



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

La práctica pedagógica ante los desafíos en el aprendizaje que atraviesa una alumna con Síndrome de Down en el modelo de Educación Inclusiva. Estudio de Caso.

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía

Alumna: Martina Florencia Pelsoni

Febrero 2023

Resumen

En el presente trabajo se reflexiona sobre las practicas pedagógicas de una docente de nivel primario, en un contexto donde se rige el modelo de educación inclusiva como marco de intervención ante el proceso de aprendizaje y participación de una alumna con Síndrome de Down, con el fin de indagar si favorecen sistemas de escolarización que potencien facilitadores, obstáculos y/o exclusiones.

Para llevarlo adelante se realizó un estudio de campo con observaciones y entrevistas a la docente titular, maestras de apoyo a la inclusión y psicopedagogas que intervienen en el caso. Aquí se indagaron las representaciones y prácticas en base a la inclusión y el diagnóstico, con el fin de analizar en profundidad cómo estos aspectos se ponen en juego al momento de planificar, elaborar y transmitir la enseñanza.

Los resultados permiten observar que en esta institución no se cumplirían con los principios de la educación inclusiva. La práctica pedagógica y las representaciones de la docente generarían continuos obstáculos en el proceso de aprendizaje y participación a raíz de un desconocimiento sobre la singularidad de su alumna, como también la escasa información sobre diversas estrategias y modos de abordar la diversidad. Promoviendo así un sistema de exclusión por parte de la institución. En este sentido, se evidenció una considerable falta de capacitación e iniciativa por parte de la maestra que permita atravesar sus inquietudes, miedos y prejuicios en vinculación con la temática inclusiva y diagnóstica, que abordan en la cotidianidad áulica. Dificultando de esta manera una realidad, que permita alojar y potenciar las particularidades individuales de todos los alumnos/as que accedan a una escuela inclusiva en condiciones de igualdad y calidad.

Palabras Claves:

Educación Inclusiva – Práctica Pedagogía – Representaciones - Síndrome de Down

Índice

Introducción	4
Estado del Arte	8
Síndrome de Down	13
1.1 Origen y causas del Síndrome de Down.....	13
1.2 Historia del Síndrome.....	14
1.3 Características del Síndrome de Down	15
1.2.1 Aspectos del Desarrollo Cognitivo:.....	16
1.2.2 Aspectos Emocionales:	19
1.3.3 Aspectos de la Conducta:	20
Educación Inclusiva	22
2.1 Marco normativo en Argentina.....	22
2.2 Sistemas de Escolarización: Exclusión, Segregación, Integración, Inclusión	24
2.3 Obstáculos en la modalidad inclusiva	27
2.4 Agentes educativos y el rol Psicopedagógico: la interdisciplinaridad	29
La práctica docente en la escuela inclusiva	32
3.1 Perspectivas Curriculares: las adecuaciones y la propuesta pedagógica para la inclusión.....	32
3.2 La práctica pedagógica	35
3.3 Estrategias metodológicas de enseñanza con perspectiva inclusiva.....	37
3.4 Evaluación de los Aprendizajes.....	41
Encuadre Metodológico	43
Análisis e interpretación de los datos	44
4.1 Representaciones sobre la educación inclusiva	44
4.2 Aprendizaje y participación de la alumna	49
4.3 El labor de la práctica pedagógica	54
4.4 La representación del sistema de escolarización	59
Conclusión	65
Bibliografía	68
Anexo	73

Introducción

Situación del Problema y Justificación

La educación inclusiva en la República Argentina es un hecho desde el año 2006 amparada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Art. 11. Inciso E, que expresa: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. También, se reconoce la relevancia del modelo inclusivo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en Argentina por el Art. 24. (Ley N° 26.378) en el 2008, que plantea de manera indispensable que todos los sujetos deben acceder a una escuela inclusiva en condiciones de igualdad y calidad, ajustándose a las particularidades individuales de cada persona, con recursos, acompañamiento y facilitamiento en su formación de manera efectiva, con desafíos en el aprendizaje, también exponiendo que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos vinculados a sus desafíos.

La UNESCO (2008) define a la educación inclusiva como una estrategia dinámica que actúa de manera proactiva ante la diversidad y responde de forma individual a las diferencias, concebidas como oportunidades que enriquecen el aprendizaje y no posicionadas como problemáticas. Los cambios en la educación conllevan nuevos modos de accionar y reflexionar la práctica docente, por eso asumir nuevas teorías, paradigmas y realidades de la inclusión es responsabilidad de la política y de los educadores, para que se logren los resultados esperados en los alumnos.

En la actualidad los educadores expresarían diversos escenarios que denotarían cierto grado de dificultad, como al momento de intervenir en la implementación de diversas estrategias y metodologías en el proceso de enseñanza de los alumnos con NEE¹, promover la participación, generar adecuaciones curriculares y puntualmente en la práctica pedagógica. En consecuencia, estos múltiples atravesamientos que manifestaría la enseñanza docente vinculados con la diversidad y las NEE dentro del aula, podrían promover ciertos obstáculos en el aprendizaje de los

¹ NEE, refiere a las necesidades educativas especiales

alumnos, lo que revelaría un determinado modo de actuar de los maestros al momento de accionar, acompañar y reflexionar de manera compleja los procesos de inclusión.

Aunque existan leyes que promuevan la permanencia, una formación facilitadora y adecuada a las particularidades de los sujetos la realidad en determinados contextos podría ser otra, ya que muchas veces los derechos son vulnerados repercutiendo tanto en el proceso, como en el resultado y el futuro de los alumnos con dificultades intelectuales que en reiteradas ocasiones se encuentran atravesados por sistemas escolares que promueven “barreras al aprendizaje y a la participación” (Echeíta, 2006, p.94) o incluso a posibles exclusiones del sistema educativo oficial.

Según la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la educación es un derecho fundamental de todo niño/a, por lo tanto, los alumnos con necesidades educativas especiales también forman parte en condiciones de equidad y calidad, ajustándose a las realidades de cada sujeto. Por esta razón, los alumnos con dificultades intelectuales forman parte de este grupo, esencialmente porque tienen desafíos y características propias como cualquier estudiante, pero con ciertas particularidades como, por ejemplo, al momento de comprender y significar un nuevo contenido. Por lo tanto, sea un desafío permanente o transitorio necesita atención, metodologías y recursos específicos a los cuales se deben dar respuestas adecuadas para potenciar a los alumnos.

Oscar Dadamia (2013), expresa que “Las barreras al aprendizaje y participación se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y en las aulas” (p.15). Suele ocurrir que en las escuelas se observa a los alumnos desde una concepción de déficit, de falta, de competitividad y de problemáticas. Es decir, los obstáculos recaen sólo en el sujeto y no en sus contextos, el niño o niña es un ser al que debemos aportar una educación de calidad en base a sus necesidades singulares, contemplando un aula diversa y no desde la perspectiva homogénea que expresa una mirada prejuiciosa.

Los alumnos con Síndrome de Down forman parte de la educación inclusiva y de las necesidades educativas especiales. Muchos de ellos se encuentran en instituciones de educación

oficial² realizando su trayectoria escolar, por esto mismo es importante como profesionales de la educación conocer acerca de sus características, formas de aprender y vincularse. Según Echeíta (2006) dependiendo el modelo y el accionar social, las distintas barreras al aprendizaje y a la participación surgen por medio de la interacción entre el alumno y el contexto, es decir, ciertos factores al momento de abordar las necesidades educativas especiales etiquetan y promueven un obstáculo en el sujeto aprendiente que son errados y pueden provocar una repercusión en el niño/a que afecte su proceso de aprendizaje y permanencia en la escuela.

“Se puede afirmar que no hay alumnos y ni alumnas con Síndrome de Down incapaces de aprender, sino más bien métodos inadecuados para enseñar” (Ángulo, C., Gijón, A., Luna, M y Prieto, I. 2007. p. 9). Un aula posicionada desde las buenas prácticas, con la mirada en la diversidad, la heterogeneidad, la singularidad y docentes capaces formados en el modelo de educación inclusiva, dejando de lado lineamientos vinculados con la concepción de exclusión y promoviendo políticas que generen una formación adecuada con métodos, recursos y teorías que promuevan una complejidad en la observación del docente y en los equipos de apoyo, van a permitir que no se promuevan alumnos y alumnas incapaces de aprender. En consecuencia, el foco va a estar puesto en el todo y no puntualmente en el ser en falta o carente de aprendizajes, sino como un ser con características singulares las cuales tenemos que abordar y no etiquetar o prejuzgar.

Este trabajo de investigación surge a consecuencia de las vivencias, observaciones y reflexiones desarrolladas en el ejercicio de acompañar a una alumna con Síndrome de Down en su proceso de inclusión, en segundo grado, durante el año 2022, en una escuela de gestión oficial, situada en el partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. La finalidad de la investigación es indagar los desafíos en el aprendizaje que atraviesan los alumnos con Síndrome de Down, en las escuelas primarias públicas, en el marco de la educación inclusiva y analizar cómo es la práctica pedagógica de los educadores ante estos obstáculos, que en su consecuencia podrían promover facilitadores, obstáculos o imponer una posible exclusión del sistema educativo oficial.

² Durante todo el trabajo de investigación, cuando hablamos de Educación Oficial, nos referimos a escuela común, no especial.

La relevancia del trabajo se centra en generar una reflexión sobre lo que está sucediendo en la realidad, promover las buenas prácticas en los educadores y trascender la problemática para contribuir en el análisis de posibles intervenciones a partir de la detección de ciertos desafíos en el nuevo modelo de la educación inclusiva.

López Melero (2011) plantea que “la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas” (p.41). Por eso es responsabilidad como educadores comprender que todos aprendemos y vinculamos de maneras únicas y singulares y que el futuro se encuentra en mejorar las prácticas y miradas en base a el paradigma de la complejidad y a una institución escolar crítica en sus acciones, capaz de reconocer los desafíos para analizar nuevas intervenciones que resulten positivas en los trayectos escolares de todos los alumnos/as con dificultades en el aprendizaje.

Tema: La práctica pedagógica ante los desafíos en el aprendizaje que atraviesa una alumna con Síndrome de Down en el modelo de Educación Inclusiva. Estudio de Caso.

Pregunta

¿Cómo es la práctica pedagógica de los docentes ante los desafíos en el aprendizaje y la participación que atraviesa una alumna de 2°do grado con Síndrome de Down en su proceso de inclusión, en una escuela primaria publica del partido de Avellaneda, durante el año 2022?

Objetivo General

Identificar cómo es la práctica pedagógica de los docentes ante los desafíos en el aprendizaje y la participación de una alumna con Síndrome de Down de segundo grado, en el marco de la educación inclusiva en el partido de Avellaneda, durante el año 2022.

Objetivos Específicos

- Detectar los desafíos en el aprendizaje y la participación que atraviesa una alumna con Síndrome de Down.
- Analizar cuáles son las concepciones que manifiestan los docentes con respecto a la educación inclusiva.
- Indagar si la práctica pedagógica de los educadores promueve facilitadores, obstáculos y/o exclusiones en los proceso de inclusión.

Estado del Arte

A partir de la búsqueda de antecedentes vinculados con el objeto de estudio a indagar, se detectaron diferentes investigaciones que han abordado el tema sobre la educación inclusiva y su relación con la práctica pedagógica, a su vez, se encontraron investigaciones centradas en los diferentes obstáculos y facilitadores que surgen en las instituciones educativas en el marco de la inclusión. Asimismo, focalizando en las prácticas pedagógicas de alumnos con Síndrome de Down en las escuelas inclusivas se detectaron determinadas investigaciones y estudios de casos, en los cuales se indagaron concepciones, integraciones, tensiones y facilitadores.

Sin embargo, se observó que no habría investigaciones centradas en indagar la práctica pedagógica que manifestarían los educadores ante los desafíos de un alumno con Síndrome de Down, en el marco de la educación inclusiva, en una escuela primaria pública de gestión oficial.

Para la selección de antecedentes se realizó un recorte geográfico limitado a los países de habla hispana y a su vez se delimitó temporalmente la búsqueda a los últimos diez años. A continuación, se presentarán los estudios más pertinentes vinculados con el tema de esta investigación:

En España, se realizó un trabajo por parte de Esther Martínez Figueira (2013), publicado en la revista Formación de Profesores, Perspectiva Educacional, de Chile, en la cual se analizan diferentes indicadores sobre buenas prácticas en el marco inclusivo que ayudan a detectar barreras percibidas por los docentes. Para la investigación se utilizó un marco cuantitativo, que permitió identificar que los docentes en sus prácticas tienen en cuenta la inclusión y para que esta concepción se lleve a cabo y se puedan superar las barreras en el aula las cualidades que deben prevalecer en la acción son la participación, colaboración, y determinadas actitudes y valores en la comunidad educativa basadas en la tolerancia, respeto y esfuerzo, asimismo, la integración al grupo, el disfrute de la heterogeneidad, la aceptación de las diferencias, la igualdad de acceso, oportunidades y la sensibilización permiten acompañar y construir el progreso del alumno independientemente de sus características. Inicialmente este trabajo permite repasar y analizar la práctica inclusiva desde la realidad, es decir, la inclusión es posible y no es una utopía. Se puede así establecer que en determinados contextos sucede y con un trabajo en conjunto, basado en el esfuerzo y la tolerancia se puede prevalecer y abordar. A su vez, nos permite reflexionar formas

de atravesar obstáculos que los centros educativos y la sociedad podrían promover a los sujetos con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, en México, Sevilla, Santo, Pavón y Río (2018) realizaron una investigación, la cual se focalizó en la actitud docente hacia la educación inclusiva, ya que consideran, que el rol del educador es fundamental para que el modelo se desarrolle. Parte del análisis, se llevó a cabo de acuerdo a un enfoque cualitativo, basado en entrevistas a múltiples docentes. Este estudio, permitió conocer que los docentes en su gran mayoría tienen una actitud negativa hacia la educación inclusiva, pero con la particularidad que al hablar de los alumnos con NEE se transforma en positiva. Los autores consideran que esto se debe a que esta respuesta es socialmente aceptable, es decir, no es lo mismo juzgar o cuestionar negativamente un modelo que a un alumno con dificultades en el aprendizaje, difiriendo así a una respuesta deseable, esperable o aceptable por parte de la sociedad. La mirada negativa podría deberse a la falta de capacitación y experiencia en la práctica inclusiva. Siendo así, la realidad pedagógica se vería atravesada por el imaginario social, expresando una mirada hacia la diversidad determinada por las expectativas de la sociedad. Un aspecto interesante del estudio, es que la visión y actitud de los docentes está más influenciada por la formación que hayan recibido y no por una cuestión de experiencia o edades. Podemos analizar también a partir de este aporte que la actitud no sería casual, sino que sería causal, partiendo de sus especializaciones o grados de estudios.

En vinculación con esta última investigación, En Chile, Muñoz Villa, López Cruz y Assael (2015), realizaron un estudio, en la Universidad de Chile, que pretende conocer las concepciones en respuesta a la diversidad educativa, indagando si promueven barreras o facilitan recursos para la inclusión educativa. En el desarrollo de este trabajo, llevado a cabo desde un enfoque cualitativo, descriptivo, abordado por medio de una serie de entrevistas a docentes generales y especiales, que trabajan en duplas, se logró identificar y determinar tres concepciones. La primera, una mirada conceptualizada como individual, focalizada en el quehacer pedagógico y en el déficit del alumno, en la cual predominan y generan barreras que exigen la toma de medidas. La segunda visión, determinada como dilemática se centra en los cuestionamientos que promueven los docentes para crear adecuaciones que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, exponiendo pros y contras. Y, por último, la tercera concepción, llamada interactiva, se focaliza en valorar el potencial de los estudiantes por sobre sus déficits, asumiendo un rol activo y colectivo para reducir o eliminar

barreras. Estas tres concepciones identificadas por los autores permiten conocer y observar la realidad de las tensiones que ocurren en el ejercicio de la educación inclusiva de forma más compleja y crítica, asimismo, aporta a identificar y determinar aspectos de la práctica pedagógica que solo se centra en el imaginario social, en la formación, actitud o experiencia docente.

En Argentina, Yanina Micaela Bogado (2019), en la Universidad Abierta Interamericana, realizó un estudio que indaga qué sucedía en las escuelas con los alumnos que tenían alguna patología que afectaba el aprendizaje, contextualizado desde la inclusión. Para indagar esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo, observando y analizando diez aulas. En conclusión, se determinó que el 5% de los alumnos poseen un diagnóstico relacionado con el aprendizaje. En respuesta a esto también se comprobó que ningún docente posee información formal en cuanto a las patologías por lo que el abordaje sería más dificultoso. Un aspecto a destacar es que las familias cuentan con desinformación en cuanto a los derechos concluyendo en un proceso de inclusión más arduo. El presente trabajo es significativo, ya que recalcaría la falta de capacitación, pero desde una concepción individual dentro de las aulas, es decir, conocer qué diagnóstico tiene determinado alumno podría generar recursos, didácticas y metodologías adaptadas de manera más crítica y a la vez, los docentes podrían actuar con más responsabilidad al momento de promover las normas y los límites dentro de la institución.

La autora Azucena Ochoa Cervantes (2019), en su investigación titulada “El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión”, en México, publicada en la revista de educación *Alteridad*, comparte en base a un posicionamiento de diversos autores, una premisa focalizada en que la participación es una de las barreras de inclusión y aprendizaje dentro del contexto escolar que más limitaciones genera. A partir de una serie de cuestionarios respondidos por estudiantes para indagar las condiciones en que se da la participación, en base a un enfoque cualitativo, descriptivo que busca caracterizar las condiciones en las que se da la participación, la autora llegó a la conclusión de que efectivamente una de las barreras a la inclusión que se desarrolla es a la participación, y aporta que el desconocimiento de que este aspecto es un derecho, implica que no se generen condiciones para el ejercicio de la misma. Asimismo, la contribución más significativa de esta investigación es que se requeriría un cambio en los adultos en vinculación con las concepciones de infancia y participación, más aún si los niños y adolescentes no reconocen sus derechos, ya que sería muy difícil que exijan su cumplimiento. El

trabajo en sí, permite reflexionar que la participación se suele acotar a discursos objetivos, académicos y no se promueve la subjetividad y la libre expresión sobre diferentes temas en las aulas, esta cualidad forma parte de la educación inclusiva y de cómo el docente implementa pedagogías en base a metodologías más participativas. Si lo contextualizamos en niños/as con NEE esta barrera podría encontrarse mucho más atravesada en la práctica, ya que, si en la acción sólo promovemos reflexiones objetivas y discursos acortados a lo académico, dejaríamos de lado el aspecto diverso y heterogéneo del aula.

En Argentina, la autora María Virginia Simari Bertagno (2021) desarrolló una investigación en la Universidad Católica Argentina, en la carrera de Psicopedagogía, acerca de una indagación sobre la concepción de educación inclusiva que permita reflexionar sobre la calidad del alumno incluido y asimismo un análisis sobre los factores que se consideran facilitadores y/o barreras de la misma, desde la visión de los docentes y las familias de los niños/as incluidos. Mediante un estudio mixto, cualitativo y cuantitativo, descriptivo, la autora abordó a veintinueve familias y trece docentes. Dando como resultado, en relación con la concepción de educación inclusiva se manifestaron similitudes, ya que ambos coinciden que el modelo se encuentra en un proceso de desarrollo y que se debe avanzar en varios aspectos. Pero, por otro lado, se identificaron ciertos facilitadores en el marco, como los espacios de interacción y comunicación fluida entre las familias, personal educativo y red de apoyo, expresando la importancia de la cooperación en el ejercicio de la práctica. De igual manera, de forma paralela y significativa, surgieron barreras como la dificultad de aceptación del proceso de inclusión por parte de la comunidad, falta de infraestructura adecuada, ausencia de formación que permita implementar diversas estrategias didácticas y metodologías en el proceso de enseñanza de niños con discapacidad.

En el trabajo realizado por Agustina Acevedo (2022) se describe una investigación realizada en la Universidad de la República de Uruguay, en la carrera de Sociología, sobre el análisis de los procesos de educación inclusiva de niños y niñas con Síndrome de Down en las escuelas comunes públicas y privadas, centrada en conocer las concepciones de discapacidad y de educación inclusiva de las familias, los referentes educativos y las organizaciones civiles. De esta manera, la autora manifiesta en qué medida los ajustes realizados en las prácticas pedagógicas tienen como objetivo alcanzar la educación inclusiva e identificar las barreras o tensiones en los procesos de inclusión que dificultan los derechos a la educación de los niños y niñas con Síndrome

de Down. Es una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo, la metodología se basó en entrevistas semiestructuradas. Este estudio dio como resultado que las prácticas pedagógicas de las maestras evidencian que las estrategias utilizadas responden a prácticas integracionistas, dado que en los centros educativos no se están dando los ajustes razonables y las adecuaciones curriculares se focalizan solo en el sujeto. A su vez se manifestó una falta de formación y capacitación docente en la temática de educación inclusiva y discapacidad, también se denotaron situaciones de rechazo por motivos de discapacidad, restricciones de horario y sistema de cupos. La autora describe que, si bien se evidencia un avance a nivel histórico en cuanto a la educación inclusiva de personas en situación de discapacidad, se denotaría de forma paralela una concepción de exclusión educativa en la sociedad.

En Argentina, se realizó un estudio acerca de la integración escolar de una joven con Síndrome de Down en una escuela común de nivel secundario, llevado a cabo por la autora Romina Durez (2015), en la Universidad Abierta Interamericana, en este trabajo se indagó y observó la perspectiva de los actores que intervienen, los recursos que utilizan y las posibilidades y dificultades que presenta el proceso. A través del enfoque cualitativo, se llegó a la conclusión de que para que una integración sea exitosa se deben conocer en profundidad las características de la persona integrada. Por otra parte, en la práctica se observaron irregularidades con el cumplimiento de las leyes, lo cual dificulta el acceso a la escolaridad de la persona con NEE. Asimismo, se determinó una escasa concurrencia de los maestros integradores. Otro aporte del trabajo se centró en la importancia de colaborar de manera conjunta el docente y el integrador. Esto último, deja entrever la cuestión de la interdisciplinariedad dentro de los ámbitos escolares, un obstáculo que prevalece en varias investigaciones es el atravesamiento que tiene en la práctica el trabajo en conjunto para elaborar adecuaciones y conversar hechos puntuales que se deben abordar de manera más compleja desde el marco inclusivo.

Luego de indagar y analizar los diferentes antecedentes consultados, los cuales investigan la educación inclusiva, la práctica pedagógica y los diferentes desafíos que promoverían múltiples encuadres, se llegó a la conclusión de que el tema a desarrollar manifestaría ciertas similitudes con algunos trabajos presentados, pero se diferenciaría puntualmente en que este estudio se focaliza en la práctica pedagógica del marco centrado en el nivel primario y en un contexto que no se ha abordado, ya que se sitúa en una escuela de la localidad de Avellaneda, provincia de Buenos Aires.

Asimismo, se indagaría la situación de una alumna determinada con desafíos y contextos únicos que podrían generar nuevos aportes o distinciones, promoviendo de esta forma soportes teóricos que complejicen la observación de los procesos de inclusión, como así también, motivar el repensar de las metodologías y actitudes en las prácticas pedagógicas de los educadores dentro de las instituciones educativas. Por ello, el estudio de caso a desarrollar puede ser novedoso para el campo donde se encuentra, ya que adquiere cierta relevancia la oportunidad de analizar la situación actual del enfoque inclusivo en las escuelas comunes públicas de la localidad de Avellaneda.

Marco Teórico

Síndrome de Down

Para comenzar, según la autora Muñoz (2004), en la sociedad actual existiría un determinado imaginario sobre la concepción del Síndrome de Down, Estas perspectivas nos evocan a un sujeto con determinados rasgos físicos, que a su vez son distinguidos como seres cariñosos, pero caracterizados, como personas con discapacidad intelectual que manifestarían un aprendizaje dificultoso y que denotarían conductas torpes o complejas para abordar o vincularse. Ciertos cuestionamientos, mitos, creencias o informaciones que posee la sociedad promueven etiquetas o prejuicios hacia los sujetos, estableciéndose que en realidad desconocen el origen, las causas y características del Síndrome (Muñoz, 2004). Por eso, es importante preguntar ¿Qué es el Síndrome de Down? ¿Realmente estas afirmaciones definen a todas las personas que tienen el diagnóstico?

En este primer capítulo, daremos a conocer en profundidad la terminología del diagnóstico, aquí se expondrá el origen y las causas del síndrome, las características cognitivas, emocionales y conductuales, ya que, atraviesan nuestras percepciones y además intervienen sus procesos de aprendizaje, y, por último, los posibles desafíos en el aprendizaje que manifestarían los sujetos con Síndrome de Down.

1.1 Origen y causas del Síndrome de Down.

El Síndrome de Down, también conocido como Trisomía 21, es una alteración genética, que se da por la triplicación total o parcial del cromosoma 21, es decir, poseen 47 cromosomas en vez de 46. La alteración cromosómica surge en el momento de la fecundación y la anomalía es

ocasionada por un exceso de información o material genético lo que conlleva a que desarrollen determinadas características físicas y dificultades intelectuales (Domínguez et al., 2007).

El Síndrome de Down en la actualidad, según el Manual MSD (2020) se define como “un trastorno cromosómico causado por la presencia de un cromosoma 21 adicional y da lugar a discapacidad intelectual y anomalías físicas” (párr. 1).

Esta definición, permite determinar que es una anomalía genética, es decir, biológica, que ocurre en la vida uterina y que genera alteraciones estructurales y funcionales en el sujeto, que van a durar toda la vida. Pero el desarrollo de un sujeto es más complejo ya que no depende sólo de los factores genéticos, sino también del contexto, las emociones, los aspectos cognitivos y los estímulos ambientales, los cuales, atraviesan por ejemplo el aprendizaje. Por esta razón, se debe favorecer una atención adecuada para lograr potenciar el bienestar y el desarrollo de las diversas capacidades con el fin de mejorar la calidad de vida y autonomía de las personas (Domínguez et al., 2007).

1.2 Historia del Síndrome

El Síndrome de Down, se describe como tal por primera vez en el año 1862, a partir del estudio “Observaciones en un grupo étnico de retrasados mentales”, realizado en el Asilo para Retrasados Mentales de Earlswood, en Surrey, por el médico inglés John Langdon Down. Las observaciones y los análisis desarrollados a un grupo de niños con cierto retraso mental y con características similares, establecieron la primera descripción clínica del síndrome como una alteración genética, aunque no se realizaron aproximaciones de cuáles podrían ser las causas. En ese determinado período, se denominó a las personas con el Síndrome como “mogólicos”, “mongol”, “mongolismo”. Según la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (2020), el doctor John Down, optó por este término para describir a las personas con el Síndrome, ya que manifestaban similitudes en los rasgos físicos con los mongoles³. En la actualidad este término se continúa utilizando, pero con una connotación despectiva y discriminatoria (ASDRA, 2014).

³ Los mongoles son un grupo étnico que se originó en lo que en la actualidad es Mongolia, Rusia y la República Popular China.

Sin embargo, en 1958, el Dr. Jerome Lejuene en Francia, especializado en genética, descubrió que el Síndrome correspondía a un trastorno genético causado por una copia extra parcial o total del cromosoma 21, lo que generaba la presencia de un grado variable de retraso mental y rasgos físicos particulares. Estos avances conceptuales y clínicos, no solo favorecieron las investigaciones al respecto del síndrome, sino que, también se promovió un progreso en la concepción de la sociedad, ya que en el año 1961, un grupo de genetistas publicaron una carta en la revista médica británica “The Lancet”, proponiendo el fin al término “mongolismo”, ya que, por su historia promovía connotaciones raciales y discriminatoria, y se planteó establecer los términos Trisomía 21 o Síndrome de Down, en base al nombre de su descubridor, para hacer referencia a la anomalía presente en el par de cromosomas 21.

1.3 Características del Síndrome de Down

Rodríguez (2011) expone que

Para programar la intervención educativa más conveniente para un alumno con síndrome de Down (SD) concreto, se ha de partir de un conocimiento realista y actualizado de las peculiaridades del aprendizaje de estas personas. Por ello es esencial comenzar por precisar cuáles son sus principales características psicológicas y planificar, a partir de ahí, las actuaciones educativas precisas. (p. 1).

Es decir, para generar adecuaciones e intervenciones con cierta lógica en los ámbitos educativos se debe conocer el síndrome en su totalidad, con sus particularidades y atravesamientos. Desde esta perspectiva se centra el marco teórico en la importancia de conocer en profundidad el síndrome para comprender a un sujeto complejo y único, es decir, no hay dos niños/as con síndrome de down idénticos en el mundo (Muñoz, 2004) todos son individuos con vivencias y contextos singulares y diversos. Con la palabra contextos en este trabajo se hace referencia puntualmente a la enorme multiplicidad de espacios educativos, sociales y familiares en los que se mueve un niño/a con Síndrome de Down, los cuales atraviesan e influyen en su desarrollo tanto físico como psicológico. Beledo y Rodríguez (s.f.), afirman que, presuponer rasgos propios y exclusivos de un síndrome origina posibles etiquetamientos, generando de tal manera prejuicios hacia la persona. Por otro lado, de esta manera se establecerían ciertas expectativas, limitando al

sujeto y generando una mirada simple y generalizadora que podría denotar obstáculos que atraviesen el desarrollo evolutivo del individuo.

Sin embargo, el síndrome comprende ciertas características propias que se van expresar en cada sujeto de diferente manera ya que cada uno tiene su singularidad, pero tal como expone la autora Marín (2014) este conjunto de características propias del síndrome “nos van a permitir proporcionar ayuda a la hora de dar respuestas a sus necesidades” (P. 20), reconocer estas particularidades van a favorecer nuestra observación crítica y de esta manera generar soluciones, intervenciones y/o adecuaciones más acertadas en la realidad de cada alumno/a.

1.2.1 Aspectos del Desarrollo Cognitivo:

El desarrollo cognitivo según Piaget (1973) comienza desde el nacimiento y expone que es una combinación entre factores ambientales, sociales y los procesos de maduración biológica. En el aspecto cognitivo nos introducimos al estudio del pensamiento, como un proceso complejo conformado por una serie de acciones, es decir, la captación del estímulo, luego el almacenaje en la memoria y por último la utilización del aprendizaje. Para abordar las características del desarrollo cognitivo en el Síndrome de Down se focalizará en las habilidades, que son las facilitadoras del conocimiento, Clavero (s.f) en su publicación toma a los autores Hartman y Sternberg (1993) y sostiene que las habilidades son los obreros del conocimiento, ya que actúan directamente sobre la información permitiendo llevar a cabo el proceso cognitivo. Estos autores también sostienen que estas habilidades se encargan de recoger, analizar, comprender, procesar y guardar información en la memoria para posteriormente poder recuperarla y utilizarla.

Este trabajo para desarrollar las habilidades cognitivas en el síndrome de Down, se abocará a la Atención, Memoria, Percepción y al Pensamiento Abstracto, a partir de los aportes del autor Rodríguez (s.f), la autora Muños (2004), la Fundación Iberoamericana Down21 (Fundación Down21, 2017) y diferentes contribuciones de otros autores para facilitarle un sentido más profundo al análisis.

Atención: “Es una función que permite centrar un estímulo externo o situación interna durante un determinado tiempo” (OMS, 2001, p. 56). Las personas con Síndrome de Down manifiestan una tendencia a distraerse con facilidad, ya que, denotarían dificultades en la atención con tendencias a la distracción frente a diversos estímulos, siendo así, expresarían

desafíos al centrar la atención sostenida y focalizada, (Rodríguez, s.f.). El interés y la motivación, van ligadas con las dificultades en la atención, ya que son los precursores de que esta habilidad se desarrolle con total plenitud. Según Muños (2004) “la capacidad de los mecanismos de autoinhibición es menor”, por lo cual se producirían ciertas respuestas al momento de afrontar un estímulo, es decir, no se retrae, reflexiona o evita el contacto, sino que ante su curiosidad se promueve la distracción y se atravesaría de esta manera la atención focalizando hacia otra determinada situación o estímulo novedoso que surja en el contexto.

Percepción: Manifiestan una mejor percepción visual que auditiva, es decir, procesan mejor la información por medio de la vista. Según Rodríguez (s/f), “La percepción visual puede considerarse un punto fuerte”, porque significarían y lograrían mejores resultados si la tarea se muestra visualmente, es decir, el aprendizaje tendría una forma y un sentido en la mente del sujeto que permitiría la configuración e interiorización concreta de un nuevo conocimiento. Por otro lado, la percepción auditiva es más dificultosa, según relata el autor Rodríguez (s.f), más allá de las problemáticas que puedan llegar a transitar, suelen necesitar más tiempo para procesar y comprender una determinada concepción y generar una respuesta o seguir alguna instrucción ya que, denotan cierta lentitud al codificar e interpretar las informaciones. Asimismo, cuando se transmite oralmente y más aún en un contexto áulico, las palabras suelen perderse en el instante o ser extensas y dificultosas, por eso un apoyo visual permite a los niños/as con Síndrome de Down a comprender según sus tiempos las instrucciones, consignas o preguntas a desarrollar.

Memoria: Según la Fundación Down21 (2017) las personas con Síndrome de Down manifestarían dificultades en la memoria a corto plazo, las cuales, denotarían una limitación que consolidaría obstáculos para significar múltiples aprendizajes. Una de las causas de este desafío se debe al bucle fonológico, retener y recordar la información que acaban de escuchar, lo que supone recordar sonidos emitidos al hablar. Este bucle se encuentra ligado con la memoria a corto plazo, ya que, recordar las secuencias de los sonidos y procesar la información es un área difícil para ellos (Fundación Down21, 2017, párr. 18). Pero, por otro lado, según Muños (2004) revelan una buena memoria operativa y procedimental, es decir, utilizan de manera eficaz el almacenamiento y la manipulación temporalmente para llevar a cabo tareas secuenciales, desarrollando un orden determinado, asimismo, hasta que no terminan una, no proceden a seguir

con la siguiente. Este aspecto positivo, permite considerar la utilización de pictogramas⁴ para promover la memoria visual y generar mejores explicaciones en un orden lógico que les permita potenciar el significado de la información y logren llevar a cabo sus tareas. En vinculación con la memoria a largo plazo, expresarían según Martínez (1997) una “disminución en la capacidad de consolidar y recuperar la memoria” (p. 13), definiendo así, atravesarían desafíos al momento de generar aprendizajes significativos, es decir, retener, evocar y relacionar distintas informaciones y/o conceptos en la vida cotidiana.

Pensamiento Abstracto: El pensamiento abstracto nos permite pensar y organizar ideas en nuestras mentes sin depender de un objeto concreto (Piaget, 1972), En el caso del Síndrome de Down, se manifestarían desafíos relacionados con los conceptos del lenguaje, es decir, por ejemplo, según la Fundación Down21 (2017), “en algunas asignaturas del colegio se usa un vocabulario poco familiar que es abstracto” (párr.23). En la práctica algunos alumnos con el síndrome no pueden relacionar los conceptos con cosas tangibles de manera rápida, lo que concluiría en un obstáculo para acceder al aprendizaje, ya que al no tener un referente concreto se expresan más conflictos para entender y proceder con la tarea. A su vez, la Fundación Down21 (2017) también argumenta que se expresarían dificultades en la comprensión de metáforas, comparaciones y refranes. Estos de por sí, suponen un trabajo cognitivo mucho mayor porque deben representar una figura retórica en sus pensamientos.

A partir de la definición del pensamiento abstracto, ligado al periodo evolutivo de las operaciones formales (Piaget, 1972) la psicóloga Bärbel Inhelder (1968) llevó a cabo una de las primeras investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en niños/as con discapacidad intelectual denominada el diagnóstico del razonamiento en los retrasados mentales y llegó a la conclusión de que todos los sujetos con dificultades intelectuales atraviesan los mismos estadios evolutivos y en el mismo orden lógico, pero con un ritmo más lento. Lo interesante a destacar es que según la autora Inhelder (1968), los niños/as con discapacidad intelectual no llegan al periodo de las operaciones formales, esto se debe a que no conseguirían desarrollar la capacidad de conservación, pero asimismo, retomando las concepciones iniciales de Piaget (1972), las experiencias y

⁴ Según la RAE, es un signo de la escritura de figuras o símbolos, es decir, una representación visual del objeto real o un significado.

contextos también determinan nuestras evoluciones, inhibir o sobreproteger al niño/a con discapacidad intelectual va promover más desafíos a futuro, si al sujeto se le brinda la estimulación adecuada y diferentes espacios de exploración en cada etapa evolutiva, el proceso de aprendizaje, las interacciones, asociaciones y comprensiones se van a integrar y desarrollar de manera amena lo que resultará en un sujeto autónomo capaz de pensar y organizar sus ideas.

1.2.2 Aspectos Emocionales:

La Clasificación Internacional de la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) define los aspectos emocionales como “funciones mentales específicas relacionadas con los sentimientos y los componentes afectivos de los procesos mentales” (p. 58). Ante todo, ubica a esta noción como un elemento importante a evaluar en la discapacidad intelectual. Sin embargo, los autores, Cubero et al. (2014) afirman que, este aspecto en las personas con síndrome de Down no se ha tenido en cuenta.

Posicionando esta investigación desde la concepción de la complejidad⁵ (Reaño, 2011), Se puede considerar como una dimensión que atraviesa significativamente el aprendizaje y las conductas, ya que, los procesos y las respuestas dependen de nuestras acciones y pensamientos los cuales están ligados con los sentimientos y los componentes afectivos.

En primer lugar, Rodríguez (2004), menciona que “Si las emociones son estados del sujeto, las personas con síndrome de Down tienen una vida emocional tan rica como las demás...” (p. 86). Las emociones son únicas e intransferibles, cada uno posee sus vivencias que enriquecen y potencian otras. Por otro lado, el autor Rodríguez (2004) expone que cuando los sentimientos se apoderan de la persona la intensidad en el Síndrome de Down es mayor, ya que, ante esta circunstancia en ocasiones la intervención es mediante la comunicación y la dificultad lingüística puede limitar explicar o racionalizar el hecho en palabras, transferir lo que les estaría pasando, es donde se expondría la dificultad. Entonces, la regulación de la emoción, el poder controlar la experiencia y demostrar afecto se denotaría atravesado aumentando así la intensidad del sentimiento y promoviendo estados de ansiedad (OMS, 2001). Rodríguez (2004), denomina este desafío como expresiones no verbales, “Que no quieran o no puedan verbalizar no significa que

⁵ Según Reaño (2011) el paradigma de la complejidad es “tiene una mirada poli-ocular y multidimensional y el énfasis esta puesto tanto en el todo como en la sus partes en interacción”

no las estén viviendo” (p. 87). Observar de manera crítica la situación que expresa conductualmente el niño/a es sustancial para abordar de manera adecuada. Colocarle un nombre a esa emoción, potencia no solo el vínculo, sino que también suprime obstáculos generados por el contexto, ya que, ante conductas disruptivas o espontáneas que denotan cierto atravesamiento emocional muchas veces se suele intervenir de manera abrupta aumentando el estrés, la adaptabilidad y la ansiedad ante exigencias del entorno.

Ante situaciones de mayor intensidad emocional que aumentan la ansiedad y el estrés, es frecuente que los sujetos con este síndrome manifiesten bloqueos, que como menciona Rodríguez (2004), en esas circunstancias no son capaces de tomar decisiones o responder demandas.

En segundo lugar, padecen sensibilidad ante la tristeza y la ira del contexto que lo rodea, lo mismo ocurre con las situaciones afectuosas, el cariño y el amor lo perciben sin inconveniente. Según el estudio llevado a cabo por Cubero et al. (2014), se destacó que vivencian las emociones con mayor intensidad, manifiestan conductas afectivas espontáneas y denotan sensibilidad afectiva. Mientras, que, por otro lado, expresan desafíos ante la limitación de sus expresiones verbales y denotan confusión emocional.

Por último, transmitir a los niños/as conceptualizaciones o diálogos afectivos y emocionales les permite comprender los escenarios promoviendo adaptabilidad y generando una considerable disminución de la ansiedad, que, en consecuencia, de esta forma se anticiparían posibles bloqueos o desafíos lingüísticos.

1.3.3 Aspectos de la Conducta:

Para comenzar este aspecto en primer lugar, la conducta se define como la acción que ejercer un sujeto frente a un estímulo, está determinada acción refleja decisiones y pensamientos. Continuando el lineamiento de Piaget (1972), las conductas también se encontrarían atravesadas por nuestros contextos, procesos de aprendizaje y aspectos emocionales. Es decir, cada individuo tiene entornos únicos, lo que deriva a un sujeto irrepetible con características singulares.

Pero, particularmente la alteración de la trisomía 21, promovería ciertos atravesamientos en la conducta de los sujetos. Rodríguez (2011), afirma que según “Los estudios sobre la conducta realizados en las décadas de los 60 a los 90 del siglo pasado, describían a los niños con síndrome de Down como de buen temperamento, cariñosos, plácidos, alegres, tercos, retraídos, desafiantes

y lentos” (p. 4). Estas determinadas características generadas a partir de la observación de la conducta, establece una pauta situada desde el prejuicio, similitud y la generalidad, que carecen de teorías o justificación que expliquen el porqué, más bien son particularidades que podrían expresarse en cualquier persona con desafíos en sus proceso de aprendizaje o al momento de socializar. Que los estudios lleven a cabo una generalización atraviesa la mirada al momento de observar de manera crítica a un niño/a con síndrome de Down, ya que, se deja de lado la riqueza individual y singular de las personas. Es pertinente por esta razón ser responsable en las observaciones para originar adecuación y estímulos correctos y necesarios a la persona con determinados desafíos.

Por otro lado, según expone Rodríguez (s.f) el síndrome manifestaría una limitación de la actividad cerebral prefrontal, lo que promovería, una disminución de las funciones inhibitoras del comportamiento. Particularmente este aspecto, origina una disminución al momento de captar las señales. Estas señales, funcionan como anticipadoras, que permiten a las personas no cometer errores. La particular inhibición de la conducta también atraviesa y genera una menor capacidad de respuesta y reacción frente a los estímulos del contexto que rodea a la persona.

Asimismo, la conducta está potencialmente atravesada por aspectos emocionales, es decir, es situaciones de estrés o considerable aumento de la ansiedad, las personas con síndrome de Down pueden llegar a manifestar conductas agresivas o molestas, de difícil control (Muñoz, 2004).

Por último, puntualmente en las instituciones educativas y en los contextos familiares, es importante que el entorno de la persona con trisomía 21, manifieste conductas acordes a las que un niño/a debe captar y aprender, ya que, los sujetos con síndrome de Down adquieren muchos de sus aprendizajes mediante la observación (Rodríguez, 2004). Por esta razón, los docentes y entornos del sujeto se convierten en potenciales modelos a seguir, por lo cual “recordemos que educamos con lo que decimos, educamos con lo que hacemos y, fundamentalmente, educamos con lo que somos” (Rodríguez, 2012, p. 27).

Educación Inclusiva

2.1 Marco normativo en Argentina

En septiembre del 2003, se llevó a cabo la Conferencia Iberoamericana de ministros de Educación, en el marco de la Declaración de Tarija, en el país de Bolivia, aquí se acordó con los países de la región latinoamericana que el sistema educativo se regiría por el modelo de la Educación Inclusiva, focalizando en reducir la desigualdad y lograr la inclusión social.

Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue el puntapié inicial para ratificar en Argentina el reconocimiento de todo derecho humano que tiene un sujeto a la educación. El grupo Artículo 24 (2019), afirma que, “Los derechos que la Convención reconoce a las personas con discapacidad no son nuevos, especiales ni distintos a los de todos. Son los mismos derechos, pero su particular vulneración hizo necesario un reconocimiento específico” (p. 17). La vulneración que transitó por años este sector de la población potenció la creación de una convención específica, con el fin de reconocer que las personas con discapacidad también son sujeto de todos los derechos humanos, no son solamente objetos de políticas o caridad y, por lo tanto, son sujetos del derecho humano a la educación. La Convención fue aprobada en el año 2006 en las Naciones Unidas, Argentina firmó el acuerdo y de esta forma se comprometió a garantizar sistemas educativos inclusivos, que principalmente cumplan con el derecho de cualquier persona a recurrir a las escuelas comunes, prohibiendo de esta manera que los alumnos sean excluidos del sistema educativo.

De manera paralela, en el desarrollo del año 2006, se lleva a cabo la regulación del derecho a enseñar y aprender, a partir de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales, como la Declaración de Tarija. La Ley de Educación Nacional, N°26.206, fue sancionada en el Congreso el 14 de Diciembre del 2006, en relación con la inclusión en instituciones educativas, en su “Capítulo II. Fines y objetivos de la política educativa nacional” específicamente en el Art. 11. Inciso E, afirma que se debe “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (p. 2). En este caso, la inclusión estaba focalizada a que todos los niños, niñas y jóvenes del país, puedan adquirir los saberes significativamente, garantizando, la permanencia, la calidad educativa, la igualdad de oportunidades, el respeto a los derechos de los

niños/as, la gratuidad del servicio estatal, la inclusión de individuos con discapacidad y la promoción de los valores y actitudes. A su vez, el Artículo 11, Inciso N (Ley 26.206), declara que se deberá “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” (p. 2). Esta política universal, otorga una prioridad educativa que se debe cumplir en los establecimientos educativos, a partir de estrategias pedagógicas y recursos específicos adecuados para lograr la integración en su totalidad, garantizando la calidad y la igualdad de posibilidades y oportunidades.

El año siguiente, en el 2007, en la Provincia de Buenos Aires, se promulgó la Ley de Educación Provincial N° 13.688, en la cual declara una educación “...integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho...” (Párr. 5). De esta manera, estas dos primeras regulaciones con enfoque inclusivo afirmarían la consagración de los derechos de los individuos con discapacidad a recibir una educación integral para promover su pleno desarrollo e inclusión social. Por otro lado, en el año 2008, Argentina ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el reconocido Artículo 24 (Ley 26.378). Aquí se afirma el derecho a la educación de las personas con discapacidad sobre la base de igualdad de oportunidades a nivel nacional, predominando la importancia a la no discriminación y reconociendo los derechos de los individuos, asegurando de esta manera que los niños y niñas no queden excluidos del sistema de enseñanza por motivos de discapacidad, accediendo así en igualdad de condiciones a una escuela primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita. Además, enfatiza en que se deben realizar las adecuaciones correspondientes a las necesidades individuales del alumno y, asimismo, se preste el apoyo necesario y personalizado para facilitar una formación efectiva.

Otro hecho significativo a nivel normativo, fue en el año 2012, el Consejo Federal de Educación (CFE), el cual se encuentra conformado por los ministros de educación de todas las provincias de Argentina, acordó diferentes pautas federales para potenciar tanto la enseñanza como el aprendizaje y las trayectorias escolares. Específicamente en la Resolución del CFE N°174/12 (2012), se afirma que:

Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto, el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una

de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes (p. 7).

La priorización que se le otorga a la escuela común establece una pauta, se quiebra el dilema y el paralelismo entre la escuela común y la especial a partir del nuevo paradigma de la inclusión y la manifestación de la concepción que implica el término de NEE. De esta forma, se termina de formalizar un sistema educativo único, una escuela para todos. Cabe destacar que la escuela especial no desaparece, sino que tal como expresa el inciso 33, de la Resolución del CFE N°174/12, el futuro de la modalidad del alumno se determinará de manera interdisciplinaria, teniendo en cuenta múltiples factores. Además, en consecuencia, de todo este nuevo marco normativo, se formuló una nueva definición a la escuela especial, en Argentina, según el Ministerio de Educación de la Nación (2009) es “un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades” (p. 24). Promoviendo de esta forma la calidad y las condiciones educativas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

A pesar de la existencia de este nuevo paradigma y marco normativo se debe remarcar que en base a múltiples investigaciones y observaciones se llegó a la conclusión de que en varios contextos, situaciones, casos o establecimientos educativos, estos principios inclusivos regidos por la Constitución Nacional y los diferentes tratados no se desarrollarían como deberían, es decir, se manifestarían irregularidades al respecto, concluyendo en obstáculos o dificultades de acceso de las personas con NEE y/o discapacidad en sus procesos de aprendizaje y participación.

2.2 Sistemas de Escolarización: Exclusión, Segregación, Integración, Inclusión

Para llegar al modelo inclusivo previamente prevaleció un recorrido de sistemas o formas de escolarización que construyeron diferentes concepciones sobre la sociedad y/o los alumnos. Estos enfoques según el Grupo Artículo 24 (2019) son: Exclusión, Segregación, Integración e Inclusión. Se debe considerar que según la ONU (2013) las tres primeras nociones al momento de ejercer una práctica pedagógica, al instante de compartir una perspectiva o cuando promovemos vínculos

entre individuos, podrían resultar discriminatorias. En múltiples ocasiones los elementos tanto epistemológicos, ideológicos, éticos y morales que desarrollan algunos de estos modelos resultan en una especie de perjuicio o accionar, que en consecuencia genera un atravesamiento para el principio de la diversidad. Este principio tiene como objetivo fomentar la inclusión, ya que, esta noción supone asumir el compromiso al conocimiento, a la comprensión y al respeto al otro (Dadamia, 2013, pág. 24). Promover el conocimiento de estos modelos permite a los actores que intervienen en las prácticas educativas ser críticos y poder observar cómo son sus prácticas y discursos frente a un aula.

En primera instancia, la palabra exclusión en el ámbito educativo, refiere según un informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ONU, 2013), a cuando se mantiene apartado a un alumno en una institución educativa por razones como su edad, nivel de desarrollo o diagnóstico, sin ofrecerle ninguna otra opción educativa promoviendo la igualdad entre los individuos. Otros factores que promueven la exclusión en el nivel educativo en sí mismo, son los estigmas y los mitos que pueden relacionarse con un diagnóstico determinado, estos estereotipos configuran un individuo etiquetado como incapaz, carente de inteligencia, imprevisible, impulsivo, entre otros. Cobeñas (2020) afirma que la exclusión es “la negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que tiene un déficit que la imposibilita para el aprendizaje” (p. 70) este enfoque tiene una mirada comprendida desde una perspectiva biologicista, centrada en una falla orgánica, sin posibilidades de abordar pedagógicamente.

Por otro lado, el sistema de segregación, según la ONU (2013), se manifestaría cuando un alumno con un determinado diagnóstico, característica o desafío es ubicado en un centro educativo específico para responder a sus dificultades, lo que sería un sistema de enseñanza especial, la cual se ajuste a su situación. La autora Cobeñas (2020) declara que, desde esta perspectiva, son los alumnos los que deben reunir ciertas características para poder ser educados en contextos “comunes”, es decir, nos posicionamos desde un enfoque donde todo está implicado en el sujeto, aquel que no cumpla con ciertas características debe ser separado. Esta mirada expone un criterio pedagógico normalizador, el cual supone que el niño o niña con desafíos en el aprendizaje debe adecuarse al sistema y no la institución educativa al alumno. El aspecto negativo que promueve el modelo vinculado con lo anormal o normal prevalece, de esta manera el contexto facilita los obstáculos en el desarrollo de la persona, vulnerando sus derechos y posibilidades de crecimiento.

El modelo de integración, la ONU (2013) define que “consiste en que los alumnos con alguna deficiencia asistan a la escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir con los requisitos normalizadores del centro docente” (pág. 4). Esta definición, supone que el sujeto es quien debe adecuarse a la institución escolar para ser considerado un alumno más, basándose en el concepto de “normalización”. Según Cobeñas (2020) las instituciones no brindan recursos, ni estructuras, las docentes en su gran mayoría no creen en la legitimidad de su alumno y esto en efecto promueve dificultades en el rol de las docentes especiales en su tarea como integradoras. Asimismo, sucede con la inserción de la figura de apoyo del acompañante terapéutico, atraviesa su rol y en efecto concluye sosteniendo la función docente. Es así, como el estudiante termina apartado en una misma burbuja paralelamente a sus pares, con tareas, enfoques didácticos, espacios y docentes diferenciados, dentro de una misma institución. En conclusión, “el resultado es que el estudiante pueda estar en el sistema mientras cumpla con lo que se le exige” (Grupo Artículo 24. 2019. p. 21)

Por último, el modelo de inclusión manifestó un antes y un después en la educación. Las últimas tres concepciones presentadas, denotaron lineamientos normalizadores, prejuicios y homogéneos. La ONU (2013) afirma que este enfoque surgió en consecuencia a que los otros enfoques son considerados discriminatorios. Según Tomé (2018) “la inclusión no es sinónimo de integración, es una manera diferente de describir, identificar, evaluar e intentar diluir las dificultades que se presentan a diario en la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 69). La mirada de este enfoque está puesta en el principio de la diversidad, en el proceso de incrementar la participación paralelamente procurando suprimir acciones o prácticas que impulsen lineamientos expulsivos. La inclusión no es un lugar o una forma de llevar a cabo una tarea, sino que es una actitud, un compromiso y una responsabilidad. Este sistema según Cobeñas (2020), se debe comprender como la incorporación de todo el alumnado a la escuela común, esto supone la inserción de alumnos con NEE. De ser así, entonces, la inclusión en el sistema educativo común debe asegurar y procurar una planificación, recursos, participación y hacer efectivo el derecho a la educación. Este enfoque se basa en dos lineamientos fundamentales, uno es procurar el acceso a la educación asegurando dispositivos de apoyo, recursos y planificaciones, el otro, es eliminando o minimizando los obstáculos o las barreras que atraviesan o limitan el proceso de aprendizaje y la participación del alumno (Tomé, 2018).

En modo de síntesis, el modelo educativo inclusivo se encuentra diseñado y centrado en el alumno, el cual favorece un contexto de contención hacia el sujeto, fortaleciendo los derechos y potenciando la comunidad, la convivencia, el trabajo cooperativo y los aprendizajes por medio de decisiones y estrategias. Según Melero y López (s.f), presentar la inclusión en su sentido más amplio y complejo es hablar de justicia social, es crear modelos equitativos que afronten los desequilibrios existentes y lleven a cabo un acto de justicia y para ello es imprescindible llevar a cabo políticas y compromisos educativos responsables hacia la equidad.

En conclusión, este breve recorrido de los diferentes enfoques permite analizar y dar a conocer los múltiples modelos de escolarización que podrían o no accionarse en la realidad educativa. Reflexionar acerca de cada uno de ellos habilita a desarrollar buenas prácticas docentes promoviendo una observación más crítica para combatir la estigmatización y la discriminación, suprimiendo los obstáculos, potenciando la calidad educativa y fomentando la legitimidad de todos los alumnos y alumnas de las instituciones educativas.

2.3 Obstáculos en la modalidad inclusiva

Según afirma López Melero (2011) cuando se expone la concepción de la educación inclusiva de manera paralela, se manifestaría una problemática centrada en las barreras, las cuales promoverían impedimentos que impactarían negativamente en el aprendizaje de los alumnos. Pero la importancia está en no centrar la dificultad en el sujeto, sino que focalizarnos en que los desafíos que se encontrarían en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, no ligar las dificultades de aprendizaje a las personas sino al curriculum y a las metodologías (Melero, 2011).

En la actualidad existirían barreras que impedirían la participación, la convivencia y el aprendizaje de todo el alumnado en las escuelas públicas (Melero, 2011). Ainscow (1994) afirma que el estilo y la perspectiva individualizadora en los procedimientos pedagógicos suponen obstáculos en el aprendizaje del alumno con NEE, para justificar esta hipótesis el autor destaca cinco razones que la fundamentarían: el efecto de las etiquetas, el encuadre de las respuestas es decir considerar formas especiales de transmitir un mensaje o una enseñanza lo que promovería una distinción en vez de una inclusión del alumno. Otras razones son la limitación de oportunidades, el empleo de los recursos y el mantenimiento del statu quo de la institución educativa el cual centra la absoluta dificultad en el niño/a, mientras que la escuela no se somete a

críticas, sugerencias o evaluaciones que le permitan mejorar sus acciones, dialectos, estrategias o metodologías para promover un marco ameno, mejorar la escuela y los procesos de inclusión.

Por otro lado, pero continuando con el lineamiento de los obstáculos, Melero (2011) expone que existen tres ámbitos que atraviesan la participación, la convivencia y el aprendizaje en la institución educativa, estos son:

a) Políticas: Esta perspectiva se centra en la contradicción que manifestarían las leyes y normativas con la realidad. El conflicto puntual se observa, por ejemplo, cuando en el marco normativo se expone el curriculum diverso y para todos, pero a la vez, se habla de adaptaciones curriculares, o en la necesidad del trabajo cooperativo entre profesionales de la educación, pero de manera paralela la maestra de apoyo a la inclusión debe retirar a los niños/as por fuera del aula común (Melero, 2011).

b) Culturales: Estos obstáculos según declara Melero (2011) encuentran su raíz en “la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado”, lo que Ainscow (1994), conceptualiza como el efecto de las etiquetas. Aquí el impedimento de la inclusión se centra en la dicotomía entre lo “normal” y lo “especial”, en el diagnóstico, la inteligencia y las clasificaciones del individuo, promoviendo estigmatizaciones, discriminaciones y segregaciones. Melero (2011) manifiesta que es importante determinar el concepto de inteligencia ya que en un tiempo fue considerado un atributo biológico pero la realidad es que es algo propio del individuo que construye por medio de la cultura y la educación, es decir, el contexto tiene gran influencia en su desarrollo. Lo significativo en repensar esta conceptualización se focaliza en los argumentos o palabras que una persona utiliza para definir o señalar las capacidades de un otro. En múltiples circunstancias se ha vinculado la inteligencia con el diagnóstico como una “vara de medir”, resultando en una etiqueta fragmentada en el sujeto.

c) Didácticas: Los impedimentos en las didácticas se centran en la enseñanza y el aprendizaje son múltiples, el autor Melero (2011), las distingue cinco obstáculos. La primera expone la competitividad en el aula, dejando de lado la concepción de una comunidad de convivencia y de aprendizaje. En esta última, se manifiestan valores, interacciones entre los alumnos que enriquecen las experiencias, impulsan la motivación y promueven las oportunidades de aprendizaje. La segunda es el curriculum estructurado en disciplinas y en libros de textos, sin tener en cuenta el valor de un aprendizaje basado en situaciones problemáticas a resolver. El tercero, se basa en la organización espacio-temporal, lo que requiere puntualmente la escuela,

Melero (2011) afirma que se le debe otorgar una adecuada formación al equipo directivo, ya que a medida que avanzan las prácticas inclusivas surgen dificultades o contradicciones que requieren un buen abordaje. A su vez, este modelo requiere una organización cooperativa que se manifieste de acuerdo con la diversidad, que establezca apoyo dentro del aula y el respeto a las distintas maneras y ritmos de aprendizaje. La cuarta, destaca la necesidad de la re profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad, porque si la educación inclusiva propone una nueva forma de observar, argumentar y exponer un contenido el profesorado debe cambiar su mentalidad centrada solamente en el sujeto a la nueva realidad vinculada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto implica según afirma Melero (2011) rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela. Por último, la quinta, manifiesta que la formación de un ciudadano mediante valores no es solo labor de la institución educativa, sino también de la familia y demás agentes educativos.

En conclusión, cuando se habla de educación inclusiva también se debe tener en cuenta la contra cara, la realidad que manifiestan los autores López Melero (2011) y Ainscow (1992). Esta nueva perspectiva es relativamente nueva, y posiblemente en diversas instituciones aún prevalezcan y se desarrollen vulneraciones en la educación y los procesos de aprendizaje de los infantes, a pesar de que exista un marco normativo.

2.4 Agentes educativos y el rol Psicopedagógico: la interdisciplinariedad

Laje y López (s.f) afirman que la interdisciplinariedad es un “intercambio de métodos, conceptualizaciones, códigos lingüísticos, técnicas de cada uno de los que intervienen en el abordaje...” (p. 3). Esta práctica de “intercambios disciplinarios produce enriquecimiento mutuo y transformación” (Elichiry, 1987/2009, pág. 4) genera movimientos, va más allá de los propios conocimientos que pueda tener una determinada función ante una situación que manifiesta desafíos, este enfoque permite ampliar miradas y promover intervenciones más adecuadas. Elichiry (1987/2009), plantea que la interdisciplina se origina ante la demanda social y las problemáticas que son cada vez más complejas, el trabajo en conjunto con otras disciplinas favorecería la integración y producción de conocimientos. Centrando la interdisciplinariedad

dentro de la escuela inclusiva, es fundamental en primera instancia reconocer quienes son los actores que intervienen en la práctica y mediante esta instrucción reflexionar acerca de la importancia sobre el trabajo en conjunto. Si referimos precisamente a la institución educativa, según la Resolución N°782/13, cuando el alumno se encuentra incluido en una escuela común, de cualquier nivel y tiene una propuesta pedagógica para la inclusión con la escuela de modalidad educación especial, intervienen los siguientes actores especializados en sus determinadas funciones:

Maestra de apoyo a la inclusión: Según la Resolución N° 4635/11, en el marco de la inclusión, debe brindarle “al maestro de año información y herramientas que le aporten conocimiento de ese alumno y sus características, de sus posibilidades y necesidades desde una mirada integral” (Pág. 16), mediante la cual se planifiquen adecuaciones curriculares y configuraciones de apoyo para el niño/a en cuestión, las cuales deben estar incluidas en la “Propuesta Pedagógica para la Inclusión” (Resolución N°1664/17)

Docente: Según la Resolución N° 4635/11, es rol del equipo docente identificar y resignificar el potencial de aprendizaje del alumno, asimismo, es quien debe transmitir la enseñanza, fortalecer el intercambio y el apoyo pedagógico teniendo en cuenta dimensiones psicológicas y sociales del alumno. Debe participar de manera activa, emitiendo su criterio acerca de los progresos en los aprendizajes del alumno con relación a la propuesta curricular y las estrategias metodológicas desarrolladas (Dirección General de Cultura y Educación, 2011).

Equipo de orientación escolar: La resolución sancionada por el Consejo Federal de Educación 238/14 (CFE, 2014), manifiesta que deben intervenir en situaciones para garantizar el derecho de los alumnos a la educación, también su rol en el encuadre de los procesos de inclusión se centra en intervenciones y en la toma de decisiones en el sistema educativo si es necesario en múltiples situaciones o problemáticas, evitando así posibles obstáculos en el ejercicio del derecho a la educación (Dirección General de Cultura y Educación, 2013)

Por otro lado, también según la Resolución N°782/13, en los procesos de inclusión interviene otro rol fundamental, el cual es:

Acompañante Externo: En primera instancia la Resolución N°782/13 expresa que este rol es un principio fundamental en la política educativa para lograr la inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes. Su función se focaliza en generar intervenciones que promuevan la inclusión

del individuo dentro del ámbito social, asiste al sujeto, le brinda apoyo en múltiples actividades en el contexto institucional, potencia vínculos con sus pares y le otorga contención emocional (Dirección General de Cultura y Educación, 2013). En síntesis, favorece el aspecto social, vincular y conductual del alumno.

Equipo externo interdisciplinario: Según la Resolución N°782/13 proveen asesoramiento y control al acompañante externo por medio de profesionales, que le permita a la vez desarrollar un trabajo interdisciplinario. Por otro lado, Puigdemívol (1998) manifiesta que este rol externo debería mantener una estrecha colaboración con la institución educativa, ya que dichos profesionales pueden generar asesoramientos específicos y potenciar de esta forma la inclusión del alumno.

En vinculación con el último aspecto desarrollado, el rol psicopedagógico es un pilar fundamental en el marco inclusivo, el mismo podría formar parte tanto del equipo externo como del equipo de orientación dentro de la institución educativa y desempeñar su rol de manera interdisciplinario con docente, por ejemplo. En primer lugar, en base a todos los aspectos que se vienen desarrollando en este segundo capítulo en específico, según Vinocur (2017) desde la perspectiva psicopedagógica ante los obstáculos que surgen se deben cuestionar las ideas individualizadoras que promuevan etiquetas en los sujetos, proponiendo no sostener la mirada anticipada al individuo únicamente como productor de dificultades sino posicionar un enfoque contextualizando el atravesamiento en la institución educativa como tal, es decir, interrogar sobre el cómo se enseña. En segundo lugar, trabajar conjuntamente con los docentes dentro del aula, esta variante permite pensar nuevas intervenciones y aportes a partir del sostén y el acompañamiento hacia el maestro, generando una potencialidad en su labor y disminuyendo múltiples malestares que podrían estar atravesando la acción pedagógica y didáctica, los cuales podrían repercutir en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Vinocur, 2017). La función se basa en restablecer la potencia y el valor de la intervención docente, desde una pedagogía posibilitadora (Vinocur, 2017), es decir, posicionarnos más allá de la mirada individualizadora proveedora de etiquetas en alumnos y centrar la intervención psicopedagógica en construir alternativas frente a posiciones estigmatizantes dentro del modelo inclusivo. La ocupación en sí en el marco inclusivo es analizar las prácticas educativas, de tal manera que según Vinocur (2017) “se fortalezcan y amplíen las posibilidades y capacidades de cada alumno y dejen de lado los rótulos” (Pág. 65).

La práctica docente en la escuela inclusiva

3.1 Perspectivas Curriculares: las adecuaciones y la propuesta pedagógica para la inclusión

En primer lugar, las prácticas y el curriculum se deberían pensar de manera conjunta, con la experiencia, por eso, garantizar espacios que promuevan y permitan al alumno poder vivenciar el aprendizaje que le brinda el maestro es fundamental para significar los desafíos que provocan una movilización en las estructuras de conocimiento y no solamente posicionar la enseñanza en la transmisión de saberes, datos o informaciones. Según Stenhouse (1991) el curriculum se define como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Teniendo en cuenta esta noción, en este trabajo se reflexiona una idea aún más compleja que la concepción del curriculum normativizador centrado en documentos oficiales y contenidos, ya que se toman en consideración otros factores fundamentales como las experiencias, los discursos pedagógicos, los contextos, los planes de enseñanza y las singularidades que manifiesta el alumnado. Asimismo, el concepto de las NEE, conllevan a comprender el curriculum de forma flexible, dinámica y abierta, pensada como una herramienta para potenciar, atraviesa y origina una construcción constante del desarrollo que requiere un alumno/a (Manjón, et, al. 1993). Aunque el curriculum exprese un marco normativo de igualdad y calidad, la práctica en si misma difiere, porque cuando lo analizamos en profundidad, según afirma Stenhouse (como se citó en Rasco, 1994) “se debe tener en cuenta dos acepciones la intención y la realidad” (p. 2).

A modo de continuación, para el análisis crítico del curriculum se debe tener en cuenta que existen diferentes perspectivas, en primer lugar, una mirada normativizadora, es decir, las normas o exigencias externas a las instituciones educativas. Esta noción definida desde la concepción de documento oficial, manifiesta que:

Materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar. Se podría decir que todo contenido a enseñar es el producto de la lucha por ocupar un lugar en el currículum. En consecuencia, el contenido a enseñar es aquello que debe ser enseñado (Gvirtz y Palamidessi, 2006. p.19).

La imposición que aplica esta perspectiva denota cuestiones de Estado, relacionadas con la autoridad y el poder, asimismo, indica una construcción cultural y social, y responde a la pregunta de qué se transmite a los alumnos. Por otro lado, se ubica la perspectiva curricular pedagógica. Este se considera un modelo, que según distinguen Gvirtz y Palamidessi (1998) admite una distinción entre el curriculum y los procesos de enseñanza, en otras palabras, entre el diseño y la práctica en sí misma. Una particularidad es que esta modalidad expresa múltiples maneras de influir en la enseñanza y el aprendizaje, es decir adopta diversos modos de entender el curriculum. Aquí se describe que, el curriculum es “un cuerpo organizado de conocimientos, una declaración de objetivos de aprendizaje y un plan integral para la enseñanza” (Gvirtz y Palamidessi, 2006. p. 56-57). Por último, la perspectiva sociológica se centra en lo que se puede resumir como “lo que se aprende realmente en la escuela, lo que pasa cuando se enseña” (Gvirtz y Palamidessi, 2006. p.63). El modelo sociológico como define Gvirtz y Palamidessi (2006) se focaliza a su vez en la experiencia, en el contexto y en la realidad, es decir, en todo aquello que se aprende en la escuela y que no fue intencionado o planificado, también conocida mediante la noción definida por Jackson (2006) como curriculum oculto, este se refiere a “un conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce de manera sistemática pero que no están explícitas ni formalmente reconocidas” (Gvirtz y Palamidessi, 2006. p.64), lo que serían los valores, los discursos pedagógicos, las políticas, las demandas sociales, las subjetividad, entre otras distinciones ligadas a lo implícito en el desarrollo de las prácticas en las instituciones educativas.

Por lo tanto, el curriculum es una herramienta donde se presentan los contenidos que deben ser enseñados según el plan de estudios de cada área y nivel (Dirección General de Cultura y Educación PBA, 2018). Se considera que el rol docente en el diseño curricular es indispensable, ya que es el que convive de manera continua con el grupo heterogéneo de alumnos y es el encargado de transmitir conocimientos y saberes sobre determinada área. A su vez, esta herramienta permite organizar al docente, impulsa la reflexión y la autocrítica acerca de la práctica y los contenidos presentados. De esta forma, los maestros potencian su libertad al momento de adoptar sus estrategias, metodologías, objetivos, recursos y evaluaciones a partir de las necesidades de sus alumnos logrando mejores resultados.

Peter Evans (1988) expone la siguiente afirmación:

Supongamos que un profesor está enseñando a un niño y, que, al registrar su progreso, se da cuenta de que lo que está enseñando no es lo más adecuado para ese alumno. Reflexiona y concluye que el curriculum que se formuló y el curriculum que el niño está recibiendo no se parecen en absoluto. Entonces, puede proponer cambios en el curriculum a la comisión que los elabora, la cual, a su vez, puede introducir cambios en el curriculum y sus objetivos, llegando a la elaboración de nuevos materiales y a reformular los componentes que posteriormente, en su mayor parte, podrán ser introducidos en la práctica educativa de ese profesor en su aula (p. 14)

Este lineamiento expone una práctica docente responsable, integral, interdisciplinaria, comprometida y a su vez inclusiva, que acompaña y sostiene el proceso de aprendizaje, es importante retomar que la concepción del curriculum no es cerrada, normativa, ni un hecho acabado, sino que es abierto, flexible, un proceso en desarrollo, adecuado al contexto y a las singularidades que expresen necesidades educativas especiales. En vinculación con las NEE, no se trata de originar un curriculum alternativo o diferente, sino más bien se busca promover estrategias que flexibilicen el mismo, convirtiéndolo en un instrumento útil que da respuestas a la diversidad que manifiestan los alumnos/as (Manjón, et, al. 1993).

Según el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (G.C.B.A), las adaptaciones curriculares “refieren a un conjunto de estrategias para modificar algunos elementos del curriculum: objetivos, contenidos, evaluación, estrategias de enseñanza, recursos, tiempos en relación a las capacidades, posibilidades, intereses, dirigidas a la enseñanza de un grupo de alumnos” (p. 25). En la actualidad, bajo la normativa inclusiva en las escuelas, se desarrolla el modelo de adaptación curricular socioconstructiva⁶, el cual expresa un determinado orden y funcionamiento a la práctica. Este paradigma es ante todo una actitud, una expectativa respecto al alumno que aprende más allá de sus desafíos, y que a su vez requiere una planificación real, elaborada por el docente de manera interdisciplinaria, que exprese un curriculum que configure elementos para minimizar las barreras de al aprendizaje y a la participación (G.C.B.A, 2010).

⁶ “La escuela inclusiva introduce la perspectiva social, que plantea dificultades en relación con un determinado contexto, no como déficit de un sujeto entendido en forma individual. No se trata de “compensar”, sino de “andamiar” (G.C.B.A. 2010, p. 8)

El rol de la Propuesta Pedagógica para la Inclusión, según la Resolución N° 1664/17, de la Dirección General de Cultura y Educación, de la Provincia de Buenos Aires (2017) es ser un dispositivo educativo:

Que, en caso de ser necesario, se diseña para el niño/a con discapacidad que lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo y que conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados para todos los actores educativos responsables de su construcción.

Este instrumento garantizaría de esta manera una trayectoria y continuidad pedagógica adecuada en la escuela de educación oficial a los alumnos con NEE, otorgando propuestas que habiliten su participación y aprendizaje, logrando de esta forma superar y atravesar las barreras que surjan en el desarrollo académico, promoviendo así la diversidad, el ejercicio de los derechos, igualdad y la calidad educativa. Esta propuesta pedagógica de inclusión, detalla pautas, etapas, orientaciones y plan de acciones para la organización de la enseñanza, además contiene configuraciones de apoyo, descripciones e informes de la situación de aprendizaje del sujeto aprendiente, en el marco áulico, familiar y comunitario (Res. N°1664/17, 2017).

3.2 La práctica pedagógica

La noción de práctica en este trabajo de investigación, es entendida como un hacer que se razona, critica y produce conocimiento, no solo como una acción repetitiva y automática (Lanza, 2007).

Ahora bien, adecuando la concepción al ámbito educativo, Spratt y Florian (2015) determinan que las prácticas son acciones que posibilita y origina el docente para que los alumnos aprendan, participen y construyan conocimiento, como también para que progresen y se sientan en igualdad de condiciones, sin excepción. En consecuencia, de ser así, se determina que la interacción entre maestro y alumno es lo equivalente a una práctica, una acción producida por los estímulos que genera el maestro y las respuestas que manifiestan los alumnos, es decir, la enseñanza y el aprendizaje en interacción en sí mismo.

Según detalla Zuluaga (1984), la práctica pedagógica es comprendida como una noción metodológica acontecida en situación, en otras palabras, en el contexto del salón de clases, llevada

a cabo por la acción y noción discursiva manifestada por el maestro día a día, que a su vez está formada por tres elementos, la institución (la escuela), el sujeto (el docente) y el discurso (saber pedagógico). Es decir, la práctica pedagógica se manifiesta en instituciones educativas a cargo de los docentes, los cuales tiene la función de mediar saberes a partir de la interacción social.

Esta mediación pedagógica del docente con el alumno, permite vincular contenidos generales, proponer metodologías, actividades, discusiones, ejercicios, favorecer el intercambio entre pares, ampliar el conocimiento y las perspectivas y vincular la enseñanza con el contexto particular (Davini, 2008).

Sin embargo, cuando se hace referencia a la práctica pedagógica propiamente inclusiva, va más allá de estos principios, ya que, según Florian (2014), esta concepción analiza qué hace un buen docente, cómo lo hace y por qué opta por la participación de todos los alumnos en el aula, siendo así aún más compleja. En correlación con esta perspectiva, los autores Carrillo et. al. (2018), expresan tres principios esenciales para establecer una enseñanza que potencie la inclusión basada en la presencia, la participación y el progreso. Con la noción de presencia, refieren a que todos los alumnos deben estar presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desplieguen tanto en el aula como en la escuela. Mientras que, con la concepción de participación, se enfoca en todo el alumnado debe participar en las correspondientes actividades, experiencias y situaciones desarrolladas en la escuela o en el aula. Por último, en vinculación con el progreso, se pretende que los alumnos progresen y aprendan a partir de su participación en las actividades y situaciones planteadas en el aula y el ámbito escolar.

Es conveniente, a su vez, comprender la complejidad que conlleva esta práctica pedagogía hoy en día en las escuelas por todos los atravesamientos y transformaciones tanto metodológicos, actitudinales como conceptuales, ya que se manifiesta como una práctica más constructivista, comprensiva, reflexiva, crítica e interpretativa del fenómeno educativo (Másmela, 2006), una perspectiva totalmente diferente a la que se accionaba hasta el momento.

Considerando esto último, según Echeita (2013), a las instituciones educativas se les estaría exigiendo promover la participación, el aprendizaje y la presencia del alumnado, al mismo tiempo que se les demanda disminuir o eliminar los obstáculos. Esta perspectiva deja entrever la complejidad y la tensión que conlleva la transformación, considerando los retos que estas nociones implican. Por eso, la preparación y formación docente como mediador de aprendizaje y trasmisor

de conocimiento en fundamental para que la práctica pedagógica inclusiva pueda transformarse como debe ser.

Según afirman González, Seda y Ortega (2018) “las barreras para la inclusión asociadas a la práctica docente, se encuentran instaladas en las concepciones de los profesores y en las estrategias implementadas en el aula” (p.152). Estas concepciones en la práctica pedagógica son otro factor promovedor de obstáculos, que luego se observan derramadas en las metodologías como producto de una determinada formación, experiencia o como resultado de la subjetividad del maestro al momento de intervenir en su práctica áulica. Por eso, formar docentes aptos para el modelo inclusivo es complejo. Un docente capaz de repensar su propia práctica y desarrollar propuestas innovadoras o adecuadas al contexto y a la diversidad, supone tensiones, capacitaciones, trabajar de manera interdisciplinada, dar lugar a nuevas metodologías y a múltiples perspectivas teóricas para atravesar los desafíos que se presenten tanto en las instituciones educativas como dentro de las aulas.

3.3 Estrategias metodológicas de enseñanza con perspectiva inclusiva

En un primer momento de la historia de la educación, la enseñanza según Davini (2008) era “entendida como una instrucción, fue vista, al menos, como verbalista, tradicional, ineficiente e improductiva” (p. 70). Esta interacción pasiva por parte de los alumnos, permite visualizar de manera crítica una tendencia individualista caracterizada por la escucha y observación activa, esa connotación improductiva que deja entrever la autora denota el énfasis en la importancia que tiene en la significación de los aprendizajes el rol activo de los alumnos, entendiendo que como resultado de una mirada los estudiantes debían llevar a cabo reflexiones internas lo que empobrecía la comprensión y potenciaba la ineficiencia de la concepción.

Sin embargo, con el surgimiento de la Psicología Cognitiva se le dio mayor importancia a la “actividad del sujeto que aprende, como base de la construcción del conocimiento y eje del desarrollo de sus estructuras del pensamiento” (Davini, 2008, p.70) sobre la base de esta perspectiva es interesante ante todo observar que el rol docente se acciona desde una función que brinda acompañamiento a la trayectoria del alumno. En efecto, vincular esta mirada con la pedagogía inclusiva es comprender de manera más significativa el lugar que se le debe dar a los principios de participación, aprendizaje y progreso (Carrillo et. al., 2018). Por eso, un sujeto activo al cual se le facilitan espacios, metodologías y recursos para que explore, comprenda y potencie la

actividad con un docente posicionado desde un rol que acompaña la trayectoria, es fomentar un contexto más flexible y dinámico ante los desafíos de aprendizaje de los alumnos con NEE.

Orozco y Moriña (2019) manifiestan que:

Hay estudios donde se ha desvelado que las actividades que generan mayor inclusión en la educación primaria son aquellas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje, La teoría de Inteligencias Múltiples y los Estilos de Aprendizaje, el juego, el Aprendizaje-Servicio, el Aprendizaje basado en Problemas, las simulaciones, Flipped Classroom, el aprendizaje diálogo, el aprendizaje cooperativo, los proyectos de trabajo o en el uso de diferentes recursos tecnológicos... (p.332)

Para analizar más en profundidad por qué estas estrategias metodologías son consideradas inclusivas, en el presente trabajo de investigación se realiza una breve descripción de algunos métodos, para llegar a una conclusión que otorgue indicios sobre qué elementos se deben tener en cuenta para el planeamiento de una metodología de enseñanza inclusiva.

-Diseño Universal de Aprendizaje: Según Figueroa, Ospina y Tuberquia (2019) el DUA es un modelo de enseñanza que tiene como objetivo generar un curriculum flexible y accesible para todos, teniendo en cuenta como principio reconocer la diversidad en las necesidades y capacidades del alumnado, generando estrategias y herramientas para facilitar que los alumnos aprenden a aprender. Para su desarrollo como punto de partida se deben tener en cuenta tres principios en su práctica (Figueroa, Ospina y Tuberquia, 2019), primero el qué se deben ofrecer múltiples medios de representación, es decir, ofrecer diferentes formatos para presentar la información. En segundo lugar, el ¿Cómo?, aquí el objetivo es facilitar múltiples medios de acción y expresión, otorgar varios medios para interactuar con el contenido que han aprendido. Y, por último, el denominado ¿por qué?, centrado en proporcionar múltiples medios de compromiso, brindando espacios destinados a la motivación, interacción y con las decisiones autónomas de los alumnos.

- La teoría de Inteligencias Múltiples y los Estilos de Aprendizaje: Según Gardner (2001) la inteligencia es “la capacidad de resolver problemas o crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 5). Al definir la inteligencia como una capacidad, el autor la

transforma en una destreza que puede ser puesta en práctica para desarrollarse. Esta noción de potencialidad, se va a desarrollar dependiendo el contexto, las experiencias, la educación, y demás elementos que atraviesen nuestra evolución (Ramos, Fortuny, 2019). Asimismo, Gardner (2001) basado en la perspectiva biologicista y antropológica, en su teoría expone que no existe una única forma de ser inteligente sino que presenta ocho inteligencias, las cuales son diferentes en sus modos de operar pero que se interrelacionan al momento de accionar, distinguiendo la particularidad de que cada una evoluciona de forma singular, en otras palabras, alguna puede encontrarse más desarrollada que otra: Inteligencia lingüística, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Corporal-Kinestésica, Inteligencia Visual-Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia emocional e Inteligencia Naturalista (Ramos, Fortuny, 2019. p. 7). Esta teoría se vincula con la enseñanza ya que otorga información precisa sobre los estilos de aprendizaje, lo que contribuye a comprender a los alumnos como sujetos singulares que aprenden de múltiples maneras, lo que repercute en un rol aún más responsable en el docente, porque este deberá generar estrategias metodológicas diversas para los contenidos que desarrolle, potenciando y reconociendo las capacidades cognitivas del alumno (Suárez et al. 2010).

-El juego: Según afirman García et. al. (2020) puntualmente los juegos de mesa utilizados son espacios de enseñanza y aprendizaje “promueven un entorno educativo participativo, en el que alumnado, profesorado y familiares contribuyen al avance de la inclusión educativa” (p. 819). Considerando este punto de partida, el juego es una herramienta y un apoyo que contribuye a la participación y significación de aprendizajes por medio de la motivación y el disfrute, que a su vez fomentan la participación y el desarrollo de habilidades cognitivas, permitiendo de manera paralela potenciar las competencias sociales, ya que el juego es más enriquecedor con un otro presente, de esta manera se fortalecen aspectos como la cooperación, la solidaridad, la empatía y la autorregulación emocional (García et. al. 2020)

-Aprendizaje y Servicio: Esta metodología está centrada en promover espacios de experiencias, Furco y Billing (2002) establecen esta perspectiva como un método pedagógico que tiene como objetivo integrar actividades de servicio a la comunidad en el curriculum, con el fin de poner en práctica los contenidos y herramientas que aprenden dentro del aula en situaciones que

brinden atención a la comunidad. La importancia de esta metodología dentro de la práctica pedagógica inclusiva se focaliza en brindar a los alumnos con NEE espacios donde puedan ser protagonistas, aquí se fomentan situaciones de participación donde brindan ayuda a otros y conciben un rol cooperativo con sus pares, además se genera calidad en las experiencias de aprendizaje y se promueve el encuentro con la comunidad lo que es beneficioso para abordar los posibles obstáculos que manifiesta la sociedad con los alumnos (Fiorin y Rossa, 2018).

-Flipped Classroom: También conocido como la metodología de aula invertida, Furman (2021) fundamenta que “la propuesta es que la parte de la exposición teórica se grave en video... y los alumnos lo puedan ver por su cuenta” (p.117), mismo adaptar la idea y generar otras alternativas y/u otros recursos es potenciar el enfoque y desarrollar la autonomía en los aprendizajes. La innovación se origina en un cambio de situación, favoreciendo el encuentro para generar debates, actividades, acompañamientos, consultas y demás. Analizándolo desde una enseñanza inclusiva, esta estrategia favorece la diversidad en el aula, facilitar otros recursos permite potenciar adecuaciones y materiales durables en el tiempo para los alumnos con NEE. Además, situando esta práctica en el nivel primario, no solo beneficia la motivación, sino que también favorece el vínculo afectivo entre el colegio, la familia y el alumno, lleva a cabo esta metodología conlleva responsabilidad y aprender a trabajar en equipo (Flipped Classroom, 2020).

-El aprendizaje cooperativo: “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson y Holubec, 1999, p.5). El aprender con un par por medio de la interacción constante facilita la resolución de tareas y la participación. Millera y Rovira (2014) argumentan que mejora la comunicación, le otorga un rol activo al alumno, promueve la motivación, genera la implicación del estudiante, a su vez le genera seguridad y se potencia el aprendizaje significativo.

Recapitulando, tal como manifiesta Souto (1996) “la buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos” (como se citó en Ricobaldi, 2006, p. 94) estas estrategias metodológicas desplegadas de forma breve, permiten analizar y entrever algunos elementos esenciales al momento de potenciar los propósitos de la enseñanza inclusiva y holística

en las aulas. El maestro del nivel primario debe ocupar un rol singular atravesado por un contexto; lleva a cabo su función de guía, de acompañar la trayectoria de su alumno activo y la de comprender el proceso de aprendizaje como de andamiaje. Él es el responsable de que la inclusión en un aula diversa se lleve a cabo, debe facilitar espacios participativos con múltiples medios o recursos que beneficien a los alumnos con NEE acceder a los contenidos curriculares (Figueroa, et al. 2019). Reconocer la capacidad de los individuos va más allá de medir la inteligencia o sus habilidades con una vara y promover limitaciones, sino que los marcos teóricos de las metodologías pedagógicas y los estilos de aprendizaje, deben ayudar al docente a potenciar su observación y creatividad para contribuir en la metacognición de los aprendizajes de sus alumnos. Generar ámbitos de motivación y disfrute también forma parte del aula y la escuela; facilitar por ejemplo propuestas lúdicas, experiencias o recursos visuales que favorezcan la comprensión, la convivencia y la participación es potenciar el progreso de todos los alumnos y disminuir o eliminar obstáculos en el aprendizaje (García et. al. 2020). Estas metodologías podrían suponer un nuevo nivel de compromiso en los docentes que es dejar de lado métodos muy arraigados a lo tradicional o conductista con tendencias a la individualización y a la memorización de contenidos, y comenzar a involucrarse e idear nuevas innovaciones que fomenten el aprendizaje, la participación y el progreso de los alumnos con NEE.

Por último, es importante distinguir que existen múltiples metodologías que potencian la inclusión como los que evidencian la importancia del valor afectivo y emocional o los que centran sus estrategias en el compromiso social (Orozco y Moriña, 2019), el valor está en conocerlas y generar redes entre sí, entrelazarlos, adecuar los métodos al curriculum, al contenido o a las experiencias y en potenciar la mirada para obtener una observación más crítica y compleja de lo que rodea y expresa el alumno.

3.4 Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación es un componente en la planificación de la práctica docente que también interfiere en el curriculum. Este aspecto a su vez, suele ser adecuado a las singularidades de los alumnos con NEE, y según afirma Manjón, et, al. (1993) las adecuaciones en las evaluaciones

Suponen un cambio mínimo que tiene como finalidad adecuar modos de evaluación a las particularidades de determinados alumnos con NEE, como pueden ser limitaciones

sensoriales, existencia de sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral, carencia de competencia lectora y escritora, etc. (p.71)

Tradicionalmente la evaluación está configurada en base a una normativa, vinculada con la clasificación y etiquetamiento de los alumnos, además de que se potencia el señalamiento sobre lo que le faltaría al individuo, todo recaería en su capacidad, no se le suele otorgar valor a otros aspectos, sino que la evaluación solo recae en el alumno/a, como también otorgándole valor a los resultados de aprendizaje y no a los procesos de cada uno de los sujetos (Manjón, et, al. 1993).

Contextualizado y reflexionando una evaluación situada en un aula abierta, en la cual se piensa a los individuos desde una perspectiva diversa y heterogénea, se debería atender a los procesos antes que los productos del aprendizaje, para así lograr resultados más eficientes. Por otro lado, llevar a cabo un seguimiento continuo, ampliar los procedimientos, técnicas y estrategias, como también adecuar los instrumentos de evaluación ordinarios, así como establecer criterios teniendo en cuenta la diversidad, y que la evaluación vaya más allá de una simple información de calificación es promover la inclusión.

Al respecto, algunas sugerencias que según el Ministerio de Educación de la Nación (2019) se deben tener en consideración al momento de desarrollar adecuaciones en la planificación de la evaluación de los alumnos/as con NEE son, por ejemplo, evitar la elaboración de evaluaciones extensas porque pueden promover confusiones, para atravesar estas situaciones que pueden causar un aumento de ansiedad o estrés se deben generar consignas o actividades claras, sencillas y concretas. Asimismo, de ser necesario, se debe garantizar el rol de guía durante el proceso de resolución. Otro elemento es el modo de comunicar, aunque es necesario facilitar consignas concretas también es preciso favorecer el medio por el cual se transmitir la actividad, este puede ser, verbal, visual, escrito o multimedia. Por último, otros elementos que se deben tener en cuenta al momento de adecuar las evaluaciones son el tiempo de duración, la forma de trabajo ya sea individual, grupal o por tutoría, también la importancia de la anticipación para favorecer el proceso, promover un espacio privado si es necesario, entre demás consideraciones.

Encuadre Metodológico

Este estudio propone una indagación sobre las prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva frente al caso de una alumna en proceso de inclusión con Síndrome de Down, durante el año 2022, en el partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires.

Siendo así, para cumplir con los objetivos establecidos en este trabajo se propone una investigación con enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, en el cual se emplea un corte temporal transversal.

A su vez, es desarrollado por medio de un “estudio de caso”. Esta metodología implica un proceso de indagación que se caracteriza por un análisis detallado, sistemático, descriptivo y en profundidad del caso. En cuanto al tipo de muestra, se emplea el no probabilístico y la elección de los participantes se priorizan de acuerdo a las características del estudio, por medio de la técnica de conveniencia.

En relación a la unidad de análisis, se efectuó la selección de acuerdo a la relevancia y vínculo que manifiestan sus intervenciones con el caso. Las mismas son las siguientes: La Docente Titular de grado, la Maestra de Apoyo a la inclusión (MAI) de una escuela especial que trabaja actualmente en el caso y su anterior Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI), la cual tiene la particularidad que en la actualidad es la Psicóloga de la niña. A su vez, se seleccionó a la Psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar (EOE) perteneciente a la institución educativa, como también a su Psicopedagoga perteneciente al centro interdisciplinario al cual concurre para llevar a cabo sus terapias. Hay que mencionar además que los elementos deberán estar de acuerdo con el consentimiento informado en el cual se expondrán cuestiones vinculadas con la garantía de anonimato, la confidencialidad y el respeto por su integridad general.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos son las entrevistas semiestructuradas a los participantes y la observación no participe de las clases donde la docente lleva a cabo su práctica pedagógica con la alumna.

A partir de los datos y la información obtenida por medio de las técnicas se realizará un análisis inductivo que permita conocer en profundidad las características y la situación de este caso en específico, infiriendo relaciones entre las nociones y reflexiones expuestas por los elementos con la realidad de los contenidos y procedimientos accionados en la práctica pedagógica.

Análisis e interpretación de los datos

Para dar inicio al análisis de los datos obtenidos se los clasificó en cuatro categorías temáticas, “Representaciones sobre la educación inclusiva situado en la institución”, “Aprendizaje y participación de la alumna”, “El labor de la práctica pedagógica” y “La representación del sistema de escolarización”

En cada una de estas unidades de análisis se desarrollaron diferentes componentes que atraviesan estas nociones. A su vez, para corroborar los datos obtenidos por medio de las entrevistas se vinculó con lo observado, promoviendo así un sentido aún más crítico y coherente en base a lo visible y descriptivo que articule las expresiones de los profesionales en educación y salud con la realidad.

4.1 Representaciones sobre la educación inclusiva

Los docentes consideran que la educación inclusiva es *“brindarle la oportunidad a cualquier niño a ser parte de una escuela común, garantizando uno de los principales derechos que es el acceso a la educación”*. Se destaca una perspectiva que reconoce los derechos sobre la base de igualdad de oportunidades, que contemplarían el acceso de cualquier sujeto a insertarse en una escuela común con o sin diagnóstico. *“Que todos tengan la posibilidad de insertarse en el sistema educativo con las mismas posibilidades”*.

A su vez, se observa que los docentes consideran que por medio del modelo se promovería la diversidad, la perspectiva de derechos y la igualdad de posibilidades. Las Psicopedagogas coinciden con estos aspectos, pero además sumarían que se fomentaría una mirada integral y global sobre las potencialidades del sujeto. Esto se vincula con lo que expresa Evans (1988), un profesional en educación desde esta mirada debe ser responsable, integral, interdisciplinario, comprometido y a su vez inclusivo, centrado desde una práctica flexible, adecuado al contexto y a las singularidades que expresan las necesidades educativas especiales.

Hay que mencionar además que lo manifestado se relaciona con el Art.11, Inciso N (Ley 26.206). Allí se declara una política universal que expresa un lineamiento en donde este modelo de educación se enfoca en brindarles a las personas tanto con discapacidad permanente como

temporal, una propuesta pedagógica que les permita desarrollar sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de los derechos. Esto nos permite inferir que hay una concepción acertada sobre la educación inclusiva.

Sin embargo, en la realidad se manifiesta un desafío al momento de intervenir la inclusión, ya que la mayoría de los entrevistados consideran que los docentes no se especializan en el modelo y desde el rol docente se denotaría que *“es muy difícil”* de abordar. Esta segunda representación presentaría una problemática que atraviesa significativamente el modelo de inclusión que se aborda en esta investigación. Cabe señalar que, si en el enfoque inclusivo una de las intenciones en la práctica es que se les brinden y amplíen las posibilidades al estudiante (Vinocur, 2017), y en las representaciones de los docentes este lineamiento se presenta como una dificultad, entonces, qué sucede en la realidad al momento de abordar la integridad del alumno.

La docente titular afirma lo siguiente: *“Especializarse como debería ser realmente no, sé que hay cursos, pero no están bien profundizados y es un tema bastante complejo para trabajar en la cotidianidad del aula, tampoco conozco lugares”*. Desde esta representación se refleja una falta de información, lo que corrobora la escasa formación y un detrimento en su ejercicio profesional. A su vez, se difiere un desafío en su actitud, ya que no se observa un compromiso y una responsabilidad que promueva su incumbencia con el modelo. Esto puede relacionarse con lo que sostiene Acevedo (2022) sobre la falta de formación y capacitación docente en la temática de educación inclusiva y discapacidad. Se puede inferir que de manera paralela hay contradicciones en lo expuesto por la representación de la docente, ya que con sus palabras denota una concepción de exclusión más que de inclusión. La escasa capacitación puede suponer prácticas y concepciones alejadas a la realidad que el modelo tiene como intenciones dentro y fuera de la institución.

La Maestra de Apoyo a la Inclusión afirmaría lo siguiente: *“La docente no tiene las herramientas suficientes para abordar el proceso de inclusión y tampoco tiene el apoyo de la institución para revertir la situación”*. A partir de lo expresado y observado, otra representación es que la docente titular de grado no cuenta con las herramientas, estrategias, competencias e información suficiente para abordar los contextos y los factores que atraviesan a un sujeto con Proyecto de Inclusión, ya que además se supone como nuevo elemento la salud y/o el diagnóstico

de la alumna. Lineamiento el cual permite comprender su singularidad como eje para distinguir cómo accionar y adecuar prácticas efectivas, complejizando intervenciones situadas en su estilo de aprendizaje y desafíos intelectuales. Esto nos permite corroborar lo expuesto anteriormente, las consecuencias de la poca capacitación se ven reflejadas tanto en la práctica como en la actitud docente, promoviendo derechos vulnerados, dificultades en el proceso de aprendizaje y sistemas escolares de exclusión. Así mismo puede vincularse con lo que según expresa Tomé (2018), enfrentarse a la inclusión es asumir dos lineamientos. El primero es procurar el acceso a la educación asegurando tanto dispositivos, recursos como estrategias, y el segundo se centra en eliminar o minimizar obstáculos, por eso para intervenir en estos procesos se necesita de conocimiento.

Respecto a los discursos instalados que fomentarían otra representación sobre la educación inclusiva, se presentaría que hay lineamientos de patologización. Según expone una Maestra de apoyo a la Inclusión, los docentes *“No se especializan, porque se instalaron los discursos de la patologización, es decir, “Solo los profesionales saben de eso” y de la medicalización”*.

La patologización implica instalar una etiqueta, una enfermedad o patología como un problema cuando en realidad no debería ser así. Esta mirada, puede referir a la interpelación que le supone al docente abordar la singularidad dentro del aula, es decir, en este caso en particular intervenir en el Síndrome de Down requiere que los docente conozcan ciertas características para vincularse y adecuar los contenidos. Sin embargo, en base a lo que se observó, la docente no se involucra porque considera que las cuestiones de salud no interfieren en sus funciones. Esto se condice con lo manifestado por Bogado (2019) los docentes no poseen información formal en cuanto a las patologías por lo que el abordaje es más complejo. Además, conocer el diagnóstico que tiene determinado alumno promovería recursos y metodologías adaptadas.

Por otro lado, sobre la función de las Maestras de Apoyo a la Inclusión, como rol que sostiene y acompaña a las docentes en la educación inclusiva, se afirma lo siguiente: *“Se necesita si o si de las MAI para que esto se cumpla, porque los docentes no están para nada formados en su mayoría y tiene que existir un rol que exija y genere adecuaciones que cumpla con este derecho y acceso a la educación”*.

Podemos inferir que esta falta de formación también podría atravesar no sólo el cumplimiento pleno de los derechos, sino que hacen de un dispositivo de apoyo, un elemento esencial para sus prácticas. De esta manera, se infiere que otra representación sería que el desconocimiento y el escaso compromiso promueven una dependencia significativa hacia las configuraciones de apoyo, en este caso, hacia las maestras de apoyo a la inclusión.

Por parte, si nos referimos a los procesos de inclusión dentro del modelo, una MAI, considera que: *“los procesos de inclusión son posibles capacitando adecuadamente a las personas adultas a cargo y articulando con salud escolar un espacio de contención y trabajo para las mismas”*

Esta representación nos indica que los docentes además de no estar capacitados, no tendrían espacios de contención desde las instituciones. Por lo cual, repercutiría negativamente en el labor de la MAI, ya que dificultaría un buen trabajo interdisciplinario que promueva intervenciones beneficiosos en los procesos de aprendizaje y permanencia de los alumnos con NEE.

Según los aportes de Cobeñas (2020) este sostén no ocurre porque las instituciones no brindan recursos, ni estructuras dejando entrever que dentro de las mismas escuelas faltaría de un acompañamiento individualizado que contengan las funciones de sus docentes. En vinculación a esta compleja representación la docente titular denota lo siguiente: *“Yo siento que a mí no me acompañan como debería ser y a veces no sé qué hacer es un caso difícil deberían tener mayor implicancia porque les hablo, pero después no hacen nada.”*

Los docentes desconocen cómo funcionan los procesos de inclusión desde la perspectiva inclusiva y cómo la escuela interviene en estos. El modelo de la educación inclusiva indica que la institución debe intervenir en situaciones problemáticas y/o desafíos que atravesase el sujeto para garantizar el derecho de los alumnos a la educación. Por ello, desde este contexto se deberían garantizar intervenciones y toma de decisiones que promuevan espacios de intercambio que fortalezcan el apoyo pedagógico y tengan en cuenta dimensiones del diagnóstico, psicológicas y sociales que garanticen el pleno ejercicio de los derechos a la educación. En este caso, la representación denota que hay escasa articulación y conocimiento que permita generar acciones adecuadas al modelo.

La Docente titular expone: *“Realmente muy al tanto de ese aspecto no estoy, los niños ingresan, pero el gabinete desarrolla en profundidad ese tema. Algunos modos de acción desde mi rol es tener reuniones con el gabinete y situaciones parecidas, pero más de eso no sabría”*

Mientras que la Psicopedagoga proveniente del Equipo de Orientación expresa: *“Se realiza principalmente orientación tanto a familias como a docentes para poder abordar la situación particular. Siempre resguardando los derechos del estudiante y el acceso a una educación de calidad”. “Se realizan talleres de fortalecimiento y seguimiento de la propuesta de inclusión” “Desde mi rol, se abordan desde un principios los diferentes obstáculos y/o barreras que no permitan que los estudiantes puedan acceder a los contenidos del diseño curricular”.*

Un modo de abordar existe, pero la articulación y la información entre las funciones es inexistente. Se presenta un desconocimiento total por parte de la docente ante cómo funcionan los procesos de inclusión en su institución, quiénes intervienen, qué talleres existen, cuáles son sus funciones y la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria para potenciar la individualidad de sus alumnos. Esta realidad atravesada por la falta de interés de la maestra titular hacia la singularidad de la institución educativa repercute en el pleno ejercicio y rendimiento de su profesión, como también en el proceso de sus alumnos, ya que interpela la singularidad del vínculo que potencia la permanencia y la confianza para favorecer aprendizajes.

Pero a su vez, es relevante que desde el equipo de orientación tampoco se generaría un espacio de sostén al Docente. Se observa que entre lo que se expone y lo que se describe no hay correlación, ya que, si hay estrategias y modos de intervenir planteadas, qué sucede con la Maestra Titular que no tiene ningún sustento que profundice sus conocimiento sobre la inclusión. Esta representación también se debe a la falta de información, se denotaría una dificultad no sólo en la articulación entre los diferentes roles que intervienen en el caso sino también sobre cómo la escuela trabaja desde esta perspectiva, lo que se podrían ver reflejado en el aula.

En conclusión, se presenta una institución con desafíos y paralelismos en sus representaciones con respecto a la realidad que se describe para abordar el Proyecto de Inclusión. Se denota poco compromiso e interés hacia las nociones que expone el modelo inclusivo. Este contexto atravesado por múltiples elementos repercute directamente en la permanencia, participación y aprendizaje de la alumna. Este nuevo paradigma que aborda actualmente la educación implica colaborar,

intervenir y adecuar instancias que supongan desafíos para los alumnos con NEE, permitiendo desarrollar plenamente un entorno justo, equitativo, empático que garantice el ejercicio de los derechos de cada alumno y alumna perteneciente a la escuela oficial.

Para resumir este apartado, las representaciones encontradas sobre la educación inclusiva son:

- Perspectiva plena de derechos sobre la base de igualdad de oportunidades, que contemplarían el acceso de cualquier sujeto a insertarse en una escuela común con o sin diagnóstico
- El marco de la educación inclusiva promovería la diversidad, la salud, la igualdad de posibilidades, una mirada integral y global sobre las potencialidades del sujeto.
- Los docentes no se especializan en el modelo inclusivo. Se manifiesta una falta de formación y capacitación.
- Los docentes no contarían con las herramientas, las estrategias, las competencias y la información suficiente para abordar los contextos y los factores que atraviesan a un sujeto.
- Dependencia significativa hacia las configuraciones de apoyo, en este caso, hacia las maestras de apoyo a la inclusión que acompañan y sostienen las funciones docentes.
- No hay espacios de contención y acompañamiento por parte de la institución.
- Desafíos en la articulación de los dispositivos
- Discursos de patologización

4.2 Aprendizaje y participación de la alumna

En primer lugar, se caracteriza a una alumna dulce, con mucho potencial y gran capacidad para socializar, pero que atraviesa una situación compleja tanto en el aprendizaje, como en la aceptación de límites como en el contexto familiar. La docente titular expresa lo siguiente: *“Tiene 9, ella repitió 2do grado, es compleja la situación” “Requiere mucho apoyo, no puede hacer la mayoría de cosas sola, tiene un acompañante y la MAI que recurre determinados días. Sin ese apoyo sería imposible que la niña permanezca en el aula”*. Se manifiesta un contexto difícil de abordar. Predominan limitaciones tanto en la capacidad y potencial del proceso de la niña. A su vez, por parte de la docente se detona escasa confianza en el potencial de su alumna. Según Cobeñas (2020), los docentes no creen en sus alumnos, lo que promueve dificultades en las

configuraciones de apoyo, ya que atraviesan sus funciones y en efecto concluyen sosteniendo a la figura docente más que al alumno; de esta manera es como el estudiante termina paralelamente excluido del rol de la maestra.

Por otro lado, la niña no estaría contenida por la institución: *“Realmente tiene todo el potencial, pero el contexto es complejo, la familia últimamente tiene muchas dificultades y en el colegio las autoridades no brindan la contención necesaria a pesar de todo es increíble lo que avanzó, el trabajo de las terapias y la acompañante en el cole dieron mucho frutos”*. Se puede inferir entonces que la institución no se involucraría con la alumna, las configuraciones de apoyo intervendrían en su caso para potenciar su aprendizaje e incrementar la participación, con lo cual queda desprotegida o por fuera de una posibilidad que le procure la seguridad de tener recursos, planificaciones e intervenciones que garanticen el efectivo derecho a la educación.

Otro elemento que se destaca son sus desafíos, en este caso se manifestarían en general dificultades con las letras y los números. La docente además agrega que: *“a nivel contenidos está bastante atrasada” “A principio año no escribía absolutamente nada, tenía una grafomotricidad muy grave y hoy en día es uno de los aspectos que más avanzó”*. Es relevante agregar que, por medio de la observación se concluyó que la niña manifiesta desafíos en la atención, dado que expresa una tendencia a distraerse con facilidad frente a diversos estímulos, por lo que expresaría dificultades al momento de sostener y focalizar. Esta labilidad atencional que manifiesta la alumna se ve habilitado y potenciado por el contexto áulico, a partir de lo observado, se describe que el ambiente es muy ruidoso, desorganizado y caótico.

A su vez, estos desafíos que expresa en general relacionados con las letras y los números puede vincularse con dificultades en la memoria de corto plazo, tal como expone la Fundación Down21 (2017), este aspecto denota limitaciones que consolarían obstáculos para significar múltiples aprendizajes. Por último, se observó que la alumna expresa retos vinculados con el pensamiento abstracto, ya que, en el aula se utiliza de manera reiterada un vocabulario complejo que le supone un nivel superior para relacionar los conceptos con cosas tangibles o representar figuras retóricas en sus pensamientos. Las personas con desafíos en el aprendizaje suelen ser etiquetadas o se generarían prejuicios en sus procesos que resultarían en limitaciones que podrían

promover obstáculos que atraviesen el desarrollo evolutivo del individuo (Beledo y Rodríguez. S.f).

Sobre las potencialidades de la niña, se manifiesta en general que son la socialización y las prácticas del lenguaje. Sin embargo, la Psicopedagoga perteneciente al centro multidisciplinario afirma que: *“la docente debería brindarle las estrategias que necesite para favorecer ese potencial”*. Dichos que se vincularían con lo que expone una maestra de apoyo a la inclusión: *“En todas con el acompañamiento adecuado”*. Según Clavero (s.f), uno de los aspectos fundamentales para intervenir y potenciar el aprendizaje en la singularidad del Síndrome es focalizar y abordar el desarrollo cognitivo desde las habilidades como facilitadoras del conocimiento.

Un aspecto que se vincula con el anterior es el dado por la maestra de apoyo a la inclusión la cual denota que la niña manifestaría potencial: *“lo que sería comprensión, correspondencia y demás”*. Según Hartman y Sternberg (1993), las habilidades como la comprensión y otras tales como recoger, analizar y procesar y guardar, se encargan de almacenar la información en la memoria para luego poder recuperarla y utilizarla. Entonces se infiere que la niña no sólo cuenta con un potencial en la socialización y en el área de Prácticas del Lenguaje, sino que también las habilidades son un gran aspecto que se presentan en su aprendizaje y promueven un acorde desarrollo cognitivo.

Con respecto a la observación y las potencialidades, se determinó que la alumna expresa una buena percepción visual, lo que le permitiría procesar mejor la información por medio de la vista. Esto se puede vincular con lo que expresa Rodríguez (s.f), la percepción visual es un punto fuerte, este aspecto flexibiliza al individuo a interiorizar de manera concreta un conocimiento, otorgándole forma y sentido.

En vinculación con el proceso de la alumna, la psicopedagoga del equipo de orientación denota que: *“Es una estudiante que comenzó su escolaridad en la escuela. Se intentó respetar sus tiempos”*. Prevalece la idea de complejidad en la alumna, se colocaría toda la responsabilidad en su proceso y en sus tiempos de aprendizaje. Esto lo podríamos vincular con cierto desconocimiento hacia la singularidad del individuo. Lo que la psicopedagoga expresa se contrapone con lo que denota Rodríguez (s.f), justamente estos alumnos necesitan de más tiempo, ya sea para procesar y

comprender un fenómeno para luego generar una respuesta o seguir alguna instrucción, dado que el Síndrome denota cierta lentitud al codificar e interpretar las informaciones. Marín (2014) denota que el Síndrome de Down tiene características propias, las cuales responden a un proceso, un tiempo y una realidad determinada, que justamente conocerlo va a promover proporcionar una intervención adecuada y a su vez permitiría favorecer una observación crítica más acertada y responsable hacia la realidad del alumno, sin presuponer como exponen Beledo y Rodríguez (s.f) posibles etiquetamientos y prejuicios hacia la persona, que limitarían el desarrollo.

Respecto a la participación, la maestra de apoyo a la inclusión expresa que el vínculo con la docente es distante lo que atravesaría este elemento esencial del modelo inclusivo: *“La nena no la mira, a veces la maestra la toca o la acaricia y ella se limpia, en varias ocasiones la maestra la presiona o simplemente la etiqueta como una niña que no puede hacer nada o es muy compleja su situación ya que no puede hacer nada sola, cuando la realidad no es así, sino que la maestra no está interesada en abordar la situación”*.

Este fenómeno que la niña expresa se puede relacionar con lo que Cubero et. al.(2014) manifiesta sobre los aspectos emocionales. Este elemento pocas veces es tenido en cuenta y se puede inferir que al momento de considerar las dimensiones, este elemento atraviesa tanto el aprendizaje como la participación, ya que, los procesos y las respuestas dependen de nuestras acciones y pensamientos ligados con los sentimientos y componente afectivos. Los principales efectos que esta problemática genera en el proceso de aprendizaje de la alumna en respuesta a como se presenta el vínculo pedagógico repercute en el temor al error, la desmotivación, la baja autoestima como también interpelando la percepción sobre las rutinas escolares, el interés en las actividades y la permanencia en el aula.

A su vez, se observó que la niña denota desafíos en la comunicación por lo cual a partir de lo que afirma Rodríguez (2004), se puede representar que los sentimientos en el síndrome se intensifican cuando hay un desafío lingüístico que limita las explicaciones del hecho en palabras. Por ello, la OMS (2001), agrega que regular la emoción, controlar la experiencia y manifestar afecto se podría encontrar atravesado aumentando la intensidad del sentimiento y promoviendo estados de ansiedad.

De ser así, ante el vínculo que se presenta entre la docente y la alumna, se infiere que, se potenciaría un estado de ansiedad y abrupto estrés ante experiencias que exponen a la niña a un

alto nivel de exigencia. Situación en la cual se denotaría un alejamiento, dado que la alumna podría encontrarse atravesando un estado de confusión emocional y angustia, ante determinadas conductas que la maestra interviene en su contexto, potenciando obstáculos y generando atravesamientos emocionales tanto en el aprendizaje como en la participación. Hay que mencionar además que, por esta razón, vinculado a los aspectos de la conducta, la niña refleja a través de sus acciones la incomodidad y malestar que le promueve el entorno.

En relación con la última inferencia, la docente titular agrega: *“dentro del aula no suele participar cuando le pregunto algo, no habla en esas ocasiones, se bloquea, no entiendo bien qué le sucede”*. Se afirma entonces que la docente desconoce totalmente las implicancias del diagnóstico que atraviesa el proceso evolutivo de su alumna, no manifiesta contemplaciones y empatía ante la circunstancia. El desconocimiento también genera expectativas que no van a ser satisfechas o logradas. Rodríguez (s.f) afirma que los bloqueos surgen en respuesta a situaciones de mucho estrés y ansiedad, por ello en estas circunstancias los individuos no son capaces de tomar decisiones o responder demandas. Por último, prevalece un buen vínculo con sus compañeros, la docente titular afirma que: *“Tiene un excelente vínculo con los demás chicos, es más los mismos compañeros la ayudan mucho en sus rutinas”*.

En conclusión, la mayoría de las entrevistadas coinciden en que tanto los desafíos como las potencialidades en el aprendizaje de la niña se ven atravesados por la intervención de la docente, ya que en sus funciones no acompaña, no manifiesta legitimidad hacia la alumna, desde la institución no se respetarían los tiempos promoviendo presiones a la niña, no se brindaría contención y se le daría significado a la falta y el error durante el proceso de aprendizaje. Así mismo, la participación dentro del aula se vería atravesada por el vínculo con su maestra. Todavía cabe señalar que, mediante los aportes de Piaget (1972), las experiencias y los contextos determinan la evolución de los alumnos, por ello inhibir, sobre exigir, etiquetar y demás elementos contraproducentes para el desarrollo evolutivo de la niña, van a promover desafíos a futuro.

Se debe garantizar una estimulación adecuada, un vínculo seguro y múltiples espacios o fenómenos de exploración que de manera amena potencie un sujeto autónomo capaz de pensar y organizar sus ideas.

4.3 El labor de la práctica pedagógica

En cuanto a la práctica pedagógica que expone la docente para promover la inclusión, el aprendizaje y la participación de la alumna dentro del aula, principalmente se destaca la imposibilidad de abordar la enseñanza y transmitir un saber adecuado, la docente afirma: *“Pedagógicamente es una realidad que dependiendo el caso no pueden ser trabajados, pero porque no estamos preparados para estas demandas y tampoco nos otorgan recursos para afrontarlos”*.

De manera constante, la docente aloja la responsabilidad en el otro, cuando una de las competencias que requiere la educación inclusiva es el compromiso de los docentes ante la diversidad. A su vez, se aprecia la intención de un curriculum posicionado desde una mirada normalizadora, es decir las exigencias externas a las instituciones educativas interfieren en una demanda compleja de abordar. Al mismo tiempo, no se comprende una realidad flexible, dinámica y abierta, focalizada desde la función de herramienta para potenciar y atravesar significativamente el desarrollo del alumno.

Las maestras de apoyo a la inclusión, agregan: *“La docente no utiliza estrategias, ninguna, sólo copiar y estrategias muy tradicionales que no sirven para la situación de la niña”* *“Son de patologización y/o exclusión”*. Se infiere entonces una complejidad en la práctica docente, un desencuentro de corrientes. En otras palabras, se podría definir que la docente mantiene una actitud y una pedagogía centrada desde un posicionamiento tradicional, conductista, alineada en la norma, mientras que en la realidad actual bajo el modelo inclusivo según aportes de Másmela (2006), se manifiestan atravesamientos y transformación focalizados desde una mirada constructivista, que promueve reflexiones, críticas, interpretaciones y comprensiones hacia un fenómeno educativo totalmente diferente a las que se abordaban en un determinado contexto histórico.

Es posible destacar que las concepciones de la docente a cargo atraviesan las metodologías e intervenciones que aplica en el proceso de la alumna, producto de su formación, experiencia o resultado de la subjetividad del maestro al momento de abordar la práctica áulica (González, Seda y Ortega, 2018).

La psicopedagoga del centro multidisciplinario afirma que: *“La estrategia siempre es conocer a la niña, escucharla, entenderla y hacerla parte. Luego los recursos pueden ser varios: material concreto, pictogramas, adecuaciones, entre otros”*. La docente titula agrega: *“Utilizo materiales concretos, acompaño a la alumna como guía y utilizo fotocopias sencillas y llamativas”*. Aquí se presenta una dicotomía, según las observaciones llevadas a cabo, la docente no ocupa el rol de guía, más bien, sus funciones se posicionan desde la autoridad, exigiendo contenidos y saberes que vayan acordes con el curriculum. A su vez, en la realidad no utiliza materiales concretos, simplemente le explica de manera oral una actividad mediante una fotocopia y la deja en soledad para realizarla. La docente no conocería la singularidad de la niña, el diagnóstico no es tenido en cuenta. A su vez los desafíos como las potencialidades son ignoradas y eso se infiere en las prácticas por las estrategias que plantea y cómo acompaña a la alumna en su resolución.

En este contexto se ponen en tensión muchas instancias propuestas por el modelo inclusivo. Tanto la presencia, la participación y el progreso (Carrillo et al, 2018), no son comprendidos en la situación áulica. La alumna, no se encuentra presente en todas las actividades y experiencias de enseñanza. Por otro lado, la niña no participa en determinadas situaciones de aprendizaje llevadas a cabo en el aula, ya que el vínculo pasivo entre la docente y la alumna manifestaría tensiones. Y por último el progreso, se ve atravesado por las situaciones planteadas en el ámbito áulico.

El rol del PPI es irrelevante, la docente titular afirma: *“Lo utilicé para hacer el informe del segundo boletín. La MAI me ayudó, porque no se bien qué poner. En un principio lo utilizaba para basar mis actividades, pero ahora ya no lo uso”*. Es notable destacar que en este estudio de caso se infiere que en este contexto no se estarían contemplando los derechos de acceso a la educación, tanto múltiples instancias y aspectos del modelo inclusivo se verían vulnerados ante la práctica pedagógica expuesta por la docente. Según el Art. 11, Inciso N (Ley 26.206), la propuesta de enseñanza para la inclusión es explícitamente una política que se le debe brindar a las personas con discapacidad para que puedan desarrollar al máximo su potencial, integración y pleno ejercicio de sus derechos. Para la docente, el PPI debería ser un dispositivo educativo (Resolución N° 1664/17, 2017) esencial para llevar a cabo las adecuaciones de manera cotidiana, además de tener

el sostén de la MAI, se debe tener en cuenta que el rol de las maestras a cargo de un grado es identificar y resignificar el potencial de aprendizaje del alumno. Como también es explicitado en la Resolución N° 4635/11, la docente es quien debe transmitir la enseñanza y para ello, debe participar de manera activa emitiendo su criterio acerca de los progresos del alumno en vinculación con la propuesta curricular y las estrategias metodológicas desarrolladas.

La maestra de apoyo a la inclusión a cargo de la realización del mismo afirma: *“La docente, no lo usa para nada, se debe insistir para que lo lleve a cabo. Y es muy notorio por las actividades, las dinámicas para transmitir el contenido a la alumna y demás”*

Los entrevistados a modo general exponen la poca utilización del PPI y que esto se ve reflejado ante las estrategias y modos de transmitir el contenido. Este instrumento garantiza la trayectoria y continuidad pedagógica, es decir otorga propuestas que habilitan la participación y el aprendizaje, logrando superar los obstáculos que surgen en el proceso académico. En vinculación con las adecuaciones la maestra titular manifiesta: *“le doy otras actividades adaptadas a su situación con los contenidos y la guío de otra manera ya que tampoco escribe por sí sola”*

De manera constante no hay correlación entre lo que se dice y lo que se observa, se manifiesta una actitud negativa ante la inclusión. Aquí podemos determinar una vinculación con lo que exponen Sevilla et, al (2018), haciendo referencia que la mayoría de los docentes mantienen una actitud negativa, pero con la singularidad de que al momento de hablar sobre los alumnos con NEE se transforman en positiva. Hay un atravesamiento social en decir respuestas aceptables o deseables. Esta mirada negativa que se representa en las conductas y formas de abordar la inclusión se deben a la falta de capacitación y experiencia en la práctica inclusiva. De ser así, la realidad pedagógica se ve atravesada por el imaginario social. No se aprecia estrategias metodológicas significativas vinculadas con la educación inclusiva, de más está decir que la docente no promueve el trabajo cooperativo, teniendo en cuenta que la niña se apoya mucho en la socialización y sus compañeros manifiestan posicionarse como un sostén en su trayecto académico. La maestra de apoyo a la inclusión afirma: *“En relación a la participación de la clase, más convocatoria de parte del docente, Nunca la convoca a participar de las actividades grupales y demás”*.

A partir de lo dicho por las entrevistadas, es relevante remarcar que los docentes se focalizan en los estilos de aprendizaje en sus prácticas mientras que las profesionales en salud ubican el énfasis en la importancia de conocer no sólo el contexto y los atravesamientos del alumno, sino también el diagnóstico para profundizar los conocimientos e indagar cómo aprende esa persona para así poder brindarle el sostén adecuado. La docente titular manifiesta: *“Creo que, conociendo al niño o su estilo de aprendizaje, su forma de ser es suficiente”*. Una maestra de apoyo a la inclusión considera lo siguiente: *“No, no es necesario conocer el diagnóstico en profundidad porque nos basamos en el estilo de aprendizaje”*. Mientras que una Psicopedagoga afirma que: *“Es necesario conocer el diagnóstico para poder pensar estrategias y recursos posibles. A la vez, es un factor más junto a otros como la historia y dinámica familiar, hábitos, intereses personales, etc. para poder realizar un abordaje singular y adecuado”*. Desde las estrategias de aprendizaje, hay una perspectiva que se focaliza en los estilos de aprendizaje favoreciendo la modalidad inclusiva. Según aportes de Gardner (2001), la intención se vincula en conocer las ocho inteligencias múltiples, lo que contribuiría a comprender la singularidad de los sujetos al momento de aprender de manera que se promuevan estrategias metodológicas diversas para los contenidos con el objetivo de reconocer y desarrollar las capacidades cognitivas de los alumnos. En este caso, esta perspectiva y concepción como modo de abordar no se observa desde la práctica docente, las estrategias metodológicas y los estilos de aprendizaje deben ayudar a los maestros a potenciar su observación y creatividad para favorecer la metacognición de sus alumnos, algo que no interpela a la docente titular. Hay que retomar además lo que expone Piaget (1972) en vinculación con los contextos, tanto las experiencias como los atravesamientos que interpelan al sujeto también determinan el proceso tanto evolutivo como de aprendizaje, dependiendo de cómo se generen estas singularidades se le promoverán más o menos desafíos a la alumna. Por eso es relevante que se conozca en profundidad los tres lineamientos, tanto los estilos de aprendizaje, el contexto y el diagnóstico para favorecer tal como afirma Davini (2008), una mediación pedagógica entre el docente y el alumno que permita vincular contenidos con estrategias metodológicas que potencien el intercambio entre pares, amplíe el conocimiento y promueva las perspectivas adecuadas al contexto particular del individuo.

Respecto a la práctica pedagógica vinculada con la evaluación, se observarían discrepancias. La maestra titular afirma: *“la MAI realizó alguna que otra vez alguna adecuación”*

“Son escritas, yo le explico y trato de ayudarla o la guía su acompañante” Mientras que la maestra de apoyo a la inclusión manifiesta lo siguiente: *“realicé sugerencias y adecuaciones” “participé y no se realizaron las adecuaciones correspondientes que sugerí por esa razón la niña tuvo dificultades para llevarla a cabo, hubo que retirarla del aula en una ocasión para abordar las actividades en un espacio más tranquilo donde se pueda conversar y utilizar otro material que capte su concentración”*. Se destaca en principio que la docente no realizó las adecuaciones sugeridas a partir de la intervención de la MAI. Se infiere una dificultad por parte de la maestra titular, ya que se observa cierta resistencia al cambio, dado que la singularidad de la niña cuenta con los dispositivos de apoyo y los mismos realizan sus funciones. Se observa que las sugerencias no son tenidas en cuenta para desarrollar una propuesta educativa orientada a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quien presenta dificultades (Ministerio de Educación de la Nación, 2009). Esta resistencia podría deberse al desconocimiento, a la falta de capacitación, ya que no depende solo de una cuestión de actitud o voluntad. Manjón et, al. (1993), permite afirmar que adecuar modos de evaluar según la particularidad del alumno requiere también que se contextualicen los sistemas de comunicación de ser necesario. En este caso, podemos determinar que la docente llevó a cabo una evaluación escrita que presentó dificultades ante una alumna que no escribe por sí sola. Hay una configuración desde la base normativa, que no permite ver más allá de lo homogéneo. Se observa a su vez cómo la docente traslada la responsabilidad hacia los dispositivos de apoyo fomentando roles que no les corresponde en sus funciones. Por último, se puede inferir una actitud que no aprecia la inclusión, no contienen a la alumna y la legitimidad queda totalmente atravesada.

A modo de conclusión la labor de la práctica pedagógica se centraría en una imposibilidad de abordar la enseñanza y transmitir un saber adecuado. A su vez, se aloja la responsabilidad hacia otros dispositivos de apoyo en respuesta a la incapacidad que denotan desde la institución para afrontar las circunstancias de la alumna en proceso de inclusión. Además, el trabajo cooperativo tampoco se promueve lo que genera que estas dificultades se profundicen.

La pedagogía manifiesta lineamientos focalizados en la corriente tradicional, el curriculum por su parte se encuentra posicionado desde una perspectiva normalizadora y se fomentan intervenciones desde los estilos de aprendizaje.

El rol docente se presente desde la autoridad, manifiesta resistencia al cambio y las concepciones que denota en el ejercicio de su profesión atraviesan tanto su práctica como el aprendizaje de la alumna. Por otro lado, no se utilizan materiales ni recursos adecuados para facilitar la comprensión de los contenidos. A su vez, el PPI no es un dispositivo educativo que la docente utilice para potenciar sus prácticas.

Por último, el pleno de ejercicio de los derechos se encuentra vulnerado, se denota una actitud negativa ante la inclusión, el diagnóstico y el contexto son variables que no interpelan a la enseñanza y aprendizaje lo que repercute en estrategias metodológicas inadecuadas.

4.4 La representación del sistema de escolarización

Según lo expresado por las docentes y las profesionales que forman parte de la institución educativa, la niña no podría formar parte de la escuela por la complejidad que manifiesta su proceso. La psicopedagoga del equipo de orientación expresa: *“Este caso en específico la niña manifiesta un alto grado de complejidad y desde la escuela creo que no le podemos ofrecer las oportunidades que realmente se merece”*

Sin embargo, las profesionales de la salud y las configuraciones de apoyo manifiestan una potencialidad en la niña, la cual difiere de manera positiva su presencia en la escuela común con la connotación de que se debería confiar en la alumna y se le tendría que otorgar la contención necesaria por favorecer ese trayecto académico. Las maestras de apoyo a la inclusión afirman: *“Es muy capaz, avanzó mucho este año, socializa con sus compañeros, tiene potencial muchísimo solo tienen que confiar más en ella” “En el colegio las autoridades no brindan la contención necesaria, a pesar de todo es increíble lo que avanzó, el trabajo de las terapias y la acompañante en el cole dieron mucho frutos”*

Se presentaría un desafío desde la institución que determina la trayectoria escolar de la niña. Se puede observar que las autoridades no abordarían de manera adecuada el proceso de inclusión, es decir, no se llevan a cabo ajustes y adecuaciones curriculares coherentes que permitan la permanencia de la alumna con NEE. A partir de lo que afirma la ONU (2013), se infiere que se mantiene apartado al alumno de la institución, no es alojado desde su singularidad, sino que el

alumno es quien debe adecuarse a la escuela y no viceversa. Esto puede deberse tanto al nivel de desarrollo como al diagnóstico.

La maestra titular agrega: *“Requiere mucho apoyo, no puede hacer la mayoría de cosas sola, tiene un acompañante y la MAI que recurre determinados días. Sin ese apoyo sería imposible que la niña permanezca en el aula”*. Mientras que la maestra de apoyo a la inclusión manifiesta una contraposición con lo anteriormente expresado por la docente de grado: *“La maestra la presiona o simplemente la etiqueta como una niña que no puede hacer nada o es muy compleja su situación ya que no puede hacer nada sola, cuando la realidad no es así, sino que la maestra no está interesada en abordar la situación”*

A partir de lo que se observó, se puede argumentar que la niña sí permanece en el aula, siempre y cuando se presente un vínculo de confianza con ella. La acompañante terapéutica cumple ese rol dentro del aula de sostén y contención de la niña. Es por ello que, se observa un paralelismo entre lo que la docente manifiesta y lo que se presenta, ya que la alumna permanece en el aula, se sienta con sus compañeros y lleva a cabo sus rutinas. En este sentido, se determina que el desafío no se presentaría en la alumna, como ella declara, sino que en realidad se encontraría focalizado en el interés y el vínculo docente – alumno.

El desafío de la maestra titular en promover un apego seguro y de confianza, genera que en determinadas ocasiones se atravesase la permanencia de la alumna en el aula y se necesite de dispositivos externos que contengan la situación. Se pone en evidencia así que el apoyo en realidad lo necesite más la docente que la niña dentro del salón de clases, ya que no cuenta con la información y la predisposición suficiente para abordar esta singularidad de aprendizaje. Esto provocaría un incremento en la ansiedad y estrés en la alumna que requieren un momento de relajación para disminuir la tensión. Simultáneamente, se presentan por parte de la maestra titular de grado estigmas y estereotipos hacia la individualidad de la niña configurando etiquetas, como incapaz e impulsiva, remarcando una carencia o falta en su proceso de aprendizaje.

Aquí predomina la idea de un sistema escolar que promueve la exclusión de la alumna. Esto se puede justificar con lo que señala el autor Cobeñas (2020), negar la posibilidad de educar a un alumno por considerar que tiene un déficit, es excluir. En este caso, se denota desde la institución una imposibilidad o un alto grado de complejidad de ser abordado pedagógicamente

impidiéndole a la alumna llevar a cabo un proceso de aprendizaje adecuado. La dificultad en este contexto se centra de manera constante en la niña y no en el curriculum o las metodologías que se aplican (Melero, 2011). Más allá de lo observable y lo expresado por la institución, las maestras de apoyo denotan: *“Es una institución que no aloja a estos chicos en proceso de inclusión”, “no acompañan a los alumnos, ni tampoco acompañan a los docentes, el error siempre se aloja en los niños nunca en ellos”, “Falta predisposición por parte de la institución educativa para poder acompañar a la niña porque lo que prima son prejuicios debido a su síndrome”*.

Otro elemento que atraviesa significativamente el sistema escolar y potencian la exclusión de la niña, son los obstáculos que se presentan, y según expone Melero (2011), en las escuelas públicas existirían desafíos que impiden tanto la participación, la convivencia como el aprendizaje en el alumnado.

En vinculación con algunas de las razones que expone el autor, en este caso se profundizarían el efecto de las etiquetas y el encuadre de las respuestas, es decir dar a entender que hay maneras especiales de transmitir una enseñanza de este modo se comunica una distinción en vez de una inclusión.

A su vez, se presenta la limitación de oportunidades y una errónea manera de aplicar recursos, como describe la docente titular el modo de desarrollar las evaluaciones en este caso: *“Son escritas, yo le explico y trato de ayudarla o la guía su acompañante”*. Se genera un considerable obstáculo ya que la niña no escribe aún por si sola y a su vez se responsabiliza a configuraciones de apoyo funciones que no les corresponde en el orden pedagógico.

El elemento más importante es la necesidad que expresa la institución para mantener el statu quo, en este caso retomando lo que se venía desarrollando con anterioridad la dificultad se centra en el alumno, asumiendo por parte de la escuela una posición que expresa poca responsabilidad, compromiso y no se somete a ningún tipo de críticas, sugerencias ni evaluaciones que permitan mejorar sus acciones, dialectos o estrategias para promover un encuadre ameno que promueva mejoras en la institución y se aborden de manera adecuada los procesos de inclusión sin dejar entrever mensajes que afirman exclusiones del sistema ante los desafíos que manifiesta una alumna.

La docente titular afirma: *“Es brindarle la oportunidad a cualquier niño a ser parte de una escuela común, garantizando uno de los principales derechos que es el acceso a la educación y promoviendo la diversidad en las aulas”*.

Pero a su vez la maestra de apoyo a la inclusión expresa; *“En relación a la participación de la clase, sugiero más convocatoria de parte del docente, Nunca la convoca a participar de las actividades grupales y demás”*. Un ámbito que es atravesado en la institución educativa es el político, ya que se presentan irregularidades y contradicciones constantes entre lo que se expresa y lo que se observa. Continuando con los lineamientos de Melero (2011), se infiere entonces que hay contradicciones entre lo que manifestarían las leyes y las normativas con la realidad que se presenta tanto en la institución como en el aula. La dicotomía se enfoca en que se expresa una práctica diversa focalizada en acceso, oportunidades y derechos cuando en realidad lo que sucede es que no hay convocatoria equitativa, participativa y cooperativa

Por último, se presentan desafíos en el trabajo interdisciplinario, esta problemática atravesaría el sistema escolar, en este caso, las configuraciones de apoyo y la psicopedagoga perteneciente al centro interdisciplinario aseguran que no hay vínculo y se presentan conflictos al momento de transmitir adecuaciones o sugerencias. Adoptar la cooperación entre las diferentes áreas como modalidad de trabajo favorecería y facilitaría tanto a los docentes en sus prácticas como a los alumnos con NEE en su permanencia y proceso de aprendizaje.

Una maestra de apoyo a la inclusión afirma lo siguiente: *“Yo no tengo contacto directo con otros profesionales de la alumna, y con la docente es complejo porque no acepta mis sugerencias y es bastante difícil nuestro vínculo, observo que no le interesa generar un trabajo en equipo que fortalezca a la niña”*. La psicopedagoga y la psicóloga anterior maestra de apoyo a la inclusión expresan lo siguiente: *“la escuela nunca me llamo actualmente siendo la psicóloga de la niña, no hay un trabajo en conjunto, mantenemos comunicación por medio de la acompañante o si no hay veces que la coordinadora se acerca a conversar con el colegio”* *“No tengo vínculo con la escuela”*. Estos desafíos en la comunicación o en la recepción de las sugerencias que manifestarían la resistencia de la docente titular, atraviesa el sistema escolar y el trayecto académico de la alumna, ya que según aportes de Elichiry (1987/2009), el intercambio disciplinario convoca a una transformación y enriquecimiento mutuo, que genera movimiento,

permite ampliar miradas y promover intervenciones adecuadas que favorezcan la permanencia de la alumna en la institución. En este contexto desde la institución la docente titular tiene en cuenta los siguientes actores especializados: *“La acompañante que está con la niña que su presencia es impredecible la verdad, la MAI que hace adecuaciones y el equipo de orientación que recorro a ellas para sugerencias”*. Mientras que el equipo de orientación manifiesta los siguientes agentes intervinientes: *“Se trabaja en conjunto junto a la escuela de educación especial quien realiza la PPI y hace los ajustes necesarios. Así como también la AE que trabaja a diario con la niña”*

Se puede inferir que hay actores que quedan por fuera y no son considerados. En este caso la psicopedagoga del equipo de orientación no manifiesta a la docente titular como parte del trabajo interdisciplinario, algo que queda evidenciado en la siguiente frase de la docente: *“Yo siento que a mí no me acompañan como debería ser porque siento mucha responsabilidad y a veces no sé qué hacer es un caso difícil”*.

Hay que mencionar además que en ninguna de las configuraciones se contempla el rol del equipo externo interdisciplinario, que según la Resolución N°782/13, deberían tener un vínculo estrecho de colaboración, ya que tales profesionales podrían promover asesoramientos específicos que potencien la inclusión, más aún si la institución manifiesta que el proceso de la niña es complejo y no saben cómo continuar interviniendo.

Se infiere entonces a partir de la Resolución N° 782/13, que en este caso la articulación entre los actores intervinientes no manifiesta una estrecha comunicación sobre el alumno que se encuentra incluido que permita potenciar la situación de aprendizaje, la integración y la producción de conocimiento.

A modo de conclusión, se puede establecer que el sistema escolar se presentaría de la siguiente manera:

- Sistema de escolarización: Exclusión.
- No se llevan a cabo ajustes y adecuaciones curriculares razonables que permitan la permanencia de la alumna con NEE.
- La alumna es quien debe adecuarse a la institución educativa.
- La institución no acompaña y sostiene el trayecto académico y la permanencia de la alumna.
- No hay posibilidad de abordar pedagógicamente los desafíos de la alumna.

- Configuración de etiquetas
- Hay maneras especiales de transmitir una enseñanza
- Limitación de oportunidades
- Recursos aplicados de manera inadecuada
- Se responsabiliza a las configuraciones de apoyo funciones que no les corresponde, en el orden pedagógico.
- La institución mantiene el statu quo.
- Se presentan irregularidades y contradicciones con respecto a las leyes y normativas del modelo inclusivo.
- No hay articulación significativa en la interdisciplinariedad.

Conclusión

En base al análisis de datos, detectamos que la alumna con Síndrome de Down perteneciente a una institución primaria pública de Avellaneda, durante el año 2022, atraviesa múltiples desafíos en el aprendizaje y la participación, potenciadas y promovidas por la práctica pedagógica y el contexto escolar. A continuación, se destacaran los desafíos más relevantes.

En primer lugar, se denota escasa legitimidad hacia la alumna, la docente no cree en su potencial. Este aspecto es la base desencadenante, ya que a su vez no se le brinda la contención y el sostenimiento requerido en su trayectoria académica. Con respecto al aprendizaje, denota desafíos con las letras y los números, así como también dificultades en las habilidades cognitivas, como la atención sostenida y focalizada, la memoria a corto plazo y el pensamiento abstracto. Sin embargo, la alumna manifiesta aspectos que podrían favorecer su proceso de aprendizaje, en general su fuerte se centra en la sociabilización y las competencias vinculadas con el área de Prácticas del Lenguaje. Hay que mencionar, que manifiesta una buena percepción visual. Por otro lado, prevalece la necesidad de requerir un tiempo más lento y progresivo para comprender, significar y llevar a cabo tareas vinculadas con el contenido escolar.

En segundo lugar, la participación dentro del aula se ve atravesada por el vínculo con su maestra, ya que la misma expresa modos de relacionarse que generarían cierta presión en cuanto a los tiempos pedagógicos de la alumna. La docente se posicionaría desde un rol autoritario con su grado, por lo que, ciertas conductas atravesarían aspectos emocionales y psicológicos de la niña promoviendo estados de estrés y ansiedad que resultan en bloqueos. Este desafío es promovido por el contexto, ya que al momento de convocarla a participar se manifiesta con una respuesta negativa. Sin embargo, con respecto al vínculo con sus pares se presenta un aspecto positivo, ya que la niña expresa una excelente relación con sus compañeros, favoreciendo la permanencia dentro del aula.

En cuanto a cuáles son las concepciones que manifiestan los docentes con respecto a la educación inclusiva, en general consideran que se favorece una perspectiva plena de derechos sobre la base de igualdad de oportunidades, que contemplarían el acceso de cualquier sujeto a insertarse en una escuela común con o sin diagnóstico, y que a su vez promovería la diversidad y la igualdad de posibilidades. Sin embargo, se observó una dicotomía. Los actores especializados en educación especial o en salud expresan una mirada centrada en la importancia de tener un

enfoque integral y global, una perspectiva que fomenta la complejidad, en la cual se tenga en cuenta la salud y los diagnósticos. Mientras que, las docentes consideran que esta perspectiva no interpela la enseñanza, sino más bien fomentan intervenciones desde un marco centrado en estilos de aprendizaje al momento de abordar pedagógicamente.

Por otro lado, en general se considera que los docentes no están capacitados y especializados en el modelo inclusivo, se manifiesta una escasa formación y capacitación. En consecuencia, no cuentan con las herramientas, estrategias, competencias e información suficiente para abordar contextos y particularidades que atraviesa un alumno. Al mismo tiempo, no hay un trabajo interdisciplinario que promueva una articulación y comunicación estrecha que potencie la situación de aprendizaje, las instancias de enseñanza y la integración de la alumna. Se infiere, además, que estos desafíos en la labor docente surgen a raíz de una resistencia al cambio y a la colaboración. Tal resistencia, es probablemente resultado del desconocimiento y/o escasa formación en el modelo inclusivo.

En cuanto a la indagación de los obstáculos, se determinó que se sostienen etiquetas, limitación de oportunidades, recursos aplicados de manera inadecuada y la prevalencia a mantener el statu quo de la institución. También, se presentan irregularidades y contradicciones con respecto a las leyes y normativas del modelo inclusivo. En este sentido, el sistema de escolarización que promueve la institución con la alumna, se establece que es la exclusión quien toma protagonismo. En este caso la niña no solamente es quien debe adecuarse a la escuela, sino que a la vez la institución no acompaña ni sostiene el trayecto académico y la permanencia. De manera simultánea, hay un lineamiento que se centra en la imposibilidad, comprendiendo una perspectiva la cual manifiesta que no hay forma de abordar pedagógicamente de manera significativa los desafíos en el aprendizaje de la alumna a la enseñanza. Señalando a su vez, cierto déficit en la capacidad del sujeto.

Si tenemos en cuenta estos resultados en relación a cómo se presentan los desafíos de la alumna con respecto a su aprendizaje y participación, teniendo en cuenta las representaciones sobre la educación inclusiva que manifiestan los educadores y el sistema de escolarización que se promueve, podemos afirmar que, en primer lugar es relevante conocer el diagnóstico para abordar las prácticas pedagógicas y potenciar vínculos seguros que favorezcan la permanencia de los alumnos con NEE en las aulas. Así mismo, brindar desde el equipo de orientación un acompañamiento responsable y sostenido a los docentes con la intención no sólo de evitar posibles

obstáculos sino también múltiples situaciones pedagógicas que supongan un desafío al maestro. Desde la gestión de la institución también es relevante transmitir la importancia de la capacitación ante las problemáticas de desconocimiento que manifiestan los docentes. Es significativo que estas especializaciones se lleven a cabo para modificar tanto las representaciones, los modos de vincularse con los alumnos y con la interdisciplinariedad, como para potenciar la elaboración de estrategias, adecuaciones, metodologías o recursos ante un contenido, atravesando así de manera significativa las resistencias por parte de las docentes y favoreciendo el marco inclusivo.

Por último, sería significativo que se lleven a cabo intervenciones psicopedagógicas, ya que ocupa un pilar fundamental en los lineamientos inclusivos. En este caso colaborar conjuntamente con el docente dentro del aula genera una potencialidad hacia su labor y disminuye desafíos pedagógicos los cuales podrían atravesar el proceso de aprendizaje de los alumnos. A su vez, fortalece y desarrolla posibilidades y capacidades de los alumnos, más allá de sus desafíos y/o singularidades. Proponer una pedagogía posibilitadora que consolide tanto las funciones, el valor de la intervención, la autoestima y la motivación de los docentes permite contribuir alternativas frente a desafíos que surjan dentro del modelo inclusivo.

Bibliografía

- Acevedo, A. (2022). *¿Es la educación inclusiva una realidad? Niñas y niños con Síndrome de Down en la educación primaria*. Uruguay: Universidad de la República.
- Acevedo, A. (2022). *¿Es la educación inclusiva una realidad? Niñas y niños con Síndrome de Down en la educación primaria*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula*. España: Ediciones Unesco-Narcea.
- Angulo Domínguez, M. G. (2007). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas del Síndrome de Down*. Andalucía.
- ASDRA. (2004). *Por qué la palabra mogólico usada como insulto es discriminatoria*.
- ASDRA. (2020). «Seguimos hablando sobre la palabra mogólico porque lamentablemente no hemos dejado de escucharla». ASDRA.
- Beledo, J., & Rodríguez, E. (s.f.). *Síndrome de Down*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- Bertagno, M. V. (2021). *El desafío de la Inclusión Educativa*. Argentina: Universidad Católica Argentina.
- Bogado, Y. M. (2019). *Patologización, Medicación e Inclusión escolar ¿Qué pasa en las escuelas respecto a las patologías que afectan al aprendizaje?* Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- Carrillo, Forgiony, Rivera, Bonilla, Montanchez, & Alarcón. (2018). *Prácticas Pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente*. Revista Espacios.
- Cervantes, A. O. (2019). *"El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión"*. México: Alteridad, Revista de Educación.
- Clavero, F. H. (s.f). *Habilidades Cognitivas*. España: Universidad de Granada.
- Cobeñas, P. (2020). *Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un problema pedagógico*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Dadamia, O. M. (2013). *Necesidades educativas, vulnerabilidad y exclusión social*. Argentina: Lumen.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Argentina: Santillana.
- Durez, R. (2015). *Integración escolar de una joven con síndrome de down en una escuela común de nivel secundario. Estudio de Caso*. Argentina: Universidad Abierta Interamericana.

- Echeíta Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- El síndrome de down. (S.F). *Down España*.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Evans, P. (1988). *Organización del Centro y desarrollo del currículum*.
- Figueira, E. M. (2013). "Una mirada hacia la inclusión: Barreras en el camino a la participación". Chile: Perspectiva Educacional, Formación de Profesores.
- Figueroa, Ospina, & Tuberquia. (2019). *Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable*. Inclusión y Desarrollo.
- Fiorin, & Rossa. (2018). *El aprendizaje servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales*. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio.
- Furco, & Billig. (2002). *Service learning: the essence of pedagogy*. Connecticut: IAP.
- García, Caballero, Encinas, & González. (2020). *Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa*. Universidad de Valladolid.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente, La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Giovagnoli, S. (2014). *La discriminación en el Síndrome de Down*. Argentina: Universidad Abierta Interamericana.
- Grupo Artículo 24, & Buenos Aires Provincia. (2019). *Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Buenos Aires.
- Inhelder, B. (1968). *The Diagnosis of Reasoning in the Mentally Retarded*. John Day Company.
- Inmaculada Orozco, & Anabel Moriña. (2019). *Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado*. España: Aula Abierta - Universidad de Sevilla.
- Jofré, & Expósito. (2021). *Implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206: motivos que impulsaron su sanción*.
- Kumin, L. (2017). *Características físicas y cognitivas en niños con S Down*. Fundación Iberoamericana Down 21.
- Kumin, L. (2017). *Características físicas y cognitivas en niños con S Down*. Fundación Iberoamericana Down21.

- Lanza, C. L. (2007). *Núcleo de Práctica, Departamento de Psicopedagogía*. Documento de Práctica.
- Ley 13.688. (Publicada en el Boletín Oficial, 10 de Julio de 2007). Ley de Educación Provincial. La Plata, Argentina.
- Ley 26.206. (Publicada en el Boletín Oficial, 28 de Diciembre de 2006). *Ley de Educación Nacional*. Argentina.
- Ley 26.378. (Publicada en el Boletín Oficial. 6 de Junio de 2008). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Argentina.
- López, G., & Laje, C. (s.f.). *La interdisciplinariedad como práctica en salud*.
- Martinez, A. A. (1997). *Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. Instituto Para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado.
- Melero, & López. (s.f.). *Documento síntesis sobre el proyecto roma como un modelo de escuela inclusiva*. Universidad de Málaga.
- Melero, M. L. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Málaga, España.
- Melero, M. L. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. España: Innovación Educativa.
- Ministerio de Educación, G.C.B.A. (2010). *Un currículum común y diversificado*. Ciudad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. (2011). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino*. Argentina.
- MSD, M. (2020). *Síndrome de Down (trisomía 21)*.
- Muñoz Villa, López Cruz, & Assael. (2015). *"Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión?"*. Chile: Universidad de Chile.
- Muñoz, A. M. (2004). *El síndrome de down*.
- nacional, L. d. (Publicada en el Boletín Oficial 28 de Diciembre 2006). Ley 26.206. Argentina.
- Naciones Unidas. (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

- Quiroga, L. (2013). *¿De que hablamos cuando hablamos de currículum?* Educ.ar Sociedad del Estado.
- Ramos, & Fortuny. (2019). “*Las Inteligencias Múltiples y los Estilos de Aprendizaje como método de enseñanza ¿Se tienen en cuenta hoy en día en el Currículo?*”. Universidad de la Laguna.
- Rasco, J. F. (1994). *¿A que llamamos Curriculum?* Universidad de Málaga.
- Resolución CFE N°174/12. (Publicada en el Boletín Oficial, 13 de Junio de 2012). *Consejo Federal de Educación*. Argentina.
- Resolución N°238/14. (Publicada en el Boletín Oficial, 22 de Octubre de 2014). *Consejo Federal de Educación*. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Resolución N° 782/13. (Publicada en el Boletín Oficial, 22 de Julio de 2012). *Dirección General de Cultura y Educación*. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Resolución N°1664/17. (Publicada en el Boletín Oficial, 1 de Diciembre de 2017). *Dirección General de Cultura y Educación*. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Resolución N°4635/11. (Publicada en el Boletín Oficial, 5 de Diciembre de 2011). *Dirección de Cultura y Educación*. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Robles-Bello, Cubero, Muela, & Montes-Berges. (2014). *Inteligencia emocional en síndrome de Down*. España: Universidad de Granada.
- Rodríguez, E. R. (2004). *Programa de educación emocional para niños*. España: Buenas Prácticas, Revista Síndrome de Down.
- Rodríguez, E. R. (2011). *Características Psicológicas de los niños y jóvenes con Síndrome de Down*. España: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- Rodríguez, E. R. (2012). *Programa para escolares con síndrome de down*. Fundación Iberoamericana Down 21.
- Rodríguez, E. R. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de down*. Fundación Iberoamericana Down 21.
- Rodríguez, E. R. (S.F). *Características psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down*. Fundación Iberoamericana Down21.
- Salud, O. M. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. España: Grafo S.A.

- Sevilla Santo, Pavon, & Rio. (2018). *"Actitud docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con nee"*. México: Innovación Educativa.
- Suárez, Maiz, & Meza. (2010). *Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*. Caracas: Investigación y Postgrado.
- Tomé, J. M. (2018). *Educación Inclusiva: Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Vinocur, S. (2017). *Las prácticas psicopedagógicas en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Vivot, D. E. (2013). ¿Cuáles son las causas del síndrome de down? ASDRA.
- XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. (2003). *Declaración de Tarija*. Bolivia.
- Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico*. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia.

Anexo

Modelos de entrevista

Entrevista a Maestra Titular

1. ¿Cuál es su formación?
2. ¿Cuántos años tiene de experiencia en su profesión?
3. ¿Hace cuánto se encuentra ejerciendo su función en esta escuela?
4. ¿En qué grado desarrolla su rol actualmente?
5. ¿Qué es para usted la Educación Inclusiva?
6. ¿Usted considera que los maestros tienen formación inclusión? ¿Reciben asesoramiento o información/capacitación?
7. ¿Tiene experiencia con procesos de inclusión?
8. ¿Cuáles son las estrategias o modos de acción planteadas para la inclusión en esta institución?
9. ¿Considera que es necesario conocer en profundidad el diagnóstico o los desafíos del alumno/a para abordar sus prácticas como docente dentro del aula? ¿Por qué?
10. Con sus palabras ¿Cómo podría definir al Síndrome de Down?
11. Basado en sus vivencias ¿Ha tenido experiencia directa en enseñar a alumnos con Síndrome de Down en otros años?
12. ¿Actualmente tiene algún alumno que se encuentre en proceso de inclusión con Síndrome de Down?
13. ¿Este alumno, requiere apoyo o se trabaja de igual manera que con los demás alumnos del aula? ¿Cómo?
14. ¿Usted trabaja con otros profesionales para abordar la situación de aprendizaje de este alumno/a en proceso de inclusión? De ser así, ¿podría indicar quienes intervienen y de qué manera?
15. ¿Qué objetivo considera que tiene trabajar de manera interdisciplinaria con otros docentes o profesionales para potenciar la situación de un alumno dentro del aula?
16. ¿En este caso, se deben realizar adecuaciones? ¿Cómo lo hacen?
17. ¿El alumno cuenta con un Proyecto Pedagógico Individual (PPI)? ¿Usted lo utiliza en sus prácticas con el alumno?

18. ¿Cómo son aplicadas estas adecuaciones en un día cotidiano dentro del aula? Desarrolle.
19. ¿En qué áreas manifiesta mayor dificultad el alumno?
20. ¿Expresa desafíos con algún contenido en específico el alumno?
21. ¿Utiliza alguna estrategia y/o recurso para afrontar estas dificultades o desafíos que manifiesta el alumno/a? De ser así ¿Cuáles?
22. ¿Cómo es el vínculo del alumno con sus compañeros?
23. ¿El alumno participa en todas las actividades dentro y fuera del aula? Si no participa en todas las actividades ¿Particularmente en cuales manifiesta dificultades?
24. Estas dificultades en la participación ¿Usted las aborda? De ser así, ¿Cómo lo hace, es decir, qué estrategias utiliza en su práctica docente para potenciar la participación del alumno?
25. En relación a la evaluación ¿Usted evalúa al alumno/a? ¿Cómo lo hace, realiza alguna adecuación en específico?
26. ¿Cuáles considera que son los desafíos positivos y negativos que manifiesta la inclusión educativa?
27. Hoy en día los procesos de inclusión ¿Son una realidad que pedagógicamente pueden ser abordados dentro de un aula común? ¿Por qué?
28. ¿Hay algo que consideres importante que no hayamos conversado hasta el momento y te gustaría aportar?

Entrevista a Maestras de Apoyo a la Inclusión

1. ¿Cuál es tu formación?
2. ¿Cuántos años tiene de experiencia en su profesión?
3. ¿Hace cuánto se encuentra ejerciendo su función en esta escuela?
4. ¿Cuáles son sus objetivos que como docente tiene dentro de esta institución educativa?
5. ¿Qué es para usted la Educación Inclusiva?
6. ¿Usted considera que los maestros tienen formación inclusión? ¿Reciben asesoramiento o información/capacitación?
7. ¿Cuál es su rol en el proceso de inclusión?
8. ¿Usted lleva a cabo sus acciones fuera o dentro del aula?

9. ¿Considera que el trabajo interdisciplinario con los docentes es un elemento necesario para desarrollar los procesos de inclusión? ¿Por qué?
10. ¿Para usted es importante conocer en profundidad el diagnóstico para adecuar contenidos o estrategias dentro del aula? ¿Por qué?
11. Con sus palabras ¿Cómo podría definir al Síndrome de Down?
12. En el caso del alumno con Síndrome de Down, de 2do grado ¿Qué rol ocupa usted en su proceso?
13. ¿En qué áreas considera que el alumno manifiesta mayor dificultad?
14. ¿Usted observa que la docente utiliza alguna estrategia determinada para abordar los desafíos de la alumna? De ser así ¿Cuáles?
15. ¿Qué estrategias y/o recursos considera oportunos para abordar estos desafíos en el aprendizaje? ¿Las mismas son sugeridas a la docente para potenciar la práctica pedagógica?
16. ¿Cómo describiría el vínculo de la docente con este alumno/a? ¿Y su vínculo con la docente?
17. ¿Usted realiza adecuaciones curriculares? ¿Cuáles?
18. ¿Fue realizado el Proyecto Pedagógico Individual? De ser así, ¿Cómo se llevó a cabo?
19. ¿El alumno participa de todas las actividades educativas?
20. ¿Tuvo que realizar alguna adecuación o indicar alguna sugerencia en vinculación con la participación? ¿Cuáles?
21. ¿Qué consideraciones tiene con respecto a la institución en sí, ¿Cómo acompaña el proceso de inclusión en este caso en particular? ¿Cree que deberían tener mayor implicancia?
22. ¿Las concepciones y nociones que expresan la escuela y la docente sobre la inclusión los considera acertados para abordar estas situaciones complejas?
23. ¿Cuáles considera que son los desafíos positivos y negativos que manifiesta la inclusión educativa?
24. Hoy en día los procesos de inclusión ¿Son una realidad que pedagógicamente pueden ser abordados dentro de un aula común? ¿Por qué?
25. ¿Hay algo que consideres importante que no hayamos conversado hasta el momento y te gustaría aportar sobre la labor de la docente en relación al proceso de información?

Entrevista Psicopedagoga (Equipo de Orientación)

1. ¿Cuál es tu formación?
2. ¿En qué ámbitos lleva a cabo tu rol?
3. ¿Cuántos años tiene de experiencia en su profesión?
4. ¿Hace cuantos años trabaja en esta institución?
5. ¿Qué es para usted la Educación Inclusiva?
6. Para usted ¿Los maestros se especializan en inclusión? ¿Es necesario que profundicen su conocimiento? ¿Por qué?
7. ¿Usted tiene experiencia en procesos de inclusión?
8. ¿Cuáles son las principales estrategias o modos de acción planteadas para la inclusión en esta institución?
9. ¿Qué funciones lleva a cabo usted en un proceso de inclusión? ¿Qué aspectos lo diferencia de otros profesionales?
10. ¿En su institución hay alumnos con Síndrome de Down? ¿Cómo definiría con sus palabras este diagnóstico?
11. ¿Para usted es pertinente conocer en profundidad el diagnóstico para abordar sus prácticas dentro del aula? ¿Por qué?
12. ¿Cómo describiría su vínculo con el alumno? Y ¿Cómo describiría al alumno con Síndrome?
13. ¿Cómo observa que se lleva a cabo la práctica docente con el alumno/a?
14. ¿Alguna vez realizó alguna intervención en este caso? Si su respuesta es positiva ¿Cuál? ¿Observó algún movimiento positivo en el alumno que potencia su aprendizaje y/o participación?
15. ¿Qué aspectos considera que se deben tener en cuenta para llevar a cabo este proceso de inclusión de manera acertada?
16. ¿Qué opinión tiene con respecto al trabajo interdisciplinario con otros docentes o profesionales para potenciar la situación de un alumno dentro del aula? ¿Cómo lo despliegan en esta institución?
17. ¿Cuáles considera que son los desafíos positivos y negativos que manifiesta la inclusión de este alumno?

18. Hoy en día los procesos de inclusión ¿Son una realidad que pedagógicamente pueden ser abordados dentro de un aula común? ¿Por qué?
19. ¿Hay algo que consideres importante que no hayamos conversado hasta el momento y te gustaría aportar?

Entrevista Psicopedagoga del Centro Multidisciplinario

1. ¿Cuál es tu formación?
2. ¿En qué ámbitos lleva a cabo tu rol?
3. ¿Cuántos años tiene de experiencia en su rol?
4. ¿Tiene experiencia en el ámbito educativo?
5. ¿Qué funciones desarrolló en este ámbito?
6. ¿Cómo definiría la Educación Inclusiva?
7. Para usted ¿Los maestros se capacitan en inclusión? ¿Por qué?
8. ¿Usted tiene experiencia en procesos de inclusión?
9. En el caso particular de los alumnos con Síndrome de Down ¿Considera que es posible un proceso de inclusión en una escuela común?
10. ¿Qué elementos se deben priorizar en primer lugar para que se lleve a cabo de manera efectiva?
11. En este caso en particular ¿Conoce la institución educativa a la que concurre esta niña?
12. ¿Qué opinión tiene al respecto?
13. ¿Observa que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la institución podrían atravesar el aprendizaje de la niña positiva o negativamente? ¿Por qué?
14. ¿Para usted es pertinente conocer en profundidad el diagnóstico para abordar sus prácticas dentro del aula? ¿Por qué?
15. ¿Qué aspectos considera que se deben tener en cuenta para llevar a cabo este proceso de inclusión de manera efectiva?
16. ¿Alguna vez la institución se comunicó con usted para llevar a cabo un trabajo interdisciplinario? ¿Considera que este aspecto potenciaría a la niña?
17. ¿La niña manifiesta algún desafío puntual con determinado contenido o área?

18. ¿Qué le sugeriría a la docente para potenciar la significación de aprendizajes de la niña ante estos desafíos? ¿Le indicaría alguna estrategia, recurso o modalidad específica para abordar alguna situación puntual que usted observe?
19. ¿Cuáles considera que son los desafíos positivos y negativos que manifiesta la inclusión de esta niña?
20. Hoy en día los procesos de inclusión ¿Son una realidad que pedagógicamente pueden ser abordados dentro de un aula conceptualiza como común? ¿Por qué?
21. ¿Hay algo que consideres importante que no hayamos conversado hasta el momento y te gustaría aportar?

Matriz de Datos

E1: Maestra Titular

E2: Maestra de Apoyo a la Inclusión

E3: Psicóloga Maestra de Apoyo a la Inclusión

E4: Psicopedagoga del Equipo de Orientación

E5: Psicopedagoga del Centro Multidisciplinario

<u>Categoría</u>	<u>Subcategoría</u>	<u>Datos</u>		<u>Interpretación</u>
		<u>Maestras</u>	<u>Psicopedagogas</u>	
Síndrome de Down	Conocimiento del diagnóstico	E1: “Es una alteración en los genes, los cromosomas” E2: “Es una anomalía genética que genera una condición de vida” E3: “Es una alteración cromosómica”	E4: “Es una alteración de un cromosoma que sucede durante la gestación del bebé” E5: “Es una condición producida en la concepción, hay una alteración en los cromosomas”	La mayoría definen al Síndrome como una alteración cromosómica. Habría que decir también, que las psicopedagogas remarcan que es una condición acontecida en el momento de la concepción.
	Importancia de conocer el diagnóstico	E1: “No porque creo que, conociendo al niño o su estilo de aprendizaje, su forma de ser es suficiente” E2: “No, no es necesario conocer el diagnóstico en profundidad por qué nos basamos en el estilo de aprendizaje” E3: “Si, es necesario para poder pensar estrategias y recursos posibles. A la vez, es un factor más junto a otros como la historia y dinámica familiar, hábitos, intereses personales, etc. para poder realizar un abordaje singular y adecuado”	E4: “Si es importante porque considero que los docentes deben profundizar su conocimiento acerca de los diferentes diagnósticos que hoy se presentan a diario dentro de las instituciones” E5: “Es pertinente conocer el diagnóstico, pero a su vez es importante conocer cómo aprende la persona para hacer poder ayudarla”	Las docentes consideran que con solo indagar y conocer su estilo de aprendizaje es suficiente para potenciar las prácticas. Pero, sin embargo, las profesionales en salud y educación (Psicopedagogas y Psicóloga) afirman que para potenciar estas prácticas es pertinente no sólo conocer el diagnóstico en profundidad sino también los demás factores que atraviesan al sujeto para poder de esta manera complejizar y maximizar las reflexiones y estrategias, logrando de esta manera brindar un abordaje adecuado a la persona aprendiente.

Educación Inclusiva	Concepciones sobre el término	E1: “Es brindarle la oportunidad a cualquier niño a ser parte de una escuela común, garantizando uno de los principales derechos que es el acceso a la educación y promoviendo la diversidad en las aulas” “Los desafíos positivos es la diversidad dentro del aula y los negativos es bueno cómo la abordamos porque es muy difícil” E2: “Que todos tengan la posibilidad de insertarse en el sistema educativo con las mismas posibilidades” E3: “Una educación que contempla la situación de salud integral de cada niña y cada niño”	E4: “Es poder tener una mirada integral y global de cada persona individual, sus necesidades, posibilidades y potencialidades, sin perder de vista el contexto” E5: “La educación inclusiva es aquella que permite que toda persona, tenga un diagnóstico o no, pueda asistir a la escuela, ser parte de esa institución y tener los mismos derechos”	La Educación Inclusiva en general es entendida como una oportunidad y/o posibilidad que se le brinda a un sujeto con o sin diagnóstico. La mayoría coincidiría, que promovería la diversidad, la igualdad, la complejidad, una mirada integral y una perspectiva de derechos. Se presentaría una mirada enfocada a la perspectiva de salud integral.
	Especialización de los docentes	E1: “No, especializarse como debería ser realmente no, sé que hay cursos, pero no están bien profundizados y es un tema bastante complejo para trabajar en la cotidianidad del aula por lo que se deberían generar más especializaciones. Tampoco conozco lugares que dicten buenos cursos, hay poca información.” E2: “Realmente por lo que observo en mis experiencias diarias no, por diferentes razones, algunos no lo desean o no tienen la posibilidad” “se necesita si o si de las MAI para que esto se cumpla, porque los docentes no	E4: “No sé actualmente como es la formación docente, pero por mi experiencia creo que aún tienen temor a lo “diferente”, a lo que escapa a la “norma”, por lo tanto, considero fundamental que puedan profundizar sobre el tema y como abordarlo” E5: “Considero que no se especializan porque al momento de tener un alumno con dificultades o algún diagnóstico no saben cómo manejar la situación”	La mayoría, consideran significativamente que los docentes no se especializan. En general las docentes manifiestan que no hay o desconocen especializaciones o cursos dictados de manera adecuada. A su vez, expresan que hay docentes que no tienen la posibilidad o simplemente no lo desean. Por otro lado, la Psicóloga Maestra de Apoyo, expresa que hay un discurso instalado desde la patologización. Cabe señalar que se observaría además cierto temor por parte de las docentes a lo diferente, y se destaca que esto podría ser fruto por el desconocimiento sobre el tema.

		<i>están para nada formados en su mayoría y tiene que existir un rol que exija y genere adecuaciones que cumpla con este derecho y acceso a la educación”</i> E3: <i>“No se especializan, porque se instalaron los discursos de la patologización, es decir, “Sólo los profesionales saben de eso” y de la medicalización”</i>		Teniendo en cuenta que las docentes no se especializarían ante estas problemáticas, se manifiesta que el rol de las Mai es fundamental para sostener el cumplimiento de esta estructura inclusiva.
	Modos de abordaje de la institución con los procesos de inclusión	E1: <i>“Realmente muy al tanto de ese aspecto no estoy, los niños ingresan, pero el gabinete desarrolla en profundidad ese tema. Algunos modos de acción desde mi rol es tener reuniones con el gabinete y situaciones parecidas, pero más de eso no sabría”</i> E2: <i>“Es una institución que no aloja a estos chicos en proceso de inclusión” “creo que debería de haber más talleres o proyectos donde se informe y se hable de inclusión para llevar a cabo más herramientas y estar más informados” “no acompañan a los alumnos, ni tampoco acompañan a los docentes, el error siempre se aloja en los niños nunca en ellos”</i> E3: <i>“Falta predisposición por parte de la institución educativa para poder acompañar a la niña porque lo que prima son prejuicios debido a su</i>	E4: <i>“Depende la caracterización de cada estudiante, sus posibilidades y potencialidades” “Se realiza principalmente orientación tanto a familias como a docentes para poder abordar la situación particular. Siempre resguardando los derechos del estudiante y el acceso a una educación de calidad” “Desde mi rol, se abordan desde un principios los diferentes obstáculos y/o barreras que no permitan que los estudiantes puedan acceder a los contenidos del diseño curricular del año que cursa. Ver cuál es la propuesta didáctica de la docente y las estrategias implementadas” “Se realizan talleres de fortalecimiento y seguimiento de la propuesta de inclusión”</i> E5: <i>“Se deberían tener en cuenta todos los aspectos, familiares, sociales, pedagógicos, etc.” “Si hay inclusión ya es positivo. Y los negativos serían la falta</i>	En cuanto a los modos de abordaje de la institución con los procesos de inclusión, la docente a cargo del grado manifestaría total desconocimiento ante estas intervenciones y manifiesta que de eso se encargaría el gabinete, es decir, el equipo de orientación escolar. La psicopedagoga de la institución manifiesta que depende de la singularidad de cada alumno y que se trabaja orientando a las familias y docentes. A su vez, se intervendría en los obstáculos que no permitan a los estudiantes acceder al diseño curricular y sugerirían estrategias para sostener a las docentes. Además, se realizarían talleres de fortalecimiento para la propuesta de inclusión. Por otro lado, las Mai, manifiestan una falta de predisposición por parte de la institución al momento de acompañar a la alumna, asimismo, expresan que no se aloja a los alumnos adecuadamente en estas circunstancias. También afirman que deberían de

		<i>síndrome” “Los procesos de inclusión son posibles capacitando adecuadamente a las personas adultas a cargo y articulando con salud escolar un espacio de contención y trabajo para las mismas”</i>	<i>de empatía que a veces sucede en las instituciones escolares”</i>	existir talleres que brinden información. Simultáneamente expresan que siempre alojan el error en los alumnos y nunca en las autoridades o docentes de la institución. Por último, no habría un acompañamiento significativo y sostenido con los docentes y alumnos.
--	--	---	--	---

Singularidad de la Alumna	Descripción	E1: “Tiene 9, ella repitió 2do grado, es compleja la situación” “Esta alumna es una dulzura, todos la queremos” “Requiere mucho apoyo, no puede hacer la mayoría de cosas sola, tiene un acompañante y la MAI que recurre determinados días. Sin ese apoyo sería imposible que la niña permanezca en el aula” E2: “Es muy capaz, avanza mucho este año, socializa con sus compañeros, tiene potencial muchísimo sólo tienen que confiar más en ella” E3: “Es un sol, realmente tiene todo el potencial, pero el contexto es complejo, la familia últimamente tiene muchas dificultades y en el colegio las autoridades no brindan la contención necesaria, a pesar de todo es increíble lo que avanza, el trabajo de las terapias y la acompañante en el cole dieron mucho frutos”	E4: “Es una estudiante que comenzó su escolaridad en la escuela. Se intentó respetar sus tiempos. Actualmente, se muestra como una niña muy cariñosa, pasa a saludarnos al entrar y al salir” E5: “La niña tiene un gran potencial, pero a veces la falta de límites hace que ese potencial quede desdibujado”	Describirían a la niña como una dulzura, una alumna capaz con mucha potencial y gran capacidad para socializar. A su vez, manifiestan un contexto familiar complejo el cual no estaría siendo sostenido desde la institución de manera adecuada. Desde otro punto de vista, la institución manifiesta que se intentó respetar sus tiempos, que requiere mucho apoyo, que sin este apoyo es imposible la permanencia de la alumna en el aula, de esta forma expresarían desconocimiento y falta de una contención significativa sobre la singularidad de la niña. No confiarían realmente en su capacidad y se podría inferir que no habría un vínculo estable con la alumna. A su vez denotarían imponer barreras con sus discursos ya que, además, la docente no solo resaltaría constantemente los desafíos de la niña desde una mirada negativa y obstaculizadora, sino que también su principal descripción focaliza en las repitencias y la complejidad de la situación.
	Desafíos en su aprendizaje	E1: “Tiene muchas dificultades con los números y las letras, no escribe sola se la debe guiar letra por letra, y tampoco lee” “A principio del año no escribía absolutamente nada, tenía una grafomotricidad muy grave y hoy en día es uno de los aspectos que más avanza” “Y a nivel	E5: “Los desafíos puntuales son con los números y las letras”	Prevalece que las dificultades que manifestaría la alumna son con los números y las letras. La docente denota a su vez, que habría desafíos en vinculación con los contenidos pero que avanza notablemente con la escritura.

		contenidos está bastante atrasada” E2: “En el área de matemáticas, los números específicamente” E3: “Sin un acompañamiento adecuado, presenta desafíos en todas las áreas”		
	Potencial en su aprendizaje	E1: “La socialización, tiene su grupo de amigas, sociabiliza un montón, habla mucho y participa de todas las clases extracurriculares” E2: “En prácticas del lenguaje, lo que sería comprensión, correspondencia y demás” E3: “En todas con el acompañamiento adecuado”	E4: “Si. En el aspecto social hubo muchos avances.” E5: “la docente debería brindarle las estrategias que necesite para favorecer ese potencial”	Prevalece que la alumna manifiesta un notable potencial con la socialización. Sin embargo, la Mai, también indica que la niña denotaría potencial con el área de prácticas del lenguaje. Por otro lado, se destaca que con el debido acompañamiento y las estrategias correspondientes la alumna favorecería su potencial en todas las áreas.
Trabajo Interdisciplinario	Actores y Abordaje	E1: “La acompañante que esta con la niña que su presencia es impredecible la verdad, la MAI que hace adecuaciones y el equipo de orientación que recurro a ellas para sugerencias” “Yo siento que a mí no me acompañan como debería ser porque siento mucha responsabilidad y a veces no sé qué hacer es un caso difícil deberían tener mayor implicancia porque les hablo, pero después no hacen nada.” E2: “Si, con el equipo de orientación de la escuela especial en reuniones una vez a la semana, donde se	E4: “Es fundamental el trabajo en conjunto” “Se realizan reuniones trimestrales con todos los actores intervinientes para realizar evaluaciones” “Se trabaja en conjunto junto a la escuela de educación especial quien realiza la PPI y hace los ajustes necesarios. Así como también la AE que trabaja a diario con la niña” “En este caso puntual, nunca intervino, Nunca se consideró importante porque la niña tiene acompañante entonces ya tiene un buen sostén, de igual manera trabajamos con la acompañante si se	En general los actores que intervendrían en el trabajo interdisciplinario son, la Mai, el equipo de orientación, la acompañante externa y la escuela especial. Por otro lado, con las profesionales de salud no habría vinculo ni tampoco comunicación, solo conocen la situación actual por medio de la acompañante externa. El abordaje en conjunto consistiría en reuniones trimestrales y una vez por semana la Mai con la escuela especial. La docente titular sostiene que su función no tendría un acompañamiento adecuado, manifestaría la necesidad de una mayor implicación por

		brindan diferentes herramientas” “Yo no tengo contacto directo con otros profesionales de la alumna, y con la docente es complejo porque no acepta mis sugerencias y es bastante difícil nuestro vínculo, observo que no le interesa generar un trabajo en equipo que fortalezca a la niña” E3: “la escuela nunca me llamó actualmente siendo la psicóloga de la niña, no hay un trabajo en conjunto, mantenemos comunicación por medio de la acompañante o si no hay veces que la coordinadora se acerca a conversar con el colegio” “También considero importante que la docente pueda trabajar con el EOE sus preocupaciones y frustraciones para poder tener un espacio de contención”	presenta alguna dificultad, ella recurre al equipo de ser necesario” E5: “No tengo vínculo con la escuela”	parte de equipo de orientación. A su vez, se denotaría un vínculo complejo con la Mai, ya que no mostraría interés y tampoco aceptaría sugerencias. Acerca del equipo de orientación, la psicopedagoga afirma que nunca llevó a cabo una intervención ya que considera que la acompañante externa cumple una función de sostén que ante cualquier dificultad recurre al equipo.
	Concepciones sobre la implicación interdisciplinaria	E1: “Considero que es importante para poder cumplir los objetivos que se plantean en el proceso de la niña, sola no podría nunca abordar esta situación, así que si es muy importante trabajar con otros en este caso” E2: “Lo describió como enriquecedor, porque para mí es fundamental además que me pueden brindar otras miradas puedo generar un intercambio enriquecedor para lograr resultados positivos en la	E4: “Creo que es fundamental para poder intercambiar ideas, opiniones y optimizar la inclusión de los estudiantes” E5: “Podría brindarles sugerencias e información de la niña en particular como sus intereses entre otras cosas”	Todos concuerdan en que la implicación interdisciplinaria es un espacio enriquecedor, potenciador y de intercambio que promueve un medio fundamental para intercambiar ideas, opiniones, información y sugerencias.

		escolaridad de la alumna” E3: “Sería potenciador, fundamentalmente para también abordar estas concepciones que imponen barreras en la trayectoria escolar de la niña, y también esa concepción de imposibilidad limitada”		
Práctica Pedagógica	Pedagogía	E1: “Utilizo materiales concretos, acompaño a la alumna como guía y utilizo fotocopias sencillas y llamativas” “Pedagógicamente es una realidad que dependiendo el caso no pueden ser trabajados, pero porque no estamos preparados para estas demandas y tampoco nos otorgan recursos para afrontarlos” E2: “La docente no utiliza estrategias, ninguna, solo copiar y estrategias muy tradicionales que no sirven para la situación de la niña” “Una estrategia para abordar es la propuesta de inclusión con diferentes configuraciones de apoyo utilizando material concreto, diferentes herramientas” “La docente no tiene las herramientas suficientes para abordar el proceso de inclusión y tampoco tiene el apoyo de la institución para revertir la situación”	E4: “Creo que es adecuada a las necesidades de la niña” “Bueno si hablamos pedagógicamente dentro de la educación inclusiva hoy en día algunos casos si se pueden abordar. En otros, los estudiantes necesitan otros espacios que la escuela de educación común no puede ofrecer. Este caso en específico la niña manifiesta un alto grado de complejidad y desde la escuela creo que no le podemos ofrecer las oportunidades que realmente se merece” E5: “La estrategia siempre es conocer a la niña, escucharla, entenderla y hacerla parte. Luego los recursos pueden ser varios: material concreto, pictogramas, adecuaciones, entre otros” “Siempre y cuando haya un ppi o una integración adecuada, se pueden abordar pedagógicamente todos los temas o aprendizajes. Mucho depende de la institución, la docente y el equipo tratante”	En general desde la institución se manifiesta que pedagógicamente este caso es complejo de abordar, que no cuentan con los recursos necesarios. Asimismo, se manifestaría que a esta alumna no se le estarían brindando las oportunidades y experiencias que como institución educativa deberían otorgarle ya que no están capacitados y porque la alumna expresa un alto grado de complejidad. Es posible inferir que no hay estrategias, recursos y herramientas adecuadas a la situación de aprendizaje de la alumna. La psicóloga maestra de inclusión, afirma que la pedagogía es de patologización y/o de exclusión. No conocerían realmente la singularidad de la niña, sus intereses y particularidades que permitan fortalecer las adecuaciones y estrategias convenientes.

		E3: “Son de patologización y/o exclusión” “Que los recursos utilizados sean de interés para la niña. Así como también, trabajaría la importancia de la puesta de límites y de plantearle desafíos académicos, más allá de la condición genética de la misma.”		
	Rol del PPI	E1: “Lo utilice para hacer el informe del segundo boletín. La mai me ayudo, porque no se bien que poner. En un principio lo utilizaba para basar mis actividades, pero ahora ya no lo uso tanto como te digo lo utilice para hacer el informe y nada más” E2: “Se realizaron tres reuniones en el año para realizar seguimiento del mismo” “La docente, no lo usa para nada, se debe insistir para que lo lleve a cabo. Y es muy notorio por las actividades, las dinámicas para transmitir el contenido a la alumna y demás”	E4: “La escuela de educación especial quien realiza la PPI y hace los ajustes necesarios”	La Mai afirma que la docente no utilizaría el PPI de la forma que correspondería. La docente manifiesta que lo utilizo en pocas instancias Se podría interferir que no hay un correcto uso de esta herramienta que no es funcional al proceso de aprendizaje de la niña y tampoco a las estrategias de enseñanza. A su vez, se puede inferir que la docente no conocería a su alumna y no manifestaría un vínculo afianzado ya que no sabría que colocar en los informes trimestrales.
	Adecuaciones	E1: “le doy otras actividades adaptadas a su situación con los contenidos y la guio de otra manera ya que tampoco escribe por si sola” E2: “Desde mi rol realizo en el área de matemáticas y prácticas del lenguaje utilizando áreas específicas de educación especial” “En relación a la participación de la	E4: “En este caso puntual, no, nunca intervine.”	La Mai genera adecuaciones en las áreas de matemáticas y prácticas del lenguaje. Asimismo, promueve la participación de la alumna y le sugiere intervenciones a la docente para potenciar su aprendizaje y participación. La docente manifiesta que ella trabajaría por su cuenta. Esto permitiría inferir que no habría un interés en abordar intervenciones interdisciplinarias con dispositivos de apoyo que

		<i>clase, más convocatoria de parte del docente, Nunca la convoca a participar de las actividades grupales y demás”</i>		potencien su práctica pedagógica dentro del aula.
Participación Y Vínculos	Con la docente	E1: “Bien, normal también como con cualquier otro alumno” E2: “Distante” “La nena no la mira, a veces la maestra la toca o la acaricia y ella se limpia, en varias ocasiones la maestra la presiona o simplemente la etiqueta como una niña que no puede hacer nada o es muy compleja su situación ya que no puede hacer nada sola, cuando la realidad no es así, sino que la maestra no está interesada en abordar la situación” “Yo le sugerí diversas cosas a la maestra para reforzar el vínculo, pero creo que simplemente no hay conexión de ninguna parte” E3: “Debería interesarse más en la situación de la niña, tanto en relación a su diagnóstico como en relación a su contexto”	E5: “Por lo que me comunican mis compañeras es bastante complejo, tengo entendido que no hay un vínculo enriquecedor”	En primera instancia en general consideran que no hay un vínculo enriquecedor, lo definen como distante. El vínculo denotaría ser complejo, la docente denotaría expresar etiquetas que potencian desafíos en la alumna. No habría interés en ninguna de las partes.
	Con los compañeros	E1: “Tiene un excelente vínculo con los demás chicos, es más los mismo compañeros la ayudan mucho en sus rutinas” E2: “Tiene un vínculo fluido” “socializa con sus compañeros”	E4: “En el aspecto social hubo muchos avances”	En general con los compañeros denotaría un vínculo fluido, enriquecedor y el cual manifestó múltiples avances.

	Dentro y fuera del Aula	E1: “Si maso menos, actualmente participa, pero hubo instancias que no, no presenciaba actos porque tenía miedo y no presenciaba actividades extracurriculares porque no le gustaban, hoy en día esas problemáticas ya no ocurren” “Y dentro del aula no suele participar cuando le pregunto algo, no habla en esas ocasiones, se bloquea, no entiendo bien que le sucede” E2: “La maestra nunca la convoca a participar de las actividades grupales y demás”		Dentro del aula, el vínculo con la docente podría atravesar su participación, ya que la niña no participaría, cuando la maestra la convoca se bloquea, y ante esta reacción la maestra no comprende porque sucede. Esto también permite inferir el desconocimiento de la docente ante la singularidad de la alumna. De igual manera, la Mai expresa que la docente no la convoca a participar. Fuera del aula, la alumna en un comienzo no participaba de actividades recreativas ya que manifestaba miedo, pero actualmente pareciera que si participa de estas instancias.
Evaluación	-	E1: “En instancias finales del trimestre, hago algunas actividades para ver su situación” “la MAI realizo alguna que otra vez alguna adecuación” “Son escritas, yo le explico y trato de ayudarla o la guía su acompañante” E2: “realice sugerencias y adecuaciones” “participe y no se realizaron las adecuaciones correspondientes que sugerí por esa razón la niña tuvo dificultades para llevarla a cabo, hubo que retirarla del aula en una ocasión para abordar las actividades en un espacio más tranquilo donde se pueda conversar y utilizar otro material que capte su concentración”		La evaluación se abordó a partir de las adecuaciones realizadas por la Mai. De igual manera, se infiere que tales adecuaciones la docente no aplico de manera acorde al estilo y desafío de aprendizaje que manifestaría la alumna.