



TESINA

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

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA
DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”.**

**SEIS VOCES DE QUIENES COMPARTIERON SU ESCOLARIDAD CON COMPAÑEROS/AS
EN PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.**

Autor/a:

Foix, Valeria Fabiana.

Nro. de legajo: 24252043

Tutor/a:

Dra. Mazzoni Cecilia

Fecha de Presentación:

30/10/2020

Firma de Autor

**"EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA
DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA".**

SEIS VOCES DE QUIENES COMPARTIERON SU ESCOLARIDAD CON
COMPAÑEROS/AS EN PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Valeria Foix
Autora

Dra. Cecilia Mazzoni
Tutora

Gracias totales

“Aquel primer día era algo demasiado cercano como para que pudiera definir una sensación así de concreta (...) cuando terminé de hacer el concierto me fui a festejar porque sentí que habíamos logrado algo (...)

*No sé si era una alegría completa pero era un deseo terminado (...) había mucha emoción (...) De hecho el **Gracias Totales** tenía que ver con una enumeración demasiado larga de personas a las que les tenía que agradecer”*

Gustavo Cerati

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

La Integración Escolar es una temática de gran relevancia en el ámbito educativo, y de agenda presente en nuestro país. La relevancia se extiende a la práctica profesional Psicopedagógica dado que somos los/as Psicopedagogos/as –entre otros/as profesionales- convocados/as para asumir el rol de docente de apoyo a la integración escolar, en los casos en que es requerido/a. Desde este rol, es que se construyó una situación problemática que no coloca la mirada sobre el sujeto de la integración escolar, sino sobre compañeros/as de niños/as en Proyecto de Integración Escolar, los/as cuales en el presente están transitando su trayecto de formación en la Carrera de Profesorado de Educación Primaria. El objetivo principal de esta investigación fue analizar los relatos de estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria acerca de sus experiencias escolares con compañeros/as en proyectos de Integración Escolar. Para ello, las decisiones metodológicas que se tomaron comprenden un enfoque cualitativo, de tipo no experimental y de corte Transversal. Algunos de los resultados arrojados de esta investigación reflejaron que los/as entrevistados/as cuando transitaron su escolaridad con un compañero/a en proyecto de integración escolar, los afectos que esta presencia les generaban aludían a sentimientos relacionados con: lástima, pena, curiosidad, rechazo, miedo, y que no recuerdan que hubiera instancias donde poner en palabras o con quien compartir en el ámbito escolar estas emociones. Sobre las posibilidades de aprender los/as entrevistados/as consideran que estaban supeditadas a los apoyos y acompañamientos que un docente integrador/a pudiera ofrecerles. Considerando estos resultados es posible establecer -de manera siempre provisoria- que quienes comparten el aula con niños y niñas en proyecto de integración escolar aprenden que existen muy pocas instancias en las cuales todos/as los que habitan la escuela puedan hablar de “eso que nos/les pasa”, con quien nos resulta diferente, que la integración escolar tiene que ver con los contenidos curriculares, y que las posibilidades de aprender de quien se encuentra en proyecto de integración depende de la presencia de un/a docente integradora y de adecuaciones (temporales, espaciales, materiales)

PALABRAS CLAVE: Integración escolar – Discapacidad – Afectos.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	7
Psicopedagogía Clínica.....	7
Discapacidad. Una mirada desde el modelo social.....	8
Discapacidad. Una mirada desde el psicoanálisis.....	10
Integración. Proyecto de Integración escolar. Una mirada desde la legislación.....	12
Acerca de lo que llamamos experiencia.....	14
Acerca del afecto. Miradas entre el psicoanálisis, la pedagogía y la filosofía.....	15
Acerca de las prácticas de enseñanza. Prácticas de enseñanza inclusivas.....	16
METODOLOGÍA	20
Objetivo General.....	20
Objetivos Específicos.....	20
Enfoque Metodológico.....	20
Diseño y Alcance de la Investigación.....	21
Participantes.....	21
Instrumentos de recolección de datos.....	21
Procedimientos de recolección de datos.....	22
Análisis de datos.....	23
RESULTADOS	24
CONCLUSIONES	30
REFERENCIAS	35
APÉNDICES	38
CURRICULUM VITAE	42

INTRODUCCIÓN

Un trabajo de investigación

Considerar que la investigación es un trabajo no se trata de una cuestión menor. Trabajar, en este sentido no alude a la condición remunerativa en términos económicos en los que es posible pensar el trabajo. El trabajo en investigación alude a una tarea, a una acción permanente que involucra el cuerpo, los cuerpos. Poner el cuerpo en la investigación remite a una posición subjetiva, a un determinado modo de pensar, sentir, hacer, que se relaciona con un campo disciplinar determinado, pero que a la vez lo trasciende.

La interrogación, la inquietud, hacen lugar a la posibilidad de poner en clave de problema, aquellas situaciones que se presentan como obstáculos, malestares, barreras. Pensar en clave de problema es “hacerse problema”, una expresión muy utilizada, cuando lo que se pretende es evitar los obstáculos, los malestares, las barreras. “Hacer (se) problema” es la vía regia, no para dar u obtener soluciones, sino para el pensamiento, para desentramar, para transformar, eso que muchas veces puede hasta volverse intolerable.

Pensar, es pensar en problemas más que en soluciones (...) Nos violenta una fuerza que no sabemos pensar. No es el hecho en sí aquello que nos violenta sino el estado de perplejidad de incomodidad que nos quita de la ilusión de entenderlo todo. El problema es la pregunta que nos pone en movimiento (...) El problema comienza a dibujarse cuando somos capaces de quebrar la asociación mecánica entre transmisión de enunciados y producción de subjetividad (...) El problema es en efecto un asunto de creación el pensamiento. No es de las soluciones sino del modo en el que determinamos los problemas la búsqueda de soluciones se sostiene en la ilusión de saber y la intención por la problematización en la pasión por aprender. (Duschatzky, 2103, p. 14)

La Integración Escolar es una temática de gran relevancia en el ámbito educativo, y de agenda presente en nuestro país. Esta temática pone de manifiesto las relaciones que se construyen entre salud y educación, y estas relaciones -como tantas- visibilizan las tensiones emanadas de las disputas -teóricas y prácticas- cuando se pretende pensar esas instituciones en posiciones binarias y/o antagónicas. Se hace preciso, entonces, no abandonar la revisión sistemática y exhaustiva de los supuestos que subyacen a las conceptualizaciones y a las prácticas a través de las cuales se concretan los procesos de integración escolar.

La práctica profesional psicopedagógica, de casi diez años de experiencia en acompañamientos y apoyos a la integración escolar bajo la figura de docente integrador, hizo posible la construcción de un interrogante que en el presente devino en problema. Un interrogante que no coloca la mirada sobre el niño o niña en proyecto de integración escolar sino en sus compañeros/as. ¿Qué pueden decir estos/as niños/as/jóvenes acerca de este dispositivo? ¿Qué piensan acerca de un compañero/a que trabaja con otros contenidos, que es evaluado a partir de otros criterios? ¿Se hacen preguntas acerca de ese compañero/a o no necesitan de interrogantes para compartir el aula? ¿Es posible pensar un proyecto de integración escolar que supere lo escolar? Si existen esos interrogantes, ¿con quién los comparten?

Integrar es sentir y pensar cómo estamos juntos y qué hacemos cuando estamos juntos. No se trata de que haya condiciones iniciales que preparen la integración como algo que un buen día ocurrirá, sino la posibilidad de plantearnos, a cada instante, el lazo que nos reúne (...) y ese lazo no es un saber acerca de quién es uno y quien es otro, no es una mejor definición del término integración o inclusión o lo que sea, tiene que ver en síntesis con lo que ocurre entre personas, lo que circula, lo que se ofrece, lo que se toma, lo que se enseña, lo que se aprende,, lo que nos enoja, lo que nos gusta, lo que nos perturba, lo que se lee, lo que se juega, lo que emociona. (Skliar, 2012, p.12.)

Esta investigación pretende ir en la búsqueda de relatos de estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria para recuperar sus experiencias escolares, aquellas que hayan compartido con compañeros y compañeras en proyectos de Integración Escolar. Una búsqueda que apela al análisis de estos relatos para intentar elucidar el modo en que impactaron estas experiencias en sus trayectorias escolares, indagar acerca de las afectaciones que les producía la presencia en el aula de un/a compañero/a en Proyecto de Integración. Será oportuno establecer si recibían algún tipo de información respecto de las condiciones en las que ese/a compañero/a estaba presente en el aula, como también indagar sobre el recuerdo de las prácticas de enseñanza de los/as docentes en relación al grupo en general y a los sujetos en proyecto de integración en particular y establecer las representaciones que tenían en relación a las posibilidades de aprender de los compañeros/as en Proyecto de integración.

¿Por qué entrevistar a un grupo de futuros/as docentes de educación primaria? De la experiencia personal que se menciona, resulta posible afirmar que los/as docentes aducen “no estar preparados” para atender a las necesidades educativas de niños/as en proyecto de integración escolar. Sus decires apelan a un tipo de conocimiento experto necesario para ello y que la formación docente inicial no les proporciona. ¿Será posible a través de la recuperación de experiencias propias de la niñez, de experiencias escolares, estar “preparados/as” para enseñar desde el paradigma de la diferencia?

Algunos estudios consultados Cobeñas 2014, Grimaldi, Cobeñas, Melchior, Battisuzzi, 2015, dan cuenta de diferentes estrategias en relación a prácticas de educación inclusiva, recuperando las acciones que directivos y docentes realizan en el marco de sus instituciones de pertenencia para promover prácticas inclusivas, considerando que son estrategias que se construyen fundamentalmente a partir de un saber de surge de práctica. No predominan, en cambio, estudios que se concentren en el trayecto de formación de docentes comunes sobre educación inclusiva y en menor recurrencia que lo hagan apelando a su posición como estudiantes/compañeros/as de un niño/a en proyecto de integración escolar.

Es necesario destacar que este dispositivo: Proyecto de Integración escolar se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de discapacidad, dado que para que ese proyecto sea tal se producen intersecciones (en el mejor de los casos) entre la Escuela Común, la Escuela Especial y el Saber Médico. La pregunta por ¿Qué sucede que un niño/a no aprende? Se responde por un diagnóstico que encierra a ese niño/a en sus posibilidades.

La relevancia teórica y/o práctica de este trabajo de investigación y su pertinencia para la Psicopedagogía se sostiene fundamentalmente en la presencia irrefutable de psicopedagogos/os ocupando el rol de docente de apoyo a la Integración Escolar, rol que es preciso revisar en relación a sus incumbencias, pero fundamentalmente al alcance de un trabajo que en la práctica es requerido para realizar adecuaciones curriculares porque “la acción educativa debe organizarse considerando el Diseño Curricular Común como único parámetro” (Filidoro, 2003, p. 52) y para asistir a manera de prótesis a niños/as en proyecto de integración escolar.

El/la lector/a encontrará en este trabajo un análisis provisorio de las voces de 6 futuros/as docentes de educación primaria, respecto de sus recuerdos escolares en relación a los modos en que compartieron sus trayectorias escolares con niños/niñas/jóvenes en integración escolar. Es posible que este análisis resulte un aporte para pensar, más bien para continuar pensando prácticas de enseñanzas más inclusivas y emancipadoras.

La organización de este trabajo de investigación invitará a los/as lectores/as a transitar un camino de lectura que se inicia en este apartado de Introducción. Aquí los/as lectores/as encontrarán la presentación de la temática de investigación devenida en problema a ser investigado, los objetivos que la investigación persigue y la relevancia teórica para la Psicopedagogía. Luego el trazado de este recorrido continúa con el Marco Teórico, apartado en el que se vuelcan los recortes teóricos sobre los que se sostiene todo el trabajo de investigación. El apartado Metodología, en el que se establecen las decisiones metodológicas y sus respectivas fundamentaciones, para finalizar con los apartados de Resultados y Conclusiones, los cuales procuran dar cuenta de manera provisoria, las ideas, las reflexiones, los posibles aportes y sobre todo los nuevos interrogantes que este trabajo de investigación pudiere provocar.

MARCO TEÓRICO

Este trabajo de investigación se sostiene a través de una trama de significaciones que deviene de los aportes teóricos que operan como marco, como continente de todo el proceso – inacabado- que implica una investigación. Una pregunta de investigación se construye a partir de la incomodidad, de la perturbación, de la inquietud que un hecho, una situación nos provoca. Una pregunta que busca la vía de la descripción, de la observación, no para concluir ni mucho menos generalizar, sino para comprender.

Sobre esa función de sostén, que ofrece un cuerpo teórico, Fernández (2012) postula que:

La teoría cumple la misma función que la red para un equilibrista. El equilibrista necesita tener como sustento a la red para poder inventar nuevas piruetas en el hilo donde camina. ¿Por qué? Porque si no tuviera esa red, que le asegura que cuando caiga no va a morir ni a lastimarse, no podría hacer equilibrio en el hilo por donde tiene que caminar. (p. 70)

La teoría, pensada de este modo es un resguardo, un refugio que nos contiene y a la vez nos permite ese movimiento permanente entre la teoría y nuestra práctica profesional psicopedagógica. El trazado de ese movimiento libre, creativo, pero dentro de ese marco teórico es lo que entendemos por posicionamiento teórico. En nuestro caso: posicionamiento psicopedagógico clínico.

Psicopedagogía Clínica

Considerar que hay un tipo de Psicopedagogía, o práctica psicopedagógica que podemos calificar como “clínica” habla de la pluralidad a la que podemos someter el término (Filidoro, 2009). Si se trata éste, de un modo particular de hacer psicopedagogía, significa que existen otros.

La Psicopedagogía clínica surge en los años 70 en la Argentina producto del trabajo interdisciplinar en el ámbito hospitalario, siendo sus pioneras Blanca Tarmopolsky y Sara Paín (Fernández, 1994) Las construcciones teóricas de

Sara Paín en este sentido, son definidas desde un marco conceptual que fundamenta casi la totalidad de su línea de investigaciones: aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget y el psicoanálisis lacaniano, delineándose un campo de acción con una mirada distinta, singular y propia. (Giachetti & Ventura, 2017)

En su misma línea teórica Fernández (1994) expresa:

clínica hace referencia a una postura, a un modo de mirar, y de intervenir en psicopedagogía, que supone tomar en cuenta las determinaciones inconscientes que participan en el proceso de aprendizaje, y principalmente es un modo de intervenir que me incluye como partícipe en el campo donde trabajo, dando cuenta por lo tanto de los fenómenos de transferencia y de implicancia (p.19)

Hace especial referencia a que este posicionamiento (clínico) pertenece al universo de herramientas conceptuales con las que el psicopedagogo/a interviene, pero no se circunscribe al ámbito en el cual las prácticas profesionales tienen lugar. Postula que aquello que la psicopedagogía se propone es abrir *espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento* y que es precisamente este marco teórico el que ofrece la libertad de desplegar acciones libres y creativas (Fernández, 1994)

Asumir esta posición en el marco de una investigación psicopedagógica es asumir una posición de resistencia: a los discursos hegemónicos, a los pensamientos dicotómicos, a las etiquetas, a las estigmatizaciones, a la patologización de las diferencias. Es abrir lugar a lo incalculable, lo impredecible, es hacer lugar a la pregunta para visibilizar las singularidades.

Discapacidad. Una mirada desde el modelo social.

Vallejos (2014) postula que en el discurso de la Organización Mundial de la Salud (OMS) es posible establecer al menos dos momentos en la conceptualización de discapacidad, diferentes entre sí pero ambos desprendidos del modelo médico y que se corresponden con nomencladores internacionales:

El manual de Clasificación Internacional de Deficiencias y Discapacidades y el manual de Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF). La autora postula que en este segundo momento mencionado el modo de pensar la discapacidad hace referencia a las interrelaciones que un sujeto establece con el entorno. Entiende que se trata de un modelo superador pero que en cualquiera de los casos la discapacidad es “diagnosticada” es nombrada desde el modelo médico, y en tanto la nombra, la constituye. (Vallejos, 2014)

La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) toma como marco el *modelo social de la discapacidad* y la define como

un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (preámbulo) y considera a las personas con discapacidad a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (art 1)

Proclama como un acto de discriminación la denegación de ajustes razonables, entendidos como:

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

Este modo de entender la discapacidad supera las nociones que le atribuyen al sujeto un déficit, una falla y lo convierte en portador de una discapacidad. Porque siempre es puesto/colocado por otro desde la ajenidad.

Posicionarse de este modo implica pensar en modos de existencia, diferentes, únicos, singulares. No se invisibilizan, ni se niegan las limitaciones a las que las personas con discapacidad se someten diariamente, pero son pensadas como barreras, como obstáculos que el entorno social construye, de manera real y simbólica y que se corresponden con intereses multidimensionales, epocales.

Discapacidad. Una mirada desde el psicoanálisis

Reflexionar y debatir acerca de la discapacidad implica hacer focos sobre aspectos legales, económicos, políticos, éticos. Estas discusiones comenzaron a poner de relieve aspectos relacionados fundamentalmente sobre interrogantes orientados a pensar de qué modo es posible la ampliación de derechos en relación a las personas con discapacidad (Silberkasten, 2014)

Los aportes desde esta perspectiva teórica coinciden en que era imperioso una posición deconstructiva, que desarme los conceptos de normalidad, pero sin desconocer la “presión normalizante que se impone sobre el diferente devenido patológico al no encajar en el metro patrón” (Silberkasten, 2014 p.18)

Podríamos expresarlo de esta manera, lo social no debe excluir lo individual, en términos de negar déficits corporales, funcionales, intelectuales que son reales y que afectan la vida de las personas.

Silberkasten (2014) postula que las personas con discapacidad se encuentran codificadas en la cultura como *resto*, y que quedan asociadas a la idea de una desgracia, es decir privadas de una gracia (don) algo que nos es dado sin que intervenga nada de lo que uno hace. En este planteo se asume que la discapacidad congela, interrumpe toda expectativa de completud narcisista a futuro, de modo que lo que se suspende es el futuro. El autor plantea que es necesario revisar la linealidad respecto del concepto de herida narcisista en relación a las personas con discapacidad porque puede resultar un “eslogan”,

dado que es un concepto necesario pero no suficiente en tanto no explica por qué ante las discapacidades, distintos padres se posicionan de distinta manera.

Silberkasten (2014) toma los aportes teóricos de la Psicoanalista argentina Silvia Bleichmar para pensar el concepto de *narcisismo trasvasante*, que implica la no apoderación del cuerpo del otro:

la problemática ética no pasa por la triangulación ni por las relaciones de alianza, sino por el modo como el que el adulto se emplaza frente al niño en su doble función: inscribir la sexualidad y, al mismo tiempo, pautar los límites, no de la acción del niño, sino de su apropiación sobre el cuerpo del niño (Bleichmar, 2007)

Esto es pensado por la autora como la institución del sujeto ético (diferente del sujeto disciplinado) en tanto se establece un reconocimiento identificador a la vez que un reconocimiento de la diferencia, de la distinción, es decir de otro.

Este concepto puede explicar las diferentes posiciones de los padres en relación a un hijo con discapacidad, pero aporta fundamentalmente que la diferenciación se produce de acuerdo al modo en que se transitan estas operaciones.

Del mismo modo que lo hemos hecho con el concepto psicopedagogía, pluralizándolo, podemos hablar de discapacidades. Hablar de discapacidades en plural nos ayuda a pensar que hay distinciones y que no todas las personas que tienen una deficiencia son diagnosticadas como discapacidad, sino aquellas que no pueden insertarse plena y fácilmente dentro de los sistemas de producción de bienes y servicios de una comunidad determinada. La noxa no define, sino su lugar en el sistema social. (Silberkasten, 2014)

En opinión a este postulado podemos pensar que quienes se integran y circulan a través de los medios de producción no ingresan al registro de las representaciones que nombran a las personas como discapacitadas.

Resulta importa resaltar la idea de circulación porque puede incurrirse en lo que el psicoanalista argentino Fernando Ulloa nombra como una encerrona

trágica. Porque la circulación de las personas con discapacidad muchas veces existe pero dentro de circuitos altamente discapacitantes (Rocha, 2013) y que lo que hacen en ese intento de integración es reproducir y reforzar las desigualdades, intentando esconder, neutralizar las diferencias.

La escuela, que tiene como objetivo la enseñanza de ciertos contenidos denominados curriculares y además la integración a un colectivo social para la adquisición de identidades de pertenencia, puede ser parte de ese circuito.

En tal sentido y siguiendo los postulados de Liliana Pantano (2013)

Lo importante es la persona como tal. En este sentido, la mirada social debe ser re-entrenada, capacitada para valorar la diferencia y no para denostarla. Entonces, la diversidad y la heterogeneidad consecuente se verán como aportes y verdaderos desafíos y se identificarán y se combatirán aquellos elementos que obstaculizan el devenir de lo diferente. No es la persona la que debe adaptarse al entorno, como ha sucedido históricamente sino el medio ambiente y la cultura los que deben ofrecer alternativas a través de los distintos actores. (p.8).

Integración. Proyecto de integración escolar. Una mirada desde la legislación

Referirse a conceptos como integración- inclusión escolar, es decir enmarcados en el ámbito educativo en particular, implica entender que se trata de algo que se encuentra en proceso y que implica desafíos. En principio porque nos estamos refiriendo a un dispositivo (el escolar) que en sus estratos fundacionales buscaba exactamente alcanzar a algunos y no a todos. Y porque además estamos haciendo referencia a un derecho universal (enseñar y aprender) que hoy amplía sus contornos de obligatoriedad hasta la escuela secundaria.

En el año 1994 se aprueba la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, instrumento clave para el reconocimiento de los derechos a la educación de todas las personas dentro del

sistema educativo con una perspectiva inclusiva e integradora. En su preámbulo establece que sus documentos:

Están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa (Declaración de Salamanca, 1994)

En el año 2006, Argentina sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26206. Esta ley constituye una ampliación sustantiva del derecho a enseñar y aprender siendo el Estado quien resulta garante de ese derecho. Se establece que los fines de la educación deben propiciar la igualdad de oportunidades, a través de una educación integral, que apunte a la formación de la ciudadanía en valores éticos y democráticos. No solo se garantiza una oferta educativa para todos y todas, sino que se extiende a la construcción de estrategias que sostengan la continuidad y el acompañamiento de las trayectorias escolares de niños, niñas, y adolescentes. Se extiende a través de esta ley, la obligatoriedad de la escolarización, alcanzando al Nivel Secundario. El art 11 establece que el Estado se compromete a:

Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos (art 11)

Si ponemos la mirada sobre la provincia de Santa Fe, jurisdicción en la que se enmarca esta investigación, es preciso señalar que el decreto 2703 del año 2010 establece "Las pautas de organización y articulación del proyecto de

integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad”.

En este decreto se sostiene que:

La integración escolar es el proceso mediante el cual un/a niño/a, adolescente o joven con discapacidad construye aprendizajes en el marco de los distintos niveles o modalidades de la Escuela Común, el cual se diseñará y ejecutará mediante un Proyecto de Integración Interinstitucional (anexo 1.1)

Acerca de lo que llamamos experiencia

Importa recuperar el concepto de experiencia en el marco de esta investigación, porque hablar de experiencias escolares, implica ir más allá de una acción que le concierne de la memoria. Nuestra memoria convierte en presente, un hecho, o vivencia pasada.

Larrosa (2011) nos dice que “la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo dado que ofrece enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas” (p.13-14) Considera a la experiencia como un pasaje y que tal pasaje se produce y depende de otra cosa que no soy yo. El autor llama a esto principio de alteridad y considera que no existe experiencia sin la presencia de alguien, o algo que sea exterior a mí.

La experiencia posee un principio de reflexividad, es decir un movimiento de ida y vuelta. La experiencia supone un principio de transformación (me forma y me transforma) y supone además un pasaje, un recorrido, y eso que me pasa al pasar por mí deja una huella, una marca, un rastro. La experiencia es una relación con algo que no soy yo. Es una relación en la que algo tiene lugar en mí. Es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí, y en este paso tanto yo como lo otro somos afectados. (Larrosa, 2011, p.15)

Acerca del Afecto. Miradas entre el psicoanálisis y la pedagogía, la filosofía.

Hablar de afecto desde esta teoría implica reconocer en un primer momento que estamos haciendo referencia a algo que afecta al yo, y que el afecto tiene que ver con procesos de descarga relacionados con sensaciones de placer o displacer (Chiozza, 1998) Según el “Diccionario de Psicoanálisis” de Laplanche y Pontalis (1968), el afecto designa todo estado emocional, penoso o agradable, vago o preciso, ya se presente en forma de una descarga masiva o como una tonalidad general.

Es posible hacer una diferenciación entre las emociones y los sentimientos, diciendo que las primeras revisten un carácter de afecto primario intenso, hablamos de una pasión que domina, que invade al sujeto, mientras que los segundos, serían afectos secundarios, atravesados por el pensamiento y expresados a través de significantes. (Chiozza, 1998) En este sentido es posible considerar que se trata de un proceso de aprendizaje, que comienza de manera propioceptiva, pero que resulta plausible de capturar por el lenguaje. El afecto, los afectos podrían ser pensados como “el impacto” que nos produce un hecho, una cosa, o la presencia de otro.

Decir que impacta al yo, no implica desconocer su dimensión social y cultural, sino por el contrario, dado que es desde allí desde donde pueden significarse y resignificarse.

Abramowsky (2010) tomando a Illouz postula lo siguiente: “Las emociones son significados culturales que conciernen a un “yo” en relación con otros” (p.33). Esta autora considera que aquello que se cree o se sabe sobre las emociones que nos embargan también produce efectos sobre ellas. “En definitiva por más que las pasiones y las emociones no resulten familiares obvias y pre reflexivas no debemos perder de vista que su sentido está condicionado y definido por horizontes sociales y culturales conceptuales y valorativos” (Abramowsky, 2010,33)

Se trata de establecer que eso que nos “pasa”, que el modo en que somos afectados/as no es natural, sí podemos afirmar que nos invade, que se presenta como algo que proviene de nuestro interior, pero que no se constituye allí, sino que es social y que se corresponde con determinados modos de existencia.

La filosofía también puede ayudarnos a pensar sobre los afectos y las afectaciones, y serán tomados estos aportes fundamentalmente por la relación que interesa proponer en torno al aprendizaje y a su condición de posibilidad. Spinoza (2012) nos invita a pensar en las pasiones como pasajes y que estas pasiones explican afectos que se enmarcan en alegría y tristeza. “Entenderé por alegría una pasión por la que el alma pasa a un estado de mayor perfección y por tristeza en cambio una pasión por la cual el alma pasa a una menor perfección” (Spinoza, 2012, p.124)

Deleuze (1977) siguiendo los postulados de Spinoza enuncia lo siguiente: cuando nos encontramos con un cuerpo exterior que no conviene al nuestro (es decir, cuya relación no se compone con la nuestra), todo ocurre como si la potencia de este cuerpo se opusiera a nuestra potencia operando una substracción, una fijación; se diría que nuestra potencia de acción ha quedado disminuida o impedida, y que las pasiones correspondientes son de *tristeza*. Por el contrario, cuando nos encontramos con un cuerpo que conviene a nuestra naturaleza y cuya relación se compone con la nuestra, se diría que su potencia se suma a la nuestra; nos afectan las pasiones de *alegría*, nuestra potencia de acción ha sido aumentada o auxiliada (p.8)

Acerca de las prácticas de enseñanza. Prácticas de enseñanza inclusivas

Establecer que la enseñanza se trata de una práctica, invita a pensar que se trata de una acción, un movimiento. La enseñanza es fundamental en cuanto a la preservación de la vida. Enseñar es dar señales

El reparto de medios de orientación es estrictamente diferencial porque lo propio de lo humano es la diferencia y la variación a pesar de que una madre reparten más o menos los mismos planes de orientación cada una de sus crías hace con ellos una cosa totalmente distinta lo común en el

inicio la igualdad que equipar a los cachorros humanos es que vienen al mundo crónicamente desorientados sin colores sin sabores sin números sin geografías sin Egipto y sin el polinomio si vienes habitual derivar de esa evidencia un déficit o carencia también es posible localizar en esa falta inicial una posibilidad (Antelo 2011: 23)

Esta posibilidad es lo que permite introducir el plural cuando hablamos de prácticas de enseñanza, asumiendo que no existe una, sino múltiples maneras de enseñar. La dimensión artesanal de esta práctica, y asumir la enseñanza desde ahí, conlleva reconocerla como un oficio y que como tal tiene características que la definen.

Continuando con las proposiciones de pluralización de algunas de las categorías que se vienen presentando, hablar de prácticas de enseñanza inclusivas, implica que existen otros tipos de prácticas que no lo son. Consideraremos prácticas de enseñanza inclusivas a aquellas que se sostienen en la premisa “que todos/as pueden aprender y que deben hacerlo juntos/as” (Cobeñas, 2014, p 17)

Cobeñas (2014) señala que no es posible hablar de prácticas de enseñanza inclusivas si se piensa que hay niños/as, jóvenes que no pueden habitar la escuela común, y más aún que en ocasiones no alcanzan las condiciones de educabilidad. Desde esta mirada las prácticas de enseñanza se concentran en curriculum escolar y en sus adecuaciones, entendidas como necesarias, para que hagan posible cierto acoplamiento del niño/a en proyecto de integración con las posibilidades del resto de sus compañeros/as.

Señala además, que dado que la normativa así lo establece, es posible que:

los/as alumnos/as con discapacidad pueden circular por las escuelas comunes y especiales, cambiando de tipo de escuela las veces que fueran necesarias. Esto resulta en la producción de una multiplicidad de formas de alumnidad entre las personas con discapacidad: los/as integrados/as,

los/as considerados integrables y los/as considerados no integrables. Este último grupo es especialmente excluido dentro de las personas con discapacidad y representan en su mayoría lo que el sistema educativo llama “multiimpedidos (p.20)

Siguiendo los postulados de Cobeñas (2014) es posible reconocer algunas prácticas de enseñanza, que podemos pensar como prácticas de enseñanza escolar inclusivas y que son aquellas que surgen del trabajo común entre directivos, docentes, estudiantes y equipos de orientación. Tienen que ver con acciones de un equipo de gestión escolar que garantice los derechos a la educación inclusiva, y la disponibilidad de diferentes actores institucionales atentos a las necesidades de niños/as, jóvenes, el trabajo sistematizado sobre los malestares de estudiantes, familias, docentes.

La revisión permanente de las relaciones entre los profesores/as y maestros/as de escuelas comunes, el equipo de gestión y las maestras/os integradores, resulta fundamental en la procura sostener esos derechos, como así también priorizar la circulación de información sobre las normativas vigentes que los garantizan.

Cobeñas (2014) sostiene que:

Un punto central que posibilita las acciones orientadas a la inclusividad es el apoyo a alumnos/ as según sus necesidades y el trabajo colaborativo entre alumnos/as, maestros/as de grado o profesores y docentes de apoyo, ya sea maestras integradoras de las escuelas especiales o personal de equipos de orientación educativa, preceptores/as o de diversos departamentos docentes en escuelas comunes (p. 37).

Este trabajo de apoyo del que habla la autora requiere de prácticas que inviten y promuevan un determinado modo de habitar las aulas, las escuelas, en el que la prioridad sea la comunicación entre pares y con estudiantes. Entre

otras, Cobeñas (2014) señala como estrategias para sumir prácticas inclusivas: “la pareja pedagógica y la organización de talleres, para contribuir a construir la solidaridad y el compañerismo entre los/as alumnos/as” (p.39).

METODOLOGÍA

Objetivo general

- Analizar los relatos de estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria acerca de sus experiencias escolares con compañeros/as en proyectos de Integración Escolar.

Objetivos específicos

- Indagar acerca de las afectaciones que les producía a los/as participantes la presencia en el aula de un/a compañero/a en Proyecto de Integración.
- Establecer si recibían algún tipo de información respecto de las condiciones en las que ese/a compañero/a estaba presente en el aula.
- Indagar sobre el recuerdo de las prácticas de enseñanza de los/as docentes en relación al grupo en general y a los sujetos en proyecto de integración en particular.
- Establecer las representaciones que tenían en relación a las posibilidades de aprender de los/as compañeros/as en Proyecto de integración.

Enfoque metodológico

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Desde este enfoque, resulta posible analizar, interpretar y comprender los hechos, acontecimientos, fenómenos de la realidad que nos interpelan. Pero además y fundamentalmente, este modo particular de “hacer foco” permite construir y reconstruir la realidad, entendiendo que no se trata de algo dado de una vez y para siempre, sino que es el resultado de procesos históricos, políticos, sociales, económicos, culturales que los constituyen y los sostienen en el tiempo.(Hernández Sampieri et al., 2014)

Este enfoque considera la teoría como un marco de referencia, y en ese movimiento inductivo, que traza múltiples recorridos entre lo particular, lo minúsculo, el detalle y lo general, lo panorámico, la distancia, es que se procuran hacer visibles y posibles otras/nuevas realidades. La teoría establece el marco conceptual dentro del que se desarrolla el método y este fija el horizonte de

aplicabilidad de la teoría en el marco del desarrollo técnico. (Marradi, et al., 2007)

Diseño y alcance

El Diseño Metodológico de esta investigación es de tipo no experimental de corte Transversal. Su alcance es descriptivo. Esto refiere a que durante el proceso de investigación no se harán manipulaciones respecto de las variables presentadas y los datos que se obtengan remiten a un tiempo determinado. Considerar el alcance descriptivo de esta investigación remite a la posibilidad de obtener relatos de estudiantes de profesorado de Educación primaria sobre sus experiencias escolares con compañeros/as en proyecto de integración.

Participantes:

Los/as participantes de esta investigación fueron 6 estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de Institutos de gestión pública y privada de la Ciudad de Rosario y Villa Gobernador Gálvez. El procedimiento de selección de estos/as participantes se realizó en un primer momento a través de la indagación respecto de quienes habían transitado su trayectoria escolar (primaria o secundaria, total o parcialmente) con compañeros/as que hubieran estado en proyecto de integración escolar. Esta indagación se concretó mediante redes sociales de los Institutos de Formación Docente (páginas oficiales). Dos Institutos de la ciudad de Rosario, de gestión pública y privada respectivamente y un Instituto de gestión pública de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez. El procedimiento se realizó través de muestras en cadena o por redes, (Hernández Sampieri et al., 2014) identificando a los/as delegados/as de curso de los cursos, que socializaron este pedido a través de grupos de WhatsApp que los/as estudiantes utilizan habitualmente como modo de comunicación. De manera que se trata de una muestra homogénea de participantes voluntarios/as. (Hernández Sampieri et al., 2014).

Instrumentos de recolección de datos.

El instrumento establecido para la recolección de datos de esta investigación fue la entrevista semi-estructurada, entendiendo que es el

instrumento que permite el acercamiento a los/as participantes haciendo posible una encuentro, una conversación. La entrevista cualitativa “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández Sampieri et al., p. 403)

Es un instrumento que dentro de las estructuras comunes de la entrevista, preguntas formuladas sobre los fines que persigue este trabajo de investigación, permite hacer re-preguntas sobre los comentarios o respuestas de los/as entrevistados/as. “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., p. 403). En este sentido es que se fundamenta la elección de este instrumento, dado que quien lleva adelante la entrevista hace posible a través de la escucha, de la propia experiencia, y de la lectura entrelineas que pueda realizar de los dichos de los/as entrevistados que cada encuentro, que cada entrevista tome diferentes rumbos. “El instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo (...) es investigador, quien, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.)” (Hernández Sampieri et al., p. 397).

Procedimientos de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se realizó en dos momentos. En un primer momento, se concretó un encuentro grupal a través de una plataforma virtual de reuniones con todos/as los/as participantes de la muestra. Este encuentro estuvo pensado como un modo de compartir con los/as futuros entrevistados/as de una manera más cercana las inquietudes y motivaciones que condujeron a la investigación. En ese encuentro se les propuso a los/as entrevistados/as que recuperaran, a través de la memoria, una o algunas escenas escolares en las que ese/a compañero/a en proyecto de integración con quien compartieron algún tiempo de su escolaridad, hubiera estado implicado, escena/as que luego se retomarían en la entrevista. Esta propuesta fue pensada como un caldeamiento, es decir como una preparación o "puesta en clima" que

les permitiera la representación de esa vivencia/escena luego en el momento de ser entrevistados/as. (Dos Santos, G. & Gandolfo, M.I, 2014)

En un segundo momento se realizaron las entrevistas con cada participante de manera presencial, luego de la firma del respectivo consentimiento. Todas las entrevistas fueron grabadas, en calidad de audios a través de un dispositivo de telefonía celular, y luego desgravadas y transcriptas. Los/as entrevistados accedieron a que se realizara de esta manera sin poner ningún tipo de impugnaciones.

Análisis de datos

El análisis de los datos de esta investigación se realizó a través de un análisis cualitativo del contenido de esos datos, atendiendo al significado presente en ellos. “El análisis de los datos es “un proceso ecléctico (que concilia diversas perspectivas) y sistemático, mas no rígido (...) es un camino con rumbo, pero no en “línea recta” (Hernández Sampieri et al., p. 419)

Esas líneas no rectas, se trazaron a partir de procesos analíticos (de reducción y análisis) de los relatos de los/as entrevistados/as. Relatos que fueron organizados a través de una matriz de agrupamiento considerando los ejes temáticos como unidades de contenido.

Esta “coreografía” del análisis, se configuró sobre la recolección de los datos, los procesos analíticos y los resultados; movimientos simultáneos y de “vaivén” que hicieron posible el reporte de resultados del proceso de investigación. (Hernández Sampieri et al. 2014)

RESULTADOS

Los/as estudiantes entrevistados/as relataron experiencias con compañeros y compañeras en proyecto de integración escolar. Tres de ellos hicieron referencia a experiencias compartidas en la escuela primaria y tres durante la escuela secundaria. Uno de los entrevistados que relata su experiencia con un compañero en proyecto de integración durante la escuela secundaria, menciona que ese compañero transitó la escolaridad de 1° a 5° año. En todos los otros casos la trayectoria escolar (primaria o secundaria) con ese/a compañero/a en integración escolar fue parcial. Algunos mencionan no recordar o desconocer las razones por las que ese/a compañero/a en proyecto de integración no continuó concurriendo a la escuela, simplemente dicen llegar al ciclo siguiente y advertir que ya no estaba en el aula.

Sobre los afectos

Recuperar escenas escolares en las que ese compañero/a en proyecto de integración estuviera implicado/a, procuraba hacer presente, emociones, sensaciones, pensamientos, sentires que esa presencia pudiera haberles provocado.

Interrogados/as sobre los afectos provocados por este compañero/a, los/as entrevistados/as aluden a sentimientos que son nombrados de la siguiente manera: lástima, pena, curiosidad, rechazo, miedo, sentimientos encontrados. Algunos/as no dudaron en expresar con claridad y contundencia el afecto que ese/compañero/a les generaba, en otros casos necesitaron verbalizar algunas situaciones para poder luego nombrarlo de alguna manera. Algunas expresiones:

“Nunca me había vinculado con una persona con discapacidad” (A)

“Me daba miedo, hacerle algo y que se largue a llorar” (M)

“Me daba lástima y a la vez curiosidad verla así tan vulnerable” (P)

Los/as entrevistados/as mencionan que estos sentimientos, afectos, les provocaban algunos interrogantes. Recuerdan hacerse preguntas respecto de la situación/condición de aquel/a compañero/a, pero no recuerdan haber

exteriorizado o haber compartido estas preguntas con otros compañeros/as o con sus docentes. En palabras de los/as entrevistados/as

“¿Por qué no habla bien? ¿Por qué hacía cosas distintas a nosotros?” (A)

“¿Será así de nacimiento? ¿Le habrá pasado algo?” (D)

Algunos/as entrevistados/as recuerdan haberse formulado hipótesis en relación a esas preguntas:

“Yo pensaba que lloraba porque extrañaba a la mamá” (M)

“Pensábamos que le pasaba eso porque tomaba muchos medicamentos” (A)

Los/as entrevistados/as aludiendo al presente y a aquello que hoy piensan como un “saber”, nombraron a modo de diagnóstico aquello que hacía que sus compañeros/as fueran, o se comportaran de determinada manera:

“yo pienso que era algún tipo de autismo” (P)

“para mí era PC, porque también tenía un retraso en el habla” (I)

“tenía una discapacidad solamente física, porque entendía todo” (D)

¿Es posible pensar en un devenir inclusivo, cuando estos afectos son los que se presentan cuando compartimos el aula con un niño/a en proyecto de integración? ¿Es posible enseñar y aprender cuando el impacto que nos produce el otro tiene que ver con la lástima, pena, curiosidad, rechazo, miedo, sentimientos encontrados? El impacto que para los/as entrevistados tuvo esa presencia en el salón de clases refiere a lo que Spinoza (2012) define como pasiones tristes, Parafraseando a Deleuze (1977) puede decirse que una pasión triste se da cuando un cuerpo exterior se opone a la potencia de obrar de nuestro cuerpo y que una pasión alegre es posible cuando la potencia del cuerpo exterior conviene a nuestra potencia de ser, es decir, que su potencia se suma a la nuestra.

Comprender que el modo en el que nos afectan las presencias, se corresponde con posibles modos de mirarlas, de acercarnos, posibilita pensar que las futuras prácticas de enseñanza de estos/as estudiantes pueden estar

sujetas a estos afectos y en consecuencia plausibles de ser transformadas, si somos capaces de re-significar estos afectos.

Sobre la información recibida (acerca de ese compañero/a en proyecto de integración escolar)

Los/as entrevistadas no recuerdan haber recibido información acerca de qué era un Proyecto de Integración Escolar durante el tiempo que compartieron la escolaridad con ese compañero/a, como tampoco recuerdan haber conversado con algún docente sobre las necesidades de este compañero/a en relación al ámbito escolar.

“No recibimos ninguna información” (O)

“No hubo alguien que nos diga nada sobre él” “Yo compartí 4 años con él y nadie nos dijo nada sobre su patología” (A)

“Una vez hicimos una reunión con la tutora para quejarnos por el olor, pero él no estaba, obvio” (A)

“Nunca lo hablamos” (P)

Es preciso en este sentido reflexionar acerca de aquellos hechos, acontecimientos, presencias que como ya se ha señalado en los párrafos precedentes producen efectos y no son puestos en palabras. Quienes formaron parte de esta muestra como entrevistados/as dicen que haber compartido la escolaridad con niños/niñas en proyecto les generaron afectos e interrogantes, generados a partir de las “diferencias” y los diferentes modos de habitar los salones. ¿Es posible pensar que hay cosas de las que no se habla en la escuela y que involucra directamente a aquellos que la habitan?

Poner palabras, y otorgarle significantes a eso “que nos pasa” puede ser un modo de destrabar esas afectaciones que obturan las posibilidades de desplegar una potencia. (Deleuze, 1977) Eso que nos pasa pertenece al universo de la experiencia, y como tal nos constituye, nos marca, deja huellas (Larrosa, 2011)

Sobre las prácticas de enseñanza

Indagar acerca de las prácticas de enseñanza, procuraba que los/as entrevistados/as pudieran recordar los modos en los que se desarrollaban las clases en estrecha relación con este/a compañero/a. Hablamos en consecuencia de aquellas prácticas de los/as docentes que los/as entrevistados tenían cuando cursaron su escolaridad con algún/na Compañero/a en proyecto de integración escolar.

En relación a esta interrogación, resulta posibles pensar en algunas subcategorías que se desprenden del análisis:

Características espaciales:

Recuerdan que estos/as compañeros/as siempre estaban ubicados en el sector de adelante del salón, cerca de la maestra o del pizarrón.

“Estaba adelante de todo, cerca de la maestra” (M)

“La maestra nos daba la consigna a nosotros y después trabajaba con ella en el escritorio” (P)

Características materiales:

Mencionan que este compañero/a trabajaba con un material diferente al del resto. Ninguno hace referencia a distinción de contenidos, (no recuerdan qué contenidos abordaban con ese/a compañero/a en particular) sólo manifiestan que era diferente.

“usaba fotocopias, no copiaba del pizarrón como nosotros, la maestra dividía el pizarrón y le escribía en letra imprenta, para que copiara los títulos” (P)

“Le daban fotocopias para no retrasar al resto” (O)

Características temporales:

Los/as entrevistados mencionan que recuerdan diferencias en los tiempos otorgados por los/as docentes para la realización o presentación de actividades respecto del grupo en general. En uno de los casos un entrevistado menciona que no recuerda como hacia J. para copiar en la carpeta, que era algo en lo que

nunca había pensado, considerando que por su “parálisis cerebral, no sé cómo hacía para escribir”.

En general, la cuestión temporal se hace presente en los dichos de los/as entrevistados/as como si se tratara de un “plus”, en términos cuantitativos: más tiempo.

“Se les daba más tiempo para realizar las consignas o copiar” (A)

Posiciones frente al grupo de compañeros/as

Consideraremos los relatos siguientes como prácticas de enseñanza, porque aunque no se haga referencia explícita a una intencionalidad de parte de quien asumiera en aquel momento el rol docente de los/as entrevistados/as, tampoco aluden a algún tipo de intervención para desarmar esas escenas. Actos/escenas relatados, que a lo fines de esta investigación son posibles de ser considerados prácticas de enseñanza, fundamentalmente porque en el presente y como estudiantes de la Carrera de Profesorado de Educación Primaria, el recuerdo de esas escenas los/as interrogan e interpelan.

“No trabajaba en grupo” (P)

“No se juntaba en la ronda” (M)

“No jugaba con nosotros, no estaba con nosotros” (A)

“Se iba afuera del salón” (I)

Cabe preguntarse si esto que los/as entrevistados/as recuerdan pueden pensarse como prácticas de enseñanza inclusiva. Claro que no corresponden al presente, y en consecuencia podemos suponer que las elaboraciones teóricas y las posiciones que podríamos asumir al respecto no se corresponden con aquella época. Pero los/as entrevistados/as que ya han tenido instancias de prácticas o residencias mencionan que en el presente se pueden ver prácticas similares: concentradas en los contenidos curriculares y sus adecuaciones.

Sobre las concepciones de aprendizaje – discapacidad

Interrogados/as sobre las posibilidades de aprender de esos/as compañeras en proyecto de integración, algunos/as entrevistados/as mencionan

que es algo sobre lo que no se preguntaban. En otros casos lo/as entrevistados/as dicen que el aprendizaje de esos/as compañeros/as dependía de la ayuda o la presencia de la maestra integradora.

“Yo creo que aprendía cuando estaba con la seño, cuando alguien se sentaba con ella y prestaba atención solo a ella” (M)

“D no aprendía en la escuela” (A)

“Había cosas que le costaban, le daban menos ejercicios, menos actividades, o más fáciles”

Pensando en las posibilidades de aprender de otros/as los/as entrevistados/as refieren que se pueden dar cuenta por la participación en clase y por las notas o las evaluaciones

Recuperando escenas sobre ese compañero/a consideran que no aprendía en la escuela, o que lo hacían cuando la docente integradora estaba acompañando/a.

CONCLUSIONES

Las líneas a continuación, intentan dar cuenta de las reflexiones, de las construcciones que fueron posibles realizar a partir de este incipiente trabajo de investigación. En tal sentido, dos aspectos son precisos revisar: hablar de conclusiones, es a los fines académicos una manera de hilvanar todas las ideas devenidas luego del trabajo de investigación, siempre en el intento de comprender aquellos hechos que nos interpelan y que reclaman por su relevancia en el terreno social y político algún tipo de intervención. Por otro lado, calificar este trabajo de investigación como incipiente, no refiere a un aspecto cualitativo, sino más bien, a sus rizomáticas posibilidades de expansión en futuros trabajos.

La pretensión en este caso, tuvo que ver con poder ir más allá de las tensiones aún presentes entre el paradigma de la integración y el paradigma de la inclusión, para detener la mirada sobre aquello que acontece en la clase, en la escuela: una pregunta que pregunta (sin redundancias) por eso que nos pasa cuando estamos con otros/as diferentes a mí (en la escuela)

Decíamos a través de las palabras de Bleichmar (2007) que la construcción del sujeto ético comienza a partir del reconocimiento de la diferencia, de la diferenciación de aquello que no soy yo. Podríamos decir entonces que este trabajo de investigación se inclina a reflexionar acerca de una ética de la integración escolar. Queda como una proposición afirmativa, pero admite también signos de interrogación.

Skliar (2017) lo expresa de esta manera: “Ética puede significar muchas cosas, lo sé y elijo: una óptica del reconocimiento al otro, la acústica del escuchar sus historias, la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz” (p.18) Elección que se extiende a este trabajo y que invita al lector/a a pensar al otro/a siempre desde este lugar.

Proyecto de integración escolar es el nombre que recibe el dispositivo mediante el cual se accede y se organizan las pautas de articulación -entre escuelas comunes y especiales-, los trayectos escolares de niños/as y jóvenes con discapacidad. (Decreto 2703, 2010). No se trata, entonces de soslayar las conceptualizaciones y los aportes del paradigma de la inclusión, sino de atender

a las posibilidades que ofrece el dispositivo Proyecto de Integración Escolar, en la procura de prácticas educativas inclusivas plurales y democráticas.

Los/as destinatarios/as de la pregunta por aquello que nos pasa cuando habitamos el aula con un compañero/a en proyecto de integración escolar fueron estudiantes de la Carrera de Profesorado de Educación Primaria, que hubieran compartido su escolaridad con compañeros/as incluidos en proyecto de integración. Esta decisión comprende varias aristas que se suscitan luego de varios años de experiencia profesional Psicopedagógica en acompañamientos como docente de apoyo a la integración escolar y como docente en espacio de formación docente continúa en asociaciones gremiales de magisterio.

En el presente y en posición de investigadora, convergen así, dos de las aristas mencionadas: en el ámbito de la Formación Docente Continua: la escucha de ciertos malestares producto de una formación deficiente o incompleta para atender a niños/niñas con discapacidad incluidos en proyecto de integración. La otra, que se construye a partir de compartir el aula, desde el rol de docente integradora con niños, niñas y jóvenes que transitan la escolaridad común con niños, niñas y jóvenes que parecían “aceptar” sin interrogaciones la presencia de un compañero/a con discapacidad. Es necesario aclarar que el termino interrogaciones, no alude a la acepción que se le bien asignando en este trabajo, es decir, la interrogación como un medio para desanudar premisas naturalizadas. En este caso se trata de una ausencia de preguntas relacionadas con prácticas concretas al interior del aula, que son diferenciadas sin pensamos en el/los grupos en su totalidad.

Entre interrogantes, malestares, discursos, prácticas, experiencias, lecturas, escrituras, conflictos se fueron delineando el problema de investigación, que tuvo su curso mediante un objetivo principal: analizar los relatos de estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria acerca de sus experiencias escolares con compañeros/as en proyectos de Integración Escolar, considerando que la voz de futuros/as docentes, invitados a pensar sobre sus propias experiencias escolares con compañeros/as en proyecto de integración pueda ser un modo de pensar sus prácticas futuras y un aporte a la Psicopedagogía, mediante la revisión de las incumbencias de la profesión, del

alcance y la pertinencia de las intervenciones psicopedagógicas en materia de integración escolar y de los destinatarios de esas intervenciones.

¿Qué hizo pensable esta investigación en relación a la problemática propuesta?

La presencia de otros/as produce afectos. Siempre. Algo pasa, algo que tiene que ver con eso que me es ajeno se vuelve experiencia. Esta investigación puso de manifiesto, voces de los/as entrevistados/as mediante que ese/a compañero/a con discapacidad con quien transitaron la escolaridad los/as afectaba desde la lástima, la pena, la curiosidad, el rechazo, el miedo, o sentimientos encontrados.

Estos afectos, estas inscripciones que desprenden de la presencia de otros/as no son plausibles de valoración. Es preciso señalar que no se trata de establecer, en este trabajo, una calificación de estos modos de mencionar eso que un compañero/a con discapacidad les provocaba, sino que más bien de revisar qué cosas habilitan y cuales obturan. Deleuze (1977) nos acerca a esta proposición cuando postula que los afectos obturan o posibilitan nuestras capacidades de desarrollar una potencia.

Se trata en esta caso de una potencia que tiene que ver con la posibilidad de estar aprendiendo juntos/as. Posibilidad que se despliega o se obtura según el tratamiento y el modo en que se transitan esos afectos (Deleuze 1977)

En relación a esto, si pudiéramos continuar con la metáfora de las aristas como si se tratara de un prisma, estos afectos manifiestos por los entrevistados/as no eran socializados, puestos en palabras, sino que se convertían en hipótesis silenciadas sobre “lo diferente”. Skliar (2017) considera “que la educación en general no se muestra preocupada por las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los diferentes, por los extraños, o tal vez en otro sentido, por los anormales” (p. 9)

Una disposición pedagógica que invite a nombrar eso que nos pasa, los afectos puede ser un modo de trasladar la preocupación o enajenación por “lo diferente” para pensar la diferencia.

Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de docentes, a futuros/as docentes puede convertirse en una encerrona, sobre todo porque se trataba de apelar a un recuerdo de sus propias trayectorias escolares, y podría producirse aquí un entramado entre aquello que fue y esto que hoy se piensa sobre lo que se los/as interroga. Asumiendo que esto podría ser una limitación en la investigación, asumir el riesgo tuvo sus implicancias.

Los/as entrevistados/as recuperaron la escena escolar áulica, y de los patios, y refieren a los/as compañeros/as con discapacidad como niños/as aislados, que solían estar solos/as, y que aún dentro del salón las disposiciones daban cuenta de un trato individual y solitario de parte de los/las docentes.

Estar cerca del pizarrón, cerca de la maestra, adelante, en el escritorio son las expresiones que utilizan los/as entrevistados/as cuando recuerdan los modos de estar en el aula de este/a compañero/a. Mencionan que este compañero/a trabajaba con un material diferente al del resto y que el acceso a ese material era a través de recurso materiales que le permitirían otros usos del tiempo, los/as entrevistados/as hablan de no perder tiempo, que no se atrase”

Dijimos que en general, la cuestión temporal se hace presente en los dichos de los/as entrevistados/as como si se tratara de un “plus”, en términos cuantitativos: más tiempo.

Aquí es preciso destacar que esto puede resultar relevante para la Psicopedagogía, dado que sobre estos aspectos mencionados hasta aquí se encuentran relacionados con los concepciones de estos/as futuros/as docentes sobre las posibilidades de aprender de estos/as compañeros/as con discapacidad, dado que interrogados/as sobre esto repiten como condiciones para el aprendizaje las los mismos rasgos que observan en las prácticas de enseñanza de describen de sus maestras/os. En consecuencia esos/as compañeros/as no podrían aprender si no se presentaran estas disposiciones espaciales, materiales, temporales dentro del aula.

Podríamos decir que los compañeros y compañeras de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en proyecto de integración escolar aprenden que las posibilidades de aprender de estos/as compañeros/as se sujetan a esas condiciones.

¿Es posible pensar que esto pueda resultar un obstáculo para pensar prácticas inclusivas (entendidas como la posibilidad de aprender todos y todas junto/as en la escuela) en sus futuras prácticas docentes?

¿Es posible pensar que la Psicopedagogía pueda hacer un aporte desde esta posición para pensar prácticas de enseñanza inclusivas desde la formación docente inicial, revisando qué aprendemos cuando compartimos la escuela con niños/as con discapacidad?

Es probable que pensar en conclusiones a través de la formulación de interrogantes pueda resultar contradictorio, pero iniciamos este trabajo asumiendo su provisoriedad y anhelando que dieran lugar a nuevas reflexiones, o a viejas reflexiones con otras formas.

Es probable también que al poner sobre la mesa de debates la inclusión, la atención a la diversidad, los proyectos de integración escolar, sigamos pensando que se trata de algo que pertenece al universo curricular, y que sigamos debiéndonos el debate acerca de eso que nos pasa cuando estamos con alguien que nos interpela en relación a los modos en que accede al mundo.

El deseo de que esta investigación pueda aportar algún tipo de línea de fuga para pensar los proyectos de integración escolar como medios para devenir inclusivos/as está intacto.

REFERENCIAS

- Abramowsky A. (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Bleichmar, S (2007) *Cuando hablas está menos oscuro*.
<https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-90109-2007-08-23.html>
- Chiozza L. (1998) *Cuerpo, afecto y lenguaje*. Alianza Editorial. Buenos Aires
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)
- Decreto N° 2703 (2010) *Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad*.
- Deleuze, G (1977) *Desvaloración de todas las pasiones tristes (en beneficio de la alegría): Spinoza, ateo*.
<https://danzandoconpolygethes.wordpress.com/2014/05/22/3-desvalorizacion-de-todas-las-pasiones-tristes-en-beneficio-de-la-alegria-spinoza-ateo/>
- Dos Santos, A.J. & Gandolfo, M.I. (2014) *Espiral psicodramático: ciencia y arte del caldeamiento*. *Revista Brasileira de Psicodrama*. 22(1), 54-67.
- Duschatzky S & Aguirre E. (2013) *Des-armando escuelas*. Paidós
- Fernández, A (1994) *El Por qué, Para qué y Cómo, de la insistencia de la pregunta: "qué es la Psicopedagogía"*. *E.Psi.B.A, Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires* (0), 11-19

- Fernández, A. (2012) *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- Filidoro, N (2003) Nuevas formas de exclusión. *Novedades Educativas*.
Ensayos y experiencias N°49, 46-59.
- Filidoro, N (2009) Psicopedagogía para pediatras. En *Desarrollo del cachorro humano, El TGD y otros problemas. Pediatría e interdisciplina*. Noveduc.
- Giachetti, E & Ventura, A.C (2017) Contribuciones teóricas de Sara Paín a la especificidad del campo psicopedagógico: obra e impacto en revistas nacionales. *Revista de Psicología y Psicopedagogía USAL*. (2)
- Grimaldi, V. Cobeñas, P., Melchior, M., & Battisuzzi, L. (2015). Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes. La Plata Asociación Azul.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006).
Metodología de la Investigación.
- Larrosa, J. (2011) Experiencia y alteridad en educación. En C, Skliar & J, Larrosa (comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006)
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J.I. (2007) *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Emecé
- Pantano, L (2013) Datos de la realidad para la comprensión de la discapacidad.
Contextos de Educación. (14)
<https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/01-pantano.pdf>
- Rocha, M (2013) *Discapacidad, Orientación Vocacional y Proyectos de Vida. El desarrollo de la autonomía*. Laborde Editor

Silberkasten, M (2014) *La Construcción Imaginaria de la Discapacidad*. Topia.

Skliar, C (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc

Skliar, C. (2012) Prólogo. Investigar las prácticas para conocer el corazón de la experiencia pedagógica. En Z, Jacobo. *Las paradojas de la integración/inclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. (pp. 11-17) Noveduc

Spinoza, B (2012) *Ética*. Agebe.

Vallejos, I (2014) *¿Y si la discapacidad no estuviera dada en la naturaleza? Tensiones entre el modelo médico y el modelo social*.

<https://www.porigualmas.org/articulos/19/y-si-la-discapacidad-no-estuviera-dada-en-la-naturaleza>

APÉNDICES

1. Modelo de consentimiento informado de participación
2. Modelo de Instrumento de recolección de datos: Entrevista semi-estructurada.

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya responsable es.....
DNI.....

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
.....
.....
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....
.....
.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad 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:

Instrumento de recolección de datos

Entrevista Semiestructurada

1-Presentaciones.

El comienzo de la entrevista será con la presentación de la entrevistadora, intentando contextualizar los intereses y las inquietudes que dieron lugar al curso de la presente investigación.

Presentación del entrevistado/a

Le pediremos al entrevistado/a que se presente. Esta instancia de presentación no será relevante en relación a los propósitos de esta investigación, pero son fundamentales para generar un clima de conversación y de encuentro, un espacio de escucha, que le permita al entrevistado recuperar sus experiencias escolares.

Acerca de los afectos

2-¿En qué grado/año/período compartiste la escolaridad con un compañero/a incluido en un proyecto de integración escolar?

Te propongo que intentes recordar algunas escenas escolares en las que este compañero estuviera implicado. Pueden ser escenas en el aula, en los recreos, en las clases, relacionadas con algún docente en particular, en cualquier ámbito al interior de la escuela.

3-¿Qué recordas de este compañero/a?

4-¿Podes nombrar sentimientos/emociones que te generaban esas escenas?

Acerca de los Proyectos de Integración Escolar

5-¿Qué preguntas te hacías en relación a ese compañero/a en proyecto de integración escolar?

6-¿Qué información recibiste sobre ese compañero/a en integración escolar?
¿De quién o quiénes provino esa información?

Acerca de las prácticas de enseñanza.

En relación a las clases, a lo cotidiano de las clases:

7-¿Qué recordas respecto de los modos en que se presentaban/trabajaban los contenidos en la clase, en relación con este compañero/a? Cuando hablamos de modos nos referimos a todos aquellos recursos que pudieran desplegarse en relación al desarrollo de las clases destinadas a este compañero/a en particular.

8-¿Podes describir cómo se disponían en el salón?

Acerca del aprendizaje de los compañeros/as en Proyectos de Integración Escolar.

9-¿De qué manera te parece que aprendía ese compañero/a que estaba en un Proyecto de integración escolar?

10-¿Cómo te dabas cuenta que aprendía?

CURRICULUM VITAE.

Valeria Fabiana Foix.

Se graduó de Psicopedagoga en el año 2009 en el Instituto Universitario del Gran Rosario en convenio curricular marco con la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Desde el año 2011 se desempeña como Docente en calidad de Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Didáctica de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario.

Fue Jefa de Trabajos Prácticos entre los años 2017 y 2018 en la cátedra de Análisis de Casos III de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario.

Desde el año 2009 forma parte del Equipo de Profesionales del Centro de Capacitación en oficios para personas adultas con discapacidad “El Aprendiz”. En la actualidad es integrante del Equipo de profesionales que realiza la admisión de personas adultas con discapacidad del mencionado Centro.

Desde el año 2009 se desempeña como profesional psicopedagoga en diferentes Proyectos de Integración Interinstitucional de niños/as, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el Sistema Educativo -tanto en instituciones de gestión oficial como en instituciones particulares incorporadas a la provincia de Santa Fe-

Desde el año 2011 se desempeña como contenidista y tutora de propuestas académicas de Formación Docente Continúa organizadas por Asociaciones Gremiales del Magisterio de la provincia de Santa Fe; dichas propuestas de formación están dirigidas a docentes de los niveles obligatorios del sistema educativo provincial.

Ha participado en calidad de expositora como autora y co-autora de artículos académicos en Jornadas, Simposios y Congresos nacionales e internacionales.