



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía.

Título: La diversidad en las aulas de nivel inicial: prácticas inclusivas.

Alumno: Vespoli Carla Antonella

Sede: Centro

Mes-Año: Diciembre 2013

Resumen

El presente trabajo se centrará en evaluar la capacidad inclusiva de una institución de nivel inicial, atendiendo a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Se realizó en dicho nivel dado que se considera de suma importancia la educación de la primera infancia para el desarrollo del niño y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades. (Blanco 2006).

Para ello se comenzará con un recorrido histórico de los conceptos de discapacidad y NEE, para continuar con la profundización en los conceptos de integración e inclusión en el ámbito escolar.

Para responder al objetivo se realizará un estudio de caso, en el cual se evaluarán los siguientes seis requisitos: dimensiones programática, arquitectónica, comunicacional, metodológica, instrumental y de actitud, a través de encuestas a docentes de sala y docentes integradoras. Además se tendrán en cuenta para dicho análisis encuestas realizadas por la directora a las docentes a comienzos del 2013 y un documento referido a la inclusión suministrado por la institución que tiene vigencia para el año que corre.

Se considera que las necesidades educativas específica de los niños con discapacidad se verán determinadas y limitadas por las dimensiones anteriormente planteadas y que las barreras al aprendizaje y la participación no surgen del sujeto, sino que aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (Booth, 2000).

Las entrevistas realizadas son de utilidad para arribar a conclusiones parciales que nos permiten dar cuenta de cuales son los aspectos que deben pulirse en el proceso de inclusión. Atender a la diversidad implica ver a las diferencias como algo enriquecedor y veremos como a veces esto no ocurre.

También permite dar cuenta de la importancia de la participación de la psicopedagogía en el proceso de inclusión educativa, tanto en el asesoramiento a los docentes y a las autoridades, como en la atención de las necesidades de los alumnos, la orientación en la metodología y las estrategias de acción dentro de las instituciones educativas y en relación con las familias.

Palabras clave: Inclusión, integración, diversidad, discapacidad, necesidades educativas especiales, capacidad inclusiva.

Índice

Introducción.....	5
Revisión de antecedentes.....	12
Desarrollo: Ejes temáticos:	
1) Inclusión y diversidad.....	19
2) Los conceptos de discapacidad y de NEE.....	23
3) La capacidad inclusiva de las instituciones escolares.....	24
Encuadre metodológico.....	34
Análisis de resultados.....	36
Conclusiones.....	53
Bibliografía.....	56
Anexo.....	62

Introducción

En las últimas décadas se han implementado diversas iniciativas con el fin de fomentar la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, eso implicó a su vez, evitar su exclusión en los ámbitos educativos. Surgieron así diferentes propuestas y políticas educativas. En un comienzo se impulsó la creación de escuelas integradoras, y hoy en día ya se habla de escuelas inclusivas. A lo largo del presente trabajo veremos cómo son comprendidas las concepciones de integración e inclusión así como los debates vinculados a dichos conceptos en el campo pedagógico y en el de las políticas educativas.

Se comenzó por integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) para que pudieran recibir educación en las escuelas comunes, para pasar luego a considerar la diversidad y plantear la inclusión como modo de responder a todas las necesidades de los alumnos.

Dentro de las problemáticas sociales que presenta la escuela hoy en día, la inclusión de todos los niños en la escuela común, atendiendo a la diversidad, es una cuestión que posee gran envergadura y que está en auge.

En la actualidad, en nuestro país y en la región, se están llevando a cabo diversos congresos, talleres teórico-prácticos que debaten acerca de la inclusión. Tales como las jornadas de Actualización en Gestión de las Instituciones Educativas, llevadas a cabo en la Universidad Católica de Santiago del Estero, sede Olivos, Tema: "¿Infancias problemáticas o escuelas en problemas? Paradojas de la inclusión escolar", o la 1º Jornada de Educación Inclusiva y Discapacidad, que tuvo lugar en el Salón Auditorio del Palacio Municipal en el mes de Mayo, el Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva, que se realizó en Tigre, en el mes de Septiembre o el de Los retos de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en América Latina, que se realizó en CIAPAT, Centro Iberoamericano de Autonomía personal y ayudas técnicas, realizado en mismo mes, entre otros.

Partiendo de que nuestra realidad es compleja, podemos entender que no existe una única perspectiva acerca de cómo debe llevarse a cabo el proceso de inclusión, y que ésta será entendida de modos diversos de acuerdo a quienes se encarguen de ella.

Siguiendo con el marco reflexivo, De la Vega (2008) plantea que las problemáticas sociales que hoy presenta la escuela son el reflejo de una sociedad que no puede mirar al sujeto como otro igual. Esto significa que aún hoy con las normativas vigentes que respaldan la idea de tener en cuenta la diversidad y la inclusión es difícil para nuestra sociedad poder aceptar que no todos somos iguales, y que no queremos o necesitamos lo mismo.

La inclusión de todos los niños es hoy uno de los desafíos para los sistemas educativos. Diversos conceptos como aceptación de las diferencias, diversidad, igualdad de oportunidades, equidad hoy buscan ser aplicados en las políticas educativas.

Las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2006, en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008), muestran cómo es el paso de la exclusión a la inclusión en la educación. Primero se rechaza el tener en cuenta el problema (exclusión), luego se tiene en cuenta la realidad, lo que implica una aceptación, pero como exterior al sistema y entonces se adoptan medidas de segregación, luego está la comprensión, que desemboca en la integración, en el marco de una educación adaptada a las necesidades especiales y por último aparece la educación inclusiva.

A finales del siglo XIX existía en Argentina una política de segregación, a través de la cual las personas con discapacidad eran colocadas en instituciones, como podían ser las escuelas especiales, que se encargaban de su cuidado y donde las personas podían permanecer a lo largo de toda su vida. En la década de 1940 surge el movimiento de integración, centrado en los servicios de rehabilitación de las personas con discapacidad, buscando la adaptación de ellas al medio social. En los años 60 se comenzó a difundir el concepto de normalización, que significa que todas las personas tienen el derecho de que se les brinden las formas y

condiciones de vida tan cercanas como fuera posible a las circunstancias de vida de la sociedad a la que pertenecen. La sociedad debe ofrecer las posibilidades de acceso y participación comunitaria, modificando el ambiente para lograr la integración. No se trata de ir en busca de la homogeneidad, sino de educar para respetar y aceptar lo complejo y heterogéneo.

En 1978 se publica el Informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales. En él se plantea el principio de integración en el ámbito escolar como incorporación del niño a un grupo para formar parte de él. Se plantea que la educación es un bien al que todos tienen derecho, que los fines de la educación son los mismos para todos y que las necesidades educativas son comunes a todos los niños (Warnock, 1990). Ya a partir de la década del 80 aparece la intención de una sociedad inclusiva, que asuma el compromiso con la diversidad.

En Argentina con la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación N° 24.195, se empieza a hablar de la escolarización de alumnos con NEE y se plantea que: "La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes." (pág. 9).

En la Conferencia Mundial sobre NEE, organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO, que se realizó en Salamanca en 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, se examinaron los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora y se hizo hincapié en la capacitación de las escuelas para atender a todos los niños. Se desarrolla el principio de igualdad de oportunidades de las personas con NEE y se explica que todos los niños tienen derecho a la educación, que se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel de conocimientos aceptable y que los sistemas educativos deben ser diseñados de modo que tengan en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades de todos.

Ampliando el tema, en la Declaración de Salamanca (1994) se señala que: "Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades" (p.6). Esto implica el trabajo en conjunto entre la escuela especial, encargada de atender a los niños con discapacidades, y la escuela común.

En el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (1994) se define que:

El término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización (p.6).

Lo que se pretendía era que se entendiera que todas las diferencias humanas son normales y se trabajara así con la discriminación, fomentando sociedades integradoras. La dificultad en relación a esto se presentó porque se esperaba que el niño integrado lograra con la ayuda de su maestra integradora y las adecuaciones necesarias alcanzar el currículo propuesto por la escuela. Se espera que el niño se adapte a la escuela y no la institución a las particularidades de los sujetos. Esto provocó en muchos casos que el proceso de integración fracasara y que de algún modo el niño a pesar de estar dentro de la escuela común fuese excluido.

Ainscow (1993, en Guajardo Ramos 1998) plantea en referencia a esto que: "La discapacidad en un alumno no es el origen de su desigualdad educativa, sino la consecuencia social que la propia discapacidad produce cuando no existe la equidad en las oportunidades de aprendizaje escolar". (p. 8). Es por ello que el objetivo del presente trabajo será: Evaluar la capacidad inclusiva del nivel inicial, de niños con NEE, y se realizará a través de las diferentes dimensiones de accesibilidad propuestas por Kazumi Sasaki (2005 en Claudia Werneck)

Blanco (1999) explicita en relación al tema que: “La igualdad de oportunidades no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino que por el contrario sean tratados de acuerdo a sus características y necesidades individuales” (p.6). Esto tiene que ver con que no todos necesitamos las mismas cosas, al hablar de diversidad hacemos referencia a la importancia de valorar la heterogeneidad.

Para dicha autora el propósito está en lograr escuelas inclusivas en las que todos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones sociales, culturales y personales. Esto implicaría reconvertir las escuelas para atender a la diversidad.

Con la nueva ley N° 26.206, promulgada en el año 2006, se sustituye a la precedente y se plantea en las disposiciones generales, capítulo II, artículo 11) como fines y objetivos de la política educativa nacional: garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos, asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias sin admitir discriminación de ningún tipo y brindar a las personas con discapacidades, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En este contexto se pueden citar las Metas Educativas 2021 propuestas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Madrid, en Agosto de 2010. Dicho proyecto se centró en la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios y plantea algunos ejes a tener en cuenta y once metas a cumplir de aquí al año nombrado. Entre las que se encuentran:

- Educar en la diversidad, que implica la inclusión social y educativa de los más vulnerables, donde se encuentran los sujetos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones de discapacidad.
- Extender la educación, garantizar la educación para todos y con la mejor calidad.

Es importante tener en cuenta, no sólo que la educación incluya a todos, sino también, que la institución y los integrantes de la misma estén capacitados, para trabajar con la diversidad.

Es decir que para que una educación sea inclusiva debe poseer una estrategia global, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos y ya no se limitaría sólo a las personas con discapacidad, ni a las llamadas “necesidades educativas especiales”, sino que incluiría a todas las personas en el contexto escolar, cada uno con sus necesidades educativas. Esto haría referencia a atender a la inclusión por ejemplo de las personas que viven en situaciones de vulnerabilidad social o a las minorías étnicas, a las cuales no atenderemos en dicho trabajo. La investigación se centra en los niños con NEE.

Dubrovsky (2005) plantea que en la actualidad, integración e inclusión plantean dos desafíos que definen dos políticas diferentes y complementarias y que ambas deben garantizar el derecho a la educación de todos los niños.

El presente trabajo tendrá como objetivo evaluar a través de las diferentes dimensiones propuestas por Kazumi Sasaki (en Claudia Werneck 2005) la capacidad inclusiva del nivel inicial puntualmente atendiendo a la inclusión de niños con NEE. Para ello se analizarán la accesibilidad arquitectónica, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática y de actitud que existen en una institución tomada como referente. Se considera que los niños con discapacidad tendrán necesidades educativas específicas y que éstas se verán, en algún punto, determinadas y limitadas por las dimensiones anteriormente planteadas.

Dicho análisis se hará teniendo en cuenta, como plantea Booth (2000), que las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

La investigación se centrará en el nivel inicial, otorgándole significativa importancia a la educación en la primera infancia. Blanco (2006) en relación a ello plantea que "Hay suficientes evidencias respecto de los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades". (pág.1)

En la ley N° 26.206, en el capítulo 2, artículo 18 se explicita que la educación inicial constituye una unidad pedagógica que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año y su objetivo es atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena. A pesar de ser obligatorio únicamente el preescolar se considerará de amplia importancia la educación que reciban los niños en los primeros años de vida, ya que lo que construimos en la infancia será el fundamento de lo que somos y haremos en el futuro, desde la educación inicial se van formando los pilares de cada individuo.

El enfoque de este estudio es de carácter cualitativo y cuenta con el análisis de documentos brindados por la directora y con entrevistas realizadas a docentes de sala y docentes integradoras pertenecientes a una institución de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A través de dicho análisis no se busca generalizar resultados sino analizar en profundidad un caso que puede ayudar a pensar el tema de manera global.

Revisión de Antecedentes

Se ha realizado una revisión bibliográfica relacionada con los temas de interés, y se han encontrado diversas investigaciones relacionadas con los conceptos de discapacidad, integración e inclusión educativa, necesidades educativas especiales y diversidad. Se efectuará una descripción de las ideas y conceptos propuestos en las diferentes publicaciones, teniendo en cuenta la evolución de los mismos.

Algunos autores hacen referencia al tema de la discapacidad asociada a la educación. Blanco (2006) plasma en su artículo sobre la equidad y la inclusión social que los que se encuentran más excluidos son los sujetos con necesidades educativas asociadas a una discapacidad. Indica que hay estadísticas que dan cuenta de que un alto porcentaje de ellos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas y que la mayoría continúa escolarizada en escuelas especiales, a pesar de que se promueve su integración en las escuelas comunes.

Dentro del estudio de diversos conceptos que realiza López-Torrijo (2009) se encuentra el de necesidades educativas especiales, el cual incluye a los alumnos con discapacidad y se relaciona con dificultades de aprendizaje, dificultad para seguir los procesos de enseñanza ordinarios y utilizar las instalaciones comunes. Sin embargo aclara que esta concepción empezó a cambiar, dado que se pasó de un enfoque médico y clínico centrado en el déficit, hacia un enfoque pedagógico e interactivo referido a la influencia del entorno. Sosa (2009) habla también de esos dos modelos planteando que en el primero el problema es visto como "personal" y en el modelo social se lo ve como resultado de las prácticas sociales. Explica que el concepto de discapacidad resulta de la interacción de las personas con el entorno y que existen factores socio-ambientales que pueden determinar el aumento de una deficiencia y hasta instalar una discapacidad.

Romero y Lauretti (2006) han realizado una revisión acerca de las investigaciones sobre integración educativa de los discapacitados en Latinoamérica y parten de la

idea de que el origen de la integración se da en la década de los 60 en los países desarrollados y que se orientó a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas. Enuncian diversas investigaciones, describen aspectos de la integración en diversos países y explicitan cómo se dan estas experiencias en las prácticas pedagógicas. Esto nos permite dar cuenta de las diversas perspectivas según las experiencias e investigaciones regionales.

Es de interés tomar los aportes de dicho trabajo debido a que plantean a la integración como un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar y que tiene como finalidad incorporar al individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral. Esto nos permite tener un acercamiento a la idea de integración y a la manera en que se establece una relación entre este término y la familia como primera institución de socialización.

Cuatro de los autores consultados van a hacer referencia al concepto de normalización. En uno de los estudios teóricos nombrados en la investigación de Romero y Lauretti (2006), la Fundación HINENI de Chile explicita que: "la integración educativa es la consecuencia del principio de normalización: todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad." (p.351). Otro de dichos autores es López-Torrijo (2009) que en su investigación acerca de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea, también hace referencia a dicho principio como inicio del recorrido hacia la equidad en la educación para todo el alumnado. Sosa (2009) en su trabajo sobre reflexiones sobre la discapacidad, agrega que este concepto fue promulgado por especialistas de la salud mental e implica la disminución de los aspectos diferenciales de las personas con discapacidad en relación a las condiciones de vida.

Tres de los autores, Blanco (2006), López-Torrijo (2009) y Sosa (2009) están de acuerdo en que el concepto de normalización da lugar al de integración (perspectiva individual) y ese al de inclusión (perspectiva contextual). Sosa

sostiene que en la inclusión los obstáculos dependen de la carencia de ofertas que brinda la sociedad en respuesta a la diversidad de ver, pensar, estar, hacer, etc. López Torrijo (2009) aclara que ese pasaje se debe a que la escuela integradora, resultó insuficiente y deficiente. Blanco aporta que en ocasiones se asimila el movimiento de inclusión con el de integración y que son dos enfoques distintos, mientras que en el enfoque integrador se tiene una visión individual de las dificultades de aprendizaje, se le atribuyen solamente a variables del individuo, en el inclusivo hay un foco más amplio porque lo que busca es hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad. Va más allá de sólo los niños con discapacidad y se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo.

Dyrán y Giné (2010) también van a plantear que la inclusión supone el traslado del foco de atención del "alumno" al "contexto" y que con el objetivo de transformar las aulas se han implementado diversas iniciativas.

Ya a partir de estas investigaciones podemos dar cuenta del interés que plantea el tema y las discusiones que se suscitan en relación a los conceptos anteriormente nombrados.

Blanco (2006) hace alusión al tema aclarando que: "La preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial, para apoyar los procesos de integración, que en cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado..." (p.5). Aún en la actualidad continúa siendo un desafío para las escuelas llevar adelante los procesos de inclusión.

Casanova y González (2010) también señalan la importancia de atender a la diversidad cuando expresan que: "...la inclusión debe ser entendida como una búsqueda continua de mejores formas de responder a la diversidad dentro de la comunidad" (p.15).

López- Torrijo (2009) realiza su investigación basándose en la educación impartida en los siguientes países: Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia, dado que fueron elegidos como los países más inclusivos por tener una escolarización en centros específicos, es decir en escuelas especiales, con un porcentaje sólo del 1% del alumnado con NEE. Explica que estos evolucionaron desde el “modelo de varias bandas” al “modelo a una banda”, que hace referencia a la escolarización en el régimen ordinario. En esos países, excluyendo a Italia, siguen existiendo las instituciones específicas y la recomendación es reconvertirlos en Centros de Recursos, encargados no ya de la educación de los niños con NEE, sino de brindar asistencia a las escuelas comunes.

Macotela y UNICEF (1999 y 2000, en Romero y Lauretti, 2006) ya hacían referencia a fines de la década de los noventa a que la integración educativa era el inicio de la reforma en los sistemas educativos de Latinoamérica y que las orientaciones hacia el futuro estarían a favor de un movimiento de desarrollo inclusivo, como vemos que ocurre hoy en la actualidad, al menos desde la teoría y la normativa.

García (2003, en Romero y Lauretti, 2006) quien también profundiza en el tema, plantea que el desarrollo de la integración había producido una evolución conceptual y la sustitución por el término de inclusión se debe a que representa un movimiento que va más allá del ámbito educativo y que apunta a todas las esferas que tienen que ver con la calidad de vida de las personas. Se empieza a esbozar así una diferenciación entre los conceptos de integración e inclusión en relación a los propósitos que pretenden alcanzar.

La Fundación HINENI también va a definir a la educación inclusiva como un concepto más amplio que la integración, haciendo referencia a que todos los niños de una determinada comunidad puedan aprender juntos independientemente de las condiciones culturales, personales o sociales. "Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación." (p.5).

Escudero y Martínez (2011) plantean que la mayoría de las reformas inclusivas no son capaces de evitar la exclusión. Que existen barreras políticas, económicas y culturales que impiden la inclusión y que ésta es un proyecto y un proceso que requiere de redes sociales y tejidos de apoyo para hacerse efectiva.

Indican que el foco especial de la inclusión son aquellos sujetos y colectivos que históricamente y aún hoy se ven privados del derecho a la educación y que la inclusión educativa debe pensarse en conexión con la inclusión social.

Raffo y otros (2009, en Escudero y Martínez, 2011) aclaran que la educación inclusiva no sólo supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes a entrar y permanecer en las escuelas, sino también una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes.

Dyrán y Giné (2010) para avanzar hacia la inclusión nombran principios a tener en cuenta tales como: promover valores que generen concepciones y culturas inclusivas, esto se relacionaría con ver a las diferencias entre las personas como un recurso para promover el aprendizaje y como una oportunidad, otra sería la presencia como motor de cambio, implica la asistencia de alumnos con necesidades de apoyo en las escuelas, un tercer principio es hacer efectiva la participación de todo el alumnado y favorecer el éxito, permitiendo el desarrollo personal y el éxito escolar.

En el artículo publicado por Casanova y González (2010) sobre educación inclusiva se concluye también que cuando se habla de “inclusión” se hace referencia a un cambio de la escuela, a la introducción de mejoras duraderas que permitan a las instituciones escolares aceptar y trabajar con la diversidad. No sólo tomando en cuenta a la población que tiene alguna NEE, sino que se plantea el éxito de todos los estudiantes. Está estableciéndose así una correlación entre los términos inclusión y diversidad.

Blanco (2006) plantea que muchas escuelas integradoras, a la par que integran alumnos con dificultades, están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos y no atienden a la diversidad, no pudiendo denominarse escuelas inclusivas.

Dyrán y Giné (2010) hacen referencia a la confusión en torno al concepto de inclusión o de escuela inclusiva en los debates y prácticas y la van a asociar con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, evitar la exclusión y reducir las barreras a la diversidad ya no hace referencia al sujeto “diferente” si no que ahora se considera que todos somos diferentes.

En relación a los profesionales, Sosa (2009) cree que en general no están preparados para trabajar o tener en cuenta la discapacidad, y que en especial los vinculados a la educación no están capacitados para llevar a cabo la integración. Explicitando que en los debates entre integración e inclusión, se plantea que no sólo hay que integrar al sujeto físicamente sino que se debe a su vez incluirlo. A partir de ello podemos ver que hay casos en los que se plantea que ambos procesos, inclusión e integración, se deben dar conjuntamente para que el proceso se dé de manera eficaz, mientras que en otros se entiende a la inclusión como un término superador al de integración.

Delgado y Boza (2010) hacen referencia también a los cambios que deben atravesar los profesionales y las escuelas para responder a las nuevas realidades que plantea el contexto, debido a los cambios sociales. Dicen que hay que reflexionar sobre la formación que se ofrece.

Plantean dos modelos de formación: Uno que se enfoca hacia la renovación y el otro hacia la reproducción. En el primero se habla de un profesional comprometido, que crea espacios de formación, garantizando la calidad, en el segundo hay poco compromiso y poca conexión con la práctica.

Plantea como necesidad el cambio de cultura de la escuela para responder a las necesidades de la sociedad, habla de un panorama intercultural que exige transformaciones en el currículo, las actitudes, materiales, normas, comportamientos, etc.

López-Torrijo (2009) explicita que en las escuelas inclusivas se toma como referencia el currículo ordinario y se realizan adaptaciones curriculares

dependiendo de las necesidades individuales de cada alumno y para los alumnos que no pueden seguir ese currículum se plantean currículos alternativos.

Este recorrido nos permite dar cuenta de cómo fueron estudiados los conceptos mencionados y cómo varió su significado. En el caso de la presente investigación se atenderá al término inclusión, atendiendo al recorrido histórico mencionado y en estrecha relación en cuanto al término de diversidad.

Desarrollo de los ejes temáticos

1) Inclusión y diversidad

Para realizar una profundización en dichos conceptos se comenzará planteando la diferenciación entre integración e inclusión presentando el siguiente cuadro propuesto ANDI (2003), (p.21).

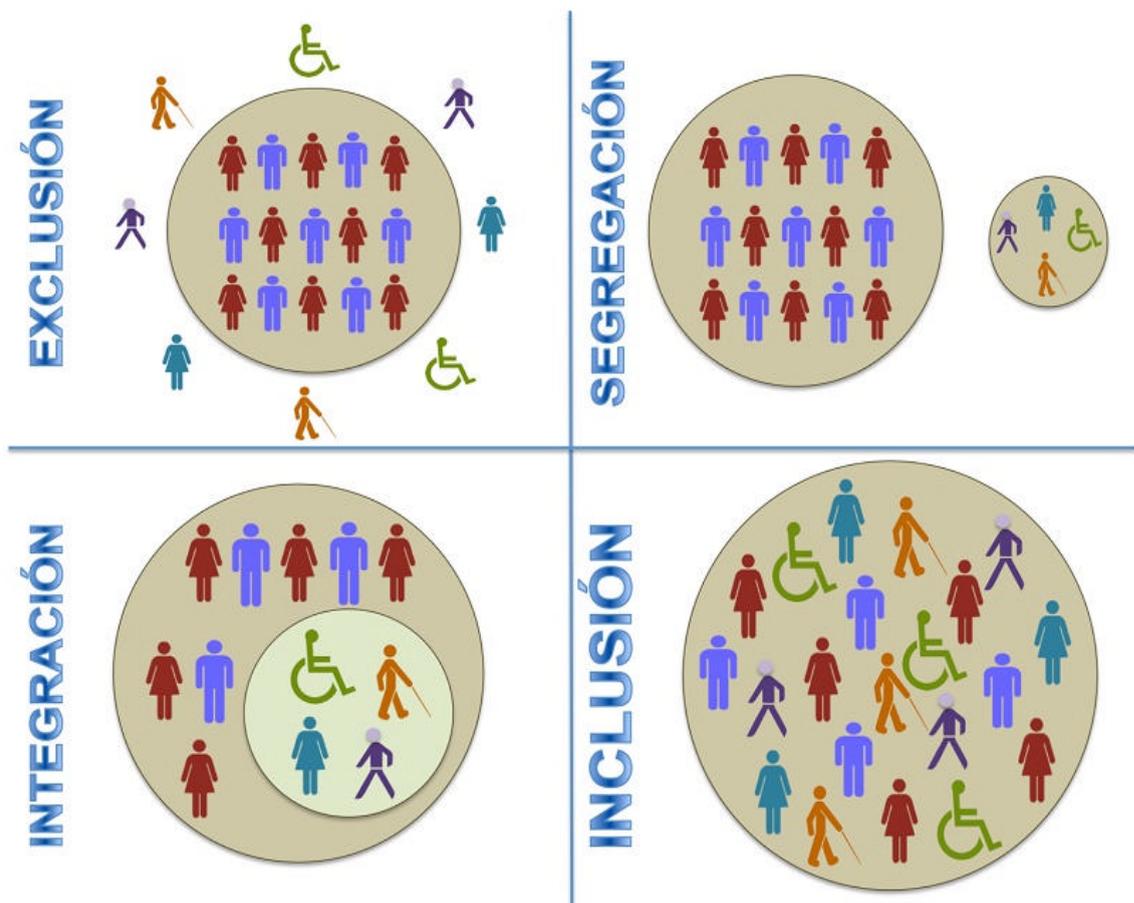
Integración e Inclusión: principales diferencias	
Inclusión	Integración
Inserción total e incondicional (los niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para ir a la escuela regular).	Inserción parcial y condicional (los niños con discapacidad se “preparan” en escuelas o clases especiales para poder frecuentar escuelas o clases regulares).
Exige rupturas en los sistemas.	Pide concesiones a los sistemas.
Cambios que benefician a todas y a cualquier persona (no se sabe quién “gana” más, todos ganan).	Cambios prioritariamente para las personas con discapacidad, (se consolida la idea de que ellas “ganan” más).
Exige transformaciones profundas.	Se contenta con transformaciones superficiales.
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de todos.	Las personas con discapacidad se adaptan a la realidad de los modelos que ya existen en la sociedad, quién apenas realiza algunos ajustes.
Defiende los derechos de todas las personas, con o sin discapacidad.	Defiende los derechos de las personas con discapacidad.
Introduce a los sistemas a los grupos	Introduce a los sistemas a los grupos de

de “excluidos” y, paralelamente, transforma dichos sistemas para que se conviertan en sistemas de calidad para todos.	“excluidos que prueben ser aptos”, (bajo este aspecto, las cuotas pueden ser cuestionadas como promotoras de la inclusión).
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad, (las personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos, etc.).	Como reflejo de un pensamiento integrador citamos la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo, (ejemplo: los sordos se concentran mejor, los ciegos son buenos masajistas, etc.).
No quiere disfrazar las limitaciones, porque éstas son reales.	Tiende a disfrazar las limitaciones, para aumentar las oportunidades de inserción.
No se caracteriza apenas por la convivencia de personas con o sin discapacidad en un mismo ambiente.	La simple presencia de personas con o sin discapacidad en el mismo ambiente tiende a ser suficiente para el uso del adjetivo integrador.
A partir de la certeza de que todos somos diferentes, no existen “los especiales”, “los excepcionales”, lo que existe son personas con discapacidad.	Incentiva a las personas con discapacidad a seguir modelos, no valorizando otras formas de comunicación. Seríamos entonces un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad, rodeado por las que presentan diferencias.
El adjetivo inclusivo es usado cuando se busca calidad para todas las personas con o sin discapacidad (escuela inclusiva, trabajo inclusivo, recreación inclusiva, etc.).	El objetivo integrador es usado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas (escuela integradora, empresa

integradora, etc.).

Se tomarán los criterios propuestos pensando que al hablar de inclusión se parte de la idea de que todos somos diferentes y que cada uno tiene necesidades particulares.

Blanco (2006) dice que con el movimiento de la inclusión se busca avanzar hacia una educación para todos, aspirando a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad. La inclusión se va a relacionar con el acceso, la participación y el logro de todos los alumnos.



Fuente: <http://acneespt.blogspot.com.ar/2013/03/integracion-escolar-o-inclusion.html>

Como ya se ha venido mencionando los términos inclusión y diversidad están estrechamente ligados. En la inclusión se traslada el foco de atención del alumno al contexto y como plantea Ainscow (2005, en Durán y Giné, 2010) se buscan reducir las barreras al aprendizaje y se busca lograr la participación de todos los alumnos, sobre todo de los más vulnerables. Por eso es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008) define la inclusión como: “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p.15). La diversidad es un hecho, una realidad y atender a ella no es algo imposible, pero requiere de considerar a las diferencias no ya como carencias o déficit sino como cuestiones que permiten ampliar nuestra mirada.

Pensar la diversidad hace referencia a atender a las diferencias, a considerar la heterogeneidad como algo valioso, a tener en cuenta a las necesidades de cada uno y ello resulta difícil para nuestra sociedad. Pérez (2001) lo expresa así: “Nuestro mundo es un mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como una gran perturbación”. (p.293). Skliar (2000) plantea también que la diferencia es siempre diferencia y no puede ser entendida como un estado no deseable, es decir, de algo que tarde o temprano volverá a la normalidad y que la lista de los sujetos y grupos que son excluidos es cada vez más amplia y surge de la construcción de la alteridad, que hace referencia a esos otros que no somos nosotros, pero que de un modo nos permiten ser nosotros mismos. Está haciendo referencia a poder aceptar las diferencias que nos hacen sujetos únicos y tomar la riqueza que ello implica.

López (2009) explicita que: "La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico..." (p.18), que consiste en transformar los sistemas educativos para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes, es decir atendiendo a la diversidad. La plantea como un proceso porque es una búsqueda constante de responder de la mejor manera a las diferencias y que busca remover barreras y obstáculos al aprendizaje y la participación.

Blanco (2006) en relación al tema propone que es necesario un trabajo colaborativo para atender a la diversidad y que se debe contar con profesionales que puedan colaborar con los docentes brindando los apoyos pertinentes para atender a las necesidades, especialmente aquellas derivadas de distintas discapacidades.

2) Los conceptos de Discapacidad y de NEE

A continuación se mostrará como el concepto de discapacidad ha ido evolucionando históricamente. Años atrás se lo consideraba desde un modelo biomédico y se veía a la discapacidad como un problema de la persona, que era causado por una enfermedad, trauma o condición de salud. En la actualidad se lo considera desde un modelo social.

Se definirá el concepto de discapacidad desde el *modelo social* propuesto por López (2009) sostenido por la Organización Mundial de la Salud y por el marco de las Convenciones y Principios de Derechos Humanos. El mismo determina que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que van a surgir de la interacción entre el individuo y su contexto social.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en el artículo N° 1, se señala que: "las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a

largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4).

En el presente trabajo se utilizará el concepto de niños con discapacidad, y se atenderá a sus necesidades educativas especiales. En algunos casos, como ocurre en el trabajo de ANDI (2003), los autores plantean que al hablar de “necesidades especiales”, se está haciendo referencia a la discapacidad como condición humana y se prefiere hablar de necesidades específicas, pero en este caso se tomará el de necesidades especiales, no pensando al mismo como lo plantean en dicho trabajo sino como necesidades que resultan de las capacidades o de las dificultades de aprendizaje que tiene el sujeto a partir de la interacción con el contexto.

3) La capacidad inclusiva de las instituciones escolares

Se tomarán los aportes de Kazumi Sasaki (en Claudia Werneck, 2005), quien determina que el concepto de inclusión posee íntima relación con el de accesibilidad. Plantea que una escuela es inclusiva cuando consigue implementar medidas efectivas de accesibilidad en los siguientes seis requisitos básicos:

Accesibilidad arquitectónica: Cuando no existen barreras ambientales y físicas en las casas, edificios, espacios o equipamientos urbanos y medios de transporte individuales y colectivos.

Accesibilidad comunicacional: Cuando no existen barreras en la comunicación interpersonal, (cara a cara, lenguajes de señas), en la comunicación escrita, (diarios, revistas, libros, cartas, separatas, incluyendo textos en braille, uso del computador portátil), y comunicación virtual (accesibilidad digital).

Accesibilidad Metodológica: Cuando no existen barreras en las técnicas de estudio (escolar), de trabajo (profesional), de acción comunitaria (social, cultural, artística, etc.), y de educación de los hijos (familiar).

Accesibilidad instrumental: Cuando no existen barreras en los instrumentos, los utensilios y las herramientas de estudio (escolar), de trabajo (profesional) y de recreación (comunitaria, turística o deportiva).

Accesibilidad programática: cuando no hay barreras invisibles impregnadas en las políticas públicas (leyes, decretos, resoluciones), y normas o regulaciones (institucionales, empresariales, etc.).

Accesibilidad de actitud: cuando no existen preconceptos, estigmas, estereotipos y discriminaciones. (ps. 24-25)

Si la escuela cumple con los requisitos nombrados se indica entonces que tiene en cuenta a toda la pluralidad de los modos de ser y de existir presentes en la misma. Lo que ocurre en las aulas no depende sólo de lo que desean sus protagonistas, está en relación con la estructura organizativa y administrativa de la institución y con los recursos físicos y sociales disponibles.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en su artículo 9, se determina que para que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, se tomarán medidas para:

Asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;

b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia. (p.10).

Esto nos permite pensar que la inclusión no se logra sólo con la voluntad de unos sujetos sino que es necesario atender a todos estos aspectos propuestos.

En las Metas Educativas 2021 (2010), en el capítulo 2, también se hace referencia a los problemas de acceso a las escuelas regulares por inadecuación de los espacios escolares y de infraestructura escolar, por la falta de adaptación del currículum y de los métodos de enseñanza, la ausencia de apoyo específico y la insuficiente capacitación de los docentes para atender las necesidades especiales.

A continuación se detallarán más en profundidad las seis dimensiones propuestas por Kazumi Sasaki (en Claudia Werneck, 2005).

3.1 La Dimensión Arquitectónica

Para analizar dicha dimensión se tomará en cuenta la Ley N° 22431 que detalla el Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. En el artículo 21°, texto según ley N° 24314 (1994) se explicita que se entiende por barreras arquitectónicas, a las existentes en los edificios de uso público, sea su propiedad pública o privada.

Las barreras arquitectónicas son todos aquellos elementos que obstaculizan o impiden la movilidad, comunicación e integración de personas, ya sea en el ámbito público exterior como en los interiores de edificios.

En la Ley N° 24314 (1994) se mencionan los siguientes conceptos: la adaptabilidad hace referencia a la posibilidad de modificar en el tiempo el medio físico, con el fin de hacerlo accesible a las personas con movilidad reducida, mientras que la practicabilidad es la adaptación limitada a condiciones mínimas de los ámbitos físicos y la visitabilidad es la accesibilidad estrictamente limitada al ingreso y uso de los espacios comunes y un local sanitario, que permita la vida de relación de las personas con movilidad reducida.

En relación al concepto de visitabilidad el inciso a) de dicha Ley menciona que los edificios de uso público deberán:

Observar en general la accesibilidad y posibilidad de uso en todas sus partes por personas de movilidad reducida; por lo menos un acceso al interior del edificio desprovisto de barreras arquitectónicas; espacios de circulación horizontal que permitan el desplazamiento y maniobra de dichas personas, al igual que comunicación vertical accesible y utilizable por las mismas, mediante elementos constructivos o mecánicos; y servicios sanitarios adaptados. (p.1)

Los plazos de las adecuaciones establecidas en dicho artículo plantean un plazo de ejecución total que no podrá exceder un plazo de tres años desde la fecha de sanción de la presente ley.

Los problemas de accesibilidad para el sujeto con alguna dificultad motriz, pueden aparecer al momento del acceso a la institución (lo que incluiría la presencia de rampas y el diseño de las puertas de entrada al edificio) o dentro del establecimiento, donde las barreras se relacionarían con el poder desplazarse libremente en los diferentes sitios dentro de la escuela (implica disponer de ascensores, espacios que permitan una amplitud de maniobra, pisos antideslizantes, etc.) permitiendo la independencia del niño dentro del centro y en el aula. Lo primordial es remover las posibles barreras que impidan al niño su plena inclusión.

3. 2 La Dimensión Comunicacional

Como dicha dimensión hace referencia a las barreras en la comunicación interpersonal, escrita y virtual se puede atender por un lado a los medios necesarios para lograr la comunicación y por el otro a lo vincular que permitirá determinar lo comunicacional.

En la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en su artículo 2 se determina que la “comunicación” incluirá los modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, que sean necesarios para el sujeto, tales como la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los sistemas auditivos, los medios de voz digitalizada y otros.

Para analizar la dimensión comunicacional en relación a lo vincular tendremos en cuenta la teoría de vínculo de Pichón Rivière (2000, en Bernal 2008) considerando que la estructura vincular es conflictiva porque las relaciones interpersonales lo son y donde el vínculo externo (con otros sujetos y con las cosas) está condicionado por el interno (ideas, pensamientos, fantasías).

Pichón Rivière (2000, en Bernal 2008) plantea que el vínculo es la unidad mínima de análisis de la psicología social y lo que interesa es la relación que establece un sujeto con otro sujeto (relación bidireccional), en la cual se afectan mutuamente. Es una estructura compleja y tripersonal, porque no sólo se relacionan dos sujetos sino que también existe un tercero que es la cultura.

Dentro del vínculo hay comunicación y aprendizaje y para que la primera sea normal debe ser permanente, franca, directa y dialéctica.

Concebir la experiencia escolar en la perspectiva de la inclusión educativa supone prestar atención a los vínculos, a la construcción del lazo social que puede promover la escuela. Cada miembro de la institución ve ese lazo social y experimenta la trama relacional de modos diversos.

3.3 La Dimensión Programática

En relación a la dimensión programática se atenderá a la reglamentación que respalda la educación inclusiva en la Ciudad de Buenos Aires y al requisito en las normas o regulaciones implementadas en la institución educativa en donde se hará el estudio de caso.

Ya se había mencionado que la Ley Nacional N° 26.206 (2006) en el artículo 11 plantea que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos. Y que se debía asegurar una propuesta pedagógica que les permita a los sujetos el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 24, también se menciona el derecho a la educación en igualdad de condiciones con las demás de las personas con discapacidad

En las Metas Educativas 2021 (2010), se aboga por una educación que pueda alojar a todos los niños y niñas, más allá de sus diferencias específicas (origen, etnia, nivel socio-económico, habilidades, entre otras). Se propone la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular, como modo de propiciar un mayor aprendizaje en la diversidad y en la pluralidad de todos los niños. Se profundiza en los conceptos de *educación inclusiva* y de *escuela inclusiva* asociándolas a los valores de la equidad, la atención a la diversidad, el cambio de actitudes para evitar la discriminación y segregación, y el respeto a las diferencias.

Esto nos permite dar cuenta de la importancia otorgada a la educación inclusiva en nuestro país desde las reglamentaciones.

La Secretaría de Educación sostiene y garantiza dentro de los principios básicos de la integración educativa, el derecho a concurrir a las instituciones educativas de la Ciudad del nivel o la modalidad más conveniente para cada momento de su vida, que todos los alumnos con NEE integrados a escuelas comunes tendrán los mismos derechos y obligaciones que el alumnado en general.

A su vez, en el Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General (2000) de la Ciudad de Buenos Aires, se hace mención al trabajo con la diversidad, en donde se plantea que, el asumir el compromiso de trabajar con la diversidad, implica reconocer que los seres humanos somos diferentes. Se plantea integrar las diferencias garantizando la igualdad de oportunidades para todos, lo que implica ofrecerle a cada uno lo que necesita en relación con su singularidad. Para que se dé un profundo proceso de integración es necesario comprometerse, conocer y comprender esas diferencias. Las diferentes particularidades pueden ser enriquecedoras.

Se plantea la creación de condiciones educativas favorables que permitan la aceptación de las diferencias individuales y que todos los niños tienen derecho a recibir una educación lo más normalizada posible.

En los casos en los que las diferencias no puedan ser abordadas con los recursos comunes con los que cuenta la institución, se modificarán las condiciones para que el alumno logre sus aprendizajes. Lo que implica adaptaciones en las condiciones de infraestructura y equipamiento, curriculares, en los recursos humanos (incorporación de personal especializado para la asistencia del niño), el material didáctico.

Por otro lado se plantea que al hablar de niños con NEE, se adopta un punto de vista interactivo, dado que se parte del reconocimiento de una tríada constituida por el niño, la familia y la escuela. Y esas NEE se determinan en cada situación particular como resultado del balance entre las capacidades y recursos de los tres integrantes.

Se determina que mientras que en una escuela un niño puede ser definido como alumno con NEE, en otra escuela no. Esto dependerá no sólo de las características y del grado de apoyo del sistema familiar, sino también de las características institucionales: el reconocimiento, respeto y búsqueda recursos, el grado de flexibilidad o rigidez del enfoque didáctico adoptado, los criterios de evaluación, los recursos materiales y edificios, etc.

3.4 La Dimensión Metodológica

En dicho requisito se colocará el foco en los métodos que utilicen los docentes involucrados para fomentar el aprendizaje de sus alumnos, donde se incluirán las discusiones “didácticas” y pedagógicas sobre la inclusión.

Eldestein (1999) plantea que la cuestión de lo metodológico se disuelve en otras conceptualizaciones en la década del '80 y que salen a la luz viejas categorías como los objetivos, contenidos, el currículum, la evaluación y otras nuevas como la transposición didáctica, el currículum oculto, el discurso en el aula, etc. Uno de

los motivos del silenciamiento fue la interrupción de la corriente de Tecnología Educativa, que priorizaba una visión instrumental-tecnicista, simplificada de lo metodológico y justificada desde el supuesto de la científicidad.

Durante mucho tiempo se sostuvo la idea de un método único, que podía ser generalizable, como una serie de pasos rígidos, secuenciados, una sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver todo tipo de problemas en situaciones y contextos variables. Y el docente debía basarse en técnicas que determinaban los pasos a seguir para así lograr resultados óptimos.

Según ella para superarse esa postura instrumentalista del método hay que centrarse en: el contenido de la realidad indagada, la problemática del sujeto que aprende, las finalidades, intencionalidades, lo que implica la adopción de una perspectiva, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad.

Las técnicas y los procedimientos son los componentes operacionales, en tanto el método no es observable y sólo se pueden develar a través de los criterios para combinarlos, de la relación que se da entre ellos y de otros elementos de la situación de enseñanza como objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación, etc. El docente será el encargado entonces de realizar una construcción metodológica propia, para poder atender a las necesidades de todos los alumnos. La inclusión de niños con NEE en la escuela común requerirá del docente amplitud a la hora de elegir la metodología de trabajo para fomentar el aprendizaje de todos sus alumnos.

La situación actual de la educación tiene características que hacen indispensable impulsar nuevas y variadas maneras de ejercer la docencia. Es necesario crear nuevas maneras de enseñar y evaluar porque está el compromiso de lograr que todos los alumnos accedan a una educación de calidad.

En el documento de las Metas Educativas 2021 (2010) se pone énfasis en la capacitación y formación especializada de los docentes y profesionales que trabajan en el campo de la educación ya que se plantea que no poseen las competencias y las estrategias necesarias para poder responder a la diversidad de su alumnado que hoy asiste a las escuelas.

En la actualidad existe la necesidad de repensar la formación y capacitación docente, dado que la inclusión de niños con NEE en la escuela común requiere la implementación de nuevos modos de enseñanza, que permitan atender a las necesidades de todos.

3.5 La Dimensión Instrumental

Hace referencia a las barreras en los instrumentos, los utensilios y las herramientas de estudio, es decir, aquellos materiales, recursos que necesite el niño para lograr su inclusión plena.

Cada niño necesitará soportes y apoyos distintos de acuerdo a sus necesidades específicas y son los docentes quienes deberán tener en cuenta ello.

3.6 La Dimensión de Actitud

Para la accesibilidad de actitud se considerará que la importancia de la existencia de preconcepciones, estigmas, discriminaciones determina la subjetividad del niño que se construye en la interacción con otro tal como lo explicita Quiroga (2009) cuando dice que el sujeto no es lo dado, es una construcción y se hace en un hacer, se constituye en el aprendizaje y va conformando una modalidad de ser en el mundo, de organizar y significar sus experiencias, sus conocimientos: llamada matriz de aprendizaje.

Para la autora se aprende a aprender y a pensar en procesos identificatorios, en una relación asimétrica, de objetiva dependencia familiar y escolar. El sujeto es el emergente de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales. La naturaleza humana está determinada por lo social. Como el sujeto se interpreta a sí mismo, sus necesidades, sus formas de vincularse, sus actitudes antes la vida, etc. están determinados por lo social, es por ello que en dicha dimensión atenderemos como son “vistos”, considerados y tratados los niños con discapacidad.

Tomaremos la idea expuesta de Machargo (1991, en Cava y Musitu, 1999) quien explicita que las relaciones entre pares y entre profesores-alumnos determinan el

rendimiento académico y la autoestima de los alumnos. El "feedback" que el niño recibe de sus compañeros y profesores incide en su autoconcepto y autoestima. En la comunicación profesor alumno se transmiten tanto conocimientos como expectativas académicas y conductuales que el profesor, como persona significativa, tiene con respecto a sus alumnos convirtiéndose, con frecuencia, en profecías que se autocumplen.

Para analizar las diferentes dimensiones del proceso de Inclusión educativa se tomaran en cuenta un documento institucional y una serie de entrevistas que fueron brindadas por la directora y se realizarán entrevistas a diferentes miembros de la institución, atendiendo a sus discursos para poder comprender mejor el proceso de inclusión. Ainscow (1998) plantea que: "las salas de clase son lugares complejos donde se producen variados encuentros sociales y cuyo significado debe interpretarse en función de cada sujeto" (p. 4).

Se requiere una comprensión profunda de la naturaleza y las consecuencias de episodios y situaciones educativas. Hay que considerar la particularidad de cada contexto y situación y entender a la escuela desde la perspectiva de los diferentes actores.

Melero (1993) plantea que debe darse una educación que sea intercultural, lo que implica que se superen los prejuicios y se considere a la diversidad, y que las escuelas que atiendan a la diversidad deben considerar a la misma con un valor positivo que permite un cambio en la escuela. Esto permitirá que bs alumnos incorporen una cultura distinta que vea a las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario.

Encuadre Metodológico

En la presente investigación se realizó un estudio de caso que se centró en el análisis de una institución de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de nivel inicial, para determinar su capacidad inclusiva atendiendo a la inclusión de niños con NEE.

Se considera que los niños con discapacidad tendrán necesidades educativas específicas y que éstas se verán determinadas y limitadas por las dimensiones planteadas por Kazumi Sasaki (en Claudia Werneck 2005).

De los seis requisitos que el autor propone, cuatro de ellos (dimensiones comunicacional, metodológica, instrumental y de actitud) fueron indagados mediante entrevistas a docentes de sala y docentes integradoras, además se tuvieron en cuenta para el análisis encuestas realizadas a comienzos del 2013 por la directora a las docentes. Para la dimensión arquitectónica se atendió a las características del espacio físico de la institución acerca de las adaptaciones físicas necesarias para atender a la diversidad o no y finalmente para la dimensión programática se realizó el análisis de un documento institucional (vigente para el 2013) que determina el proceso de Integración/Inclusión, atendiendo a los aspectos a tener en cuenta a la hora de ingresar un niño con NEE.

Para ello se llevó a cabo una Investigación de índole cualitativa, con un alcance descriptivo.

El tipo de entrevista utilizada fue: Semiestructurada: Guión (listado tentativo de temas y preguntas) en el cual se señalan los temas relacionados con la temática de estudio. El guión indica la información que se tiene que conseguir según los objetivos planteados. No tiene que ser limitante, se pueden plantear preguntas que no estén en el guión o cambiar la secuencia.

A continuación se establecen las siguientes categorías de análisis con las cuales se trabajó:

Categorías de Análisis
▪ Dimensión Arquitectónica
▪ Dimensión Comunicacional
▪ Dimensión Programática
▪ Dimensión Metodológica
• Dimensión Instrumental
• Dimensión de Actitud: Se indagará la concepción de inclusión subyacente.

Análisis de Resultados

Para el estudio de caso, se realizó un análisis de la institución para determinar su capacidad inclusiva, a través de los seis requisitos planteados por Kazumi Sasaki (en Claudia Werneck 2005). Se efectuó en primer lugar el análisis de la dimensión arquitectónica a partir de la observación del espacio físico, en segundo lugar se usaron las entrevistas realizadas a las docentes de sala e integradoras para la dimensión comunicacional, a continuación para la dimensión programática se analizó un documento institucional que determina el proceso de Integración/Inclusión, finalmente se tomaron en cuenta también las entrevistas realizadas a las docentes de sala e integradoras para las dimensiones metodológica, instrumental y de actitud. Para esta última dimensión se analizaron además las encuestas suministradas por la institución a las docentes.

En relación a la **dimensión arquitectónica**, se realizó la observación del espacio físico que posee la institución atendiendo a la infraestructura edilicia y se encontró que la misma posee barreras arquitectónicas que impiden la accesibilidad de las personas con movilidad reducida tales como la ausencia de rampa en el ingreso a la institución (para entrar a la escuela los sujetos deben subir una serie de escalones). Una vez dentro del edificio, resulta difícil el desplazamiento de un espacio a otro, dado que al ingreso de cada aula hay un zócalo en la puerta. Por otro lado las puertas interiores no son adecuadas tampoco dada la dificultad que presentan para poder ser abiertas, más aún por niños pequeños. Los sanitarios no se encuentran adaptados. La escuela tiene en un primer piso aulas y una terraza con juegos a las que se acceden a través de una escalera, por lo que se dificulta el acceso a estos espacios para las personas con movilidad reducida.

Si se tiene en cuenta la Ley N° 24314 (1994), artículo 21, se puede hacer un análisis de la adaptabilidad, en donde se puede inferir que el espacio podría modificarse con pequeños cambios que permitieran que el mismo fuera accesible a los niños con movilidad reducida. En relación a la practicabilidad (adaptación limitada a condiciones mínimas de los ámbitos físicos) se puede determinar que no están las condiciones mínimas necesarias para dicho acceso. Y finalmente con respecto a la visitabilidad, (accesibilidad estrictamente limitada al ingreso y uso de

los espacios comunes y un local sanitario, que permita la vida de relación de las personas con movilidad reducida) la accesibilidad en el ingreso y en uso de los espacios comunes tampoco se observa, dado que como se mencionó antes no cuenta con rampas, ni accesos adecuados a cada uno de los espacios que conforman la escuela.

Los problemas de accesibilidad para el sujeto con alguna dificultad motriz, aparecen tanto al momento del acceso a la institución, como dentro del establecimiento, donde las barreras se relacionan con el poder desplazarse libremente en los diferentes sitios dentro de la escuela.

A continuación se analizarán las entrevistas realizadas a docentes de sala y docentes integradoras para responder a la **dimensión comunicacional**.

Con respecto a dicha dimensión, se atenderán a las barreras en la comunicación interpersonal, por un lado entre los niños, por el otro entre los niños y las docentes y por último entre las mismas docentes.

Para una mayor comprensión, se detallará que a la institución asisten en total 14 niños que están siendo actualmente integrados, seis de ellos van a turno tarde y 8 al turno mañana. Del total, 13 de los niños tiene el diagnóstico de TGD (trastorno generalizado del desarrollo) y uno tiene parálisis cerebral, este niño tiene movilidad reducida.

Estos niños concurren a la escuela acompañados por maestras integradoras, actualmente denominadas personal de apoyo, pertenecientes todas a centros privados, que los asisten desde lo social, lo vincular, lo conductual y en los casos que es necesarios realizan las adecuaciones pertinentes en cuanto a lo metodológico, lo instrumental e incluso lo pedagógico.

Todas las entrevistadas manifestaron que los niños que están siendo integrados en la escuela han podido conformar un vínculo con sus compañeros de sala, se explicó que en algunos de los casos el niño necesitó de la intervención de un adulto para lograrlo, pero que se ha logrado establecer. Se observa en las respuestas cómo en la relación que establece un sujeto con otro sujeto se afectan mutuamente (Rivière, 2000).

En uno de los casos se manifestó dificultad, por parte del niño integrado, durante toda la primera mitad del año para establecer un vínculo con sus compañeros, dado que el niño realizó permanencia y eso lo llevo a tener que cambiar de grupo. La docente de sala expresaba lo siguiente: “durante toda la primera etapa era como tratar de explicarle que él estaba en la sala de cuatro, pero que no era la misma sala de cuatro que el año pasado, él buscaba a los compañeros del año anterior, se había acostumbrado a su grupo y su seño era otra”. Esto también nos permite dar cuenta de la importancia del vínculo que un niño integrado establece con los otros en la conformación de su subjetividad, tal como plantea Rivièrè (2000) los sujetos son seres de necesidades que se satisfacen socialmente en relaciones con los otros y que a su vez lo determinan.

En cuanto al vínculo entre las docentes y los niños integrados también se hizo mención a que el mismo se fue construyendo, a partir del conocimiento de sus intereses, capacidades y dificultades. Una de las docentes integradoras mencionó que lo que buscaba hacer, al conocer estos aspectos antes mencionados del niño, era: “tratar de digamos aprovechar esas fortalezas para que las dificultades no se noten demasiado”. Teniendo en cuenta las diferencias planteadas en el cuadro anteriormente citado (Libro Medios de Comunicación y Discapacidad, 2003), se podría pensar que lo que se manifiesta en el discurso se relacionaría con el hecho de disfrazar las limitaciones, permitiendo esto pensar que la discapacidad en el caso de esta docente es vista como algo negativo, que debe ocultarse y se infiere que se está buscando la homogeneidad en el grupo y no se estaría pensando a las diferencias como algo valioso.

Con respecto al vínculo entre las docentes de sala y las docentes integradoras, las primeras manifestaron que las integradoras trabajan con sus planificaciones, y que además ambas trabajan con la misma planilla con los contenidos pedagógicos esperados para cada sala. Todas las entrevistadas manifestaron tener un buen vínculo entre ellas, dieron importancia a la comunicación y al trabajo en equipo, lo que implica por ejemplo que les anticipan las actividades, salidas, actos, proyectos para poder pensar de manera conjunta como trabajarlo y qué adecuaciones serán necesarias para el niño.

Las docentes integradoras también manifestaron tener un buen vínculo con las docentes de sala y trabajar en equipo. Una de ellas expuso que: “ella siempre nos tiene en cuenta y trata de anticiparnos las actividades como para que nosotras podamos trabajar con los chicos y la verdad que yo trabajo re bien con ella”. Otra de las integradoras manifestó que: “en todo lo que sean adecuaciones, de tiempo o de alguna otra actividad lo que hago es siempre charlarlo con ella, yo todas las semanas miro la planificación que hace Maite de las actividades que va a hacer y yo lo que hago es planear con ella, por lo general en la terraza vamos charlando de que actividades estaría bueno que yo le cambie a Juan o a que objetivo apunta cada una”.

Si bien en el segundo de los discursos se puede inferir también que hay comunicación y que existe un trabajo en equipo, pareciera que no se le brinda al diálogo y la planificación o a la preparación de las adecuaciones el espacio adecuado, ya que el tiempo que se dedica a conversar dichos temas es cuando los niños están en la terraza en el recreo.

Además las tres maestras integradoras hicieron referencia a que, a la hora de planificar y establecer las adecuaciones, se apoyan mucho en sus supervisoras, que son profesionales externos a la institución que pertenecen a los mismos centros donde ellas trabajan y con las cuales se reúnen una vez al mes para trabajar sobre el caso. Esto implica que los profesionales implicados en el proceso no son sólo las docentes de sala e integradoras, sino también los supervisores de los casos y los equipos terapéuticos externos a la escuela que también trabajan con el niño. Una de las docentes integradoras comentaba en relación al tema lo siguiente: “tengo mi coordinadora de integración, con la que nos juntamos una vez al mes y organizamos y pensamos juntas todo lo que, el abordaje que le damos a la integración y además nos reunimos con el equipo terapéutico, psicóloga, fono y psicomotricista y vemos entre todas los objetivos, a qué apuntamos y demás en función de lo que vaya necesitando Juan”. Esto permite inferir un trabajo interdisciplinario que podría permitir un enriquecimiento de la tarea en el caso de que el trabajo sea en equipo, esto podría ampliarse y profundizarse en una futura investigación.

Además de los participantes ya mencionados que se involucran en el proceso de inclusión de un niño con NEE en la escuela común, se hizo mención además de a la importancia del vínculo que se establece con los otros docentes y profesionales involucrados a la importancia del vínculo con la familia. Una docente integradora expresaba: “es beneficioso también cuando te llevás bien con la maestra, o sea nada, es súper importante tener un buen vínculo con los que trabajas y es importante también que vayan todos por el mismo camino, nosotras las maestras de sala, la dirección, la familia, eso es lo bueno”. Otra docente de sala manifestaba lo siguiente: “entonces eso creo que es lo que está bueno, trabajar en equipo, que cuando funciona todo bárbaro que la integradora y la docente y la dirección y la maestra de música, etc. organizan juntas las actividades, como que uno está observando realmente lo que pasa con ese nene, con esa nena, está buenísimo, a veces funciona más que otras veces pero bueno, creo que el trabajo, es mejor en equipo y con la familia también.”

En tres de los casos en que las docentes hicieron la encuesta brindada por la dirección de la escuela, se respondió que resulta difícil trabajar con la diversidad y hacen responsables de esta dificultad a las maestras integradoras, por ejemplo, una docente expresa: “es a veces muy difícil, porque a veces la maestra integradora no tiene la iniciativa para trabajar”. Acá se pone de manifiesto la dimensión comunicacional, al hacer referencia a lo vincular a la hora de llevar adelante el trabajo, lo cual puede ser un obstáculo en dicho proceso, esto en relación a que la estructura vincular es conflictiva porque las relaciones interpersonales lo son y donde el vínculo externo, con otros sujetos es probable que en este caso esté condicionado por el interno, las ideas, pensamientos, fantasías de dichas docentes (Pichón Rivière).

Estos ejemplos nos permiten ver la importancia de la comunicación entre todos los miembros que participen del proceso, dado que la misma puede funcionar como un obstáculo o un facilitador del proceso de inclusión de los niños con NEE.

Para el análisis de la **dimensión programática** se utilizará el Documento Institucional, brindado por la directora, que hace referencia al estilo de Integración/Inclusión que propone la escuela.

En el mismo se detalla que teniendo en cuenta la normativa vigente, se dispone de las pautas para llevar a cabo dicha tarea. Se especifica que se ve a la integración, como un proceso dinámico y cambiante, de construcción conjunta que tiene como objetivo encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle de la manera más favorable. Se hace referencia a que para llevar a cabo dicho proyecto son necesarias actitudes favorables por parte de toda la comunidad educativa basadas en la aceptación, la solidaridad y el respeto por las diferencias individuales. A partir de lo propuesto hasta aquí en el documento institucional se podría pensar que tal como se menciona en el Diseño Curricular se hace referencia al compromiso del trabajo con la diversidad y se está reconociendo también que los seres humanos somos diferentes al hacer mención al respeto por las diferencias individuales.

Se explicita que dicho proceso implica un replanteo de los fines, posibilidades, recursos, creatividad, modalidad de trabajo habitual, concepción del aprendizaje y evaluación del rol docente y directivo de toda la institución, capacitación, imaginario de las docentes, pares y alumnos, presupuestos, postura emocional, etc. Hace además mención a la aceptación y al respeto por las diferencias individuales. Se estarían mencionando en el mismo, aspectos que también tienen que ver con las dimensiones metodológica, instrumental y de aptitud. Al tener en cuenta el replanteo que implica el proceso de integración de un niño con NEE, se puede inferir que se tiene en cuenta lo plasmado en el Diseño Curricular que hace referencia a la creación de condiciones educativas favorables que permitan la aceptación de las diferencias individuales y que todos los niños tienen derecho a recibir una educación lo más normalizada posible, lo que significa que todas las personas tienen el derecho de que se les brinden las formas y condiciones de vida tan cercanas como fuera posible a las circunstancias de vida de la sociedad a la que pertenecen.

Continuando con el análisis del documento, en el mismo se plantea también que la institución debe: saber cómo es la integración del niño con NEE con el común del alumnado, cómo se trabaja el proceso de adaptación de cada niño y su familia, hacer un diagnóstico permanente de las situaciones pedagógicas y de las variables intervinientes. Tomando lo anterior y estos aspectos mencionados se puede determinar que desde las reglamentaciones de la institución, se ha adoptado un punto de vista interactivo, como se propone en el Diseño Curricular (2000), dado que se tiene en cuenta la tríada constituida por el niño, la familia y la escuela.

Se explicita en el Documento Institucional que se debe atender a qué grupo de niños se incorporará el niño con NEE, teniendo en cuenta las características del grupo y del niño, ya que ellas van a determinar si el docente podrá atender a las necesidades de todos, se debe tener en cuenta también la preparación profesional del docente y la predisposición personal frente a nuevos desafíos. En relación a esto, por un lado, la directora manifestó ser ella quien se encarga de determinar a qué sala concurrirá cada niño de acuerdo a sus características y necesidades y las del grupo. En cuanto a que la institución debe tener en cuenta la preparación profesional de las docentes, parecería aparecer mencionado en el documento, pero en los relatos de algunas de las docentes que fueron entrevistadas, se hizo referencia a que sentían que no tenían la formación necesaria para trabajar con la inclusión educativa. Tal es el caso de una de ellas que expresaba lo siguiente: " ... uno no está capacitado como docente de inicial para tratar con las diversidades con respecto a la integración, uno tiene un pantallazo, pero ya cuando hay que trabajar más individual y cosas que exceden a la grupalidad, como que uno siente que le faltan herramientas, es como que uno quiere, pero se queda empantanado o no sabe por dónde seguir o qué camino tomar, porque uno no tiene herramientas y no tiene conocimiento para trabajar con las dificultades que estos chicos traen...". Esta docente está manifestando que cree no poseer la formación pertinente. Ella trabaja con un grupo de 29 alumnos de los cuales dos concurren con maestras de apoyo que los asisten. Podría pensarse que en este caso la predisposición personal estaría, pero lo que le falta a dicha docente y que se menciona en dicho documento es la preparación profesional.

Otro punto tiene que ver con la evaluación y hace mención a que la misma será de manera permanente y se redefinirán las acciones según corresponda haciendo las consultas necesarias y modificando las estrategias. Se plantean que se harán las adaptaciones individuales permanentes o transitorias necesarias, para el acceso al currículo. También aparece detallado este aspecto en el Diseño Curricular (2000) y hace referencia a la dimensión metodológica, no se está haciendo referencia a un método único (Eldestein, 1996) sino más bien flexible de acuerdo a las características de cada situación en particular.

Por otro lado se explicita que para la admisión de un niño con NEE, se verá en qué medida la institución atenderá tanto al niño, su problemática y su familia. Se debe realizar una evaluación institucional desde su infraestructura edilicia, organizacional y cantidad de alumnos con dificultades que requieran una especial atención y seguimiento. Además se plantean las adaptaciones según las necesidades individuales en la organización, la metodología, la temporalización, los contenidos, materiales, las actividades, la evaluación, etc. Se atiende al Diseño Curricular (2000) en cuanto que se hace mención de la realización de las adaptaciones en las condiciones de infraestructura, equipamiento, curriculares, en los recursos humanos.

Se explicitan en el documento institucional tres objetivos generales para los niños con NEE:

- Los personales: incluyen la capacidad de autonomía, conocimiento y aceptación de sí mismo y de sus posibilidades de desarrollo.
- Los objetivos académicos: dotar al alumno de los conocimientos culturales y de su entorno, adecuados a su capacidad.
- Los sociales: conseguir su inserción social fomentando las relaciones interpersonales.

Teniendo en cuenta estos objetivos podemos pensar que se piensa en un sujeto integral, bio-psico-socio cultural.

Se plantea un plan educacional general para los niños con NEE que incluye las áreas a estimular que son la socialización, la comunicación y el lenguaje, el juego y el pensamiento, la psicomotricidad y los contenidos curriculares.

Por otro lado en el proyecto educativo aparece plasmada también la idea de una educación inclusiva: "...el Instituto asume una propuesta pedagógica de escuela inclusiva siendo la Integración de niños con necesidades educativas especiales un aspecto constitutivo de su proyecto institucional, entendiendo a la integración como un proceso de construcción conjunta."

A continuación se realizará el análisis teniendo en cuenta las dimensiones metodológica e instrumental, para las cuales se usarán las entrevistas a las docentes de sala e integradoras.

En referencia a la **dimensión metodológica** sólo una docente integradora manifestó poseer las herramientas para llevar adelante el trabajo y comentó que cree que fue una construcción que logró a partir de su constante capacitación y especialización en el tema, el resto de las docentes de sala e integradoras contestaron que no siempre tenían las herramientas necesarias, por ejemplo una de ellas expresaba: "creo que estaría bueno tener como más herramientas, cosa de que no sea sólo prueba y error sino que por lo menos uno tenga ciertas cosas que uno sepa que las necesita y con las que pueda trabajar".

Por un lado, las docentes de sala hicieron hincapié en la falta de formación en relación a la temática desde el profesorado de inicial. Una docente mencionó que tampoco en el diseño se explica de qué manera elegir los contenidos, en el caso de las integraciones. Las maestras integradoras aclararon que a la hora de buscar las estrategias adecuadas se apoyaban en la docente de sala y en la directora dentro del ámbito educativo, y en su supervisora y en los equipos terapéuticos externos a la escuela.

En relación a las adecuaciones, mencionaron que se conversan en conjunto, entre docentes de sala e integradoras, y en todos los casos se hizo referencia a que quienes hacen dichas adecuaciones y quienes se encargan de preparar los materiales que son necesarios son las docentes integradoras. Esto permite dar

cuenta de una división de las funciones de cada profesional y de un trabajo en equipo. Una de las docentes de sala expresaba que: ‘as personas que suelen hacer el tema de las adaptaciones son las integradoras, uno por ahí eh puede llegar a hacer adecuaciones viendo el espacio o viendo el tema de la disposición, o por ahí donde sentarlos en una actividad que necesite más concentración, por ahí sentarlos con nenes que no tengan tanto dinamismo al momento de trabajar, más tranquilos, como para favorecer la concentración, cuando ya la adecuación es más específica, referida al tema de producción, por ahí son las chicas, las maestras integradoras, las que bajan el trabajo, y me consultan, mirá yo lo voy resolver de esta manera’.

Se planteó que se busca que los niños integrados hagan lo mismo que el resto y en el caso de que sea necesario se realizan las adecuaciones pertinentes de acceso o de contenido para lograrlo. Esto nos permitiría dar cuenta del concepto de igualdad de oportunidades, atendiendo a las particularidades de cada niño, pero por otro lado, se mencionó en todos los casos que los niños que están siendo integrados en la escuela se ven eximidos de asistir a las clases de inglés porque así se dispuso desde la dirección escolar, dado que se considera que no se aprovecha la materia. Una de las docentes lo expresa así: “la materia de inglés no la cursan, por una cuestión que se prefiere porque no la aprovechan como por ahí música o una actividad física, esas sí las hacen, pero el tema inglés como que cuesta concentrarse, a veces es como que están en otra, es difícil, ya a veces para los chicos sin integración, inglés es viste como medio abstracto”. En este caso también se pone en juego el tema de la igualdad de oportunidades pero en sentido inverso al anterior. Se estaría tratando a todos los niños integrados de igual modo, sin tener en cuenta sus particularidades. En el Diseño Curricular para Educación Inicial (2000) se plantea que garantizar la igualdad de oportunidades implica ofrecerle a cada niño lo que necesita en relación con su singularidad. Aparece tal como se expresa en el cuadro (Libro Medios de Comunicación y Discapacidad 2003) la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo, como si existiese un método único que al ser aplicado funcionaría para todos por igual y ello no es así y se puede visualizar en el siguiente ejemplo en donde uno de los alumnos da cuenta de esta diferencia que

se hace consigo y manifiesta que no desea que ello ocurra: “también con las clases de inglés nos pasa, es el momento en el que se queda trabajando solo conmigo y hacemos alguna actividad de apoyo y ahora lo que él está haciendo es querer seguir al grupo y entonces nada, me organizo para seguir al grupo y que esas actividades de apoyo las haga en otro momento”. Se puede recalcar aquí también la importancia del vínculo con sus compañeros.

En relación al hecho de que los niños integrados no asistan a las clases de inglés permite también pensar en aspectos propuestos en la dimensión de aptitud que tienen que ver con los prejuicios o la discriminación. Tal como plantea Machargo (1991), en la comunicación profesor - alumno se transmiten tanto conocimientos como expectativas académicas y conductuales. En el discurso de las docentes y en la decisión tomada por parte de la dirección aparece la cuestión de ver a la discapacidad o a las NEE como algo que limita al sujeto en su hacer.

A través de esta disposición lo que se hace es separar al individuo de los demás, para un tratamiento especializado, quedando segregado, separado de su grupo. Dicha norma debería analizarse en cada caso en particular y no aplicarse a la generalidad porque entonces no se está pensando en la diversidad, y en las particularidades y necesidades de cada uno.

Se puede pensar que lo que se espera de los alumnos con NEE es que se adapten a la realidad que ya está dada y en el caso de no poder se los segrega dentro de la misma institución.

En cuanto a la forma de evaluar, las docentes de sala e integradoras contestaron que se hacía a diario, en cada una de las actividades. Una de las docentes integradoras manifestaba: “en general lo evaluó, primero desde los contenidos y objetivos generales del jardín, y después lo evaluó desde los objetivos que también planteé yo desde principio de año en lo que fue mi planificación de tratamiento”.

Una docente integradora con respecto a cómo organiza los objetivos y la evaluación del niño respondía: “como ahora avanzó un montón en todo lo que es la socialización, la adaptación, entonces el objetivo está virando mucho más a lo

que es contenido escolar, ahora que se considera que es el momento, con el colegio también en ese sentido, si bien trabajamos permanente hablando con Elvira (Directora), o con las reuniones con el equipo, hay una apertura que permite que nosotros podemos manejar los tiempos de Juan, recién imagínate que a partir de mitad del año para ahora le estamos dando todo lo que es contenido, si bien al principio él hacía las actividades, se priorizaban otras cosas, entonces siempre hubo apertura desde ese lado, desde ese punto y en la evaluación para pasarlo a preescolar, también hay apertura desde ese punto de vista, hay contenidos a los que todavía no accede pero igual se piensa que a partir de todo lo que avanzó durante este año, se apuesta a que va a poder”. Lo expresado aquí permite inferir que hay apertura desde la escuela para respetar los tiempos de cada niño y que hay compromiso por que logre sus aprendizajes y establezca lazos con sus pares. También permite pensar que antes de lo curricular se prioriza lo vincular, como condición de posibilidad de lo demás.

Las docentes integradoras también hicieron referencia a que debían presentar informes acerca de la evolución del niño. Todas manifestaron que debían hacer tres informes al año que se entregan a los padres y a la institución y que además presentaban un informe todos los meses que era entregado a los centros externos para los que ellas trabajaban. Una de la docente expresaba así: “Hay un informe diagnóstico interno donde vemos sus logros, sus fortalezas, sus debilidades y siempre es en función, teniendo en cuenta los contenidos escolares, y lo que él puede llegar a alcanzar en relación a eso”.

En relación a la **dimensión instrumental**, al hacer referencia a los materiales necesarios para utilizar con los niños integrados para favorecer sus aprendizajes, las maestras integradoras expresaron que en general se tenían en la escuela los elementos que necesitaban para el trabajo en clase con niños con NEE tales como tijeras, crayones y lápices gruesos, o sea, material específico que facilita y favorece el trabajo de los niños con alguna dificultad, pero explicitaron que en los casos en que el material no estaba, ellas han buscado y armado o reciclado los materiales pertinentes, tales como agendas, historias sociales, claves visuales,

comunicadores para trabajar cuestiones más específicas. Esto permite inferir la importancia de la iniciativa y la creatividad a la hora de llevar adelante un proceso de inclusión.

En un caso se asoció la formación profesional con el conocimiento acerca de cuáles serían los materiales más adecuados para el trabajo en concreto. La docente de sala expresaba lo siguiente: “Creo que si uno tuviese más herramientas, estuviese más preparado y supiese mejor qué tipo de materiales le viene mejor a cada uno, también podría saber si hay cantidad de materiales suficientes y si es la calidad de material que necesita”.

Manifestaron que la búsqueda del material adecuado se hizo teniendo en cuenta las necesidades de cada niño. Una de las docentes de sala, por otro lado, planteó que dadas las características de los niños integrados en el aula, no hubo discriminación con respecto a que unos materiales sean usados por unos y no por otros, lo expreso así: “por lo general no hay una discriminación donde esto es de, o esto lo usamos nosotros y él no, él lo usa con nosotros entonces no se da algo como tan notorio”. A partir de lo dicho se puede inferir, por un lado, que se busca que no exista discriminación para con el niño con NEE, pero al mencionar que no se da algo como tan notorio, podría pensarse que se están tratando de disimular las diferencias que puede implicar el que él haga uso de otro tipo de materiales.

Por otro lado, tomaremos en cuenta para el análisis de la **dimensión de actitud**, las entrevistas a las docentes de sala e integradoras y además dieciséis encuestas que proveyó la directora, que fueron realizadas a las docentes de la institución (ver anexo).

Con respecto a lo que las docentes creen que significa atender a la diversidad algunas de ellas hicieron referencia a que implicaba un desafío, otras expresaron que involucraba atender a la individualidad dentro de la grupalidad, a satisfacer las necesidades de todos por igual, dijeron también que se relacionaba con la igualdad de aprendizaje de todos los niños, o bien con el tener en cuenta las necesidades, habilidades y posibilidades de cada uno. Se está haciendo referencia a que todos somos seres humanos diferentes, se menciona la igualdad de oportunidades que aparece detallada en el Diseño Curricular (2000). Pero al

hacer mención al “satisfacer las necesidades de todos por igual”, en realidad se estaría pensando en un grupo homogéneo, dado que si pensamos la heterogeneidad, la diversidad, no se podría pensar en satisfacer las necesidades de todos de igual forma.

Cuando hablan de atender a la diversidad casi el total de las docentes al momento de responder hace referencia a la totalidad de su alumnado, sólo dos de las dieciséis hicieron referencia a un alumno por sobre el grupo, al que parecerían otorgarle alguna dificultad, una de ella expresó: “dar atención especializada si se requiere y lograr que pueda trabajar de igual modo que sus compañeros, dentro de sus posibilidades”. Se estarían refiriendo a la diversidad como el hecho de atender a las necesidades de un niño en particular por sobre la totalidad de los alumnos. Al tener en cuenta las diferencias planteadas en el cuadro antes citado (Libro Medios de Comunicación y Discapacidad 2003) se puede inferir un modelo de integración que separa por un lado al bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad, rodeado por las que presentan diferencias.

Con respecto a lo que implica trabajar con el enfoque de la diversidad la gran mayoría lo vislumbró como un desafío positivo, enriquecedor para todos los actores involucrados. Además hubo otros aportes que plantearon por un lado que permite a su vez ayudar a progresar a la sociedad o bien que es beneficioso para incluir a todos los alumnos, permite ampliar nuestros conocimientos y trabajar con más amplitud mental y una oportunidad para aprender y enseñar.

Se manifiesta la inclusión como un aspecto enriquecedor tal como se lo plantea en las Metas Educativas 2021 (2010) y en el Diseño Curricular (2000). Y coincide con la definición de la UNESCO acerca de la Inclusión como estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades.

Con respecto al **proceso de inclusión** en todas las entrevistas se opinó que estaban a favor de la inclusión educativa, pero que creían que aún faltaban cosas para que se dé de modo adecuado. Una docente integradora expresaba: “siento que estamos como en un proceso de cambio, como que todo lo que está ocurriendo está bueno y que abre camino a que sigan ocurriendo cosas mejores”.

Se puede inferir desde este discurso un modelo de inclusión (Libro Medios de Comunicación y Discapacidad 2003) dado que se estarían planteando los cambios como beneficios para todos (no se sabe quién “gana” más, todos ganan).

Se mencionaron la falta de: leyes que apoyen el proceso, colegios, directivos y una sociedad que tenga una mente abierta, formación, herramientas, un cambio de educación, de currícula, menos cantidad de alumnos en las aulas. Y que esas cuestiones complican el proceso.

Una de las docentes expresaba: “estamos haciendo un recorrido, un camino que se está avanzando, hay momentos que es de a poco y hay momentos que ese poco significa mucho”.

Otra de las docentes integradoras planteó, en referencia al tema, que: “la inclusión tiene que ver con todo un cambio de paradigma escolar y que es difícil, es como todo un proceso que tiene que ver con que el contexto pueda modificarse pero, saber modificarse para aceptar a los niños con necesidades especiales”.

Estas respuestas permitirán dar cuenta de los cambios que se están produciendo a nivel social a partir de la inclusión de niños con NEE en las escuelas comunes y de cómo cada actor visualiza el proceso que se lleva a cabo.

En tres de los casos se manifestó que creen que es positivo pero en los casos en los que realmente se pueden integrar los niños con NEE, porque piensan que no todos los casos son inclusivos. Se manifestaba así: “hay niños que realmente necesitan como otro tipo de dispositivo, muchas veces por el incluir es como que se mezclan determinadas cuestiones que le hacen muy mal a los nenes de la sala como al mismo nene que está tratando de integrarse”.

En lo expuesto anteriormente por las docentes se están denunciando diversas cuestiones que hacen al proceso de inclusión, y que se esperan que cambien. Dado que hacen referencias a gran cantidad de cosas que faltan para que el proceso se dé, de modo adecuado, se puede pensar que aún impera un modelo de segregación, y no un modelo inclusivo (2005, Aiscow en Giné y Durán, 2010). 2005) porque no se ha logrado que la participación de todos los alumnos se dé atendiendo a las particularidades y necesidades de cada uno de los niños, y

porque no se abordan la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes, debido a que falta formación en los docentes para llevar adelante la inclusión,

La UNESCO plantea que se deben concebir las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje y acá se manifiesta lo contrario.

Otra de las docentes explica lo siguiente: “Cuando uno se aboca ya al objetivo de lo que es la escolaridad por ahí hay nenes donde uno empieza a ver que la capacidad le queda corta o llegan a un techo, entonces vos ahí te planteas por qué, por una cuestión de frustración” en este caso se pueden visualizar la presencia de preconcepciones, estigmas, discriminaciones que determinarán la subjetividad del niño que se construye en la interacción con otro (Quiroga, 2009).

Este discurso permite dar cuenta cómo son “vistos”, considerados y tratados los niños con discapacidad. Esta forma de pensar podría incidir a la hora de la elección de la metodología más adecuada de enseñanza y a la hora de la búsqueda de los materiales pertinentes y a su vez, en el trato con el mismo niño.

Este recorrido acerca de diversos aspectos que conforman la institución analizada nos permiten comprender mejor cómo la misma enfrenta la realidad educativa y cómo aborda la inclusión educativa.

Todo lo analizado hasta aquí nos permite inferir la capacidad inclusiva de la institución. En relación a los aspectos institucionales indagados a través de las seis dimensiones planteadas se puede inferir que se está trabajando con un modelo integracionista y no inclusivo, dado que, por un lado, el espacio presenta barreras físicas que impiden el adecuado ingreso y desplazamiento de los niños con NEE, por ende no se cuentan con los requisitos necesarios planteados en la dimensión arquitectónica. Desde lo metodológico también se percibe que falta capacitación en las docentes para poder llevar a cabo el proceso de una manera más adecuada. En relación a lo instrumental se manifestó que la institución cuenta con los materiales que se necesitaron para atender a las necesidades de los niños integrados y desde el punto de vista programático, la institución también cuenta con un documento institucional que expresa como debe darse el proceso de

inclusión y a qué aspectos atender, algunos de esos puntos se ponían en juego en la práctica y otros no. En relación a la dimensión de aptitud, se puede inferir que en la institución existe mucho personal que está dispuesto a trabajar con niños con NEE, pero que manifiestan deseos de tener mayor formación para llevar adelante el proceso de inclusión de mejor manera. Se observó en la mayoría predisposición, apertura al diálogo y al trabajo en equipo.

Si bien el análisis de esta institución no nos permite hacer una generalización de todos los casos de inclusión escolar por ser sólo un recorte de la realidad, permite echar luz sobre aspectos generales ligados a la misma.

Los datos obtenidos son de utilidad para arribar a conclusiones parciales que nos permiten inferir que hay aspectos que pulir en este proceso de cambio. Permite deducir que las dificultades que se presentan en esta institución y los obstáculos que atraviesan los miembros de la misma pueden ser cuestiones que surjan también en otros casos de inclusión educativa.

A través de dicho trabajo vemos la importancia de tener en cuenta las dimensiones analizadas a la hora de llevar a cabo un proceso de inclusión en una institución, como modo de atender a todos los aspectos imbricados y permitiendo así que el mismo se desarrolle del modo más adecuado para todos los integrantes implicados.

Conclusiones

Se ha planteado en el trabajo cómo en las últimas décadas se han fomentado diversas iniciativas a nivel internacional, con el fin de lograr la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad. A partir del esfuerzo de muchos se ha logrado la implementación de diversas leyes que respaldan los derechos de las personas con discapacidad y aún se está luchando por seguir construyendo mejores oportunidades y herramientas que posibiliten la inserción de todos los sujetos a los distintos escenarios sociales.

En la actualidad se aboga por una educación que sea inclusiva, pero es un proceso que se está dando lentamente y que implica no sólo un cambio a nivel de las instituciones sino también a nivel social.

Pensar en la diversidad implica ver a las diferencias como algo valioso, enriquecedor y aún esto, en ocasiones desconcierta o asusta.

Si bien las entrevistas que se realizaron a las docentes de sala e integradoras son sólo un recorte de la realidad, son de utilidad para arribar a conclusiones parciales que nos permiten inferir que hay aspectos que pulir en este proceso de cambio.

Pese a las especificaciones de las leyes, en la práctica hay irregularidades a la hora de llevar a cabo el proceso, que pueden aparecer en relación a la supresión de barreras arquitectónicas y de la comunicación o a la escasez de técnicas de enseñanza adecuadas, dado que hay muchos profesionales que no están adecuadamente capacitados para trabajar con niños con dificultades. Es por ello importante pensar en establecer espacios de capacitación y asesoramiento para llevar adelante las prácticas educativas inclusivas.

Además de estos aspectos mencionados, son necesarios la aceptación y el respeto del otro tal cual es, porque todos somos seres únicos. Para lograr un adecuado proceso inclusivo es imprescindible contar con la predisposición de los profesionales, las ganas de trabajar en equipo, estar abierto a nuevas experiencias y brindar un ambiente de calidez y afecto.

Aún es corriente el debate acerca de si todos los niños pueden formar parte del sistema de educación común o no. Hay casos en los que se considera que de acuerdo a las necesidades del niño, lo mejor es una escuela especial o de recuperación, es a nuestro entender un planteo que aún sigue en boga dado que no están las escuelas comunes capacitadas para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Debido a que la psicopedagogía se centra en los problemas de aprendizaje, sería fundamental su participación en el proceso de inclusión de niños con dificultades en el nivel inicial. Desde el asesoramiento a los docentes y a las autoridades, la atención de las necesidades de los alumnos, la orientación metodológica y el brindar diferentes estrategias de acción dentro de las instituciones educativas y en relación con las familias.

La remoción de todas las barreras que aparezcan en el aprendizaje tiene como finalidad hacer accesible las instituciones educativas, permitiendo que todos los niños puedan concurrir a ellas, reconociendo que la discapacidad es un concepto que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que se imponen desde el entorno en el que la persona vive, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

El presente trabajo nos permitió ver cómo los aspectos relacionados con lo arquitectónico, lo comunicacional, metodológico, instrumental, programático y de aptitud pueden funcionar como factores que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos en el proceso de inclusión.

La escuela tiene un papel sumamente significativo a la hora de atender a la diversidad y el que todos los niños compartan un mismo espacio educativo y reciban una educación de calidad, permite dar lugar a nuevos aprendizajes y procesos de socialización e intercambio.

Se remarcó la necesidad de que el trabajo entre los profesionales que intervienen en la tarea de educar en la inclusión sea en equipo, y que involucre no sólo a los directivos y docentes de las instituciones, sino a las familias y a todos aquellos profesionales externos que también forman parte de ese proceso.

Pese a que la inclusión educativa se está llevando adelante en diversas escuelas de nuestra ciudad, se puede advertir una brecha entre los valores que se buscan y lo que se piensa o hace en la práctica, lo cual reafirma que aún no se puso en práctica el modelo inclusivo sino que aún impera el modelo integracionista, lo que implica que son las personas con discapacidad las que se adaptan a la realidad de los modelos existentes.

Por otro lado, inferimos a partir de lo analizado, que aún está en vigencia el modelo biomédico que ve a la discapacidad como un problema de la persona, que es causado por una enfermedad, trauma o condición de salud.

Si bien el *modelo social* (López 2009) puja por hacerse su lugar, determinando que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que van a surgir de la interacción entre el individuo y su contexto social, en la práctica poco se ve del mismo. Y a partir del análisis pudimos dar cuenta de la importancia de esa interacción, de los aspectos vinculares implicados en el proceso y de cómo los aspectos contextuales condicionan la inclusión educativa.

Todavía se está en busca de transformaciones más profundas de parte de los sistemas educativos, para responder a las necesidades de todos los alumnos, y de la sociedad en general. Es un proceso que lleva tiempo, pero que se está dando en nuestro país y que con el compromiso de todos puede permitir que vivamos en una sociedad más justa, donde se respeten las diferencias y particularidades de cada sujeto.

Bibliografía Citada

- De la Vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible*. Argentina: Noveduc. Colección ensayos y experiencias.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. UNESCO.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre NEE. Madrid. Siglo Cero, 130, 12-24.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993). Ministerio de Cultura y Educación Capítulo VII. Regímenes Especiales. Educación Especial.
- La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994) Madrid: Unesco.
- Guajardo Ramos, E. (1998). Los nuevos paradigmas de la educación especial, su aplicación en el caso del D.F. en México. D.F. México: *Secretaría de Educación pública*
- Werneck, C. (2005). Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación. Rio de Janeiro. WVA Editora.
- Blanco Guijarro, R. (1999). Nuevas perspectivas de las necesidades educativas especiales en el marco de las políticas internacionales. Santiago de Chile: *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Educación Especial.
- Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. (2010). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. España.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- Blanco Guijarro, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 3.

- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15, 1, 1-20.
- Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *EF y el deporte*, 9, 57-82.
- Romero, R. &Lauretti, P. (2006). Integración educativa de la personas con discapacidad en Latinoamérica. Venezuela: *Educere*,33, 347 - 356.
- Giné, C y Durán, D. (2010). Progresando hacia la educación inclusiva. Madrid. Boletín del Real Patronato sobre discapacidad: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. 10-13.
- Casanova Correa, J. y González Pérez, A. (2010). Educación inclusiva y otros conceptos a fines para el desarrollo de una escuela para todos en la sociedad de la información. *Artículo Universidad de Sevilla*
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Delgado, M. y Boza, A. (2010). Iniciativas en educación intercultural para el fomento de la inclusión escolar. Huelva: *Educación y diversidad*, 137-152.
- ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância y Fundação Banco do Brasil (2003). *Medios de Comunicación y Discapacidad*. Un análisis de la cobertura periodística sobre inclusión social. Brasil.
- Pérez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. Barcelona: Laertes, 291-316.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.
- López, D. (2009).Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación*.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Ley N° 22431. Sistema de protección integral de discapacitados (1981). Con sus modificaciones por la Ley N° 24314 (1994).

- Bernal Z, H. (2008). Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Rivière. Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General (2000). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de educación.
- Eldestein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina. Paidós.
- Quiroga, A. (2009). Matrices de Aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires.
- Cava, M. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. Valencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 297-314.
- Ainscow, M. (1998). *Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales*. Seminario-Taller. Chile: UNESCO.
- Melero, L. (1993). Diversidad y cultura: calidad de vida para todos. España. Universidad de Málaga.

Bibliografía Consultada

- Ainscow, M. (1998). *Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales*. Seminario-Taller. Chile: UNESCO.
- ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância y Fundação Banco do Brasil (2003). *Medios de Comunicación y Discapacidad*. Un análisis de la cobertura periodística sobre inclusión social. Brasil.
- Bernal Z, H. (2008). Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Rivière. Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- Blanco Guijarro, R. (1999). Nuevas perspectivas de las necesidades educativas especiales en el marco de las políticas internacionales. Santiago

de Chile: *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48.

- Blanco Guijarro, R.(2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 3.
- Casanova Correa, J. y González Pérez, A. (2010). Educación inclusiva y otros conceptos a fines para el desarrollo de una escuela para todos en la sociedad de la información. *Artículo Universidad de Sevilla*.
- Cava, M. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. Valencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 297-314.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- De la Vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible*. Argentina: Noveduc. Colección ensayos y experiencias.
- Delgado, M. y Boza, A. (2010). Iniciativas en educación intercultural para el fomento de la inclusión escolar. Huelva: *Educación y diversidad*, 137-152.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General (2000). Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de educación.
- Durán, D. y Giné, C. (2010). Progresando hacia la educación inclusiva.
- Eldestein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina. Paidós.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Giné, C y Durán, D. (2010). Progresando hacia la educación inclusiva. Madrid. Boletín del Real Patronato sobre discapacidad: Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. 10-13.
- Melero, L. (1993). Diversidad y cultura: calidad de vida para todos. España. Universidad de Málaga.
- Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. (2010). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. España.

- Guajardo Ramos, E. (1998). Los nuevos paradigmas de la educación especial, su aplicación en el caso del D.F. en México. D.F. México: *Secretaría de Educación pública*
- La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994) Madrid: Unesco.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993).Ministerio de Cultura y Educación Capítulo VII. Regímenes Especiales. Educación Especial.
- Ley N° 22431. Sistema de protección integral de discapacitados (1981). Con sus modificaciones por la Ley N° 24314 (1994).
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Educación Especial.
- López, D. (2009).Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.*
- López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15, 1, 1-20.
- Pérez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. Barcelona: Laertes, 291-316.
- Quiroga, A. (2009). Matrices de Aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires.
- Romero, R. & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de la personas con discapacidad en Latinoamérica. Venezuela: *Educere*,33, 347 - 356.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil.
- Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *EF y el deporte*, 9, 57-82.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2008). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. UNESCO.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre NEE. Madrid. Siglo Cero, 130, 12-24.

- Werneck, C. (2005). Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación. Rio de Janeiro. WVA Editora.

ANEXO

Apertura:

“Te agradezco que pudieras concederme este momento para conversar juntas. Te comento que estoy finalizando la carrera de Lic. en Psicopedagogía, en la Universidad Abierta Interamericana y me encuentro realizando la Tesis cuya temática está basada en el proceso de inclusión educativa con niños con NEE, es por tal motivo que dependo de tu colaboración para recolectar datos para dicha información.

Te ruego que me permitas utilizar este grabador, ya que con él podré prestar más atención a la charla, a lo que me vas comentando, sin tener que tomar nota a todo lo que me decís y poder respetar tus propias palabras.

Tengo acá unas hojas con algunas preguntas para recordar los temas sobre los que quiero preguntarte. Me interesa saber lo que pensás. Espero te sientas cómoda sabiendo que ninguna respuesta u opinión estará bien o mal.”

Confidencialidad:

“Quiero que sepas que todo lo que hablemos será absolutamente confidencial. No aparecerá ni tu nombre, ni el de otras personas o lugares. Para comenzar voy a apagar mi celular así nadie nos interrumpe.”

Listado de preguntas tentativas para la realización de las entrevistas:

A LA DOCENTE DE SALA

Dimensión Comunicacional:

¿Cómo es el vínculo entre el niño que se está incluyendo y sus pares? ¿Se generan posibilidades de intercambios entre ellos?

¿Cómo es el vínculo que vos tenes con el niño incluido? ¿Existe alguna diferencia en el trato en relación al resto del grupo? ¿Por qué?

¿Hay equipos de trabajo? ¿Quiénes los conforman?

¿Trabaja de manera conjunta con la maestra integradora? ¿De qué forma?

Dimensión Metodológica:

¿Siente que tiene las herramientas necesarias para trabajar de acuerdo a las necesidades específicas de estos niños? ¿Por qué?

¿Cómo trabaja los contenidos con los niños con dificultades? ¿Se tienen en cuenta las necesidades del niño para que participe en todas las actividades? ¿Se realizan adaptaciones o adecuaciones? ¿De qué modo?

¿Cómo se evalúa?

Dimensión Instrumental:

¿Se poseen en el aula, los elementos necesarios para lograr los objetivos propuestos? ¿Hay materiales pertinentes para la producción del niño con dificultades? ¿Cuáles?

¿Qué elementos posibilitan un mejor proceso de inclusión educativa?

Dimensión de Actitud:

¿Qué opina acerca de la inclusión educativa?

¿Qué limitaciones y beneficios aparecen para usted frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad?

¿Crees que algo debería cambiar en relación a la inclusión?

¿Qué sucede cuando el niño no responde a las expectativas planteadas?

¿Cómo definiría el trabajo de la inclusión en la escuela?

¿Con qué problemas o dificultades trabajan?

¿Qué cosas se han presentado como posibilitadores y cuales como obstaculizadores en el proceso?

¿Qué elementos posibilitan para usted un mejor proceso de inclusión educativa?

A LA MAESTRA INTEGRADORA

Dimensión Comunicacional:

¿Cómo es el vínculo entre el niño que se está incluyendo y sus pares? ¿Se generan posibilidades de intercambios entre ellos?

¿Cómo es el vínculo que vos tenes con el niño incluido? ¿Existe alguna diferencia en el trato en relación al resto del grupo? ¿Por qué?

¿Hay equipos de trabajo? ¿Quiénes los conforman?

¿Cómo trabaja con la maestra de sala?

Dimensión Metodológica:

¿Siente que tiene las herramientas necesarias para trabajar de acuerdo a las necesidades específicas de estos niños? ¿Por qué?

¿Cómo trabaja los contenidos con los niños con dificultades? ¿Se tienen en cuenta las necesidades del niño para que participe en todas las actividades? ¿Se realizan adaptaciones o adecuaciones? ¿De qué modo?

¿Cómo se evalúa?

Dimensión Instrumental:

¿Se poseen en el aula, los elementos necesarios para lograr los objetivos propuestos? ¿Hay materiales pertinentes para la producción del niño con dificultades? ¿Cuáles?

¿Qué elementos posibilitan un mejor proceso de inclusión educativa?

Dimensión de Actitud:

¿Qué opina acerca de la inclusión educativa?

¿Qué limitaciones y beneficios aparecen para usted frente al proceso de inclusión de niños con necesidades específicas?

¿Crees que algo debería cambiar en relación a la inclusión?

¿Qué sucede cuando el niño no responde a las expectativas planteadas?

¿Cómo definiría el trabajo de la inclusión en la escuela?

¿Con qué problemas o dificultades trabajan?

¿Qué cosas se han presentado como posibilitadores y cuales como obstaculizadores en el proceso?

¿Qué elementos posibilitan para usted un mejor proceso de inclusión educativa?

La siguiente encuesta es la que fue proporcionada por la institución y que fue analizada junto a las entrevistas y documentos brindados por la directora.

Encuesta realizada por la institución a las docentes a comienzos del 2013:

Completar las siguientes preguntas:

- 1) Atender a la diversidad de los alumnos en mi clase significa...
- 2) Lo más difícil para mí al pensar en atender a la diversidad en mi clase es...
- 3) Creo que trabajar con el enfoque para la diversidad puede resultar...
- 4) El trabajo en grupos heterogéneos produce resultados...
- 5) Lo que me resulta desafiante del enfoque es...
- 6) Atender a la diversidad de los alumnos en esta escuela significa...