

**TESINA**

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

**CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE  
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título: “CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN  
CONTEXTOS ESCOLARES: FUNCIÓN SUBJETIVANTE DE LOS  
DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA EN RELACIÓN A LOS  
NIÑOS CON PROYECTOS DE INCLUSIÓN”**

**Autoras:**

**Gamiz, Rosina Soledad – N° DNI**

**31.036.981 Stival, Laura María – N° DNI**

**16.227.998**

**Director:**

**Lic. Rivas Jordán, José**

**María Lugar:**

**Rosario**

**Fecha de presentación**

**04/11/2022**

**Firma**

**Gamiz, Rosina**

**Soledad Stival, Laura**

**María**

## TÍTULO

**“CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS  
ESCOLARES: FUNCIÓN SUBJETIVANTE DE LOS DOCENTES  
DE LA ESCUELA PRIMARIA EN RELACIÓN A LOS NIÑOS  
CON PROYECTOS DE INCLUSIÓN”**

### AUTORAS:

**Rosina, Gamiz**

**Firma.....**

**Laura María, Stival**

**Firma.....**

### TUTOR

**José María, Rivas Jordán**

**Firma.....**

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad del Gran Rosario que nos permitió como profesionales y estudiantes crear, crecer, pensar y debatir, especialmente al profesor Licenciado José María Rivas Jordán, que con su acompañamiento nos permitió lograr esta investigación.

A la Cooperativa de trabajo y a la Directora del Nivel primario, que nos abrieron las puertas para poder trabajar con entera libertad.

A los docentes que hicieron posible con sus entrevistas este trabajo.

A mis hijas, María del Mar y Rafaela, a Pedro mi compañero, por ser incondicionales y caminar la vida juntos.

A mi familia, Ángela, Ignacio y Sofía.

## **RESUMEN:**

Nos proponemos en esta investigación explorar y describir las concepciones de los docentes de un colegio primario de la provincia de Salta sobre la función subjetivante de sus propias prácticas con respecto a los niños en proyectos de inclusión. Se adoptó un enfoque cualitativo que nos permitió indagar acerca de la función subjetivante del docente en su realidad natural, como es su desempeño en la escuela con respecto a niños que participan de un proyecto de inclusión. Tomamos como población objetivo a los docentes del colegio. El criterio de selección de la muestra que utilizamos no fue probabilístico sino intencional, entendiendo que contribuye significativamente al conocimiento y comprensión de los procesos de inclusión. Los datos se recolectaron en una entrevista semiestructurada y semidirigida de 14 preguntas que tuvieron en cuenta los tres objetivos específicos. Entre los resultados más significativos obtenidos se advierte que los docentes tienen escasa conciencia de su función subjetivante, a partir de su rol como docentes. El andamiaje que tienen para pensar a la función docente y las subjetividades muchas veces no es suficiente y por lo tanto no pueden notar que la subjetividad tiene que ver con un proceso y/o un devenir, que se da, en el acompañamiento de las diferentes trayectorias educativas de los niños con discapacidad, armando y/o re-armando las configuraciones de apoyo posibles. La mayoría de las investigaciones realizadas en las últimas décadas interrogan la responsabilidad y la función subjetivante de los docentes, intentando demostrar que dicha función establece las coordenadas para que advenga un sujeto, estando en relación directa con los aprendizajes escolares. Queda en evidencia la importancia de la producción teórica vinculada a la constitución de la subjetividad en contextos escolares: *la función subjetivante de los docentes en la escuela primaria en relación a los niños en proyectos de inclusión, sigue siendo un reto para la psicopedagogía.*

**PALABRAS CLAVES:** función subjetivante, proyectos de inclusión, función

docente, psicopedagogía y aprendizaje.

## ÍNDICE GENERAL

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>2. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
2.1 La construcción de la subjetividad del niño: subjetividad, función subjetivante, subjetivación.....	9
2.2 El niño y la escuela: proceso de subjetivación.....	13
<b>3. CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....</b>	<b>16</b>
3.1 Problema.....	16
3.2 Objetivos general y específico:.....	16
3.3 Enfoque metodológico.....	16
3.4 Diseño y alcance de la investigación.....	18
3.5 Participantes.....	19
3.6 Instrumentos de recolección de datos.....	20
3.7 Procedimiento de recolección de datos:.....	20
3.8 Análisis de los datos.....	21
<b>4. CAPÍTULO III: RESULTADOS.....</b>	<b>22</b>
4.1 Análisis de resultados.....	22
4.2 Resultados por categorías.....	24
4.3 Categoría: los procesos subjetivantes a partir de la práctica docente: ..... .....24	
4.4 Categoría; Espacios habilitados en la institución para trabajar problemáticas propias de los procesos de inclusión.....	26
4.5 Categoría; Las representaciones de los docentes acerca de los niños	

<b>en proyecto de inclusión.....</b>	
<b>28</b>	
<b>4.6 Conclusión.....</b>	<b>31</b>
<b>5. REFERENCIAS.....</b>	<b>37</b>
<b>6. ANEXOS.....</b>	<b>39</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende realizar un abordaje en el cual se analice y reflexione sobre la función subjetivante que realizan los docentes en nuestros días, en relación a los niños que tienen discapacidad en proyectos de inclusión en la escuela primaria.

En las últimas décadas se pueden apreciar muchas investigaciones que han articulado la función subjetivante de la escuela y la práctica docente. En su mayoría, ellas señalan una evidente relación entre la escuela y la construcción de la subjetividad. Podemos citar a Rosbaco en el año 2000, Negrete, M. Borel, M. & Elgarte, R. 2011, López, G. Marzolla, M. & Olivares, M. 2013, Pedranzani, V. Martín, L. & Díaz, R. 2013 Ronchese, C. Yorlano, M. & Bearzotti, V 2017.

Una de ellas es la investigación de Rosbaco, que busca las causas del no-aprender en el sistema educativo o en la relación del docente con el alumno, interpelando la función subjetivante del docente. Realiza un singular trabajo de carácter participativo e investigativo, con el objetivo de vincular a la constitución del psiquismo con lo que atañe al pensamiento y la subjetividad. Rosbaco Inés (2000:13), nos dice que: el trabajo que realizamos surge de una inquietud permanente que mantenemos desde hace varios años vinculada a la constitución del psiquismo, específicamente en lo que atañe al pensamiento y la subjetividad.

En otra investigación en la Universidad Nacional de San Luis es la de Pedranzani (2013:1), "Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum", analizando la articulación entre la escuela, el currículum y la producción de subjetividad. Abordando la noción de articulación y sus potencialidades en el entramado escuela-currículum-subjetividad y en segundo lugar ofrece una conceptualización sobre subjetividad y su proceso de constitución, para avanzar luego en el papel de la escuela y el currículum como dispositivo productor de subjetividades, finalizando con la constitución

subjetiva hoy. En la investigación de López y otros (2013:191), de la Universidad Nacional del Camahue sobre “Los espacios de construcción de subjetividad en

la escuela media”, se trata de un proyecto de investigación sobre “Docencia y subjetividad en la enseñanza media”, buscando indagar sobre los procesos de enseñanza y las construcciones subjetivas que se generan personalmente en el docente y en los estudiantes, con respecto a sus profesores en el nivel medio educativo. La propuesta metodológica está orientada a un abordaje de tipo cualitativo sin dejar de contemplar la posibilidad de incluir información cuantitativa. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de Nivel Medio, encuestas y entrevistas a estudiantes de 4to y 5to año del nivel medio. Con el objetivo de conocer relaciones entre formas de enseñar, aprendizaje y subjetividad, considerando a ésta última como una instancia que se construye inevitablemente a través del otro con su discurso. Negrete & Borel en el 2011 llevaron a cabo una investigación de carácter exploratorio en la Universidad Nacional de La Plata, sobre “La escuela como texto: sus marcas subjetivantes en la adolescencia actual” cuyo propósito consiste en identificar qué condiciones del contexto socio/cultural representado por el ámbito escolar, constituyen marcas de inscripción subjetivantes para los adolescentes. Quienes han abordado. Ronchese, Cristina Mariel, Yorlano, María Laura y Bearzotti, Valeria llevaron a cabo una investigación denominada “Función subjetivante de la escuela primaria y de la práctica docente en contextos actuales de vulnerabilidad psicosocial”. Este trabajo surge de un proyecto desde la Facultad de Psicología, UNR, con el propósito de indagar, recuperar y revalorizar aquellos procesos subjetivantes que se generan a partir del quehacer docente, en la escuela actual. Optando el modelo de la investigación-acción, dado que este enfoque rescata el valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de los modos personales de interpretar la realidad para que los actores se comprometan en los procesos de cambio.

Abordar nuestro objetivo general; *explorar y describir las concepciones de los docentes de un colegio primario de la provincia de Salta sobre la función*

*subjetivante de sus propias prácticas con respecto a los niños en proyectos de inclusión*, tiene relevancia en la práctica psicopedagógica en el ámbito de la inclusión escolar, tratando de esbozar interrogantes desde las intervenciones psicopedagógicas como generadoras de prácticas inclusivas, poniendo en

tensión conceptos como función subjetivante, proyectos de inclusión, función docente y psicopedagogía.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de esta investigación, los cuales son; *Indagar los procesos subjetivantes que se construyen a partir de la práctica docente, dar cuenta de los espacios habilitados en la institución educativa para trabajar problemáticas propias de los procesos de inclusión, caracterizar las representaciones de los docentes acerca de los niños en proyectos de inclusión*, podemos consideramos de vital importancia a la psicopedagogía clínica para abordar los procesos de inclusión y su relación con las prácticas pedagógicas.

Concibiendo que los contextos escolares y esencialmente los vínculos generan posibilidades desde nuestro quehacer psicopedagógico podrá considerarse un derecho a recibir acompañamientos en la construcción de trayectorias de vida. Sostener ese derecho significa construir dispositivos de intervención en los diferentes ámbitos de abordaje en este espacio. Dispositivos que se organicen con inventiva, imaginación y ética para generar una práctica que abandone sus modalidades diagnosticadoras, clasificadoras y normalizadoras; y que reconozca el trabajo interdisciplinario y ético. Desde una perspectiva ética.

La infancia con discapacidad se presenta hoy como una categoría de análisis compleja, que requiere de miradas plurales, para desnaturalizar las maneras habituales de mirar a estos niños, buscando nuevas significaciones.

Los vínculos que se establecen en las relaciones pedagógicas son productoras de subjetividad. Los interrogantes que surgen sobre esta problemática refieren a un sin número de preguntas, pero entre algunas que pueden ser útiles a este tema son ¿la escuela es un espacio posible para la subjetividad? ¿La función docente es promotora de la constitución subjetiva? ¿Cuáles son las condiciones escolares y sociales de tales procesos?

Es imprescindible situar estos interrogantes en el complejo entrecruzamiento de aspectos que superan las miradas disciplinarias y precisar

las coordinadas necesarias que orienten la comprensión y la intervención, en relación a los niños con discapacidad en la escuela.

Como sabemos la escuela es el primer lugar de inserción social de los niños y lo que acontezca con él en esta institución toma una importancia fundamental en sus vidas.

Por lo tanto, generar desde la psicopedagogía clínica un acompañamiento en la construcción de proyectos de inclusión que signifique, pensar dispositivos de intervención que se constituyan pensando en la singularidad de cada caso, desde una posición ética, como una oportunidad para interpelar y reflexionar sobre la sustancial participación en el armado subjetivo que tiene la función docente por el solo hecho de formar parte de la historia de cada niño.

Pensar desde la psicopedagogía clínica, la subjetividad y los procesos de subjetivación, centrándonos en la función docente, frente a niños en proyectos de inclusión en la escuela primaria, nos permite conocer las relaciones entre la función docente y la subjetividad, considerando a esta última como una instancia que se construye inevitablemente a través del otro con su discurso. Instalando de esta manera, las conflictivas y fallas que muchas veces obstaculizan, la constitución subjetiva.

La originalidad de este trabajo de investigación reside en resignificar nuestras prácticas profesionales con respecto a la discapacidad con respecto a la función subjetivante del docente en los contextos escolares actuales en donde se dan los proyectos de inclusión para los niños con discapacidad. Ha intentado analizar aquellos procesos subjetivantes que se generan a partir del quehacer docente.

Este tema constituye un inquietante y fértil aporte para la reflexión crítica sobre la función docente como productora de subjetividad, y la consecuente creación de intervenciones psicopedagógicas en la escuela en relación a los

proyectos de inclusión escolar, teniendo en cuenta a todos los actores institucionales.

Teniendo en cuenta los aspectos metodológicos, esta investigación, adopta un enfoque cualitativo, ya que, va a permitir indagar acerca de la función subjetivante del docente en su realidad natural, como es su desempeño en la escuela con respecto a niños que participan de un proyecto de inclusión. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas.

El alcance de la investigación es de tipo descriptiva, ya que intenta medir o recoger información de manera independiente sobre las variables presentadas, sin establecer una relación entre ellas.

Esta investigación se encuentra estructurada en tres grandes partes; marco teórico, metodología y resultado. En la primera, en marco teórico, nos encontramos con el desarrollo de las categorías conceptuales de construcción de la subjetividad del niño: subjetividad, función subjetivante, subjetivación y el niño y la escuela: proceso de subjetivación.

En la segunda parte nos encontramos con los aspectos referidos a la metodología. Aquí se presenta, el problema de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, el enfoque metodológico, el diseño y alcance de la investigación, los participantes, el Instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos y el análisis de datos.

Finalmente, en la tercera parte, nos encontramos con el título de resultados, en donde encontramos con el análisis de los principales resultados y por último la conclusión, que contiene datos obtenidos en este proceso y cómo fueron interpretados a la luz del objetivo general específico de este trabajo de investigación, como así también, los aportes a la psicopedagogía que se desprenden de esta investigación.

## **2. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 La construcción de la subjetividad del niño: subjetividad, función subjetivante, subjetivación.**

La Dra. Inés Rosbaco, en las últimas décadas se ha ocupado de resaltar la función subjetivante del docente, y así de esta manera afirma que sus prácticas, pueden convertirse en productoras de subjetividad.

Silvia Bleichmar (2005:80), nos dice:

La subjetividad está atravesada por los modos históricos con los que se define la forma con la cual cada sociedad genera las condiciones para producir sujetos integrables desde el punto de vista del modo con el cuál se rige política y socialmente.

También refiere que la producción de subjetividad es el modo por el cual la sociedad precisa las leyes o reglas con las cuales un sujeto tiene que incluirse en la vida social y por lo tanto en la vida escolar. Una subjetividad que se constituye en un entramado de múltiples condiciones de producción, tanto vinculares como sociohistóricas. Es en la encrucijada de sus encuentros con los otros y en la metabolización que el niño haga de los mismos, que la subjetividad habrá de construirse.

La constitución de la subjetividad, de lo humano, supone que se construye, ya que no viene dada, sino se conforma y se inscribe en una contextualización social e histórica, en donde los otros y los vínculos que se establecen con ellos, dan la oportunidad de producir subjetividad.

Sabemos que la escuela tiene un lugar central y colabora de manera significativa a configurar las tramas singulares de la subjetivación, y es a partir de los procesos de inclusión escolar que podemos propiciar estos espacios para que lo singular sea posible admitiendo lo diverso.

Para comprender qué cuestiones hacen subjetivante a la práctica docentes, Rosbaco (2005) expresa claramente:

Entendemos por función subjetivante a la doble función de amparo y transmisión del discurso del Otro social, que puede ejercer el docente, en tanto representante adulto de la institución, que posiciona al niño desde la singularidad que caracteriza a ambos, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos, en general, y a los pares, en particular. (p.3)

Asimismo, la escuela y la función docente, puede ser una vía regia del espacio social para la producción de subjetividad.

Pensando en desde donde entender y mirar la subjetividad, siguiendo a Sergio Rascovan (2016); llamamos subjetivación a la operación capaz de intervenir sobre la subjetividad y el lazo social instituidos. (p.32)

Cuando los niños llegan a las escuelas ya vienen con sus historias de vida, sus experiencias vividas en ella van a formar parte de sus historias y van a ser un aporte significativo en el armado subjetivo para cada uno de ellos

Por lo tanto, el núcleo primario del niño y la escuela tienen un papel relevante en los procesos de subjetivación.

Las familias, o quienes acompañan la crianza de las infancias, proporcionan modelos que sirven de aprendizajes diversos, en tanto modelos identificatorios que les posibilitan la conformación de la identidad, que se combinan luego con el aporte social y escolar posicionando al niño en el espacio de interacción familia-sociedad.

Por esta razón, es importante para un niño ser bienvenido, cuidado y acompañado por un otro en la escuela, porque esto le brindará la posibilidad de construir ciudadanía. Beatriz Janin (2016) nos dice:

Un niño se ve a sí mismo de acuerdo a la mirada que los otros le devuelven y se puede armar a sí mismo a partir del amor que los otros

le dan. Ser maravilloso para uno mismo sería imposible sin la certeza de ser la “octava maravilla” para este otro amado. Es por esto que las

miradas de la familia y de la escuela ocupan un lugar privilegiado en la representación que el niño arme de sí. (p.3)

En el complejo proceso del aprendizaje creativo intervienen los cuidadores desde un primer momento y luego los compañeros y docentes cuyos vínculos afectivos se convierten imprescindibles durante este proceso.

El quehacer docente está impregnado por numerosos y variados sentidos, esto es así debido a que las acciones humanas tienen como telón de fondo, nuestra ideología, nuestras creencias, que conllevan actitudes e intenciones que se construyen socialmente. En el ámbito educativo, lo que decidimos, lo que hacemos o dejamos de hacer, se vincula a nuestras concepciones sobre qué es enseñar, qué es aprender, que es un buen alumno, un buen educador, qué es una escuela, cuál es su misión.

Posiblemente el rol docente, necesite recuperar determinados saberes previos para no quedar en un lugar de fragilidad, y así decir “no estamos preparados, no fuimos formados para esto” y apreciar el poder de la función docente en la producción de subjetividades

También sabemos que los docentes son capaces de advertir las posibilidades de cada uno de sus alumnos y desde su deseo de intervención significativa se convierten en alguien singular para esos niños y adolescentes. Logrando trabajar con los estudiantes desde un lugar de sus posibilidades y no de sus imposibilidades, reconociendo a cada uno de ellos como sujetos de derecho a conocer, ignorar y a equivocarse.

Estas prácticas coinciden con lo que, parafraseando a Rattero, vemos cuando plantea que un docente que se encuentra con sus estudiantes, sin convertirlos en objeto de su programación, confirma la idea de que no hay apuesta educativa sin abundancia en el ofrecimiento.

Resulta difícil quebrar algunos mitos que tienen los docentes y nos

enfrentamos a las resistencias para brindarles a los niños, el acompañamiento necesario. Solo pueden explicar el fracaso desde el punto de vista patológico-

individual o como expresión de su discapacidad. Es difícil que se pueda enfrentar la situación de manera integral, léase inteligentemente el problema.

Si la escuela, por intermedio del docente, le prepara al niño un lugar plagado de encasillamientos y de rótulos, esta se transforma en la repetición de un desencuentro, en el cual, al frágil psiquismo de un niño, no le deja otra opción que ocupar el lugar que le ha sido asignado.

En muchas oportunidades los niños, cansados de lidiar con sentirse depositario de lo que está mal, terminan optando por ocupar resignado el lugar asignado por sus docentes. En estos casos el fracaso escolar podría ser la consecuencia del desencuentro entre el niño y su docente. Tenemos que tener presente que la forma como el niño es nombrado, nos revela la confianza que tenemos con respecto a sus posibilidades de aprender.

La desconfianza, las suposiciones maliciosas y la discriminación proyectan una imagen perniciosa que impacta de lleno en la subjetividad de los estudiantes. Dicha condena puede tener como consecuencia la apatía, la agresividad y el desinterés por los contenidos escolares; algunas veces conformando un circuito difícil de solucionar. Es frecuente que el fracaso en los procesos de inclusión recaiga en los niños, interpretándolos desde un modelo patológico individual.

Rattero (2001), plantea:

Por lo tanto, los alumnos en riesgo como los apestados, se convierten así en el objeto de análisis minuciosos: la evaluación de conductas, el relevamiento minucioso de datos, características familiares, intereses, fichas de seguimiento (¿per-seguimiento?), exámenes, informes psico, y otros tantos mecanismos de individualización. Contrariamente, y muchas veces, sin siquiera mirarlos, ni nombrarlos.

(p.170)

Así como la inclusión no es un proceso único ni monodimensional, la

exclusión puede tomar distintas formas. Conocerlas permite arbitrar los medios necesarios para desactivarlas. No basta con censurar la exclusión.

Es necesario que el docente pueda sostener el deseo de que algo se produzca con ese niño, favoreciendo el encuentro y generando las condiciones educativas para que el estudiante aprenda. Por esta razón es importante atender a Sandra Yannuzzi, (2008) cuando expresa

El aprendizaje se produce en un contexto valorizante que halague el narcisismo del sujeto. En la medida en que la docente pueda ofrecerle al niño, a los niños, un lugar para alojarse, dejándose habitar, pudiéndolos mirar y reconocerlos en su singularidad, es que ellos comienzan a desplegar su deseo por aprender, lo que anteriormente no podían mostrar. La construcción de vínculos favorece el deseo y el placer de aprender, a partir del Otro significativo que habilite para conocer y saber. (p.108)

## **2.2 El niño y la escuela: proceso de subjetivación**

¿Cómo concebimos ese ser humano que nos proponemos educar?  
¿Cómo concebimos su pensamiento? ¿Por qué esa necesidad de homogeneidad psicológica de la “clientela escolar”?

Los niños con discapacidad presentan dificultades en la construcción de conocimientos, y presentan alteraciones en la capacidad representativa y simbólica. El contexto escolar a menudo la refuerza. Es aquí donde el docente, puede operar desde la terceridad para que el sujeto aprendiente amplíe su potencial simbólico. Por esta razón, es fundamental que la confianza tiña el vínculo docente-estudiante, como así también el vínculo que establece con sus

compañeros, ya que estos, imprimen marcas subjetivas en los niños, evidenciando el aprender como acto subjetivo que da lugar a inéditos

posicionamientos en relación al conocimiento.

Por lo tanto, hay que sostener la confianza, dando confianza. Cornnu, nos dice (1999) “La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro”. (p.45) Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. La confianza es de este modo una hipótesis y una apuesta sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. La educación alumbra un tiempo que sólo podemos atisbar en la medida de nuestra confianza en que ese otro radical con quién trabajamos algo hará.

Parafraseando a Pérez de Lara, cuando habla acerca de la confianza que el maestro, de que cada alumno, pueda aprender, aunque suponga “tomar un riesgo frente a alguien que se presenta como desconocido, como enigma”.

Confianza en la escuela como lugar de acogida, de resguardo y hospitalidad a las infancias.

Entendemos que el único camino posible para la construcción de subjetividades en la escuela, pasa necesariamente por la desactivación de mecanismos de des-subjetivación, que se despliegan al interior del sistema.

Por ello, fundamentalmente, se deberá considerar la subjetividad de cada niño o niña y de las figuras significativas de quienes dependen, así como la función que cumple o deja de cumplir la escuela y los docentes ante estos contextos.

Esto impone recuperar la función subjetivante de las instituciones y apostar desde allí a la reconstrucción de un lazo social que permita pensar en un nosotros, donde las diferencias culturales no impliquen la estigmatización y plus de sufrimiento para los niños. Generar un espacio pedagógico grupal

donde el niño pueda ir reconstruyendo el espacio de confianza dañado y pueda así recuperar la autoestima perdida.

Esto implica reconocer, los procesos de producción de la desigualdad y

las condiciones expulsoras, para poder situar desde allí la compleja trama subjetiva que vincula a niños y adultos, en la escuela en la actualidad.

En este sentido, la escuela podría significar, la intensificación de estas diferencias o por el contrario, una nueva oportunidad frente a la exclusión.

Por consiguiente, se vuelve relevante el concepto de inclusión, en el cuadernillo Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión (2019) se establece;

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros (p-24)

Pensar la inclusión y la escuela para todos, y en este sentido, una estrategia para cada niño, es la posibilidad de pensar la escuela como productora de subjetividad en tanto que atiende lo singular de cada sujeto. Wassner (2014:14)

Entendemos que un camino posible para la construcción de

subjetividades en la escuela, pasa necesariamente por la desactivación de mecanismos de des-subjetivación generadores de violencia, que se despliegan al interior de la misma.

### **3. CAPÍTULO II: METODOLOGÍA**

#### **3.1 Problema**

¿De qué manera los docentes del nivel primario llevan a cabo la función subjetivante en sus propias prácticas con respecto a los niños/as en procesos de inclusión?

#### **3.2 Objetivos general y específico:**

**Objetivo General:** Explorar y describir las concepciones de los docentes de un colegio primario de la provincia de Salta sobre la función subjetivante de sus propias prácticas con respecto a los niños en proyectos de inclusión.

##### **Objetivos específicos:**

- 1- Indagar los procesos subjetivantes que se construyen a partir de la práctica docente
- 2- Dar cuenta espacios habilitados en la institución educativa para trabajar problemáticas propias de los procesos de inclusión.
- 3- Caracterizar las representaciones de los docentes acerca de los niños en proyectos de inclusión.

#### **3.3 Enfoque metodológico**

En esta investigación se adopta un enfoque cualitativo, ya que, nos va a permitir indagar acerca de la función subjetivante del docente en su realidad natural, como es su desempeño en la escuela con respecto a niños que participan de un proyecto de inclusión. El documento metodológico orientador para la investigación educativa (2008) refiere que la investigación cualitativa sostiene una concepción holística, esto es, comprender, en profundidad y

desde la totalidad contextual en que se producen las prácticas, el significado de los hechos educativos. (p-162)

La mirada holística nos da la posibilidad de considerar un ámbito lo

suficientemente amplio para poder captar la complejidad del tema a investigar.

Cuando nos referimos a una investigación cualitativa estamos hablando de determinadas formas de producir conocimientos científicos fundamentados en concepciones epistemológicas complejas. No solo nos referimos a un modo particular de recoger los datos necesarios para dicha investigación, ni a un agregar año de determinado tipo de datos. (Colas Bravo, 1998). Dicho autor sostiene que el enfoque cualitativo es pertinente para ser utilizado en el campo de la educación, ya que esta no es una disciplina y por lo tanto precisa indagar en disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología, la psicopedagogía considerando los aportes metodológicos de los distintos campos del saber. (Colas Bravo, 1998)

En la investigación que nos proponemos realizar, tomamos como población objetivo a los docentes de un colegio de nivel primario de la, de la zona macrocentro de la capital salteña, por lo tanto, el criterio de selección de la muestra que utilizaremos, no es probabilístico sino intencional, entendiendo que pueden contribuir significativamente al conocimiento y comprensión de los procesos de inclusión.

Consideramos el abordaje cualitativo, un aspecto fundamental de nuestro trabajo ya que este nos permitirá efectuar una aproximación importante a la percepción subjetiva que los actores tienen de la situación por la que atraviesan en los proyectos de inclusión de sus estudiantes.

No es nuestra intención comprobar ninguna hipótesis, ya que como bien dice Hernández Sampieri, estas se forman y se perfeccionan durante el proceso de investigación, según los datos arrojados en la entrevista que vamos a realizar a las docentes, convirtiéndose en el resultado de dicho análisis. (Hernández Sampieri, 2006)

Pretendiendo explorar los procesos subjetivantes que se construyen a partir de la práctica docente. Describiendo los espacios habilitados en la

institución educativa para trabajar problemáticas propias de los procesos de inclusión y caracterizar las representaciones de los docentes acerca de los

niños en proyectos de inclusión.

Gutiérrez en Rodríguez Sabiote dice; el proceso de análisis de datos cualitativos se caracteriza, pues, por su forma cíclica, frente a la posición lineal que adoptan los análisis de datos cuantitativos. (2003, p.2)

Rodríguez Sabiote también reseña el carácter artístico-creativo del análisis de los datos desde un enfoque cualitativo. Con esto nos quiere advertir que muchos lo consideran poco riguroso y fidedigno.

### **3.4 Diseño y alcance de la investigación:**

Según Hernández Sampieri;

La gestación del diseño del estudio representa el punto donde se conectan las etapas conceptuales del proceso de investigación como el planteamiento del problema, el desarrollo de la perspectiva teórica y las hipótesis con las fases subsecuentes cuyo carácter es más operativo.  
(p. 159)

Por lo tanto, se considera al diseño, el plan o estrategia que nos permite llevar a cabo la investigación, creado para lograr los objetivos propuestos, en este caso es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos ya existentes tal cual acontecen. En este caso se trata de indagar sobre la manera en que los docentes del nivel primario de una escuela de nivel primario de gestión privada de Salta Capital llevan a cabo la función subjetivante en sus propias prácticas con respecto a los niños/as en proceso de inclusión. Con esto se intenta, entre otros objetivos, indagar los procesos subjetivantes que se construyen a partir de la práctica docente.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal ya que los datos son tomados en un momento determinado y su propósito es describir variables y

analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es de tipo descriptiva, ya que intenta medir o recoger información de manera independiente sobre las variables

presentadas, sin establecer una relación entre ellas.

Buscando especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, las investigaciones de tipo descriptivas tienen el valor de mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso o comunidad. En este caso será poder mirar de qué manera los docentes del nivel primario llevan a cabo la función subjetivante en sus propias prácticas con respecto a los niños/as en procesos de inclusión. (Hernández Sampieri 2006)

### **3.5 Participantes**

Para la investigación participan 21 (veintiuno) maestros del nivel primario. Este número se compone de:

Docentes de aula: entre 1° y 7° grado de las divisiones A y B: 14 (catorce) docentes de educación primaria.

Docentes de áreas especiales:

- Área educación física: 2 (dos) profesores de educación física.
- Área educación en arte: 2 (dos) profesores de Artes Visuales.
- Área inglés: 1 (uno) profesor de idioma Inglés.
- Área música: 1 (uno) profesor de música.
- Área teatro: 1 (uno) profesor estudiante de la carrera Licenciatura en actuación.

Sus edades estarán comprendidas entre los 25 y 50 años. Esta población ya está predefinida por ser los docentes de dicha escuela. De estos 21 (veintiún) docentes que participaron del proceso de entrevistas, 16 (dieciséis) son mujeres y 6 (seis) son varones.

La formación académica de los maestros que serán entrevistados es de nivel Superior no Universitario y poseen título de profesores para la enseñanza primaria o maestros de grado, dependiendo de la edad del docente y el plan

de estudios de la carrera. Solo uno de los docentes de grado, posee otro título y es el de psicopedagogo.

En el caso de los docentes de áreas especiales, 5 (cinco) de ellos tienen una formación docente Terciaria Superior no Universitaria, 1 (uno) de ellos una formación docente Universitaria y el último, se encuentra cursando sus estudios, también para la formación docente Universitaria.

### **3.6 Instrumentos de recolección de datos**

El modo en que se recolectaran los datos será por medio de un instrumento semiestructurado, como es una entrevista, que fue confeccionada especialmente para este trabajo. A partir de las entrevistas vamos a poder lograr saber acerca de las representaciones y puntos de vista, en donde los entrevistados expresarán sus ideas, sus emociones teniendo en cuenta su experiencia. Se harán preguntas abiertas evitando las respuestas cerradas, generando un clima de confianza.

Esta entrevista semiestructurada y semidirigida, cuenta con 14 preguntas que tienen en cuenta los tres objetivos específicos.

Se pretende entrevistas con un intercambio formal de preguntas y respuestas de manera presencial como así también de manera virtual para respetar los tiempos de los entrevistados como así también las distancias, ya que de otro modo no sería posible. Las entrevistas se grabarán con el consentimiento de los docentes entrevistados.

El documento metodológico orientador para la investigación educativa (2008) reseña que la entrevista constituye un intercambio comunicativo, que ofrece la posibilidad de profundizar sobre las dimensiones de la investigación. Más adelante también nos dice que es una herramienta flexible, capaz de adaptarse a diferentes condiciones, situaciones, personas, permitiendo aclarar preguntas repreguntando, profundizando, ayudando a resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada.

### **3.7 Procedimiento de recolección de datos:**

En el ciclo lectivo 2021 se estableció el primer contacto con la directora de la institución escolar para pedir la aprobación para realizar la investigación de manera verbal.

En el mes de junio de 2022 se estableció contacto con los docentes para lograr el consentimiento informado de la institución y los docentes participantes.

El procedimiento para la recolección de datos se llevará a cabo en la institución escolar, en las horas libres que disponen los docentes.

Para realizar las entrevistas se coordinará el día y la hora de manera presencial o por zoom de manera virtual. Con los que no puedan realizarlas en esas horas se dispondrá un horario y fecha a convenir.

Los docentes dieron su consentimiento y se confeccionó el cronograma de entrevistas. A posteriori se realizará el análisis de los datos arrojados en ellas. En todas las oportunidades se respetarán los protocolos por Covid.

### **3.8 Análisis de los datos**

Con el propósito de relacionar el tema tratado con los objetivos propuestos, y profundizar sobre la función subjetivante del docente con respecto a los estudiantes en proyecto de inclusión, se recuperará la información de las entrevistas a los docentes de grado y especiales de la escuela.

## **4. CAPÍTULO III: RESULTADOS**

### **4.1 Análisis de resultados**

Con la intención de realizar un análisis cualitativo de la información obtenida en las entrevistas y poniéndola en relación con la temática desarrollada y los objetivos propuestos, nos proponemos profundizar sobre la función subjetivante del docente con respecto a los estudiantes en proyecto de inclusión.

El esquema establecido es de categorías y subcategorías para la articulación conceptual de la información, logrando una síntesis y organización de los datos, diseñándose una matriz para el análisis, colocando en las columnas las categorías y subcategorías y en las filas los datos que consideramos significativos obtenidos en cada entrevista.

Para realización de la síntesis y agrupamiento de los datos se ha utilizado una matriz donde fueron colocando los fragmentos de las entrevistas siguiendo las categorías y subcategorías presentadas. La matriz de análisis se encuentra organizada por columnas. Cada columna contiene una categoría de análisis y a su vez, las subcategorías que corresponden a cada una de ellas.

Estas categorías se desprenden de los objetivos específicos de la investigación, y las subcategorías se armaron en función de los datos obtenidos en las entrevistas, con la finalidad de lograr una organización y una lectura más clara y específica. El criterio empleado para la construcción de las categorías es el mixto. Con la finalidad de llevar a cabo la reducción de datos utilizamos el criterio espacial para separar las diferentes unidades de contenido.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Los procesos subjetivantes a partir de la práctica docente	Herramientas de exploración La evaluación
Espacios habilitados en la institución para trabajar problemáticas propias de los procesos de inclusión	PPI uso o funciones Tratamiento institucional del proceso de inclusión
Las representaciones de los docentes acerca de los niños en proyecto de inclusión	El imaginario de los docentes sobre los estudiantes como sujetos diversos

## **4.2 Resultados por categorías**

Realizaremos un análisis de datos cualitativo de la información obtenida a partir de la recolección de datos por medio de las entrevistas, que tendrá como propósito lograr relacionar la temática desarrollada, los objetivos propuestos y el marco teórico, profundizando sobre la función del docente con respecto a los estudiantes en proyecto de inclusión.

### **4.3 Categoría: los procesos subjetivantes a partir de la práctica docente:**

- **En la subcategoría herramientas de exploración,** se agruparon los datos que hacen referencia a los modos de explorar los procesos de subjetivación de los estudiantes con proyectos de inclusión. La mayoría de respuestas apuntan al diálogo y observación cuando se trata de explorar los procesos de subjetivación. Aparece una situación de comunicación personal con el niño y la exploración por medio del juego y la lectoescritura en otros casos. Nos preguntamos ¿los docentes acostumbran a escuchar a estos niños? ¿Sostienen con ellos a menudo conversaciones en las que comparten ideas, pensamientos y sentimientos? En sus decires, surge recurrentemente como una herramienta de exploración la mirada. Los docentes expresan que *miran cómo se desenvuelven los estudiantes o que es lo que hacen*. Por lo tanto, debemos tener en cuenta sus expresiones cuando se refieren a la mirada como forma de exploración, y reflexionar en cómo se mira, desde que lugar se mira y cuál es el objetivo de mirar. En definitiva, pensar en cómo se interviene con esa mirada. Nos hace analizar una mirada en donde la condición de discapacidad, tiene mucho peso, y nos preguntamos si pueden mirar e incluir la dimensión escolar y su propia práctica para andamiar los procesos de aprendizajes. Sabemos que un estudiante pensado y categorizado como un déficit, poniendo el énfasis en la carencia, queda automáticamente excluido, generando desubjetivación. El proceso de aprendizaje y el de constitución

subjetiva son solidarios, en el sentido de que no se pueden configurar el uno sin el otro. Wassner (2014 p. 13)

- **En la subcategoría evaluación,** aparece principalmente la

comparación, ya sea con otro estudiante, o a lo largo del mismo proceso como un elemento que se repite. Se reconoce a la evaluación como un proceso y que tiene que ser visto en relación al estudiante y los objetivos propuestos. Que la evaluación pueda ser vista en relación al estudiante, resulta interesante ya que pone en contexto un proceso. Es importante señalar que el cuestionario no contenía una pregunta sobre la evaluación académica o de contenidos, sino de cómo eran evaluados los procesos de subjetivación. Las respuestas obtenidas se volcaron más hacia una opción de la pregunta que era hablar de los instrumentos. Habrá que ver aquí, y en la relación que se pueda observar con otras subcategorías, cual es el registro que tienen los docentes de los procesos de subjetivación y su implicancia en ellos.

Haciendo una valoración de la categoría y de los datos obtenidos, observamos la dificultad que presentan los docentes entrevistados en relacionar los procesos subjetivantes o desubjetivantes que se llevan a cabo en la cotidianidad de sus prácticas. No logran visualizar la relación que se establece entre las posibilidades de los niños para aprender con la práctica docente que sostiene la subjetividad, mirando, escuchando, atendiendo la singularidad de cada estudiante.

Por estas razones es importante atender a lo que se refiere Wassner (2014) cuando dice:

Producir subjetividad en la escuela implica crear lazos promoviendo un entramado que permita:

- Crear experiencias simbólicas y relacionales a partir de generar el deseo de aprender.
- Producir experiencias que dejan huellas.
- No poner techos ni límites a lo que el niño sabe y puede.
- Facilitar experiencias de aprendizaje que promuevan el placer de conocer.

- Promover recursos simbólicos que permitan al niño esperar y tolerar la frustración de no saber. (p. 14)

Tomando las palabras de Corea-Duschatzky en Wassner (2014) cuando expresan ¿en qué medida el tránsito por la escuela deviene en experiencia de construcción subjetiva? ¿En qué medida pasar por ella supone salir transformado? (p. 20)

#### **4.4 Categoría; Espacios habilitados en la institución para trabajar problemáticas propias de los procesos de inclusión**

- **En cuanto a la subcategoría del PPI uso o funciones**, se agruparon datos que tienen que ver con todas las cuestiones referidas al uso confección y modificaciones de este documento. La mayoría de los maestros manifestó no conocer el PPI de sus estudiantes en proyecto de inclusión y no tener contacto con el documento, tomando lo que una docente nos comparte en el marco de las entrevistas, que nos dice: *“no leo el PPI, lo arma y lo modifica el docente de apoyo”*, otros suponen que lo arma el psicopedagogo del colegio. Generalmente las modificaciones no corren por cuenta de los docentes de grado, si no por los docentes de apoyo a la inclusión. Algunos docentes reconocen que mantienen una conversación con las maestras de apoyo y ahí se producen los acuerdos para sus modificaciones. Hay docentes que indican que es la dirección de la institución la que modifica los PPI.

Aparece un reconocimiento de que el PPI contiene información importante, pero que en la mayoría de las veces no logran acceder a ella. La información obtenida, en esta subcategoría es de lo más variada y queda de manifiesto que no hay un registro claro de cómo es el procedimiento en la confección y tratamiento del PPI. Aparece un fuerte protagonismo de las maestras de apoyo a la inclusión, inclusive atendiendo cuestiones que también son de responsabilidades de los docentes a cargo del grado, como por ejemplo la confección del PPI y sus modificaciones, sin embargo, estas acciones recaen en las manos de las maestras de apoyo.

Aquí podemos percibir que la Institución no tiene establecido un

dispositivo de trabajo sobre los proyectos de inclusión que implique y comprometa a los docentes de grado como así también los docentes especiales.

Dando la responsabilidad casi exclusiva de estas cuestiones a las docentes de apoyo a la inclusión que en realidad son de carácter externo a la institución y representan su encuadre de trabajo.

Se hace necesario que la escuela pueda abordar cada PPI de manera que se contemple el modo singular en que cada estudiante aprende. Ya que la inclusión escolar es el modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, superando la idea de “integración escolar”.

Wassner (2014: p. 9)

- **Subcategoría: Tratamiento institucional del proceso de inclusión,** aquí se pudieron recuperar las respuestas que nos devuelven el posicionamiento de la institución en los procesos de inclusión. Es notable que la mayoría de los docentes reconoce que no hay un espacio habilitado desde la institución para tratar y trabajar los proyectos de inclusión. Tomamos algunos fragmentos que pertenecen a las entrevistas, para dar cuenta de esta situación: *“No hay espacio institucional habilitado, algunas veces las charlas son en el recreo”*. *“No hay espacio específico”*. *“Algunas veces hay reunión de seguimiento y ese es el espacio”*. *“No hay espacio institucional preestablecido. “Estamos en contacto con la dirección y el psicopedagogo cuando nos llaman para alguna reunión”*.

Algunos reconocen que la directora y el psicopedagogo que se incorporó recientemente a la institución escolar, son los encargados de tales funciones y que las reuniones con ellos serían los espacios habilitados. Estas reuniones, al parecer, son convocadas desde el equipo directivo. Otros indican que espacio puede ser utilizado si lo demanda el docente de grado. Cada uno con sus inquietudes puede acercarse al psicopedagogo de la institución si lo considera necesario. Lo que manifiestan muchos docentes, es que, en los procesos de inclusión, tienen mucho protagonismo las maestras de apoyo a la

inclusión y de los equipos externos. Como habíamos visto en la modificación y armado del PPI. Aquí se repite el desconocimiento sobre cómo es el procedimiento para

conversar y tratar las dificultades propias de los proyectos de inclusión. Resaltan como condiciones indispensables para lograr procesos inclusivos exitosos, el acompañamiento institucional, el apoyo de equipos externos, contar con la información sobre los estudiantes, que se compartan las sugerencias, etc.

En cuanto a los proyectos de inclusión escolar, es preciso recuperar lo que dice Wassner (2014):

Cada escuela tiene una modalidad, un estilo que le es propio, y es un emergente epocal. Este estilo se expresa en el modo que tiene la escuela de valorar la realidad y los aprendizajes, de plantear expectativas, de evaluar, y para ello cuenta con marcos explícitos que les permiten sostener sus prácticas, dando sentido a las mismas. (p. 9)

#### **4.5 Categoría; Las representaciones de los docentes acerca de los niños en proyecto de inclusión**

El imaginario docente acerca de sus estudiantes como sujetos diversos en proyecto de inclusión, esta subcategoría de análisis reúne las apreciaciones que tiene que ver con las representaciones que los docentes tienen de los estudiantes con proyecto de inclusión, del aprendizaje de estos, de la lectura de los informes, de los P.P.I., sobre los estudiantes con discapacidad. Aparecen apreciaciones muy variadas respecto de cómo se visualiza o se toma conocimiento de las dificultades o avances de los estudiantes. La voz de algunos docentes resulta ilustrativa ya que destacan el mirar en el aula, este mirar es un posicionamiento que también aparece en otra categoría. Un ejemplo de ello es lo que nos comparte una docente cuando dice: *“Yo miro en el aula lo que pasa con el estudiante y la tarea”. “Miro el antes y el después, cómo lo recibo que es lo que puede y no puede hacer”*.

Nos interrogamos sobre la mirada que tienen los docentes hacia los niños en proyecto de inclusión, planteando las posibles diferencias entre los

lineamientos institucionales y lo que realmente sucede en el aula.

Se mira aquello que puede y no puede hacer el estudiante. Si bien se insinúa una valoración que se hace del estudiante teniendo en cuenta su propia trayectoria escolar, surge de algunos docentes el comparar al estudiante que tiene proyecto de inclusión directamente con otros que no lo tienen. Parecería una mirada parcializada, teniendo en cuenta el diagnóstico, y la necesidad de adaptar al niño puede regular sus prácticas educativas.

Una docente dice: *“Yo miro en el aula lo que pasa con el estudiante y la tarea. Que puede y que no puede hacer. Se notan las diferencias entre los estudiantes que no tienen proyecto y los que sí lo tienen”*.

Parece percibir al niño con un proyecto de inclusión como aquella persona que se le dificulta mucho el aprendizaje y las bajas expectativas que tienen. En disonancia con estas respuestas, otras docentes señalan: *“Todos pueden aprender. Aprender a mirar lo diferente es un desafío todo el tiempo”* *“Yo noto mucho aprendizaje por parte de mis estudiantes. No veo que no aprendan algo”*

Nos preguntamos si esto puede leerse, como un ejemplo de desubjetivación de los procesos de aprendizaje, ya que la mirada no se pone sobre el propio estudiante, sino en la comparación con otros estudiantes. Esta mirada puede regular sus prácticas educativas, además cuando nos referimos a educar en la inclusión, hablamos de aceptar las diferencias como un valor incuestionable.

Sin embargo, ningún docente manifestó que la presencia de niños, en proyectos de inclusión impide a los otros aprender.

Pensar la inclusión y la escuela para todos, y en este sentido, una estrategia para cada niño, es la posibilidad de pensar la escuela como productora de subjetividad en tanto que atiende lo singular de cada sujeto. Wassner (2014:14)

Aquí es importante retomar algunas cuestiones planteadas en el marco teórico, advirtiendo que, si los niños son recibidos desde lugares de

encasillamientos o rótulos, a estos no les quedará otra posibilidad que ocupar esos lugares. En muchas oportunidades los niños, cansados de lidiar con sentirse depositario de lo que está mal, terminan optando por ocupar resignado el lugar asignado por sus docentes. En estos casos el fracaso escolar podría ser la consecuencia del desencuentro entre el niño y su docente. Tenemos que tener presente que la forma como el niño es nombrado, nos revela la confianza que tenemos con respecto a sus posibilidades de aprender.

También surge de algunas respuestas, en donde los docentes manifiestan, que los proyectos de inclusión implican un proceso que no se diferencia de los procesos que se llevan a cabo con los otros estudiantes. Hay docentes que dicen no notar las diferencias entre sus estudiantes, que estas dificultades no son visibles, convirtiéndose esto en un dato llamativo, ya que las dificultades son reales y están presentes y los coloca a estos niños, en una situación de vulnerabilidad escolar. Se lo adjudican al buen trabajo de la institución, valorando al trabajo sobre diversidad que se lleva a cabo en la institución escolar. Pero al mismo tiempo hay un reconocimiento por parte de los docentes de que el acompañamiento, tener conocimiento de los PPI, participar de encuentros para conversar sobre los estudiantes y sus dificultades, son herramientas imprescindibles, pero deficitarias en esta institución, ya que hay señalamientos particulares sobre la ausencia de estas cuestiones generando una contradicción. Para seguir pensando nos valemos de las palabras de Rosbaco (2003)

La homogeneización de los grupos obtura el trabajo con el potencial del niño y favorece las actividades centradas en el déficit. Cuando las instituciones proceden de este modo, sin proponérselo, imprimen una fuerza tal en la subjetividad vulnerada de estos niños comprometiendo

su destino, que, cual profecía cumplida (“no va a poder”) suelen quedar replegados en sí mismos, transitando por los “sinsentidos de la vida” (p.

14)

Parafraseando a Rattero y siguiendo una observación en donde plantea que un docente que se encuentra con sus estudiantes, sin convertirlos en objeto de su programación, confirma la idea de que no hay apuesta educativa sin abundancia en el ofrecimiento, nos permite pensar que hay afirmaciones que van llevando a tomar el posicionamiento del estudiante y sus producciones como objetos. No aparecen en alguno de los procesos mencionados miradas subjetivantes, tampoco prácticas que hablen de lo singular o lo particular.

#### **4.6 Conclusión:**

Tras el análisis de los datos y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, formulamos estas ideas a modo de conclusión, entendiendo que no es más que una lectura posible de los datos obtenidos en relación al tema y sabiendo que lo investigado, por su complejidad nunca cesa de abrirse.

La idea norte de este trabajo plasmada en el objetivo general que ha orientado el proceso investigativo se refiere a la constitución de la subjetividad en contextos escolares: *función subjetivante de los docentes de la escuela primaria en relación a los niños en proyectos de inclusión* y los objetivos específicos, nos permitieron indagar diferentes aspectos para dar cuenta del tema planteado en la investigación.

Consideramos relevante hacer referencia que en dicho trabajo se reflejan las distintas herramientas conceptuales de la psicopedagogía que nos permitieron asumir un posicionamiento epistémico crítico reflexivo que nos permitió mantener tensiones frente a discursos provenientes de otras disciplinas con el propósito de elaborar teorizaciones que produzcan prácticas docentes promotoras de subjetividad.

Respecto a las tres grandes categorías exploradas que entran en diálogo con el objetivo general de esta investigación, podemos decir que atendiendo la práctica docente, emerge de manera recurrente la mirada como

una forma de herramienta de exploración y evaluación. Esta mirada es un referente de exterioridad, entendiendo la exterioridad como una forma de valorar mediante la mirada, lo que pueden o no estos estudiantes. Esto sitúa a

los estudiantes con proyecto de inclusión en una posición de desventaja, ya que parte de una comparación que se establece con otros niños sin discapacidad. Podemos decir que se pone en evidencia que el estudiante con discapacidad, es colocado en una condición de perjudicado, con un destino escolar prefigurado por las dificultades.

Constatamos que el andamiaje que tienen para pensar a la función docente, en relación con la constitución subjetiva de los niños, muchas veces no es suficiente y por lo tanto no pueden notar que la subjetividad tiene que ver con un proceso y/o un devenir, que se da, en el acompañamiento de las diferentes trayectorias educativas de los niños con discapacidad, armando y/o re-armando las configuraciones de apoyo posibles.

En este sentido, concluimos que, “la mirada” no aporta a los procesos de subjetivación, y con esto inferir que no es una herramienta que logra cuestionar las problemáticas del aprendizaje escolar y los proyectos de inclusión que deberían promover la subjetividad infantil.

Respecto a los espacios habilitados para planificar, programar y evaluar el trabajo de niños con discapacidad, se ven desdibujados. Hemos podido comprobar que las maestras de apoyo a la inclusión, llevan a cabo las tareas y funciones que debería realizar el docente a cargo del aula. No se observa la articulación entre la función docente, los P.P.I. y su influjo en la producción de subjetividades, y en consecuencia es necesario explicitar que los actores institucionales, no advierten que los conceptos como subjetividad, producción de subjetividad, función subjetivante son intrínsecos a los procesos de inclusión y a la educación inclusiva, permitiendo abrir interrogantes en torno a las condiciones de lazo social que ofrece la escuela.

Podemos concluir que la gestión institucional, así como la ven los docentes, no habilita espacios que posibiliten poner en palabras las problemáticas y preocupaciones propias de los proyectos de inclusión. La

escuela no señala explícitamente la necesidad de constituir un espacio reflexivo y analítico, para darle lugar a la palabra de los distintos actores institucionales, para que revisen permanentemente el trabajo situado de los docentes y por lo

tanto vemos el debilitamiento de las relaciones pedagógicas que allí se gestan como productoras de subjetividad.

También destacar que, no se aprecia una labor sistemática de parte del psicopedagogo con el personal docente de la institución escolar, el equipo directivo, los docentes de apoyo a la inclusión y los equipos externos que tratan a los niños, en la toma de decisiones conjuntas que ponga en relieve los procesos de construcción conjunta de los procesos inclusivos.

Respecto al trabajo sobre los PPI, se evidencia la escasa implicación por parte del equipo de gestión, para la elaboración conjunta de los mismos con los equipos externos y los docentes de apoyo y su posterior puesta en marcha. El tratamiento institucional de los procesos de inclusión carece de trascendencia en cuanto a un trabajo articulado entre docentes a cargo del aula, los docentes de apoyo y el equipo psicopedagógico. También concluimos que la mayoría de los docentes, no pueden reparar en la importancia de los P.P.I. en tanto proyecto en construcción, que se transforma y da origen a los trayectos de los niños.

El PPI es un documento que permite, en tanto procesos de subjetivación, hacer posible la experiencia educativa en un estudiante con proyecto de inclusión. Se trata de aquel soporte escrito y manifiesto de objetivos y particularidades que hablan del trayecto educativo de un estudiante, que contiene la mirada consensuada de lo interdisciplinar: equipos externos y colegio. Es resorte de las instituciones pensar trayectos reales, posibles y necesarios, atendiendo las particularidades del estudiante.

Podemos afirmar que es un asunto de central importancia pensar de manera conjunta los P.P.I. y la forma de llevarlos a cabo, estableciendo acuerdos entre las partes, para potenciar los proyectos de inclusión escolar de los niños con discapacidad, destacando la posición del docente frente a los procesos inclusivos de sus estudiantes.

Respecto de las representaciones docentes sobre los niños en proyecto de inclusión, a la mayoría de los docentes se les dificulta correrse de la

comparación con sus compañeros, con respecto a las expectativas sobre sus aprendizajes. Les es difícil pensar los procesos educativos de sus estudiantes y por lo tanto los procesos de subjetivación. También observamos que no hay en los relatos docentes proyección a futuro de las trayectorias de estos niños, no hay un poner en palabras el devenir de sus intervenciones.

En el caso particular de este trabajo de investigación, el discurso docente nos permite demostrar que tienen escasa conciencia de que, en tanto representante adulto de la institución escolar, es fundamental la función de amparo y transmisión que llevan a cabo día a día en sus prácticas cotidianas. No son conscientes del papel central de la función docente, para que puedan pensarse con potencialidad transformadora destacando la función estructurante que la misma función docente tiene para la constitución psíquica y la complejización del pensamiento de los niños, más aún en niños con discapacidad en proyecto de inclusión.

Por último, plantear que, aunque con innumerables líneas de análisis por las cuales seguir reflexionando, acerca de esta temática, este trabajo de investigación intenta cierto modo de inscripción en las instituciones educativas, en las cuales se pueda imaginar que los procesos de subjetivación resulten posibles, y que es la escuela el terreno propicio para que sucedan en la medida que sigue siendo un espacio potente de subjetivación.

Un desafío presentado fueron algunas limitaciones metodológicas relacionadas con la imposibilidad de entrevistar a los docentes de las áreas especiales por falta de horas libres disponibles en la institución escolar y el tiempo acotado para realizarlas, es por este motivo que la muestra resultante fue de 17 docentes entrevistados y no con la totalidad de la muestra como la teníamos pensada

El escaso material bibliográfico sobre los procesos subjetivantes llevados a cabo por los docentes con niños en proceso de inclusión escolar,

como así también, reflexionar en un plano poco explorado. Por este motivo, podemos señalar que en esta cuestión anida la importancia y originalidad del trabajo de investigación que intentó indagar, recuperar y revalorizar los

procesos subjetivantes a partir del quehacer docente.

Queda en evidencia la importancia de la producción teórica vinculada a la constitución de la subjetividad en contextos escolares: la función subjetivante de los docentes en la escuela primaria en relación a los niños en proyectos de inclusión, sigue siendo un reto para la psicopedagogía, y así de esta manera enriquecer los aportes en este campo de conocimiento para favorecer los procesos de subjetivación de los estudiantes y de los docentes. Otro aporte significativo es el de pensar cómo asumen las instituciones educativas, los procesos de inclusión, ya que, en el afán de seguir los lineamientos propuestos en las normativas vigentes, es fundamental el posicionamiento del psicopedagogo en la institución escolar, para desentrañar la complejidad que estos proyectos de inclusión en sus múltiples dimensiones conllevan, y así descubrir permanentemente aspectos que hay que tener en cuenta según cada caso en particular.

Como propuesta para futuros trabajos de investigación, podemos considerar la posibilidad de seguir profundizando acerca de los procesos de subjetivación en la relación que se establece con el niño y la escuela en un campo semántico social, como así también acerca de la función subjetivante de los docentes en relación a los niños migrantes o las problemáticas del aprendizaje e inclusión escolar como constituyentes de subjetividad, por la relevancia y potencialidad que tiene el tomar conciencia del papel de la función docente para los procesos de transformación de la educación en los nuevos escenarios escolares.

A modo de cierre, se evidencia que la construcción teórica desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica vinculada a la función subjetivante de los docentes en la escuela primaria en relación a los niños en proyecto de inclusión, continúa siendo un reto para nuestra disciplina.

Por lo tanto, se requiere comprender que el docente es un ser social,

que se encuentra inmerso en un entramado de situaciones, es un sujeto complejo determinado entre otras cosas por sus creencias, valoraciones y múltiples significaciones. Consideramos en este sentido, es concluyente, que

para que ellos se sientan parte de la transformación se debe dar lugar a su voz, en tanto sus experiencias, reflexiones, tensiones y contradicciones sean tenidas en cuenta.

## 5. REFERENCIAS

- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bleichmar, S. (2005) *La subjetividad en riesgo*. Colección Psicoanálisis, Sociedad y Cultura. Topia editorial. Capital Federal
- Documento metodológico orientador para la investigación educativa. (2008) *Ministerio de Educación*. Presidencia de la Nación
- Duschatzky, S. Corea, C. (2004) *Chicos en banda*. Paidós
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Korinfeld, D Levy, D. & Rascovan, S. (2016) *Entre adolescente y adultos en la escuela*. Paidós
- López, G. Marzola, M. & Olivares, M. (2013) *Los espacios de construcción de la subjetividad en la escuela media*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Lovari, C. (2019) *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación
- Negrete, M. & Borel, M. & Elgarte, R. (2011) *La escuela como texto: Sus marcas subjetivantes en la adolescencia*. Ponencia presentada en el 3º Congreso Internacional de Investigación. Universidad Nacional de la Plata Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.

Pedranzani, B. Martín, L. & Díaz, R. (2003) *Pensando las nuevas subjetividades.*

*El papel de la escuela. Pensando las nuevas subjetividades. El papel de la escuela y el currículum.* Contextos de Educación. Año 13 N° 15.

Rattero, C. (2002) "*Fracaso de la escuela en su para todos*", en Baquero, R. et.

Al El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones.

Revista "Ensayos y Experiencias" N° 43. Colección

Psicología y Educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rodríguez Sabiote, C (2003) *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada

Ronchese, C. Yorlano, M. & Bearzotti, V. (2017) *¿Qué cuestiones hacen subjetivante a una práctica docente?* Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – UBA, Buenos Aires.

Rosbaco, I. (2005) *El docente como representante del Otro social: su función subjetivante*. Universidad Nacional de Rosario. CONICET.

Rosbaco, I. (2000) *El desnutrido escolar*. Homo Sapiens.

Skliar, C. Larrosa, S. & Rattero, C. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens. Rosario.

Wassner, M. (2014) *Procesos de subjetivación en el marco de la inclusión escolar: intersecciones entre la clínica y la educación*. Revista Aprendizaje Hoy. 1(88), (p-24)

Yannuzzi, S. Osorio, F. (2008) *Inteligencia y subjetividad. Encrucijadas de la psicopedagogía clínica y el psicoanálisis*. Noveduc. Buenos Aires

## **6. ANEXOS**

### **Instrumento:**

#### **entrevista**

Este instrumento, entrevista, será tomado a los docentes del nivel primario entre primer y séptimo grado y los docentes de áreas especiales. La entrevista será anónima y para ello cada docente recibirá un acuerdo de confidencialidad que se adjunta en la entrevista.

La modalidad de aplicación de la entrevista será “híbrida”, esto quiere decir que algunas serán virtuales y otras presenciales, teniendo en cuenta la disponibilidad docente y las posibilidades nuestras de poder tomarlas.

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

## **Entrevista para los docentes del nivel primario**

Concebimos al vínculo entre el docente y el estudiante como un encuentro intersubjetivo, que brinda la posibilidad de construir subjetividad. Entendemos que la función subjetivante del docente, refiere a la doble función de amparo y transmisión del discurso del Otro social.

1. ¿Qué herramientas utiliza para explorar cómo se produce el pensamiento y los procesos de subjetividad? ¿El juego, los formatos narrativos, el dibujo, la lectoescritura? ¿De qué manera?
2. Entendiendo la evaluación como un proceso propio de la práctica docente, ¿Cómo realiza una evaluación de los procesos subjetivantes trabajados? ¿Con qué criterios e instrumentos? ¿Cómo se invita al niño para que se apropie de los contenidos curriculares en un espacio de aprendizaje?
3. Haciendo una lectura del PPI (proyecto pedagógico individual) ¿Qué información logra obtener que le ayude a construir una práctica áulica con los estudiantes con proyectos de inclusión?
4. ¿Quiénes participan en la elaboración del PPI de los alumnos a su cargo y como se da el tratamiento de las problemáticas propias a su armado y el trayecto de los estudiantes en situación de inclusión? ¿Cómo es su participación en la confección del PPI?
5. ¿Qué espacios de intercambio habilitados por la institución existen para pensar y tratar los proyectos de inclusión? ¿Cómo operativizar este espacio?
6. Teniendo en cuenta la pregunta anterior ¿Cómo abordan las modificaciones necesarias en el proyecto de inclusión? ¿Con quién o con quiénes? ¿Con qué frecuencia?

7. ¿De qué manera el equipo de orientación brinda acompañamiento y aborda las dificultades propias de los procesos de inclusión?
8. ¿Según su criterio cuáles son los indicadores que le advierten posibles problemáticas en el proceso de inclusión?
9. ¿Cómo explicaría el proceso de aprendizaje de sus estudiantes con proyecto de inclusión? ¿Cuáles son los aspectos visibles de ese proceso?
10. ¿La lectura de afirmaciones anticipadas de los niños con proyecto de inclusión, qué influencia tiene en su práctica escolar diaria? ¿Cree que estas afirmaciones anticipadas lo influyen? ¿De qué manera?
10. Teniendo en cuenta la pregunta anterior. ¿Cómo hace para que esta información no contamine su propia comprobación de lo que el niño puede?
11. ¿Por qué considera que un estudiante en proyecto de inclusión puede aprender significativamente? ¿De qué modo lo logra?
12. ¿Qué desafíos implica o supone trabajar con niños con proyectos de inclusión?
13. ¿Qué condiciones institucionales, áulicas y pedagógicas hacen posible que su estudiante en proyecto de inclusión transite una experiencia escolar acorde a sus potencialidades?

## **CURRICULUM VITAE**

### **DATOS PERSONALES**

**Nombre:** Rosina Soledad, Gamiz

**Nacionalidad:** Argentina

**D.N.I:** 31.036.981

**Fecha de nacimiento:** 7 de febrero de 1985

**Domicilio actual:** La Corzuelas 109 - Valle

Escondido **Email:** rosinagamiz@gmail.com

---

### **EDUCACIÓN**

**Primaria:** Instituto Martin Pescador - S.S. de Jujuy - egreso 1997

**Secundaria:** Colegio Nacional de Salta - egreso 2002

**Superior no Universitaria:** Psicopedagoga - Instituto Superior No Universitario Jean Piaget - egreso 2006

Profesora en Psicología - Instituto Superior No Universitario Jean Piaget - egreso 2008

**Especialidad:** Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis. FLACSO- egreso 2019

---

### **EXPERIENCIA LABORAL**

- ❖ Año: 2008 a 2022 - Instituto Superior No Universitario Jean Piaget - Profesora nivel terciario- carreras de Psicopedagogía y Profesorado de Psicología.
- ❖ Año 2010 hasta 2020 - Consultorio Privado - Psicopedagogía Clínica
- ❖ Año:2012 a 2015 - Colegio San Pablo - Psicopedagoga Institucional.
- ❖ Año: desde 2017 hasta la actualidad - Colegio Codesa - Psicopedagoga: Coordinadora proyectos de inclusión.
- ❖ Año: desde 2020 hasta la actualidad - Escuela de Bellas Artes - Profesora nivel terciario - cátedra: Taller de Sistematización Práctica V

## **CURRICULUM VITAE**

### **DATOS PERSONALES**

**Nombre:** Laura María Stival                      **D.N.I.:** 16.227.998

**Domicilio:** Pellegrini 1059 – Vdo. Tuerto      Jubilada Provincial a partir del mes de 01/07/19

**Lugar y fecha de nacimiento:** Villa Constitución 02/02/63      **Nacionalidad:** Argentina

Matrícula provincial N° 067 Colegio de Psp. de la Prov. de Santa Fe 2ª Circunscripción

Rosario

---

**Formación académica:** Prof. en Psicopedagogía U.N.R.C. -1998

#### **Formación profesional:**

Postítulo: “Programa de Actualización Académica para Prof. de Profesorados” Área Psicología”  
U.N.R. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Marzo de 2000

Dipl.: “Abordaje clínico y social de la Discapacidad” U.C.S.F. Noviembre de 2017.

Dipl.: “Clínica Psp. en Procesos de Inclusión Escolar”, U.G.R. 2020. Rosario.

Dipl.: “Atención Temprana a las Infancias” Organizada por Fundación Universitaria para la Edu.  
la Ciencia y la Cultura. Paraná, Entre Ríos. Minist. de Edu. y Dep. de la Nación – RESOL-2016-  
1840-E-APN-ME. Minist. de Edu. y Dep. de la Nación- RM EXP. N° 8531/16. junio 2020

Dipl.: “Juego” Organizada por Universidad Abierta Interamericana y Academia TANGRAM  
diciembre de 2021, Rosario

Desempeño profesional desde el 2005 hasta el 7 de junio de 2019:

I. Psp. de la Escuela de Educación Especial N° 2110 de Venado Tuerto

II. Miembro del Equipo “A.S.I.” dependiente de la Región VII del Ministerio de Educación  
de la Provincia de Santa Fe 2006 – 2007

III. Docente del espacio curricular Psicología correspondiente al “Ciclo Complementario  
para la Educación Tecnológica y la Educación Artística: Plástica y Música” (Resolución  
ministerial N° 1746/13 y modif.) durante el año 2013

IV. Docente del I. S. de Profesorado N° 7 “Brig. E. López” de Vdo. Tuerto en los  
Profesorados de Inglés y Ciencias de la Educación

V. Docente de Psicología en 4º año de la Escuela de Educación Secundaria Orientada

Part. Inc. N° 3095 CULTURA INGLESA de Venado Tuerto

VI. Docente, en el I.E.S.P.I. "ICES" en el Prof. de Edu. Primaria y Edu. Inicial

**Desempeño Actual:** Docente en UGR sede Vdo. Tuerto, en la Lic. de Psicopedagogía.