



Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Psicopedagogía

“Los docentes y las
representaciones sociales
acerca de la integración”

Autor: Paula Alonso

Asesoramiento:

- Tutora: Mónica Prieto

- Depto. Metod. de Investigación: Claudia Urbano y Fabiana García

Noviembre 2009



Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Psicopedagogía

“Los docentes y las
representaciones sociales
acerca de la integración”

Autor: Paula Alonso

Asesoramiento:

- Tutora: Mónica Prieto

- Depto. Metod. de Investigación: Claudia Urbano y Fabiana García

Noviembre 2009

Mar del Plata, 30 de Noviembre de 2009

Por la presente autorizo a la Universidad FASTA a publicar en el Repositorio Institucional Digital de la Biblioteca, en el formato más conveniente mi trabajo de graduación titulado **“Los docentes y las representaciones sociales acerca de la integración”** que fuera presentado en el año 2009 por mi como requisito para obtener el título de Licenciada en Psicopedagogía.



Alonso, Paula Gabriela

DNI: 31.186.121

Misiones 2664

(0223) 472-2789

Abstract.....	3
Introducción	4
Fundamentación.....	4
Problema.....	5
Objetivo General	5
Objetivos Específicos	5
Desarrollo del trabajo	7
Capítulo 1.....	7
Concepto de representaciones sociales	7
Dimensiones de la representación social	8
Representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad	9
Capítulo 2.....	11
Ley de Educación Nacional	11
Historia de la Educación Especial en el mundo	11
La Educación Especial en la Argentina. Evolución histórica	13
Capítulo 3.....	19
Concepto de Necesidades Educativas Especiales	19
La discapacidad	20
La discriminación.....	25
La diversidad en la escuela	27
Características de una práctica pedagógica en la diversidad	33
¿Qué entendemos por integración?	34
Estrategias para sostener la integración.....	37
Función de los profesionales en el proceso de integración.....	37
Retos para el desarrollo de la integración	38
¿A quiénes y cuándo integrar?.....	39
¿Dónde integrar?	40
¿Cómo integrar?	41
Adaptaciones curriculares	44
Escuela inclusiva y Nivel Inicial	45
Capítulo 4.....	48
La formación de los formadores	48
¿Cuándo empezar?.....	51
¿Qué hacer con las dificultades que surgen?.....	53
Capítulo 5.....	56
Tipo de diseño.....	56

Universo	56
Muestra	56
Unidad de análisis:	56
Selección y definición de variables	56
Selección de indicadores:	57
Plan de análisis	59
Selección de instrumentos:	60
Relevamiento de datos:	60
Capítulo 6.....	61
Análisis descriptivo	61
Análisis cualitativo	69
Conclusiones.....	72
Propuesta Superadora	75
<i>Fundamentación</i>	75
<i>Objetivos generales del taller</i>	75
<i>Modalidad de trabajo</i>	76
Bibliografía	81
Apéndice	83
Modelo de encuesta	83
Anexo.....	90

Abstract

Este trabajo pretende conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de Nivel Inicial acerca de los beneficios y/o dificultades que posee la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales, refiriendo al grado de conocimiento que poseen los docentes en relación a la integración, indagando y examinando las posibilidades y dificultades encontradas en este proceso.

Luego de estudiar y analizar los lineamientos teóricos acerca del tema, y tras la elaboración de una encuesta que fue contestada por 21 docentes de Nivel Inicial de instituciones privadas no confesionales, se llegó a la conclusión de que los docentes poseen escasos conocimientos acerca de la integración, y éstos han sido adquiridos por la formación y experiencia docente; en su mayoría fueron los maestros quienes buscaron información por cuenta propia.

Además, también son escasos los conocimientos acerca de la normativa que rige la Educación Especial, lo cual dificulta la tarea diaria con estos niños.

Las mayores dificultades encontradas al momento de involucrarse en integraciones son la falta de conocimientos teóricos, falta de asesoramiento y de recursos adecuados para desempeñar la labor.

Los docentes coinciden en que las integraciones benefician al niño especial, a los demás niños, así como también a los profesionales de la institución y la comunidad educativa.

Es decir que a pesar de las dificultades encontradas, que son de gran importancia, los docentes creen en la integración como proceso de aprendizaje para todos los involucrados y como la posibilidad de insertar al niño especial en la sociedad y brindarle herramientas para que desarrolle sus capacidades de acuerdo a sus características.

Introducción

Fundamentación

Siempre han existido sujetos que no han sido considerados "normales" por el resto de sus semejantes. En la mayoría de los casos, estos sujetos que presentaban ciertos "déficits", se tenían que enfrentar a un constante abandono y falta de oportunidades por parte de la sociedad en la que se encontraban. Desde entonces, la Educación Especial ha recorrido un largo camino.

En Argentina la normativa vigente para la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales propone una escuela inclusiva que desarrolle una pedagogía de la diversidad, esto promueve una nueva estructura de escuela y de las prácticas que se desarrollan en ella, una resignificación de los roles de los actores involucrados y cambios de paradigma que involucran rupturas y continuidades en el interior del proceso. En este contexto, el docente de la escuela común se convierte en uno de los principales protagonistas, el cual debe intervenir con conocimientos específicos y actualizados para poder realizar un abordaje escolar efectivo.

Las representaciones sociales del docente sobre la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales es un tema del cual poco se ha investigado, y por lo mismo poco se conoce, por lo que se ha convertido en una temática importante a investigar. Por consiguiente es primordial comprenderlas desde las perspectivas de los protagonistas, ya que éstos son quienes tienen el rol de transformar, renovar y construir espacios en el que todos tengan las mismas oportunidades para crecer como personas, respetando su naturaleza de seres libres e incomparables, y que en conjunto con la escuela como agente socializador, brinde oportunidades de aprendizajes lo suficientemente abiertas como para permitir que cada educando actúe según sus propios intereses y posibilidades.

Al hablar de integración escolar, me refiero a hacer válidas las diferencias dentro de un contexto educativo, considerando que la educación debe tener entre sus componentes a personas competentes para el cumplimiento de dicho objetivo, como son los docentes, los que a su vez son los encargados de favorecer mediante su acción normalizadora un

ambiente de aceptación por parte de los demás niños hacia los niños integrados.

Esta integración puede ser real si existen las condiciones y medios adecuados que le permitan al niño participar del conjunto de actividades escolares en un medio de relación con pares.

Se considera hoy, a la integración escolar como el proceso que posibilita a la persona con Necesidades Educativas Especiales desarrollar su vida escolar en establecimientos regulares de enseñanza, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales.

Es importante considerar que el espacio educativo debe contar con los recursos, formación y disposición humana e institucional necesarios para dar respuesta a estas necesidades

Por esto creo pertinente conocer las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales, debido a que en muchos casos no fueron preparados en el profesorado para actuar, intervenir y fomentar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños con estas necesidades; y sin embargo trabajan con ellos.

Problema

- ¿Qué representaciones sociales tienen los docentes de Nivel Inicial de los Jardines de Infantes privados no confesionales de la ciudad de Mar del Plata sobre las posibilidades y/o dificultades de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

Objetivo General

- Describir las representaciones sociales que tienen los docentes de Nivel Inicial de los Jardines de Infantes privados no confesionales de la ciudad de Mar del Plata acerca de las posibilidades y/o dificultades de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Objetivos Específicos

- Referir al grado de conocimiento que poseen los docentes en relación al concepto de integración de niños con Necesidades Educativas Especiales.

- Indagar los conocimientos que poseen los docentes acerca de las posibilidades y/o dificultades de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Examinar las posibilidades y dificultades planteadas por los docentes acerca de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Desarrollo del trabajo

Capítulo 1

Concepto de representaciones sociales

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.

Dicho en términos más llanos, es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras -la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

Cuatro son las características esenciales de las representaciones sociales:

- 1) Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.
- 2) Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
- 3) Construir un "mini-modelo" o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
- 4) El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos.

Dimensiones de la representación social

Las representaciones sociales definidas por Moscovici como "universos de opinión", pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

a) *La información.* Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso:

Dimensión o concepto, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social.

Por lo tanto, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

b) *El campo de representación.* Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas:

Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.

c) *La actitud.* Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación.

Si bien esta clasificación no sustenta ninguna jerarquía o prioridad, el propio Moscovici lanza la hipótesis de su cronología que, al verse en conjunto, completa la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido. Señala Moscovici:

“Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.”¹

Si la actitud significa una especie de componente motivacional afectivo en la conformación de una representación social, resulta pertinente la observación de Herzlich respecto a hacer estudios comparativos sobre la fisura o diferencia de los grupos en función de sus representaciones sociales, ya que éstas contribuyen a definir con cierta precisión tanto a los grupos como a sus tendencias.

Representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad

Las representaciones sociales funcionan como un medio que permite interpretar lo real, ordenar lo percibido dentro de un sistema coherente y guiar la acción a partir de definir los objetos, las situaciones y las respuestas adecuadas.

Las representaciones son construcciones mentales de la realidad que se extienden a un grupo o colectividad.

El significado social de la discapacidad depende, entonces, de cómo se construye este concepto en una comunidad y, a la vez, de cómo éste se incluye en el imaginario social.

Una representación rígida o parcial de la discapacidad categoriza a las personas a partir de una única característica, inamovible, que sólo marca la desventaja sin que se puedan tener en cuenta las otras facetas del sujeto. Esta clasificación se convierte en una etiqueta descalificadora, con valor de documento de identidad, y resulta tan intransigente e inamovible que, en más de una oportunidad, sustituye al nombre propio de cada uno.

Las representaciones que los docentes tienen acerca de la discapacidad están construidas en función de distintas concepciones teóricas —que, acuñadas en distintos contextos, operan como teorías implícitas— y el proyecto institucional de la escuela en la que trabajan. También están presentes las relaciones que los maestros tengan con personas discapacitadas —en el ámbito familiar y laboral—, la experiencia personal de discapacidad y los temores o fantasías que ellos despierta.

¹ Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. Buenos Aires, 1979.

Todo eso, desde una mirada subjetiva, interviene en la producción de esta forma de conocimiento acerca de la discapacidad y orienta el modo en que los maestros se relacionan con los discapacitados, los sentimientos que les despiertan, como también el sentido que le imprimen a su práctica docente.

Por eso es necesario hacer una revisión de algunos conceptos claves acerca de la Educación Especial y las Necesidades Educativas Especiales, que se abordarán en los próximos capítulos.

Capítulo 2

Ley de Educación Nacional

La Educación Especial brinda el derecho a la educación de todas las personas que presentan discapacidades.

La Ley de Educación Nacional, en el Título II, Capítulo VIII, trata sobre la Educación Especial, presentándola como modalidad del sistema educativo:

ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

ARTÍCULO 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

Historia de la Educación Especial en el mundo

En los últimos años, culminando un largo proceso de elaboración y acción que comenzó en los años 60, se ha consensado en el ámbito internacional un nuevo paradigma ideológico conceptual definido por dos

elementos claves: inclusión y Derechos Humanos, conceptos que significaron toda una revisión de las políticas tanto educativas como sociales y que cada país ha ido incorporando, en la medida de sus posibilidades, en instrumentos como programas, servicios sociales y asistencialismo, para cada clase de discapacidad, respetando y aceptando sus diferencias y aptitudes.

Para comprender cómo y por qué se ha llegado al estado actual de la educación especial y de la integración, es necesario recordar algunos acontecimientos que marcaron verdaderos hitos:

- 1948: Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- 1959: Declaración de los Derechos del Niño.
- 1971: Declaración de los Derechos del Deficiente Mental.
- 1975: Declaración de los Derechos de los Minusválidos.
- 1978: Informe WARNOCK solicitado a un grupo de expertos por el secretario de educación del Reino Unido.
- 1981: Año Internacional del discapacitado.
- 1990: Conferencia de JOMTIEN. UNESCO.
- 1993: Se evalúa la década en el marco del Programa de Acción Mundial.
- 1994: Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO).
- 1996: Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Chile.
- 1997: Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba.

Las ideas centrales que se fueron consagrando en estos encuentros internacionales se instalaron progresivamente en el mundo. Las conclusiones de la Conferencia de Jomtien (1990) y de la Declaración de Salamanca (1994), ambas organizadas por la UNESCO, plantean la necesidad de promover políticas que favorezcan una escuela para todos en la que tengan cabida y respuesta adecuada todos los alumnos y alumnas con independencia de sus condiciones personales. El concepto de "inclusión" es asumido plenamente, en lugar del de *integración*, pasándose de pensar en el "individuo" que se integra a pensar en el *contexto* que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él. Por lo tanto, los aspectos *institucionales* adquieren mayor importancia, orientadas a fortalecer la institución, promover el trabajo corporativo y la responsabilidad de todos los profesionales en la toma de decisiones y su ejecución.

Si bien la situación de cada país en el terreno de la integración responde a la política educativa general, en la década del 60, los países del norte de Europa fueron los precursores, donde a partir de la instauración del concepto de normalización se empieza a gestar lo que ha dado en llamarse la revolución copernicana en la educación especial, que ha consistido en sacar al alumno con necesidades educativas especiales del centro exclusivo de la atención, para hacérsela compartir con el contexto social y escolar, entendiendo que estas necesidades son determinadas por ese contexto. La razón de este cambio debe buscarse, por un lado, en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas en razón de sus diferencias, y por otro, en la creciente conciencia de las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad.

La Educación Especial en la Argentina. Evolución histórica

En nuestro país, los inicios de la educación especial se remontan al año 1857, en el cual se crea, por iniciativa del maestro alemán Carlos Keil, la primera escuela para sordos, llamada "Sociedad Filantrópica Regeneración".

Entre 1880 y 1886 se crea el Instituto Nacional de Sordomudos. Años más tarde, en 1887, se inicia la educación del ciego con un grupo de niños del Asilo de Huérfanos, atendido por el pedagogo ciego, de origen español, Juan Lorenzo y González.

Si bien durante fines del siglo XIX aparecen los primeros antecedentes de la educación especial en nuestro país, estas se atuvieron, exclusivamente, a discapacitados sensoriales (visuales y auditivos).

La primera iniciativa institucional para brindar educación al discapacitado mental, surge recién en el año 1902, impulsada por el Dr. Adolfo Valdés, director del Cuerpo Médico Escolar, que propone la creación de clases especiales en las escuelas comunes, con el fin de brindar igualdad de oportunidades a los niños con dificultades de aprendizaje.

Este acontecimiento da lugar a la creación de escuelas especiales autónomas, cuyo auge determina en 1949, la fundación en la provincia de Buenos Aires de la Dirección de Escuela Especial, dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

En 1956 la Escuela de Ciegos y Disminuidos Visuales de la Ciudad de La Plata, por medio de la orientación y del apoyo, lleva a cabo la integración de sus primeros egresados de nivel primario, en la Escuela Normal N°3 de esa ciudad, experiencia de integración, que se hace extensiva al nivel primario en 1965, avalados por las conclusiones expuestas en el Congreso Panamericano de Ciegos, realizado en la Provincia de Buenos Aires en 1960, donde se habla por primera vez en Argentina de la integración del niño ciego y del disminuido visual en la escuela corriente, siempre que se cuente con apoyos educativos especiales.

La problemática de niños y adolescentes, que a causa de su enfermedad o discapacidad físico-funcional no podían desplazarse con facilidad, llevó a la creación, en 1969, de la Escuela de Educación Especial N°8 "Domiciliaria", donde recibían escolaridad todos aquellos discapacitados, débiles mentales con imposibilidad motriz, adaptativa y/u orgánico-funcional, que en razón de esa deficiencia no podían concurrir a las escuelas de educación especial, dependientes de la Dirección Nacional de Educación Especial.

En mayo de 1973 fueron creadas en la ciudad de Buenos Aires, las primeras escuelas y grados de recuperación.

El espíritu de la Ley que impulsa esta iniciativa, consistió en llevar a todos los niños los beneficios de la educación sistemática. Las características de los destinatarios de esta ley impedían que se inserten tanto en escuela especial, como en escuela común, considerando que una vez superadas las dificultades, podrían reintegrarse a su escuela de origen.

El primer taller protegido de producción comenzó a funcionar en 1977, en Gral. Sarmiento, Provincia de Buenos Aires, como una reivindicación del derecho al trabajo y a la dignidad social de los discapacitados, que al egresar de la escuela especial carecían de alternativas.

A partir de esta necesidad, surge A.P.A.D., asociación civil de bien público, sin fines de lucro, compuesta por familiares de discapacitados y representantes de la comunidad.

Dicha institución persigue como objetivo la inserción socio laboral y una vida independiente y digna de sus miembros menos favorecidos.

Las escuelas primarias públicas fueron transferidas por el Consejo Nacional de Educación a la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1979. En ese momento, existían cinco escuelas de recuperación, mientras que cuatro años después, el número

de estas escuelas había ascendido a 16, hecho que coincide con la implementación del nuevo currículum de educación primaria común, que sostenía la necesidad de una escuela que formara "un grupo social homogéneo".

El aumento significativo de estas instituciones no coincide con la postura mundial hacia el discapacitado, por cuanto en 1981, Año Internacional del Discapacitado, las Naciones Unidas hablan de la integración de niños con trastornos serios.

Ese mismo año, se promulgó en nuestro país la ley 22.431/81, por la cual se instituye un sistema integral de los discapacitados, tal como dice su artículo 1º: *"...un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales..."*.

A partir de 1985, encontrándose la cátedra de Educación Especial de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. a cargo de Berta Braslavski, comienzan a difundirse principios integracionistas del discapacitado entre los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación.

En 1987 se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas, que convoca a organismos gubernamentales y no gubernamentales, incluyendo las asociaciones de padres de personas discapacitadas y a las constituidas por éstos.

Ese mismo año comienza en la Provincia de Córdoba el Programa de Integración de Niños y Adolescentes con distintos tipos de discapacidades en la escuela corriente.

En 1988, la Dirección Nacional de Educación Especial dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, promueve el Plan Nacional de Integración, que define a la misma como "...todo proceso que posibilite la participación plena del discapacitado y/o talentoso en la sociedad a la que pertenece"; y prosigue: *"...para lograr un hombre integrado a su medio y a su tiempo, se hace necesario que la educación lo conciba como un ser total y único..."*.

Este proceso dará como resultado un niño y un adolescente integrado, entendiéndose como tal a aquel discapacitado y/o talentoso que participa

del proceso educativo en la Escuela Común, con apoyo, mientras esto sea necesario.

El apoyo será brindado considerando dos situaciones posibles:

- que el mismo, para la integración, continúe a lo largo de la vida escolar en forma permanente y continua;
- que el mismo se brinde esporádicamente como respuesta a los requerimientos o necesidades circunstanciales.

En 1991 se llevan a cabo las primeras Jornadas Intercátedras de Educación Especial. Un día más tarde, se incorpora a los Profesorados de Educación Especial.

En el año 1992 se cancela la transferencia de los Servicios Educativos de la Nación. En ese momento la mayor cantidad de alumnos del área de Educación Especial, correspondía a la modalidad de Recuperación. La mayoría del alumnado había sido matriculado en la escuela común, y luego derivados a la escuela especial. Con el objetivo de reducir el número de alumnos provenientes de escuela común a especial, se traza una política de prevención, que consistía en incorporar en las escuelas comunes dos estrategias:

- El maestro de apoyo psicopedagógico que trabaja con los niños con dificultades de aprendizaje, aproximadamente tres veces por semana.
- La pareja pedagógica, formada por un maestro de enseñanza común y uno de especial que compartan el espacio físico, la planificación y la evolución. Esta modalidad se establece en las escuelas de mayor índice de fracaso escolar.

A partir de 1990 se trabajó en quinto y sexto grado de Recuperación, integrándolos parcialmente en aulas de escuela común para llegar a una integración plena en séptimo grado. Ese mismo año ante la demanda de padres de niños que habían cursado integrados el nivel inicial, se implementa el Programa de Integración Escolar "Escuela para Todos" en el nivel primario común.

Aún no se cuenta con un sistema de integración plena en este nivel, para discapacitados mentales, ya que no han sido evaluados los casos de integración en escuela primaria.

Desde su creación, la Dirección de Educación Especial ha respondido a los propósitos educativos que orientan la acción escolar en la totalidad de los establecimientos de la provincia de Buenos Aires, tendiendo a una

formación integral de sus habitantes que les permita actuar con las mejores posibilidades en el plano social, laboral, cívico y humano.

En lo específico, su accionar se centró en la capacitación para el trabajo, adaptación laboral y defensa legal correspondiente, cuando por razones de incapacidad física, retardo mental o inadaptación social debieran recibir una preparación especial para su más adecuada actuación en el medio social (cuadernos de Enseñanza Diferenciada N°25, Nueva Serie, 1973, Provincia de Buenos Aires).

Al respecto debemos mencionar que en ese sentido las escuelas especiales destinadas a alumnos con discapacidades mentales, físicas y sociales, desde la creación de la Dirección de Educación Diferenciada, atendieron los aspectos esenciales de la preparación Pre-ocupacional, llevándose a cabo en los pre-talleres. El ingreso a los mismos se efectuaba alrededor de los 9 a 10 de edad cronológica, y a continuación del cumplimiento de las acciones senso-perceptivas, psicomotrices y funcionales desarrolladas en Orientación Manual.

La misma estaba destinada a:

- Orientar las capacidades e intereses de los alumnos hacia su Formación Laboral.
- Lograr conductas adaptativas laborales, es decir mientras se verificaba la adaptabilidad del alumno se educaba la percepción y el gesto. Finalizada esta etapa, los alumnos iniciaban su Formación Laboral en los Talleres de Servicios Educativos propios (Escuelas de Capacitación Laboral y de Adaptación laboral, luego Centros de Formación Laboral o en Servicios Agregados Laborales), otros servicios y puestos reales de trabajo. La misma tenía como fin capacitar a los alumnos para la adquisición de aprendizajes laborales correspondientes a puestos de trabajo o módulos ocupacionales que respondían a las necesidades del medio y a los requerimientos del mercado para posibilitar la integración al medio laboral competitivo o protegido.

La meta fue y es la integración social a través del trabajo, con la cual se cumplen los objetivos de normalización e integración que han guiado desde siempre a dicha Dirección Provincial.

La ley Nacional N° 22.431 de Protección Integral a las Personas con Discapacidad, la Ley Provincial N° 10.592 y su Decreto Reglamentario de Régimen Jurídico para Personas con Discapacidad, como así también la Ley de Trabajo 24.013 aseguran la Formación Laboral y Profesional de las

personas con discapacidad fomentando la integración social a través de la integración laboral.

Mediante la Resolución N° 595/91 la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires aprueba el proyecto de Integración Laboral presentado por la Dirección de Educación Especial Provincial en la que se propicia la creación de Consejos de Trabajo Local con la activa participación comunitaria. Los mismos mediante la Resolución N° 6594/00 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia pasan a funcionar como Subcomisiones Escuela-Empresa, ajustando su actuación a lo establecido en la Resolución N° 1467/00 de dicha Dirección General.

Entendida la formación para el trabajo como un aspecto para la formación permanente, en la educación formal se está dando un desplazamiento del concepto de empleo hacia el de "empleabilidad", superando el concepto taylorista de lo "ocupacional" y de la formación de mano de obra.

Mediante la Resolución 3972/02 de la Dirección General de Cultura y Educación, se inicia la transformación de la Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires.

Ayer, la educación tradicional se ocupó de preparar personas para dar respuesta a los problemas conocidos o a un futuro previsible. Hoy, se ha hecho necesario incorporar la mirada de la educación tecnológica para preparar personas que respondan ante problemas de un futuro incierto. Para ello, se promueve el estudio de cómo el hombre hace cuando hace, se procura el desarrollo de didácticas problematizadoras, a partir de las cuales el conflicto cognitivo desencadene el saber hacer y la reflexión sobre dicha acción.

Capítulo 3

Concepto de Necesidades Educativas Especiales

En los últimos años, en el campo de las ciencias sociales, hemos estado expuestos a una especie de bombardeo terminológico, que algunas veces es producto de cambios conceptuales muy fructíferos y muchas otras, de simples cambios cosméticos que responden a intereses de otro orden. En el campo específico de la educación especial, hemos visto como la Organización Mundial de la Salud convocó a un grupo de expertos que trabajaron durante años en la famosa Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), clasificación cuyos términos se han vuelto a revisar. Por su parte, la UNESCO promovió el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE); y –desde hace relativamente poco- se habla de Educación para la Diversidad.

La llamada *Declaración de Salamanca*, cuyo nombre técnico es “Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales”, define este concepto diciendo:

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Deberían acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) En el contexto de este Marco de Acción, el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización.”²

Siguiendo entonces la lógica de esta definición, todos nosotros hemos tenido, alguna vez, necesidades educativas especiales. Pero si pensamos que el conocimiento se construye y que, para que cada sujeto pueda apropiarse de él, es necesario que se produzcan *conflictos cognitivos*, podría afirmarse que esas necesidades especiales no son una desventaja. Por el contrario, se asume que para aprender deben producirse en cada sujeto rupturas epistémicas. Porque para que se genere un cambio conceptual, es preciso que el alumno se enfrente a:

² UNESCO, **Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales**, Salamanca, 1994, p.1

"situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas. En otras palabras, el alumno ha de darse cuenta de que su teoría previa es errónea en ciertas situaciones, en las que conduce a predicciones que no se cumplen. (...) El conflicto cognitivo es muy importante para el avance conceptual del alumno, aunque en ningún caso debe considerarse una condición suficiente para el cambio conceptual."³

Por ello, sería importante que las instituciones educativas se hicieran cargo de provocar necesidades educativas especiales.

La discapacidad

El concepto de discapacidad y el tratamiento que de ella se ha hecho ha ido variando a través del tiempo. Este concepto se relaciona con el lugar social de lo "temido, de lo que amenaza, de lo diferente", desde donde se justifica su exclusión, aislamiento, reclusión o desaparición como forma de controlar la situación y de mantener el equilibrio que lo diferente intenta modificar.

Los términos con que el lenguaje ha calificado a lo que hoy se nomina con la palabra "discapacidad" han ido cambiando conforme a la época y la situación política y económica, pero, más allá de la forma en que se la mencione, es claro advertir que la fuerza de la denostación y descalificación sustenta una constante de discriminación y exclusión.

Ubicar el término "discapacidad" como un concepto político-cultural justifica las dificultades que se presentan a la hora de definir con precisión un significado que ha ido variando a lo largo de la historia, según los constructos y actitudes respecto de la idea de lo "normal" y lo "anormal".

Las concepciones que cada civilización consigue acuñar se reflejan en el trato que se les dispensa a las personas con alguna dificultad, que se expresa en una amplia gama de actitudes que van desde el exterminio, rechazo, ocultamiento y segregación hasta, en menor medida y casi excepcionalmente, la protección y adoración al atribuírseles facultades divinas.

La discapacidad, planteada como categoría de trabajo e investigación, es sumamente amplia e incluye un variado espectro de conceptualizaciones y trastornos.

La palabra discapacidad presenta el prefijo "dis" que imprime sentido de negación, privación o falta de capacidad de un individuo en determinado

³ Pozo, I., *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, Morata, Madrid, 1989, p. 244.

aspecto o competencia, hace referencia directa a lo incompleto, a la exclusión, a la restricción y a la incapacidad, anuncia una falla con relación a lo completo, lo sano, lo normal. Aparece, entonces, el concepto de lo que se considera como normal, ya que éste se erige como parámetro desde el que se concibe lo anormal.

Toda sociedad construye sus propios conceptos acerca de lo que se instituye como normal, de aquello que por lo general considera como una serie de características establecidas que configuran a las personas de determinado grupo. Así vista, la normalidad es aquello que se espera de un individuo que pertenece a determinada comunidad y que se considera como un requisito indispensable para acceder al mundo. Por lo que la ausencia de esta norma, la carencia o falla en estas características hegemónicas, ubica a quien las carece como alguien diferente, que se mueve por fuera de este territorio. Desde esta perspectiva, ese individuo pasa a ser considerado anormal, incapaz, discapacitado y excluido desde el marco referencial que dictamina el imperio de lo normal.

En el caso específico de la discapacidad, su significado es instituido desde la pertinencia del saber médico que se ocupa de la salud, pero que no resulta ser el más apropiado ni el más idóneo para las cuestiones de aprendizaje. Cada disciplina científica toma un objeto de estudio en particular, un marco referencial y líneas de investigación y acción que les son propias, de allí lo riesgoso que resulta asimilar o trasladar conceptos sin la debida rigurosidad.

Cuando la acepción del término discapacidad es absoluta y monolítica, ésta se sitúa como un atributo de la persona y conlleva un significado que pasa a ser el denominador común con que se la representa, motivo por el cual no queda mayor espacio para el reconocimiento del otro como un ser, como un semejante-diferente, como una persona con alguna discapacidad, con derecho a una vida plena y digna como cualquier otra.

La Organización Mundial de la Salud, en 1980, definió la discapacidad como *“Toda relación o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”*.

Este concepto sitúa el problema desde la óptica del modelo médico y pone énfasis en la rehabilitación del trastorno, pero deja muy poco espacio para un análisis más amplio que contemple los aspectos sociales del tema, ya

que la discapacidad sólo es vista como algo inherente al sujeto por lo que la intervención recae fundamentalmente sobre él.

El documento de la OMS intenta unificar criterios y terminologías con la finalidad de facilitar la comunicación entre los profesionales relacionados con la discapacidad, para lo cual define tres grandes entidades o niveles: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Ubica la *deficiencia* como una situación intrínseca al sujeto, referida a una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función, sea ésta psicológica, fisiológica o anatómica. Se refiere a la *discapacidad* como una condición exteriorizada cuando, debido a la deficiencia, se presenta alguna restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para la realización de alguna actividad que se considera dentro de los parámetros normales para el ser humano. Por último, describe la *minusvalía* como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, cuando existen ciertas limitaciones que condicionan el desempeño en determinada actividad con relación a lo esperado según sexo, edad, factores sociales, etc., que ubican al sujeto en una situación de desventaja con respecto a los demás.

El uso de esta clasificación, generalizada a partir de la década de los 80, se extiende entre los profesionales de la salud, ordena su discurso y hasta su práctica. Incluso es adoptada en el ámbito de la educación, donde resulta sumamente riesgosa y en algunos casos hasta dañina, pues se enuncia condicionante y predictiva, desconociendo por completo la impronta que dejan lo social y lo vincular en el desarrollo de un sujeto.

Avanzando en el tratamiento del tema, en 2001 la OMS revisó la definición anterior desde una concepción "bio-psico-social", en la que se integran componentes médicos y sociales. La última clasificación de la OMS contempla tanto las capacidades como las discapacidades de cada persona para la realización de determinadas actividades y/o su participación en diferentes contextos. Desde esta nueva óptica, se considerará que depende de la relación que una persona con determinada deficiencia establezca con su medio ambiente para que ésta tenga o no rango de discapacidad o minusvalía, con lo que se resignifica el valor de la representación social atribuida al concepto discapacidad.

El correlato de esta nueva conceptualización de la discapacidad en el campo de la educación se vislumbra en la probabilidad de considerar que las posibilidades y/o dificultades de aprendizaje de cada niño están

determinadas por la interacción que se establezca entre el alumno, sus capacidades y dificultades y su entorno.

El niño es concebido desde los nuevos paradigmas educativos como un aprendiz. Ya no es un enfermo ni un paciente. Esto obliga a privilegiar las intervenciones que se establezcan en toda la escena educativa.

El concepto de sujeto, y de su posible discapacidad, depende del paradigma desde el cual se lo piense.

Una óptica innovadora es pensar la discapacidad como una construcción social que se da a partir del intercambio entre las personas que conforman un grupo: familia, escuela, institución social, médica, deportiva, laboral, recreativa, etcétera.

Esta mirada plantea la estrecha relación que existe entre el significado que se les otorga a las situaciones o personas en las que está presente la discapacidad y la manera en que los demás actúan o se relacionan con ellas.

La categoría asignada únicamente desde la discapacidad delata la forma peyorativa y ofensiva en que el sujeto es concebido por los demás, lo sentencia ante la sociedad y adquiere un aval lo suficientemente fuerte para consolidarse en el ámbito social como un prejuicio.

Vista desde las nociones de desarrollo, la discapacidad le compete al niño, al sujeto: se centra en él, ya sea constituida biológicamente o adquirida. Un daño, perjuicio, falta, exceso, etc., acontece en el cuerpo o en la mente, razón, inteligencia o amoralidad del sujeto. Esta falta, carencia, o sea lo que fuere, se encuentra en el sujeto e impide, dificulta, trastorna al sujeto en su entrada o continuidad con el mundo y con los otros. Esta forma de concebir la discapacidad desde el sujeto justifica todas las perspectivas: rehabilitatoria, remedial, correctiva, integrativa, inclusiva, etc.

Se requiere invertir la problemática y abordar cómo y desde dónde se constituyó la discapacidad como figura de separación, de exclusión, de discriminación, al extremo de que ahora vienen los movimientos de integración e inclusión como intentos de revertir los efectos "nocivos" de esta condición que ha sido producida histórica y socialmente.

De esta manera, el centro de la problemática es la dimensión del encuentro o desencuentro con el otro y los otros, no desde el sujeto, sino desde los parámetros que determinan la constitución de la relación.

Algunas discapacidades con que podemos encontrarnos son:

- La **discapacidad física**: aquélla que se presenta en niños, niñas y otras personas que padecen parálisis cerebral, paraplejía, hemiplejía y otras. Su origen se remonta al momento del nacimiento, a ciertas enfermedades o a determinados accidentes. En estos casos pueden necesitar ayuda, aparatos y elementos para movilizarse.
- La **discapacidad sensorial**: dificultades en la visión y la ceguera; en la audición y la sordera e, incluso, en el habla; que pueden obstaculizar la posibilidad de comunicación; por eso demandan claridad en nuestras expresiones y la disposición para acompañarlas y comprender lo que intentan transmitirnos.
- La **discapacidad mental**: afecta la inteligencia de manera permanente, y presenta variaciones de grado. Si bien no suele ser resuelta desde la medicina, es posible mejorar el nivel a través de la temprana intervención adecuada. Estas personas pueden beneficiarse realmente estimulándolas sobre la base de sus logros y confirmando que han comprendido las indicaciones para resolver diferentes las situaciones.
- Las **enfermedades mentales**: no siempre aparecen en la infancia; abarcan desde la depresión hasta la psicosis. En general son enfermedades rodeadas de desconocimientos y pueden manifestarse temporaria o crónicamente. Se han ensayado diferentes propuestas terapéuticas que abren al estudio y los tratamientos. No hay que confundir enfermedad mental con discapacidad mental, ambas requieren un enfoque diferente y cuidados específicos.
- Las **enfermedades congénitas**: como la espina bífida, la hidrocefalia y la parálisis cerebral, cuya temprana prevención y detección son fundamentales.
- Aunque infrecuentes en los primeros años, están las **enfermedades degenerativas**: la esclerosis múltiple y la distrofia muscular; que no afectan necesariamente las funciones intelectuales aunque, a medida que progresan, exigen asistencia y cuidados específicos.
- Los accidentes pueden causar severas **discapacidades motoras o daños cerebrales**. Lo mejor que podría hacer la sociedad sería la causa de estos accidentes en el hogar, en la calle y en las escuelas. Esto exige seguridad en el ambiente y precaución en el tránsito, ya que éste es uno de los principales factores en la producción de accidentes.

- **Otras dificultades** cuya gravedad y origen no son equiparables, ni impiden la incorporación a la escuela común, serían la epilepsia, las enfermedades respiratorias y otras afecciones, más o menos invalidantes.
- **Los niños y niñas más dotados también son especiales** y necesitan ayuda, estímulo y comprensión de parte de sus familiares, de sus pares y de sus maestros. Cuando toman conciencia de que están muy adelantados con respecto al resto de chicos de su edad, pueden sentirse diferentes y sufrir crisis emocionales, aislamiento y hasta padecer el rechazo de sus pares. Movidos por intereses poco habituales, pueden frustrarse y aburrirse dentro de las clases comunes, suelen despertar la sospecha de un retardo mental cuando perturban en clase o en el hogar desconocen cómo ayudarlos. Se ha observado que los problemas de conducta no son tan frecuentes cuando estos niños, además de asistir a la escuela común, tienen oportunidades de relacionarse con otros igualmente dotados. Cuando las familias encuentran apoyo, ya en los primeros años de vida de sus hijos talentosos, muchos de los problemas se resuelven de manera acertada. La concurrencia a la escuela común, independientemente de la participación en grupos especiales, evita la segregación y el concomitante sentimiento de inadecuación.

La discriminación

En el diccionario, "discriminación" tiene, por lo menos, dos significados posibles. En un sentido, discriminar significa diferenciar una cosa de la otra, distinguir o discernir. Se discrimina cuando se establece que una persona es niño y no adulto, es mujer o varón.

Así planteada la discriminación, constituye una actividad del conocimiento humano que no tiene necesariamente un carácter negativo, sino que permite comprender, ordenar, registrar y diferenciar los matices y características de la diversidad para poder ubicar igualdades y diferencias. Siguiendo esta línea de pensamiento, se puede afirmar que la discriminación es una función intelectual imprescindible que permite categorizar objetos y sujetos y las relaciones que entre ellos se tejen, ya que abre la posibilidad de reconocer lo diferente y de ubicar esa diferencia con relación a otros. La discriminación entonces permite dar cierto orden y sentido al mundo a partir de establecer diferencias y semejanzas.

Hasta aquí, se puede decir que la discriminación es una acción necesaria y beneficiosa, pero, en otro sentido, la palabra discriminación alude al trato de inferioridad y menosprecio que se le adjudica a determinadas personas o grupos de personas en razón de diferencias de orden social, étnico, político, cultural, económico, intelectual, etc., en relación con un grupo predominante que marca la diferencia desde el poder que ostenta.

Desde esta acepción, discriminar significa segregar, apartar, marginar, relegar, postergar. Así, la discriminación adhiere a una significación negativa del género humano ya que desconoce la naturaleza humana y su dignidad.

No es ninguna novedad señalar que todos los seres humanos somos diferentes. Las diferencias que existen son tan numerosas y variadas que los criterios para describir, reunir y/o dividir a los individuos en grupos son casi infinitos.

Si estas diferencias, a veces sustanciales, en lugar de ser utilizadas como fundamento para discriminar o para afirmar la superioridad de un grupo sobre otro, se conciben como características inherentes a las personas, se puede considerar el valor de lo diferente y jerarquizar la diversidad como una condición humana.

Más allá de las diferencias, todas las personas comparten igualdad en naturaleza humana, son libres, tienen capacidad de pensar, de amar, de crear, de construir la propia historia. Los rasgos que igualan a todos los seres humanos y a su vez los distinguen de otros seres vivos, como los animales y las plantas, constituyen la dignidad humana. Ésta no es un atributo personal. Las personas son seres sociales y por lo tanto la dignidad es concebida como una expresión de la vida en sociedad. Esto implica que sólo se adquiere la condición de seres humanos al convivir con los demás en una relación de igualdad y equidad que se ubica por encima de las diferencias y de los prejuicios que están instalados en cada sociedad.

Una manera de comenzar a trabajar con estos prejuicios es adoptar una revisión crítica que permita pensarlos, cuestionarlos y así revertir las acciones discriminatorias que ellos sustentan.

La discriminación peyorativa constituye una grave ofensa contra la dignidad humana, instalada y legitimada a lo largo de los siglos, y abarca un amplio espectro social dentro del cual se incluye el ámbito educativo.

Reconocer las posibilidades y limitaciones propias y las de los otros promueve las interacciones entre los miembros de una comunidad en forma más justa y equitativa, presenten o no discapacidad.

La diversidad en la escuela

La actual Ley de Educación Nacional, en sus fines y objetivos, hace referencia a la formación integral de las personas, el respeto a la diversidad, la discapacidad y la eliminación de la discriminación:

- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- Asegurará una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- Garantizará una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- Garantizará la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- Asegurará condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Brindará a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- Promoverá en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.
- Son objetivos de la Educación Inicial:
 - Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.

- Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

ARTÍCULO 43.- Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

ARTÍCULO 44.- Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Reconocemos que la escuela detecta un aumento de las situaciones de fracaso escolar. No de problemas de aprendizaje solamente; llamamos fracaso escolar a una cristalización, a una cronificación de la dificultad para aprender. No sólo se trata de que un niño/a tenga problemas para aprender, sino que el llamado fracaso significa que este niño o niña arrastre este problema desde mucho tiempo. Y hay repitencia donde no hay solución aparente.

Pero esto es lo que históricamente pasa en la escuela; en todo caso hoy esto está más intensificado; y hay que entender también qué pasa con los niños/as deprimidos, o qué ocurre con los niños/as impulsivos y violentos dentro de la escuela, o chicos abusados.

Se cree que estas diferencias que la escuela detecta son diferencias sobre las cuales no hay respuestas; y estas diferencias se transformarían en diversidad si hubiera respuestas a esas necesidades, porque los niños/as necesitan de ellas; habría entonces atención a la diversidad. Dado que estas diferencias interpelan a la escuela, como no hay respuestas se las invisibiliza, en tanto no se las reconoce como una problemática que es inherente a la escuela, y sobre la que se debe dar respuesta. Sin embargo, se naturalizan, quedan esas problemáticas como responsabilidad del niño/a que no aprende, y se genera el efecto de que poco o nada se puede hacer desde la institución. Sólo se las reconoce cuando la actitud del niño/a perturba el orden escolar. Porque sabemos que en el sistema escolar no hay cultura de prevención de problemas de aprendizaje, ni tampoco la prevención como detección temprana de dificultades, pues no hay tiempo para ello, no existen condiciones materiales. Pero incluso cuando esa relación adecuada existe, tampoco puede el sistema –por lo general- disponer de estrategias de prevención.

Cuando hablamos de malestar en la institución es porque algunas o bien todas estas diferencias se hacen cada vez más presentes, cuando ya la invisibilización no sirve como recurso. Cuando se hacen presentes estas diferencias, se instalan visiblemente en los bordes de la escuela. La ubicación en esos bordes significa que son niños y niñas que poco a poco terminan fracasando en la escuela. Terminan desertando, que es una manera de ser expulsados veladamente.

Hay una naturalización de la dificultad, cualquiera sea la dificultad. Esto no tiene que ver con una crítica a los maestros, sino que se relaciona con toda una ideología del sistema educativo. Se dice: "Y bueno, ya va a madurar". A veces los mismos médicos opinan "hay que darle tiempo". Y está bien, hay que darle tiempo. Pero también hay que ofertarle estrategias educativas para que este niño pueda aprender de acuerdo a sus capacidades actuales, a su subjetividad actual, y por supuesto, también hay que contemplar su sufrimiento.

Insistir en la atención a la diversidad no pretende agotar una idea, sino avanzar y ubicar dicha temática en el orden del problema, punto de partida para poder abordar los diferentes contextos de análisis que esta problemática presenta.

Desnudar lo diverso para correrlo del simple lugar de “lo nuevo” amerita revisar los fundamentos del acto de educar, dando cuenta de la necesidad de pensar nuevos modos de entender el aprendizaje y la enseñanza.

Existe una tensión entre **(a)tender la diversidad o tender (a) lo diverso**; la idea de tensión en relación con la diversidad da cuenta del desafío que supone, para la educación del siglo XXI, repensar y deconstruir las bases que organizan las estructuras escolares y las representaciones que históricamente fueron construidas e instaladas en aquellos sujetos que tuvieron y tienen la compleja tarea de educar.

Tensión que se entiende como ideas o fuerzas que se oponen y que operan en la educación actual proponiendo –por un lado- un discurso en el cual la diversidad debe ser (a)tendida, y de allí la repetida frase de “atención a la diversidad”. Mas del otro lado de la tensión aparece otra idea/fuerza que, jugando con las palabras, estaría implicando construir mecanismos y nuevas representaciones que den cuenta que tal vez lo relevante e importante sea tender (a) la diversidad como forma de respuesta a las nuevas configuraciones de los procesos de enseñar y aprender, pretendiendo vencer las estructuras de la educación tradicional y las ideas homogeneizadoras del aprendizaje.

La idea –“(a)tender la diversidad vs. tender (a) lo diverso”- implica posiciones distintas de un mismo proceso que, en definitiva, pretenden valorizar el respeto por el otro, por lo propio, lo particular, lo diferente, lo distinto. Por ello habría que pensar si *(a)tención a la diversidad* no pierde fuerza si no existe primero, antes, la intención, la inclinación o el propósito respecto de la importancia de que la educación tienda (a) responder y construir lo diverso.

Cuando la escuela sigue manteniendo estructuras de los siglos XIX o XX; cuando enseñar y aprender siguen siendo procesos inseparables y consecutivos; cuando muchas veces educar continúa suponiendo adecuarse, adaptarse, alcanzar y rendir, difícil será pensar una diversidad (a)tendida, cuando en realidad aún no termina de existir una plena “conciencia educadora” que fundamente los valores y las razones para tender (a) lo diverso.

En esta tensión aparece, de un lado, un tipo de fuerza de prescripciones y escritos que insisten en determinar la importancia de (a)tender a la diversidad. Desde esta perspectiva, Norberto Boggino expresa esta idea al decir que:

"Durante las últimas décadas del siglo XX, los docentes fueron abrumados por un conjunto de términos e ideas que no siempre pudieron procesar. Ideas remozadas e ideas nuevas".⁴

Dar respuesta a la diversidad pudo haber sido la meta del sistema educativo del siglo XIX para construir la Nación y la ciudadanía frente a una conflictiva social y política fragmentada. Diversidad que se relacionó con una escuela abierta para todos, dando cuenta de la necesidad de homogeneizar para evitar diferencias.

Ahora, frente a un contexto diferente y complejo como es el del siglo XXI, cuando aún es común ver en las aulas la misma estructura de uniformidad y alineación, la pretensión de (a)tender la diversidad cae al vacío cuando todavía el respeto por lo diverso y lo diferente no constituye el punto de partida de la práctica pedagógica.

La idea de tender (a) la diversidad para luego poder pensar en (a)tenderla estaría casi suplicando una **subversión de lo dado** para comprender lo diverso y lo diferente como marco de la práctica, desde el momento en que cualquier sujeto traspasa la puerta de cualquier escuela.

Diversidad y subversión que ponen en juego la redefinición y la concepción del Otro, como espacio de lo diferente.

"(...) la relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión, ni empatía, mediante la cual podemos ponernos en su lugar, le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior"⁵

Si no se tiene claro qué implica la diversidad y cuál es el lugar del "otro", se corre el riesgo de insistir sobre la diferencia y la obstinación/obligación de (a)tenderlo; sin tener en claro el porqué del reconocimiento de la diversidad y así dar lugar a la posibilidad de tender (a) ella.

Cuando se pretende, desde los nuevos enfoques políticos⁶ de la educación, (a)tender la diversidad, pero se espera alcanzar estos fines desde supuestos débiles, los discursos caen ante la ausencia de legitimidad y valoración de tender (a) lo diverso en las prácticas reales sociales y pedagógicas.

⁴ Boggino, Norberto y Avendaño, Fernando, **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**, p.25.

⁵ Levinas, E., **El tiempo y el otro**.

⁶ Ley de Educación Nacional, Título I, Cap. II, Art. 11: **Fines y objetivos de la política educativa nacional**". Título VI, Cap. II, Art. 92: que alude a la diversidad, en sus diferentes formas, como parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones.

Tal vez el camino que lleve a la salida de este laberinto resida ya no en esperar que alguien enuncie “grandes discursos”, sino en hacer uso de la responsabilidad ciudadana de ser “sujetos productores de nuevos discursos” como decisión política y democrática particular que pueda, después, favorecer lo colectivo.

Pareciera que “todos” esperan que “alguien” tome la iniciativa de modificar modelos, estructuras y formatos, cuando, quizá, el cambio deba ser una decisión individual basada en la convicción personal para que puedan, en definitiva, alcanzarse nuevas bases de un contrato donde la *construcción de lo diverso sea, al final, el discurso de todos*.

La diversidad encuentra en la escuela el escenario de la práctica y, en el aula, la concreción efectiva de una nueva lógica. El aula como *encuentro de lo diverso* pone en juego al docente y al alumno, el aprender y el enseñar, permitiendo la reformulación de nuevos roles y procesos que puedan dar cuenta de una realidad diferente, de una nueva pedagogía, de una nueva historia de la educación. A la necesidad de nuevas formas de pensar al otro se suma la de racionalizar los procesos educativos desde otra lógica de interacción, otra lógica del aula, que supone otorgar nuevos significados a lo didáctico y a lo pedagógico frente a las nuevas formas de entender el aprendizaje.

(A)tender la diversidad es entonces una consecuencia o una acción que *deviene* –o viene *luego, a continuación*- de haberse producido un proceso de reflexión –o de subversión de lo dado- que abre otro proceso completamente diferente.

“*El aprendizaje es problemático por definición...*” enuncia Boggino⁷ y podría agregarse que el aprendizaje se vuelve diverso, también, por definición. O, en otras palabras, habrá que replantear la necesidad de redefinir qué significa **aprender**.

El hecho de que los alumnos aprendan en un grupo-clase terminó por implicar que aprendían en el mismo momento, a igual tiempo, en igual cantidad, y esto, de alguna manera, constituyó una cierta falacia de la práctica pedagógica en los últimos tiempos, cuando en realidad sí representó –históricamente- una metodología didáctica tradicional planteada por pedagogos de la modernidad, en paralelo al surgimiento de la escuela como institución. La tensión entre (a)tender o tender (a) la

⁷ Boggino, N, y Avedaño, F., **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**, ob. cit.

diversidad tiene una puerta que cerrar y otra que abrir, enunciada por Boggino al decir:

*"El respeto por lo diverso y lo diferente constituye el punto de partida de la práctica pedagógica"*⁸.

Un respeto que supera lo moral y que se eleva a lo ético de entender que cada sujeto aprende de una manera diferente y con un estilo que le es propio, como lo es su historia y sus matrices.

Habrà entonces que *fundar la práctica pedagógica en la diversidad*, que es otra forma de decir que ha de ser preciso **tender (a)** lo diverso para que, luego de su fundación, pueda pensarse la acción y la estrategia para (a)tenderla. Y si el aula es, por tanto, donde se produce el encuentro de lo diverso, será la práctica pedagógica la encargada de promover que estos procesos trasciendan las paredes de ese aula, para formar sujetos éticos, sociales y políticos que comprendan la interacción en la sociedad como el lugar donde lo diferente construye y edifica otras –y nuevas- relaciones, a pesar del mundo circundante.

Características de una práctica pedagógica en la diversidad

- El docente/educador se relaciona con el conocimiento en tanto *huellas, espejos y señales* que, en términos de Carlos Cullen,⁹ suponen el análisis del *terreno que se pisa, el camino que se anda, la marca que se deja* (huellas). Lo que se refleja –o no-, lo que se muestra –o no-, lo que se quiere ver –o no-, y la falsa certeza de creer que el propio criterio define lo bueno o lo malo, lo legal o lo prohibido (espejos). Lo que se designa como verdadero pretendiendo que el alumno otorgue iguales significados o significaciones para ser repetidas (señales).
- Educar se entiende como otra forma de *socializar mediante el conocimiento*,¹⁰ produciendo espacios sociales a partir de saberes legitimados, con sentido para el alumno más que para el docente, dando lugar a lo público.
- La *inteligencia* es concebida como *acción*, que permite resolver problemas que se van complejizando con el crecimiento, promoviendo un equilibrio adaptativo con el medio.

⁸ Boggino, N. y Avedaño, F., ob. cit. p.31

⁹ Cullen, C., *Crítica de las razones de educar*, p.136

¹⁰ Ob. cit., p.141

- Da lugar al *deseo* de aprender a partir del *deseo* de enseñar; que aloje la posibilidad de ser alguien que se reconoce en sus competencias y limitaciones como puerta a la aceptación de las diferencias y por ende a lo diverso.
- Deja de llevar a cabo una *“pedagogía del otro que debe ser borrado, reformado”*,¹¹ una pedagogía de la mismidad que niega al otro, porque no es posible ser otro, donde *“está mal ser aquello que se es y/o se está siendo, y está bien ser aquello que no se es, que no se está siendo y que nunca se podrá –o querrá- ser”*.¹²
- Abandona discursos sin sentido que “dicen” que se (a)tiende la diversidad, pero se sigue estigmatizando, anulando, desestimando, desatendiendo.

Y así, una vez que la diversidad haya sido despojada de ilusiones vacías y casi tramposas, el educador, dando lugar a lo que implica “enseñar” en tanto arte y creación, podrá animarse a reinventar nuevos procesos escolares como un encuentro de cada alumno consigo mismo y con el otro, donde el conocimiento sea mediación y posibilidad de sentido y entendimiento.

Y entonces se podrá **(a)tender la diversidad** luego de haberla comprendido, como algo que importa, para poder luego promover nuevas situaciones de aprendizajes basados en principios que organicen el aula y la institución educativa desde una nueva racionalidad, desde otros procesos que den la posibilidad de subvertir lo dado.

¿Qué entendemos por integración?

Afortunadamente, todos los seres humanos nacemos iguales y diferentes, y gracias a ello tenemos necesidades, demandas, deseos y derechos especiales. Sin embargo, cuando las diferencias son utilizadas como estigma, tarde o temprano se instala la segregación, la discriminación y la exclusión como respuesta social y como padecimiento de quienes son víctimas de tales asechanzas. La cultura, las pautas sociales, la normativa, determinan cuáles semejanzas y diferencias han de ser valorizadas o

¹¹ Skilar, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, p.150

¹² Ibid.

denostadas según el lugar, el momento histórico y, fundamentalmente, los grupos que ejerzan el poder.

Aún así hay personas que vienen al mundo con necesidades extras – propias o derivadas de su entorno- que determinan dificultades “extras” en la crianza, la educación y la inserción social, tanto para las familias como para quienes elijan como proyecto de trabajo la integración educativa, social, deportiva o productiva. No se puede negar que se trata de un desafío, pero, como frente a tantos otros, los saberes y conocimientos sirven para poder comenzar o para afianzar la búsqueda de resoluciones, tan necesarias en una sociedad en la que la diversidad golpea las puertas de tantas familias e instituciones.

Se entiende por integración el proceso personalizado mediante el cual un alumno con necesidades educativas especiales es acogido en la escuela regular con las adaptaciones y apoyos necesarios, con la finalidad de que participe en el aprendizaje, el juego y la vida social diaria de la escuela junto con todos los alumnos con necesidades educativas convencionales.

Es en el contexto normalizado en donde surge la integración educativa, que brinda una educación tan específica como sea posible y que toma en consideración los problemas de los alumnos sin quedar al margen del sistema educativo. En palabras de Wolfensberger:

“normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como es posible.”¹³

Para que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más *normal* posible es necesario que asistan a una escuela común, que convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con un currículum flexible y abierto al cambio. Desde el punto de vista de las políticas educativas, la integración comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido tradicionalmente atendidos en el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.

Por otro lado, para las instituciones, la integración puede realizarse de forma total o parcial con respecto a parámetros temporales, sociales y/o pedagógicos. Si el niño asiste a una escuela común, la integración debería

¹³ Citado por Miguel Ángel Verdugo Alonso en **De la segregación a la inclusión escolar**, http://www.down21.org/revista/marcos/conjunto_revist.asp?enlace=../art_prof/A_verdugo.htm

sumar lo social a lo pedagógico, poniendo énfasis en la gestión pedagógica junto con la gestión de los vínculos.

La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. Su origen en la década de los sesenta debe buscarse, por un lado en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas en razón de sus diferencias, y por otro, en la creciente conciencia de que las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad suponían un empobrecimiento para su desarrollo personal y social.

La Reforma Educativa ha supuesto el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas siempre que sea posible en un centro ordinario, confirmando las prácticas integradoras iniciadas ya unos años antes. La presencia de este alumnado en los centros ha comportado importantes cambios organizativos, metodológicos y curriculares, así como una demanda insistente de recursos materiales, personales y de formación; a veces, también, ha provocado resistencias, discrepancias entre las distintas personas o instancias implicadas y algún que otro contratiempo. Es decir, parece que la práctica de la integración a nadie ya ha dejado indiferente.

Aunque a menudo el profesorado no se ha sentido suficientemente preparado y asistido para acometer con garantías las exigencias derivadas de la integración, el esfuerzo llevado a cabo por muchos profesores para adaptar la respuesta educativa a las necesidades particulares de determinados alumnos ha revertido en una mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado.

Para que la integración escolar sea posible necesitamos contar con currículos flexibles, elevado nivel de formación y capacitación docente y personal especializado que opere de apoyo para llevar adelante la experiencia. Sin duda lograr que se den estas condiciones asegura un mejoramiento de la calidad educativa para todos los alumnos, no solamente para los niños con necesidades educativas especiales.

Es conveniente aclarar que se utiliza indistintamente el término **integración** para referirse a dos modalidades posibles:

- 1) **El proceso que se implementa conjuntamente con la institución de educación común** para posibilitar la incorporación de un niño con dificultades de aprendizaje diagnosticadas antes de su ingreso escolar.

Generalmente este grupo de niños presenta trastornos de severidad, motivo por el cual sus familias han renunciado a la “escuela ideal” antes de la inscripción inaugural. Su búsqueda está dirigida simplemente a ubicar una escuela que los acepte como alumnos regulares.

- 2) **El tipo de intervención psicopedagógica** que se realiza cuando el niño que ya cursa su escolaridad evidencia dificultades de aprendizaje que ponen en riesgo su permanencia en la institución a la que concurre, sea por repitencia, derivación a otra institución o deserción.

Estos niños por lo general, están incorporados en escuelas privadas de alto nivel de exigencia, en algunos casos bilingüe, de doble escolaridad, o en escuelas estatales de la zona céntrica y alrededores que les ofrecen, además del currículo obligatorio, talleres de informática, inglés, teatro, música, etc. Pertenecen a familias que aspiran a que sus hijos logren el mayor grado de educación académica posible, al tiempo que interrelacionen con otros niños que compartan el mismo marco referencial sociocultural.

Estrategias para sostener la integración

- Intervención de los equipos especializados para evitar el posible fracaso escolar.
- Adecuaciones curriculares en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Evaluación, calificación y promoción acordada entre los profesionales intervinientes.

Función de los profesionales en el proceso de integración

Personal de conducción

- Designar a los profesionales docentes y técnicos.
- Propiciar y facilitar las actividades de los docentes.
- Coordinar, asesorar, hacer seguimiento y evaluación del proceso de integración.

Personal de ejecución

- Construir equipos interdisciplinarios e interinstitucionales y actuar como nexo y punto de interacción de los profesionales actuantes.
- Favorecer la inclusión de maestros comunes en los equipos interdisciplinarios.
- Ofrecer a las escuelas y docentes que tengan alumnos con necesidades especiales asistencia técnico-pedagógica.
- Participar con el maestro de la escuela común en la planificación de la sala o grupo de grado escolar.
- Intervenir a partir de la evaluación en la orientación acerca de la escuela y el grado al cual debiera concurrir.
- Ayudar, apoyar y asesorar a la familia del alumno integrado.

Retos para el desarrollo de la integración

a) Retos vinculados a la organización escolar:

- Culturales: romper el mito de la homogeneidad.
- Compromiso institucional.
- Posibilidad de introducción de agentes.
- Disponibilidad de sistemas de apoyo.
- Proyecto de desarrollo institucional.

b) Retos vinculados al currículum:

- Flexibilidad curricular.
- Establecimiento de elementos básicos y complementarios.
- Institución individualizada.
- Apoyo entre iguales.
- Trabajo cooperativo.
- Modificación de materiales.
- Experiencias variadas y multinivel.

c) Retos vinculados a la comunidad escolar:

- Cooperación entre profesores.
- Implicación de la comunidad escolar y local.
- Aceptación de cierto nivel de incertidumbre.

d) Retos vinculados a la investigación:

- Definición más clara de integración y de sus condiciones y efectos.
- Mejor identificación de aspectos básicos a tomar en consideración: indicadores.
- Mejor identificación de los efectos de la integración según necesidades educativas especiales y/o situación.
- Análisis de los efectos contextuales sobre inclusión.
- Análisis de las actitudes (propias, padres, comunidad) para optimizarlas.

Es importante resaltar la importancia que tiene, para la comunidad educativa, el saber vivir en un contexto de cierta incertidumbre y ambigüedad; en él van a darse, casi con seguridad, situaciones en las que coexistan posicionamientos y actuaciones más integradoras, con otras menos integradoras; personas fervientes defensoras del modelo de integración, con otras personas menos dispuestas a alterar su estilo habitual de trabajo.

¿A quiénes y cuándo integrar?

La integración social no equivale a la integración escolar y la demanda fundamental que se realiza a la escuela es la de educación e instrucción, objetivo que debe priorizar toda integración, es por ello que se estima que sólo se puede integrar a aquellos niños que pueden sostener la propuesta establecida.

Los niños con dificultades de aprendizaje, como todos los niños, están atravesados por el mundo de la cultura y es en ella en la que deben desenvolverse, pero esto no necesariamente implica que todos los niños puedan ser incluidos en escuelas comunes. Algunos niños no pueden cumplir con un currículo o propuesta pedagógica determinados a pesar de las adaptaciones metodológicas que se realizan y necesitan abordajes y metodologías especiales. Estos son los niños que se benefician con la concurrencia a la escuela especial.

Desde esta misma óptica se considera que se puede integrar a partir del momento en que se estima que el niño se encuentra en condiciones de ser

sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzar los objetivos escolares propuestos, intentarlo prematuramente o a destiempo puede condenarlo al fracaso.

¿Dónde integrar?

La institución escolar

A todos nos cuesta soportar las diferencias, pero hay instituciones o personas que no las toleran, que no pueden considerar o respetar diferencias de ningún tipo, ni políticas, ni sociales, ni religiosas, ni humanas, no las piensan como una posibilidad de experiencia nueva y válida, sino como un peligroso cuestionamiento de sus inciertas seguridades. Quizás sea por ello que evitan toda situación que marque una diversidad; como consecuencia, excluyen y discriminan a los diferentes. Es muy común enfrentarnos con este registro al intentar la inclusión escolar de algún niño con dificultades específicas en la escuela común.

Es por eso que se piensa que es posible una integración tan sólo en aquella institución escolar que posea las condiciones necesarias para hacerlo: deseo de participar del proyecto y posibilidad de sostenerlo porque cuenta con docentes interesados y con grupos escolares que pueden enriquecerse y enriquecer al niño ingresante.

“La escuela, como institución social, soporta una demanda que pasa por el aprendizaje y su responsabilidad sería dar una respuesta que colocase al proceso pedagógico como prioridad fundamental.

Esta respuesta tendría que estar dirigida a la población escolar en general y a cada sujeto en particular, generando proyectos pedagógicos que considerasen las variables de la población escolar y que respetasen los tiempos subjetivos, no masificando las individualidades, sosteniendo en esta postura el respeto por cada niño como único y el derecho indiscutible que cada ciudadano tiene a la educación.

Articular el tiempo institucional o curricular y el tiempo de cada niño, es uno de los grandes desafíos con los que nos encontramos quienes por nuestro quehacer profesional estamos relacionados con cuestiones pedagógicas”¹⁴

Dadas las características particulares de los niños con trastornos de aprendizaje, la mayoría de las veces se buscan escuelas que manejen currículos acotados, con grados poco numerosos, capaces de contener a

¹⁴ Algunas reflexiones sobre el aprendizaje sistemático. María José Borsani, **Aprender: la aventura de soportar el equívoco**, Clemencia Baraldi, Rosario, Homo Sapiens, 1993.

los niños entendiendo sus particularidades y sus tiempos tan únicos y exclusivos. Encontrar una escuela que reúna las condiciones necesarias para una integración es casi imposible, por esta razón se hace indispensable analizar todas las variables que intervienen en una integración escolar y establecer entre ellas relaciones que nos permitan pensar las prioridades de cada uno de los niños respecto del ámbito escolar considerado como posible.

Es muy difícil encontrar escuelas con las características antes mencionadas, esto ha llevado a instrumentar estrategias o alternativas válidas para la escolarización de cada chico.

Algunas de las escuelas que reúnen estas características favorables suelen encontrarse en la periferia de la ciudad, en zonas carenciadas, donde los aprendizajes formales cobran ritmos particulares debido a que las necesidades socioculturales de los niños de estos sectores así lo determinan. En estas instituciones se destina mucho tiempo real y fecundo al trabajo de alfabetización y a la construcción del sistema matemático, del número y el cálculo, condición casi indispensable para posibilitar el aprendizaje formal en niños con necesidades educativas especiales.

Si bien se prioriza la escuela como lugar por excelencia para aprender, no se pueden hacer integraciones arbitrariamente, ni inscribir ciegamente a un niño en tal o cual escuela porque llegó o no a determinado número o letra en el desarrollo curricular. Es sumamente riesgoso dar respuestas unidireccionales, incluyendo niños en grupos escolares cuya integración implica grandes costos transculturales, donde los chicos no pueden compartir códigos, ni registros ni juegos con sus pares.

Cuando a un niño con necesidades especiales no se le da la posibilidad de inscripción en un programa regular y resulta excluido del sistema, comienza el arduo y las más de las veces doloroso trabajo para ubicar un lugar donde el aprender le sea posible.

¿Cómo integrar?

En este sentido, no hay ninguna receta ni fórmula establecida, sino que la modalidad de integración depende de cada caso en particular.

La escuela, como institución social, soporta una demanda que pasa por el aprendizaje. Preservar la demanda que se establece frente a cada

institución es de alguna manera preservar la identidad de las instituciones tan vapuleadas por la crisis actual.

Es importante que los profesionales intenten clarificar la demanda que establecen frente a cada institución donde intentan la integración de un niño con dificultades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva solicitan educación e instrucción en la escuela como forma de preservar su identidad e idoneidad.

Integrar a un niño con dificultades de aprendizaje en un grupo escolar es sólo un aspecto o un recurso más a tener en cuenta en la vida de cada niño y se considera válido en tanto esta integración se singularice. Al singularizar la integración se reduce notablemente el riesgo de fracaso que genera la integración masiva, indiscriminada, hecha por decreto o ley. Ésta sólo es posible con ciertos niños, en ciertas escuelas y en determinados momentos de la historia de cada sujeto.

Es fundamental, al intentar una integración escolar, establecer lo más precisamente posible qué niño puede y qué niño no puede ingresar a determinado grupo o a determinada escuela, quién se puede enriquecer y a quién puede perjudicar esta decisión y quién puede o no sostener cierto currículo o propuesta pedagógica. Debe prevalecer el concepto de integrar escolarmente como habilitación a nutrirse del aprendizaje compartido, donde el niño sea sujeto activo y constructor de su propio saber.

Muchas veces, al integrar un niño con dificultades específicas en un grupo escolar que no es el adecuado, se generan expectativas, tanto en el niño como en su familia, que no se corresponden con la realidad y que causan nuevos sufrimientos, innecesarios. No podemos desconocer que los niños con dificultades específicas de aprendizaje, en su gran mayoría, necesitan abordajes especializados y metodologías y propuestas didácticas adecuadas.

Retomando el criterio referido anteriormente, de sostener ante la institución educativa la demanda primordial de educación e instrucción, se debe aclarar que la integración social no necesariamente equivale a integración escolar. Un niño puede adaptarse a un lugar físico, a la dinámica de una institución, permanecer junto a determinado grupo y hasta compartir actividades de tipo social con el mismo, pero esto no necesariamente implica poder aprender sistemáticamente con los otros.

La integración no empieza ni termina el día en que se inscribe al niño en la escuela, sino que surge de un trabajo previo que se ha realizado con el

niño, su familia y la institución y que tiene como eje fundamental a cada sujeto, quien debe ser respetado y escuchado e informado cautelosamente.

Es importante dejar en claro que la integración escolar puede ser momentánea o definitiva, es parte del largo proceso de aprender, el que seguramente necesitará de diferentes ámbitos según sean los caminos por los que transite cada niño.

Cada proyecto de integración debe tener una dinámica y una ductilidad tal que permita su redefinición a medida que transcurre el tiempo, ya que los diferentes efectos que van surgiendo son de alguna manera impredecibles, como lo es cada sujeto, y es en este sentido en el que estas cuestiones deben ser aguardadas y consideradas.

En el primer párrafo de este apartado decía que no hay ningún modelo o receta establecida puntualmente que guíe o señale los pasos del proceso de integración, la modalidad que se establece depende de cada caso en particular. La primera instancia del proyecto de integración es seleccionar junto con los padres la escuela posible. Es indispensable que ellos compartan esta elección y estén dispuestos a trabajar sus dudas, temores y contradicciones para poder transitar del mejor modo posible este riesgoso momento.

Una vez ubicada la escuela que cuenta con directivos y docentes convocados y presumiblemente dispuestos a soportar el desafío, se solicita una primera entrevista formal para aportar datos referentes al niño. Una vez integrado el niño a la comunidad escolar, el equipo profesional continúa en su función de acompañar, apoyar y asesorar a los docentes, pero es a la escuela a quien le competen las decisiones y los procedimientos institucionales.

Se establece entre la institución, los padres y los profesionales un contrato de trabajo donde queda claro que la integración que se inicia no se realiza de una vez y para siempre, sino que periódicamente se concertarán reuniones evaluativas que permitan proponer nuevos objetivos y acciones pedagógicas futuras.

Al establecer este proyecto, se aspira a que el mismo sea sostenido mientras sea factible, ya que lo que está en juego es un sujeto, y si ese proyecto se quiebra, fracasa, quien se ve involucrado en esta adversidad es el niño. Es por esta razón que se intenta un proyecto consensuado y compartido por todas las partes intervinientes.

Adaptaciones curriculares

Al hablar de procesos de integración, es necesario hacer referencia a las adaptaciones curriculares.

Éstas son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el curriculum. El tercer nivel de especificación curricular, en las instituciones y en el aula, permite al equipo docente (con la colaboración del equipo técnico inter o transdisciplinario), sobre la base de los aprendizajes para la acreditación del Diseño Curricular (o sus equivalentes) producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad.

Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al curriculum común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al curriculum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno.

Las adaptaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, referenciados en el curriculum. Suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso.

Hay tres tipos principales de adaptaciones:

De acceso: las que facilitan el acceso al curriculum, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del curriculum.

Curriculares propiamente dichas: Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el

Diseño Curricular de cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires, y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

De contexto: actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad.

Las adaptaciones curriculares deben estar fundamentadas en dos principios:

- **Principio de Normalización:** Favorece que los alumnos se beneficien, siempre que sea posible, del mayor número de servicios educativos ordinarios.

- **Principio de Individualización:** Intenta proporcionar a cada alumno -a partir de sus intereses, motivaciones y también en relación con sus capacidades, deficiencias y ritmos de aprendizaje- la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona.

Escuela inclusiva y Nivel Inicial

La Escuela Inclusiva define un proceso permanente de aprendizaje institucional de búsqueda de respuestas para que todos los alumnos se enriquezcan a partir de su experiencia escolar. Se apoya en el modelo curricular de interpretación de las dificultades de aprendizaje; es decir, que presta especial atención a la dinámica de la interacción entre todos los factores que participan del proceso de aprendizaje.

El Nivel Inicial es el primer espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje del que participan los niños. En él la socialización y el juego se conjugan con la apropiación de contenidos disciplinares. El jardín de infantes debe ser una institución abierta y de construcción de aprendizajes en el más amplio sentido de la palabra, no sólo para los niños y los docentes, sino para los padres y la comunidad en general.

Quizás por la edad de los niños, quizás también por ser el primer lugar de escolarización, los padres mantienen contactos muy estrechos con la

escuela. La comunicación suele ser más fluida que en los niveles superiores. En este sentido, las *puertas del jardín* son un canal privilegiado que puede abrirse y dejar entrar el contexto y su riqueza.

Estas características propias del nivel hacen que la temática de la diversidad, como así también la de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, esté ya instalada como preocupación y tema de reflexión.

No obstante, el nivel inicial o es ajeno a las imprecisiones que el modelo enfrenta en todos los niveles del sistema educativo; son muy diversas las propuestas en este sentido; no siempre se entiende lo mismo por "integración".

Para algunos, "integrar" es *hacer la vista gorda* a las diferencias individuales. Dado que muchas veces no es claro el equilibrio entre los distintos aprendizajes que el nivel propone, pareciera ser posible soslayar el logro de ciertas metas disciplinares en algunos alumnos. Este modelo suele encubrir el hecho de que se soslayen las necesidades, capacidades e intereses individuales, cuando éstos difieren significativamente de los de la mayoría de los alumnos. Se ofrece, a los niños que presentan estas necesidades, la posibilidad de participar de las actividades generales en la medida en que esto les sea posible, aunque no se diseñan propuestas que atiendan a sus condiciones individuales. En el ámbito de la escolaridad primaria, este mismo *desconocimiento* se manifiesta más crudamente: la oferta de incorporación a las aulas comunes es muy escasa y, muchas veces, se limita a la participación en sólo algunas de las actividades habituales.

Resulta cotidiano observar que, en ocasiones, hay escuelas que señalan como "integrados" a alumnos que no llamarían particularmente la atención de otras; o que algunas escuelas que no consideran haber emprendido un Proyecto de Integración, no se cuestionan la permanencia en sus aulas de algunos alumnos que no serían admitidos por otras.

Posiblemente, la ambigüedad se deba en parte a que las "dificultades de aprendizaje" nunca pueden definirse a partir de una variable tomada en forma aislada (ni el niño, ni su familia, ni el docente, ni la institución, ni la suma de todos estos factores), sino que tienen un carácter interactivo y se definen a partir de la interacción misma, al igual que los logros de aprendizaje. Es decir, que tanto logros como dificultades de aprendizaje son resultado de la dinámica de un complejo entramado entre los diversos

factores que participan en el proceso. De aquí que en un determinado contexto, una situación individual pueda traducirse en dificultades de aprendizaje y no presentar ninguna dificultad significativa en otro.

Si los criterios de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales se basan en la identificación de dificultades de aprendizaje, variarán según los contextos en que cada alumno, cada docente, cada familia, etc., participe.

En este proceso es el docente quien debe poseer los conocimientos específicos para desarrollar las capacidades y potencialidades que los niños con dificultades de aprendizaje poseen.

Capítulo 4

La formación de los formadores

Como protagonistas en este proceso, los docentes nos plantean un tema crucial: su formación. Tanto en lo que hace a la formación inicial como en cuanto a la capacitación en y fuera de servicio, se está acordando e implementando propuestas que proporcionan herramientas adecuadas para la atención educativa a la diversidad, en un trabajo compartido y conjunto. Los docentes de educación especial, a su vez, están comprometidos en una revisión de su propia práctica, para profundizar temáticas específicas de los nuevos programas. Para ello resultan tan fundamentales los acuerdos logrados entre esta Dirección del área y el Instituto del Profesorado de Educación Especial en particular, la Dirección de Educación Superior y la Escuela de Capacitación.

No siempre el que quiere puede, aunque su deseo se presente intenso y definido. Muchas veces no están dadas las condiciones para que la integración educativa se plasme en realidad. Puede que las condiciones no sean todo lo aptas que se requiere, o que aún no exista la capacitación para llevar adelante el proyecto pretendido.

Entonces, para aquel que quiere y aún no puede, existe la posibilidad de capacitarse para poder cristalizar su deseo. Querer es una cuestión de actitud. Poder es una cuestión de aptitud, de idoneidad para sostener y ejercer un lugar, un proyecto. Poder implica determinada capacidad para desempeñar cierta actividad.

Entre el querer y poder concretar la escuela plural se ubica el eslabón de enlace de la capacitación, que habilita a un trabajo serio y fecundo desde el saber.

La capacitación, el trabajo de reflexión y el estudio, acortan la distancia entre querer y poder y reúnen o articulan dos condiciones básicas para trabajar en integración educativa: actitud con aptitud.

Las instancias de capacitación constituyen un interesante espacio donde el docente se apropia del acto de hablar y pone en palabras su pensamiento y su sentimiento. Toma la palabra y exhibe tanto lo que dice como lo que calla, con las certezas, equívocos y ambigüedades propias del acto comunicacional.

En las argumentaciones de los maestros se encuentran, con más frecuencia de la que se desearía, reflexiones o cuestionamientos referidos a la dificultad existente en llevar a la práctica las propuestas innovadoras. Resulta interesante reparar en que los docentes ubican, como condicionante para poner la integración en marcha, la brecha que existe entre el discurso innovador que proponen las autoridades y funcionarios, junto con los aportes bibliográficos y los cursos de capacitación, con los que acuerdan teóricamente, y lo que realmente se puede llegar a concretar en las escuelas.

Según expresan muchos docentes, se encuentran cotidianamente con una fuerte contradicción entre lo que se piensa y lo que se hace, lo que marca un vacío real que, por lo general, se ocupa con la frustración. Esta reiterada sensación de derrota que surge al no poder plasmar en la práctica aquello a lo que se adscribe en la teoría propicia que la ansiada propuesta renovadora se perciba como lejana, casi imposible de plasmar a pesar de los esfuerzos por capacitarse y concretar el proyecto.

Planteos todos que demuestran la necesidad de trabajar la integración educativa como un tema que recorre transversalmente la institución educativa. Este desafío cobra diferentes sentidos y matices según sea la forma y los contenidos a desplegar e involucra a todos los actores de cada comunidad educativa, desde directivos, docentes especiales y comunes de todos los niveles, áreas y especialidades, auxiliares, porteros, cocineros, personal de mantenimiento y alumnos hasta padres, familiares y proveedores.

La decisión de comenzar a trabajar en integración educativa puede surgir de alguno de los maestros, de un grupo de ellos, sugerida por la dirección del establecimiento, por la Secretaría o Ministerio de Educación, por un equipo externo que se acerca a la escuela o por algún padre que llega con el pedido expreso.

Más de una vez la capacitación se origina a partir de un hecho azaroso que despierta el interés de algún miembro de la comunidad educativa. Este detonante fortuito puede ser la integración espontánea de un alumno con NEE, el pedido expreso de inscripción de algún alumno con discapacidad o la irrupción inesperada de algún condicionante que modifique la situación del algún alumno ya matriculado.

En otras oportunidades, el disparador para comenzar a trabajar en un proyecto transformador se ubica en una experiencia frustrante, vivida como un fracaso por los miembros de la comunidad educativa.

Sea como inquietud interna o como propuesta externa, el simple cuestionamiento moviliza a la institución a responder de diferentes maneras, que se corresponden con su historia y el contexto, que deben ser escuchadas y dimensionadas en su justa medida, por lo que es necesario atender tanto a los planteos individuales como a los institucionales para poder avanzar.

Como ya se ha expresado, la integración educativa atañe transversalmente a todos los que participan de la escena escolar. Queda en manos de cada institución y de los coordinadores de las actividades de capacitación el determinar los destinatarios de la citación, según corresponda en cada caso. La decisión dependerá de las características de cada escuela, de sus necesidades y del momento particular por el que esté atravesando en relación con la construcción de la integración.

Los maestros de las escuelas normales deben afrontar a menudo el problema de un gran número de niños que necesitan en algún momento de su carrera escolar una comprensión mayor de la que muchos maestros se sienten capaces de ofrecer sin ayuda.

Existe una necesidad creciente de que los profesionales con una particular experiencia en el campo de las necesidades especiales infantiles incluyan en su tarea el trabajo sistemático con otros maestros, aparte de aquellos cuyos alumnos están siendo tratados de forma individual. De estos profesionales de dentro y de fuera de las escuelas, se espera que dirijan su atención hacia el trabajo de apoyo con los maestros. Puesto que los maestros son los únicos profesionales que están en contacto diario con estos niños, tienen la oportunidad de proporcionarles experiencias de aprendizaje que les capacitarían para afrontar mejor sus dificultades. Cada día se coincide más en que los maestros necesitan de este apoyo en su mismo entorno laboral para que puedan utilizar al máximo esta oportunidad, y que ésta debería estar al alcance de todos los maestros por igual. Ha crecido el interés por esta oportunidad tras el reconocimiento legal del derecho de todos los alumnos a un pleno acceso curricular bajo el Acta de Educación de 1988, así como de los factores internos a la escuela que pueden exacerbar algunos problemas de niños y, por tanto, mermar este derecho. Los niños con dificultades emocionales y de comportamiento

necesitan escuelas que comprendan que los orígenes del descontento y de la baja motivación pueden residir tanto en la escuela como en el mismo niño o en su familia; escuelas que se propongan elevar el nivel de las morales bajas y de las autoestimas dañadas tanto como el de las adquisiciones académicas.

Todavía son aislados los esfuerzos para ofrecer a los maestros el tipo de apoyo que puede profundizar su comprensión de tales necesidades y ayudarles a adaptar sus métodos, y siguen interfiriendo obstáculos con la puesta en práctica de dicho apoyo.

Es ineficaz que los expertos de dentro o de fuera de la escuela traten a los niños de uno en uno y simplemente aconsejen a los maestros acerca de lo que deben hacer. Limitarse a esto supone no tener en cuenta lo que ocurre en sus aulas y los motivos por los que, a menudo, los maestros reaccionan a las dificultades de los niños de forma poco adecuada. Los principios y las técnicas con los que los especialistas tratan a tales niños deben ser usados de forma distinta para que, al menos algunos de ellos, sean asequibles a los maestros de las aulas de integración; el conflicto manifiesto entre los objetivos y métodos terapéuticos y los educativos debe reducirse, y los maestros deben ser informados del potencial terapéutico de las actividades educativas.

¿Cuándo empezar?

Si se pudiera delinear cierto recorrido "común" en el trabajo institucional, se podría marcar un primer momento en el que se plantea, a modo de disparador del trabajo posterior, la posibilidad de integrar estudiantes con NEE a la escuela común.

La primera experiencia en integración educativa suele ser decisiva para que un docente o una institución se sientan comprometidos a avanzar en la experiencia. Es por ello que ha de respetarse el conflicto y la resistencia que implica el cambio en la práctica cotidiana.

Es aconsejable no imponer ni apurar la integración de un alumno si no están dadas aún las condiciones en el plantel docente; es preferible tomar un tiempo para incrementar la reflexión interna antes de precipitar una situación para la que aún el colectivo no está preparado.

“Muchas veces, la escuela acepta el compromiso de llevar adelante experiencias de integración de alumnos con necesidades educativas especiales sin considerar objetivamente cuáles son las reales posibilidades institucionales para sostenerlo. La valoración superficial de las exigencias inherentes a un proyecto de esta envergadura trae como consecuencia que, al poco tiempo de iniciado, el apoyo que el equipo de profesionales brinda a la escuela no resulte suficiente para resolver las múltiples situaciones que se producen a diario en el ámbito escolar. El niño y su familia perciben claramente las dificultades que se suscitan diariamente y el consiguiente malestar institucional. La angustia que esta inquietud les produce incrementa las dificultades del niño, generándose de este modo un círculo vicioso difícil de detener que culmina, generalmente, con la marginación del niño en el ámbito escolar y su posterior exclusión de la institución”¹⁵

Esta situación es muy difícil para el niño y también lo es para su docente, quien se siente responsable del infructuoso devenir del alumno y generalmente lo vive como un fracaso personal, hasta el punto de no volver a involucrarse en nuevas experiencias de integración educativa.

El que un docente o una institución estime que “hoy” no puede hacerse cargo de una situación determinada, no necesariamente significa que nunca vaya a trabajar en integración. Si realmente se está preparando para lograrlo, en un momento no muy lejano lo concretará. El aspecto crucial es si los docentes pueden encontrar un lugar de articulación y producir un trabajo colaborativo.

Ante los esfuerzos, retos, incomodidades, incógnitas, que representa la integración, surge de manera recurrente, por parte de los docentes –no sólo de educación regular, sino también de educación especial- un apelar a un no saber, no estar capacitado, no tener las herramientas.

La atención a niños con discapacidad se percibe como algo que rebasa los límites de lo que se esté dispuesto a dar, a ofrecer. Los docentes aluden a la atención especializada como si estos niños implicaran otra realidad, diferente, extraña y como si perdiesen su condición de niños y se tornaran extraños. No se acierta en cómo comunicarse, entenderse, cómo “enseñarle”, “cómo hacer para que entienda”. La “falta” totaliza la condición del ser. El costo de atender a niños con discapacidad parece ser muy alto y se experimenta como una impotencia. Ante esto, los docentes se sienten solos, requieren de otro que funcione como sostén y apoyo para soportar “eso”, para lo cual es preciso estar centrados, afianzados en algo, pues se corre el riesgo de caer. Así, a pesar de tomar cursos, talleres, seminarios sobre actualización y capacitación, requieren un acompañamiento y función de sostén en el proceso de integración.

¹⁵ Borsani, M. J. **Adecuaciones del tiempo y el espacio escolar**, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2003.

¿Qué hacer con las dificultades que surgen?

Tomar conciencia de los obstáculos que se presentan ante la posibilidad del cambio planteado es un diagnóstico de situación. Por momentos puede ser duro, pero es real y necesario porque permite plantear el camino a seguir para concretar el objetivo propuesto.

Cambiar rutinas, mover estereotipos instituidos por usos y costumbres, genera temores, ansiedades, sentimientos de pérdida y de inseguridad que dificultan los cambios.

Las rutinas escolares se instalan como un cobijo de lo cotidiano, como un patrón de comportamiento estable que reduce y controla la necesidad de buscar algo nuevo.

Son muchos los docentes que comparten los postulados teóricos e ideológicos de la integración educativa, pero, a la par del entusiasmo ante lo nuevo, encuentran dificultades para posicionarse en estos proyectos innovadores porque se sienten atrapados en sus propias prácticas, tradicionalmente arraigadas desde la infancia.

Quien ha trabajado muchos años de determinada manera puede sentir la propuesta de integración educativa como excesivamente riesgosa y entrar en contradicciones que, por momentos, resultan difíciles de sostener. También puede encontrarse en la disyuntiva de avalar un contrato didáctico con el que está en crisis, pero del que no puede desprenderse.

Algunos maestros manifiestan sentir el cambio como una traición o violencia contra su propia historia y formación docente; parecería entonces que su propia experiencia pierde sentido y su respaldo teórico se transforma en dogma a aceptar, imposible de cuestionar.

Quizás sea conveniente reubicar la situación desde el campo de la integración y, en este caso, "integrar" saberes, ya que no se trata de una ruptura con el pasado, sino de articular lo nuevo con lo viejo, por lo que es beneficioso incursionar por caminos que permitan el encuentro entre los docentes para intercambiar esfuerzos, experiencias, historias, que seguramente todos tienen en su haber pero en forma aislada y dispersa.

El temor, la inhibición y la angustia que se suele generar en torno de estas nuevas experiencias son temas a trabajar en las reuniones institucionales.

Otro tema nodal que se pone sobre la mesa de discusión es la inevitable resistencia institucional a desprenderse de un poder establecido para construir un nuevo orden donde se plantean modos inéditos de distribución, circulación y ejecución del poder. Este desafío implica reflexionar sobre el cambio, el conflicto, la toma de decisiones y el compromiso que le compete a cada uno en tanto miembro de la institución. Pensar en equipo amplía la mirada recortada y limitada de la individualidad para poder pensar desde la pluralidad, articula la soledad del yo con el amparo del nosotros.

Resulta interesante salir del desamparo del salón para encontrarse con la compañía del par docente y junto a él revisar las propias creencias y prácticas para confirmarlas, transformarlas o construir otras, en el mejor de los casos novedosas, a partir de la propia experimentación e investigación teórica.

Los docentes aseguran que compartir la formación coordinados por un tercero les posibilita pensar en compañía alternativas distintas de las que habitualmente ponen en práctica y resolver ciertos síntomas o conflictos que obstaculizan el llevar al aula aquellos cambios que se proponen.

Poder contar con otros, coordinador, tutor, colegas, todos escuchas activos, que acompañen el proceso de reflexión junto a sus pares, permite al docente preguntarse, aclarar ideas, considerar el punto de vista del otro, al tiempo que facilita el distanciamiento con respecto a la propia práctica.

La reflexión conjunta se presenta entonces como una alternativa de construcción compartida. Al tomar distancia de la propia acción y poder reflexionar con otros sobre el quehacer cotidiano, se auspicia la toma de conciencia de las contradicciones del trabajo y posibilita enfrentar los obstáculos o los aspectos rutinarios y estereotipados que entorpecen la praxis.

Si bien podemos decir que para estas cavilaciones no hay saberes absolutos, ni modelos pre-establecidos, ya que cada institución ha de forjar su propia obra, lo que sí podemos hacer es nutrirnos en experiencias y situaciones transitadas por otras escuelas para, desde la propia, ir construyendo el camino a recorrer.

“Los grupos no nacen, se hacen”, asegura Jack R. Gibb¹⁶, lo que nos lleva a pensar que actuar en un grupo conlleva un aprendizaje intrínseco que supone un esfuerzo compartido a través del tiempo. El trabajo de

¹⁶ Gibb, Jack, **Manual de Dinámica de Grupos**, Buenos Aires, Humanitas, 1975.

construcción de un grupo es largo, laborioso, demanda tiempo, paciencia y disposición personal para llegar a consolidar una mínima organización interna que permita avanzar en su consolidación y en el desarrollo y crecimiento de cada uno de sus miembros.

Se advierte cada vez más, y se tiene evidencia, de que los intentos de satisfacer las necesidades de los niños con problemas de aprendizaje y de comportamiento sólo pueden tener éxito en la medida en que las necesidades de sus maestros también sean comprendidas y satisfechas.

En esta sociedad en permanente transformación, pareciera que aún queda pendiente este cambio en la escuela, en términos de transferir nuevas formas, de dejarse atravesar por lo nuevo de la subjetividad, por lo diferente de las estructuras sociales, políticas, culturales y educativas; estructuras que evolucionan y cambian tal cual se transforma el mundo.

Trans-formar la enseñanza para producir el pasaje de la palabra al acto, de lo ideal a lo real y posible, de la rutina al arte y a la creación, dando cuenta de la máxima y placentera experiencia que supone enseñar. Enseñar a "otro" para que aprenda a ser y/o seguir siendo, fortaleciendo la toma de decisiones, la crítica, el deseo de conocer y saber, el interés por la mejora, sobre la base de un único principio: el respeto por lo diverso y lo diferente.

En esta transformación, lo grupal es un lugar de construcción con los otros, donde lo personal se funde en cierta manera con el todo colectivo, pero no se pierde ni se borra, sino que aporta, se comparte, se completa, y en definitiva instituye el momento donde se emprende la construcción de lo social.

Este emprendimiento tiene que ver con un nuevo aprendizaje con respecto a lo nuevo de lo humano, a lo novedoso de un mundo diferente, a la necesidad de dar cuenta de un "nuevo tiempo" que refiere a un tiempo de cambio.

Capítulo 5

Tipo de diseño

Es un estudio exploratorio descriptivo en el que se pretende describir, caracterizar y enunciar las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de las posibilidades y/o dificultades de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Universo

Todos los docentes de Nivel Inicial de los Jardines de Infantes privados no confesionales.

Muestra

Veintiún docentes de Nivel Inicial de Jardines de Infantes privados no confesionales.

Unidad de análisis: Cada docente.

Selección y definición de variables

Variable: Representaciones sociales de los docentes acerca de las posibilidades y/o dificultades de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Definición conceptual de variables:

Representación social: Modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.¹⁷

Posibilidad: Manera alternativa de expresar la ocurrencia o no de un evento. La posibilidad es la aptitud o facultad para que un hecho suceda.

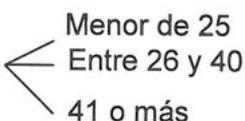
¹⁷ Moscovici, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Editorial Huemul. Buenos Aires, 1979.

Dificultad: Inconveniente, contrariedad, obstáculo. Son factores que impiden la ejecución de una acción.

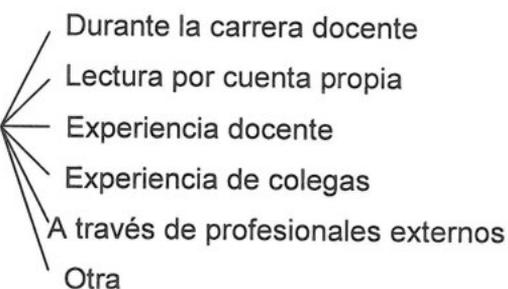
Integración: Movimiento internacional que surge a mediados del siglo XX en los países de Europa del Norte, con la idea de cumplir con algunos de los derechos humanos inherentes a las personas con discapacidad. La nueva postura pretende ofrecer a la persona con discapacidad un entorno social que se acerque a la normalidad y le permita acceder a una vida cotidiana dentro de un contexto social similar al de los demás miembros de su comunidad, respetando su condición y consolidando sus potencialidades.¹⁸

Necesidades Educativas Especiales: Ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social.¹⁹ Se considera que un niño o una niña necesitan una educación especial si tienen alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial.²⁰

Selección de indicadores:

- Edad 
 - Menor de 25
 - Entre 26 y 40
 - 41 o más

- Acceso a información sobre integración, discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y/o Educación Especial obtenida durante la formación docente.
- Utilidad de contenidos teóricos adquiridos para la práctica docente.

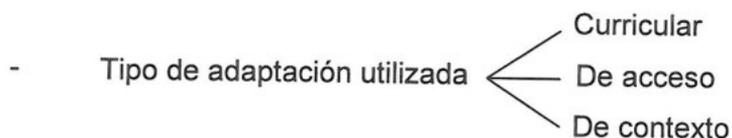
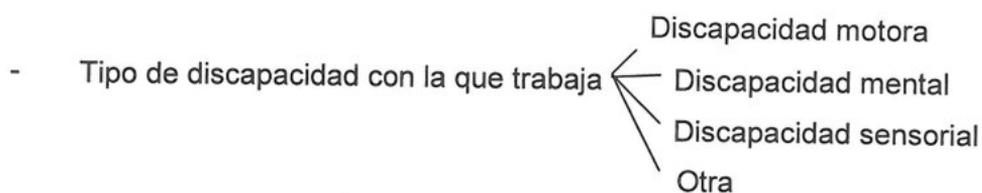
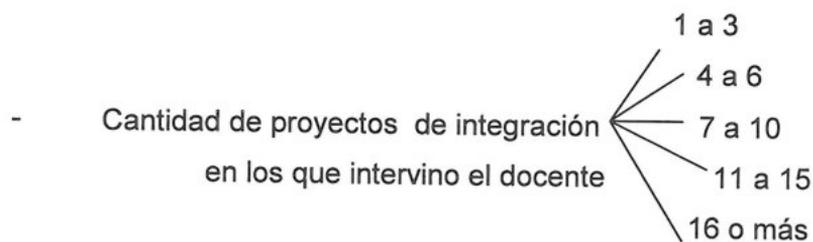
- Fuente de conocimientos teóricos 
 - Durante la carrera docente
 - Lectura por cuenta propia
 - Experiencia docente
 - Experiencia de colegas
 - A través de profesionales externos
 - Otra

¹⁸ M. José Borsani, 2007.

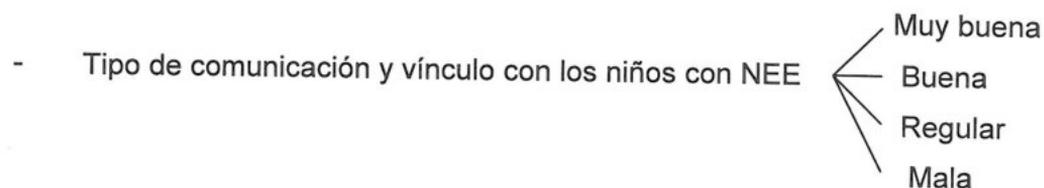
¹⁹ Ivonne López Olvera.

²⁰ Rafael Bautista Jiménez. 1993.

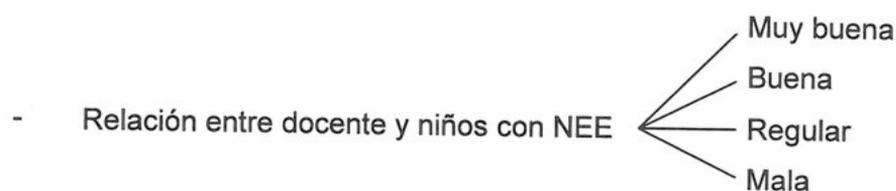
- Capacitaciones sobre Necesidades Educativas Especiales, integración, discapacidad y/o Educación Especial. Causas.



- Acuerdos con otros profesionales de la institución
- Asesoramiento de profesionales y/o especialistas externos
- Modificación de objetivos, contenidos, actividades y/o estrategias
- Proyectos específicos contemplados en el PEI
- Mobiliario adecuado en caso de tener que realizar adaptaciones de acceso



- Trabajo con niños especiales en caso de poder optar



- Conocimientos sobre normativa vigente de Educación Especial
- Relación entre normativa vigente y práctica áulica
 - Se cumple totalmente
 - Se cumple parcialmente
 - No se cumple
 - Desconoce
- Concepto personal de integración
- Beneficios de la integración
 - Para el alumno con NEE
 - Para los otros alumnos
 - Para los profesionales
 - Para la comunidad educativa
- Dificultades de la integración
 - Falta de recursos adecuados
 - Imposibilidad de llevar teoría a la práctica
 - Falta de preparación docente
 - Demora en aprendizajes
 - Falta de asesoramiento
 - Falta de acuerdos en la institución
 - Otra
- Reflexión personal acerca del trabajo con niños con Necesidades Educativas Especiales

Plan de análisis

Los datos de campo serán analizados en forma descriptiva y cualitativa.

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas, realizaré gráficos de torta, los cuales explicaré de forma narrada, cualificando estos datos.

Por otra parte, teniendo en cuenta las preguntas cualitativas, las analizaré tomando en cuenta los conceptos más reiterados en todos los docentes, relatando los resultados obtenidos y categorizando las respuestas según grado de similitud y/o diferencias.

Selección de instrumentos: El instrumento a utilizar será una encuesta a cada docente.

Relevamiento de datos: Se realizará a través de una descripción narrada de la información proporcionada por los docentes, así como también la presentación de gráficos con los resultados obtenidos.

Capítulo 6

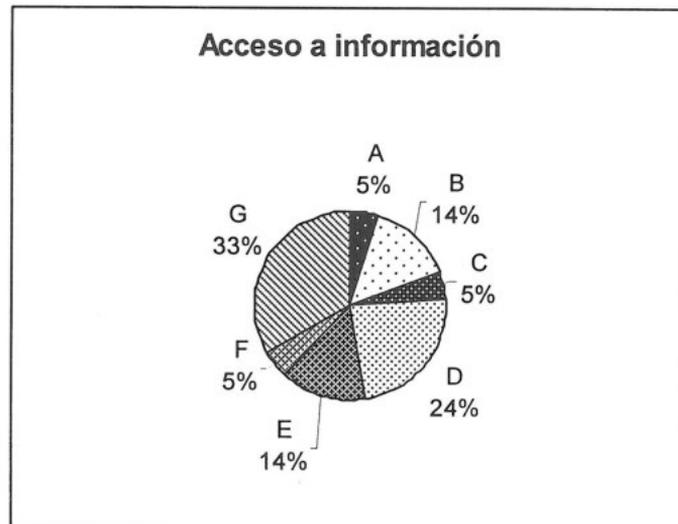
Análisis descriptivo

Un primer análisis consistió en tomar los datos recabados y realizar gráficos para representar los resultados obtenidos.

Acceso a información

- A- Educación Especial, Integración, Discapacidad
- B- Educación Especial, Discapacidad, NEE
- C- Integración, NEE
- D- Educación Especial, Integración, Discapacidad, NEE
- E- Educación Especial, Integración
- F- Integración
- G- No tuvo acceso a información

A	1
B	3
C	1
D	5
E	3
F	1
G	7



El 33% de los encuestados manifestó no tener acceso a información sobre Educación Especial, Integración, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales; en cambio el 24% accedió a información sobre estos temas.

Utilidad de los conocimientos adquiridos para la práctica áulica

Si	14
No	0

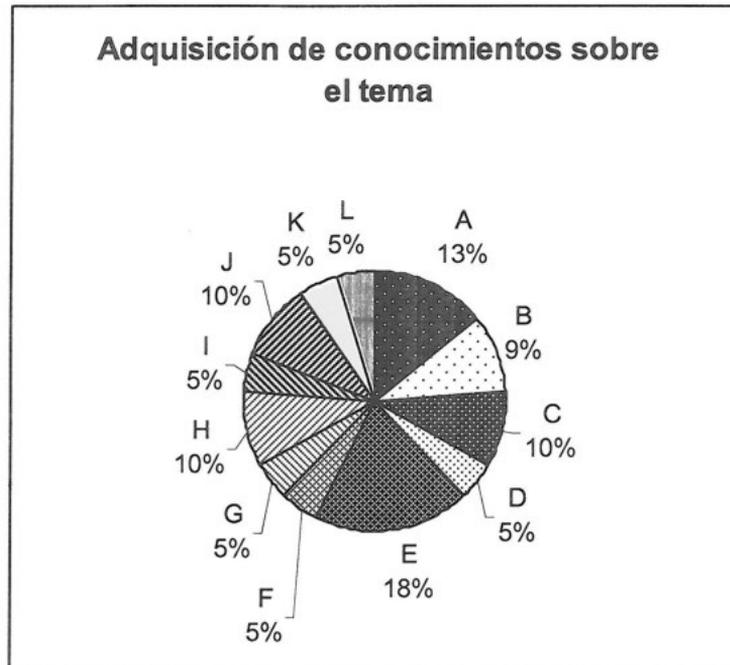


Del 67% que respondió a esta pregunta, el total respondió que SI.

Adquisición de conocimientos sobre el tema

- A- Durante la carrera docente/lectura por cuenta propia
- B- Durante la carrera docente/a través de profesionales externos
- C- Lectura por cuenta propia/experiencia docente
- D- Experiencia docente/experiencia de colegas
- E- Experiencia docente
- F- Durante la carrera docente/lectura por cuenta propia/experiencia de colegas/material otorgado por la institución
- G- Lectura por cuenta propia/a través de profesionales externos
- H- Durante la carrera docente/lectura por cuenta propia/experiencia docente
- I- Durante la carrera docente/lectura por cuenta propia/a través de profesionales externos
- J- Durante la carrera docente/experiencia docente
- K- Lectura por cuenta propia
- L- Lectura por cuenta propia, experiencia de colegas

A	3
B	2
C	2
D	1
E	4
F	1
G	1
H	2
I	1
J	2
K	1
L	1



El 18% adquirió estos conocimientos por medio de la experiencia docente únicamente, mientras que el 13% accedió a estos temas durante la carrera docente y a través de la lectura por cuenta propia.

Acceso a capacitaciones sobre NEE, Integración, Discapacidad y/o Ed. Especial

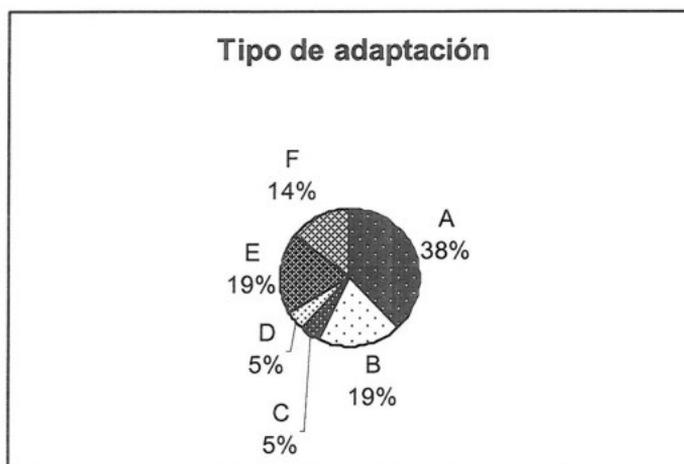
Si	5
No	16



Tipo de adaptación que trabaja

- A- Curricular
- B- De acceso
- C- Curricular y de acceso
- D- De acceso y de contexto
- E- Curricular, de acceso y de contexto
- F- De contexto

A	8
B	4
C	1
D	1
E	4
F	3



El 38% realiza adaptaciones curriculares, mientras que el 19% trabaja con los tres tipos de adaptación conjuntamente.

Acuerdos con otros profesionales acerca del trabajo con estos niños

Si	14
No	7



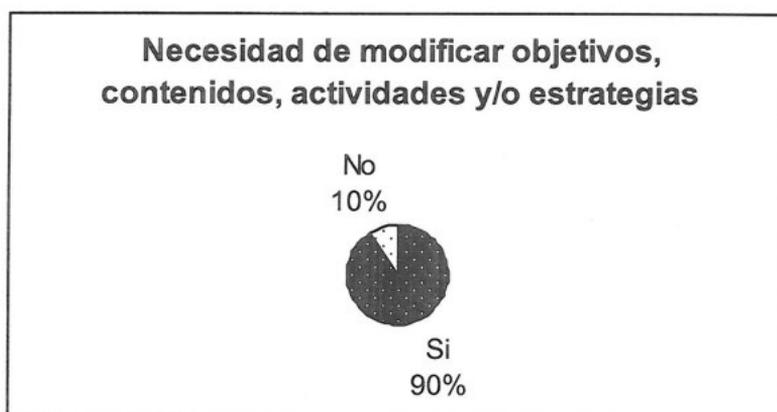
Asesoramiento de profesionales y/o especialistas externos

Si	9
No	12



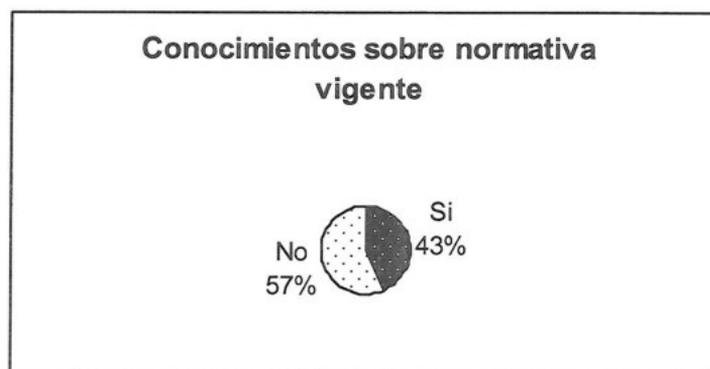
Necesidad de modificar objetivos, contenidos, actividades y/o estrategias

Si	19
No	2



Conocimientos sobre la normativa vigente

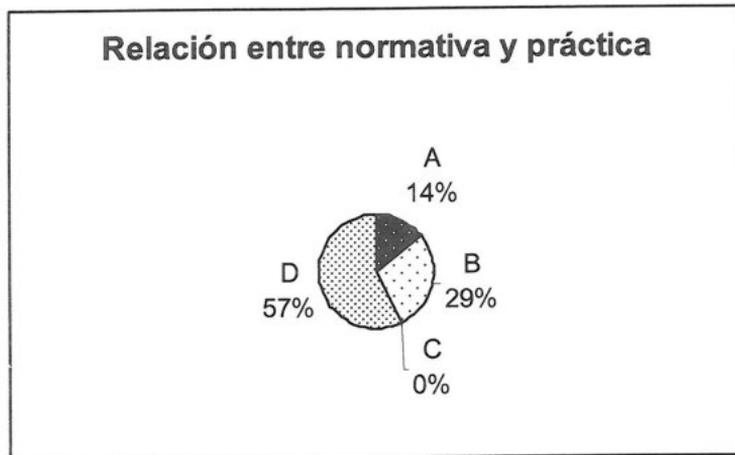
Si	9
No	12



Relación entre la normativa y la práctica

- A- Se cumple totalmente
- B- Se cumple parcialmente
- C- No se cumple
- D- Desconoce

A	3
B	6
C	0
D	12

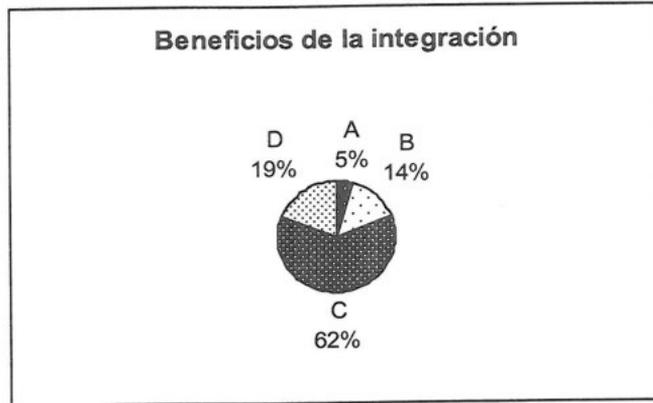


El 57% no conoce la relación entre la normativa y la práctica áulica, ya que desconoce también la normativa existente. El 29% cree que esta normativa se cumple parcialmente.

Beneficios de la integración

- A- Alumno con necesidad, demás alumnos, comunidad educativa
- B- Alumno con necesidad, demás alumnos, profesionales
- C- Alumno con necesidad, demás alumnos, profesionales, comunidad educativa
- D- Alumno con necesidad, demás alumnos

A	1
B	3
C	13
D	4

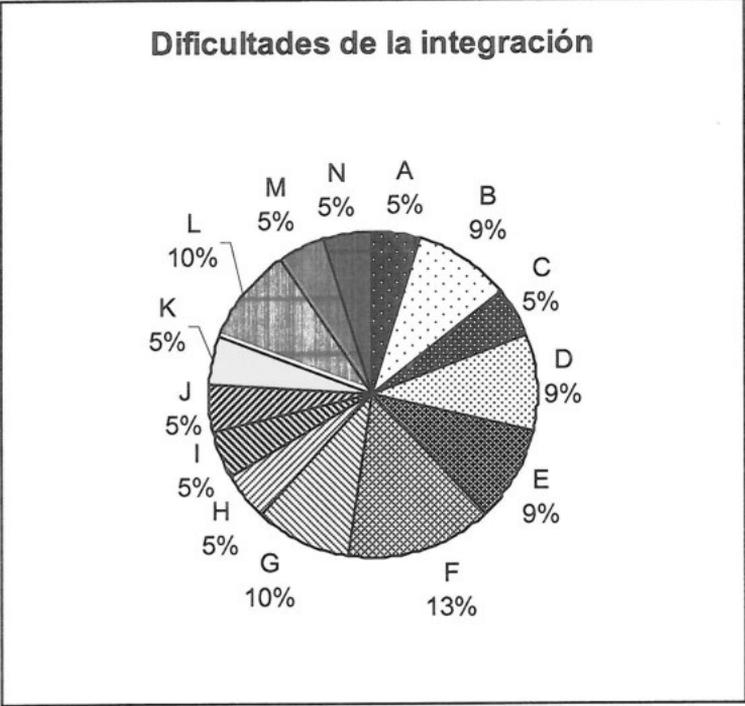


El 62% expresa que la integración brinda beneficios a todos los actores que están involucrados, mientras que el 19% refiere que sólo beneficia a la totalidad de alumnos.

Dificultades de la integración

- A- Falta de recursos adecuados, demora en aprendizaje demás alumnos, falta de asesoramiento
- B- Falta de recursos adecuados, falta de preparación de los docentes
- C- Falta de preparación de los docentes, falta de asesoramiento, falta de acuerdos institucionales
- D- Falta de preparación de los docentes, falta de asesoramiento
- E- Falta de preparación de los docentes
- F- Falta de recursos adecuados, falta de preparación de los docentes, falta de asesoramiento
- G- Falta de recursos adecuados, imposibilidad de llevar la teoría a la práctica, falta de preparación de los docentes, falta de asesoramiento, falta de acuerdos institucionales
- H- Falta de recursos adecuados, falta de preparación de los docentes, falta de asesoramiento, falta de acuerdos institucionales
- I- Falta de recursos adecuados, imposibilidad de llevar la teoría a la práctica, falta de preparación de los docentes, falta de asesoramiento, falta de acuerdos en la institución, otra: falta de apoyo familiar
- J- Falta de recursos adecuados, imposibilidad de llevar la teoría a la práctica, falta de preparación de los docentes, falta de asesoramiento
- K- Falta de asesoramiento
- L- Falta de recursos adecuados, falta de preparación de los docentes, falta de acuerdos institucionales
- M- Falta de recursos adecuados, imposibilidad de llevar la teoría a la práctica, falta de preparación de los docentes, demora en los aprendizajes de los demás alumnos, falta de asesoramiento, falta de acuerdos en la institución
- N- Falta de recursos adecuados, imposibilidad de llevar la teoría a la práctica, falta de preparación de los docentes, falta de asesoramiento, falta de acuerdos institucionales

A	1
B	2
C	1
D	2
E	2
F	3
G	2
H	1
I	1
J	1
K	1
L	2
M	1
N	1



El 13% manifiesta que las dificultades de la integración se deben a falta de recursos adecuados, falta de preparación de docentes y falta de asesoramiento.

Análisis cualitativo

Al realizar el estudio de campo, algunas encuestas no fueron contestadas en su totalidad, por lo que fueron descartadas y se tomaron para el análisis aquellas que proporcionaron todas las respuestas.

El primer análisis fue la realización de un cuadro de doble entrada, con cada uno de los ítems del instrumento, discriminado por encuesta, para así lograr una visualización generalizada de los resultados.

En la información recolectada, se observó que el 33% de los docentes manifiesta no haber tenido acceso a información acerca de la Educación Especial, Integración, Discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales durante su carrera docente, alcanzando estos conocimientos, en su mayoría (18%), por medio de la experiencia docente.

Sin embargo, de los docentes que han podido acceder a estos conocimientos, el 100% refiere que fueron útiles para su práctica áulica, justificando la mayoría que les brindaron una gran ayuda, ofreciéndoles herramientas para el trabajo con estos niños.

No obstante, sólo el 24% realizó capacitaciones sobre estos temas, y en su totalidad estos docentes promedian edad de entre 26 y 40 años.

Es decir que los docentes que han tenido acceso a información sobre este tema durante su carrera docente, poseen un conocimiento más específico y cuentan con mayores herramientas a la hora de involucrarse en proyectos de integración, aunque se presenta la dificultad de no contar con los recursos adecuados para la práctica, limitando su trabajo.

En cambio, los docentes que no han contado con esta formación en el transcurso de su carrera, dan cuenta de esta falta de preparación que incide en su accionar diario con los niños especiales, teniendo que recurrir a la búsqueda de información por sus propios medios, sin contar con profesionales que los guíen y asesoren.

Es importante destacar la necesidad creciente de que estos docentes incluyan en su tarea el trabajo con otros profesionales, ya que de estos últimos se espera que dirijan su atención hacia el trabajo de apoyo con los maestros.

Además, al compartir esta tarea coordinados por un tercero, les posibilita pensar en compañía alternativas diferentes de las que habitualmente ponen en práctica. Poder contar con otros, permite al docente preguntarse,

aclarar ideas, considerar el punto de vista del otro y lograr un mejor trabajo con estos niños.

Los docentes necesitan de este apoyo en su entorno laboral para que puedan utilizar al máximo esta oportunidad, ya que ésta debería estar al alcance de todos los maestros por igual. Además es importante destacar que la integración debería involucrar transversalmente a todos los actores de la escena escolar.

Sin embargo, los docentes se encuentran solos en medio de un proceso en el cual no tienen la preparación adecuada, tratando de actuar de la mejor manera posible.

Además, a pesar de que sólo el 38% realiza adaptaciones curriculares, el 90% manifestó que necesitó modificar objetivos, contenidos, actividades y/o estrategias para trabajar con estos niños, por lo tanto se puede inferir que la mayoría de los docentes no conoce el significado de los tipos de adaptación, a pesar de que trabajan con ellos. Esto se ve agravado por el desconocimiento de la normativa vigente sobre la Educación Especial, ya que sólo el 43% conoce estas normas que la regulan, y el 14% expresó que esta normativa se cumple parcialmente, dependiendo generalmente del compromiso que posea el docente y la institución.

Es decir que más de la mitad de los profesionales desconoce que la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo, aunque teniendo en cuenta las definiciones proporcionadas por los encuestados acerca de la integración, la mayoría reconoce la importancia de proporcionar el derecho a la educación común de estos niños con discapacidades, siendo relevante también la interacción entre estos niños y los demás, y la posibilidad de insertarlos en la sociedad, vinculándose socialmente; y beneficiando a todos los actores que están involucrados (alumno con necesidad, demás alumnos, profesionales y comunidad educativa), ya que todos pueden adquirir conocimientos y además permite valorar las diferencias.

Como reflexión general acerca de la integración, los docentes coinciden en que es un trabajo muy satisfactorio, que permite un aprendizaje por parte de todos los actores, favorece la cooperación y solidaridad, así como también el desarrollo e inclusión del niño especial, enriqueciendo a los docentes como profesionales y principalmente como personas.

También se logró elaborar dos tipos de perfiles docentes, los cuales fueron discriminados en formación docente, experiencia docente y opinión personal, para su mejor comprensión:

- Un grupo que durante su *formación docente* no tuvo acceso a información acerca de temas como integración, necesidades educativas especiales, discapacidad y educación especial; los cuales desconocen la normativa vigente acerca de la Educación Especial, adquiriendo estos conocimientos a través de la *experiencia docente*.

Este grupo en general no conoce con exactitud los tipos de adaptaciones existentes y no poseen acuerdos institucionales acerca del trabajo con los niños especiales.

Este conjunto de docentes *opina* que las mayores dificultades a la hora de involucrarse en un proyecto de integración son la falta de preparación del maestro y la falta de asesoramiento; y los beneficios de la misma son para todos los actores que participan de la escena educativa.

- Otro grupo incluye a quienes tuvieron información acerca de la integración, educación especial y necesidades educativas especiales en el proceso de su *formación docente*, de los cuales la mayoría posee conocimientos acerca de la normativa vigente y *opina* que ésta se cumple parcialmente, ya que en algunas instituciones y en ciertas circunstancias no se logra un cumplimiento total. Estos docentes creen que la mayor dificultad a la hora de trabajar con integraciones es la falta de recursos adecuados, lo que entorpece el correcto desempeño como profesional; y el beneficio de este proceso es para todos los miembros de la institución y la comunidad educativa.

En cuanto a la *experiencia*, la mayoría de los docentes posee un acercamiento hacia el concepto de las distintas adaptaciones, y en casi la totalidad de los mismos existe un acuerdo con los profesionales de la institución en cuanto a los proyectos de integración.

Conclusiones

Al culminar mi investigación, logré visualizar mis objetivos, los cuales presento a continuación.

Mi objetivo general es *Describir las representaciones sociales que tienen los docentes de Nivel Inicial de los Jardines de Infantes privados no confesionales de la ciudad de Mar del Plata acerca de las posibilidades y/o dificultades de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.*

Las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de las posibilidades y/o dificultades de la integración están construidas en función de las concepciones teóricas y la experiencia personal que cada uno ha tenido.

La mayoría de los docentes no ha tenido acceso a información acerca de la Educación Especial, Integración, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales durante su formación, manifestando que esta falta de conocimientos incide en su accionar diario con los niños especiales, por lo tanto, debieron acudir a la lectura por cuenta propia o la experiencia docente; ya que tampoco cuentan con profesionales o especialistas que le brinden asesoramiento sobre estos temas.

A esto se suma la falta de conocimientos acerca de la normativa que rige la Educación Especial y los tipos de adaptación, temas cruciales a tener en cuenta al momento de involucrarse en proyectos de integración.

Por otro lado, los docentes creen que la integración es la relación existente entre el niño con Necesidades Educativas Especiales y los demás integrantes de la institución, favoreciendo su inserción en la sociedad y desarrollando al máximo posible sus capacidades, aceptando la diversidad y fomentando la no discriminación, y permitiendo un aprendizaje para todos los actores.

Es decir que, más allá de las dificultades que surgen en el transcurso de estos procesos, los docentes consideran relevante y significativa la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales a la escuela común.

En cuanto a los objetivos específicos, éstos son:

- *Referir al grado de conocimiento que poseen los docentes en relación al concepto de integración de niños con Necesidades Educativas Especiales.*

Acerca de este punto, los resultados de la investigación muestran que los docentes conocen el significado de la integración, ya que la definen como la posibilidad de acceso a la educación común de niños con dificultades, aunque en su mayoría no conocen la normativa que rige la Educación Especial, ni los tipos de adaptaciones, y en general adquirieron la información sobre este tema a través de la experiencia y la lectura por cuenta propia, por lo que se puede inferir que el grado de conocimiento de los docentes acerca de la integración es escaso y aportado en su mayoría por el docente y su experiencia particular; por lo tanto sería necesario y relevante tener un acceso a esta información a través de otros medios, para que el docente pueda realizar su tarea con más seguridad, obteniendo mejores resultados.

A esto se suma la falta de capacitación de los docentes al culminar su formación académica, lo cual empobrece aún más la práctica al momento de involucrarse en proyectos de integración.

- Indagar los conocimientos que poseen los docentes acerca de las posibilidades y/o dificultades de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- Examinar las posibilidades y dificultades planteadas por los docentes acerca de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a los beneficios de la integración, la mayoría de los encuestados coincide en que este proceso beneficia al alumno con necesidad, a los demás alumnos, a los profesionales y a la comunidad educativa; esta unanimidad es muy positiva al momento de involucrarse en un proyecto de integración.

Los docentes encuestados creen que la integración permite insertar al niño con Necesidades Educativas Especiales en la sociedad, brindándole similares posibilidades de aprendizaje que a los demás niños, y facilitando la interacción y la formación en valores; destacando que este proceso permite un aprendizaje por parte de todos los actores.

Es decir que la integración garantiza la inclusión educativa, asegurando condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas y permitiendo el máximo desarrollo de sus posibilidades, cumpliendo así con los fines y objetivos de la educación.

Tomando las dificultades planteadas por los docentes, el grupo mayoritario cree que éstas se basan en la falta de recursos adecuados, falta de preparación de los docentes y falta de asesoramiento.

En mi opinión, en la sociedad actual la falta de recursos en educación es generalizada y el asesoramiento a los docentes es escaso, sólo algunos jardines cuentan con un trabajo grupal en el cual toda la institución se compromete en un proyecto transversal hacia la integración y los casos específicos. A esto se suma la falta de asesoramiento por parte de profesionales externos, haciendo que los docentes se sientan solos y sin recursos y herramientas.

Todavía son aislados los esfuerzos para ofrecer a los maestros el tipo de apoyo que puede profundizar su comprensión de las necesidades especiales y ayudarles a adaptar sus métodos, y siguen interfiriendo obstáculos con la puesta en práctica de dicho apoyo. Sin embargo, a pesar de estas falencias, los docentes poseen una gran predisposición para desarrollar este proceso tan arduo pero gratificante y satisfactorio a la vez.

Propuesta Superadora

Fundamentación

A partir de lo expuesto en mi trabajo de investigación, creo necesaria la realización de una capacitación sobre la integración para los docentes de las instituciones, ya que en su mayoría no cuentan con los conocimientos y herramientas necesarias para desempeñar su labor en el aula.

Esta capacitación constituye un espacio donde el docente puede expresar sus pensamientos y sentimientos, y a través de los diversos encuentros, podrá lograr una articulación entre la teoría existente y la práctica, lo cual se torna difícil en la mayoría de las instituciones. Además, el trabajo grupal constituye un gran apoyo, permitiendo construir juntos e intercambiar ideas para lograr un resultado satisfactorio para todos los implicados.

Este taller pretende acercar a los docentes a los conocimientos sobre la integración, las Necesidades Educativas Especiales, y temas relacionados, y brindarles recursos, ideas e instrumentos de trabajo; logrando un recorrido transversal de la situación, involucrando a todos los actores y favoreciendo tanto a los alumnos como a los profesionales.

La capacitación se orienta a todos los profesionales de la institución, realizando un encuentro semanal de dos horas, coordinados por el directivo, quien será el encargado de llevar adelante los encuentros y proponer los temas a tratar.

Objetivos generales del taller

Los objetivos de este taller son:

- Abrir un espacio posible donde se puedan plantear las impresiones, dudas e inquietudes que los docentes sienten ante la integración educativa.
- Indagar acerca de los supuestos que los docentes manejan sobre las Necesidades Educativas Especiales.
- Convocar a docentes de una escuela especial, miembros del equipo de orientación (si la institución cuenta con ello, sino convocar a especialistas

externos), con el que se pueda trabajar en forma conjunta para establecer un espacio de conocimiento mutuo con la idea de interiorizarse sobre las posibilidades de articular la formación, supervisión y acompañamiento del proyecto educativo.

- Acercarlos al tema de las adaptaciones curriculares con la intención de revalorizar la propia experiencia.
- Analizar puntualmente la normativa vigente.
- Revisar la articulación teórico-práctica.
- Repensar la práctica docente desde una experiencia puntual.
- Trabajar la reflexión individual con relación a un alumno actual.
- Revisar y relacionar los conceptos básicos vinculados con la integración.
- Generar la producción de ideas y estrategias que permitan proyectos innovadores.
- Integrar conceptos vinculados con lo trabajado durante el taller.

Modalidad de trabajo

El taller se realizará a través de cuatro encuentros de dos horas cada uno, en los cuales se trabajarán los siguientes temas:

Encuentro N°1:

Objetivos:

- Abrir un espacio posible donde se puedan plantear las impresiones, dudas e inquietudes que los docentes sienten ante la integración educativa.
- Indagar acerca de los supuestos que los docentes manejan sobre las Necesidades Educativas Especiales.
- Convocar a docentes de una escuela especial, miembros del equipo de orientación (si la institución cuenta con ello, sino convocar a especialistas externos), con el que se pueda trabajar en forma conjunta para establecer un espacio de conocimiento mutuo con la idea de interiorizarse sobre las posibilidades de articular la formación, supervisión y acompañamiento del proyecto educativo.

Desarrollo:

Como introducción al tema se proyectará un video con registros de situaciones áulicas que manifiesten la realidad de una sala del jardín con un niño integrado.

Una vez instalado el tema se solicita a los docentes que presenten sus dudas, contradicciones o sentimientos que hayan surgido a partir del video. A medida que los participantes las enuncian, apuntarlas en un pizarrón. Junto con esto se irán dialogando las ideas, prejuicios o supuestos acerca de las Necesidades Educativas Especiales.

La producción que realiza el grupo permite que se instale el tema y se deje abierto para que los profesionales invitados puedan tratarlos.

Cada especialista intentará desplegar el tema desde sus propios campos conceptuales y su experiencia, a través del diálogo.

Una vez culminada esta charla, el grupo de docentes analizará y debatirá los puntos más significativos, realizando preguntas y consultando dudas a los especialistas.

Encuentro N°2:

Objetivos:

- Acercarlos al tema de las adaptaciones curriculares con la intención de revalorizar la propia experiencia.
- Analizar puntualmente la normativa vigente acerca de la Educación Especial.
- Revisar la articulación teórico-práctica.

Desarrollo:

El directivo abre la jornada proponiendo al grupo de docentes expresar lo que saben, suponen o piensan acerca de las adaptaciones curriculares y la normativa vigente acerca de la Educación Especial.

A medida que aparecen las ideas, se irán anotando en un pizarrón.

Luego, esta información recolectada se complementará con la teoría, la cual será distribuida a los docentes para que, luego de leerla, discutan y

opinen acerca de la misma, relacionando y comparando lo leído con las ideas expuestas por los docentes, destacando los aspectos relevantes, y aportando ejemplos.

Para finalizar, se propondrá realizar una articulación entre la teoría abordada y la práctica áulica, teniendo en cuenta como puntos principales:

- Pensar la realidad áulica y la posibilidad de integrar alumnos con Necesidades Educativas Especiales amparada desde la normativa descripta, enumerar posibilidades y dificultades.
- Reflexionar acerca del impacto que tuvo en los docentes el conocimiento de la normativa. Señalar de qué manera los nuevos aportes contribuyeron, o no, a aclarar dudas o inquietudes. Enumerar aquellas dudas o inquietudes que no se resolvieron.
- Pensar si las concepciones personales acerca de la integración de alumnos especiales se modificaron a partir de lo trabajado. Justificar.
- Pensar alguna situación que se haya presentado en la sala y cómo la hubieran abordado desde la normativa vigente.

Encuentro N°3:

Objetivos:

- Repensar la práctica docente desde una experiencia puntual.
- Trabajar la reflexión individual con relación a un alumno actual.

Desarrollo:

Para este encuentro se pedirá con antelación que los docentes de la institución que trabajan con niños especiales organicen la presentación del caso de los alumnos integrados.

Durante la exposición, los docentes contarán los casos con sus antecedentes, tratando de no obviar detalles.

Una vez culminada, todos los docentes comenzarán a trabajar sobre los datos aportados por sus compañeros, intercambiando dudas, ideas, opiniones e hipótesis que permitan realizar un análisis minucioso de la situación planteada.

Finalizado esto, se realizará una puesta en común en la que se delimitan los problemas planteados y se pasa a la búsqueda de soluciones posibles.

Esto va a permitir que los docentes propongan, según su propia formación y punto de vista, diferentes resoluciones a los conflictos presentados, comentando cómo trabajaría cada uno desde su posición.

Por último, el directivo realizará una breve conclusión de todo lo dialogado.

Encuentro N°4:

Objetivos:

- Revisar y relacionar los conceptos básicos vinculados con la integración.
- Generar la producción de ideas y estrategias que permitan proyectos innovadores.
- Integrar conceptos vinculados con lo trabajado durante el taller.

Desarrollo:

Este último encuentro supone una revisión general de los conceptos fundamentales trabajados a lo largo de todos los encuentros.

El directivo presenta una lista con los temas trabajados durante el taller, y propone que en grupos pequeños realicen una revisión y conclusión por escrito, que luego será leída para todo el grupo.

Luego se propondrá que en estos pequeños grupos organicen ideas, actividades y estrategias para utilizar en los proyectos de integración que presenta la institución, anotando los recursos necesarios y los beneficios que pueden producir para los alumnos. En la puesta en común se conocerá lo elaborado por cada grupo.

Para finalizar, se presentará un acróstico con la palabra DISCAPACIDAD, para que los docentes elaboren en estos subgrupos las referencias y palabras desde las concepciones trabajadas que se relacionen con la temática.

Acróstico:

1)	D
2)	I
3)	S
4)	C
5)	A
6)	P
7)	A
8)	C
9)	I
10)	D
11)	A
12)	D

Referencias:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)
- 11)
- 12)

Así concluye el taller de capacitación, habiendo recorrido diversas temáticas teóricas, y relacionándolas con la práctica, elaborando diversas líneas de acción, para el mejor desempeño del docente en su tarea diaria.

Bibliografía

- 0 a 5, La educación en los primeros años. "Integración. Educación inicial con espacio para todos". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Febrero 2000.
- Aznar, Andrea y González Castañón, Diego. "¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Enero 2008.
- Belgich, Horacio (compilador), Chiavarino, Adriana, Ferris, Cintia, Martinelli, María Alejandra, Sagües, Ana R. "Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar". Ediciones HomoSapiens, 2007.
- Boggino, Norberto, De La Vega, Eduardo. "Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares". Editorial Paidós. 2006
- Borsani, María José. "¿A quién y cuándo integrar?". Ediciones Novedades Educativas. Junio 2000.
- Borsani, María José. "Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural". Ediciones Novedades Educativas. 2007.
- Borsani, María José y Gallicchio, María Cristina. "Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Septiembre 2008.
- Colección Ensayos y Experiencias N°26. "Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades especiales". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1998.
- Colección Ensayos y Experiencias. "Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Junio 2006.
- Dubrovsky, Silvia. "Integración escolar como problemática profesional". Edit. Paidós. 2005.
- González, Eugenio. "Educar en la diversidad". Editorial CCS. Madrid, 1995.
- González Cuberes, María Teresa. "Chicos especiales e integración. ¿Mucho, poquito o nada?. Editorial Humanitas. 1987.
- Hanko, Gerda. "Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo". Temas de Educación, Paidós. 1993.
- Lus, María Angélica. "De la integración escolar a la escuela integradora". Editorial Paidós

- Ré, Susana (compiladora). "Temas Cruciales II: Integración Escolar". Fundación Infancias. 2000.
- Revista Novedades Educativas N°210. "El derecho a la educación de niños y adolescentes con discapacidades". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Junio 2008.
- Vain, Pablo y Rosato, Ana (coord.). "La construcción social de la normalidad". Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Junio 2005.

Direcciones de Internet

- <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/anexoresol6249-03.pdf>
- http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Apéndice

Modelo de encuesta

Encuesta N°

Esta encuesta es anónima y consta de preguntas relacionadas con su formación y desarrollo profesional, le solicito que lea con detenimiento y responda a cada ítem lo más claro que pueda.

Agradezco su ayuda.

1) Edad: menor de 25 entre 26 y 40 41 o más

2) Durante su carrera docente, ¿tuvo acceso a información acerca de temas como:

	SI	NO
Educación Especial?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integración?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discapacidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Necesidades Educativas Especiales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Si contesta SI en alguno de los ítems, siga con la pregunta 3)

(Si contesta NO en todos los ítems, siga con la pregunta 4)

3) a) ¿Considera que estos conocimientos favorecieron su práctica áulica?

Si No

b)Justifique:.....
.....
.....

4) ¿Cómo adquirió los conocimientos y/o información acerca del tema?

Durante la carrera docente

Lectura por cuenta propia

Experiencia docente

Experiencia de colegas

A través de profesionales externos

Otra Especifique:

5) a) ¿Accedió a capacitaciones sobre Necesidades Educativas Especiales, integración, discapacidad y/o Educación Especial?

Si

No

b)Especifique.....
.....
.....

6) ¿En cuántos proyectos de integración tuvo la posibilidad de intervenir a lo largo de su experiencia docente?

1 a 3

4 a 6

7 a 10

11 a 15

16 o más

7) a) ¿Con qué tipos de discapacidad trabaja actualmente?

Discapacidad motora

Discapacidad mental

Discapacidad sensorial

Otra especificar:

b) ¿Qué tipo de adaptación trabaja con estos niños?

- Curricular propiamente dicha
- De acceso
- De contexto

c) Ejemplifique:.....
.....
.....
.....

8) a) ¿Existe un acuerdo con otros profesionales de la institución en cuanto al trabajo con estos niños?

Si No

b) ¿Recibe asesoramiento de otros profesionales y/o especialistas externos?

Si Profesional y/o especialista externo:

No

9) ¿Tuvo que modificar objetivos, contenidos, actividades y/o estrategias para el aprendizaje de los niños con discapacidad?

Si No

10) a) En el PEI, ¿están contemplados proyectos específicos para el trabajo con estos niños?

Si

No

b)Especifique.....
.....
.....

11) ¿La institución cuenta con el mobiliario adecuado en caso de tener que realizar adaptaciones de contexto?

SI

NO

12) ¿Considera que la comunicación y el vínculo que usted establece con los niños con Necesidades Educativas Especiales es:

Muy buena

Buena

Regular

Mala

13) a) Si tuviera la posibilidad de optar, ¿tendría como alumno a un niño con Necesidades Educativas Especiales?

SI

NO

b)Justifique.....
.....
.....

14) ¿Cómo definiría la relación entre usted y los niños discapacitados?

Muy buena

Buena

Regular

Mala

15) a) ¿Posee conocimientos de la normativa vigente sobre Educación Especial?

SI

NO

b) ¿Qué relación cree que existe entre la normativa vigente y la práctica áulica?

Se cumple totalmente la normativa

Se cumple parcialmente la normativa

No se cumple la normativa

Desconoce

c) Justifique.....

.....
.....

16) ¿Cómo definiría a la integración?

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

17) ¿Cree que la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales beneficia a:

(Puede optar por más de una opción)

- El alumno con Necesidad
- Los demás alumnos
- Los profesionales
- La comunidad educativa

Justifique:.....
.....
.....

18) ¿Qué dificultades cree que posee la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales?

(Puede marcar más de una opción)

- Falta de recursos adecuados
- Imposibilidad de llevar la teoría a la práctica
- Falta de preparación de los docentes
- Demora en los aprendizajes de los demás alumnos
- Falta de asesoramiento
- Falta de acuerdos en la institución
- Otra

Especifique:

19) ¿Qué reflexión puede hacer acerca del trabajo con estos niños?

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

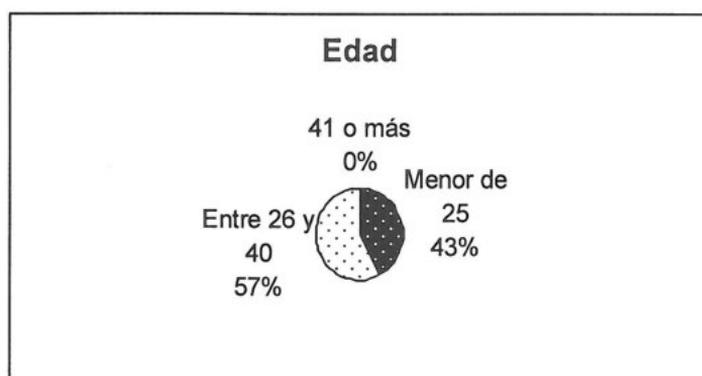
¡Muchas gracias por su ayuda!

Anexo

Otros datos de interés que fueron analizados cuantitativa y cualitativamente son:

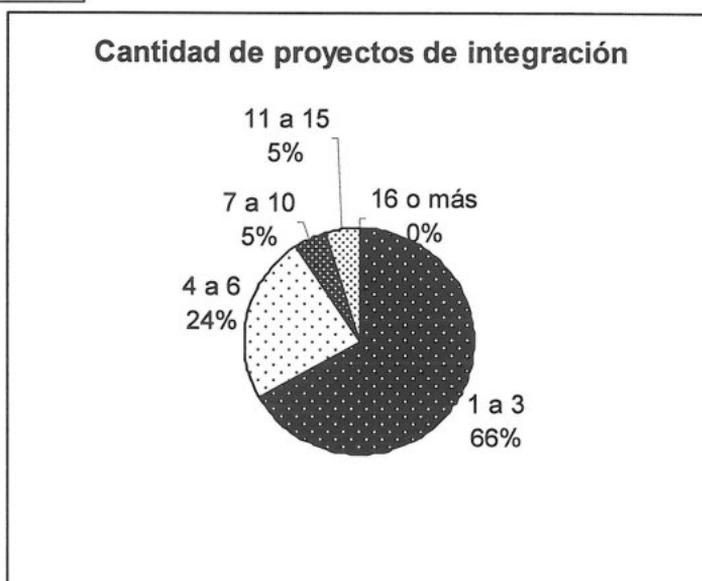
Edad

Menor de 25	9
Entre 26 y 40	12
41 o más	0



Proyectos de integración en los que intervinieron los docentes

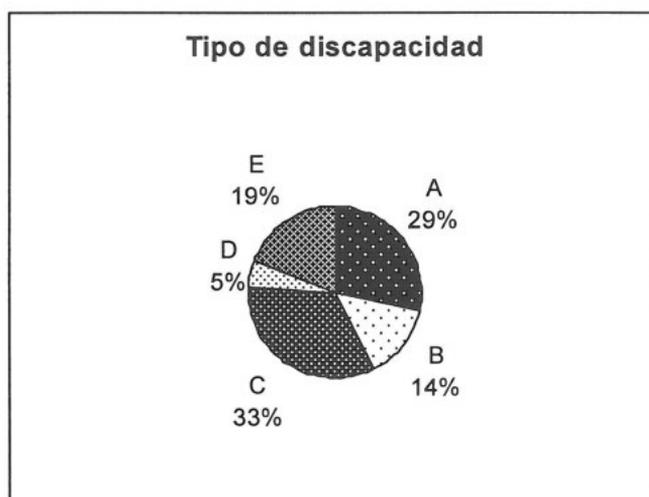
1 a 3	14
4 a 6	5
7 a 10	1
11 a 15	1
16 o más	0



Tipo de discapacidad con la que trabaja

- A- Motora
- B- Motora y Mental
- C- Mental
- D- Otra: Síndrome Down
- E- Motora, Mental, Sensorial

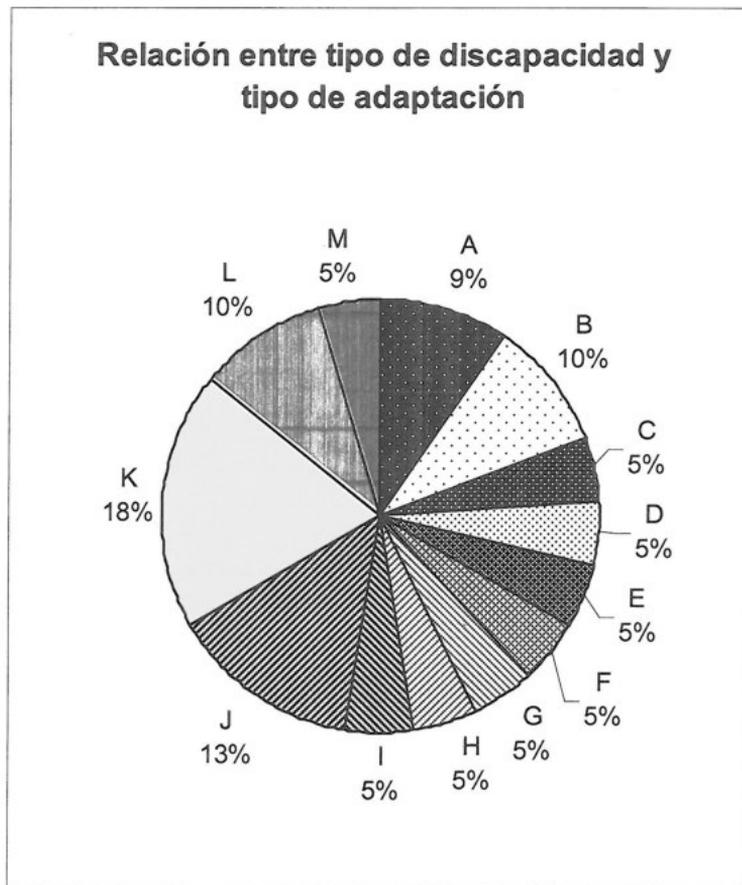
A	6
B	3
C	7
D	1
E	4



Relacionando el/los tipo/s de discapacidad con el/los tipo/s de adaptación/es que implementan los docentes, los resultados fueron:

- A- D. motora- A. curricular
- B- D. motora- A. de acceso
- C- D. motora y mental- A. curricular
- D- D. mental- A. de acceso
- E- Síndrome Down- A. curricular
- F- D. motora y mental- A. curricular y de acceso
- G- D. mental- A. de acceso y de contexto
- H- D. motora, mental y sensorial- A. de acceso
- I- D. motora y mental- A. curricular, de acceso y de contexto
- J- D. motora, mental y sensorial- A. curricular, de acceso y de contexto
- K- D. mental- A. curricular
- L- D. motora- A. de contexto
- M- D. mental- A. de contexto

A	2
B	2
C	1
D	1
E	1
F	1
G	1
H	1
I	1
J	3
K	4
L	2
M	1



Proyectos específicos contemplados en el PEI

Si	9
No	12

Proyectos específicos



Presencia de mobiliario adecuado para las integraciones

Si	12
No	9

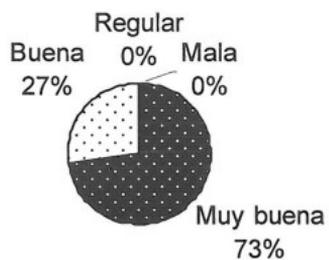
Presencia de mobiliario adecuado



Comunicación y vínculo con niños especiales

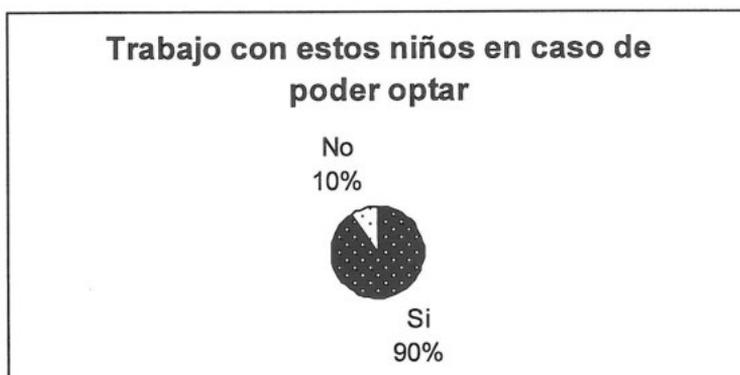
Muy buena	8
Buena	3
Regular	0
Mala	0

Comunicación y vínculo



Trabajo con niños especiales en caso de poder optar

Si	19
No	2



Relación entre el docente y los niños discapacitados

Muy buena	9
Buena	12
Regular	0
Mala	0



Analizando estos datos, se puede observar que el 66% del total tuvo la posibilidad de intervenir en 1 a 3 proyectos de integración, y un docente trabajó en 11 a 15 integraciones a lo largo de su carrera docente.

De la muestra tomada, la mayoría (el 33%) trabaja actualmente con discapacidad mental, y el 29% se encuentra involucrado con integraciones con discapacitados motores.

El 38% realiza adaptaciones curriculares, mientras que el 19% realiza los tres tipos de adaptaciones conjuntamente.

Relacionando estos dos últimos puntos, el 19% trabaja con discapacidad mental y realiza una adaptación curricular, y el 14% interactúa con discapacidades mentales, motoras y sensoriales, realizando adaptaciones curriculares, de acceso y de contexto.

Sólo el 43% posee proyectos específicos contemplados en el PEI para el trabajo con los niños especiales, y el 57% posee el mobiliario adecuado en caso de tener que realizar adaptaciones de acceso; es decir que en el 43% de los casos no están dadas las condiciones para realizar este tipo de adaptaciones.

Por eso creo que es posible una integración sólo en aquellas instituciones que posean las condiciones necesarias para hacerlo, deseo de participar del proyecto y posibilidad de sostenerlo, y que además cuente con el compromiso de todos los actores para que estas integraciones sean enriquecedoras y productivas para todos.

La mayoría de los encuestados respondieron que la comunicación y vínculo, así como también la relación existente entre el docente y los niños con Necesidades Educativas Especiales, es muy buena, y el resto contestó que es buena. Ninguno optó por el ítem "Regular" o "Mala".

El 90% de los maestros contestó que trabajaría con estos niños si tuviera que optar, ya que de lo contrario estarían discriminando y todas las personas tienen derecho a acceder a la educación. En este contexto se utiliza el término "discriminación" en sentido negativo, como el trato de inferioridad y menosprecio que se le adjudica a determinadas personas por poseer ciertas diferencias, en relación con el grupo mayoritario.

Es decir que los docentes no tienen en cuenta el aspecto positivo de la palabra, que remite a la función que permite categorizar objetos y sujetos.

El otro 10% manifestó que este trabajo es arduo y no se sienten capacitados. Es importante destacar que este grupo que no se siente capacitado igualmente está involucrado con integraciones, por lo que se puede inferir que éstas fueron impuestas desde la dirección, sin tener en cuenta las capacidades y condiciones de los docentes.

Muchas veces, la escuela acepta el compromiso de llevar adelante experiencias de integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales sin considerar cuáles son las reales posibilidades de cada uno de los actores. Es cierto que ante los esfuerzos, retos, incomodidades,

incógnitas, que representa la integración, surge por parte de los docentes un apelar a un no saber, no estar capacitado, no tener las herramientas. Por lo tanto satisfacer las necesidades de los niños especiales sólo puede llevarse a cabo si las necesidades de sus maestros también son comprendidas y satisfechas.