



Universidad
Nacional de
San Luis



Universidad Nacional de San Luis-Facultad de Ciencias Humanas

Trabajo Final Lic. en Ciencias de la Educación

“¿Cuáles son las condiciones institucionales que se presentan en una escuela urbano –marginal de la Ciudad de San Luis, para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el primer ciclo de la educación primaria?”

Tesista: Velazquez Rodriguez, Silvana Belen

Registro: 4020511

Directora: Montiel, María Cecilia

Año 2024

<u>ÍNDICE:</u>	N° de pág.
Resumen	4
Agradecimientos	5
Dedicatoria	6
Introducción	7
<u>Capítulo 1 “Estado del Arte”</u>	11
Introducción	
<u>Capítulo 2 “Marco teórico referencial”</u>	19
<ul style="list-style-type: none"> -Introducción: El acercamiento a la institución. Miradas desde el Análisis Institucional -Articulación entre las dimensiones materiales y simbólicas -El espacio y los recursos -Los tiempos -La organización de personas y tareas -Consideraciones en torno a la “institucional” y la organización escolar para la inclusión educativa -Integrar e Incluir. Escuela integradora vs. Escuela Inclusiva -Del foco puesto en la discapacidad al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación -Marcos regulatorios. Encuadres para la inclusión educativa 	
<u>Capítulo 3 “Planteamiento del problema y estrategias metodológicas”</u>	41
<ul style="list-style-type: none"> -Introducción: Acerca del problema y los objetivos -Acerca de la elección de investigar desde una perspectiva cualitativa -Delimitación de los escenarios y los sujetos de la investigación -Características de la institución -En relación a los sujetos de la investigación 	

-En relación a los instrumentos de recolección de datos	
-En relación al análisis de datos	
<u>Capítulo 4 “Análisis de la información”</u>	52
<p>Acerca de las condiciones institucionales materiales para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad</p> <p>-Contextualización de la escuela y de la población de los y las estudiantes</p> <p>-Organización de personas y tareas: una condición que presenta fuertes desafíos</p> <p>-El trabajo colaborativo. La necesidad de realizar un trabajo en equipo (sus alcances y limitaciones)</p> <p>-El rol de la docente integradora: entre la pertenencia y la extranjería</p> <p>-El trabajo colaborativo a partir de las adaptaciones curriculares</p> <p>-El espacio y los recursos pedagógicos didácticos para la inclusión</p> <p>-Sobre la infraestructura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tiempos para la Inclusión ● Modalidades de comunicación, relaciones y vínculos entre los actores educativos para dar lugar o a la inclusión educativa ● La inclusión educativa en la formación docente: “no estamos preparadas para incluir” 	
<p>Acerca de las condiciones institucionales simbólicas para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad</p> <p>-Introducción</p> <p>-La inclusión en contextos de vulnerabilidad</p> <p>-La escuela como ámbito de encuentro. La integración/inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad</p> <p>-Las significaciones docentes sobre las posibilidades y condiciones para enseñar y aprender</p> <p>-La mirada de a directoria y las docentes con respecto a la importancia de la familia y el grupo de pares en las experiencias de inclusión educativa</p>	80

-Significaciones en torno a los lugares adjudicados a los niños y niñas con discapacidad	
	101
<u>Capítulo 5 “Conclusiones”</u>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Acerca de las condiciones materiales y su relevancia para el sostenimiento de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad ● Acerca de las condiciones significativas y su relevancia para el sostenimiento de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad 	
BIBLIOGRAFÍA	112
ANEXOS	114

RESUMEN:

En el siguiente trabajo se encuentra el proceso de indagación llevado a cabo para conocer y comprender las condiciones institucionales tanto materiales como simbólicas para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel primario de una escuela ubicada en una zona de la ciudad denominada urbano-marginal.

El trabajo está organizado en 5 capítulos:

-Capítulo N° 1 “Estado del Conocimiento”: Presenta una recolección de antecedentes que permiten orientar y enmarcar el tema de esta investigación. Se recuperan experiencias acontecidas en el marco provincial, nacional e internacional.

-Capítulo N° 2 “Marco Teórico”: Se realizó el desarrollo de las principales categorías teóricas que acompañaron el proceso de análisis.

-Capítulo N° 3 “Marco Metodológico”: Se realiza el planteamiento de la perspectiva metodológica que siguió la investigación: el contexto institucional donde se llevó a cabo, los sujetos entrevistados y los criterios de selección. Así como los instrumentos de recolección de datos y el proceso de análisis de datos. Las categorías previas y las emergentes.

-Capítulo N° 4 “Análisis de los datos”: Se presenta el análisis de datos y se organiza a partir de tres categorías centrales: condiciones institucionales materiales y simbólicas para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad; su relación, así como subcategorías.

-Capítulo N° 5 “Conclusiones”: Se presentan conclusiones como puntos de partida para la reflexión sobre el abordaje del objeto de estudio. En principio se realizan de modo general luego se presentan conclusiones que se enfocan en las condiciones materiales y por otro en las simbólicas.

Palabras claves: Inclusión educativa. Condiciones institucionales materiales y simbólicas. Nivel primario

AGRADECIMIENTOS:

En principio quisiera agradecer a quienes fueron los/as motivadores en la elección de esta temática ellos/as me motivaron para que quisiera aprender más, que sintiera el deseo de vencer desafíos y trabajar sobre mis resistencias, las profesionales y las personales. GRACIAS Romi, Eve, Nati y Alexis, porque fueron mis grandes maestros/as, me enseñaron con amor a través de sus experiencias escolares y todo lo que ello implica. GRACIAS a sus familias que depositaron en mi lo más preciado de su vida y no solo en lo educativo sino en su formación como personas. Dejaron fuertes huellas en mi ser, tanto en lo personal como en lo profesional, transformando mi mirada y mi hacer como educadora para siempre.

En este proceso necesité encontrar un tema que me hiciera sentir que podría aportar algo a la educación, poder articular con la formación transitada y significarlo a partir de la propia experiencia. Ha sido un largo proceso, en principio de búsqueda, también de volver a la UNSL después de haberme egresado de profesora. Poder concluir esta producción conjugando el trabajo y la vida ha sido arduo y a la vez gratificante.

Quiero también agradecer la oportunidad de ejercer mi derecho a transitar el nivel superior en una institución pública, en la Universidad Nacional de San Luis. La posibilidad de lograr obtener una profesión en el campo de la educación como lo soñé al terminar mi secundario. Esta profesión me apasiona-ilusiona, me permite crecer, y me desafía constantemente. Gracias a la Universidad Nacional y a la Facultad de Ciencias Humanas por cobijarme tantos años y brindarme el espacio para permanecer como sujeto en formación hasta la actualidad.

Agradezco enormemente a la institución educativa que me abrió sus puertas para que pudiera realizar mi Trabajo Final, sin sus testimonios y experiencias no lo podría haber realizado, agradecida a todos sus actores por habilitarme, poner en palabras y predisponerse a brindar información, por aceptar ser indagados y observados acerca de lo que realizaban a diario para que pueda ser insumo de una investigación sobre la temática de la inclusión, teniendo como foco las experiencias reales de toda la comunidad educativa. Este estudio pretende demostrar una realidad y sus condiciones de posibilidad para la Inclusión educativa de niños/as con discapacidad, en este camino se evidencian las debilidades y falencias en el recorrido institucional, sin embargo, tengo la necesidad de destacar más sus fortalezas y alternativas, aquellas que ofrecieron, tendieron y llevaron a cabo para contener y albergar a sus estudiantes.

Agradezco a mi Directora de trabajo final, actual colega y compañera Cecilia Montiel, la que me contagió allá por el año 2012 cuando curse la materia el interés y la curiosidad por el Análisis

Institucional, a partir de interpelaciones y desafíos, como enfoque para comprender, mirar, transformar e intervenir en el campo educativo. La elegí como directora de este trabajo final para que me guíe y así lo hizo con sus conocimientos profundos, con su sentido social, desde su compromiso profesional y personal, con paciencia y solidaridad me acercó hasta la orilla en este mar-proceso- para lograr culminar esta etapa. Hoy es mi colega y diariamente me sigue enseñando con su calidad y calidez, compartimos el apasionante camino de formación de licenciados en ciencias de la educación y en educación inicial, MUCHAS GRACIAS.

Gracias al jurado evaluador del trabajo final Soledad, Walter y Hernán por su disponibilidad, escucha y respeto. A Lujan por su compromiso, gestión y acompañamiento. A ellas y ellos por allanarme el camino y permitirme el cierre de este proceso que duró muchos años. ¡Muchas Gracias!

DEDICATORIA

Le dedico todo este proceso, este sacrificio y disfrute, este transitar desafiante, esta producción que por fin logré cerrar, a todas mis personas importantes e indispensables de la vida. Son muchas, una gran bendición de Dios, personas que me acompañan con amor, paciencia, con sus enseñanzas, con sus ejemplos, desde la comprensión, y sobre todo con confianza, creyendo a veces mucho más en mí que yo misma. Las que son mi aliento, mi sostén y mi esperanza.

Mi familia: mi maravilloso, amoroso y mejor compañero de vida José que confía y alienta siempre, a mi bebito Vicente que está unido a mi corazón y lo hace latir fuerte, el que me dió la fuerza para cerrar este proceso que me llevo mucho tiempo. A mis padres que son y serán mis guardianes y bastones para toda la vida: Silvia y Alberto. A mis hermanas que son mis sentidos y brújulas indispensables para recorrer la vida Sole, Jesi y Romí. A mis sobrinos/as y ahijados/as que son la luz que me alumbró el camino y la alegría constante. A mis cuñados/as de los que he recibido mucho cariño y contención. A los demás familiares, con quienes tengo un lazo de sangre y amor, de los que no quiero ni puedo dejar de hacer mención. Finalmente, Gracias a mi querida “Nene” que desde siempre quiso verme siendo licenciada, cumpliendo mis metas y que hoy siento festeja conmigo desde el cielo.

A los/as amigos/as de la vida que me ayudan a crecer personalmente, los que abrazan mi historia y la construyen, a los que me conocen desde pequeña y a los que se unieron a mi vida en otros momentos, los que son mi pilar y mi refugio. Gracias a la vida que me ha dado a los mejores amigos/as, los que también son muchos y los necesarios para mi vida.

A los amigos/as y compañeros/as de trabajo, los que conocí en este maravilloso ámbito educativo, que han dejado en mí huellas de profundo aprendizaje. Son muchos, todos importantes y especiales

conmigo sin dudas no sería lo mismo sin ellos/as. Hare una mención especial en este caso a Yami que fue la que me recibió en el curso de ingreso, la que luego fue mi compañera de trabajo y amiga, la que también dedicó horas de sus sábados a ayudarme con este trabajo final, con su estructura, organización y escritura.

INTRODUCCIÓN A LA TEMÁTICA DE ABORDAJE:

En la actualidad, nos enfrentamos continuamente a diversos desafíos para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad. La inclusión educativa sigue siendo una tarea compleja a pesar de los avances implementados a lo largo de los años. Se han observado cambios en las concepciones de integración e inclusión, así como en los ámbitos social y educativo que regulan e intervienen. Estos cambios surgen en respuesta a los múltiples y complejos procesos sociales, políticos, culturales y económicos que afectan a las instituciones sociales en general y a las educativas en particular.

Es importante reflexionar sobre el "lugar" que ocupan los sujetos y grupos sociales mencionados. Como señala Nicastro (2006), este lugar contiene múltiples historias, palabras y experiencias, y está constantemente en movimiento. Funciona como un soporte para prácticas y modos de trabajo que hacen de un espacio un lugar habitable. Contrario a un espacio vacío, un lugar es donde algo sucede o ha sucedido. Esta hipótesis cuestiona la propuesta de Auge sobre los "no lugares" o lugares del anonimato, argumentando que estos no pueden definirse como espacios de identidad, relaciones o historia.

La inclusión educativa, en sus aspectos materiales y simbólicos, se presenta como un proceso complejo para todas las personas involucradas: los sujetos con discapacidad, las familias y los profesionales que participan en su educación.

Para abordar esta temática, es necesario considerar tanto los avances como los retrocesos constantes, así como las continuidades y rupturas presentes en el ámbito educativo. Se requiere una perspectiva que busque comprender la complejidad, integralidad y singularidad de la inclusión educativa.

Además, este estudio adopta un enfoque cualitativo, ya que se aborda una problemática dentro de su contexto real de existencia, partiendo de un estudio realizado en una institución educativa. La selección de esta institución responde a una escuela pública de gestión estatal que lleva a cabo procesos

de inclusión de niños y niñas con discapacidad, demostrando compromiso y disposición para participar en la investigación.

El estudio se enfoca en el nivel primario con el objetivo de comprender las condiciones materiales y simbólicas que favorecen o dificultan la inclusión educativa. Es relevante destacar que la institución educativa recibe una población proveniente de sectores vulnerables, aspecto que debe considerarse en su contextualización.

Se destaca el Análisis Institucional como perspectiva y marco referencial en este trabajo. Sus aportes teórico-metodológicos permiten considerar la compleja red de relaciones que se dan en el campo de estudio. Este enfoque implica una triple consideración: del objeto mismo, de los conceptos utilizados para pensar las instituciones y del sujeto que las estudia, además de tener en cuenta el contexto histórico-social y material en el que se produce el conocimiento.

Como complemento de este marco, se consideran los aportes del desarrollo de la educación inclusiva, que busca transformar los sistemas educativos para atender a la diversidad y eliminar las barreras que enfrentan los estudiantes en todos los niveles educativos. Este enfoque reconoce las necesidades individuales de cada estudiante y busca adaptarse para facilitar su aprendizaje y participación en el ámbito educativo.

Este estudio permitirá profundizar, reflexionar y reconstruir la realidad de la inclusión educativa en la institución seleccionada, así como plantear interrogantes sobre la temática abordada. Sin embargo, se reconoce que un solo estudio no puede ni pretende formular generalizaciones.

El interés personal en esta temática surge de experiencias profesionales previas como docente integradora/pareja pedagógica en escuelas de nivel inicial y primario. Estas experiencias permitieron observar y experimentar las diversas problemáticas y dificultades que surgen a nivel institucional, así como conocer las fortalezas y acciones llevadas a cabo en los procesos de inclusión educativa. Estas experiencias motivaron la necesidad de investigar y contribuir al campo desde el marco de las ciencias de la educación.

El informe de investigación estará organizado en capítulos, para ello se presenta el siguiente cuadro:

Capítulos	Descripción
<p>Capítulo N° 1 Estado del Conocimiento:</p> <p><i>“Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene” (Eduardo Galeano)</i></p>	<p>Presenta una recolección de antecedentes que permiten orientar y enmarcar el tema de esta investigación. Se recuperan experiencias acontecidas en el marco provincial, nacional e internacional. Dichas experiencias favorecen el análisis y reflexión sobre la inclusión educativa, aportan diversos conceptos y categorías de análisis, desde diferentes ámbitos, contextos y perspectivas</p>
<p>Capítulo N° 2 Marco Teórico:</p> <p><i>“Los hombres construimos demasiados muros y no suficientes puentes” (Isaac Newton)</i></p>	<p>Se realizó el desarrollo de las principales categorías teóricas que acompañaron el proceso de análisis. Entre ellas, se destacan: las condiciones institucionales materiales y simbólicas para la inclusión educativa, los espacios, los tiempos y la organización de tareas, integración e inclusión, inclusión educativa, discapacidad-barreras para el aprendizaje y la participación, la escuela como contexto simbólico y material para la inclusión y los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales.</p>
<p>Capítulo N° 3 Marco Metodológico:</p> <p><i>“El planteamiento de un problema es más importante que su solución” (Albert Einstein)</i></p>	<p>Se realiza el planteamiento de la perspectiva metodológica que siguió la investigación: el contexto institucional donde se llevó a cabo, los sujetos entrevistados y los criterios de selección. Así como los instrumentos de recolección de datos y el proceso de análisis de datos. Las categorías previas: inclusión e integración, inclusión educativa, discapacidad, institución, condiciones materiales- simbólicas y su relación.</p> <p>Las emergentes:</p> <p>a- (dimensión material): organización de personas y tareas, el trabajo colaborativo y en equipo, recursos pedagógicos-didácticos, planificación de la enseñanza y adaptaciones curriculares, los espacios y tiempos para la inclusión, modalidades de comunicación y relaciones, inclusión y formación docente.</p> <p>b- (condiciones simbólicas): inclusión en contextos de vulnerabilidad, la integración y la inclusión, las significaciones docentes sobre la enseñanza</p>

	<p>y el aprendizaje, la mirada de la directora y docente sobre las familias y experiencias de la inclusión, las significaciones adjudicadas y los lugares designados a los niños y niñas con discapacidad.</p>
<p>Capítulo N° 4 Análisis de los datos:</p> <p><i>“La información sólo es útil cuando es comprendida”</i> (Muriel Cooper)</p>	<p>Se presenta el análisis de datos y se organiza a partir de tres categorías centrales: condiciones institucionales materiales y simbólicas para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad; y su relación.</p> <p>Así como subcategorías: organización personas y tareas, el trabajo colaborativo y en equipo, recursos pedagógicos-didácticos, planificación de la enseñanza y adaptaciones curriculares. Los espacios y tiempos para la inclusión. Modalidades de comunicación y relaciones. Inclusión y formación docente. Inclusión en contextos de vulnerabilidad. La integración y la inclusión. Las significaciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. La mirada de la directora y docente sobre las familias y experiencias de la inclusión. Las significaciones adjudicadas y los lugares designados a los niños y niñas con discapacidad.</p>
<p>Capítulo N° 5 Conclusiones:</p> <p><i>“Es mejor debatir una cuestión sin llegar a concluirla, que llegar a una conclusión sin debatirla”</i> (Joseph Joubert)</p>	<p>Se presentan conclusiones como puntos de partida para la reflexión sobre el abordaje del objeto de estudio. En principio se realizan de modo general sobre la relación de las condiciones materiales y simbólicas para la inclusión educativa. Luego se presentan conclusiones que se enfocan por un lado de las condiciones materiales y por otro las simbólicas.</p>

CAPÍTULO N° 1 “ESTADO DEL ARTE”

Introducción

“Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene” (Eduardo Galeano)

Las investigaciones sobre esta temática son diversas. Se han recuperado aquellas que tienen una estrecha relación con el abordaje y el objeto de estudio, las cuales han ofrecido interesantes aportes para el acercamiento y estudio de la temática.

Se presentan investigaciones del ámbito internacional: dos investigaciones españolas que abordan la inclusión, una de ellas centrada en la accesibilidad y la otra en las percepciones del profesorado. En el ámbito latinoamericano, se recuperan dos investigaciones que han indagado acerca de la temática en diferentes instituciones de Colombia y México.

En el ámbito nacional, se recuperan dos estudios que abordan la educación de niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes.

Finalmente, se presenta una experiencia plasmada en un libro que pertenece al ámbito provincial, realizada por una ex directora de una institución de gestión pública. Sobre este último, es importante mencionar que se observa un estado de vacancia local en relación a investigaciones desarrolladas sobre la temática que tengan en cuenta el análisis de las condiciones materiales y simbólicas institucionales.

A continuación, se presenta un recorrido por las investigaciones resignificadas:

Internacional

a-Universidad de Valladolid (España): se encontró un trabajo de finalización de grado realizado por Francisco Antonio Ayelo Barceló. El título de dicha investigación es “Diversidad Funcional en los niveles de Educación Primaria: Accesibilidad de un centro ordinario” del año 2014.

El trabajo se centra en la evaluación del grado de accesibilidad de un centro escolar “ordinario”, identificando tanto los recursos de adaptación existentes como las carencias y barreras que dificultan la integración adecuada de estudiantes con diversidad funcional.

El concepto esencial es el “diseño para todos” para garantizar una escuela inclusiva. Se hace énfasis en que el nivel de calidad que puede ofrecer un sistema educativo no se mide únicamente por los logros alcanzados por aquellos alumnos/as bien dotados sino, sobre todo, por la capacidad que tiene dicho sistema a la hora de ofrecer, proponer, aplicar un diseño y una práctica educativa capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los estudiantes. El objetivo es la reflexión y el análisis de la realidad actual, mediante la investigación de la accesibilidad en un centro, y a su proyección futura, en este caso, realizando una propuesta de mejora de los recursos de adaptación.

Se utiliza la investigación científica mediante un estudio/observación de campo para el cual se han adaptado una serie de contenidos para elaborar una escala que permita el estudio y la valoración de los distintos elementos del centro escolar que tienen una relación directa sobre la accesibilidad.

b- Universidad de Alicante (España): trabajo de investigación realizado por Raquel Suria Martínez titulada “Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?” del año 2012.

El estudio plantea que en los últimos años la inclusión de estudiantes con discapacidad, en los centros educativos ordinarios, ha provocado importantes cambios metodológicos y curriculares por parte de los docentes, los mismos han afectado a la organización y calidad de la docencia. El primer objetivo de este estudio es analizar si los y las estudiantes con discapacidad, pueden generar inquietud en los docentes, y en segundo lugar analizar la percepción que tienen sobre su preparación para ejercer su docencia.

Lleva consigo una mayor implicación del profesorado que debe estar no sólo en un continuo periodo de formación y actualización, convirtiendo todos estos esfuerzos en un posible factor generador de malestar hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

La metodología utilizada fue realizada a través de una muestra de ciento dieciséis docentes, que han tenido alguna vez algún estudiante con discapacidad y que provienen de diversos centros de educación públicos de Alicante. Los resultados indican que la presencia de los mismos en las aulas genera algo de inquietud según la experiencia, el género y el ciclo formativo.

Se puede observar que los docentes de secundaria, seguidos de los de ciclo superior, tienden a sentir un mayor malestar al compararlos con los docentes que trabajan en primaria. En este sentido, los problemas de conductas encontradas en jóvenes y adolescentes, así como el menor grado de interés y motivación que presentan los educandos a estas edades, puede ser uno de los motivos que explique estos resultados.

Los profesores de menor edad manifiestan estar menos preparados que los más mayores. Los docentes más jóvenes son los que presentan mayor grado de tensión y agotamiento en relación con la integración, así como con el desempeño profesional en general (relación existente entre edad y experiencia profesional)

Sobre la actitud de los y las educandos hacia los compañeros con discapacidad, se observó en general que hay actitudes favorables entre sus compañeros. Los profesores de secundaria perciben un ligero aumento de actitudes desfavorables hacia los estudiantes que padecen alguna discapacidad.

Se debe tener en cuenta que cada estudiante con o sin discapacidad es único y puede tener limitaciones muy diferentes, por tanto, sacar conclusiones de la preparación que tienen los docentes va a depender en cierta medida, de la experiencia que hayan tenido, con sus limitaciones y con sus necesidades.

Latinoamérica:

a-Antioquía (uno de los treinta y dos departamentos que forman la República de Colombia): realizada por Ulises de Jesús Ramírez López de la Universidad Pontificia Bolivariana, titulada “Las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación básica primaria que apuntan a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el municipio de Arboletes” del año 2016.

Dicha investigación sigue un hilo temático con respecto a las seleccionadas en el apartado de antecedentes internacionales, brinda luz sobre la formación de los/las docentes y el trabajo que han podido realizar en las instituciones de la zona. También se plasma cómo los docentes perciben su formación, la vinculación de la escuela con otras instituciones que puedan brindarle un apoyo, la función del estado y los marcos normativos para el apoyo a la educación de personas con discapacidad en las escuelas comunes.

La metodología aplicada fue el enfoque cualitativo y el estudio de casos de dos instituciones con presencia de un programa inclusivo en una de ellas.

Las concepciones de los maestros y maestras pueden resumirse en las siguientes voces: inseguridad, recelo, temor y abandono porque no se sienten con la formación suficiente para encarar la tarea, no se suministran los recursos necesarios para operar y además es escasa la ayuda que proviene de las instituciones y el Estado. Paralelo a este transitar poblado de ausencias y omisiones, la condición humanitaria y el reconocimiento del otro han liderado buena parte de lo hecho por los docentes en las instituciones para atender a esta población. Los educadores han aceptado el reto, en un primer momento por la obligatoriedad de la norma y luego desde su renovación como personas y formadores, desde la valoración del otro, sus capacidades y potencialidades.

Las prácticas pedagógicas para dar respuesta a las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, se caracterizan por el uso de metodologías y recursos tradicionales con apoyo en un currículo diseñado para estudiantes regulares, que depende del conocimiento, habilidad, autogestión y buena fe de los docentes para el diseño y aplicación diferencial de prácticas pertinentes para inclusión educativa de la citada población.

Finalmente, en cuanto a la divulgación de los resultados se programó la socialización con la comunidad educativa en un acto público. A dicho evento se invitaron a los directivos, docentes, padres de familia, los niños y adolescentes de la muestra, a la comunidad y la dirigencia de la Secretaría de Educación Municipal de Arboletes.

b-Libro de Zardel Jacobo (2012): da cuenta de una investigación sobre las paradojas de la integración /exclusión en las prácticas educativas en dos escuelas de México, instituciones que atienden a niños/as con discapacidades neuromotoras, una de las escuelas es pública común y la otra un centro privado creado por padres de niños y niñas con discapacidad.

En dicha investigación la integración es vista desde el espacio físico y simbólico, el punto de vista académico – educativo y el punto de vista de la relación, lazo o constitución de la subjetivación.

Se retoma una perspectiva cualitativa, pretende un acercamiento a las prácticas para reconstruirlas, implica una elaboración dialéctica en la cual se tensan conceptos teóricos de diversas disciplinas que permiten un orden de elaboración interpretativa con el material recabado, así como mostrar sus límites, contradicciones e insuficiencias. Se consideraron disciplinas como la antropología desde la perspectiva de Levi-Strauss; la lingüística de Ferdinand de Saussure, la filosofía con algunos referentes como Heidegger, Arendt y Derrida, entre otros; la sociología de Foucault, Baudrillard, Mafessolli, etc y el Psicoanálisis con Freud y Lacan. Se utilizó la observación, la entrevista, la revisión de expedientes y documentos institucionales. El equipo de investigación también reconoce la implicación. Se abordaron tres puntos: 1- la descripción de las instituciones; 2-la elaboración de las

primeras categorías y 3-primer acercamiento interpretativo en 5 ejes (la integración desde el punto de vista del espacio físico y simbólico, desde lo académico-educativo, desde la relación, lazo o constitución de la subjetivación, las vicisitudes de la constitución subjetiva en los niños con compromiso neuromotor y las voces maternas y expresiones de los niños)

Se visualizó como se reiteran los significados de discapacidad inclusive en la determinación de los espacios. Así la significación del espacio: al fondo, atrás o lo más lejano parece corroborar los imaginarios de rezago.

Ambas instituciones facilitan establecer un lazo de convivencia con relaciones humanas múltiples en donde se rebasa el significado de discapacidad.

Nacional

a- “La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes” de Carmen L. Talou - Sonia L. Borzi - María José Sánchez Vazquez - María Cristina Iglesias y Vanesa Hernández Salazar del año 2008/2009

Se trata de indagaciones descriptivas y exploratorias. Las conceptualizaciones sobre la diversidad funcional resultan de construcciones sociales, culturales y científicas, siendo interpretadas por los individuos como modelos que implican valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia el colectivo “personas con discapacidades”, el que se visualiza como diferente y diverso.

Desde el campo de la ética y los derechos humanos la consideración de la discapacidad en la educación se concentra en el tema de la igualdad y de la equiparación de oportunidades. La investigación busca la reflexión en el marco de la escuela como parte de una sociedad más equitativa y justa.

Bajo el supuesto de que resultaría imposible alcanzar una verdadera inclusión si no se logra una aceptación social (Sabeh y Monjas, 2002), la preocupación de fondo radicaría en preguntarse cómo debería ser diseñada la educación que contemple realmente la diversidad y que no resulte en una mera formalidad.

Se trabajó con cien estudiantes de nueve y diez años de edad, de nivel sociocultural bajo y medio, identificados a partir de la ocupación y nivel educativo alcanzado por sus padres y madres. Frente a estos hallazgos, interesó entonces explorar las concepciones de niñas, niños y adolescentes sobre las personas con discapacidades.

Si bien la mayoría de los entrevistados manifestó conocer personalmente o por otros medios (televisión, cine, publicidad, etc.) a personas con diversidad funcional (concepto utilizado en la investigación), resulta significativo que en algunos casos no mencionan la existencia de pares con discapacidades, aún en escuelas que poseen proyectos de integración. Entre los tipos de discapacidades mencionados, los problemas sensoriales y motores resultaron los más reconocidos; con el incremento de la edad logran identificar otras, tales como las mentales.

Las concepciones se acercaron más a los modelos que reducen la discapacidad al déficit, en donde la misma se visualiza como una deficiencia física, sensorial o mental, y cuyas soluciones se vinculan a la restauración de la función deteriorada.

Resultó llamativo, por ejemplo, el desconocimiento del sistema Braille, aún en el caso de niños y niñas que comparten la cotidianeidad del aula con pares no videntes que lo utilizan. Finalmente, la mayor parte refirió haber tenido escasas oportunidades de conversar y reflexionar sobre el tema con familiares, pares, amigos y docentes, instancias indispensables para poder comprender y entender la problemática en su complejidad.

El análisis de sus respuestas permite inferir que en la mayoría de los casos sus concepciones se sustentan en los modelos que reducen el sujeto al déficit. Se considera que el aprendizaje por la sola experiencia que implica el contacto con personas con diversidad funcional no basta, no resulta suficiente para la conformación de un ambiente verdaderamente inclusivo, si no media alguna información y reflexión constante al interior de la sala de clase.

Esto pone de manifiesto la necesidad de profundizar y actualizar la formación docente en el área, así como la asignación de recursos necesarios (materiales y humanos) para que la inclusión sea posible. La construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los involucrados, que no se reducen al ámbito escolar, sino que implica a la sociedad en su conjunto.

b- La segunda investigación seleccionada se titula “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina” de Romina Donato, Marcela Kurlat, Cecilia Padín y Verónica Rusler, año 2014.

La investigación tenía el propósito de promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Este trabajo se enmarca dentro del acuerdo entre la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y UNICEF y se concreta en un convenio a través del cual se adopta un programa de cooperación, asistencia técnica y coordinación para la ejecución conjunta. Se

trata de un estudio cualitativo de casos en escuelas de tres jurisdicciones del país que cuentan entre sus educandos con niños y niñas con discapacidad.

En las últimas tres décadas han tenido lugar ciertos cambios en las políticas públicas referidas a discapacidad. En estos procesos de cambio coexisten dos lógicas -las de inclusión y las de exclusión- lo que implica que se deriven prácticas expulsivas de las acciones orientadas a la inclusión. Es muy frecuente también que la normativa que procura incorporar los lineamientos de la Convención de Derechos de las personas con discapacidad no siempre logra plasmarse en las situaciones concretas que viven niños, niñas y jóvenes con discapacidad a diario en las instituciones. Es necesario entender las demandas por educación inclusiva en la lucha que sostienen educadores, educandos y familias por la igualdad en todos los ámbitos: educación, trabajo, cultura, salud, etc.

En este sentido, la pregunta de investigación se refiere a cuáles son las prácticas educativas que favorecen la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, a pesar de las dificultades conocidas y mencionadas en las investigaciones precedentes.

Se trabajó con observaciones a fin de dar cuenta de las características particulares que asumen las prácticas inclusivas en los distintos ámbitos de la escuela, entrevistas a los equipos docentes y directivos, y a integrantes de las familias de los niños/as.

Provincial

El libro titulado “Construir una escuela de todos” de Mirta Gloria Zoppi, fue realizado en el año 2014.

Recuperar esta experiencia resulta valioso ya que no se tuvo la oportunidad de encontrar otro antecedente. Es escasa la producción de investigaciones en lo que concierne a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes de la provincia.

Es una experiencia formal de educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad viso-audio-motoras llevada a cabo en una escuela pública en coordinación con una institución de educación especial especializada en este tipo de discapacidades.

En el libro se rescatan historias de vida de quienes fueron protagonistas en este proyecto, quienes han manifestado sus sensaciones y experiencias. Se realiza un relato de la institución, de la gestión directiva y sobre el nacimiento de diferentes proyectos que se fueron gestando teniendo como objetivo la inclusión educativa.

Se exponen casos particulares de los niños y niñas que fueron incluidos, la perspectiva de los docentes sobre ese trabajo. Se realizan reflexiones acerca de las actitudes de los padres y alumnos integrados, como así también de los demás actores institucionales.

En las conclusiones se abordan las percepciones, sentimientos, emociones y conocimientos puestos en juego de todos los miembros de la institución.

CAPÍTULO N° 2 “MARCO REFERENCIAL”

Introducción: El acercamiento a la institución. Miradas desde el Análisis Institucional

*“Los hombres construimos demasiados muros y no
suficientes puentes”*

(Isaac Newton)

Desde la perspectiva del Análisis Institucional, es crucial prestar singular atención a la historia específica de la institución educativa, así como a las características de sus miembros, la singularidad de sus ambientes y sus recursos. Estas singularidades pueden observarse y analizarse en la vida cotidiana del establecimiento escolar, en sus espacios físicos, en los discursos de los protagonistas y en sus relaciones; así como en la información proporcionada por sus documentos, abarcando todos los aspectos formales y simbólicos que caracterizan a una institución, incluyendo su cultura y dinámica, así como a sus actores.

Esta perspectiva permitirá comprender los fenómenos que se producen en la realidad social, así como los procesos humanos y sus transformaciones. Estos procesos son el resultado de un complejo entramado de interrelaciones, oposiciones y transformaciones, donde se manifiesta una triple lógica: la del objeto mismo, que se va construyendo en la realidad; la de los conceptos con los que se piensan las instituciones; y la del sujeto que las analiza, junto con el lenguaje y las condiciones histórico-sociales y materiales en las que ese conocimiento es producido.

Retomando a Nicastro, S. (2006), se subraya que al acercarnos y comprender la realidad institucional implica una "mirada situacional", así como la necesidad de "revisitar" esa mirada, lo que permitirá reconocer las condiciones (simbólicas y materiales) presentes, las características del funcionamiento y hacer hincapié en la producción idiosincrásica de la organización escolar.

Desde esta perspectiva, no se trata de congelar hechos, fenómenos o prácticas, sino de reconocer que volver la mirada hacia la escuela implica ir más allá de simplemente entender la rutina. De esto se deriva que las situaciones en la escuela son controvertidas, ambivalentes, contingentes y cambiantes, por lo que una mirada situacional conlleva, como regla, renunciar a la pretensión de captarlo y entenderlo todo de una vez y para siempre.

Según Garay, L. (1998), cada establecimiento hace una versión única de los modelos institucionales generales, y esta versión constituye en sí misma una cultura institucional. Esta cultura incluye un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución, sus tareas, los distintos roles y funciones, así como las condiciones necesarias para su cumplimiento. Además, existe una forma particular de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones.

También es necesario reconocer que aproximarse al estudio de las instituciones implica posicionarse desde el paradigma de la complejidad, considerando un conjunto de condiciones institucionales que se entrelazan para conformar una cultura singular y particular. Es decir, se trata de considerar un conjunto de circunstancias, un estado o situación que permite que ocurran o no ciertos procesos institucionales.

Continuando con esta lógica, los aportes de Garay, L. (1998) permiten sostener que las instituciones son como "laberintos" que se presentan con velos que, a partir del análisis, se irán desvelando. Ninguna institución escolar es igual a otra; las condiciones son aquellos aspectos que pueden constituir fortalezas o debilidades, en este caso frente a la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad en la institución escolar abordada.

En este trabajo se pretende comprender lo que acontece en un espacio institucional escolar particular, tanto en su dimensión material como simbólica, así como tener presente la relación entre ambas condiciones en el abordaje de la experiencia de inclusión educativa.

Siguiendo los aportes de Fernández, L. (1998), cuando se habla de condiciones desde la dimensión material nos referimos a los componentes observables de la institución, aquellos que permiten su funcionamiento y el desarrollo de la tarea educativa. A su vez, la autora recupera los aportes conceptuales de Ulloa, F. (1969), quien define a las condiciones materiales como aquello que podemos percibir directamente con los sentidos (los hechos en su realidad tangible).

Complementando estos aportes, se recuperan también las contribuciones de Malfé, R. (1993), quien plantea que la dimensión material-funcional se constituye en el polo de la physis, reconociendo en este polo la organización del trabajo. Las instituciones intentan alcanzar los objetivos implementando una determinada organización del trabajo, estableciendo cierta división técnica y jerárquica. En complemento, el subsistema económico y el político es el nexo entre lo político y lo económico, siendo evidente desde el momento en que las decisiones impactan en la distribución de recursos destinados a solventar determinadas acciones o adquirir los equipamientos necesarios.

El subsistema nómico establece en principio las relaciones jerárquicas, representadas en el organigrama, marcando las atribuciones y deberes de cada persona dentro de la organización. Puede tratarse de una reglamentación oficial, escrita y con valor contractual, y/o de una normativa acordada por los miembros de la institución para regular sus intercambios de manera satisfactoria y evitar conflictos. Del mismo modo, los actores institucionales deben hacer uso de saberes experienciales para resolver lo que no está contemplado en el reglamento. Es en este aspecto donde se genera la tensión entre lo "prescripto" y "lo necesario", entre "lo legal" y "lo justo".

En cuanto a las condiciones desde la dimensión simbólica, según Fernández, L. (1998), desde el momento en que las personas se reúnen en la institución para trabajar, aprender, proyectar, sostenerse y sostener, compartiendo espacios, tiempos y prácticas con un lenguaje común, se generan representaciones y flujos de imágenes, tanto comunes como singulares.

También se invisten esas imágenes con sentimientos, deseos y miedos que pueden movilizar o paralizar, activando la economía libidinal del individuo humano. Así, algunos sujetos se encierran en sí mismos para protegerse de imágenes y sentimientos amenazantes, mientras que otros se resignan a la situación. Algunos se excitan y se muestran muy activos, mientras que otros no toleran y huyen, faltando al trabajo o enfermándose misteriosamente. Es innegable que las prácticas y la vida institucional, estructuradas por el orden simbólico, también están, en mayor o menor medida, influenciadas por estas tramas que, como telarañas, constituyen el universo imaginario institucional.

Ricardo Malfé (citado en Acevedo, M.J., 2004) conceptualiza la dimensión de lo simbólico como el polo de la semiosis, que centra su atención en el campo cultural de las instituciones, diferenciándolas de otras organizaciones similares y otorgándoles una identidad propia. A través de su análisis, se puede acceder a los códigos lingüísticos y relacionales que guían las comunicaciones y los intercambios entre individuos y grupos, así como a las formaciones imaginarias compartidas, como mitos, creencias, ideologías y utopías, así como a los ideales compartidos respecto a la función social de la institución y los actos profesionales que allí se practican.

Por otro lado, Ulloa, F. (1969) también proporciona elementos para comprender la dimensión de lo simbólico. Hace referencia a los significados asignados a lo que vemos, incluyendo valores y normas expresadas en los comportamientos y en el uso de los objetos.

Asimismo, distingue dos niveles: lo manifiesto, que es aquello que se expresa y expone en palabras u objetos, y lo latente o implícito, que es lo que permanece oculto.

Articulación entre las dimensiones materiales y simbólicas

Según Garay, L. (2000), una institución cuenta con fines, objetivos, fundamentos, programas y proyectos. Tiene una planificación del espacio y agendas para el tiempo. Cuenta con calendarios que incluyen celebraciones obligatorias, así como normas y reglamentos, incluidos los de convivencia. Además, tiene un régimen de evaluaciones, calificaciones y acreditaciones, y asigna horas de clases y minutos de recreo, así como horas libres y horas muertas.

Según Ulloa, F. (1969), existen tres elementos que pueden ser analizados desde lo material y lo simbólico:

- a) La distribución espacial y los recursos.
- b) La distribución del tiempo.
- c) La distribución de las responsabilidades, es decir, los roles y funciones de cada individuo.

a) El espacio y los recursos:

La distribución geográfica es uno de los aspectos a tener en cuenta. En relación con la distribución espacial, se podría distinguir el contexto donde está instalado el establecimiento y el tipo de población (estudiantes) que atiende esa escuela.

El espacio ocupado por el edificio de la institución (el espacio físico) también puede ser analizado según su organización, como se haya diseñado o modificado. En el análisis a nivel material se observa si el edificio tiene condiciones que puedan generar comodidad, seguridad o, por el contrario, peligro, carencia e inseguridad. Además, la calidad de los materiales afecta el tipo de experiencias curriculares. Un espacio inadecuado implica mayor esfuerzo y empobrecimiento del aprendizaje.

En relación con el nivel simbólico, los espacios funcionan como continente, protección y cobijo para un grupo de personas que también cargan de significados afectivos ciertos lugares. Se pueden interpretar como expresión (modo regresivo) de crítica o de conformidad. Son expresión de un modelo pedagógico: disposición de aulas, de los espacios, del recreo, la distribución de los bancos, el orden, la higiene, etc. El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se

establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional. Como tal, puede ser observado en sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico.

Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan de forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por una parte, generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro. Por otra parte, la exploración y el intercambio, a través del modo en que facilitan o bloquean el movimiento, inciden también en la riqueza y diversificación de los comportamientos. La calidad y diversificación de las instalaciones y los equipamientos didácticos afectan directamente el tipo de complejidad de las experiencias curriculares en las que pueden participar docentes y estudiantes.

b) Los tiempos:

Toda institución tiene normas que establecen horarios y ritmos de trabajo, de descanso, hora de entrada y de salida que deben cumplirse con precisión. Si la organización de los tiempos se ve perturbada, pueden surgir conflictos.

Garay, L. (1994), también aporta al abordaje del tiempo como eje de análisis en el marco institucional. El tiempo, en su distribución, organización y uso, está relacionado con las tareas, la producción y los resultados. Realiza una diferenciación entre temporalidad y tiempo, y su articulación a fenómenos diferentes en el funcionamiento institucional. Por un lado, el tiempo está ligado a la producción, mientras que la temporalidad está más articulada con el proyecto institucional y las condiciones para formularlo.

El abordaje acerca del tiempo escolar realizado por Vital, S. (2014) es interesante, ya que lo plantea desde una perspectiva histórica. Según el autor, la constitución de los sistemas educativos y la conformación del modelo de escuela graduada fueron acontecimientos fundamentales y relativamente recientes en la historia de la escolarización de las sociedades occidentales. Este modelo propone una "máquina de enseñar" (Pineau, P., 2001) como un dispositivo eficaz para masificar y estandarizar la formación de los sujetos, basada en la ilusión de la homogeneidad.

La escuela graduada supone una organización particular del tiempo y el espacio escolar. Considera un tiempo de aprendizaje ideal, único e igual para todos, promoviendo y reconociendo una única trayectoria escolar organizada en unidades de tiempo calendario, año, ciclos y niveles escolares. Su organización está pensada en una secuencia estandarizada que marca la progresión de los

aprendizajes en relación a las edades de los estudiantes. En este modelo, la repitencia o deserción escolar (tan asociadas al fracaso escolar) rompen con la ilusión de un recorrido único, lineal, igual y consecutivo.

La conformación del modelo de escuela graduada consolidó la enseñanza simultánea y masiva, haciéndola más económica y encorsetando a los niños y niñas en un modelo rígido que regula el tránsito y la circulación por el sistema escolar. Se desconoce así que los tiempos de aprendizaje no son iguales, ni los caminos recorridos son homogéneos ni están marcados por la linealidad y previsibilidad. Es decir, los recorridos son heterogéneos, variables y singulares.

La escolaridad se organizaba gradualmente de acuerdo con las etapas de la vida, donde todos debían ir a la escuela al mismo tiempo, a la misma edad y a la misma hora. Además, de forma simultánea, un solo maestro educaba a un grupo numeroso de estudiantes (podían llegar a tener hasta cien estudiantes) en un único proyecto didáctico de enseñar a todos al mismo tiempo. La consigna era el agrupamiento por edad, donde se debía usar un único libro en el que el trabajo escolar se distribuyera para todos, independientemente de su origen socioeconómico, género o estatus social.

Aspectos considerados naturales como la dimensión temporal y espacial son, en realidad, construcciones históricas, relacionadas con los principios estructurantes de gradualidad y simultaneidad en la organización de la escuela moderna.

Es importante destacar que estos modelos universales y únicos de educar han sido cuestionados a lo largo de muchos años por diferentes intelectuales de importancia en el ámbito educativo, quienes han transformado las concepciones sobre el tiempo en la educación, dando lugar a nuevas concepciones del sujeto que aprende y de las formas de enseñanza.

En relación al tema del tiempo, Escolano, A. (1992) expresa que el orden del tiempo escolar es una construcción cultural y pedagógica. El tiempo no es simplemente un esquema formal o una estructura neutra. La arquitectura del espacio y del tiempo instituye un discurso e incluso determina un sistema de relaciones de poder.

Tal como lo plantean Piotti y Lupiañez (2002), toda institución tiene normas que establecen horarios y ritmos de trabajo, de descanso, hora de entrada y de salida, frente a los cuales cualquier perturbación en su uso y distribución se manifiesta como conflicto.

c) La organización de personas y tareas:

Ulloa, F. (1969) establece que toda institución está organizada en base a tres distribuciones: la geográfica, la distribución del tiempo y la distribución de las responsabilidades.

Con respecto a esta última, hace referencia al organigrama, que configura en la realidad organismos que mantienen ciertas regularidades. Esta distribución gráfica implica elementos distintos y articulados entre sí, es decir, significa un cuerpo orgánico que, como tal, posee movimientos. Las distribuciones implican elementos diferentes y articulados, conformando un cuerpo orgánico no estático.

El comportamiento de los individuos y el modo de realizar las tareas están regulados por una compleja red en la que se traman instrucciones, normas, valores, controles, mensajes y expectativas, por un lado, y deseos, aspiraciones, convicciones y temores por otro.

Fernández, L. (1998) plantea que este aspecto se constituye en un gran organizador, necesario para alcanzar las finalidades del proyecto institucional. En las instituciones educativas, el proyecto institucional contiene elementos utópicos que relacionan la consecución del fin con la búsqueda de algún cambio social deseado y algún nivel de excelencia en el desarrollo humano.

El concepto de organizador, tal como lo explica Fernández, L. (1998), sirve para explicar esa regulación. Se entiende por el mismo el acto o hecho que provoca la ordenación de las relaciones y las acciones dentro de un marco o pauta que les da sentido. El proyecto se plantea entonces como un desafío, algo que se supone muy difícil o imposible y que, en general, tiene resonancia en deseos inconscientes y en valores de vida.

La identificación de las personas con los fines, hacerlos propios, determina el establecimiento de lazos. También existe el lugar de un líder que "ordena" alrededor de sí y asegura el cumplimiento de las acciones básicas para la supervivencia del grupo. En la mayoría de los establecimientos, es posible encontrar formas intermedias. La cohesión básica de las personas y el aseguramiento de la cobertura de las tareas se obtienen por la presencia de personas que encarnan los fines, los proponen como proyectos y convocan a su cumplimiento.

Siguiendo con lo desarrollado por la autora, en la organización de las personas y las tareas inciden múltiples aspectos y lo hacen no solo desde lo formal y establecido, sino casi con mayor peso desde la trama de obligaciones mutuas que generan las personas en su interacción cotidiana. Esta trama espontánea o informal puede apoyar u obstaculizar la consecución de los fines formales.

Situaciones de debilidad en estos aspectos se expresan en la disminución de la fuerza organizadora de los fines, y a menos que sea compensada con nuevos proyectos, concluirá acompañada por rutina, pérdida de significación, vaciamiento de contenido en las relaciones, formalización de las tareas y otras formas de deterioro que inciden directamente en la calidad de los resultados.

Tomando a Fernández, L. (1998), las acciones técnicas vinculadas al tipo de tarea institucional son el segundo "gran organizador" de las personas y los trabajos. Su poder se ejerce no sólo sobre las interacciones, sino también sobre las vinculaciones de los sujetos con los distintos objetos, incluso en los niveles inconscientes. Toda tarea se desarrolla en un proceso que puede verse en cuatro dimensiones: instrumental, social, vincular e ideológica.

Consideraciones en torno a "lo institucional" y la organización escolar para la inclusión educativa:

"Lo institucional", como dimensión, consiste en la descomposición de una realidad que se convierte en objeto de conocimiento. Se alude a una dimensión posible de distinguir en los fenómenos humanos en la que se expresa con evidencia la operación de las instituciones. La institución es una formación cultural externa a los individuos, al mismo tiempo que un conjunto de formaciones psíquicas responsables de su constitución y diferenciación.

Fernández, L. (1998) establece que una institución en sentido amplio es un producto instituido de la educación, que logró materializarse en un establecimiento. En este proceso ha intervenido lo que conocemos como "institucionalización". Loureau, R. (1980) plantea que la institución es un proceso en donde el movimiento de las fuerzas históricas se manifiesta en tres momentos, denominados universalidad, particularidad y singularidad. Los tres componentes a los que hace referencia el autor se refieren a lo instituido, lo instituyente y la institucionalización.

Tal como establece Fernández, L. (1998), la educación se materializa como fruto de este proceso de institucionalización en un establecimiento.

En este sentido, la escuela como organización concreta supone la presencia de personal adulto y un conjunto de niños y niñas que, aislados del contexto social, crean una trama de relaciones en la que, se supone, adquirirán los rasgos que la comunidad define como valiosos. Será en el espacio de la organización escolar, como espacio de la acción educativa, donde tendría lugar o no la inclusión educativa, aspecto al que se pone foco en este trabajo.

Integrar e Incluir: Escuela Integradora Vs. Escuela Inclusiva

Como alternativa a la educación segregada y con el fin de incorporar en la escolaridad común a los niños y niñas con necesidades educativas derivadas de las discapacidades, surge en la década del ochenta el concepto de integración. Sin embargo, la connotación negativa que el término adquirió progresivamente y la insuficiencia en los logros de la totalidad de los objetivos propuestos condujeron a que muchos especialistas abandonaran el término integración y asumieran paulatinamente el concepto de inclusión o el de la escuela para todos (Arnaiz Sánchez, 2004 citado en Talou, C, L. et al, 2010, p.128).

La integración y la inclusión son conceptos que en general se toman como sinónimos. Aunque están intrínsecamente relacionados, se pueden distinguir claramente sus significados y postulados. La integración es el proceso necesario para llegar a la inclusión, se puede definir como una transición hacia la inclusión.

La visión de integración, y mucho más aún la de segregación, que propugna el modelo rehabilitador, se basa en la noción de normalidad y predica la aceptación y tolerancia de personas con determinadas necesidades. Las personas, los maestros y los niños y las niñas deben ser animados/as y educados/as para la aceptación y tolerancia de aquellos/as "desviados" de la normalidad. En cambio, desde la visión de inclusión se desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad— sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta.

La visión de integración se asocia con la educación de una persona con discapacidad en una escuela común, pero siendo el/la estudiante quien se adapta a las condiciones que ahí se brindan. La visión de segregación, por el contrario, se asocia con la educación de esta persona en una escuela especial. Ambas opciones educativas (la integrada y la segregada) se alejan de los principios de una educación inclusiva y se insertan en el modelo médico-centrado o rehabilitador de la discapacidad apoyada en la diferencia, pero de una manera peyorativa.

En este punto, es importante revisar en qué se diferencia la educación inclusiva de la integración, ya que en la práctica diaria suelen utilizarse como conceptos iguales. Magdalena Orlando (2015, citado en Arocena, 2018, p. 20) realiza una diferenciación:

- La integración hace foco en que los/as estudiantes alcancen los objetivos que plantea el sistema, en relación a lo que el sistema espera de ellos.

- La inclusión plantea que el sistema se base en propuestas pedagógicas centradas en los/las estudiantes permitiéndole a cada uno/a el máximo desarrollo de sus posibilidades, priorizando la importancia de la participación de todos/as, haciendo foco permanente en la remoción de las barreras existentes y con atención a las que pueden presentarse.

Ambos principios pueden coexistir, pero en planos diferentes. Arocena (2018) sintetiza esta diferenciación en un cuadro comparativo basado en los autores Arnaiz (2003) y Moriña (2002):

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración
Dirigida a la educación especial (alumnos con NEE)	Dirigida en la educación en general
Basadas en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria)
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción	/

Las recomendaciones de la UNESCO (1997), la inclusión educativa se ve como el proceso de identificación y respuesta a la diversidad a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, estructuras, estrategias y confirma la responsabilidad de los sistemas educativos de educar a todos los niños y niñas en igualdad de condiciones en pleno ejercicio de sus derechos y en respeto de su identidad.

A partir de este apartado, se puede establecer que la inclusión no se ocupa solo de los niños y niñas con discapacidad, sino que también otros pueden estar excluidos por su cultura, su orientación sexual, u otras condiciones.

Es importante tener en cuenta que, dentro de los postulados de la inclusión, es necesario erradicar la idea de que los niños y niñas con discapacidad aprenden de manera distinta o requieren de recursos diferentes, porque cada uno/a tiene un estilo de aprender: algunos son más visuales o perceptivos, otros van de lo general a lo particular, etc. Con esto se quiere decir que muchos apoyos que requieren los niños y niñas con alguna discapacidad les serán útiles a todos y todas.

La inclusión es un desafío filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para la aceptación y la valoración de las diferencias, en una escuela que es de todos y para cada uno/a. Implica la definición de políticas que protejan el interés de los sujetos de la educación, el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.

La inclusión impulsa una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes, teniendo en cuenta el análisis de las barreras para la participación en cada contexto. Se deben considerar las características del contexto que rodea y traspasa la institución, así como el marco económico-social y político en el que la escuela desarrolla su tarea educativa.

La inclusión educativa es un desafío de trabajo conjunto al interior del sistema educativo y en relación con el conjunto de políticas públicas. Supone interrogarse sobre las configuraciones prácticas que pueden adoptar cada uno de los apoyos que se brindan en el ámbito educativo.

Así, la educación inclusiva se sustenta sobre la base de que la inclusión no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado: el derecho a una educación de calidad. Esto debe darse en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. Implica necesariamente una transformación profunda del sistema educativo en general y de los centros escolares en particular.

Del enfoque centrado en la discapacidad al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación

“No hay que estar preparado, sino disponible”

(Carlos Skliar, 2012)

Blanco, R. (2002) plantea que la inclusión no se trata solo del acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas, sino de eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque sus diferencias no se tienen en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros factores, pueden favorecer o dificultar su desarrollo y aprendizaje, así como su participación en el proceso educativo. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas.

Según Booth y Ainscow (2000), la inclusión es un conjunto de procesos de desarrollo continuo, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen a los estudiantes de diversas maneras. Por lo tanto, estas barreras no pueden entenderse como estructuras fijas o estables, sino que tienen un carácter dinámico y claramente contextual.

El concepto de discapacidad es un término que ha acumulado una variedad de ideas, perspectivas y posicionamientos acerca de su definición a lo largo de la historia. Desde los aportes de Verdugo, A. (2005) en el ámbito de la discapacidad, un análisis superficial o frívolo podría llevar a pensar que solo cambiamos de palabras, pero que todo permanece igual. Siguiendo esta lógica, Ortega y Gasset plantean que el conocimiento se perfecciona mediante la multiplicación histórica de sus términos y el surgimiento de nuevas perspectivas.

En la perspectiva de Vázquez B. (2003), se identifican distintos modelos para definir la discapacidad:

- **Modelo médico-biológico:** En este enfoque, la discapacidad se percibe como un síntoma del déficit causado por una enfermedad, lo que altera el funcionamiento del individuo y lo incapacita para llevar una vida normal. En este contexto, el individuo debe adaptarse a las exigencias de la sociedad, y las medidas terapéuticas se centran en compensar dicho déficit.
- **Modelo social de la discapacidad:** Aunque este modelo comparte algunas premisas del modelo médico-biológico, la discapacidad no se reduce únicamente al déficit físico o mental, sino que

se entiende como el resultado de un conjunto de condiciones y relaciones interpersonales. En esta perspectiva, se destacan los estereotipos y las limitaciones impuestas por la sociedad.

- Modelo político-activista: Este enfoque se centra en criticar la influencia de la cultura médica en la definición y gestión de la discapacidad. Se destaca la importancia de lo político en términos de garantías sociales, lo que lleva a la creación de estructuras de asistencia basadas en la identidad y la aceptación de las personas con discapacidad.
- Modelo universal de la discapacidad: Según este modelo, la discapacidad se considera una condición universal que afecta a toda la población en algún momento de la vida, lo que implica que todos están en situación de riesgo. Este enfoque busca superar los estigmas asociados a la discapacidad e involucrar a agentes sociales y políticos en la promoción de la igualdad y la inclusión.
- Modelo bio-psico-social: Este modelo integra tres sustratos: biológico, personal y social. Se basa en fundamentos biológicos, motivaciones psicológicas y condicionantes sociales para comprender la discapacidad. Su objetivo es superar la estigmatización y garantizar la igualdad y la universalidad frente a la discapacidad.

Este análisis proporciona una visión amplia y diversa de la discapacidad, desde enfoques médicos hasta políticos y sociales, destacando la importancia de comprenderla desde múltiples dimensiones.

Continuando con la construcción del concepto de discapacidad, se resaltan los aportes de Skliar, C. (2012), quien plantea que este término es inherentemente confuso, ya que intenta etiquetar a los demás y, en su misma pronunciación, implica una subestimación y desvalorización del otro y sus capacidades. Esta noción se basa en una idea de normalidad que percibe al otro desde la perspectiva de la falta, sugiriendo que la educación debería abordar y resolver esa carencia.

De acuerdo con la 10ª edición de la AAMR (American Association on Mental Retardation, 2002), se establecen cinco premisas para definir la discapacidad:

- Las limitaciones en el funcionamiento se consideran en el contexto de los entornos habituales de personas de la misma edad y cultura.
- Se debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- En un individuo, las limitaciones suelen coexistir con capacidades.
- Se describe las limitaciones mediante un perfil de apoyos necesarios.

- Si se ofrecen apoyos personalizados adecuados durante un período prolongado, generalmente mejora el funcionamiento vital de la persona con retraso mental.

Estas premisas establecen una concepción multidimensional que abarca todos los aspectos de un individuo: sus capacidades intelectuales, comportamiento adaptativo, salud y su interacción con el entorno. Reconocen que nadie vive en aislamiento y subrayan la importancia de comprender las interacciones entre las capacidades individuales y su entorno.

Además, Shalok, R. (1999) propone nuevas formas de pensar sobre la discapacidad, destacando los siguientes aspectos:

- Una concepción renovada en la que la discapacidad de una persona surge de la interacción entre la persona y su entorno.
- Una visión transformada de las posibilidades de vida de las personas con discapacidad, centrada en la autonomía, la integración, la igualdad y las capacidades.
- Un paradigma de apoyo que enfatiza la prestación de servicios a las personas con discapacidad, centrándose en la vida con apoyo, el empleo y la educación integrada.
- Una conexión entre el concepto de calidad de vida y la mejora de la calidad, incluyendo la garantía y la gestión de la calidad, así como la evaluación centrada en los resultados.
- Un desplazamiento hacia una aproximación no categórica de la discapacidad, que se centra en las conductas funcionales y las necesidades de apoyo de las personas, sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos.

Estas perspectivas reflejan un cambio significativo en la comprensión de la discapacidad, centrándose en la interacción entre la persona y su entorno, así como en el apoyo personalizado y la promoción de la calidad de vida.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) aprobó en el año 2001 la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, introduciendo la universalidad del concepto de discapacidad desde un modelo bio-psico-social con el propósito de establecer un lenguaje común.

Distanciándose de los modelos anteriores, esta perspectiva social resalta el aporte que las personas con discapacidad pueden realizar en sus comunidades y en la sociedad. El objetivo reflejado en este paradigma es rescatar las capacidades en lugar de acentuar las discapacidades. Conforme a esta idea, todos los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a las mismas oportunidades de desarrollo, y la educación debe ser inclusiva.

La relevancia de estos avances históricos radica en poder explicar y comprender la discapacidad para actuar en base a derechos igualitarios para todos los educandos, con o sin discapacidad. Más allá de las concepciones emergentes, es fundamental tener en cuenta la pluralidad de perspectivas que abarcan diversas dimensiones desde las cuales se puede hablar de la discapacidad.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación se difundió a finales de los años 70, especialmente a partir del Informe Warnock (Warnock, 1978 en Puigdemívol, 2009), con el objetivo de superar las concepciones médicas centradas en los déficits.

Entender las "deficiencias" o "la discapacidad" de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como de otros aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales. Además, oculta las dificultades que enfrentan aquellos estudiantes "sin etiqueta" y que, no obstante, también se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y participación. Por lo tanto, la identificación o detección del tipo de barrera y el ámbito en el que ocurren es una cuestión primordial en la que deben participar tantos miembros de la institución educativa como la familia, la sociedad y las propias personas con discapacidad.

Así mismo, expresa que el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que las barreras puedan ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado. Sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. Se clasifican de la siguiente manera: barreras Políticas (leyes y normativas contradictorias); barreras culturales (alumno "normal" y el "especial") y barreras didácticas (procesos de enseñanza-aprendizaje).

El autor Puigdemívol (2009) encuadra las barreras para el aprendizaje en cuatro tipos: las barreras actitudinales, las barreras metodológicas, las barreras organizativas y las barreras sociales:

- Barreras actitudinales: Se refiere a la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad "no es nuestro alumno", sino que más bien es el alumno del "especialista". El a priori de dicha suposición es que un maestro o una maestra de primaria no tiene los conocimientos suficientes para afrontar la educación de un alumno con discapacidad.
- Barreras metodológicas: Destaca la creencia de que es imprescindible en clase trabajar con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado. De lo contrario, se hace imprescindible el trabajo individualizado.
- Barreras organizativas: Hacen referencia a las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la

escuela. También considera analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo.

- Barreras sociales: Se pone un especial énfasis en el papel de las familias. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños con y sin discapacidad.

Por su parte, Borland y James (1999) distinguen barreras de acceso (infraestructura y espacios) y barreras de acceso al currículo, referidas a aquellos aspectos que dificultan la participación en el espacio de enseñanza-aprendizaje.

La transformación de la escuela en centros inclusivos requiere un contexto en el que todos los miembros participen y colaboren, desde la organización hasta los mecanismos de trabajo colaborativo. El tipo de escuela y la dinámica establecida entre autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padres y madres de familia, determinará en gran medida los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

Valcarce Fernández M. (2011) concibe la escuela inclusiva como un espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad para lograr la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento, y promoviendo las oportunidades de participación desde la valoración de las capacidades individuales.

La inclusión debe ser un proyecto institucionalizado en la escuela y no depender únicamente de la voluntad de algunos profesores. Solo cuando sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos los estudiantes.

La filosofía y el principio rector en la escuela inclusiva es el concepto de "nosotros/as", entendiendo por ello a toda la comunidad. Se otorga gran importancia a la participación de los padres y de la comunidad en las actividades de la escuela. La posibilidad de enriquecerse a través de la relación con los demás, al tiempo que uno mismo contribuye al enriquecimiento de los demás al participar juntos en un proyecto compartido.

La Escuela Inclusiva debe centrarse en las características individuales de los estudiantes, en lugar de enfocarse únicamente en los contenidos, facilitando así la diversificación de la enseñanza y la personalización de las experiencias de aprendizaje compartidas. La escuela, como espacio educativo y social donde se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, tiene una gran riqueza e importancia para todos los niños y niñas.

En el caso de aquellos niños y niñas cuya condición de salud más grave no les beneficie en el entorno escolar de modalidad común, es necesario que existan apoyos o instituciones donde puedan desarrollarse.

La educación inclusiva no ignora las herramientas que ofrece la educación especial. La experiencia acumulada por los individuos que han participado en ella durante tanto tiempo es sumamente valorada para respaldar nuevas perspectivas en un espacio educativo que debe ser accesible para todos, con la participación de todos. La educación especial debe estar disponible para todos los estudiantes como una herramienta conceptual e instrumental que apoya, pero no reemplaza, las funciones de los docentes y otros actores en la escuela inclusiva en general, y en el aula común heterogénea y diversa en particular.

Marcos Regulatorios: encuadres para la Inclusión Educativa

Normativas Internacionales:

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se establece que "toda persona tiene derecho a la educación", junto con otros pactos Internacionales, Tratados y la Convención sobre los Derechos del Niño, que en sus lineamientos establecen las garantías para que todas las personas gocen del Derecho a la Educación como derecho fundamental y universal. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que toda persona tiene derecho a la educación y que debe ser gratuita. Otro aspecto importante es que los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos/as.

Después de la Declaración Universal, se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño (1959), que en su principio 7 (séptimo) expresa que el niño/a tiene el derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales y en igualdad de condiciones. La Convención contra la Discriminación en la Educación (1960) fue el punto de partida a nivel mundial para reafirmar la Declaración Universal de Derechos Humanos, expresando que la exclusión en la esfera educativa viola la mencionada Declaración. En los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se reconoce el derecho del niño/a la educación, que pueda ser ejercido progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades para asistir a la educación primaria obligatoria y gratuita para todos.

A continuación, se presenta una síntesis de Declaraciones, Pactos o Convenciones que han garantizado derechos educativos, así como el acceso y cumplimiento de derechos de las personas con discapacidad:

DECLARACIÓN, PACTO O CONVENCIÓN	AÑO	OBJETIVO
Declaración de los Derechos Humanos	1948	Garantizar Derecho a la Educación como derecho fundamental
Declaración de los Derechos del Niño	1959	Derecho de los niños a recibir educación obligatoria y gratuita en igualdad de condiciones
La convención con la no discriminación en educación	1960	Reafirmar la Declaración de los Derechos Humanos indicando la NO exclusión.
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales, y Culturales	1966	Reconocer el Derecho a la Educación desde los Derechos mencionados e instaura mecanismos de protección y garantía.
Pacto Internacional de derechos civiles y políticos	1966	Relación Educación, Cultura y la Sociedad
Convención de los derechos del niño	1989	Derecho del niño a la Educación
Declaración de Nueva Delhi	1993	Compromiso por derecho a la Educación
Declaración y Plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia	1995	Respeto Derechos Educativos de las minorías
Declaración de Hamburgo	1997	Respeto de Derechos Educativos de las minorías (Educación de adultos)
Declaración de Beijing, Grupo E-9	2001	Respeto Derechos Educativos de minorías(mujeres)
Convención de los Derechos de las personas con discapacidad	2006	Derecho Educación para las personas con discapacidad

Normativas Nacionales

- **Ley de Educación Nacional 26206/06:**

El sistema educativo argentino ha experimentado avances significativos en las normativas que amplían, profundizan y consolidan los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Se concede gran importancia a la inclusión educativa y al papel del Estado en la garantizarían del derecho a la educación de todos los habitantes del país, rechazando toda forma de discriminación étnica, cultural, de género o contra personas con discapacidad.

En concordancia con la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada en 2006, se promulgó la Ley Nacional 26.378 (2008). El artículo 24 de dicha ley específica el derecho a la educación y compromete al Estado a considerar la diversidad de todos los niños, jóvenes y adultos para lograr aprendizajes de calidad (Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, 2019).

Por otro lado, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en su artículo 11 "fines y objetivos de la política educativa nacional", destaca:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

e) Garantizar la inclusión educativa mediante políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos que prioricen a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los niños y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus capacidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Asimismo, la Ley Nacional N° 26.601 de "Protección integral de los derechos de las niños, niñas y adolescentes" menciona que los organismos competentes deben establecer procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o trastornos en el desarrollo, con el fin de brindarles atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial.

En este sentido, las Observaciones Finales que hizo el Comité de los Derechos del Niño a Argentina en junio de 2018 destacan en el punto 29 c) que el Estado garantice la igualdad de acceso a la educación inclusiva de calidad en las escuelas comunes para niños con discapacidad y que priorice la educación inclusiva sobre la educación en instituciones y clases especiales.

Con el objetivo de continuar avanzando en las condiciones para la inclusión escolar dentro del sistema educativo argentino, el Estado se compromete a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en

la Convención. El Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución N° 311/16 (2016), aprueba el documento correspondiente a la "Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad", estableciendo que "El Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en caso de ser necesario, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades" y "Conforme a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad que así lo requieran, con el fin de proporcionar herramientas, conocimientos específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para fomentar la inclusión en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación".

Para la atención de las personas con discapacidad, la Ley de Educación Nacional, en el Capítulo VIII, incluye a la Modalidad de Educación Especial como: 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 como modalidad se rige por el principio de inclusión y exige una comprensión clara de la necesidad de articular la creación de culturas, la elaboración de políticas y el desarrollo de prácticas inclusivas para evitar procesos y experiencias segregadoras diseñadas e implementadas únicamente desde un ámbito.

La trayectoria educativa integral de los estudiantes exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales. No suponen un trayecto lineal y prefigurado; cada una de ellas constituye una experiencia educativa. En ese sentido, la modalidad de educación especial aporta capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible las trayectorias educativas de las personas con discapacidad desde cada uno de los equipos y la escuela.

En el marco de la Ley Nacional, se establece la Resolución CFE 155/11, en la cual se define a la Educación Especial como una modalidad que implica brindar a los alumnos con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asistan, una clara pertenencia a los Niveles del Sistema. Se considera una nueva concepción de Educación Especial que supera las ideas de una educación segmentada como se ha considerado durante muchos años. A su vez, adopta el concepto de inclusión como una práctica transformadora del sistema educativo y otros entornos de aprendizaje para responder a diferentes necesidades de los estudiantes. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos. En este marco, las necesidades son vistas como de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y motivaciones para el aprendizaje.

Se promueve un enfoque filosófico, social, económico y pedagógico para fomentar valores de aceptación, valoración de las personas, sentido de comunidad y solidaridad, alfabetización, aprendizaje constructivo y participación democrática.

Los conceptos de inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los estudiantes con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común y con las configuraciones de apoyo necesarias. Inclusión e integración no son concepciones dicotómicas entre políticas y modelos; van de la mano, ya que una no puede existir sin la otra.

Normativas Provinciales:

En el caso de la provincia de San Luis son escasos, por no decir nulos los desarrollos normativos en relación a la inclusión educativa de personas con discapacidad. Esto pone de manifiesto que la educación inclusiva relativa a la discapacidad no ha ocupado un lugar de relevancia en las políticas educativas de ese sector. Por lo que se ha podido encontrar solo una Ley de educación promulgada en el año 1995, donde se hace escasa referencia a la educación de personas con discapacidad.

La Ley de Educación N° 4947- HCN-95 en el capítulo IV artículo 31 explicita:

“Se brindará un servicio de educación especial con el objeto de atender a aquellas personas con características especiales, que progresen de manera diferente a través de una estructura educativa y diseño curricular específico. Esta atención se podrá brindar tanto en instituciones escolares especiales como en escuelas comunes, con el asesoramiento y participación de personal especializado”.

En su desarrollo encontramos argumentos como que: los **“discapacitados”** que estuvieran imposibilitados de asistir a las escuelas por deficiencias permanentes o transitorias, así como los **“irregulares sociales”**, serán atendidos en instituciones que tengan por finalidad la **“reinserción”** a la comunidad de **“estas personas diferentes”**.

Llaman la atención los términos utilizados para referirse a las personas con discapacidad, denominaciones que pueden permanecer vigentes hasta la actualidad, aunque mutadas en concepciones.

Claramente estas palabras emergen de una perspectiva basada en el modelo médico. Se ubica a la persona en el lugar de la falta de la deficiencia, poniendo foco en aspectos negativos. La persona es ubicada en un lugar de tutelaje y no como sujeto de derecho.

En su artículo 32 se establecen los siguientes objetivos:

a) garantizar la atención de las personas con necesidades educativas diferentes, desde el momento de su nacimiento;

b) brindar una formación orientada al desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral que permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción y

c) promover la integración de las personas discapacitadas a la escuela común en la medida que su discapacidad no constituya un obstáculo para dicha integración.

La ley fue promulgada en el año 1995, no habiendo elaborado ninguna otra normativa general para el Sistema Educativo Provincial, ni que refiera específicamente a la educación especial. Recién en el año 2021 se promulga la Ley N° 270 sobre la implementación del Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión, que tiene como base la resolución nacional N° 311 del año 2016.

Aspecto da cuenta del vaciamiento normativo en materia de legislación educativa y del lugar que la educación para personas con discapacidad tiene en la política educativa provincial.

Los marcos normativos, demandan la emergencia de nuevas concepciones, a la vez que implica una redefinición en los dispositivos políticos, institucionales y pedagógicos referidos a la formación docente y a las modalidades de gestionar la escuela para la reconfiguración de los espacios, tiempos y propuestas pedagógicas. Sin embargo, algunos estudios muestran ya la complejidad y dificultad de llevar a cabo la inclusión de niños con discapacidad en el marco de la educación común.

Se puede decir que existe cierto desconocimiento y puesta en práctica de dichos marcos normativos, este desconocimiento no posibilita cambios en las prácticas educativas docentes. Desde el sistema educativo es poco el trabajo de sensibilización que se realiza acerca de lo que postulan estos marcos normativos que plantean una concepción de la inclusión, ejemplos, orientaciones y propuestas.

Claramente el desconocimiento de los marcos normativos por parte de los actores educativos y mucho más la falta de garantía desde el Estado influyen en la educación que reciben los niños y niñas con discapacidad. Estos aspectos no garantizan una educación de calidad para los niños y niñas con discapacidad, como pretenden sus postulados.

CAPÍTULO N° 3 “PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA”

Introducción:

Acerca del problema y los objetivos

“El planteamiento de un problema es más importante que su solución” (Albert Einstein)

Esta investigación se centra en el estudio del primer ciclo de la educación primaria, interés que también se relaciona con las experiencias laborales y profesionales como docente integradora/pareja pedagógica de niños y niñas con discapacidad.

La pregunta problema que guió esta investigación fue:

“¿Cuáles son las condiciones institucionales que se presentan en una escuela urbano –marginal de la Ciudad de San Luis, para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el primer ciclo de la educación primaria?”

De este objeto de estudio se desprendieron tres aspectos a investigar: las condiciones materiales (formales y funcionales), las condiciones simbólicas y la relación entre ambas condiciones.

Para el abordaje de este tema se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Comprender las condiciones institucionales que se presentan para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el primer ciclo del nivel primario de una escuela urbano-marginal

Objetivos Específicos:

- Describir y analizar las **condiciones institucionales materiales** para la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad en el nivel primario de una escuela urbano-marginal
- Describir y analizar las **condiciones institucionales simbólicas** para la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad en el nivel primario de una escuela urbano-marginal
- Analizar las **relaciones entre las condiciones materiales y simbólicas** para la inclusión de niñas y niños con discapacidad en el nivel primario de una escuela urbano-marginal

Acerca de la elección de investigar desde una perspectiva cualitativa

El presente trabajo es abordado desde las herramientas de la investigación cualitativa, como afirma LeCompte, M. (1995) la investigación cualitativa es una categoría de diseños de investigación en la que se extraen de los datos descripciones. La información puede ser recuperada mediante entrevistas, narraciones, notas de campo, registros escritos de todo tipo.

Para la autora, la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, y en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad de la investigación se fundamenta en lo real, más que lo abstracto; lo global y lo concreto, más que lo disgregado y cuantificado.

Se aborda la problemática de este estudio en su contexto natural, intentando interpretar los hechos de acuerdo con los significados y sentidos que tienen y construyen las personas implicadas.

Se realizó un análisis de las entrevistas direccionadas a diferentes actores escolares: directora, dos maestras de grado, una integradora y una docente especial. El objetivo de las mismas fue obtener información desde las voces de actores protagonistas, para analizar los sentidos y significaciones, así como aquellos aspectos observables y materiales.

La perspectiva de estudio cualitativo fue seleccionada en tanto posibilita acercarnos a la comprensión, en este caso de los procesos de inclusión educativa, desde la singularidad del espacio escolar en donde se llevan a cabo y desde la experiencia de los sujetos que habitan la institución escolar.

Delimitación de los escenarios y los sujetos de la investigación

a) Características de la institución:

La institución donde se realizó esta investigación está ubicada en la zona Oeste de la ciudad Capital a unos 7 km del centro comercial, departamento Juan Martín de Pueyrredón, donde también se ubica la Plaza Pringles, y donde se encuentra el km 0. Es una escuela considerada dentro de la categoría “urbano marginal” ya que se ubica en el centro de barrios estigmatizados socialmente, característica que también destaca la directora cuando describió la realidad y el contexto institucional. Manifestó que algunos suelen conocer al barrio como el lugar donde viven los “bolivianos” “chilenos” “paraguayos”, de manera despectiva y considerado dentro de un barrio “peligroso”.

Este barrio tiene su origen en un hacinamiento alrededor del año 1983 con la radicación Industrial que se dió en aquel entonces. Las personas que llegaron ahí conformaron sus viviendas muy

precariamente utilizando para ello chapas y nylon, carentes totalmente de agua potable y energía eléctrica.

Con el correr de los años las condiciones de vida fueron mejorando y con ello el aumento de la población.

Los jefes de familia trabajan en su mayoría en el Plan de Inclusión, y Seguridad Comunitaria que son empleos otorgados por el gobierno. Otros realizan tareas de albañilería, y varias familias tienen locales comerciales con venta de ropa que traen de Bolivia o de Buenos Aires, también quienes hacen venta en los trueques y niños/as que juntan cartones.

La escuela alberga a más de 700 niños/as desde 4 años a 18 años. Posee los niveles Inicial, Primario y Ciclo Básico del Secundario.

Los/as niños/as que asisten a la institución provienen de familias nacidas en países vecinos como Chile y Bolivia, además gran porcentaje procedentes de las hermanas provincias de Mendoza, San Juan y Jujuy.

La Institución contaba con planes nacionales PIIE para nivel primario y Plan de mejora institucional para el nivel secundario. Según el discurso de la directora estos planes son de gran ayuda para que los y las estudiantes desarrollen sus actividades logrando aprobar en gran parte los objetivos propuestos y es una herramienta que la institución utiliza en pos de una mejor educación.

La Institución en su estructura edilicia posee biblioteca, cuenta con una pequeña sala de computación, una sala de laboratorio, un SUM donde se pueden desarrollar actividades deportivas, y donde se realizan los actos escolares.

En palabras de la directora cuenta con personal docente, en ambos turnos, equipo de conducción, docentes, personal de maestranza y apoyo del centro de salud y de la comisaría cuarta.

Historia de la escuela:

La Institución nace en el año 1945, en principio en otro terreno que no es el actual. Surge con el nombre de Escuela N.º 295 siendo una institución nacional, estaba ubicada cerca de la zona de “Algarrobos Blancos” una zona rural.

Luego se va trasladando, en ese momento adquiere el nombre de “El Porvenir” luego de unos años cambia el nombre a escuela “Puente Negro”, por el antiguo puente negro cercano a la zona.

En 1989 adquiere la designación del nombre actual el número cambia con anterioridad, pasa como escuela nacional a escuela provincial.

Sus comienzos fueron muy precarios como escuela rancho, una casa con dos habitaciones, era allí donde se daba clases. La directora es la que estaba a cargo con un maestro nada más y las madres que hacían de comer. En esa época todos los vecinos ayudaban.

El terreno actual es cedido y donado para que se construya la escuela, se le llamaba la escuelita vieja y comienza a funcionar con más cantidad de alumnos.

En el año 2001 se construye la escuela nueva, que es prácticamente la mayoría de la estructura actual, la última parte fue inaugurada en el 2015, con la nueva ampliación que se realizó.

El jardín cumplió veintinueve años, nace después de la escuela primaria que tiene setenta y nueve años.

El secundario se crea aproximadamente en el año 2001 y desde ese año se va realizando la apertura de los diferentes años, hasta en la actualidad que ya cuenta con el nivel secundario completo.

b) En relación a los sujetos de la investigación

En relación a los sujetos que participaron en la investigación, se seleccionaron:

- directora,
- docente de grado A (2do grado) y B (1er grado)
- docente especial y,
- docente Integradora.

Los criterios de selección, respondieron a los siguientes principios:

- Indagar las concepciones y prácticas enmarcadas desde la gestión, para ello se entrevistó a la directora de la escuela.
- Indagar sobre las percepciones, pensamientos y opiniones de aquellas maestras que tuvieran la predisposición para formar parte de esta investigación.
- Por otro lado, trabajar con maestras que contaran con una trayectoria no menor a 5 años de desempeño en su trabajo y que hubieran realizado en su trayectoria inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad en el contexto particular de dicha institución.
- Otro criterio fue seleccionar a una docente integradora como agente externo a la institución, ya que su mirada potenciaría el análisis de la temática. La misma trabajó con dos niños con discapacidad durante más de dos años. La misma y quien escribe esta investigación son las primeras integradoras en trabajar en la institución. Resulta relevante señalar que no todas las niñas y niños que había en la escuela, contaban con maestra integradora debido a que no tenían obra social que les cubriera este servicio el cual complementa y garantiza su derecho educativo.

Una vez ingresada al campo de estudio, la primera tarea fue contactar a los posibles sujetos claves, quienes colaboraron y participaron de manera voluntaria con sus testimonios y experiencias.

Se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información que brindaron de una manera generosa.

Finalmente, la muestra quedó integrada por la directora, dos docentes de grado (1ero y 2do grado), una docente integradora (externa a la institución por su modo de contratación) y una docente especial (interna a la institución, conforma el plantel de la escuela)

El siguiente cuadro muestra la cantidad de personas con las que se ha trabajado:

Sujetos	rol- función	Detalle	Referencia de cita
Equipo directivo	1 directora	Maestra de Educación Básica. 27 años de antigüedad. 22 años en la escuela. Asume en el año 2010 mediante compulsa y en el año 2013 asume por concurso.	(Dir.)
Maestras de grado	2 docentes	A Profesora Enseñanza primaria. 15 años de antigüedad docente. 8 años en la escuela. 2do grado -B Profesorado para la Enseñanza Primaria. Originaria de la Provincia San Juan. Curso un año de Servicio Social, (asistente social). Tiene 38 años de antigüedad docente con intermitencias. En la institución trabajaba hace 4 años, en situación de interina, pero realizando trámites para titularizar. 1er grado	(Doc. A) (Doc. B)

Maestra de grado especial	1 docente educación especial	Profesora en Enseñanza Elemental, Especializada en Nivelación y Recuperación de los Aprendizajes. Originaria de la Ciudad de Mendoza. Antigüedad docente 20 años y en la institución 17 años	(Doc. Esp.)
Profesional externo	1 docente integradora	Profesora en Ciencias de la Educación y estudia la carrera de Educación Especial. En ese momento tenía dos años de antigüedad docente y dos años trabajando en la institución. Su sueldo lo paga la obra social de los niños que integra, para ello debe ser monotributista.	(Doc. Int.)

En relación a los instrumentos de recolección de datos

Se trabajó con las siguientes técnicas de recolección de datos:

- observación no participante;
- análisis documental y,
- entrevistas semi-estructuradas.

La observación no participante, permitió obtener información acerca de cómo es la dinámica cotidiana de los actores institucionales en la tarea educativa de incluir a niñas y niños con discapacidad. Con esta técnica se logró una mayor proximidad a la situación de la escuela, permitió ampliar el conocimiento sobre las condiciones materiales y simbólicas para la inclusión directamente desde el campo de estudio. Se pudo disponer de información de manera directa, sin recurrir a intermediarios.

La observación se realizó en la dinámica institucional diaria, en los espacios áulicos, en los patios, en momentos de clases y en los recreos. Se detuvo la atención en observar cómo se desarrollaban las relaciones interpersonales y los vínculos entre los actores institucionales y las condiciones materiales y simbólicas que las enmarcan.

Se puso especial atención en los espacios físicos y las condiciones de infraestructura, profundizando la mirada sobre todo en aquello que habían expresado la directora y las docentes en las entrevistas. Dicha observación permitió hacer una interpretación y construir imágenes concretas de lo que los actores habían puesto en palabras mediante las entrevistas, así como también aquello que no se dice pero que se refleja implícitamente a través de las formas de comunicación y en las formas de actuar de los protagonistas. Este instrumento posibilitó la recolección de información directamente desde una realidad en constante movimiento.

Las entrevistas semi-estructuradas, permitieron obtener información de una manera personalizada, sobre los acontecimientos vividos y los aspectos subjetivos vinculados a creencias, actitudes, opiniones y valores relacionados al objeto de estudio.

Como afirma Bisquerra, A. (2004, p. 336):

“La entrevista semi-estructuradas suele ser conveniente cuando hay una información puntual que se desea obtener; se inicia con una lista de preguntas, o guion, de los datos o temas que se quieren conocer, pero el orden en que se hacen puede fluir a lo largo de la entrevista”

Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad que viven los actores educativos, en este caso con respecto a los procesos institucionales de la inclusión. La entrevista estuvo estructurada a partir de los siguientes ejes: características de población estudiantil; organización y distribución de espacios, tiempos, roles y tareas; concepciones de los actores institucionales sobre integración e inclusión educativa, articulación familia escuela, conocimiento de las normativas; trabajo en equipo, rol de integradoras, intercambios modalidades de comunicación; historización institucional, fortalezas y debilidades de las experiencias de inclusión educativa, recursos materiales y simbólicos para la inclusión, planificación de la enseñanza y adaptaciones curriculares.

Cuando se hace referencia al análisis documental: se tienen en cuenta el PEI (proyecto educativo institucional) como documento escrito que circula en el establecimiento y es de suma importancia, pues guarda información que en algunas ocasiones no se puede reflejar en otros instrumentos.

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) es un documento de central importancia e identidad para las instituciones educativas. Representa un instrumento formal para la investigación, pues permite conocer la visión y misión de la escuela. Se trata del instrumento que debe guiar las prácticas y objetivos institucionales.

En el caso particular de esta institución sólo se pudo acceder al PEI (Proyecto Educativo Institucional) brindado por la directora, si bien estos, son documentos de gran relevancia institucional, en el caso del PEI de esta institución se observó que cuenta, con poca información y datos, por lo que desde el mismo no se puede tener una descripción completa y significativa de la institución lo que también se constituye en objeto de análisis y reflexión.

En relación al análisis de datos

El análisis e interpretación de los datos, forma parte de un proceso continuo que consiste en dar sentido a lo que aparece como nuevo. A las partes, a lo que consideramos relevante, a las relaciones de las partes entre sí. De este modo, el análisis sigue una y otra vez como un espiral, que se retroalimenta a sí mismo, pero nunca se cierra.

Strauss y Corbin (1998) plantean que cuando el analista ha establecido varios conceptos, debe agruparlos o “categorizarlos” bajo un término explicativo denominado categoría. Las categorías agrupan conceptos sobre sucesos, objetos y acciones/interacciones que tienen un significado similar o relacionado. Las categorías, al igual que los conceptos, identifican fenómenos, pero con mayor grado de abstracción conceptual.

Al analizar los datos se siguieron los siguientes pasos, sin dejar de recordar que entre ellos hubo una retroalimentación permanente:

1. Lectura de los materiales escritos (entrevistas, registros de las diferentes observaciones, lectura de PEI).
2. Determinación de subcategorías básicas.
3. Agrupamientos de las subcategorías en categorías más amplias que las agrupan.
4. Interpretación, inferencias y análisis de los datos que brindaron las entrevistas.

De esta manera, la generación de categorías de análisis para abordar los discursos individuales, permitió que la información tomará mayor significado, y se pueda ir construyendo conocimiento sobre cómo ocurre la inclusión educativa en dicha institución.

En este proceso, la categorización se convierte en una técnica de “etiquetado”. Strauss y Corbin (1998) aconsejan que el nombre elegido para designar una categoría sea descriptivo y gráfico con el fin de que represente el suceso y recuerde a qué se refiere. Igualmente, en la elección del nombre de la categoría hay que tener presente la perspectiva del análisis y del área social investigada.

Es así como, siguiendo esta perspectiva, quedaron delimitadas, dos grandes categorías y una tercera categoría que surge de la interconexión de las categorías anteriores; la primera referida a las condiciones materiales y formales de la inclusión educativa y la segunda referida a las condiciones simbólicas de la inclusión de niños y niñas con discapacidad

A continuación, se detallan en el siguiente cuadro:

Condiciones institucionales	Categorías	Subcategorías
<p>Acerca de las condiciones institucionales materiales para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad</p>	<p>Introducción: acerca de las condiciones institucionales materiales para la inclusión educativa</p> <p>Organización de personas y tareas: una condición que presenta fuertes desafíos</p> <p>El espacio y los recursos pedagógicos para la inclusión</p> <p>El tiempo para la inclusión</p> <p>Modalidades de comunicación, relaciones y vínculos entre los actores</p>	<p>Contextualización de la escuela y de la población de estudiantes</p> <p>El trabajo colaborativo. La necesidad de realizar un trabajo en equipo (sus alcances y limitaciones) El rol de la docente integradora: entre la pertenencia y la extranjería El trabajo colaborativo a partir de las adaptaciones curriculares</p>

	<p>educativos para dar lugar o no a la inclusión educativa</p> <p>La inclusión educativa en la formación docente. “No estamos preparadas para incluir”</p>	
<p>Acerca de las condiciones institucionales simbólicas en torno a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad</p>	<p>La inclusión en contextos de vulnerabilidad</p> <p>La escuela como ámbito de encuentro. La integración /inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad</p> <p>Las significaciones docentes sobre las posibilidades y condiciones para enseñar y aprender</p> <p>La mirada de la directora y las docentes con respecto a la importancia de la familia y el grupo de pares en las experiencias de inclusión educativa</p>	

	Significaciones en torno a los lugares adjudicados a los niños y niñas con discapacidad	
--	---	--

Ambas categorías están fuertemente imbricadas en los testimonios recolectados y en la realidad de la inclusión educativa. La diferenciación de las categorías es artificial y a los fines del análisis, ya que los procesos materiales y simbólicos de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad que acontecen en las prácticas docentes y educativas de la escuela, están íntimamente relacionados.

CAPÍTULO N° 4 “ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN”

Acerca de las condiciones materiales para la inclusión educativa

“Si enseñamos a los niños a aceptar la diversidad como algo normal no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia” (Anónima)

Según Fernández L. (1998), enfocarse en las condiciones materiales implica dirigir la atención hacia lo que se puede percibir directamente con los sentidos, lo que se puede tocar y observar visualmente.

Desde esta perspectiva, es crucial considerar cómo se manifiesta la inclusión educativa en esta institución, teniendo en cuenta diversos aspectos como:

- La contextualización de la escuela y de los sujetos que la integran.
- La organización de personas y tareas dentro de la institución.
- Los recursos pedagógico-didácticos disponibles.
- Los hechos y sucesos históricos relevantes y su relación con la inclusión educativa.
- La distribución del tiempo y de los espacios dentro del contexto educativo.
- La asignación de responsabilidades y las modalidades de comunicación presentes en la institución.

Considerar estas aristas permite comprender de manera más completa cómo se desarrolla la inclusión educativa en la institución y qué factores pueden influir en su efectividad.

Contextualización de la escuela y la población de estudiantes

La contextualización de la escuela y de la población de los estudiantes es fundamental para comprender el entorno en el que se desarrolla la educación inclusiva. Según lo expresado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se observa que las condiciones de vida de los habitantes del barrio han mejorado en el transcurso de los años, aunque las condiciones de las viviendas siguen siendo precarias y las necesidades socioeconómicas de la población siguen siendo muy presentes.

El PEI destaca que un alto porcentaje de estudiantes enfrentan dificultades en el aprendizaje, y entre las causas se mencionan la desnutrición, la mala alimentación, el abandono, las familias mal constituidas, problemas de adicciones, violencia y baja autoestima, entre otros factores.

Además, se mencionan características asociadas a las personas del barrio, como la participación en actividades delictivas, la prostitución y las adicciones, siendo muchos de ellos padres y madres de los/as estudiantes que asisten a la institución. Esto contribuye a que la población que habita en el barrio sea vulnerable y esté expuesta a alto riesgo.

La institución ha recibido recursos y financiamiento de programas nacionales como el PIIIE y el CAI para el nivel primario, así como el Plan de Mejora para el nivel secundario.

Frente a estas problemáticas sociales, se retoman los aportes de Garay, L. (2015), quien plantea que no deberíamos adoptar una postura pasiva, esperando únicamente acciones por parte de los gobiernos, ni limitar nuestro accionar a la protesta. Más bien, estas problemáticas deben ser reconstruidas como problemas institucionales que afectan al colectivo y a la comunidad, para prevenirlos con estrategias que involucren a todos en acciones colectivas. Esto implica reflexionar críticamente sobre la situación y evitar conformarse con la idea de que "así son las cosas" o que "ya no se puede hacer nada".

Garay, L. también plantea que la escuela es una institución de existencia con un rol importante en la generación de espacios colectivos de trabajo para pensar estrategias de intervención que promuevan el aprendizaje de las poblaciones que recibe. Además, destaca que la institución educativa tiene una función psíquica y social, al posibilitar el desarrollo de la identidad de cada sujeto y su constitución como sujeto social a través del trabajo y las relaciones sociales.

La institución educativa ha desempeñado un papel crucial en la atención de las diversas necesidades de los estudiantes, quienes, a pesar de vivir en un contexto de carencias, han encontrado en la escuela un espacio para aprender y crecer.

Es fundamental considerar las características del contexto que identifican y atraviesan la institución educativa y a los sujetos que la conforman. Las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes son aspectos relevantes para el análisis de la situación.

La directora, en su descripción, realiza una identificación y observación de estas características, lo que refleja una singularidad y particularidad en las condiciones materiales de la institución en relación con el contexto y sus estudiantes. Este aspecto no debe ser pasado por alto en cuanto a cómo se desarrollan los procesos de inclusión educativa en la institución.

La inclusión educativa se enmarca y se hace posible en un contexto con características específicas, lo que conlleva diferentes formas de actuar y proceder. Sin duda, esto sirve como punto de partida para comprender y describir los procesos de inclusión en esta institución en particular.

Organización de personas y tareas: una condición que presenta fuertes desafíos

La institución posee una estructura organizacional integrada por un equipo directivo (directora, vice directora), secretaria, docentes de grado común de 1° a 6° grado, docentes de áreas especiales (música, educación física, artes visuales), y dos docentes de educación especial (una cumpliendo tarea de docente en grado especial y otra cumpliendo tareas pasivas según la información brindada por la directora). El docente de primer grado acompaña a los niños y niñas hasta segundo grado (unidad pedagógica), en el caso de esta institución han implementado el acompañamiento del mismo docente hasta tercer grado.

En primer y segundo grado un solo docente se hace cargo del grado en las cuatro áreas del conocimiento: ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y matemática. En tercer grado se trabaja por áreas (dos docentes, uno a cargo de ciencias naturales y matemática, otro a cargo de lengua y ciencias sociales). Por aula, hay entre veinte y veintidós estudiantes.

Cuenta con un profesor de ajedrez, que no es de la planta permanente (contratado por la Universidad de la Punta) que trabaja en el segundo ciclo. Y dos personas que realizan tareas como personal de maestranza.

En las entrevistas realizadas, tanto la directora como las docentes comentan que las vías de comunicación que circulan en la escuela son formales e informales. Las vías formales de comunicación se establecen a través de actas, circulares y cuadernos de actuación. Mientras que la vía informal, que es la que mayormente predomina en la escuela, funciona como mediadora de las relaciones dentro de la institución.

Si se pretende analizar la dimensión material funcional, la distribución de las tareas, de los espacios y de los tiempos son aspectos fundamentales a tener en cuenta.

Como lo plantea Garay, L. (1994), cada forma de organización escolar adquiere una particularidad inherente a la dinámica y cultura institucional, al posicionamiento de los actores institucionales en el ejercicio de su tarea.

Las condiciones formales y la distribución de roles y tareas contribuyen al logro o no de los objetivos, y esto afecta a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. Veamos cómo se presenta en esta institución, considerando las modalidades de trabajo, y organización institucional.

El trabajo colaborativo. La necesidad de realizar un trabajo en equipo (sus alcances y limitaciones)

La tarea constituye uno de los organizadores importantes para las personas y los trabajos que se despliegan allí. Según Fernández, L. (1998), toda tarea se desarrolla en un proceso que puede verse en cuatro dimensiones: lo instrumental, social, vincular e ideológico. Su idiosincrasia marca condiciones para quien la realiza, incluyendo requisitos, exigencias y dificultades.

Según la directora, la tarea que los docentes han desempeñado al momento de incluir a los niños y las niñas con discapacidad se ha evidenciado como una tarea que no ha sido fácil, y en la que las docentes han participado en la medida de sus posibilidades:

"Son docentes que no están preparados para ello, pero a pesar de ello han podido hacerlo. Cada uno desde su lugar va haciendo y va teniendo logros, a lo mejor no son los esperados, pero se va trabajando y de a poquito se va haciendo" (Dir.)

La directora se manifiesta conforme con lo realizado por las docentes, haciendo hincapié en que, a pesar de "no estar preparadas para incluir", lo hacen. Al decir de la directora "no están preparadas", se puede inferir que se hace referencia a la formación académica de las mismas. Se cree que esa falta en la formación de las docentes podría mermarse si su tarea estuviera apoyada por profesionales de la educación especial. En el caso de esta institución, cuenta con dos docentes de educación especial, una cumpliendo tareas frente al aula en el grado especial y la otra, según comentarios de la directora, con tareas pasivas debido a una situación personal.

Se reconoce en los diferentes discursos la necesidad de que la tarea sea compartida con otros profesionales que puedan aportar a la complejidad que enfrenta la inclusión. En el intercambio es posible la construcción del conocimiento pedagógico como insumo o recurso para desarrollar de una mejor manera la tarea docente y la inclusión educativa.

Para brindar una educación de calidad dentro del sistema educativo, además de los recursos materiales, son de fundamental importancia los profesionales que pueden intervenir para mejorar la educación de los niños y niñas con discapacidad. Es en vano que existan condiciones materiales si no hay actores educativos que brinden potencialidad pedagógica a las propuestas áulicas.

Una docente manifiesta:

“Faltan maestras auxiliares, faltan varias, también maestras que estén a cargo de los niños con problemas y dificultades, antes había. Teníamos una maestra especial pero después no sé qué pasó, porque al menos sacaba al niño un rato del aula, estaba con el niño y más o menos te ayudaba. No tenemos ese apoyo y necesitamos más maestras auxiliares” (Doc. A.).

La maestra expresa que faltan docentes que colaboren con su tarea, destacando que antes había maestras especiales que se encargaban de una tarea que ella no podía atender sola, lo que aliviaba su carga laboral “al menos sacaban al niño un rato del aula” es una frase con una carga de posible agotamiento con respecto a lo que le generaba el trabajo con la discapacidad, marca una acción de sobrecarga en el que el niño/a es receptor influyendo en su tránsito escolar. También se visualiza el reclamo ante la falta de designación de otros docentes, ya sean auxiliares o maestras especiales.

Con respecto al apoyo necesario que no se recibe, la docente continúa diciendo:

“No tenemos nada, ni psicólogos, el CETAP va y te pide al principio de año una ficha que debes llenar y después no pasa nada” (Doc. A.).

La necesidad de contar con un mayor número de profesionales que acompañen la tarea educativa se repite. Se destaca la importancia de tener alguien que las acompañe y las ayude en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad que tienen en sus aulas.

La maestra manifiesta que no recibe el apoyo necesario para encarar la tarea de la inclusión. Se sabe que existe un único gabinete psicopedagógico a nivel provincial denominado “CETAP”. Seguramente, no logra resolver las problemáticas de la inclusión de cada una de las instituciones educativas, ya que encierra una gran complejidad que un solo equipo, para toda la provincia, no puede atender.

Según esta maestra, el procedimiento del Programa CETAP es completar una ficha al principio de año y luego no se proponen acciones o estrategias que atiendan a sus necesidades, evidenciando que se constituye en una tarea meramente administrativa.

La falta de recursos dentro de la escuela se ve agravada por la falta de apoyo del sistema educativo hacia las instituciones que tienen estudiantes con discapacidad. Una maestra expresa: "Para mí falta para la inclusión educativa. He trabajado en Córdoba y en Entre Ríos, donde son más proactivos que aquí, pero contaban con un equipo permanente de personas con diferentes especialidades. Espero que algún día alguien con una mentalidad diferente gobierne la provincia, porque los aportes de distintos profesionales son muy útiles" (Doc. B.)

Se observa que el sistema educativo no ha logrado fortalecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. Además, se compara con otras provincias donde la colaboración entre profesionales especializados ha sido constante. Cuando se le preguntó sobre el apoyo recibido dentro de la institución, la misma docente declaró: *"Desde la institución no recibo asesoramiento. Yo y otras docentes buscamos soluciones, pero no es lo ideal. Siento que estamos improvisando. Si hay una docente especializada que puede ayudarnos, ¿por qué no nos convocan para reunirnos y compartir conocimientos?"* (Doc. B.)

"Incluso tenemos una fonoaudióloga en la escuela, pero parece que no está interesada en ayudarnos. Creo que podríamos haber ayudado a más niños si hubiera un mejor trabajo en equipo" (Doc. B.)

Las docentes expresan su descontento con el apoyo recibido tanto del Ministerio de Educación, a través del CETAP, como de la institución misma. Reclaman que no se ofrecen espacios de intercambio de conocimientos para resolver las preocupaciones relacionadas con su formación inicial.

Otra docente con respecto al trabajo que realizan en el marco de la inclusión educativa manifiesta:

"Nunca he recibido un asesoramiento, aunque sé que ellos están con una doctora, una psicóloga, nunca nadie vino para hablar o me enviaron un informe para decirme mira N. necesita tal cosa. Los comentarios que tengo son por la madre, porque ella viene y me cuenta lo que le dice la Psicóloga, pero nunca he tenido una charla con ella. Hubiera estado bueno que pasara." (Doc. A)

Se sigue evidenciando la dificultad del trabajo articulado en las propuestas de enseñanza destinadas a los niños y niñas con discapacidad, así como la falta de espacios de encuentro sistemáticos entre los profesionales para enriquecer las propuestas, dificultades para compartir tiempos de trabajo, colaboración y asesoramiento. A pesar de que esto no esté institucionalizado o genere dificultades, se puede observar que las docentes intentan de alguna manera buscar alternativas. Una docente expresa al respecto:

"Con los docentes que tenemos en común a esos chicos siempre nos juntamos, abordamos temas de acuerdo a lo que nos parece que los niños podrían hacer o trabajar, qué les tomaríamos, qué reconocen, qué no. Hacemos intercambio para evaluar en qué anduvieron bien y en qué no. Por ahí con la directora también, si pasa algo con ellos, yo le he consultado montón de cosas, como por ejemplo lo de los trimestrales." (Doc. A)

En el siguiente discurso se denota el interés de la docente a cargo del grado especial en trabajar de manera articulada con las demás docentes. Ella expresa que:

"En cuanto al tema de los roles, considero que estamos todos bien; cada docente cumple con su rol como corresponde. Se incentivan desde la dirección algunos proyectos, y nosotros tenemos que trabajar en algunos proyectos con otros colegas. A nosotros en la mañana, que es segundo ciclo, de alguna u otra manera se busca incluirnos; si no, se nos pregunta en alguna actividad especial si los chicos pueden llegar a lograr o no tal actividad. Entonces, si están más o menos de acuerdo, la hacen; de lo contrario, se participa de otra manera. La idea es que ellos participen siempre." (Doc. Esp.)

El rol de la docente integradora: entre la pertenencia y la extranjería

Aunque aún se emplea el término "maestra integradora", la denominación actual es Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI), de acuerdo a las nuevas disposiciones de las Resoluciones CFE N° 311/16 y 1664/17. Estos profesionales están autorizados para ejercer dicho rol según las normativas vigentes. Son contratados directamente por las familias, aunque su remuneración corre a cargo de las obras sociales o son remunerados a través de programas nacionales como PROFE.

La función específica del MAI es ayudar a los estudiantes con algún tipo de dificultad para que puedan comprender los contenidos, actividades y demás aspectos que suceden en la escuela a la cual asisten, adaptando dichas actividades para facilitar su comprensión y también acompañando el vínculo con sus compañeros de grado y docentes. Es quien colabora en la elaboración de una propuesta educativa pedagógica en conjunto con el docente de la institución donde asiste el niño o niña con discapacidad.

Para los niños y niñas con discapacidad, la presencia de una persona que los apoye en el proceso de aprendizaje es un aspecto que garantiza su derecho a una educación de calidad y significativa.

Una docente plantea:

"El tema de la inclusión de niños con discapacidad es un problema. Los chicos deberían ser incluidos en escuelas comunes, pero con su pareja pedagógica que es la que los va a atender. También tener otros profesionales, pero eso ya es muy ideal, lamentablemente no lo vamos a tener o por lo menos que en la salita más cercana a la escuela tenga todo ese sistema de profesionales que tampoco está" (Doc. B).

Cuando se le pregunta sobre la tarea de la inclusión, esta docente de grado (quien tiene en su grupo a una niña con discapacidad) expresa que es una problemática para ella. Está de acuerdo con la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela común, pero con la condición de que esta se dé con el acompañamiento de una pareja pedagógica. En sus palabras, una docente integradora "es la que los va

a atender", lo que indica una dificultad para visualizar a la integradora como una guía y colega en la tarea de incluir desde aspectos pedagógicos en articulación con su tarea docente. Es en este sentido que nos preguntamos ¿cómo concibe su rol o participación en el proceso de inclusión?

Con respecto a la demanda de las docentes de grado hacia la docente integradora, se recupera el siguiente fragmento:

"Por ejemplo, la maestra tendría que estar toda la hora conmigo, por el tema de que N. por más que sabe manejarse dentro de todo ella sola, hay que llevarla al baño. C. ayuda en lo que puede. Una maestra que esté para los dos es una debilidad, eso está mal. Como antes te dije, más allá de que N. en lo que es contenido y aprendizaje puede trabajar con todos los demás, necesita ir al baño, porque es una nena que no se puede bajar los pantaloncitos sola, entonces necesita otra persona que esté al lado de ella. No puede estar una maestra en dos lados, hay días en que cuando estaba con N. de la otra aula le mandan a decir que A. se había hecho pis, entonces tenía que salir disparando y llamar a la madre para que venga, no puede ser así, cada uno tiene que tener su maestra" (Doc. A).

En estos argumentos, se continúa colocando a la maestra integradora como la que "sirve al niño o niña" en cuestiones del cuidado del cuerpo, en la resolución de las necesidades fisiológicas, siendo escaso el reconocimiento hacia las funciones pedagógicas que puede desarrollar en complemento y relación a su tarea docente. Contar con una sola docente integradora para los dos niños que están integrados en diferentes espacios (grados) es una desventaja. El trabajo de la misma debería realizarse desde una dimensión pedagógica, enfocándose en el acompañamiento a la tarea de la docente y trabajando en equipo con ella.

Con respecto a las tareas de inclusión, la docente integradora expresa:

"Los tiempos para ellos son bastante diferentes a como se manejan sus compañeros. Ella, por ejemplo, sabe estar escribiendo en el aula y viene la maestra y me dice 'que se apure, que agilice'. Está escribiendo y ella escribe al ritmo que puede. Si pudiera escribir más rápido lo haría, con toda la práctica que está teniendo escribe cada vez mejor. Yo le pido que trate de ser más prolija, que escriba dentro del renglón, subrayar y lo hace" (Doc. Int).

Es importante reconocer en este discurso que la exigencia en cuanto a la escritura no se ejerce solo hacia el niño y niña con discapacidad, también es una demanda hacia todos los niños y niñas. ¿Qué sucede si no pueden acomodarse al ritmo demandado por la docente en relación a la escritura? Esto implica un análisis más profundo acerca de los modos de enseñanza y las concepciones del aprendizaje.

¿En qué medida la velocidad en la escritura se constituye en un aspecto pedagógico a demandar en los niños y niñas que están en proceso de alfabetización?

En el discurso de la docente integradora se evidencia el conocimiento que tiene sobre el proceso de aprendizaje de la alumna, sus tiempos y formas de hacer. A su vez, tiene clara su función de acompañamiento y mediación entre la tarea docente y la tarea de aprender de la niña.

Con respecto a la existencia y función de las docentes integradoras en el marco escolar, no se puede dejar de lado el contexto y las condiciones socioeconómicas que atraviesan a los estudiantes, las cuales no permiten que todos/as cuenten con este "servicio". Sumado a esto, no es una tarea fácil encontrar un perfil profesional que pueda realizar esa integración debido a las condiciones laborales que la enmarcan, lo cual se constituye en un obstáculo para responder a la necesidad de las docentes de grado, que insisten en contar con un docente integrador para trabajar la inclusión de niños y niñas con discapacidad, como lo demuestra la expresión de la docente:

"A veces no le solicitamos a las padres integradoras, porque sabemos que no vamos a llegar a nada porque carecen del recurso..." (Doc. B).

Para acceder al servicio, deben contar con el Certificado Único de Discapacidad (CUD), lo cual implica la realización de varios estudios que las familias de escasos recursos no pueden realizar. Además, dichas familias no podrán pagar un sueldo de manera particular a un profesional integrador. Las condiciones laborales de las docentes integradoras dentro de las obras sociales o mutuales son desfavorables, ya que tienen sueldos mínimos, con tardanzas en los pagos, falta de acompañamiento y ausencia de reconocimiento total a su tarea.

Estas condiciones ponen en riesgo la calidad de la educación que reciben los niños y niñas con discapacidad, como también limitan la posibilidad de acceder a la educación común, ya que uno de los requisitos de algunas instituciones es que pueden estar en la escuela solo si van acompañados por su docente integrador/a todos los días durante toda la semana o algunos días.

Desde los marcos normativos se establece que no deberían existir obstáculos para que un niño o niña con discapacidad asista a una escuela de modalidad común, ya que educarse es un derecho. Cabe reflexionar acerca de cómo ese derecho se ejerce y bajo qué condiciones. Como se expresó antes, para algunos niños/as es de fundamental importancia contar con dichos apoyos para que su experiencia escolar alcance su plenitud en el tránsito por la institución.

El trabajo colaborativo a partir de las adaptaciones curriculares

Es importante reflexionar sobre el hecho de que un currículo estandarizado no incluye la diversidad existente en las experiencias personales, los ritmos de aprendizaje de cada individuo, los estilos de aprendizaje y los intereses diversos de los estudiantes. Una estrategia de enseñanza que ha sido promovida para tener en cuenta esta diversidad son las adaptaciones curriculares, actualmente denominadas ajustes razonables.

En relación con las adaptaciones curriculares, las docentes expresan:

"A él siempre se lo hizo partícipe, de la manera que él podía, y los compañeros estaban acostumbrados a que debía pasar al frente, poder leer, participar de alguna manera" (Doc. B).

"Yo trabajo planificando según el nivel de aprendizaje de cada uno de los chicos. Planifico para primero, segundo y tercer grado. El proyecto es para todos por igual y se va adaptando según las necesidades, está basado en el currículo de los NAPS y en los diseños curriculares provinciales. Trabajamos con adaptaciones curriculares todo el tiempo porque es un grado especial, las actividades son claras y cortas para una mejor comprensión de los chicos porque no tienen una atención constante. No recibo asesoramiento, yo lo pido, hablo con los profesionales de los alumnos, siempre busco ayuda, trato de contactarme para trabajar juntos y ayudar a los niños, se trata de ofrecerles todo" (Doc. Esp).

En estos discursos se observa que se ha comenzado a tener en cuenta a los diversos grupos en la programación áulica, una respuesta educativa que incluye a todos/as, tengan o no discapacidad, para potenciar las capacidades de los/as niños/as.

Con respecto al ingreso de niños/as con discapacidad a la escuela, se menciona:

"El niño llega a nuestra escuela a través del jardín de infantes, muchas veces los papás no dicen que sus hijos tienen necesidades educativas especiales, son detectadas en muchos casos por el docente de jardín de infantes, que se da cuenta de que no es un niño normal, entre comillas, entonces se les piden todos los estudios y lo necesario para poder trabajar en la escuela con el chico" (Doc. Esp).

En cuanto al trabajo con las adaptaciones curriculares, si bien las docentes comentan que las realizan, también se manifiesta debilidad en cuanto a que no reciben asesoramiento institucional para su elaboración. Se pone de manifiesto la necesidad de un apoyo para la realización de las mismas, ya que existe una falta de articulación entre los profesionales dentro de la escuela y también con aquellos profesionales externos que acompañan a los niños/as.

El espacio y los recursos pedagógicos didácticos para la inclusión

Según Fernández, L. (1994), el edificio escolar, sus instalaciones y su equipamiento conforman el entorno en el que se desarrolla la tarea institucional, estableciendo una trama de relaciones tanto en su dimensión material como simbólica. En su calidad de espacio material, el edificio y sus instalaciones representan un conjunto de condiciones que influyen de manera mediada en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La calidad y diversificación de las instalaciones y equipamientos didácticos tienen un impacto directo en la complejidad de las experiencias curriculares en las que pueden participar tanto docentes como estudiantes. Es conocido que un espacio inadecuado y mal equipado representa una limitación significativa, lo que puede generar un sobreesfuerzo, a veces insostenible, para trabajar como si dichas limitaciones no existieran.

Es fundamental considerar cómo estos espacios inadecuados pueden obstaculizar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. La falta de accesibilidad, la ausencia de recursos adaptados y las limitaciones físicas pueden dificultar su participación plena en las actividades educativas, afectando así su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Sobre la infraestructura

La Institución posee una estructura edilicia refaccionada durante el año 2013. Cuenta con espacios propios distribuidos para cada nivel, en donde para el nivel inicial y primario se ha dispuesto su funcionamiento en la planta baja. En un edificio anexo en planta baja y primer piso, funciona el nivel secundario. También posee un SUM, comedor, sala de laboratorio con escasos elementos, biblioteca, y playón.

La escuela cuenta con un patio interno (galería) que es utilizado en la formación para el ingreso y el egreso, también para los recreos. En el Salón de usos múltiples (SUM) se realizan los actos escolares, como así también otras actividades preferentemente correspondientes a las horas de educación física y de recreación. El ingreso a este espacio presenta una rampa muy empinada dificultando el acceso de personas con discapacidad motriz.

Cuenta con una biblioteca, una cocina que también funciona como sala de maestros, un lugar destinado a depósito y dos baños compartidos entre docentes y estudiantes y un baño para personas con discapacidad.

La institución posee dos patios externos, uno de ellos muy angosto para el desarrollo de juegos y actividades de los niños y niñas, ocasionando tropiezos, choques y peligro para los niños y niñas con motricidad reducida. El otro patio se encuentra en el fondo de la escuela, alejado de la vista de los y las docentes. Ambos presentan, al momento de las observaciones, desniveles que dificultan el traslado en andador, además de la falta de rampas para sillas de ruedas.

En el año 2013 se inauguró un comedor, ya que la escuela tiene jornada extendida en segundo ciclo de primaria. En un principio se les daba de comer a los niños y niñas en los pasillos de la galería hasta que se concluyó con la obra del comedor. Cabe destacar que, si bien las viandas eran solo para segundo ciclo, se les ofrecía también la comida a los niños y niñas que asistían al primer ciclo, quienes acudían a la escuela sin haberse alimentado por diversas circunstancias.

La docente especial con respecto a los espacios manifiesta:

“Esta escuela tiene un problema con el tema de los patios, la escuela es alargada en los distintos niveles, inicial, primario y después secundario, entonces tiene un espacio muy reducido de patio. En donde más tenemos (espacio) es en el playón al fondo, debemos movilizarnos hacia allá para realizar alguna actividad espaciosa, sino los problemas que se nos presenta en los recreos es que los chicos no tienen juegos tranquilos, son niños que corren todo el tiempo, que les gusta el aire libre, les gusta saltar, colgarse de los árboles. No es que esté bien o mal que lo hagan, sino que no miden su fuerza entonces ocasionan accidentes con los otros chicos de los demás grados, y con un espacio chico se complica más”. (Doc. Esp)

Esta docente remarca la necesidad de un espacio amplio, para que los niños y niñas se puedan distender en los recreos, evitar los accidentes y conflictos que se generan por la estrechez de los espacios, depositando en ocasiones la responsabilidad de los problemas en los niños y niñas que asisten al grado especial. No se cuenta con las condiciones para desplegar acciones institucionales que eliminen los obstáculos y las barreras para posibilitar condiciones que reconozcan el derecho a la individualidad. La estigmatización de este grupo “el grado especial” se traslada también al tema de los espacios, el movimiento, sus cuerpos y necesidades siguen siendo percibidas como problemáticas.

Otra docente opina que los espacios son adecuados:

“De los espacios bien, ahora estamos bien, hay ampliaciones y a los chicos se le hicieron los baños exclusivos para ellos y las rampas que antes no tenían.” (Doc. A)

La integradora manifiesta una idea contraria a dicha docente:

“Algo que me está molestando bastante de la escuela es que llenan el baño (destinado) a las personas con discapacidad, con elementos de limpieza, es el depósito, el año pasado estaba roto y este año sigue roto. Estuvo una semana sin luz hasta que pusieron un tubo, pero son cosas que no tienen en cuenta, hay dos personas que necesitan y que usan el baño y desde la escuela se lo está usando para guardar bancos rotos, baldes y escobillones de todo un poco” (D. Int)

(...) hay cosas que no se consideran, las adaptaciones para ellos son el andador y la silla de ruedas y por ahí viene una maestra y me dice “ay esto molesta acá”; pero es algo que él necesita, ¿dónde lo meto?, el aula es chica no es tan grande y para A. se necesita un banco más adaptado”. (Doc. Int.)

La docente integradora menciona que hay falta de mantenimiento y mal uso del baño destinado para los niños/as con discapacidad. La docente integradora evidencia una debilidad en los espacios, ello condiciona bastante a niños/as que tienen afectada sus habilidades motoras, por lo que implica varias dificultades para que puedan moverse con facilidad por los espacios de la escuela. Es para ellos/as una gran limitante desenvolverse de una manera cómoda como lo hacen los demás niños y niñas. El espacio no se adapta a las necesidades, sino que por el contrario son ellas/os quienes tienen que adaptarse a esos limitantes.

Se observa que el espacio áulico constituye un problema para los desplazamientos. Se podría decir que la docente de grado no ha incorporado con naturalidad que un niño necesite un andador para moverse, perdiendo de vista que el problema no es el andador sino las características del espacio, es ahí donde volvemos a poner el foco en la individualidad y responsabilidad de las dificultades en los niños/as.

La mirada de una y otra docente son claramente diferentes, una de ellas puede realizar un análisis y articular los aspectos de la inclusión educativa con la condición de los espacios, en cambio la otra docente, quizás por naturalización u otras razones evalúa que los espacios están bien y son los adecuados.

Los siguientes argumentos también dan fundamento a las dificultades que presentan los espacios y cómo se constituyen en un obstáculo para la inclusión:

“... una de las dificultades es que el edificio no esté bien adaptado o muy adaptado, porque tenemos el baño, los ingresos en los SUM donde hay escaleras y rampas, pero no así en la entrada en la calle,

falta que las hagan; o bien alguna otra cosa que sea necesaria para que los chicos se puedan desenvolver bien, por ahí lo de la infraestructura es complicada. (Dir.)

“El tema de las rampas también es otro tema, la del ingreso a la escuela está rota, la del ingreso al SUM está súper empinada, y si no es con alguien ellos no pueden subir...” (D. Int)

El espacio institucional no sólo debe mirarse desde la accesibilidad, por ejemplo, rampas y baños, sino tener en cuenta los espacios como propuesta pedagógica:

(...) Por ahí desde las áreas especiales se podría trabajar un poco más, o bien para situaciones de niños con problemáticas debería existir un espacio donde se pudiera trabajar solo con ellos, no para excluirlos, pero uno a veces sueña mucho, nos gustaría tener una persona que se ocupe de ellos, que los ayude a trabajar la parte muscular, pero que lo hagan dentro del espacio de la escuela como un extra, para que también trabajen con los profes. “(Dir.)

La directora asume que el tema de la infraestructura es complejo, que han obtenido algunos avances pero que todavía no tienen todo para que los niños y niñas con discapacidad puedan desenvolverse autónomamente en los espacios de la escuela.

En los discursos se puede observar la preocupación por las condiciones de los espacios:

“Mira las cosas que se hicieron en la escuela, baños y rampas se hicieron porque M. lo pidió, porque ella como directora lo pidió. Soy consciente de que ella, me consta que cada vez que iban los ingenieros o cualquier persona que iba a la escuela, todo el tiempo estaba pidiendo las rampas para los chicos y pidiendo los baños. Todo el tiempo insistiendo para que no se olvidaran de esas cosas, porque una vez que te entregan la escuela, después no podés reclamar. En ese sentido la directora siempre estuvo.” (Doc. A)

“En lo único en que hemos estado acompañados desde el Ministerio de Educación es con la presencia de una persona de infraestructura que nos ha visitado, nos ha escuchado, aunque no nos resuelva nada” (Dir.)

Estas situaciones presentadas en cuanto al espacio físico y la infraestructura con la que cuenta la escuela, evidencia que ha existido una cierta ausencia del Estado en brindar los recursos adecuados para la accesibilidad de los niños y niñas con discapacidad.

Se puede analizar el lugar que se les brinda a los niños y niñas con discapacidad en esos espacios físicos y materiales, siguiendo a Fernández, L. (1998) en sus aportes sobre el análisis de las

instituciones educativas, para pensar el modo en que se organizan los espacios y sus condiciones para colaborar en el efectivo ejercicio del derecho a la educación.

Los recursos didácticos es otro aspecto que también ha sido evidenciado por las docentes como débil en las propuestas de inclusión educativa al interior de la escuela. Una docente manifestó:

“El método Doman es caro, el libro no me lo pude llegar a comprar y me interesaba, lo hice casero y desde la escuela me ayudaron con un par de hojas, unos marcadores, unos lápices de colores y un tubo de plasticola” (Doc.)

Con respecto al mismo tema la docente especial expresó:

“Los recursos siempre están, los pone la docente, los recursos tecnológicos los tiene la escuela: proyector, equipo de sonido y las computadoras cada una de las docentes. Las docentes también preparan los materiales didácticos para cada uno de sus alumnos. No son los necesarios, ni todos los que queríamos tener, pero hay y nos podemos arreglar” (Doc. Esp.).

La docente integradora menciona:

“... todas las cosas y recursos trato de pensarlos yo, de crearlos yo, de ver de qué forma me las arreglo” (Doc. Int.)

Las docentes mencionan que ellas en general se proveen de los recursos que necesitan para trabajar con los y las estudiantes en clase. El presupuesto para desarrollar propuestas significativas depende de su voluntad, por lo que existe un condicionamiento la no disposición de recursos didácticos para desarrollar la propuesta educativa. Además del conocimiento sobre la planificación de la enseñanza, se necesita presupuesto para contar con materiales didácticos que permitan innovar desde la creatividad teniendo en cuenta las necesidades, gustos, intereses de los niños y las niñas.

Tiempos para la Inclusión

El tiempo en aspectos organizacionales y pedagógicos es también uno de los grandes dilemas en relación a la inclusión, ¿qué pasa cuando los mismos no son adecuados? o ¿no son revisados para ofrecer una educación acorde a los niños y niñas tanto con o sin discapacidad? ¿Cómo ofrecer en el ámbito educativo “tiempos” como espacio de aprendizaje significativo?

Recurriendo a aspectos históricos desde la constitución de los sistemas educativos y la conformación del modelo de la escuela graduada se ha supuesto una organización particular del tiempo.

El tiempo fue establecido como único para un aprendizaje ideal: igual para todos, promoviendo y reconociendo una única trayectoria escolar sin tener en cuenta la diversidad de formas de aprender.

Ha sido organizado en unidades de tiempo calendario, año, ciclos y niveles escolares; organización pensada en una secuencia estandarizada que marca la progresión de los aprendizajes en relación a las edades de los alumnos, indicios de un tiempo cronológico que no es real.

Retomando los aportes de Terigi, F. (2009) en relación al tema de las trayectorias educativas, es relevante el aporte que realiza en relación a circunscribir los tiempos de aprendizaje a la sola progresión lineal prevista en tiempos marcados por una periodización estándar.

El sistema educativo se organiza por niveles, desde una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza, disponiendo cuáles deberían ser esos niveles, y cómo se tienen que definir sus límites temporales.

Siguiendo los aportes de la autora frente a estas trayectorias teóricas existen las “trayectorias reales” que vienen a romper con el principio de gradualidad, el cual establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum en etapas delimitadas o grados de instrucción, determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediante evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa, y también frente a la anualización, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados.

Si las trayectorias son concebidas como mono crónicas, el tiempo escolar tiene una única cronología de aprendizajes, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva que supone que los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales. Suponen, por ejemplo, que se enseña al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad.

El paradigma de la inclusión viene a romper con estas bases, las que han sido instaladas y sostenidas a lo largo de los años. En la actualidad y teniendo en cuenta a los sujetos que aprenden, los tiempos ineludiblemente deben ser otros, flexibles, diferentes, pero no solo para los niños con discapacidad sino considerando los diversos formatos y experiencias de aprendizaje de los diversos sujetos.

¿Qué dicen los sujetos acerca las condiciones del “tiempo” en la institución?:

“Los tiempos para ellos, son tiempos bastante diferentes a como se manejan sus compañeros. Ella, por ejemplo, sabe estar escribiendo en el aula y viene la maestra y me dice “que se apure, que agilice” ...está escribiendo y ella escribe al ritmo que puede, si pudiera escribir más rápido lo haría, con toda la práctica que está teniendo escribe cada vez mejor yo le pido que trate de ser más prolija, que escriba dentro del renglón, subrayar y lo hace”. (Doc. Int)

La docente integradora considera que el tiempo de la niña implica una adaptación, revisión o transformación. Lo que conlleva a la necesidad de un análisis pedagógico de los mismos. Se debe concebir un tiempo diferente al que pueden manejar sus compañeros.

Manifiesta además que una de las docentes no comprende ese “tiempo diferente” ya que exige que la nena escriba más rápido ¿qué sería escribir más rápido? ¿igual que sus compañeros/as? Aquí se está poniendo el acento en lo que debería ser, según una homogeneidad establecida, pero no se considera que poder escribir dentro de su proceso implica un gran desafío y cada avance para ella es un gran logro, sin considerar además que no necesariamente por tener una discapacidad un niño/a puede presentar dificultades para escribir “rápido”

Vale aclarar que no solo por tener alguna discapacidad son necesarias las adaptaciones en este aspecto, es de relevancia revisar qué sucede con el tiempo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos/as:

“Me parecen brutales esos módulos kilométricos donde no hay un espacio, sabemos porque lo hemos estudiado y también la gente que está enfrente de todo esto, que el niño no es capaz de mantener la atención más de cuarenta minutos, no entiendo como hacen un módulo de ochenta o sesenta. Sabemos que no podés trabajar bien, si nos gusta estar en el aula le buscamos la vuelta, pero están aquellos docentes que no, está el maestro que vos lo ves a los niños que no los dejan moverse se vuelven locos dentro del aula” (Doc. B)

En algunos discursos se denota la ilusión de un recorrido único, lineal, igual y consecutivo que parecería ser el que menos trabajo pedagógico docente exige. Se desconoce así, que los tiempos de aprendizaje no son tiempos iguales, ni los caminos recorridos son homogéneos, ni están signados por la linealidad y previsibilidad. Es decir que los recorridos suelen, pueden y existen heterogéneos, variables y singulares.

Esta docente manifiesta que los tiempos escolares no son organizados de una manera significativa en general, y que los periodos de atención de los niños y niñas se deberían revisar para propiciar un mayor aprendizaje.

Esta docente ha podido analizar y observar en su grupo, procesos de aprendizaje diversos, con fortalezas y debilidades particulares. Confirma de alguna manera que los tiempos deben ser pensados pedagógicamente para los niños con o sin discapacidad.

Para la inclusión educativa los tiempos necesitan análisis y transformación:

“Hay chicos que pasan muchos años en la sala especial, se agotan mucho, y no logran los objetivos. También tengo que decir que hay algunos chicos que han llegado a secundaria (Doc. Esp.)

La docente especial manifiesta que hay niños y niñas que pasan años en una sala especial, sin poder superarse a sí mismos, y que eso provoca agotamiento y frustración. Cabe preguntarnos cuáles han sido los criterios pedagógicos por los que un niño pasa tanto tiempo en una sala especial, cuáles son las razones que llevan a que un niño o niña tenga que sufrir la frustración y permanecer años en un mismo grado, mucho peor aún sin avanzar en ningún aspecto.

Con respecto a los tiempos otra docente opina:

“El tiempo si está bien organizado, ellos van al mismo tiempo que van todos los demás, aunque no sé si a A. no habría que reducir el horario, ir menos a la escuela, en cambio N. está bien. Porque A. tiene otros problemas no es como N.” (Doc. A)

La docente considera que el tiempo en la escuela debe ser reducido por las dificultades que presenta el niño, pero no se evidencia una argumentación pedagógica de los beneficios que esta decisión podría tener sobre su proceso de aprendizaje.

Al contrario de lo manifestado por la docente anterior, en el siguiente relato se observa una decisión argumentada respecto a la modificación de algunos tiempos:

“Nosotros estamos cuatro horas, de ocho a doce, ingresan cinco minutos antes, como para no ingresar tan tarde a las aulas. Para no perder tanto tiempo con el tema de la formación etc. Yo prefiero que vengan de ocho a diez y no de diez a doce, porque se pueden distraer al venir, y además su atención más importante, es decir su nivel de atención está mejor en la mañana, ya después se cansan o necesitan distraerse fuera del aula y de la tarea escolar. En este caso, tienen reducción horaria por un caso especial pero no va a ser todo el año” (Doc. Esp).

Interpelar la organización del tiempo basada en criterios homogeneizadores presenta el desafío de romper con la gramática escolar sedimentada desde la constitución del sistema educativo.

Modalidades de comunicación, relaciones y vínculos entre los actores educativos para dar lugar o no a la inclusión educativa

Las modalidades de comunicación, y las relaciones que se construyen entre los actores institucionales también son un eje importante para analizar los procesos de inclusión educativa. Cuando entre los actores institucionales existen modos de comunicación flexibles, claros y fluidos se fortalecen los vínculos, relaciones y el trabajo en equipo, al posibilitar viabilizar estrategias y acciones para la inclusión educativa. Cuando estos modos están en conflicto o poco claros, dificultan este trabajo en equipo y el fortalecimiento de relaciones.

Piotti y Lupiañez (2002) toman los aportes de Ulloa, F. en relación a las fracturas que pueden producirse cuando la comunicación no está bien articulada entre los actores educativos. El concepto de fractura se visualiza en la práctica cuando los conflictos no se resuelven de una manera posible de explicar o entender por parte de los involucrados o afectados por la situación. Esto genera inconvenientes o malestares que no permiten la salida del conflicto.

Recuperando las manifestaciones de la directora en relación a la comunicación que se realiza al momento de incluir a un niño o niña con discapacidad, comenta que buscan, principalmente, interiorizarse sobre las características de los educandos con la familia, para ello realizan una entrevista:

“...primero cuando se vinieron a inscribir se hizo una entrevista con la mamá para conocer el grado de discapacidad, ¿cuál era? ¿cómo era? ¿cómo se movían? ¿qué cosas podían hacer y qué cosas no? (Dir.)

“Las chicas estuvieron encantadas, decidieron que sí iban a hacer el intento para que esos niños se pudieran integrar a la escuela. Primero, conversar con las familias para ver cuáles son las expectativas que tienen y con los docentes porque ellos son los que se tienen que hacer cargo de la situación y si lo aceptan bajo qué condiciones, en que van a estar condicionados al aceptar esos niños y hasta donde vamos a llegar.” (Dir.)

A continuación, un fragmento donde la directora comenta los inicios de la inclusión educativa de dos de los niños en la escuela:

“En nivel inicial no hubo problemas, las chicas ayudaron muchísimo en todo lo que era la terapia física que ellos necesitaban. Después se hizo una articulación con el primer ciclo, ahí venía el problema hasta ahí estaba todo bien, pero ahora los maestros debían aceptar, porque es un trabajo extra al normal. Se les habló a las señas, pero no se les dio opción a decir quiero o no quiero, se les habló para que supieran que venían estos chicos con tales discapacidades, con tales problemas y que tenemos que buscar las estrategias para trabajar con ellos, siempre pidiendo que hubiera un acompañante, una pareja pedagógica para que pudiera colaborar con la maestra dentro de la sala. (Dir.)

Se plantearon articulaciones entre docentes, y se manifiesta además que tenían cierto miedo e incertidumbre ante algo que se les presentaba como inminente y para lo que no contaban, desde su perspectiva, con la formación que necesitaban tener.

“Así empezaron, se fueron adaptando, las maestras los fueron conociendo y allí estamos. Los chicos estuvieron sin integradora hasta segundo grado, conseguimos las sillitas con los bracitos para ellos,

teníamos baños para chicos con problemas, pero era un depósito así que yo habilité ese baño y es el baño que usan ellos”. (Dir.)

Las acciones que realizaron al momento de incluir un niño o niña con discapacidad responden a la disponibilidad y actitud frente a la propuesta de inclusión que puede ofrecer la escuela, valiéndose también del conocimiento construido desde la experiencia. Cabe preguntarse si permitir el acceso a la escuela de un niño/a con discapacidad es incluirlo.

En este mismo fragmento llama la atención el término utilizado para referirse a los estudiantes, “chicos con problemas”, ¿son los chicos/as los que tienen problemas? o ¿es la escuela la que no tiene acondicionados los espacios necesarios para su desenvolvimiento al interior de la misma? ¿por qué el baño se constituye en un depósito?

No se menciona que se haya planteado un acuerdo formal entre la directora y la familia sobre aspectos referidos a lo que la institución podría ofrecerles y cuál sería el compromiso que le correspondía a la familia para el acompañamiento de sus hijos/as.

La función directiva busca responder a los lineamientos que se plantean desde las políticas educativas buscando garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas. Sin embargo, es escaso el acompañamiento y monitoreo que reciben de sus acciones, lo que hace más compleja la tarea institucional para la inclusión.

Los canales de información que se han mencionado, tienden más a ser informales, la directora les comentaba a las docentes alguna información que tenía de los niños y niñas que iban a ser integrados, no se observa que se les haya ofrecido un informe o una entrevista personal con las familias u otras instancias más formales acerca de la información necesaria para su tarea docente al incluir.

Es importante establecer, desde la gestión, espacios donde sea posible la comunicación, el intercambio, reflexión entre pares y entre los distintos roles institucionales. El establecimiento de estos espacios, posibilitan la toma de conciencia acerca de la complementariedad de las acciones del trabajo docente para la inclusión y de la responsabilidad de cada uno /a en los logros o “fracasos” con respecto a la inclusión educativa.

Con respecto a los espacios colectivos entre colegas para la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, la directora manifiesta:

“Específicamente para hablar esa temática no lo hemos hecho, o sea tenemos los espacios para ver lo pedagógico en general, las jornadas de reflexión o bien en pequeñas reuniones que voy haciendo por grupo para tratar diferentes temáticas” (Dir.)

Continuando con el tema, se le consultó a la directora si creía necesario que esos espacios de intercambio acerca de la inclusión de niños y niñas con discapacidad se puedan generar, ella respondió:

“Sí, pero tendríamos que tener quien nos dé una capacitación y que pueda coordinar esa parte. O sea, yo puedo coordinar la reunión, pero no tengo profundidad en el tema, por ahí sería bueno que viniera alguien itinerante que pudiera ir por las escuelas y que en una jornada venga y hable sobre determinado tema”. (Dir.)

La directora reconoce que no se generan espacios de intercambio entre los actores educativos para trabajar cuestiones, preocupaciones, intereses relativos a la discapacidad. Si bien estaría dispuesta a que estos espacios existan, pone énfasis en que no se sentiría capacitada para coordinarlos ya que considera que le falta formación.

Aparece nuevamente la necesidad de un apoyo extra para trabajar la temática en la escuela. Quizás podría provenir de una articulación más sólida y sostenida en el tiempo entre la escuela y organismos del Ministerio de Educación encargados de la inclusión educativa, o con instituciones de nivel superior que cuenten con profesionales afines a la temática.

Seguramente estas articulaciones e intercambios han existido, pero no con la continuidad e intensidad necesaria que demandan las instituciones educativas. Sin embargo, es importante aclarar que, si bien la directora puede sentir que su formación no es la apropiada, eso no la exime de gestionar los espacios de comunicación entre los actores educativos, y aportar desde sus conocimientos que seguro serían muy valiosos.

La docente integradora en relación a los espacios compartidos para articular sobre los temas relativos a la inclusión manifiesta:

“Que yo sepa no hay espacios en donde los docentes hablen sobre discapacidad, de hecho, deberían capacitarlos y que por lo menos conozcan la experiencia educativa de niños integrados en la escuela. De hecho, mañana hay una jornada de reflexión y no me invitaron. No me hacen participe de las reuniones, el año pasado me había tocado hacerme cargo de chicos que se habían quedado, que no habían podido aprender todo lo que iba aprendiendo la mayoría de los compañeros, entonces yo iba al ritmo de ellos, al ritmo que ellos podían... (Doc. Int.)

En este discurso se evidencia la falta de fortalecimiento de los vínculos entre los actores educativos comprometidos con la inclusión, manifiesta la importancia de que todos/as puedan conocer cuál es la experiencia de los estudiantes que están integrados en la escuela.

Continuando con este aspecto, una docente menciona:

“Este año no hemos tenido jornadas de reflexión, va solo tuvimos una sola. Es una escuela muy particular, yo he trabajado muy cómoda, pero soy una persona que lee bastante, no me considero una

erudita, pero siento que desde lo pedagógico es dificultoso que nos tengan cosas que marcar, cosas para intercambiar si las hay, pero los espacios son para eso nada más. No hay espacios de acompañamiento pedagógico y debería haberlos. A veces se confunden las reuniones de bienvenidas (que este año fue cruel) o encuentros, con reuniones necesarias para debatir sobre diferentes temas” (Doc. B)

La docente demanda espacios de comunicación y reflexión acerca de la inclusión, manifiesta que no existen espacios o comunicación pedagógica acerca de la inclusión, pero sí para hablar otras temáticas. La docente especial agrega:

“Los espacios son muy poquitos en las jornadas de reflexión, teóricamente debería hablarse, tratarse el tema. El año pasado se hicieron dos y no se trabajó. Tenemos problemas, no se aúnan criterios, cada uno se ocupa de los suyo. No hay respuestas a las preguntas, se generan disconformidades. En algunos casos ha habido jornadas productivas, o específicas, para evaluar, o para tratar la situación laboral, y cómo nos desempeñamos. (Doc. Esp)

Otra docente dice:

“No hay espacios de encuentro para proyectar algo que salga de los cánones normales de una escuela, un proyecto que pueda trascender” (Doc.B)

Los espacios de encuentro para favorecer las modalidades que existen al interior de la escuela, son demandados por las docentes, mucho más ante la necesidad de pensar colectivamente la inclusión. Dichos espacios se creen necesarios para intercambiar miedos, incertidumbres, experiencias, plantear propuestas en equipo que puedan ser superadoras de las problemáticas y desafíos a los que se enfrentan.

En los discursos de las docentes se evidencia que la comunicación interna está debilitada y se plantea que, debido a la falta de espacios para la construcción colectiva, se genera malestar al no saber cómo actuar o cómo proceder ante diferentes situaciones cotidianas, que a veces se prolongan o maximizan debido al paso del tiempo, y que afectan más la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad.

Para que las modalidades de comunicación y vinculación sean efectivas o potenciadoras de la inclusión educativa es importante que los actores se sientan reconocidos, se perciban útiles a la organización escolar y del grupo de trabajo al que pertenecen, afianzando el sentido de pertenencia mediante la claridad en las tareas que se deben cumplir, y sobre todo el sentirse acompañados en la misma.

Si las individualidades profesionales no se encuentran unidas en ámbitos colectivos de reflexión sobre las temáticas que los involucran y preocupan, sin la posibilidad de tener objetivos claros y compartidos, será complejo forjar una identidad institucional común y será más débil el desarrollo de una modalidad de comunicación clara.

En relación a acuerdos para resolver situaciones problemáticas o conflictos, o simplemente la toma de decisiones acerca de acciones a implementar para la inclusión, se analizarán algunos fragmentos.

La docente integradora comenta una solicitud que realiza a dirección:

“Por ejemplo ahora lo que planteé en dirección fue que los chicos tengan educación física a la misma hora para que se tenga más en cuenta lo que pueden hacer ellos y uno al ver al otro lo incentiva. Ahora están trabajando bastante bien en educación física, antes el nene no hacía nada y ahora sí, es algo que planteé en dirección y no me pusieron ningún obstáculo, el profesor estuvo de acuerdo y la directora me dijo que sí”. (Doc. Int)

En este fragmento se visualiza que se ha realizado un acuerdo pedagógico en base a una necesidad de uno de los niños entre la directora e integradora, esta decisión favorece a la inclusión y a un mejoramiento de la trayectoria escolar de ambos.

La docente especial ante otra situación expresa:

“Después que pasó la situación en la que el grupo insulta, molesta, grita a la docente de plástica, deciden suspenderlos y amonestarlos. Yo creo que esto no sirve de mucho como estrategia para llamarles la atención con el fin de que ellos comprendan que deben respetar las normas escolares”. (Doc. Esp).

En este caso la docente expresa no creer conveniente como se ha resuelto un conflicto donde participaron estudiantes de “su grupo” (grado especial). Se puede decir que no fue un acuerdo pedagógico entre las partes que intervinieron en el problema. No se le consultó a la docente especial que tiene mayor conocimiento de cada una de las características de las niñas y niños con los que comparte la cotidianeidad escolar.

Se decidió aplicar una medida disciplinar, que, desde la perspectiva de la docente, no favorece el aprendizaje de los niños/as sobre las normas de convivencia, si ese era el objetivo.

Se puede decir que este hecho puntual y la forma de resolución, conlleva concepciones de los sujetos y sus formas de comportarse, o el lugar que tienen en la escuela. El grado especial recibe las sanciones por sus comportamientos observados desde la lógica de la disciplina y no desde sus características personales y dificultades para la socialización.

Con respecto a este grupo, la docente especial agrega otra situación en la que también siente la falta de acompañamiento en cuanto a la toma de decisiones y la resolución de conflictos:

“Uno siempre quiere que los problemas sean resueltos lo más pronto posible y con la mayor eficiencia pero no siempre es así, nos ha costado a veces en situaciones como el tema de la conducta de los chicos en los recreos, no tenemos una respuesta certera que nos lleve a algo que nos haga sentir bien y cómodas, que si bien es cierto que tenemos que tener la responsabilidad sobre nuestro grupo de alumnos, debemos cumplir tareas en otro lugar específico de alguna galería o patio, entonces no podemos tener el control de todo, de las dos cosas, habría que rever algunas situaciones”. (Doc. Esp).

Se confirma la importancia de analizar y desnaturalizar las modalidades de comunicación, el establecimiento y trabajo sobre los vínculos y lazos en pos de la inclusión educativa entre los actores escolares intervinientes, responsables y participantes de la misma.

La inclusión educativa en la formación docente: “no estamos preparadas para incluir”

En línea con lo que se venía planteando, aparece nuevamente la importancia que le otorga la directora y las docentes a su propia formación en relación a la inclusión educativa. En este sentido, señalan al trabajo colaborativo y el acompañamiento de la gestión como instancias que permitirían hacer frente a las dificultades y dar lugar a la acción educativa de los niños y niñas con discapacidad.

La directora comenta que:

“Te vengo hablando desde el nivel inicial, los profes no han dicho, “no estoy preparado, no los voy a atender”, siempre han trabajado sin tener lo necesario, sin adaptaciones curriculares, han trabajado y siguen trabajando, no hay un obstáculo en ese sentido, no han dicho “yo no estoy capacitada no lo voy a atender”, pero si es cierto que no estamos preparados para atender ciertas patologías, pero no es una debilidad en este momento. Lo que nos puede llegar a faltar a todos es cuáles son las herramientas para detectar algunas situaciones (...)” (Dir.)

La falta de conocimiento es un obstáculo al momento de tomar decisiones o plantear estrategias para la inclusión ya que no encuentran herramientas en la detección a tiempo de algunas situaciones:

“En realidad no ha habido capacitaciones para poder incluir a estos niños. Porque hoy es una realidad que las escuelas públicas no están acondicionadas. En el caso de tener otros problemas de los que ya tenemos, nosotros hemos hecho hacer una rampa, ahora tienen que hacernos la de la entrada para los niños en silla de ruedas, pero por ejemplo no tenemos chicos con problemas visuales, para los que

necesitas tener también maestros que acompañen en esta discapacidad, el maestro de grado no está preparado para hacerlo, si lo puede contener, lo puede integrar socialmente, pero en la otra parte que es lo pedagógico a veces resulta muy difícil. Nosotros no hemos tenido dificultades, la única experiencia que tenemos es la de A, N y N. (Dir.).

En el fragmento anterior la directora manifiesta la falta de capacitaciones en relación a la temática de la inclusión en la discapacidad y desde la gestión se visualizan las dificultades que existen al momento de incluir, remarcando lo pedagógico como un aspecto donde se presentan las mayores problemáticas.

La necesidad de la formación radica también para la directora y las docentes en contar con herramientas que les permitan poder identificar, bosquejar y observar las problemáticas que emergen desde la complejidad de la tarea de la inclusión:

“Para trabajar con un niño con disminución visual o ciego, tenes que trabajar con el sistema braille, el maestro tiene que estar preparado y también tenes que tener los elementos para llevarlo a cabo, nosotros no tenemos nada de eso, hay escuelas que sí lo han hecho como la escuela Mitre. Las escuelas no estamos preparadas para recibir chicos con discapacidad, en lo que podemos llegar aceptar, lo hacemos. No ha habido alguna directiva del ministerio que diga a tal escuela van a ir estos niños y se va a hacer esto y esto” (Dir.)

La directora continúa con respecto a la formación:

“...A veces uno hace capacitaciones de acuerdo al cargo que ocupa. Nunca hubo tampoco capacitaciones que nos ayudaran a detectar problemas de aprendizaje. Supervisora de Educación Especial hay una sola, es una gran dificultad para ella, de alguna manera pueden estar presentes, por ejemplo, avisándonos de capacitaciones que se dan por internet y no nos enteramos, pero nada más” (Dir.).

La directora plantea que las instituciones no están preparadas, que no han sido capacitadas para incluir y que además existe una diferenciación necesaria en cuanto a las discapacidades que pueden atender. Para la inclusión educativa es importante la articulación entre instituciones comunes y las de educación especial, como la experiencia que comenta la directora de una escuela que ha logrado dicha articulación. Dicha estrategia pedagógica no es una línea de trabajo general o institucionalizada en el sistema educativo en pos de favorecer la inclusión educativa.

La directora destaca que las docentes no están preparadas para incluir, pero que a pesar de ello han podido hacerlo cada una desde sus posibilidades. Menciona que los resultados no son los esperados,

pero se prioriza el “hacer algo” frente a las situaciones que se les han presentado, han respondido de alguna manera a las necesidades de los estudiantes, aun cuando muchas veces no han sabido cómo y lo han padecido como una incertidumbre:

“(...) justamente son docentes que no están preparados para, pero a pesar de ello han podido hacerlo, cada uno desde su lugar va haciendo y va teniendo logros, a lo mejor no son los esperados, pero se va trabajando y de a poquito se va haciendo.” (Dir.)

“(...) si no estuviera el compromiso de ellos no se podría hacer nada, por más que hubiera una directiva autoritaria. Las chicas que trabajan en la escuela como toda persona, tienen aciertos y desaciertos, pero se han comprometido a trabajar con estos casos especiales que hemos tenido(...) se han comprometido desde nivel inicial en el caso de N; A; y de N. (...)este año N. y A. van a pasar al segundo ciclo va a ser un cambio importante, porque las maestras de la mañana no los conocen, en cambio en el turno tarde sí, porque veníamos desde jardín con la articulación en el ir y venir (...) En el segundo ciclo va a haber un cambio, es comenzar de nuevo, es un cambio importante y hay que ver a las señas, creo que se va a hacer un poquito más complicado” (Dir.)

En el decir de la directora se evidencia el largo y difícil camino que han transitado. El compromiso les ha permitido aprender con los niños y niñas, de alguna manera han podido complementar aquella formación de base con los temas relativos a la discapacidad a partir de las propias experiencias, es decir aprendiendo a través de sus prácticas, de los errores y aciertos y de manera conjunta.

Por lo que se podría decir que ha prevalecido más el compromiso, que la formación específica que mencionan no tener al momento de incluir.

Con respecto a este compromiso, en el discurso de la directora se sigue afirmando que:

“Es una de las fortalezas el compromiso de las docentes, porque ninguna se paró y dijo no, yo no lo quiero hacer, más allá de que sabían que eran situaciones difíciles, los chicos fueron aceptados. Se pusieron las pilas y consiguieron cosas que se necesitaban, como se consiguió la silla de rueda, se consiguieron los andadores, las acompañantes pedagógicas que no las tuvieron en los primeros años y entre todos se pudieron lograr cosas, ahora estamos trabajando con el problema de N. que nos preocupa bastante” (Dir.)

Las docentes han aceptado, han trabajado, han intentado, además seguramente han presentado resistencias ya que no les ha resultado fácil, se han sentido impotentes o sobrepasadas antes diferentes situaciones que se les iban presentando. Es por ello que emerge la pregunta acerca de qué: ¿hasta qué

punto sólo con el compromiso de las docentes es posible suplir en algo, las carencias de la formación para garantizar la inclusión educativa?

A continuación, la docente integradora con respecto a los aspectos de la formación dice:

“Es un problema la falta de capacitación en el tema de la inclusión, para mí es una gran debilidad desde el equipo directivo hasta los padres, que creo que también deberían saber (...)” (Doc. Int.)

“Mi debilidad es que me falta formación, me falta mucha formación yo sé que manejarse con el diagnóstico de una persona limita, pero creo que deberíamos saber y poder conocer. Por ejemplo, no me ha tocado, pero si me toca trabajar con un chico con brote psicótico, creo que es algo que uno lo tiene que saber, y saber cómo manejarse en esos momentos. Eso me da miedo, si hago una integración como estoy haciendo ahora o un proyecto de integración y encontrarme con algo que no sé cómo manejar” (Doc. Int)

Se evidencia también en la docente integradora la necesidad de mejorar su formación, de tomar conciencia de aquellas faltas o falencias, considerando también que la formación y el conocimiento sobre la discapacidad y sobre la inclusión son responsabilidad de la escuela y además de las familias. Se reconoce la necesidad de una formación permanente:

“Mi fortaleza es que me encanta hacer lo que hago. Le pongo muchísimas ganas y me encanta aprender, me gusta saber, busco cada vez más información, trato de seguir y no dejar nada que pueda hacer para conocer cada vez más” (Doc. Int).

(...) el sábado pasado por ejemplo estuve desde las nueve de la mañana hasta las seis de la tarde en una jornada que era un encuentro de graduados y estudiantes de Educación Especial, estuvimos con chicos ciegos, con chicos también con discapacidad motriz que nos contaban la experiencia de vida de ellos, como es la vida de un ciego, como es no poder caminar. Por ejemplo, un chico decía “yo hago lo que me gusta”, hace carreras de velocidad con la silla de ruedas. En ese encuentro nos enseñaban que dejemos de usar eufemismos con ellos, que no digamos personas no videntes, una persona no vidente es alguien que no puede adivinar el futuro, una persona que no ve, es una persona ciega. Me re gustó y cada vez que hay una capacitación y la puedo hacer la hago” (Doc. Int)

Otra docente destaca a la formación como una herramienta para aprender y conocer más sobre la inclusión educativa:

(...)” he leído desde este año, porque mi hija está estudiando Educación Especial y me llama la atención muchos términos que yo uso y ella me los va corrigiendo, porque los usamos mal, por ejemplo, lo de niños especiales y capacidades diferentes. También me explicaba lo de integrar e incluir, por eso yo te decía que me faltaba la otra pata que es este conocimiento”. (Doc. B)

Continuando con este aspecto se remarca la importancia de contar con el apoyo de otros profesionales, y de trabajar en equipo para poder resolver aquellas debilidades y dificultades que se tienen en la formación frente a la inclusión:

“Yo pienso que un docente especial nos podría enriquecer y evitarnos un montón de errores, porque a veces caemos en la discriminación oral por así decirte de situaciones que no sabemos explicar” (Doc. B)

“Los profesionales adecuados, pero te estoy hablando desde sociólogos, licenciados en educación, yo creo que están preparados a otro nivel para asesorarnos, para darnos guía de cómo y para dónde, de poder tomar diferentes situaciones, pero por una gama de profesionales que yo creo que existen, los hay, pero falta formar esos equipos” (Doc. B)

“Me parece también que hay otras personas a las que las podrías preparar muy bien en la institución, que formaríamos, y me incluyo porque me gusta, muy buenos equipos. Me parece que están las cabezas como para hacerlo, hay responsabilidades, están los compromisos de algunas personas, hay gusto, afinidad, hay interés y se podría formar un equipo de gente que cree en esos niños” (Doc. B)

Uno de los aspectos de relevancia a la hora de fortalecer la formación docente es la gestión del trabajo en equipo. Compartir información, objetivos y estrategias de trabajo en equipo puede ofrecer resultados de mayor impacto, que el trabajo individual y en soledad de cada docente:

“Los supervisores de enseñanza especial nos podrían ayudar con otros conocimientos. Yo fui con él a CETAP, he pasado por todos lados con N. (...)” (Doc. B).

“(...)tendríamos que tener quien nos dé capacitación y que pueda coordinar esa parte. O sea, yo puedo coordinar la reunión, pero no tengo profundidad en el tema, por ahí sería bueno que viniera alguien itinerante que pudiera ir por las escuelas y que en una jornada venga y hable sobre determinado tema” (Dir.)

La falta de articulación entre los profesionales al interior de la escuela para el trabajo en equipo, constituye una debilidad, que no permite potenciar el trabajo que se realiza con la inclusión educativa, aunque han existido algunas propuestas:

“Ahora nos han dicho que tenemos un caso de autismo, aunque no esté escrito, que no es el autismo que nosotros conocemos, antes eso no lo escuchabas, ahora estamos ahí sin saber detectar si es o no es. Estamos trabajando con una señora que es maestra de educación especial que está trabajando con las señoras de nivel inicial y estamos detectando estos casos, hay tres niños que estamos observando. Nos ayuda a ver qué se puede trabajar, porque las chicas habían implementado todas las estrategias, entonces conseguí a esta chica, pero no siempre tengo esa suerte” (Dir.)

En contraposición la docente integradora manifiesta:

“Que yo sepa no han capacitado a los docentes, de hecho, deberían capacitarlos y que por lo menos sepan. Porque por ejemplo antes no sabía, pero ahora estoy estudiando, sobre qué es la integración y qué es una inclusión, por lo menos que tengan en claro eso. De hecho, mañana hay una jornada de reflexión y no me invitaron. No me hacen participe de las reuniones, el año pasado me había tocado hacerme cargo de chicos que se habían quedado, que no habían podido aprender todo lo que iba aprendiendo la mayoría de los compañeros, entonces yo iba al ritmo de ellos, al ritmo que ellos podían” (Doc. Int.)

“Hoy en día lo podés leer, ahora podés buscar y leer, pero no es lo mismo cuando tenes un profesional que te puede decir, que ha trabajado con chicos con esos problemas o situaciones, que te diga puede llegar a ser esto o pasar esto. Porque para leer, leemos todos, pero además lo que te dice la teoría a veces no es lo que pasa en la realidad, en algunos casos si, en otros no” (Dir.)

Es necesaria la consolidación de un cuerpo docente actualizado, formado y bien preparado para atender el exigente trabajo que conlleva la inclusión en los centros educativos, por lo que implica la formación continua de los docentes, el intercambio de información, de experiencias y el trabajo en red.

Acerca de las condiciones simbólicas: significaciones en torno a la inclusión en torno a la inclusión en torno a la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad

“Las previsiones de los profesores sobre la forma en que se iban a comportar los estudiantes, finalmente determinaron las conductas que los propios docentes esperaban. Habían creado sus Galateas, que ahora cobraban vida. Este es el mentado efecto Pigmalión por la positiva. Pero también ocurre por la negativa. Si creemos que a los chicos “la cabeza no les da”, al final no les da” (Anónimo)

Introducción

Continuando con el análisis de la temática que compromete a este trabajo final, es de relevancia también recuperar las condiciones simbólicas que enmarca a la inclusión educativa en dicha institución.

La frase seleccionada para iniciar este apartado, demuestra lo importante que es acercarse a una realidad para comprenderla y abordar aquello que se piensa, los prejuicios, preconceptos, significaciones, pensamientos positivos o negativos, los cuáles condicionan e influyen las prácticas y el lugar que se le adjudica a un otro/a.

Según Fernández, L. (1996) los grupos humanos que conforman la comunidad de un establecimiento hacen una versión singular de los modelos y las normas generales. Para lograrlo utilizan como materia prima las instituciones en sus modelos universales, pero los transforman a través de un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su historia institucional y del modo en que responden a sus condiciones objetivas y como estas los afectan. Los sujetos hacen una versión única de cada establecimiento escolar, significan singularmente sus ambientes, recursos, tiempos, espacios y roles. Todo es parte de una cultura institucional integrada por un conjunto de imágenes sobre la institución, incluye un lenguaje y código propio, tiene sus propias tareas, modalidades, formas de plantear y resolver sus problemas, y una forma particular de organizar a las personas.

Según Ulloa, F. (1969) lo simbólico tiene que ver con el significado asignado a lo que se observa, incluye valores y normas que se manifiestan en los comportamientos. En el análisis de lo simbólico se destacan dos niveles: lo manifiesto que es lo dicho, lo manifestado y expuesto en palabras u objetos, y lo latente o implícito que es lo que por alguna razón no se dice, por lo tanto, debe ser inferido a partir de las interpretaciones.

Desde esta perspectiva, se analizarán en este apartado aquellos significados que la directora y las docentes, le atribuyen a la inclusión de niños y niñas con discapacidad junto con aquellos significados

que le atribuyen a la población de estudiantes que proviene de contextos de pobreza y sus posibilidades de aprendizaje.

Dichos análisis son relevantes en tanto dan cuenta del posicionamiento de las personas que transitan y trabajan en esta institución. Estas representaciones son tan propias y particulares, por eso no se pueden separar del contexto y de la experiencia singular.

En los diferentes discursos se evidencian también significados en torno a cómo debería ser una educación significativa para los niños y niñas con discapacidad, significados de los docentes acerca de las experiencias educativas, y significados en torno a su propia formación. También aparecen las vivencias de la directora y docentes acerca de cómo es la experiencia de inclusión de los padres y compañeros de los niños y niñas con discapacidad.

La inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad

Alrededor de la inclusión hay múltiples significaciones, entre ellas se debe tener en cuenta que la institución está inserta en un contexto que marca su existencia y experiencia educativa, y que conlleva diferentes significaciones y representaciones por parte de los actores educativos, las familias y los/as niños/as.

Los aspectos simbólicos en relación al contexto se reflejan en las acciones educativas, las mismas están impresas en los modos diferentes de concebir, pensar y considerar a los sujetos de aprendizaje.

Los discursos de la directora y docentes deben situarse en un marco contextual que no puede dejarse de tener en cuenta en el análisis de los significados atribuidos a esa realidad. Las características socio económicas y culturales de la población de niños y niñas aparecen asociadas entre otros aspectos a las problemáticas y dificultades de aprendizaje.

A continuación, algunos fragmentos de las descripciones y caracterizaciones que realiza la directora sobre la población de estudiantes que asisten a la institución y sobre el contexto que rodea a la escuela:

“Nosotros de por sí somos un barrio marginado socialmente, donde hay problemas socio económicos muy graves en algunos casos (...)tenemos problemas de violencia, de adicciones, familias mono parentales, hermanos mayores que se hacen cargo de los hermanos menores, niños que viven con la mamá y la pareja de su mamá, es muy variado, papas presos y demás (...) tenemos de todo, padres que son adictos, padres presos por asesinato o por robo, madres que trabajan y están todo el día afuera, niños criados por las abuelas, niños que tienen mala conducta acá y afuera, niños que están permanentemente en la calle y no hay un control de los papas sobre ellos”(Dir.)

“Yo tengo niños que vienen sin almorzar porque la madre no les alcanzó a hacer la comida, o porque se levantaron y vinieron a la escuela, hay problemas de desnutrición, niños que no comen, hay niños que no duermen, que están con los juguitos todo el día, que andan en la calle todo el día, embarazo precoz etc.” (Dir.)

Se evidencia en estas manifestaciones la clara afectación del contexto de vulnerabilidad social-económica en la trayectoria educativa.:

“Por la zona, en realidad siempre hemos tenido problemas de aprendizaje, porque los chicos siempre han tenido mala nutrición, es algo que lleva a problemas, no sé si son específicamente problemas de aprendizaje simples o complejos. Con esos tipos de patologías desde siempre, después era muy raro tener casos con alguna discapacidad severa, tuvimos una nena de las que yo me acuerdo, que tenía hidrocefalia, que estuvo en nivel inicial y luego falleció, fue muy cortito su lapso de vida (Dir.)

La docente de educación especial menciona que algunas problemáticas de aprendizaje que afectan a niños y niñas son a causa de bloqueos emocionales que impactan sobre su desarrollo:

“Recibimos alumnos con necesidades educativas especiales y con características variables, algunos de los chicos tienen diagnósticos, pero otros no. Por ejemplo, tenemos chicos con problemas de aprendizaje y de conducta por dificultades sociales, por su medio social, sufren un bloqueo que afecta su aprendizaje...son niños tímidos introvertidos, colaboradores y participativos, pero también por momentos son agresivos, suelen tener reacciones violentas, tanto verbales como físicas” (Doc. Esp.)

En el decir de otras docentes:

“Las características sociales son las asociadas a los barrios de periferia, niños con bastantes carencias: alimenticias, desde lo afectivo, en la salud a veces, en higiene mayormente (Doc.B)

“...hay varios alumnos con problemas de aprendizaje sobre todo en la lecto-escritura. Antes no veía problemáticas complejas de aprendizaje y las que tengo ahora se deben a problemas de alimentación” (Doc. A)

“El otro problema que tenemos es que a veces los papás no tienen los medios necesarios para realizarles los diferentes estudios a los chicos, entonces todo eso se va demorando, se va retrasando, y muchas veces no tenemos lo que nosotros necesitamos, que es un buen diagnóstico para poder trabajar con los chicos”. (Doc. Esp)

En los discursos se refleja la relación que realizan la directora y las docentes entre las dificultades de aprendizaje y el medio sociocultural y familiar en donde crecen los niños y niñas.

En sus discursos se evidencia una característica importante de la institución que es la contención que ofrecen a los niños y niñas. Podría observarse como una acción de protección ante las realidades duras que los atraviesan, y por otro lado evidencia la priorización de los rasgos asistenciales por encima de los aprendizajes y propuestas pedagógicas de la escuela.

Este aspecto relativo a la protección, contención y atención de diversas situaciones socio familiares, son características que se han reflejado desde la fundación de la escuela:

“Se comenzó históricamente con un ranchito, había dos habitaciones en donde se daban clases. La directora es la que estaba a cargo, con un maestro nada más y las madres que hacían de comer. En esa época todos los vecinos ayudaban, porque era zona rural en el medio del campo.” (Dir.)

“Cuando han existido algunos casos en particular siempre se los recibió a los chicos, por la zona donde estamos, porque los papás viven en el barrio, porque no han tenido la situación económica para poder enviarlos a una escuela donde les corresponde. Siempre hemos respondido a las dificultades del contexto”. (Dir.)

La frase de la directora: *“porque no han tenido la situación económica para poder enviarlos a una escuela donde les corresponde”* permite inferir que existe en la base de esta manifestación un pensamiento con respecto a la educación de los niños y niñas con discapacidad, que durante años las personas con discapacidad no tenían acceso a la educación, luego se podían educar en instituciones de educación especial (segregados), hasta que en la actualidad se garantiza el derecho a la educación.

Con respecto al trabajo que se realiza con la inclusión educativa al interior de la institución y teniendo en cuenta el contexto socio económico que atraviesa a los niños y niñas que allí asisten, la docente integradora dice:

“...las docentes le ponen ganas, no son todas, supongo que es una fortaleza aceptar que existen diferencias, que eso es parte de todos los integrantes de la institución, y también incluso de los padres, de hecho, ningún padre se quejó, es natural en ellos y debería ser así en todos lados. Veo como fortaleza

que se ocupan de los chicos, tienen como esa parte que no sé cómo llamarla, pero se ocupan de los chicos, si un chico va sin comer, ellos se preocupan, averiguan, escarban en el asunto y le dan de comer” (Doc. Int.)

Si bien la escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de los alumnos y alumnas, sí está en condiciones de formar subjetivamente a los mismos en lo que se refiere a su propio valor social y escolar, es por que dicha institución se constituye en una organización de gran importancia para el barrio y las familias.

Es en este ámbito educativo que se construyen relaciones de confianza a través de lo que pueden ofrecer los educadores y las educadoras frente al contexto de vulnerabilidad social. De esta manera los limitantes que existen entran en tensión con aquello que se les puede ofrecer desde la escuela, las mismas tienen que ver con las esperanzas depositadas en los y las estudiantes, el potencial de transformación de las y los docentes cobra sentido y significado en este contexto.

La escuela se constituye en un espacio de posibilidad para que las niñas y los niños con o sin discapacidad puedan encontrar la confianza en ellos mismos. Los y las docentes quienes tienen ese lugar enriquecedor para trabajar sobre su autoestima y ayudarles a creer en sí mismos, esta institución trabaja fuertemente este aspecto a pesar de las dificultades que se le presentan a diario.

La escuela como ámbito de encuentro. La integración/ inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad

El docente e investigador Carlos Skliar, en varios de sus escritos, invita a reflexionar sobre qué se hace con aquellos “otros” que se presentan en las aulas escolares, aquellos “otros” que tienen alguna discapacidad. Teoriza y concientiza sobre la integración como algo que no debe planificarse previamente, sino que tiene que ocurrir naturalmente cuando se está junto a otro. Cuando existe un encuentro físico y socio emocional con otro en el ámbito educativo.

Aquellos “otros” son siempre diferentes, ya sea por sus edades, aspectos culturales, experiencias de vida, y particularidades ¿la educación y el ámbito escolar puede ser un nexo entre personas igualmente diferentes?

En 2012 Carlos Skliar en uno de sus escritos, propone el concepto de integrar como sentir y pensar cómo estamos juntos y qué hacemos cuando estamos juntos. No se trata de que haya condiciones iniciales que preparen la integración como algo que en algún momento va a ocurrir, sino que cada instante ya compartido con otro con el que uno se reúne por diferentes razones ya es integrar.

En este contexto donde diferentes sujetos se encuentran, debe importar aquello que se empieza a construir colectivamente, lo que circula entre ellos y ellas, lo que se enseña, lo que se aprende, lo que gusta, lo que enoja, lo que se juega y lo que produce emoción.

Fue importante analizar lo que pensaban y conceptualizaban los actores institucionales acerca de lo que era integrar y/o incluir, conceptos que no aparecen diferenciados en el vocabulario, aunque conceptualmente desde algunos autores tienen diferencias:

“Cuando hablamos de incluir se habla en forma generalizada, incluir desde todos los lugares, tanto desde lo pedagógico como lo que es el espacio físico y la integración con la persona humana. A veces, hablamos de incluir solo a niños con discapacidad, pero un niño normal o común, por decirlo de alguna manera, que no logró los aprendizajes también está excluido. La inclusión es lo que abarca el poder estar dentro de todo lo que es el sistema educativo, dentro de la escuela, ya sea en lo actitudinal, procedimental y por supuesto en lo conceptual”. (Dir.)

La directora expresa que la inclusión es la posibilidad de “estar”, dentro del sistema educativo, y que esa posibilidad no es sólo para los niños y niñas con discapacidad sino para todos y todas. Se puede inferir que ese “estar” no es concebido sólo cómo el físico o espacial, sino lo que subyace en su trasfondo simbólico.

Si se piensa de esa manera cabe preguntarse: ¿hasta qué punto “el estar” se garantiza en las instituciones educativas?; ¿en el caso de esta escuela en particular? ¿asistir o estar en la escuela garantiza la inclusión y el verdadero derecho a la educación?

Una docente dice:

“Estos niños antes no podían estar en una escuela como la nuestra, por ejemplo, a estos niños no se los aceptaba. Pero desde que comenzó el tema de la inclusión educativa, comenzaron a incluirse y estar en la escuela. Qué mejor desafío que esté, cuando los conocí tenía mucho miedo, yo y mis colegas, siempre nos replanteábamos que íbamos a hacer, cómo lo íbamos a hacer, que nos iba a pasar con la llegada de estos chicos. Nuestro desafío fue sacarlos adelante, poner lo mejor de nosotros. Hoy son niños que se van a otro ciclo y se nos parte el alma. Son divinos, pero las maestras de cuarto también están con el mismo miedo que teníamos nosotras” (...) (Doc. A)

Se podría decir que para esta docente la inclusión tiene que ver con el acceso de los niños y niñas con discapacidad a las escuelas comunes. Si se retoma su frase “Antes no podían estar en una escuela como la nuestra”, se puede inferir que se hace referencia a lo que históricamente ha sucedido

con los niños y niñas que tenían alguna discapacidad, quiénes en un principio no se educaban y luego solo podían hacerlo en instituciones de educación especial.

Es interesante observar también, el modo en que la interiorización de significaciones sociales instituidas históricamente, se develan y actualizan en la representación de la docente, quien establece una división entre un “nosotros” y “ellos” con las expresiones, por ejemplo: “una *escuela como la nuestra*”.

Hace algunos años no existía la posibilidad de que personas con discapacidad pudieran escolarizarse en una escuela común. Se los mantenía aislados y la discapacidad era concebida como una enfermedad. Es por eso que entre otras “razones” se los apartaba de los ámbitos sociales como lo es la escuela. Lo que todos y todas sabemos es que por mucho tiempo estuvieron al margen del acceso a los derechos educativos.

El miedo e incertidumbre acerca de “cómo tratarlos y qué hacer con ellos” es para los y las docentes visto como un enorme desafío, implica vencer sus resistencias personales, la incertidumbre de no saber cómo será afectada su tarea educativa, y cómo podrán responder a las necesidades que puedan presentar los niños y niñas con discapacidad.

El miedo e incertidumbre pueden ser potenciados por la falta de acompañamiento que existe desde el sistema educativo, quienes tienen la responsabilidad de acompañar y garantizar el verdadero derecho educativo de los y las estudiantes con discapacidad.

En palabras de otra docente, incluir es:

“... ser parte de un todo, para mí la inclusión es eso, y el docente que está al frente de un grupo donde tengan que incluir tiene que estar muy bien de la cabeza como para que ese niño participe de todas las actividades, de todas, con ajustes, más bajo más arriba, acomodado de alguna manera, que no esté por fuera, a veces hablamos de inclusión y decimos hagan todos esto, menos vos espera, vos córrete, vos no. (...). Para mí la inclusión es ser parte de un todo en todo. Más que un desafío, es una forma en la que yo hago las cosas, porque están las discapacidades que yo digo que vemos, pero también las que no vemos.” (Doc. B)

El discurso anterior lleva a preguntarse ¿qué implica ser parte de un todo?, que sería “estar bien de la cabeza”. Si nos aventuramos a realizar algunas interpretaciones, ¿puede significar que el docente tiene que poder vencer sus resistencias y miedos frente a las dificultades que se le puedan presentar? ¿que el docente debe pasar por un proceso de autorreflexión y revisión de sus propios preconceptos? O será apropiarse de la responsabilidad educativa que se tiene ante la educación de un niño o niña con discapacidad como frente a la de cualquier otro niño o niña que esté en su grado.

Si continuamos con las reflexiones a partir de preguntas ¿para que un niño o niña pueda participar del aprendizaje y sentirse pertenecido a la institución, el o la docente debe querer, poder,

intentar y hacer todo lo posible por integrarlo? logrando así cumplir con el derecho a educarse. Sin dudas pueden ser diversas las interpretaciones, la docente puede haber hecho mención a algunos de estos argumentos en mayor o menor medida.

En la frase “*más que un desafío, es una forma en la que yo hago las cosas*” puede inferirse la mirada que tiene la docente con respecto a la educación de sus estudiantes, no importa con la condición con la que se le presenten, existe una responsabilidad que embiste la acción de educar, garantizando el derecho de esos niños y niñas con los/as que se encuentra en el aula. Ciertamente es, que este posicionamiento se inscribe también en el marco de una cultura institucional propia de la escuela bajo la cual se instituyeron ciertas modalidades de relaciones y vínculos con los y las estudiantes con discapacidad, como ciertas prácticas pedagógicas y didácticas y ciertas orientaciones desde la gestión, no siempre explícitas, acerca de la igualdad,

El derecho a la educación, debe tener en cuenta la diversidad de formas de aprender y de transitar la escuela, las capacidades y necesidades particulares de cada uno/a:

“La inclusión es algo mucho más macro que moviliza las bases de todo el sistema educativo y que se tienen en cuenta no solo las personas con discapacidad sino las diferencias en cuanto a cómo aprenden los chicos, la diversificación curricular, la flexibilidad en todo, en los tiempos, en los lugares, el tema de la inclusión modifica el sistema educativo en su totalidad. Es algo difícil, es una utopía para mí en este momento, es una utopía, y ¿sabes por qué? Porque hay que modificar muchas cabezas para llegar a la inclusión, empezar por ahí, después modificas el tema de los espacios, de los tiempos y demás del sistema educativo, pero primero tenes que empezar a concientizar” (D. Int)

En dicha transformación, lo primero que se debe modificar son, según lo expresa la docente integradora, “las cabezas” (concepciones, pensamientos y percepciones) y las acciones que encarnan los actores educativos. Esta transformación o cambio de “cabeza” es mucho más complejo que modificar aspectos materiales (infraestructura, recursos, espacios y tiempos), son aquellos cimientos inamovibles los que deben transformarse y los mismos se han perpetuado durante años en las prácticas educativas.

La docente integradora, en su conceptualización de la inclusión abarca a todas las personas que por diversos motivos quedan excluidas del sistema educativo o reciben una educación de menor calidad.

La inclusión implica, de acuerdo a lo que expresan algunas docentes, implica pensar en todos los educandos considerando sus necesidades, gustos e intereses.

Que los mismos puedan tener un tránsito escolar que sea realmente significativo, que no estén excluidos estando dentro del sistema educativo y que puedan ejercer su derecho a la educación pública y gratuita sin ninguna limitación.

En relación a ello la docente especial agrega:

“Incluir a los chicos hoy es muy difícil, el medio social y familiar es complicado. Se debe trabajar teniendo en cuenta muchos factores, debe existir la colaboración y el entendimiento. La inclusión para mí, es que los chicos puedan estar, participar, puedan ser y sentirse parte de la sociedad, para que no sean marginados. Que puedan sentirse respetados y valorados. Se siente satisfacción cuando participamos en actividades de la escuela, los considero pequeños logros” (Doc. Esp)

En el discurso anterior se ven reflejados varios aspectos fundamentales de lo que concierne a la inclusión educativa, poniendo énfasis en la aceptación y la generación de oportunidades equitativas para todos los niños y niñas, valorando las capacidades propias y particulares.

En base a ello la directora manifiesta:

“Primero por supuesto desde el amor como ser humano lograr que su autoestima se eleve, y que a pesar de las dificultades pueda tener muchos logros, aunque sea a paso lento, pero conseguirlos. Que no sea un impedimento la discapacidad para jugar con un compañero, para participar de una clase especial, yo lo veo desde ese lugar y no hace diferencia. No porque tengas problemas no sus igual que el otro, si te tengo que llamar la atención te la puedo llamar a vos o a tus compañeros, pasa eso a veces que, al tener una discapacidad, algunos lo usan como una ventaja ¿por qué voy hacer diferencias si sos igual que otro?” (Dir.)

De dicho discurso se desprende el deseo de que los niños y niñas con discapacidad que asisten a su escuela obtengan un crecimiento personal, aunque sea a paso lento para que puedan concretar logros. Aparece la necesidad de la igualdad de posibilidades para que la discapacidad no continúe siendo un limitante. A la vez si se analiza el discurso vale preguntarse lo que realmente acontece en las prácticas, cuánto de eso que se cree o promulga realmente ocurre, se garantiza o se gestiona.

Se puede observar en el siguiente discurso que existen dificultades en relación a las concepciones que se tienen acerca de la discapacidad, así lo expresa la docente integradora:

“Siempre está esa mirada de lastima al otro, está el tema también del ejercicio de la tolerancia, él está acá y bueno él está ahí, ¿y qué hace? ¿Y pinta porque él no puede y entonces yo me pregunto por qué está en el aula? Y... porque hay que incluir. En realidad, no estás incluyendo, ¿de qué forma lo estás incluyendo, si está sin hacer nada?” (Doc. Int.)

Teniendo en cuenta este comentario de la integradora acerca de lo que acontece en las prácticas educativas, resulta importante hacer una diferenciación entre la integración y la inclusión. En el proceso integrador, lo relevante es que traslada el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial (escuelas segregadas) al contexto de la escuela regular, haciendo ajustes y adaptaciones solamente para los alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas y no para todos los alumnos de una institución.

Tomando a Arnaiz, P.(2003) la inclusión surge en primer lugar para paliar las situaciones de desintegración y exclusión a las que se somete a los alumnos y alumnas desde las concepciones y prácticas de la integración; en segundo lugar, como un intento de reconstruir el enfoque deficitario individualista y médico dominante; y, en tercer lugar, como una reivindicación de que todos los alumnos y alumnas con o discapacidad reciban una educación de calidad en las aulas de escuelas de modalidad común.

Para complementar esta idea y hacerla más integral Nilholm, C. (2006) establece que cada comunidad educativa debe definir y concretar el término inclusión en función de su historia, contexto, cultura, y sobre todo sus condicionantes económicos, políticos lo que me parece una forma primordial de entender a la inclusión.

Las significaciones docentes sobre las posibilidades y condiciones para enseñar y aprender

Podríamos considerar a la escuela como un espacio a través del cual los y las docentes posibilitan que los niños y niñas puedan soñar en su presente y proyectarse hacia un futuro a partir de la educación. Es un espacio para que se animen y aprendan a hacerlo, más cuando viven en contextos de extrema vulnerabilidad debido al contexto socioeconómico y familiar.

Cuando el trabajo escolar logra imponerse sobre los prejuicios y los destinos “dados” de estos niños y niñas atravesados por un contexto de vulnerabilidad, es posible pensar y accionar para que ellos y ellas logren lo que cualquier niño o niña pudiera en cualquier otro contexto.

Los y las docentes se constituyen en referentes y receptores de esos sueños mediante las relaciones y vínculos pedagógicos que construyen con los niños y niñas que acompañan en su trayectoria escolar.

Estas significaciones en torno a las posibilidades para enseñar y aprender en este contexto son puntos de análisis para seguir conociendo y reflexionando acerca de la inclusión educativa en esta institución.

Al consultarle a una docente por cuáles serían las condiciones para que los niños y niñas con discapacidad tengan una educación de calidad y /o significativa, comenta:

“Yo creo que todo lo que sea parte didáctica es muy necesaria, para algunos chicos como A. porque con N. no tengo problemas, docentes que estén todo el tiempo con ellos, pero solo por el tema del baño, porque uno como maestra puede darle los contenidos que se le da a los demás chicos. El diálogo con los psicólogos de ellos, con los profesionales que los atienden, aunque sea una sola vez al mes, que ellos me puedan dar una devolución y yo a ellos, supongo que ellos miran el cuaderno de N. pero yo no veo nada de lo que hacen con ella. Por C. la docente integradora me enteré de que A. ya no va a dar más de lo que él nos demuestra a nosotros, más de eso no podemos exigirle, porque él va a dar hasta ahí” (Doc. A)

En este discurso vuelve a aparecer la necesidad del trabajo en equipo con otros profesionales como una condición que favorece la inclusión educativa. Igualmente se sigue evidenciando la mirada que se tiene sobre la función de la docente integradora, aspecto que ha sido mencionado antes en el apartado de condiciones materiales para la inclusión educativa.

La docente además realiza una diferenciación entre los dos niños en cuanto a las dificultades de aprendizaje para la inclusión desde su propuesta áulica, menciona que uno de los niños “solo va a dar hasta ahí”, ¿qué quiere decir? Se sabe lo que el niño puede dar o aprender ¿cuáles son los obstáculos? ¿los limitantes provienen de la escuela? o ¿el niño/a es el responsable? ¿una docente sólo enseña contenidos? ¿los contenidos son imposibles de aprender para un niño o niña con discapacidad o habrá que cambiar las formas de que éste/a pueda acceder?

Continuando con este análisis se retoma el discurso de la docente especial con respecto a las posibilidades de aprender de los niños y niñas del grado especial:

“Es importante que no solo el niño en la escuela reciba la tarea de clase, sino que también tenga estímulos para trabajar desde sus casas. Obviamente mi rol es el de enseñar, eso no quita que por ahí tengamos distintas actividades que no son directamente relacionados con el tema de estudio, salidas, ver una película, compartir un día de juegos por algún festejo en especial como el día de la primavera, o el día del niño, todo eso es bueno para el niño, para su crecimiento, para mejorar. Con todo aprenden, aunque sea con un pequeño juego vos le das reglas, vivencian el tema del respeto por los otros y el respeto a las normas, de todos modos, se aprende y sirve para la evaluación del chico” (Doc. Esp)

En sus palabras podemos observar que los y las docentes no solo enseñan u ofrecen contenidos, forman a los niños y niñas integralmente a través de diversas actividades: lúdicas, recreativas y/o culturales.

Otra docente expresa, que no todos/as los/las docentes tienen una “buena mirada” sobre los niños y niñas con discapacidad y que eso influye sobre las propuestas de enseñanza:

“Hay actitudes de empobrecer lo que se les brinda a los niños, por sus contextos, por ejemplo, pensar ¿qué le voy a dar cine si estos chicos nunca van al cine? ¿para qué vamos a enseñarles grupos geométricos? si estos niños nunca van a llegar a más, eso es subestimación, pero hay docentes que somos muy comprometidos. Por ejemplo, nosotras hacemos un juego de dormir la siesta, oscurecemos todo, preparamos todo y los hacemos soñar, qué les gustaría ser, hay una nena que siempre nos dice que ella va a ser presidenta, y nosotros la alentamos, ¿por qué no? ...un chico de estos barrios puede llegar a cumplir sus sueños.” (Doc. B)

Se evidencian algunas significaciones negativas con respecto a las posibilidades para aprender de los niños y niñas. Se dice significaciones negativas en relación a lo que está docente expresa como prácticas de empobrecimiento de lo que se ofrece a los niños y niñas desde la enseñanza. Sin embargo, se encuentran otras significaciones que desde su experiencia y la de otras docentes han permitido confiar en las capacidades y posibilidades de aprender de las niñas y niños, impulsándolos también a soñar a pesar de las problemáticas que se les pueden presentar, desde ahí la importancia de la formación pedagógica que se les ofrece a los estudiantes dotándolos de herramientas que les permitan aprender a pesar de sus contextos.

La docente integradora con respecto a confiar en el aprendizaje de los niños y niñas teniendo en cuenta lo que desean dice:

“Primero ver en el caso de A. lo que a él le gusta, adaptarlo y buscarle la forma. Me habían dicho en algún momento que le haga ejercicio de grafomotricidad y él no tiene motricidad fina, yo no puedo decir que no va a escribir nunca porque no soy quien, para ponerle ese límite, pero si él no escribe hay que buscarle la forma. Entonces hice letras móviles y ahora quiero que aprenda todo el abecedario, no se le está dando educación de calidad si le doy un dibujo, se le dice pinta y listo, a mí me gusta que de cada cosa le quede algo” (Doc. Int)

Para la docente brindar una buena educación implica pensar qué es lo que les gusta, interesa y motiva a los niños y niñas. Además, buscar alternativas para que puedan superar sus limitaciones. La búsqueda de alternativas además potencia la actividad o tarea docente, allana el camino hacia una propuesta de aprendizaje significativa:

“(…) reconocer sus potenciales y fortalecerlos, pero no decir él tiene que escribir porque todos sus compañeros escriben, y si no escribe no es que es ineducable, es un ser educable, busquémosle la forma. Es difícil pero no es una persona ineducable. De hecho A. en ciencias se le toma todo oral, él sabe todo, en el último trimestral le tome quien es el gobernador de San Luis, quien es el intendente y el tipo manejaba todo, ¿Quién es el gobernador de San Luis? él contestó el que me entregó la computadora

Poggi, relaciona todo. A él le encantan los autos así que dije voy a empezar a usar esa estrategia miremos la patente de los autos, para ver que letras y números conoce. De qué marca es el auto y a partir de esa palabra conversar sobre otras cosas” (Doc. Int)

Se reconocen en estos discursos encuentros y desencuentros en relación a las posibilidades, condiciones de aprender y enseñar en contextos vulnerables, y como está afecta a las prácticas educativas y a la inclusión educativa.

Sin dudas han podido construir alternativas a partir de la confianza en las relaciones pedagógicas, y también en algunos aspectos se evidencia la necesidad de mejorar propuestas, reflexionar a partir de los sentidos y la consideración de los sujetos que aprenden.

La mirada de la directora y las docentes con respecto a la importancia de la familia y el grupo de pares en las experiencias de inclusión educativa

Larrosa, Jorge (2014) nos dice que no hay experiencia en general, que la experiencia es siempre experiencia de alguien, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular. Sus aportes permiten reflexionar acerca de la experiencia singular y subjetiva de la directora y de las docentes, de los estudiantes y las familias mediante la experiencia de la inclusión educativa:

En el siguiente discurso la directora comenta:

“En algunos casos, como el de A. y N. la familia está muy comprometida por eso tienen los logros que tienen, están comprometidos permanentemente, es gente para sacarse el sombrero. En otros casos como el de N. sus papás tienen una patología como la de él, es una familia que dentro de lo que puede acompañar, pero no es lo que se necesita realmente, entonces N y su hermanito que también tiene lo mismo, vienen en igual situación. Su mamá que tiene el mismo problema no los puede ayudar con las tareas, encima es una enfermedad progresiva y no tiene cura”. (Dir.)

Se presentan dos experiencias diferentes en relación a la participación de las familias en la inclusión educativa. Una en donde la familia ha podido comprometerse más con la educación y trayectoria escolar de su hijo e hija, y otra que se vive por los actores educativos desde la preocupación acerca de cómo hacer con las dificultades que presenta el niño que no solo afectan lo educativo, sino que ponen en riesgo su vida.

La docente especial en relación con la participación de las familias manifiesta:

“Son muy pocos los tutores que ponen importancia en la educación de los chicos, hay algunos que acompañan y otros que piensan que la escuela es una guardería. Se les da lugar a los padres, en algún

momento, trabajé talleres de padres, pero los deje de hacer y hoy es un desafío muy grande que estén presentes, porque no vienen, aunque los llamemos” (Doc. Esp.)

En lo expresado por esta docente, han existido propuestas para hacer partícipes a las familias de la educación de sus hijos e hijas, pero ha resultado ser una tarea muy compleja ya que, aunque se les insista y convoque no logran el acompañamiento que necesitan.

La docente especial teniendo en cuenta su recorrido en la escuela comenta sobre la experiencia educativa de los niños y niñas de su grado:

“Yo pienso que la experiencia es buena, yo hace 13 años que estoy trabajando en la escuela, he tenido varios grupos, muchos de los alumnos han llegado a nivel secundario, han podido cumplir con su educación primaria y han podido ingresar al nivel secundario, muchos de ellos ya están en el secundario y lo han terminado , o sea que la experiencia educativa es buena, no hemos tenido niños muy comprometidos como los que tenemos ahora , o sea niños con un diagnóstico neurológico bastante difícil y complicado, yo creo que es difícil la integración de ese tipo de chicos en la escuela común (Doc. Esp.)

“En cuanto a los logros se alcanzan buenos logros, necesitamos específicamente las ayudas de los papas, de la familia para que ellos se sientan apoyados, y para que en conjunto podamos trabajar” (Doc. Esp.)

La docente especial destaca la existencia de estudiantes que han obtenido logros académicos, que han superado dificultades y que han culminado su escolaridad, destaca de que no han tenido niños y niñas con dificultades severas que impliquen una reflexión sobre la posibilidad de incluirlos.

Otra docente con respecto a las experiencias escolares de sus estudiantes incluidos manifiesta:

“Excelentes logros N. más que A. pero vuelvo a repetir es porque los dos no tienen los mismos problemas, les ha hecho bien ir a la escuela, compartir con docentes y compañeros. También que estén en la escuela depende de la discapacidad, dentro de todo a ellos los puedo tener tranquilos, pero si llego a tener otros problemas de niños que se ponen agresivos y no los podemos manejar, no va a ser bueno para ninguno, ni para los que están en el aula ni para el chico que se incluye. Es muy fluida la relación con todos. (Doc. A)

La docente manifiesta que no han tenido problemas en cuanto a la inclusión, pero duda acerca de poder incluir a otros niños y niñas que tengan otros problemas que les presenten mayores dificultades.

Otra de las maestras con respecto a la experiencia aporta:

“En el caso de estos nenes excelente, una madre y una abuela, presentes todo el tiempo en todo, ya sea en la parte curricular siempre te preguntan cómo van ellos, en todas las actividades de la escuela ellos participan sea donde sea, la madre carga los dos niños, los andadores y sillas, si tiene que ir a la plaza va a la plaza, a donde sea. También el tema del cuidado de ellos en su apariencia, siempre están bien cuidados, y tienen todos los materiales de la escuela a pesar de que son gente humilde. (Doc. A)

La maestra en este discurso destaca el compromiso de la familia, quienes hacen todo lo posible para que puedan cumplir con todas sus actividades escolares. Se ocupan de su presentación personal, así como de que cuenten con todos los materiales que deben llevar a la escuela lo que implica un gran esfuerzo en estos contextos.

Otra docente manifiesta:

“En lo que respecta a los grupos que tenemos nosotras, tomando en cuenta la discapacidad no solo como la física, sino también como la que pasa por el aprendizaje y por otras carencias, creo que los padres de la escuela en la que estamos nos siguen viendo como un referente, vienen en busca de una ayuda, no te vienen a reclamar nada, al contrario, te piden ayuda. Nos sentimos acompañadas y también que somos importantes” (Doc. B)

“Una nena la otra vez me dijo que le enseñó a su papá sobre la digestión, tema que habíamos visto en clase, decía que su papá no sabía ni leer ni escribir pero que la había escuchado atentamente, ¿qué más queremos nosotros que eso?, que los chicos aprendan y compartan con la familia. (Doc. B)

En los fragmentos anteriores se observa cómo los niños y niñas y sus familias significan lo que se les ofrece en la escuela. Existe la confianza de las familias sobre la escuela, en la educación y en los/as docentes. La institución se caracteriza por tener en cuenta la participación de las familias, por convocarlos, por abrirles las puertas para que se sientan parte de la educación de sus hijos e hijas, y forjen el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

Con respecto a la actitud de los compañeros/as (de niños y niñas con discapacidad) sobre la experiencia de la inclusión educativa, la directora comenta:

“En el caso de los dos pequeños en silla de ruedas, desde que están en nivel inicial sus compañeros se acostumbraron a ellos sin ninguna dificultad. Los ayudaban en casos en lo que ellos tuvieran dificultad, si se estaban por caer estaban los compañeros, si le tenían que alcanzar la bolsita ahí estaba el compañero. Después cuando se integraron a la primaria y el resto no los conocían, no hubo problemas, lo tomaron muy natural. Sabes cuál es la diferencia que hacen, cuando viene alguno sucio, ahí son crueles, en esos casos se agreden, sino tienen enojos normales, pero con ellos con niños que tienen

alguna patología, no tienen ningún problema. Les gusta llevarlos para todos lados y los quieren acompañar todo el tiempo. (Dir.)

En lo que comenta la directora se observa como la discapacidad en el caso de los compañeros/as no genera ningún tipo de conflicto, comentario o disconformidad. En el decir de la directora los niños y niñas sí remarcan otros aspectos entre ellos y ellas, como por ejemplo lo es la higiene. En el caso de la discapacidad se muestran solidarios, colaboradores y empáticos.

Se puede observar que lo toman como una experiencia natural, no juzgan, al contrario, son colaboradores y protectores de sus compañeros/as lo que se destaca como una gran fortaleza para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad:

“Las mejores actitudes, los compañeros de estos chicos los incluyen más que los grandes y tienen una excelente relación. Hay niños que no salen al recreo si no sale N. si no sale A. en ningún momento de los años que estoy con ellos se notó que los alejaron, que los rechazaron, al contrario, se pelean por estar con alguno de los dos” (Doc. A)

En cuanto a la relación entre los compañeros la docente manifiesta, como dos de los niños con discapacidad son reconocidos desde lo positivo por sus compañeros, constituyéndose en personas de gran importancia para el grupo, un grupo que los ayuda, los valora, protege y los considera realmente parte del grupo.

Sin embargo, cabe aclarar que esto ocurre de esta manera con niños y niñas con discapacidad incluidos en los grados comunes, no obstante, no sucede de la misma manera con los niños del grado especial.

La docente del grado especial comenta:

“A los chicos de este grupo les cuesta integrarse al grupo en general, salvo que sean tranquilos, cuando son violentos los resguardamos para no llamar la atención, los vínculos de confianza se deben generar. Y cuando son violentos los otros niños no quieren juntarse con ellos, en los recreos si tienen una actitud de pelea son rechazados. Cuando decimos resguardamos es que queremos que los demás niños no se creen una mala imagen de ellos porque si no se van a querer juntar más” (Doc. Esp)

La docente especial manifiesta la diferencia en relación a la experiencia educativa de los niños y niñas de su grupo, de los padres y de su propia experiencia como docente de un grupo considerado “diferente” a los demás grupos. Este comentario no es menor en cuanto a estas experiencias singulares que se retomaron del autor Jorge Larrosa.

En la experiencia de un grupo no existe la mirada diferenciadora o de discriminación hacia sus pares, pero si la diferencia es observada en la relación con los niños y niñas del grado especial, se puede decir que los “ven” de otra manera. Aquí vale preguntarse por los significados atribuidos a los sujetos según los “lugares” destinados, ¿se podría decir que los etiquetamientos promueven estas experiencias diferentes de los niños/as con discapacidad y dificultades?

Continuando con la relación entre los compañeros y los niños y niñas con discapacidad, la docente integradora dice:

“Por ejemplo el año pasado me preguntaban mucho, si él iba a poder caminar. Tienen intriga de saber si es temporal lo que a ellos les pasa, si en algún momento van a poder desempeñarse comúnmente. Al principio es medio raro para ellos, preguntan mucho, pero después lo naturalizan y les encanta llevarlos en andador, llevarlos en la silla. (Doc. Int.)

Sin embargo, con respecto a la experiencia particular de uno de los niños con discapacidad ella manifiesta:

“A. se siente cada vez más excluido porque él ve como sus compañeros hacen tareas y uno de afuera puede decir que no quiere trabajar, pero yo creo que hay que buscar lo que él quiere hacer, de qué forma se puede entrar en él, de qué forma se lo puede llevar a hacer las cosas y que sea algo grato para él. Se siente cada vez más excluido por eso no creo que le guste mucho ir a la escuela. (Doc. Int)

En otro caso específico de un niño con discapacidad la docente comenta lo siguiente en relación a su experiencia en la escuela:

“N. no podía correr, se caía, entonces ellos sentían que no les servía, pero con el tiempo lo han entendido y ahora son ellos con N. a la rastra. Hemos logrado que lo incluyan, antes nunca lo querían incluir por ejemplo cuando se festejaba el día del niño no lo incluían porque era una competencia, pero los hemos machacado tanto que ahora le dicen N. vení para acá, antes todos lo cascaban, y también logramos que se defienda, que acuse y diga que le pasa. (Doc. B)

Queda en evidencia que las experiencias son diversas y singulares; la de los compañeros/as, la de los niños y niñas con discapacidad, sus familias y los actores educativos que encarnan la tarea de inclusión. Las experiencias nunca pueden ser generales, son experiencias particulares de cada uno, cada uno hace y padece su propia experiencia, y se transforma a partir de ella.

Es por eso que para cerrar este fragmento es significativo volver a recuperar los aportes de Larrosa:

“Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” Larrosa, J. (2014, pág. 14)

Significaciones en torno a los lugares adjudicados a los niños y niñas con discapacidad

Los marcos normativos y jurídicos enmarcan el derecho a la educación de todos/as sin diferencia ni discriminación por ninguna condición. Establecen también que se deben desarrollar e implementar apoyos para aquellos sujetos que sean vulnerables ya sea por discapacidad o por cualquier otra razón. Esos apoyos deben estar enmarcados dentro de lo que es la educación especial.

La educación especial dentro de las instituciones escolares comunes se ha visto materializada en lo que son los llamados “grados especiales” y/ o “niveladores”, estos tipos de agrupamientos actualmente no han sido eliminados de la organización escolar en algunas instituciones educativas, por lo que los niños/as están separados de los demás niños/as quienes considerados “normales” ya que presentan un desarrollo común y cronológico con respecto a los aprendizajes esperados para cada año.

La directora con respecto a la presencia de grados especiales en la escuela comenta:

“Hay un docente de sección especial que trabaja en la mañana que tiene un grupo a cargo, la señora se resiste a que desaparezca el grado de sección especial, porque la ley dice que no debería existir, sino que ella debería trabajar de forma integrada con las chicas. Pero bueno ella hace, a pesar de que es difícil en esa parte, ella trabaja con los chicos bien, los maneja, los trata de integrar y están integrados en todas las actividades que hace toda la escuela, nada más que ellos trabajan en su aula como cualquier otro grupo” (Dir.)

El mensaje de la directora puede resultar ambiguo con respecto al grado especial y de la función que debería tener la docente especial que se hace cargo de ese grado. A su vez no es claro el marco legal en el que la institución debe moverse en cuanto a la existencia o no de los grados especiales. Se plantea que la docente se “resiste” a dejar el grado especial, pero que la docente “hace”.

Se observa que el trabajo que realiza la docente especial con su grado está apartado del trabajo que hacen las demás maestras. Por lo que se podría decir que el grado especial está segregado de los demás grupos y por ende también lo está ella como docente.

La docente especial menciona algunas características del grado especial:

“Varía según los años, este año tengo cinco chicos, pero he llegado a tener hasta dieciocho alumnos. Antes ingresaban con problemáticas sociales sin derivación del gabinete psicopedagógico, luego comenzaron a realizar evaluaciones de los chicos, diagnósticos y entraban a la sección especial con la idea de que allí “se recuperarían” y para luego entrar al grado común, ahora es el CETAP el que realiza esos diagnósticos” (D. Esp)

Con respecto a la existencia del grado especial se puede inferir que en un principio no había un claro procedimiento acerca de cómo los niños y niñas deberían estar en ese grupo. También hay un aspecto a analizar es que este espacio fue considerado como un lugar de paso, de “recuperación” o “rehabilitación” por el que debía pasar aquel estudiante que no se adaptaba a los parámetros del grado común.

Ante lo comentado por la docente surge la necesidad de colocarse en el lugar de aquellos niños, niñas y sus familias en relación al etiquetamiento que a veces se genera a partir de la segregación los mismos en estos espacios considerados “especiales”. Cabe preguntarse acerca del lugar simbólico que le es atribuido a un grupo que ya nace como “diferente”, desde el lugar de la “falta” sin olvidar este origen del espacio como lugar de paso y de “recuperación”.

En relación a lo anteriormente expresado, se puede evidenciar cómo la docente especial comenta que las resistencias son un gran obstáculo y debilidad para la inclusión educativa:

“A nivel institucional los obstáculos que tenemos son la intolerancia por ahí de algunas u otras colegas que por ahí no toleran a este tipo de chicos o son reticentes a este tipo de tareas, eso es a nivel interno. (Doc. Esp)

En cuanto a las percepciones y a lo comentado por la docente especial, los niños y niñas de este grupo son observados por algunas otras docentes desde lo negativo, por lo que no pueden comprender sus dificultades que se les presentan al momento de la socialización.

“Los niños a veces no pueden salir al recreo porque son una molestia para los demás” (Doc. Esp)

Se podría decir que para estas docentes la discapacidad está asociada a todo aquello que no encaja dentro de un “orden común” que no tiene en cuenta las realidades escolares actuales y diversas.

A continuación, y en relación a este análisis la directora comentó la siguiente situación lo que marca las dificultades e imposibilidades con las que cotidianamente deben luchar:

“En cuanto al gabinete provincial de apoyo especial este año no ha venido, si bien sabemos que es uno solo para toda la provincia, nos pasa que tenemos un niño en sección especial con doce años, y ya no puede aprender más de lo que nosotros le ofrecemos, necesita ir a un lugar donde pueda aprender otras cosas. Este gabinete derivó a este niño a una escuela especial y la mamá hizo un escándalo, quedó en la nada, porque la mamá les dijo que no iba a mandar más el chico a la escuela, entonces a ellos no le

gustó y quedamos nosotros con el niño hace cinco años que hace primer grado, y a él ya no le sirve”
(Dir.)

En este discurso se visualiza cómo se le impone a la escuela y sin un apoyo del Estado la inclusión de un niño/a quien dicen no le pueden ofrecer una trayectoria de aprendizajes significativa. Una escuela a la que se le demanda incluir, pero a la que no ayudan a buscar alternativas que realmente puedan garantizar el derecho de educarse. La institución se encuentra en una encrucijada entre garantizar un derecho, pero a la vez ser plenamente consciente de sus falencias a la hora de incluirlo.

Siguiendo con los aportes de Skliar, C. (2002) quien conceptualiza a la discapacidad como un término confuso con el que se intenta nombrar a los demás. Plantea que su pronunciación ya evidencia el descaso: capacidades menores, capacidades faltantes, capacidades que hay que dar como si no las hubiera, como si no estuviesen ahí. Por lo que la educación tendría la función de rellenar un vacío.

La clasificación con o sin discapacidad se puede decir que es una clasificación injusta y además puede verse como poco útil. Al niño o niña con discapacidad lo etiqueta y le impone un camino marcado por la discapacidad, al niño/a que no tiene discapacidad se lo presiona para tener una trayectoria escolar exitosa porque si no, es solo su culpa y no se les brindan apoyo sino medidas disciplinarias y de control.

Sin esta clasificación se podría comprender que todos los niños y niñas en algún momento de su trayectoria escolar pueden necesitar de ayudas para poder resolver sus procesos de aprendizaje.

Durante muchos años se han utilizado palabras que para nombrar minimizan y siempre ubican en el lugar de la falta, a veces ejerciendo prejuicios desde una supuesta normalidad.

En relación al nivel simbólico los espacios funcionan como continente, protección, cobijo para un grupo de personas que también cargó de significados afectivos ciertos lugares, los espacios además se constituyen en expresión de un modelo pedagógico: disposición de las aulas, de espacios del recreo, etc. Como espacio material conforman un conjunto de condiciones que afectan de forma mediatizada la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Por una parte, pueden generar sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad, o peligro. La calidad y la diversificación en las instalaciones y los equipamientos didácticos afectan directamente el tipo de complejidad de las experiencias curriculares.

CAPÍTULO N° 5 “CONCLUSIONES”

“Es mejor debatir una cuestión sin llegar a concluirla, que llegar a una conclusión sin debatirla”

(Joseph Joubert)

Para comprender y poder analizar la realidad educativa de la inclusión en esta institución, fue necesario reconocer la relación e imbricación que existe entre las dimensiones materiales y simbólicas, las mismas hacen a la complejidad de la temática de abordaje de este trabajo final.

A modo de organización en esta investigación las dimensiones fueron separadas, se hizo el esfuerzo de poder respetar dicha metodología, pero lo cierto es que ambas estaban fuertemente unidas.

El camino transitado en este trabajo final ha durado varios años, no ha sido fácil ni lineal. Se tuvieron que enfrentar varios desafíos: las propias resistencias, las barreras del conocimiento, la dificultad para obtener información, para organizarla, analizarla, los tiempos personales y laborales para la realización de la misma.

La Inclusión educativa, como problemática de indagación ha ocupado en las últimas décadas la agenda de las políticas sociales y educativas: internacionales y nacionales. Ha sido posible observar algunos cambios, sin embargo, varios son los puntos de inflexión y debate: los marcos normativos y lo que realmente acontece en las instituciones, lo que implica que las escuelas comunes deban respetar el derecho de las personas con discapacidad, la posibilidad real de garantizar los derechos de niños y niñas atendiendo a sus demandas, entre otros.

La inclusión educativa implica una práctica transformadora del sistema educativo y de los entornos de aprendizaje, para responder a las diferentes necesidades de los y las estudiantes, respetando los diversos tiempos y recursos para el aprendizaje. Desde esta perspectiva las necesidades son vistas como responsabilidad de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y /o motivaciones para el aprendizaje, desde una mirada institucional y no cómo responsabilidad individual.

Las conclusiones de este trabajo pretenden invitar a la reflexión, por lo que las mismas no serán cerradas, sino que tendrán como objetivo ser un punto de partida para seguir pensando.

Los aspectos relativos a la inclusión en esta escuela como en otras, va cambiando y transformando la realidad educativa, y por ende a los actores que encarnan tan compleja tarea. Ya lo dice Skliar, C. (2002) se puede afirmar que la educación cambia, que es cambio y que nos cambia a nosotros mismos,

y a los otros “*la educación es también un material hecho de cambio, un argumento que cambia siempre de argumento*” (pág. 11)

En primera instancia, destaco los siguientes aspectos:

Se evidenciaron las **dificultades que existen en la institución para el desarrollo del trabajo en equipo**, tanto en lo referido a lo material (acuerdos sobre los espacios, tiempos, organización de tareas, canales de comunicación), como en las significaciones compartidas (la percepción acerca de los sujetos en formación, de las formas de comunicación, de la distribución de tareas). Por lo que es necesario realizar acuerdos institucionales sobre los diferentes aspectos de la dinámica escolar para viabilizar respuestas a los obstáculos que se presentan a nivel material y simbólico. Poder problematizar las situaciones y desafíos en pos de una mejora y un verdadero abordaje sobre la realidad de la inclusión.

Se denotan en varios discursos (explícita o implícitamente) que el **trabajo con la inclusión se realiza en soledad y de forma individual**. Es aún un gran desafío fomentar entre los actores educativos, espacios de diálogo, reflexión y análisis, para poder proyectar, compartir miedos, desafíos, incertidumbres y generar transformaciones desde el trabajo colectivo.

La institución no cuenta con un equipo de profesionales para las tareas que son necesarias para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, **no existe un equipo interdisciplinario** que sea designado para que pueda trabajar en terreno con dichas escuelas, sumado a que **los docentes no se perciben formados y preparados para educar a partir de las necesidades y desafíos de la discapacidad**. Sería importante conformar redes con otras instituciones que puedan trabajar en conjunto, aportando y complementando los recursos humanos, para generar un trabajo enriquecedor y acompañamiento sostenido a los niños y niñas con discapacidad. El acompañamiento a la acción educativa de la institución es relevante, para evitar frustraciones frente a la dificultad de alcanzar los objetivos propuestos.

Seguramente esto debería ser garantizado desde el Estado, pero como esto no sucede, el **trabajo en redes** es una buena alternativa, incluso no es algo nuevo, son dispositivos que las escuelas han comenzado a implementar en mayor o menor medida. Incluso hay experiencias de articulación entre escuelas de educación especial y las escuelas comunes. La necesidad del trabajo en redes, en conjunto con otras instituciones y profesionales se evidenció como una necesidad en varios de los discursos de los actores educativos. Así como la necesidad de contar con diagnósticos claros y orientadores para estar en conocimiento de los tratamientos con los que cuentan los niños y niñas.

Ha resultado de gran relevancia para esta investigación **poner atención y priorizar las percepciones de los sujetos** (directora, docentes, docente integradora, docente especial, familias y

comunidad) y así analizar las acciones llevadas a cabo para poder entender las formas de trabajo, de organización y la posibilidad de transformar, para poder comprender integralmente lo que acontece y se materializa frente a la inclusión.

Resulta relevante **tener en cuenta, como se han ido modificando los conceptos** en el transcurso de la historia sobre la inclusión y cómo estos conceptos influyen en las concepciones que impactan en las prácticas. Las conceptualizaciones que se han ido generando a través de la historia, se siguen revisando y renovando. Aparecen nuevos paradigmas que intentan ser más flexibles. A nivel provincial durante el año 2021 desde el área de modalidades especiales, se instituye la Resolución N° 270 ME-2021 que avanza con respecto a la Resolución N° 311-CFE-2016. Se estuvieron realizando capacitaciones que proponen un nuevo paradigma que no solo tiene en cuenta a los niños y jóvenes con discapacidad sino a todos aquellos que atraviesan temporal o permanentemente problemáticas de otra índole y que afecten su desarrollo académico y escolar.

Es imperioso desmitificar y desnaturalizar la necesidad de hacer a todos iguales, tener los mismos derechos no significa homogeneizar los trayectos educativos, sino poder tener presente a cada uno en su proceso personal y en vínculo con el proyecto educativo que se le ofrece teniendo en cuenta respetar tiempos, formas de aprender, de estar, participar, y “poder”.

La Educación Inclusiva / Inclusión Educativa no es solo un juego de palabras, implica ser desglosada y desmenuzada a la luz de nuevos paradigmas. Algunos autores los miran como sinónimos, cómo **hacer efectivo el derecho a la educación** garantizando que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Otros, como una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Se hace así referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos/as.

La inclusión debe ser entendida como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos/as. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos estructurales del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales.

La inclusión educativa también debe ser vista como una transformación de la comunidad educativa que se preocupe por generar estrategias y buscar constantemente mejores maneras de responder a la diversidad. Necesita precisión en la identificación y **eliminación de barreras** que puedan poner en riesgo la continuidad y la permanencia de las niñas/niños. Si bien la inclusión educativa está en el discurso de muchos profesionales, aún está muy alejado de concretarse al interior de los establecimientos educativos en particular y de la sociedad en general.

Es fundamental crear una **cultura inclusiva**, establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas para que todos/as las/los niños/as puedan ejercer, crecer y experimentar su derecho a educarse en y para una sociedad más justa. Luchar contra un mundo construido sin considerar la discapacidad; esto es, las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social.

Es la institución la que debe adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, rompiendo con la homogeneidad. Por el contrario, actualmente se sigue demandando que el estudiante con discapacidad, con o sin un docente de apoyo a la inclusión, se adapte a la institución, a sus normas, a sus horarios, a sus espacios y a sus exigencias curriculares sin los apoyos necesarios.

Acerca de las condiciones materiales y su relevancia para el sostenimiento de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad:

Se ha observado que la **organización de las personas y de las tareas ha** adquirido gran relevancia y más aún en referencia a la inclusión educativa de los niños y las niñas con discapacidad. La organización de personas, tareas y recursos le permitió a la escuela alcanzar algunos de los objetivos que se habían propuesto, pero en otros casos, se presentaron mayores dificultades que no pudieron resolver.

La dimensión material y la organización de los espacios, los recursos y los tiempos destinados a la inclusión educativa han sido importantes y adquieren particularidades que fueron puntos relevantes de los análisis realizados en la recolección de la información.

Dentro de las tareas a cumplir por las docentes, la de incluir a niños y niñas con discapacidad, se mencionaba como desafío y problemática, ya que no siempre contaban con el apoyo de otro/a profesional que cumpliera funciones de pareja pedagógica de cada niña y/o niño con discapacidad. Se expresó en los diferentes discursos, la necesidad de contar con un equipo de profesionales que colaboren con la tarea de la inclusión, contar con profesionales que acompañen y que puedan ofrecer otra mirada

que complemente las acciones que llevan adelante. El trabajo en equipo se puede visualizar como un intercambio significativo en donde es posible la construcción del conocimiento pedagógico como insumo o recurso para desarrollar de una mejor manera la tarea docente.

Con respecto al trabajo con otros profesionales se remarca la figura de la docente integradora como una guía pedagógica para la tarea de inclusión. Las maestras integradoras constituyen actores de relevancia para el trabajo de educar, las docentes de aula las reconocen como importantes. Sin embargo, se observó que en los discursos predomina una mirada empobrecida acerca de su tarea y aporte a las prácticas de las docentes.

Teniendo en cuenta el contexto de vulnerabilidad social de los y las estudiantes, son diversas las carencias culturales y también materiales de acceso a servicios, como por ejemplo acceder a una maestra integradora. A las familias se les dificulta atender a las necesidades (diferentes terapias y tratamientos) de su hijo o hija con discapacidad. La experiencia de la institución analizada demuestra que dos de los niños no contaron con docente integradora hasta segundo grado y eso no fue un limitante de acceso a la escuela, pudiendo desarrollar su trayectoria al igual que otros niños y niñas.

Es importante resaltar en la inclusión educativa el acompañamiento que deben realizar las familias, trabajando de manera articulada con la escuela y aunando los esfuerzos para fortalecer la trayectoria educativa de niños y niñas.

El grado especial solo contaba con una maestra especial, lo que dificulta el acompañamiento y seguimiento de la trayectoria escolar de las niñas y los niños que tienen diversas discapacidades, características, edades, intereses y necesidades a las que responder. La docente especial sin dudas realizaba varios esfuerzos, pero sin tener otros tipos de apoyos, lo que influye en lo que se le podía ofrecer a los niños y niñas.

Los actores educativos manifiestan que no se recibe el apoyo necesario del gabinete psicopedagógico de la provincia "CETAP", no logra resolver las problemáticas de la integración que se le presentan. Manifestaron que la forma de acompañamiento del programa CETAP (Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje) no es la más adecuada. La institución comunica mediante una planilla, las niñas y niños que tienen discapacidad, en algunos casos se los cita o el equipo acude a la escuela. Por lo que consideran que el impacto que debería tener en la trayectoria de estos niños y niñas no es significativo, ya sea por la tardanza en las respuestas, por el acompañamiento intermitente, la falta de sugerencias, monitoreo y evaluación de estrategias pedagógicas a implementar.

En cuanto a **la organización interna de los tiempos**, las docentes de grado hicieron referencia a una falta de acompañamiento, la necesidad de gestionar tiempos y espacios de intercambio de conocimientos para complementar y enriquecer la formación. Estos reclamos evidenciaron la necesidad

colectiva de institucionalizar tiempos, dedicados al trabajo en equipo, como, por ejemplo: jornadas de reflexión, encuentros personales entre colegas para evaluar cómo están trabajando, recibir devoluciones, y una guía de cómo responder ante situaciones que se les presentan a diario.

La planificación de la enseñanza también constituye uno de los elementos fundamentales para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades e intereses de los estudiantes que acuden a la escuela. Tener en cuenta estos aspectos promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del currículum a las necesidades educativas. Es imperioso reflexionar e intervenir acerca de los dilemas que se presentan en este aspecto, la tendencia en general demuestra que los niños/as deben adaptarse a los contenidos y a los tiempos establecidos de manera homogénea, por lo cual los procesos de aprendizaje individuales no son tenidos en cuenta en sus particularidades. Se debe reflexionar y accionar sobre la organización, selección y secuenciación de los contenidos, realizar revisiones acerca de las metodologías utilizadas, las adaptaciones no son sólo una estrategia para los niños/as con discapacidad.

Se pudo inferir que las docentes han intentado mejorar su planificación, desde sus propias condiciones de posibilidad. Mencionaron que consideraban importante ir al ritmo de aprendizaje de las niñas y niños, aunque implicaba atrasarse con los contenidos determinados por la currículum escolar, provincial y nacional. También que planifican teniendo en cuenta el contexto que atraviesan a los estudiantes, implementando y pensando estrategias que permitan integrar y articular los conocimientos, y que en sus adaptaciones curriculares tenían en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes. Se pudo visualizar que la planificación constituye para ellas, una herramienta significativa de sus prácticas educativas, pero debido a las diversas condiciones planteadas anteriormente, la planificación no acompaña significativamente en la trayectoria de los y las estudiantes.

Cuando se habla de la planificación de la enseñanza, se habla también de adaptaciones curriculares o ajustes razonables (concepto que emerge en nuevos marcos normativos). Existen diversos desarrollos teóricos; algunos enfatizan en que dichas adaptaciones siempre acontecen en el aula si se tiene en cuenta a los grupos diversos de clases, no necesariamente cuando hay niñas o niños con discapacidad. Los grupos son por naturaleza heterogéneos y requieren adaptaciones para que todos/as puedan acceder al conocimiento que circula y se construye en el aula.

Sería injusto hacer al currículum y planificación de la enseñanza el único responsable de la propuesta educativa para la inclusión. Esto sería desconocer la capacidad de los docentes de utilizar su saber y formación para significar y trabajar-crear desde las condiciones de posibilidad. Un buen currículum podría perder sus bondades si los actores no se apropian de él, y a veces un currículum obsoleto, es moldeado de tal modo que sus límites son compensados por la acción de los y las docentes.

Otra problemática se presentó en la falta o debilidad de recursos materiales y didácticos. Las docentes mencionan que en general, se auto proveen de los recursos que necesitan para trabajar con los y las estudiantes en clase. Aportan su dinero para trabajar con propuestas alternativas que atiendan a la diversidad de sus estudiantes, es decir que el presupuesto depende de la voluntad y la posibilidad de las mismas, por lo que la innovación y la inclusión se ve condicionada por la disposición o no de los materiales y recursos pedagógicos.

Las modalidades de comunicación y relaciones institucionales se constituyen en otro de los puntos importantes que se abordaron en el marco de la dimensión material. Se analizaron las características generales de las modalidades de comunicación y relación entre los actores educativos. Cuando los canales de comunicación y las modalidades de relación se evidenciaban como débiles generaban diferentes tipos de dificultades y problemáticas. Cuando las mismas se caracterizaban por ser más sólidas, lograban concretar acuerdos entre las docentes para el abordaje del trabajo con los niños y niñas en el marco de la inclusión educativa.

Las modalidades de comunicación informal deben complementarse con un dispositivo de comunicación formal e institucional. Esto no quiere decir que los canales informales de comunicación no sean necesarios, incluso se podría decir que son naturales. Sin embargo, sin una gestión de esas relaciones y modalidades de la comunicación, el diálogo se diluye, se dilata y se puede tergiversar. Imposibilitando una línea clara de trabajo para los actores educativos.

Se observaron situaciones en las que algunos actores de la institución estaban en desconocimiento de lo que hacen otros/as colegas en relación a la inclusión, por lo que se generaban quiebres y desarticulaciones en las tareas. Se pudo evidenciar también la demanda de espacios para trabajar todo lo relativo a la inclusión al interior de la escuela (dudas, incertidumbres, reflexiones, estrategias) y la necesidad de acordar formas de trabajo y de comunicación. Así como generar espacios de reflexión y construcción colectiva de herramientas pedagógicas- didácticas para fortalecer la inclusión.

Entre otras cuestiones se cree que, al no generarse espacios de comunicación e información colectivos, para tratar temas relacionados a la inclusión, los miembros de la institución que no cuentan en sus aulas con niñas y niños con discapacidad no se identifican como parte de la inclusión educativa. La inclusión educativa no se inscribe dentro de la cultura y proyecto institucional, sino que es una experiencia de algunos y algunas, a los que les “toca” tener niños y niñas con discapacidad entre sus estudiantes.

Con respecto a ello la directora reconoce que no se generan espacios de intercambio sobre cuestiones relativas a la discapacidad. Estaría dispuesta a que existieran, pero desde su percepción le falta formación para abordar la temática, enfatiza la necesidad de un apoyo extra, puede ser desde el Ministerio de

Educación o instituciones de nivel superior que ofrezcan espacios de capacitación para los actores educativos, como forma de articulación y fortalecimiento del trabajo con la discapacidad. Seguramente han existido y existen, pero no con la continuidad, focalización e intensidad necesaria que se necesita en la institución.

Es importante que para que la comunicación sea efectiva es fundamental que los actores educativos se sientan reconocidos, útiles a la organización escolar y al grupo de trabajo al que pertenecen, que tengan claridad en las tareas que se deben cumplir, y que se sientan acompañados en la tarea.

Otro de los elementos fundamentales dentro de la dimensión material es el “espacio para la inclusión” al decir de Lidia Fernández (1994) el edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional.

Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan de forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Más aún cabe pensar en cómo estos espacios inadecuados obstaculizan la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad. Las docentes entre otras cosas, reclamaban contar con espacios amplios para que las niñas y niños se puedan distender en los recreos, evitar los accidentes y conflictos que se generan por la estrechez de los espacios, depositando en ocasiones la responsabilidad de los accidentes en los niños y niñas con discapacidad.

El espacio institucional no sólo debe mirarse desde los aspectos de accesibilidad física (como rampas y baños) sino también en lo que concierne a la propuesta pedagógica, para la organización de actividades, así como también los equipamientos y recursos disponibles para la misma.

Acerca de las condiciones simbólicas y su relevancia para el sostenimiento de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad:

Para analizar las condiciones simbólicas de la inclusión educativa, fue necesario conocer el contexto y las características de los sujetos que allí asisten. El contexto imprime características y formas de organización que influyen en la trayectoria escolar de los sujetos. Las experiencias y vivencias de dichos sujetos atraviesan los muros de la escuela influyendo en su tránsito escolar.

La impronta del contrato fundacional de la escuela se ha puesto de manifiesto a lo largo de los años, sobre todo en lo que refiere a la contención, sostén, la diversidad (las familias provenían también de otros países) y la familiaridad de sus acciones. La institución nació de la necesidad de los habitantes del barrio, quienes participaron de manera colectiva también en sus construcción y funcionamiento.

Si bien la institución por sí sola no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de los estudiantes, sí tiene la responsabilidad de (está en condiciones de) formar a los niños y las niñas en lo que se refiere a su propio valor social y escolar.

Educación en contextos de pobreza es un gran desafío y presenta diferentes obstáculos. Implica una lucha diaria por parte de la comunidad educativa que busca garantizar el derecho de las niñas y niños a educarse; venciendo las adversidades, la falta de acompañamiento y sostenimiento del Estado.

Otro aspecto importante fue analizar y reflexionar sobre las concepciones acerca de incluir e integrar que tienen la directora y las docentes, conceptos que no aparecen diferenciados en el discurso de las mismas, aunque conceptualmente desde los aportes teóricos tienen diferencias. En general cuando se refieren a incluir y/o integrar, manifiestan que se debe realizar desde aspectos pedagógicos y desde lo físico, considerando a los niños y niñas desde su integralidad. También significan a la inclusión, como la posibilidad de “estar dentro” del sistema educativo y de la escuela. Agregando la oportunidad de “estar” no solo de los niños y niñas con discapacidad sino de todos/as.

Se destaca de estos discursos, la importancia de superar el desafío para que la inclusión pueda ser una característica del “ser docente”, sin embargo, no es la iniciativa e idiosincrasia de todo el cuerpo docente

La inclusión educativa puede brindar una mirada superadora con respecto a las prácticas educativas en sí, una mirada enriquecedora acerca de la educación y de la concepción de los sujetos que se tienen como estudiantes, aceptando y confirmando que existen diversas formas de aprender que son tan personales y valiosas como lo es la persona.

Cada comunidad educativa debe poder reconstruir las acciones y objetivos institucionales que los conducirán hacia la inclusión educativa. Lo hará a partir de su historización, contexto, cultura institucional, dinámica y sus condicionantes socio económicos.

La inclusión educativa propicia la emergencia de ofertas educativas que tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes, garantiza que todos las niñas y los niños puedan escolarizarse, siendo aceptados y reconocidos en ese contexto institucional del que son parte.

Otro ítem importante de analizar fueron las concepciones de aprendizaje y los sujetos que aprenden, y aquellos que aprenden con una discapacidad. Sobre este aspecto y en el análisis de los discursos de la directora y docentes, surgieron interrogantes que no son fáciles de responder, cómo, por ejemplo: si se está en verdadero conocimiento de lo que pueden aprender las niñas y niños con discapacidad y cuáles han sido los criterios que lo han determinado, cómo abordar las limitaciones desde una perspectiva institucional para que los niños y niñas puedan aprender. Se suman a los mismos, sí las docentes sólo enseñan contenido, y qué impacto tienen las propuestas de enseñanza en las trayectorias educativas, como potenciar las relaciones pedagógicas entre las docentes y los niños y las niñas.

Existían también tensiones sobre lo que creían las docentes que podían aprender los niños y niñas con discapacidad a partir de sus propuestas de enseñanza y lo que realmente acontece en los procesos particulares, teniendo en cuenta sus dificultades. Es importante que estas tensiones se revisen colectivamente para evitar el empobrecimiento del proyecto educativo destinado a las niñas y los niños, ya sea por sus condiciones de vulnerabilidad social o por la discapacidad. Cuando el trabajo escolar logra imponerse sobre los prejuicios y los destinos “dados” de las infancias, se puede lograr lo que cualquier niño/a pudiera en cualquier otro contexto.

La significación que los actores institucionales generan sobre la escuela y sobre los sujetos que allí buscan aprender, marca una identidad personal y particular. Esos actores forman en torno a la institución educativa: ideales, creencias, supuestos, objetivos; y lo hacen tanto de manera individual como de manera grupal. Las mismas pueden generar identificaciones, consensos y a la vez conflictos.

La educación inclusiva y la significatividad de la educación deberían ser aspectos inseparables, lejos de ser un tema particular sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes con discapacidad, supone reflexionar sobre cómo transformar los sistemas educativos, las instituciones educativas, a fin de que respondan a la diversidad. La pregunta debe estar centrada en: qué políticas educativas, currículo, enseñanza, docentes y profesionales se necesitan. Con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que ninguna niña o niño tenga que quedarse afuera estando dentro.

La directora y las docentes se encuentran movilizadas por las experiencias de inclusión que atraviesan. Emergen emociones como: el miedo, la angustia, la resistencia, y la preocupación. A la vez que: deseos, intereses y motivaciones por ofrecer lo mejor a las niñas y niños. Reconocen que la inclusión es una experiencia buena para algunos de las niñas y niños, sin embargo, mencionaron también que otros/as lo vivencian de otra manera ya que pueden tener mayores dificultades en cuanto a lo cognitivo y lo social. En el caso de los niños/as del grado especial, son etiquetados, provocando actitudes de discriminación y exclusión por parte de docentes y estudiantes.

Los/as compañeros/as se muestran solidarios, colaboradores y empáticos, se puede inferir que toman a la discapacidad como una experiencia natural y no juzgan la dificultad, por el contrario, son colaboradores y protectores. Se denota también que tienen intriga por saber qué les sucede (sobre todo de quienes tienen dificultades motrices), están atentos a sus necesidades y manifiestan el interés porque puedan desempeñarse “normalmente” como lo hacen ellos/as.

Fue importante reflexionar también acerca de los lugares que se les adjudican a las niñas y los niños con discapacidad, tanto desde lo material como desde lo simbólico. Se puede decir que, para algunas docentes, la discapacidad está asociada a todo aquello que no encaja dentro de un “orden común”.

Las maestras en relación a la experiencia, vivencian los/as compañeros/as de las niñas y niños con discapacidad, manifestaron no percibir ningún tipo de conflicto, comentario o disconformidad. Sí evidenciaron que los mismos remarcan como negativo de otros niños y niñas otros aspectos, como, por ejemplo: el tema de la higiene.

Con respecto a cómo perciben la directora y las docentes la experiencia de las familias que tienen hijas o hijos con discapacidad y que asisten a la escuela, manifestaron que existen familias a las que destacan como más presentes (acompañamiento con terapias y tratamiento, estar atentos a todo aquello que las docentes necesiten para la escolaridad de las niñas y niños), y otras a las que no (por desconocimiento, por qué no pueden o por otras razones). Se evidenció la fuerte importancia que le adjudican a la escuela para el desarrollo y crecimiento de sus hijas e hijos.

Se visualiza que las experiencias de la directora y las docentes son diversas y singulares, las mismas nunca pueden ser generales, son particulares: cada uno/a hace y padece su propia experiencia; así como se transforman a partir de ella.

A partir del abordaje de esta realidad escolar se ha podido aprender, conocer, aprender un poco más sobre la temática de la inclusión educativa, poder revisar prácticas y concepciones, desnaturalizar algunas formas y acciones educativas. Garantizar el derecho a educarse de todas/os las/os niñas y niños, sin exigir que sean todos iguales, sino que esas diferencias los igualen, porque son valoradas como únicas y singulares.

Bibliografía

- Ayelo Barceló, F. (2014) “Diversidad Funcional en los niveles de Educación Primaria: Accesibilidad de un centro ordinario”
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2013) “Integración escolar: una tarea en colaboración”
<https://es.slideshare.net/vanessablue/integracin-escolar-una-taea-en-colaboracincasal-y-lofeudo>
- Donato, R; Kurlat, M; Padín, C.; Rusler, V.: Colaboración Rujinsky; S. (2014) “Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de aprender juntos”. Estudio de casos en regiones de Argentina Dirección editorial Elena Duro, especialista de Educación de UNICEF
[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/\\$FILE/Inclusion_Educativa.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf)
- Del Torto Daniel G, (2015) “Pedagogía y Discapacidad. Puentes para una Educación Especial”. Editorial Lugar. Buenos Aires Argentina
- Fernández, Lidia (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas. Paidós. Bs As.
- Garay, L. (1999). Algunos conceptos para el análisis de las Instituciones Educativas. Cuaderno de Postgrado. Escuela de Cs de la Educación. UNC.
- Ley de Educación Nacional 26 206/06 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/texto>
- Nicastro, S. (2006) Revisitando algunos conceptos. Cap. IV Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido. Editorial Homo Sapiens. Rosario
- Piotti, L y Lupiañez, S. (2002). Autoridad y Poder. Análisis institucional y vínculos de convivencia escolar. PP. 53-66; Pp. 83-87 Ed Comunicar
- Resolución N° 311/16 “PROMOCIÓN, ACREDITACIÓN, CERTIFICACIÓN Y TITULACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD”
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/documentos-y-recursos-educativos>
- Skliar C. (2004) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Editorial EMV Cera Miño y Dávila. Buenos Aires Argentina

-Suria Martínez, R. (2012) “Discapacidad e integración educativa ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25974/1/23-3 - Suria.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/25974/1/23-3_-_Suria.pdf) . Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, ISSN 1139-7853, ISSN-e 1989-7448, Vol. 23, N.º 3, 2012, págs. 96-109

-Talou C. L.; Borzi S. L; Sánchez Vazquez, M. J. Iglesias, M. C. y Hernández Salazar, V. (2008/2009) “Inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes” <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1075/1018>

-Zardel J. (2012) “Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social. Editorial Noveduc. Buenos Aires Argentina

-Zoppi G. (2014) “Construir una escuela para todos. Un proyecto de integración escolar de niños con discapacidades viso-audio-espaciales en una escuela común” Editorial Dunken. San Luis, Argentina

ANEXOS:

1-ENTREVISTA A DIRECTORA

Datos generales:

Título/s: Maestra de Educación Básica.

Antigüedad docente: Mi antigüedad docente es de 23 años. En la escuela estoy hace 18 años y en el cargo de directivo desde noviembre del 2010 que asumí por compulsa y luego en el año 2013 asumí por concurso.

Podría comentar cómo está organizada la escuela: Niveles que atiende, turnos, cantidad de alumnos, cantidad de secciones (es decir de aulas por curso), cantidad de alumnos integrados.

La escuela tiene tres niveles: nivel inicial, nivel primario y ciclo básico del nivel secundario.

Funciona en dos turnos: nivel inicial: a la mañana sala de cuatro años y a la tarde sala de cinco. En la primaria: a la mañana funciona segundo ciclo de cuarto a sexto grado, más un grado acelerador; a la tarde funciona primer ciclo es decir de primero a tercero, más un grado acelerador. En el secundario: en el turno mañana como en el turno tarde tenes primero, segundo y tercero.

En la institución hay una matrícula alrededor de seiscientos alumnos en total.

En el caso de las divisiones tengo tres divisiones en primaria A; B; C de primero a sexto, grado acelerador es sección única en ambos turnos, en el secundario es una división de cada año.

¿Qué cantidad de alumnos tiene integrados? ¿Con alguna dificultad, discapacidad o problema de aprendizaje?

Que se note físicamente, los dos nenes que están en silla de ruedas y usan el andador, después tengo uno más que tiene un síndrome, que no me acuerdo el nombre en este momento, es un problema genético y hereditario con serios problemas de motricidad, camina mal, habla mal, o sea que es importante y es una enfermedad que no tiene cura.

¿La afección es solo en lo motriz?

También tiene dificultades neurológicas. En nivel inicial tenemos que no sé, si se le llama discapacidad, tipo epilepsia, pero tiene un nombre, no es una epilepsia común; por ahí tengo el certificado del nene.

Las chicas están estudiando, viendo que pueden hacer, haciendo algunas consultas porque a lo mejor es un problema de autismo, después tengo en sala de cuatro una nena con hidrocefalia, y después dos en sala de cinco con terribles problemas de conducta, es decir que no es normal cómo se comportan.

¿Y en el caso de la primaria?

Tenemos el grado de sección especial, ahí tenemos niños con retraso mental leve y problemas de conducta, los otros son problemas de aprendizaje que tienen que ver con el contexto social en el que viven los chicos.

¿Cómo está conformada la planta funcional de la escuela: (con especial referencia al nivel primario)?

Ahora tengo vice, secretaria, un personal administrativo, se completó este año esta parte, tengo once maestros en el turno mañana y diez en el turno tarde, ellos son los que están frente a grado, después tenemos las áreas especiales: los profes de educación física son cuatro, en el área de música son tres y en el área de plástica o artística son tres. Después el profe de ajedrez, que no es de la planta permanente es contratado de la ULP (Universidad de la Punta) y hace varios años que está con nosotros, hasta el año pasado trabajaba con segundo ciclo y tomaba el tercer grado, y este año como tenemos jornada ampliada solo está para segundo ciclo.

En maestría tengo solo dos personas, hay gente que falleció, gente que se fue y solo uno es titular en el cargo.

¿Cómo está organizado el primer ciclo? (cantidad de docentes y de alumnos; criterios de rotación de los docentes)

Nosotros comenzamos a trabajar por bloques desde antes que surgiera lo de la Unidad Pedagógica. En la Unidad Pedagógica el docente de primero acompaña a los alumnos hasta segundo, nosotros acá en la escuela lo hacemos hasta tercero. En primero y segundo es comando único y en tercero se trabaja por áreas.

Los alumnos que tienen las docentes por aula son más o menos, entre veinte y veintidós. En algunos casos puede haber un poco menos, vamos viendo la matrícula durante el año, pero con eso de que han entregado viviendas se nos fueron varios chicos el año pasado.

Este año nos hemos organizado de otra forma, el año pasado teníamos a todos los niños de primero juntos a cargo de las tres docentes, este año reorganizamos los grupos, ellas venían trabajando con los primeros que eran pocos alumnos, entonces se juntaron a los tres cursos para poder articular en todas las áreas, comenzar a conocerse, a conectarse, las tres docentes eran maestras de todo el grupo, y trabajaban en el mismo espacio.

Este año como la cantidad de chicos era mayor, el grupo tuvo que dividirse, pero eso no impide que las tres maestras sigan trabajando juntas. A las chicas les sirvió, siempre trabajamos para que los chicos puedan aprender, pero hay algo a tener en cuenta que a veces puede ser un problema, es el tema de cómo se lleven los docentes, como pueden trabajar, es importante que puedan pensar en conjunto y consensuar, porque no siempre puede dar buenos resultados, depende mucho de la persona, en el caso de estas señas lograron consolidarse como grupo. Ellas quieren seguir transitando el camino que habían venido haciendo el año anterior, no era una de matemática o de lengua específicamente, sino que iban tomando los temas y se iban poniendo de acuerdo en la semana.

En las observaciones que yo hacía en el aula: por ejemplo, en una clase de lengua parecía que en el montón todos los chicos sabían leer, pero había chicos que tenían dificultades. Hablando con las chicas pensamos que podíamos hacer para no perder el trabajo que se había hecho y qué se hace con aquellos chicos que se van quedando. Yo quería armar tres grupos, pero las señas pidieron dos, como para empezar.

Los tres grupos originales, se dividieron en dos, los que andaban de bien a muy bien y el grupo de los que realmente tenían dificultades de aprendizaje al que llamaron lento o de lento aprendizaje. Dos de las señas específicamente van trabajando con todo el grupo general y la otra seña se dedicó al otro grupo, manejándose con el método Doman. Trabaja con fichas, fibrones rojos, con carteles rojos, con paneles blancos y sigue todo un sistema.

Luego de un tiempo se hizo la primera evaluación donde le pedí a las chicas evaluar qué había pasado, la seña que está en aprendizaje lento, a la que también he observado en clases, se siente muy contenta porque ha tenido éxito y de un total de diecisiete alumnos cuatro están en condiciones de pasar al grupo más grande.

Otro de mis planteos hacia las docentes era el qué hacemos con esos niños que en el grupo grande no van con el grupo completo, es necesario tener otro grupo, porque hay algunos que siguen transitando más lento, no es que no sepan, sino que van un poquito más lento, y qué va a pasar con estos chicos del grupo lento que pasan directamente al grupo grande, por eso es que necesitamos tener otro grupo intermedio.

Después de la evaluación del año las chicas se dieron cuenta finalmente que hay dos grupos dentro del grande, entonces ya separaron los que andan muy bien y los que andan bien como grupo intermedio, que es donde se van a integrar a estos chicos del grupo de aprendizaje lento.

Las señas se van a ir moviendo de igual modo, la única que se mantiene va a ser la seña que aplica el método Doman, porque es la que dijo como hacerlo y quería hacerlo, es la que estuvo leyendo, se tuvo interiorizando de cómo es la metodología para sacar a los chicos adelante, de los diecisiete chicos que tienen problemas hay algunos que no vienen, tienen mucho ausentismo, hay otros que les cuesta aprender más allá que la seña esté con ellos todo el tiempo y bueno en otros ha dado resultado, vamos a ver cuando estén en el grupo intermedio y la seña de ese grupo va a tener que ser más paciente.

Y la segunda propuesta dentro de este grupo nuevo (el grupo intermedio) es que trabajen con fichas, si trabajan con fichas hechas, ellas conocen que un grupo puede trabajar más y a otro que le cuesta trabajar menos, por ejemplo, si están trabajando suma hay que traer más sumas en las fichas, capaz que uno puede hacer diez, pero otro no.

La base es la misma para todos, a partir de ahí los que tienen rapidez o una habilidad, por ejemplo, terminaron rápido la tarea porque la entendieron perfectamente se les puede dar más actividades y lo vas a tener ocupados, no

se van a levantar, no van a molestar al resto, porque esa es otra de las cosas que también se produce, el niño también se aburre si hacen una tarea y otro grupo viene lento.

La propuesta es que trabajen con fichas, que se animen a trabajar con eso, ahí se van a dar cuenta de un montón de ahorro de tiempo, que no tienen que estar escribiendo tres o cuatro veces la misma tarea. Ahora estamos en la última etapa en la que van a trabajar de esa manera.

¿Qué dicen los padres de esta propuesta?

No se hicieron problema, porque las docentes hablaron primero con los papas el año pasado, este año por la falta de espacio físico se hace de otra manera.

Los primeros logros se obtuvieron el año pasado porque los tres grupos de primero estaban en diferentes niveles, había uno muy lento, otro intermedio y otro rápido.

En el inicio de este proyecto se juntan el grupo muy rápido con el intermedio, al intermedio la señora logra nivelarlos, pero quedaba el otro muy solo, entonces de ahí surge la propuesta de que si había espacio se fusionen los grupos, es decir las tres divisiones.

Fue una experiencia linda, trabajaron muy bien, las chicas pudieron trabajar entre ellas, se llevaron sorpresas con los chicos, por ejemplo, se trabajó con Cortázar que es muy difícil de leer e interpretar. Trabajaron el cuento del oso e hicieron maravillas, esa fue una gran satisfacción, porque pensaron que no iban a poder y tuvieron un buen resultado.

Nosotros los verdaderos resultados los vamos a ver cuándo los chicos lleguen a cuarto grado porque las señoras este año pasan a tercero. Y vamos con la experiencia de diferentes grupos, porque este año los de tercero han trabajado por áreas y en años anteriores no se hacía, las señoras que están en tercero y trabajan por área son las que estuvieron desde primer grado, entonces vamos a ver el fruto el año que viene cuando comiencen el segundo ciclo.

¿Cree que hay niños que pueden tener alguna discapacidad, pero todavía no han sido identificados?

Tenemos también una nena que está viniendo en la mañana en el CAI (centro de actividades infantiles) que tiene severos problemas mentales y psicóticos, esta medicada. Estos días que no ha venido medicada ha golpeado a algunos niños, existen este tipo de situaciones.

Que no se hayan detectado tenemos algunos llamados de atención, tenemos casos de síndromes con nombres muy raros, de una nena que no puede crecer y tiene retraso madurativo, esa nena está en primero.

Cuando está el problema detectado para nosotros bárbaro, porque si hay estudios que se tienen que hacer exigimos que se los hagan, los tratamientos psicológicos, el seguimiento neurológico eso es muy importante. Hay situaciones muy complejas en las que los maestros hacen dentro de lo que pueden.

Características de la población que recibe.

Por lo general los chicos que vienen son del barrio y tenemos algunos que vienen del barrio San Martín, algunos pocos que vienen del 9 de Julio, algunos dos o tres que vienen del CGT, podemos tener del Vialidad Provincial y de las fábricas. La concentración más grande de alumnos es del barrio

Nosotros de por sí somos un barrio marginado socialmente, donde hay problemas socio económicos muy graves en algunos casos, ha avanzado mucho el barrio desde el año 1983 con el primer asentamiento, mejoró la calidad, tienen casas de ladrillo, hay agua potable, tienen gas, hay luz eléctrica, ahora construyeron la avenida y la pavimentaron, el barrio ha sufrido un gran cambio. Eso hace a que las familias aprendan a vivir de otra manera que le den importancia a su vista personal, a sus hábitos de higiene, a tener mayor control sobre las enfermedades. También tenemos problemas de violencia, de adicciones, familias mono parentales, hermanos mayores que se hacen cargo de los hermanos menores, niños que viven con la mamá y la pareja de su mamá, es muy variado, papas presos y demás.

Son situaciones realmente difíciles, es complicado en ese sentido porque nosotros tenemos de todo, padres que son adictos, padres presos por asesinato o por robo, madres que trabajan y están todo el día afuera, niños criados por las abuelas, niños que tienen mala conducta acá y afuera, niños que están permanentemente en la calle y no hay un control de los papas sobre ellos.

Hay presencia de los padres, pero algo que noto es que la presencia de los papas disminuye a medida que vamos transitando los niveles. En el nivel inicial están todos en los dos años ahí están, cuando pasan a primer grado es la mitad, cuando pasan a segundo ciclo es la mitad de la mitad y en la secundaria son dos o tres. Entonces hay una ausencia de la familia a medida que los niños van creciendo, que debería ser al revés, el acompañamiento debe ser permanente sobre todo en la secundaria.

Yo tengo niños que vienen sin almorzar porque la madre no les alcanzo a hacer la comida, o porque se levantaron y vinieron a la escuela, hay problemas de desnutrición, niños que no comen, hay niños que no duermen, que están con los jueguitos todo el día, que andan en la calle todo el día, embarazo precoz etc.

¿En secundario tiene chicos con discapacidad?

No, solo tengo alumnos repitentes, ya no tengo tanta sobreedad.

¿Cuáles son las normativas nacionales y provinciales que regulan la institución para la inclusión de niños con discapacidad? ¿Qué opina sobre ellos?

Esta la Ley de discapacidad que no me acuerdo en este momento qué número tiene, que se estuvo trabajando en algún momento. Hace dos años que se le viene dando mucho énfasis a la inclusión de personas con discapacidad, en esa ley se daban las pautas de cómo debían estar acondicionadas las escuelas en caso de tener discapacidades físicas.

¿Esto se ha trabajado en cursos? ¿Cómo ha llegado a la escuela?

En realidad, no ha habido capacitaciones para poder incluir a estos niños. Porque hoy es una realidad que las escuelas públicas no están acondicionadas, en el caso de tener otros problemas de los que ya tenemos, nosotros hemos hecho hacer una rampa, ahora tienen que hacernos la de la entrada para los niños en silla de ruedas, pero por ejemplo no tenemos chicos con problemas visuales, para los que necesitas tener también maestros que acompañen en esta discapacidad, el maestro de grado no está preparado para hacerlo, si lo puede contener, lo puede integrar socialmente, pero en la otra parte que es lo pedagógico a veces resulta muy difícil. Nosotros no hemos tenido dificultades, la única experiencia que tenemos es la de A y N, y N.

Para trabajar con un niño con disminución visual o ciego, tenes que trabajar con el sistema braille, el maestro tiene que estar preparado y también tenes que tener los elementos para llevarlo a cabo, nosotros no tenemos nada de eso, hay escuelas que si lo han hecho como la escuela Mitre.

Las escuelas no estamos preparadas para recibir chicos con discapacidad, en lo que podemos llegar aceptar, lo hacemos. No ha habido alguna directiva del ministerio que diga a tal escuela van a ir estos niños y se va a hacer esto y esto.

También tenemos la modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria, acá en San Luís no funciona, yo no sabía que existía hasta que tuve un niño que se accidentó y pregunté que se hacía, llame, consulté, a su vez una vez hice un curso de capacitación por internet de educación domiciliaria y hospitalaria. Hay una reglamentación para eso y como debería funcionar, pero acá nosotros no lo tenemos. Había una sola docente que trabajaba para primaria y cuando la llame estaba de licencia por maternidad o sea no había nadie que cubriera ese cargo.

También otra cosa es que a veces uno hace capacitaciones de acuerdo al cargo que ocupa. Nunca hubo tampoco capacitaciones que nos ayudaran a detectar problemas de aprendizaje.

Supervisora de Educación Especial hay una sola, es una gran dificultad para ella, de alguna manera pueden estar presentes, por ejemplo, avisándonos de capacitaciones que se dan internet y no nos enteramos, pero nada más.

Se va respondiendo de acuerdo a las necesidades de la institución, se va buscando de acuerdo a la demanda.

En cuanto al gabinete provincial de apoyo especial este año no ha venido, si bien sabemos que es uno solo para toda la provincia, nos pasa que tenemos un niño en sección especial con doce años, y ya no puede aprender más de lo que nosotros le ofrecemos, necesita ir a un lugar donde pueda aprender otras cosas. Este gabinete derivó a este niño a una escuela especial y la mama hizo un escándalo, quedó en la nada, porque la mama les dijo que no iba a mandar más el chico a la escuela, entonces a ellos no le gusto y quedamos nosotros con el niño hace cinco años que hace primer grado a él ya no le sirve.

¿Existe algún tipo de asesoramiento, acompañamiento y supervisión de los organismos provinciales de educación? En caso afirmativo: comente brevemente en qué consiste.

Lo único en que hemos estado acompañados desde el Ministerio de Educación es con la presencia de una persona de infraestructura que nos ha visitado, nos ha escuchado, aunque no nos resuelva nada. Nosotros hemos estado sin supervisor durante mucho tiempo, solo teníamos supervisora de nivel inicial. Ahora hace poquito tengo supervisora de primaria y secundaria.

Hemos estado solos durante mucho tiempo gracias a dios no hemos tenido dificultades que no hayamos podido resolver solos, hemos estado a cargo de supervisión general. Yo me desenvuelvo sola, me manejo sola, el tema es que uno puede meter la pata, y no voy a tener nadie que me avale.

¿Cuál es el procedimiento institucional que se realiza al incluir en la escuela a un alumno con algún tipo de discapacidad?

Te cuento de la experiencia nuestra, de los niños que hemos tenido, primero cuando se vinieron a inscribir se hizo una entrevista con la mamá, para conocer el grado de discapacidad, cuál era, cómo era, cómo se movían, que cosas podían hacer y qué cosas no.

Las chicas estuvieron encantadas decidieron que si iban a hacer el intento para que esos niños se pudieran integrar a la escuela.

Primero eso, conversar con las familias para ver cuáles son las expectativas que tienen y con los docentes porque ellos son los que se tienen que hacer cargo de la situación y si lo aceptan bajo qué condiciones, en que van a estar condicionados al aceptar esos niños y hasta donde vamos a llegar.

En nivel inicial no hubo problemas se desarrollaron muy bien, las chicas ayudaron muchísimo en todo lo que era la terapia física que ellos necesitaban y el tema de poder moverlos. Después se hizo una articulación con el primer ciclo, ahí venía el problema, hasta ahí estaba todo bien, los maestros debían aceptar, porque es un trabajo extra al normal si lo queremos decir así.

Se les hablo a las señas, pero no se les dio opción a decir quiero o no quiero, se les habló para que supieran que venían estos chicos con tales discapacidades, con tales problemas y que teníamos que buscar las estrategias para trabajar con ellos, siempre pidiendo que hubiera un acompañante, una pareja pedagógica para que pudiera colaborar con la maestra dentro de la sala.

Así empezaron, se fueron adaptando, las maestras los fueron conociendo y allí estamos. Los chicos estuvieron sin integradora hasta segundo grado, conseguimos las sillitas con los bracitos para ellos, teníamos baños para chicos con problemas, pero era un depósito así que yo habilite ese baño y es el baño que usan ellos.

¿Se realizó alguna reunión para notificarle a los docentes acerca de que tendrían alumnos con discapacidad?

Sí, fue en la articulación con el nivel inicial, hemos hecho articulaciones de diferente tipo: la reunión con las maestras, el trabajo de áreas especiales con el jardín, la integración entre las maestras que acompañan y reciben a los chicos. Se hace una visita en donde los chicos van al jardín y los de nivel inicial a veces venían al nivel primario. Hay jornadas entre los docentes de segunda sección de nivel inicial con los que van a ser de primer grado. Ellos se juntan y tienen la posibilidad de decir como son los grupos, cuáles son las características que tienen, como hay que manejarlos, como los manejó la seña durante el año, como son las familias de cada uno de los chicos.

En el caso de los chicos N y A. cuando pasaron al primario fue un problema porque nadie quería tener un chico con discapacidad, así que se realizó un sorteo. Pero ahora las tres maestras tienen que estar con los chicos, no les queda otra opción ya que se trabaja por áreas ya están en el tercer grado. Esa situación se dió al principio, pero después no hubo problemas, el año pasado cuando vinieron las integradoras trabajaron re bien, los chicos se integraron en todo, han participado en todo y tienen una familia muy comprometida. Es todo un proceso.

¿Cómo se trabaja el ingreso de las integradoras?

Igual que el año pasado hicimos el acta acuerdo para que puedan ingresar, también es importante hablar otras cosas, porque el año pasado ha habido algunas situaciones con la docente del grupo, de las que yo no estaba enterada y que la integradora no me lo había podido expresar.

Son situaciones que me tienen que explicar porque las integradoras tienen una tarea para hacer, están acompañando al alumno, están integrándose dentro de un grado de la escuela, hay cosas que no les corresponden hacer porque no son maestras de grado.

La integradora que trabajó el año pasado, este año me planteó algunas situaciones en las que había estado comprometida. Yo le planteo que cómo pudo vivir y terminar un año mal, anímicamente no hace bien, no hablar, decir y expresarse. Además, yo creo que les he dado la confianza de que si tienen un problema pueden venir y decírmelo. Si te sentís bien haces las cosas mucho mejor.

La maestra de grado no te puede amenazar o decir te voy a poner una mala nota, porque las integradoras no son estudiantes, no te pueden decir tenes que hacer esto, o hacer lo otro, te pueden pedir colaboración, las carteleras no las tienen porque hacerlas las integradoras, que la persona se ofrezca a ayudar es diferente. Quedarse con el grupo sola tampoco corresponde porque no es responsabilidad de las integradoras, si aceptas cuidar un grupo es responsabilidad tuya, la maestra no puede hacer cargo a la docente integradora de su grupo de alumnos.

Hay cosas que se deben hablar a tiempo, por eso yo le pedí ahora, que si pasa algo que me avisé. Sería importante realizar una guía o algo en donde estén las pautas de trabajo del acompañante, hacemos esto, esto y esto. Las funciones que ella va a tener y queda claro para la maestra, más cuando se abusa de la autoridad que tiene en el grado.

Este año tuvimos el problema de que no se conseguían maestras para los chicos, primero vino una chica que no se pudo integrar en absoluto, pero porque ella no quiso, se fue y después vino la integradora que tenemos ahora que es la que te mencione en la situación anterior y que había trabajado con nosotros el año pasado.

Existen espacios de intercambio y de propuestas entre los diferentes actores de la institución, para atender los desafíos de la inclusión educativa, ¿Cuáles? ¿Cuál es su tarea en estos espacios?

Específicamente para hablar esa temática no lo hemos hecho, o sea tenemos los espacios para ver lo pedagógico en general, las jornadas de reflexión o bien en pequeñas reuniones que voy haciendo por grupo para tratar diferentes temáticas.

¿Le parece que sería bueno comenzar a implementarlo?

Si, pero tendríamos que tener quien nos dé capacitación y que pueda coordinar esa parte. O sea, yo puedo coordinar la reunión, pero no tengo profundidad en el tema, por ahí sería bueno que viniera alguien itinerante que pudiera ir por las escuelas y que en una jornada venga y hable sobre determinado tema.

Ahora desde la universidad vinieron unas señoras que van a trabajar con temas del área de salud. A parte de trabajar con los niños le pedí que trabajen con los adultos, así que me dijeron que sí, y están esperando que les aprueben el proyecto.

Puede brindarme un breve relato de la historia de la institución

La escuela donde estamos actualmente nace en 1945, no es este espacio físico el que ocupaba, no es el que tenía en ese momento. En realidad, nace con el nombre de escuela 245 era escuela nacional y estaba ubicada cerca de la zona de algarrobos blancos que era escuela rural. Después se fue trasladando hasta llegar acá al lado, que es la planchada de Mancini. Nació como escuela 295 no 245, perdón.

Se llamaba el "Porvenir" después cambia el nombre a escuela "Puente Negro", porque antes teníamos el puente negro. En 1989 cambia la designación al nombre actual Juan Manuel de Rosas, el número cambia con anterioridad, pasa a ser de 295 escuela nacional a número 423 escuela provincial.

Estuvo situada en la planchada de Mancini que es aquí al lado, donde se comenzó históricamente con un ranchito, había dos habitaciones en donde ahí se daba clase. La directora es la que estaba a cargo con un maestro nada más y las madres que hacían de comer. En esa época todos los vecinos ayudaban, porque era zona rural en el medio del campo. El terreno en el que estamos ahora era del señor Darwin que cede el terreno para que se construya la escuela, entonces se construye lo que llamábamos la escuelita vieja y comienza a funcionar la escuela con más cantidad de alumnos, con nivel inicial y primaria.

La obra nueva fue en el 2001 año en el que se hace la escuela nueva, que es prácticamente la mayoría de la estructura que tenemos ahora, en el 2001 se inaugura todo lo que es el sector nuevo. Y la última parte fue inaugurada este año en el 2015, con la nueva ampliación que se hizo.

El jardín cumplió veinticinco años hace poquito, nace después de la escuela primaria, la escuela tiene setenta años, este año la escuela cumplió setenta años y el jardín veinticinco.

El secundario se crea aproximadamente en el 2001, porque no teníamos nivel secundario se inauguró el ciclo básico y este pedido el ciclo orientado.

¿Desde cuándo y cómo la escuela se constituyó en una institución que incluye a alumnos con discapacidad?

Por la zona en realidad siempre hemos tenido problemas de aprendizaje, porque los chicos siempre han tenido mala nutrición, es algo que lleva a problemas, no sé si son específicamente problemas de aprendizaje simples o complejos. Con esos tipos de patologías desde siempre, después era muy raro tener casos con alguna discapacidad severa, tuvimos una nena de las que yo me acuerdo, que tenía hidrocefalia, que estuvo en nivel inicial y luego falleció, fue muy cortito su lapso de vida.

Primero tuvimos dos grados de sección especial que era para los chicos que tenían problemas de aprendizaje o alguna patología particular, que por lo general siempre hemos tenido de retraso leve; y hace poco que tenemos a los dos chicos N. y A. que es bien visible porque están en sillas de ruedas, se manejan en andador, que es bien notable a la vista, y después bueno N. que tiene el síndrome de Hunter.

¿Es decir que no tiene delimitado un año concreto en que hayan comenzado a integrar?

No, porque cuando han existido algunos casos en particular siempre se los recibió a los chicos, por la zona donde estamos, porque los papas viven en el barrio, porque no han tenido la situación económica para poder enviarlos a una escuela donde les corresponde. Siempre hemos respondido a las dificultades del contexto.

¿Puede destacar momentos claves?

¿Momentos claves? yo puedo hablar desde el año en el que estoy en la escuela desde que yo entre acá en el año 1998. Para mí un momento clave como docente fue la ampliación de la escuela, la escuela nueva, ingrese con un grado de creación, una sección nueva, porque antes había dos y se creó la tercera.

Estuve trabajando en esta zona con el primer proyecto de sobreedad que tuvo la escuela, que fue mío, me inicié con ese proyecto que se trabajaba en la parte secundaria.

Y después todo lo que uno ha vivido y transitado en la escuela, si tengo que marcar en mi vida profesional el otro impacto fue cuando asumí como directora, que asumí por compulsa en noviembre de 2010 y por concurso en el 2013.

¿Y en el cuerpo docente que cambios ha habido?

Ha habido muchos cambios, había poquitos maestros titulares, los demás éramos todos interinos, hasta que, en el 2004, se hizo la titularización masiva, ahí quedamos titulares todo el resto del personal que veníamos ya de antes y después el crecimiento de la matrícula, todas las cosas lindas que ha vivido la escuela, crecimiento de la infraestructura, de la matrícula y del personal docente.

¿Qué es para usted la inclusión educativa?,

Cuando hablamos de incluir se habla en forma generalizada, incluir desde todos los lugares, tanto desde lo pedagógico como a lo que es el espacio físico y la integración con la persona humana. A veces hablamos de incluir solo a niños con discapacidad, pero un niño normal o común, por decirlo de alguna manera, que no logró los aprendizajes también está excluido. La inclusión es lo que abarca el poder estar dentro de todo lo que es el sistema educativo, dentro de la escuela, ya sea en lo actitudinal, procedimental y por supuesto en lo conceptual.

¿Qué significa para usted, como directivo, brindar educación a los niños con discapacidad?

Es darles el tiempo que necesitan para lograr los aprendizajes, cada uno tiene su tiempo. Nos pasa a nosotros como adultos sin necesidades especiales, uno necesita tiempo para poder digerir la información que se nos está brindando, algunos son muy rápidos y otros somos más lentos para entender a lo mejor el mensaje que nos quieren

dar. Con respecto a los niños es exactamente lo mismo, hay a quienes les cuesta más y a otros que les cuesta menos. Es poder brindarles ese tiempo para que cada uno aprenda en la medida en que lo va pudiendo hacer.

En su rol de docente de aula tuvo alguna experiencia con niños con discapacidad. ¿Qué puede comentarme acerca de ello?

Yo siempre he trabajado en doble turno, he trabajado en escuelas privadas y en la escuela que he trabajado siempre se incluyeron niños con dificultades, tuve por ejemplo chicos con dificultades físicas que estaban en silla de ruedas, pero no con la parte intelectual afectada eso estaba de los mas bien y también con chicos con Síndrome de Down. Después un montón de niños con otras patologías, entonces aprendí, en mi carrera me formé integrando niños con algún tipo de discapacidad.

Una de las ventajas que yo he tenido en mi carrera profesional es haber trabajado en los distintos niveles, porque he dado clases desde nivel inicial a nivel secundario. A chicos normales si lo queremos decir así y chicos con discapacidad y de todas las edades.

Creo que es una ventaja porque uno puede entender el lugar del otro en ese sentido, muchas veces es difícil ponerse en el lugar del otro y si no has pasado por eso no lo vas a entender.

En la escuela privada el directivo si estaba presente, aparte era él que decidía si recibía o no a los chicos, no era una cuestión nuestra decir lo acepto o no lo acepto. Era desde arriba la iniciativa de incluir a estos chicos, de tratarlos igual al resto, no había diferencias porque tuvieran algún tipo de discapacidad o problema, eran todos iguales, no había diferencias en el aula, así que si considero que había un acompañamiento.

En las escuelas estatales donde trabajé, en ésta inclusive, tuve un periodo de acompañamiento de los directivos en la primera parte no así en la segunda, hasta que después entre yo. En la primera parte sí, porque como te decía trabajé con un grupo de sobreedad, que eran niños que no estaban incluidos en la escuela, justamente por la edad, en esa época no venían a la escuela, entonces yo absorbía a esos chicos que no estaban yendo a la escuela, trabajaba con ellos y luego los incluía por sus edades al séptimo año de la escuela. Era una iniciativa desde arriba poder insertar a estos niños que no estaban en la escuela.

¿Cuáles cree son las fortalezas que tiene la institución para acompañar la trayectoria escolar de niños con discapacidad?

Entre ellas el compromiso de los docentes, porque si no estuviera el compromiso de ellos no se podría hacer nada, por más que hubiera una directiva autoritaria.

Las chicas que trabajan en la escuela como toda persona tienen aciertos y desaciertos, pero se han comprometido a trabajar con estos casos especiales que hemos tenido, que no han sido muchos pero que han sido muy importantes, se han comprometido desde nivel inicial en el caso de N; A; y de N.

Las chicas siguen transitando con ellos, este año N. y A. van a pasar al segundo ciclo va a ser un cambio importante, porque las maestras de la mañana no los conocen, en cambio en el turno tarde sí, porque veníamos desde jardín con la articulación en el ir y venir. Con la participación en las diferentes actividades, todo el mundo ya sabe quiénes son. En el segundo ciclo va a haber un cambio, es comenzar de nuevo, es un cambio importante y hay que ver a las señas, creo que se va a hacer un poquito más complicado.

Es una de las fortalezas el compromiso de las docentes, porque ninguna se paró y dijo no, yo no lo quiero hacer, más allá de que sabían que eran situaciones difíciles los chicos fueron aceptados. Se pusieron las pilas y consiguieron cosas que se necesitaban, como se consiguió la silla de rueda, se consiguieron los andadores, las acompañantes pedagógicas que no las tuvieron en los primeros años y entre todos se pudieron lograr cosas, ahora estamos trabajando con el problema de N. que nos preocupa bastante.

¿Qué me podría decir de los docentes especiales?

Hay un docente de sección especial que trabaja en la mañana que tiene un grupo a cargo, la seña se resiste a que desaparezca el grado de sección especial, porque la ley dice que no debería existir, sino que ella debería trabajar de forma integrada con las chicas. Pero bueno ella hace, a pesar de que es difícil en esa parte, ella trabaja con los chicos bien, los maneja, los trata de integrar y están integrados en todas las actividades que hace toda la escuela,

nada más que ellos trabajan en su aula como cualquier otro grupo. En cuanto a la acreditación trabajamos con las mismas libretas del primer ciclo y van acompañadas con informes ella trabaja con el primer ciclo nada más que a la mañana,

Lo que más cuesta son los profes de Educación Física porque tienen que preparar actividades donde los chicos en el caso de N. y A. que están en silla de ruedas o en los andadores puedan estar incluidos con tareas o actividades en las que ellos puedan hacer y no que queden en un rincón sin hacer nada. Los profes lo han tomado bien y trabajan bien.

El de arte plástica cuesta cuando tienen problemas de motricidad, pero el pintar, el cortar les gusta a los niños y educación física les gusta.

Los profes de Educación Física no están preparados, pero han aprendido que actividades pueden llegar a hacer y más ahora que esta C., han hablado acerca de que les sirve el esfuerzo en el espacio, de cómo se tienen que manejar y hay comunicación más fluida con el profe de Educación Física.

El otro día hablamos de que él quería coordinar que en unos de los estímulos semanales tanto N. como A. estuvieran juntos en la misma hora para programar alguna actividad y a la clase siguiente que estén con sus compañeros. De esa manera poder hacer otro tipo de actividades y no dejar al grupo sin actividades, es decir que los profes de Educación Física están haciendo. La idea de juntarlos surge a partir de que N. pueda estimular a A. y viendo las ganas que le pone su hermana él se pueda entusiasmar.

¿Cuáles cree son las debilidades u obstáculos que tiene la institución ante la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad?

Por ahí la falta de capacitación específica, cálculo que debería ser que si las escuelas tenemos casos en particulares pudiéramos recibir una capacitación para poder trabajar con ese tipo de situaciones, esa es una debilidad, es decir la falta de los conocimientos en ese sentido.

Otra es que el edificio no esté bien adaptado o muy adaptado, porque tenemos baños, los ingresos en los SUM donde hay escaleras, pero no así en la entrada en la calle. Falta que las hagan o bien alguna otra cosa que sea necesaria para que los chicos se puedan desenvolver bien, por ahí lo de la infraestructura es complicada.

¿Usted observa solo las debilidades en lo externo y en lo material? ¿No ve dificultades en torno a la percepción y concepción de docentes al interior de la institución?

No se ha visto en los casos que hemos tenido, por eso te digo que en el segundo ciclo vamos a ver las diferencias, como lo toman los docentes. Te vengo hablando desde el nivel inicial, los profes no han dicho, “no estoy preparado no los voy a atender”, siempre han trabajado sin tener lo necesario, sin adaptaciones curriculares, han trabajado y siguen trabajando, no hay un obstáculo en ese sentido, no han dicho “yo no estoy capacitada no lo voy a atender”, pero sí es cierto que no estamos preparados para atender ciertas patologías, pero no es una debilidad en este momento.

Lo que nos puede llegar a faltar a todos es cuáles son las herramientas para detectar algunas situaciones, no manejamos a eso, a veces perdemos tiempo hasta que nos damos cuenta, ese podría llegar a ser un obstáculo el no lograr identificar a tiempo algunas situaciones.

Hoy en día lo podés leer, ahora podés buscar y leer, pero no es lo mismo cuando tenes un profesional que te puede decir, que ha trabajado con chicos con esos problemas o situaciones, que te diga puede llegar a ser esto o pasar esto. Porque para leer, leemos todos, pero además lo que te dice la teoría a veces no es lo que pasa en la realidad, en algunos casos sí, en otros no.

Ahora nos han dicho que tenemos un caso de autismo, aunque no este escrito, que no es el autismo que nosotros conocemos, antes eso no lo escuchabas, ahora estamos ahí sin saber detectar si es o no es. Estamos trabajando con una señora que es maestra de educación especial que está trabajando con las señoras de nivel inicial y estamos detectando estos casos, hay tres niños que estamos observando. Nos ayuda a ver qué se puede trabajar, porque las chicas habían implementado todas las estrategias, entonces conseguí a esta chica peor no siempre tengo esa suerte.

¿Cómo evalúa usted las prácticas que llevan adelante los distintos miembros (docentes de aula, docentes especiales, personal especializado, etc) para la inclusión educativa de los niños con discapacidad?

Lo evaluó como bueno, porque justamente son docentes que no están preparados para, pero a pesar de ello han podido hacerlo, cada uno desde su lugar va haciendo y va teniendo logros, a lo mejor no son los esperados, pero se va trabajando y de a poquito se va haciendo.

Por ahí desde las áreas especiales se podría trabajar un poco más, o bien para situaciones de niños con problemáticas debería existir un espacio donde se pudiera trabajar solo con ellos, no para excluirlos, pero uno a veces sueña mucho nos gustaría tener una persona que se ocupe de ellos, que los ayude a trabajar la parte muscular, pero que lo hagan dentro del espacio de la escuela como un extra, para que también trabajen con los profes.

Más allá de que nosotros trabajemos con el centro de salud no hay un trabajo al interior de la escuela, además es mucha la población que atienden no da abasto. Por ejemplo, están trabajando mucho con los chicos de secundaria vienen lunes y viernes con talleres de educación sexual integral, cuidado de la higiene y adicciones con el turno mañana y tarde.

¿Cuál cree que es la relación de las familias de niños con discapacidad con la institución, con los directivos y docentes?

En algunos casos, como el de A. y N. la familia está muy comprometida por eso tienen los logros que tienen, están comprometidos permanentemente, es gente para sacarse el sombrero.

En otros casos como el de N. sus papas tienen una patología como la de él, es una familia que dentro de lo que puede acompañar, pero no es lo que se necesita realmente, entonces N y su hermanito que también tiene lo mismo, vienen en igual situación. Su mamá que tiene el mismo problema no los puede ayudar con las tareas, encima es una enfermedad progresiva y no tiene cura.

Esto es lo que nos da miedo a nosotros, es lo que queremos ver con un doctor, porque solo tenemos información a través de internet, nadie nos ha explicado cual es la situación de N. él estuvo yendo al Graham para que le hicieran estudios y le detectaran que tenía, hace poco él está diagnosticado, las complicaciones que puede tener, por ejemplo, su saliva es más espesa y eso hace que se ahogue, leímos por internet que puede causarle la muerte por ejemplo si está comiendo y se ahoga.

Nos da desesperación de no saber qué hacer si le pasa algo, más allá de llamar a la ambulancia, nos pone los pelos de punta ¿qué hacemos con este niño? Más allá de que las señoras vienen trabajando con él, hasta acá ha tenido avances desde comenzó nivel inicial y no sabíamos que tenía, camina más derecho, no se cae tanto y se sociabiliza más con el otro. Con respecto a esto último descubrimos después de leer sobre la enfermedad, que no es que sea bueno que se vincule porque tiene situaciones de violencia con el otro, el reacciona mal y pega, pero dicen que es característico de la enfermedad, todo eso analizamos con la mamá, hemos notado que viene quemado, golpeado, la otra vez la mamá nos dijo que se había tragado un gilety, todo es síntoma de la enfermedad que tiene, dicen que buscan agredirse. Es como que necesitan auto flagelarse y agredir al otro, no miden que al otro se lo está lastimando.

Pero nos vinimos a enterar ahora, nosotros nos poníamos contentas porque él le pegaba a un compañero, porque antes estaba siempre callado y solo lloraba.

No tenemos quien nos de esa información, acá en San Luis hubo un solo caso de una familia y se murieron todos, se buscó si había algún grupo para que nos ayude, pero no conseguimos nada.

¿Cuáles cree usted u observa que son las actitudes de los alumnos, que tienen algún compañero con discapacidad?

En el caso de los dos pequeños en silla de ruedas, desde que están en nivel inicial sus compañeros se acostumbraron a ellos sin ninguna dificultad. Los ayudaban en casos en lo que ellos tuvieran dificultad, si se estaban por caer estaban los compañeros, si le tenían que alcanzar la bolsita ahí estaba el compañero.

Después cuando se integraron a la primaria y el resto no los conocían, no hubo problemas, lo tomaron muy natural. Sabes cuál es la diferencia que hacen, cuando viene alguno sucio, ahí son crueles, en esos casos se agreden, sino

tienen enojos normales, pero con ellos con niños que tienen alguna patología, no tienen ningún problema. Les gusta llevarlos para todos lados y los quieren acompañar todo el tiempo.

¿En qué nivel o en qué aspectos se siente apoyada por la política educativa ante los desafíos que presenta la inclusión, en cuales no?

En realidad, mucho apoyo no tenemos, por lo menos acá en nuestra institución.

Las políticas están, hay una Ley de Educación, pero no hay ayuda particularmente a las escuelas, es como que nosotros debemos cumplir con lo que dice, pero como sea, sin la ayuda que necesitamos y no hay apoyo.

¿Qué tipo de apoyo necesitarían?

El acompañamiento, que alguien esté permanentemente viendo los casos que tenemos, que nos diga que tenemos que hacer (hablar con los padres, ir a una psicopedagoga, realizar alguna actividad específica) que nos oriente, alguien que nos haga el seguimiento y que nos diga cómo vamos.

También que nos asesoren en las adecuaciones curriculares está el acompañante que lo puede hacer, también lo pueden hacer las maestras especiales, pero en este caso una docente para estar en todas las aulas es poco, o trabaja con todos o un poquito con cada uno y a veces no da resultado.

El CETAP no acompaña, es mucha la cantidad de escuelas para un solo grupo de personas, por más que lo intenten, porque van a las escuelas atienden casos urgentes, pero les está faltando una respuesta concreta que es la que esperamos. En la respuesta de CETAP todos los informes dicen lo mismo, no importa el problema que tenga el niño diagnostican lo mismo colocan que el docente debe acompañar al alumno, eso no me sirve de nada, yo quiero saber que tengo que hacer, no hay cuestiones específicas y no nos pueden decir lo mismo a todas las escuelas.

Sobre la ayuda personalizada ya sabemos, nosotros somos una escuela chica podemos hacerlo, pero que hacen las escuelas grandes que tienen más de treinta chicos por curso, la docente no puede trabajar con todos.

El maestro está dando un paso atrás, trabaja con todos por igual, no trabaja por capacidades, debería haber tres al menos dentro del aula, pero es mucho trabajo hay que preparar tareas con diversas complejidades. Hay quienes lo hacen, otros lo intentan y otros no, seguimos con una enseñanza tradicional. Yo siempre trabajé así cuando no existía esta movida, trabajaba con fichas por capacidades y grupos. Tenía un movimiento y un hábito de trabajo que no tienen las señas acá, yo les he dicho que no pueden estar con dos actividades todo el día. Yo a mis alumnos les daba una actividad tras otra, mientras entendían y ellos me pedían.

Son niños que no se olvidan más, tengo alumnos que se han recibido en la universidad. El otro día vi a uno que se recibió de Ingeniero en Minas, y le pregunté de que te acuerdes de la seño M., de los verbos seño, nos arto con los verbos, ahí te das cuenta como los niños te recuerdan y en qué cosas.

¿Qué piensa del trabajo de las integradoras?

De las integradoras creo que tienen que ser personas, más allá de que estén estudiadas o sean profesionales, deben tener esa iniciativa de querer hacer que el niño logre cosas. Nos pasó con una integradora que no sabíamos qué hacía, si estaba o no estaba, era callada y no participaba.

Se necesita una persona que participe para que el niño sea integrado con el resto, ya que sería el nexo entre unos y los otros. Cuando estuvieron otras chicas, hicieron un trabajo muy lindo, hicieron un trabajo bueno durante todo el año, se trabajó re bien y se integraron a todas las actividades. Ese es el trabajo que queremos y al que nos acostumbramos, entonces esperamos que las personas que vengan tengan energía de la tarea de integrar.

Si se aísla la integradora se aísla el niño, te tiene que gustar y nos pasa con los maestros comunes al que no le gusta laburar con niños se nota si no lo hace porque le gusta o lo apasiona.

Estaría bueno que tengan ganas, que se apasionen y que digan yo lo voy a sacar adelante. Tienes que tener un acuerdo con el docente de la sala, porque si hay discordia entre las dos personas el niño sale perjudicado, hay que tener un dialogo fluido, preguntarse qué es mejor para mi alumno/ mis alumnos.

Tampoco me sirve que venga un capo, un magister que no te transmita nada. Qué si no te animas te anime a trabajar, es difícil encontrar que venga una persona así. Si la persona no cumple con ciertas características el niño está dentro pero afuera.

¿Qué cree que es necesario para ofrecer a niños con discapacidad una educación de calidad?

Primero por supuesto desde el amor como ser humano lograr que su autoestima se eleve, y que a pesar de las dificultades pueda tener muchos logros, aunque sea a paso lento, pero conseguirlos.

Que no sea un impedimento la discapacidad para jugar con un compañero, para participar de una clase especial, yo lo veo desde ese lugar y no hacer diferencia.

No porque tengas un problema no sos igual que el otro, si te tengo que llamar la atención te la puedo llamar a vos o a tus compañeros, pasa eso a veces que, al tener una discapacidad, algunos lo usan como una ventaja ¿porque voy hacer diferencias si sos igual que otro? Yo tenía un alumno que tenía problemas en sus brazos y tenía una excelente letra, dibujaba muy bien y ahora es abogado, he pasado por niños con diferentes situaciones.

2-ENTREVISTA A DOCENTE A

Datos generales:

Título/s: Profesora para la Enseñanza primaria

Antigüedad docente: quince años.

Antigüedad en la institución: siete u ocho años creo.

Antigüedad en el nivel y ciclo: en el primer ciclo desde que me inicie.

Materias a cargo: En este momento tengo a cargo Lengua, antes he estado con comando único con las materias básicas sociales, naturales, matemática y lengua.

Dimensión material:

Cantidad de alumnos a su cargo: ahora tengo 48, porque tengo las tres divisiones de tercer grado.

Características de los alumnos: hay varios alumnos con problemas de aprendizaje sobre todo en la lecto-escritura, hay chicos que tienen serios problemas de aprendizaje y nosotros lamentablemente no tenemos un equipo de psicólogos para que puedan ver a los chicos.

Es un grupo muy diferente a años anteriores, antes no veía problemáticas complejas de aprendizaje y los que tengo ahora se deben a problemas de alimentación. La mayoría del grupo viene de una clase media o baja, en general son niños tranquilos, pero con familias muy conflictivas. En uno de los grados 3 o 4 con problemas de conducta más complejos.

Hay niños que en sus familias tienen problemas de drogas, familiares en la cárcel, con graves problemas económicos y madres golpeadas etc.

Personal con el que comparte el trabajo habitualmente: comente brevemente en qué consiste.

Con mis dos colegas de Ciencias y Matemáticas.

¿Cómo trabaja con la maestra integradora?

Con el anterior re bien, divino y hacíamos muchas cosas. Y con la chica que está este año C. re bien gracias a Dios, yo no la conocía, pero este año empezamos muy bien ayuda mucho a los chicos, no es tan dada como la anterior, es más callada, pero gracias a Dios bien. Ella esta la primera hora con N. y después con A. que es él que necesita más apoyo.

¿Cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de la tarea? (sobre todo recursos necesarios para la inclusión)

No, porque por ejemplo la maestra tendría que estar toda la hora conmigo por el tema de que N. por más que sabe manejarse dentro de todo ella sola, hay que llevarla al baño y C. (por la integradora) me ayuda en lo que puede, pero cuando se va a otro grado con A. la tengo que llevar al baño y dejar al grupo solo y cuando volvéis ya se han dispersado.

Con N. tratamos de hacer las mismas actividades que hacen todos, hasta los mismos contenidos, es igual para todo el grupo. En cambio, con A. llevo actividades diferentes porque tiene más problemas de aprendizaje.

¿Cómo planifica las actividades escolares? ¿Qué criterios tiene en cuenta? ¿Realiza adaptaciones curriculares? ¿Cómo las realiza? ¿Recibís asesoramiento? ¿de quién es?

Si, hago adaptaciones curriculares, mis planificaciones son mensuales y voy de acuerdo a lo que el niño va aprendiendo, que quiero decir con esto, que no doy un tema y al otro día el otro, hasta que el niño no agarró el tema no pasó al otro. Por eso este año me he atrasado mucho en el tema de los contenidos.

¿En las adaptaciones curriculares recibís asesoramiento de alguien?

Si me toca hacer, lo hago con alguien y con la que tenga que ser. Por lo general las tres maestras que trabajamos ahora en tercero tenemos una reunión, nos juntamos, nos vamos diciendo por ejemplo que nos hace falta, cómo estaría bueno dar los contenidos para que no vayamos una por un lado y otras por otro, por más que demos ciencias, matemáticas o lengua. Siempre nosotras estamos en contacto y nos juntamos. Vamos viendo las libretas y vemos cómo va cada chico en cada área.

Nunca he recibido un asesoramiento, aunque sé que ellos están con una doctora y una psicóloga, nunca nadie vino para hablar o me enviaron un informe para decirme mira Necesita tal cosa. Los comentarios que tengo son por la madre, porque ella viene y me cuenta lo que le dice la Psicóloga, pero nunca he tenido una charla con ella. Hubiera estado bueno que pasara.

¿Cómo evalúa la distribución de roles y funciones de los miembros de la institución? ¿Considera que la cantidad de personal para desarrollar la tarea educativa en general y la inclusión de niños con discapacidad es adecuada, suficiente?

No, faltan maestras auxiliares, faltan varias y también maestras que estén a cargo de los niños con problemas y dificultades, antes había.

Teníamos una maestra especial pero después no sé qué pasó, porque al menos sacaba al niño un rato del aula, estaba con el niño y más o menos te ayudaba. No tenemos ese apoyo y necesitamos más maestras auxiliares.

No tenemos nada, ni psicólogos, el CETAP va y te pide a principio de año una ficha que debes llenar y después no pasa nada.

¿Cómo consideras la distribución de los espacios y los tiempos para el desarrollo de la tarea educativa y de la inclusión?

De los espacios bien, ahora estamos bien, hay ampliaciones y a los chicos se le hicieron los baños para ellos, exclusivo para ellos y las rampas que antes no la tenían.

El tiempo si está bien organizado, ellos van el mismo tiempo que van todos los demás, aunque no sé si a A. no habría que reducirle el horario, ir menos a la escuela, en cambio N. está bien. Porque A. tiene otros problemas no es como N.

A. también tiene más problemas hasta para ir al baño, hay semanas que está bien y otras que no, hay semanas que pide ir al baño y hay otras semanas que no. Cuando pasa eso hay que llamar a la madre para que te traiga ropa y hay que cambiarlo. Para mí que A. tiene que ir menos horas.

Puede brindarme un breve relato de la historia de la institución ¿Desde cuándo y cómo la se constituyó en una institución que incluye a alumnos con discapacidad? ¿Puede destacar momentos claves?

Con discapacidades como las de N y A desde que estamos, porque ellos están desde el jardín. Yo estoy hace siete años y sé que ellos vienen desde el Jardín. Otros niños con dificultad no he tenido.

Yo creo que las autoridades son de incluir chicos así, la escuela no es de discriminar, cuando a nosotros nos dijeron que íbamos a tener a dos chicos así, nos dio un poco de miedo porque nos preguntábamos con las maestras como nos íbamos a manejar, con chicos así y en sillas de ruedas.

Teníamos miedo porque no sabíamos cómo íbamos a hacer, pero jamás rechazo, cuando los conocimos fue totalmente distinto, la familia de ellos tiene mucho que ver, son niños muy cuidados, la madre siempre está presente. No nos ocasiono ninguna molestia ni nada por el estilo, tampoco una pérdida de tiempo tenerlos a ellos, al contrario.

¿En su rol de docente de aula que experiencia ha tenido con niños con discapacidad?

Yo con ellos me encariñe mucho, entonces dejarlos me da mucha cosa, el año que viene se tienen que ir, y son niños que voy a extrañar mucho.

Me enseñaron que es posible hacer las cosas y ver a la madre el esfuerzo que hace para llevar a los hijos todos los días a la escuela, no solamente a la escuela a todo lugar que tengamos que ir, ellos son los únicos que seguro van. Vos observas el esfuerzo que hacen los dos de estar en la escuela, hay que valorarlo, por eso yo siempre a N. le doy al certificado al esfuerzo, porque a pesar de que todos los niños hacen esfuerzos ella lo hace el doble.

¿Cuáles cree son las fortalezas que tiene la institución para acompañar la trayectoria escolar de niños con discapacidad?

Mira las cosas que se hicieron en la escuela, baños y rampas se hicieron porque M. lo pidió, porque ella como directora lo pidió. Soy consciente de que ella, me consta que cada vez que iban los ingenieros o cualquier persona que iba a la escuela, todo el tiempo estaba pidiendo las rampas para los chicos y pidiendo los baños. Todo el tiempo insistiendo para que no se olvidarán de esas cosas, porque una vez que te entregan la escuela chau, después no podés reclamar. En ese sentido la directora siempre estuvo.

¿Y qué fortalezas tiene en relación a la oferta de aprendizajes para los chicos con discapacidad?

Es lo que te decía antes, eso ya pasa por una debilidad, pero no es culpa de la institución, no sé de quién es la culpa.

No es el caso de N. que está en todo al igual que los otros chicos, pero A. necesita otras cosas, otra forma de aprender a través de juegos etc y eso nosotros no lo tenemos.

Se olvidan de eso, cuando mandan libros, se olvidan de mandarnos juegos para trabajar con chicos discapacitados y que tienen esos problemas.

¿Cuáles cree son las debilidades u obstáculos que tiene la institución ante la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad?

Una maestra que esté para los dos es una debilidad, eso está mal. Como antes te dije más allá de que N. en lo que es contenido y aprendizaje puede trabajar con todos los demás necesita ir al baño, porque es una nena que no se puede bajar los pantaloncitos sola, entonces se necesita otra persona que esté al lado de ella. No puede estar una maestra en dos lados, hay días en que C. estaba con N. de la otra aula le mandan a decir que A. se había hecho pis, entonces tenía que salir disparando y llamar a la madre para que venga, no puede ser así, cada uno tiene que tener su maestra.

¿Cuál cree usted que son sus fortalezas y debilidades ante la inclusión de niños con discapacidad?

N. cuando llegó a primer grado era una nena tímida y que le costaba hasta agarrar el lápiz, su manito no podía dominar el lápiz, ni la cartuchera, era un problema ella no tenía estabilidad. Pero con paciencia fue lográndolo y con su esfuerzo, no solo el de ella sino el de la madre y la abuela.

Una fortaleza mía fue la de la confianza, a N. la tuve desde primer grado estoy hace tres años con ella, con A. lo veía solo en los recreos, este año me tocó estar con él y entablamos una buena relación. Él es muy particular no es como N. tiene sus días y tenes que adaptarte a su carácter, ya que tiene un carácter muy particular.

En cuanto a las debilidades con A. veo que me faltan más materiales, otra clase de material didáctico para trabajar en el aula, a través de juegos, por ejemplo. Cuesta bastante con él, si le das algo a él no le gusta y no te lo va a hacer, porque quizás el piensa que es algo aburrido.

¿Existen espacios de intercambio y de propuestas entre los diferentes actores de la institución, para atender los desafíos de la inclusión educativa? ¿Cuáles?

Con los docentes que tenemos en común a esos chicos, siempre nos juntamos, abordamos temas de acuerdo a lo que nos parece que los niños podrían hacer o trabajar, que le tomaríamos, que reconocen y que no, hacemos intercambio para evaluar en qué anduvieron bien y en que no.

Por ahí con la directora también, si pasa algo con ellos yo le he consultado montón de cosas, como por ejemplo lo de los trimestrales.

¿Hay reuniones establecidas para hablar de ellos?

No, no hay, surge de nosotras alguna pregunta o duda.

¿Qué es para usted la inclusión educativa? ¿Qué desafíos le plantea la inclusión desde su rol?

Estos niños antes no podían estar en una escuela como la nuestra, por ejemplo, a estos niños no se los aceptaba. Pero desde que comenzó el tema de la inclusión educativa, comenzaron a incluir y estar en la escuela.

Para uno estar sola no es fácil, tienes cierta cantidad de niños a los que tienes que atender, niños que son activos y que te dan vuelta el aula, pero ellos no. Gracias a Dios los compañeros se han adaptado a ellos, no es que A. y N. se tuvieron que adaptar a sus compañeros, sino que los demás se acomodaron a ellos. A N. la llevan, la traen y la ayudan. Tienen mucha colaboración de sus compañeros.

Que mejor desafío que esté, cuando los conocí tenía mucho miedo, yo y mis colegas siempre nos replanteábamos qué íbamos a hacer, cómo lo íbamos a hacer, qué nos iba a pasar con la llegada de estos chicos.

Nuestro desafío fue sacarlos adelante y poner lo mejor de nosotros. Hoy son niños que se van a otro ciclo y se nos parte el alma. Son divinos las maestras de cuarto también están con el mismo miedo que teníamos nosotras, nos vienen a preguntar yo les digo que el único tiempo que le van a quitar es el tiempo que necesitan ir al baño y nada más.

¿Cuál cree que es la relación de las familias de niños con discapacidad con la institución, con los directivos y docentes?

En el caso de estos niños excelente, una madre y una abuela presentes todo el tiempo en todo, ya sea en la parte curricular siempre te preguntan cómo van ellos, en todas las actividades de la escuela ellos participan sea donde sea, la madre carga los dos niños, los andadores y sillas, si tiene que ir a la plaza va a la plaza a donde sea.

También el tema del cuidado de ellos en su apariencia, siempre están bien cuidados, y tienen todos los materiales de la escuela a pesar de que son gente humilde.

¿Cuáles cree usted u observa que son las actitudes de los alumnos, que tienen algún compañero con discapacidad?

Las mejores actitudes, los compañeros de estos chicos los incluyen más que los grandes y tienen una excelente relación. Hay niños que no salen al recreo si no sale N. sino sale A. en ningún momento de los años que estoy con ellos se notó que los alejaban, que los rechazaban, al contrario, se pelean por estar con alguno de los dos.

¿Conoce los marcos regulatorios (leyes, resoluciones, decretos) para la inclusión educativa? ¿Qué opina sobre ellos?

No conozco nada, nunca he podido leer nada. No tengo conocimiento, están en la escuela, pero no lo hemos trabajado.

¿En qué nivel o en qué aspectos se siente apoyada por la política educativa en general, y por la gestión institucional en particular ante los desafíos que presenta la inclusión? ¿en cuáles no?

No me siento apoyada, no ayudan en el sentido de que hay faltantes de docentes yo hace un mes que no voy a la escuela porque estoy por ART y esos chicos no han tenido clases, hace un mes y medio no tienen lengua. El gobierno corta las suplencias en octubre y no pueden nombrar suplencias en noviembre. Los chicos han perdido montón de contenidos y la escuela no puede hacer nada.

¿Qué cree que es necesario para ofrecer a niños con discapacidad una educación de calidad?

Yo creo que todo lo que sea parte didáctica es muy necesaria, para algunos chicos como A. porque con N. no tengo problemas, docentes que estén todo el tiempo con ellos, pero solo por el tema del baño, porque uno como maestra puede darle los contenidos que se le da a los demás chicos.

Una maestra especial y pareja pedagógica.

El diálogo con los psicólogos de ellos, con los profesionales que los atienden, aunque sea una sola vez al mes, que ellos me puedan dar una devolución y yo a ellos, supongo que ellos miran el cuaderno de N. pero yo no veo nada de lo que hacen con ella.

Por C. la docente integradora me enteré de que A. ya no va a dar más de lo que él nos demuestra a nosotros, más de eso no podemos exigirle, porque él va a dar hasta ahí.

¿Cómo evalúa la experiencia educativa que tienen los niños con discapacidad en la escuela? ¿Cuáles son los logros alcanzados? ¿Qué es lo que aún falta y cuál sería su rol en este proceso de mejoramiento?

Excelentes logros N. más que A. pero vuelvo a repetir es porque los dos no tienen los mismos problemas, les ha hecho bien ir a la escuela, compartir con docentes y compañeros.

También que estén en la escuela depende de la discapacidad, dentro de todo a ellos los puedo tener tranquilos, pero si llego a tener otros problemas de niños que se ponen agresivos y no los podemos manejar, no va a ser bueno para ninguno, ni para los que están en el aula ni para el chico que se incluye.

3-ENTREVISTA A DOCENTE B

Datos generales:

Título/s: Profesorado para la Enseñanza Primaria, estudié en San Juan y tengo un año de servicio social, (asistente social).

Antigüedad docente: tengo años en diferentes lugares, treinta y ocho años con intermitencias.

Antigüedad en la institución: en la escuela estoy hace cuatro años, en situación de interina, pero ya han partido los papeles para realizar el cambio de situación, a docente titular. Son muy pocos los docentes titulares, los demás somos interinos o suplentes.

Antigüedad en el nivel y ciclo: desde que empecé en la escuela estoy en el primer ciclo, en otras escuelas estuve en todos los ciclos, incluso en el secundario.

Materias a cargo: Ciencias Sociales y Naturales.

Dimensión material:

Cantidad de alumnos a su cargo: ahora trabajamos por áreas, tengo cuarenta y ocho niños en total entre las tres divisiones, estamos trabajando por área para que los niños no lleguen tan desajustados al cuarto grado.

Yo estoy a cargo de las dos ciencias. Desarmamos la metodología con la que veníamos trabajando (todas las divisiones juntas en una misma aula con tres docentes) y fuimos cada una a su grupo de origen, para ver cómo iban los chicos. La idea no era excluirlas, la idea era que pudieran ajustar un poco, con todas las dificultades que ellos tenían la idea era que los pudiéramos subir de alguna manera, pero volver a reinsertarse cada uno de los chicos a sus propias divisiones. Algunos de nuestros colegas veían que el trabajo que hacíamos era un Eurogrupo. Igualmente seguimos trabajando juntas las tres docentes y vamos ajustando en equipo, este año no pudimos trabajar mucho con un docente nuevo, no tenemos problemas, pero no logramos conectarnos, nos juntamos, se establecen acuerdos, pero él después hace lo suyo. Estamos con los chicos en tercer grado, los hemos acompañado desde primer grado.

Características de los alumnos:

Las características sociales son las asociadas a los barrios de periferia, niños con bastante carencias: alimenticias, desde lo afectivo, en la salud a veces, en higiene mayormente, también cabe destacar que de los cuarenta y ocho niños nosotras hemos sido benditas, tenemos muchísimo acompañamiento de los padres, seguimos con el acompañamiento del primer grado que fue muy masivo; viste que siempre se va perdiendo, en este caso no hemos conservado la mayoría de los padres, pero tampoco ha disminuido tanto, como se da comúnmente. De los cuarenta y ocho niños me atrevo a decir que seguimos trabajando con treinta padres, o sea que es bastante bueno el número que tenemos.

Personal con el que comparte el trabajo habitualmente: comente brevemente en qué consiste.

Siempre es bueno escuchar ideas de afuera es decir que comparto trabajo con la otra docente de grado, con la secretaria, quien era nuestro tercer docente en el inicio del proyecto de aunar las divisiones, tenemos muy buena llegada con otros docentes que también han estado con los niños. Por ahí nos reunimos y entre algunas sumamos ideas.

¿Cómo trabaja con la maestra integradora?

Lamentablemente nunca he trabajado con docente integradora... y tampoco quisiera trabajar con integradoras que no son comprometidas, porque he visto a algunas que no me gustan, que están con los celulares, que no se involucran con los docentes. Que no se involucren con nosotras es una cosa, pero por lo menos con el chiquito que tenía a su cargo, debía involucrarse.

A veces no le solicitamos a las padres integradoras porque sabemos que no vamos a llegar a nada, hay uno de los neños que tiene dificultades y su mama también, quizás mayores dificultades que el hijo, con el cual hemos logrado montón de cosas.

¿Solamente hay un solo niño con discapacidad en el grupo?

Así tan gruesa sí, tenemos otros chicos, pero no tan grueso, los otros niños pasan por dislalias, digraffias, y desatención familiar.

El año pasado tuve un grupo de lento aprendizaje y trabajaba el sistema Doman, y en el caso de N. nos faltó tiempo. En ese sentido me sentí apoyada hemos trabajado libremente, sin dudas siempre hemos trabajado cómodas en la escuela, pero por ejemplo nos ha faltado material para poner en práctica, más juegos, más material didáctico, etc. No es que no me lo hayan querido dar, sino que supongo que en la escuela no hay.

Además, nos faltó el apoyo de alguien más entendido, que sepa del tema, porque nosotros lo hacemos de autodidactas, le tenemos mucho cariño a los niños y a mí particularmente me gusta trabajar con ellos. Siempre me gustó y pienso que le escapé a la carrera, porque me hubiera gustado estudiarla, no sé si para llevarla a cabo sino para tener más conocimiento, de hecho, he ido a lugares y encuentros en el que no me han invitado, encuentros con supervisores especiales, de chicos discapacitados, fui por una respuesta a lo que yo no sabía, a mis carencias y lo que yo veía que me faltaba, sin embargo, tampoco me vi complacida, no es que les pedía que me apoyaran, sino que me dieran una guía.

Los supervisores de enseñanza especial nos podrían ayudar con otros conocimientos. Por ejemplo, este caso el de N. por lo que yo pude averiguar tendría que tener una mayor atención, ya que es un caso extraño y hereditario del que no hay mucha información.

Yo fui con él a CETAP, he pasado por todos lados con N. está es una situación de abandono porque este es un caso raro, hay que ocuparse de toda la familia. A la escuela también va su hermano que es más chiquito y la discapacidad es más marcada, no sé si alguna vez llegaran a lograr lo que nosotros logramos con N. éramos muchas cabezas trabajando por él, no pedía que me pusieran un equipo interdisciplinario, porque eso es el sueño del pibe, pero sí que nos ayuden.

A mí la supervisora me dijo algo que me sorprendió, que lo único que me podía decir era amor, y más amor para estos chicos. Lo entiendo, yo lo quiero mucho a N. pero necesitaba otra respuesta, eso no era lo que yo iba a buscar, porque sentí que llegué a un techo, que me faltaban herramientas, pero no me dijo nada.

Ha existido un solo caso en San Luis de lo que conozco y he podido investigar, la única familia que tenía esa discapacidad están todos muertos. Se la descubrieron a un señor que trabajaba en la casa de gobierno hace muchos años, lo hacen porque el hombre se cae por las escaleras, lo llevan al hospital por los golpes y queda caminando mal creyendo que era debido al golpe, y después descubren que el hijo también tenía ese síndrome, van muriendo de a poco era una familia de cuatro niños, hasta quedar una chica de quince años que finalmente muere.

Me interesó mucho, investigue bastante, incluso yo que soy tan rudimentaria en computación, llegue a descubrir que hay comunidades, que en México hay poblados con esa enfermedad, lo tengo anotado a como se llama el poblado no lo recuerdo en este momento. Yo quería que me vincularan con alguien para ver que se hacía con N. La supervisora me dijo que yo no iba a lograr nada, que con esas personas no se puede hacer nada. Con el tema de la alfabetización pensé que me iba a dar un resultado, pero no llegué, pensaba que me iba a llegar reconocer las vocales, pero lo que sí logre en tres años es que me reconozca los números uno, dos y tres; que mejorara su esquema corporal, que aprendiera a recortar, camina mejor, lo referido a la motricidad.

Por su problema muscular se le llegaría a cerrar la glotis y puede ahogarse, en la escuela no nos permitieron ir más al comedor con él, pero las personas que están en el comedor no saben que es lo que tiene y nos da miedo de que

se pueda ahogar con la comida, se deben compartir las responsabilidades e informar a las otras personas que no saben que le pasa a N. tan solo nosotras sabemos cómo es, a veces en el comedor por una cuestión de tiempo se le dice apúrate, apúrate y N. no puede. Yo se los dije a ellos y a los directores, lo saben perfectamente.

¿Cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de la tarea? (sobre todo recursos necesarios para la inclusión)

No, ni siquiera los básicos, sabes que incluso hay una founodióloga en la escuela que hace de cuenta que soy yo, que no se nada, podríamos haber salvado más allá de la situación de N. a otros chicos, hay un montón de cuestiones que se podrían haber trabajado.

El método Doman, es caro, el libro no me lo pude llegar a comprar y me interesaba, lo hice casero y desde la escuela me ayudaron con un par de hojas, unos marcadores, unos lápices de colores y un tubo de plasticola. Necesitaba que mínimamente me hubieran dado hojas de papel, se trabaja con papel blanco y fibrones rojos hasta llegar al negro que es el color cotidiano de las letras en los libros.

¿Por qué llego a implementar ese método?

Ese método lo escuche una vez que lo hablaban mis hermanos en San Juan, escuche de los resultados y de los contrarios que tiene el método, porque es como todo es una idea hay que afilarla y adaptarla, a mí me interesó porque comentaban que era un método que aplicaban a niños con severos problemas neurológicos. Entonces me empecé a meter y averiguar, pero no llegue a comprar el libro. Tuve buenos resultados porque no solo lo utilice con N. me fue muy bien en cada grado, si me fijo en los porcentajes; por ejemplo, en grupo A que son dieciocho de ocho que tenían mucho problema con la lecto escritura solo quedaron tres con los que no logre todos los objetivos, del B que eran diecisiete también tres o cuatro que no alcanzaron, y del C que era muy bueno solo me quedaron dos. Entonces si miras la totalidad de los cuarenta y ocho, haber logrado esos avances es muy bueno.

Los niños se acuerdan del método, siempre me hacen recordar las actividades que hacíamos. Porque empezaba con cartelera, pero después iba sumando construcción de oraciones y textos, esto se aplicaba más en el área de lengua, porque en matemática no había tantos problemas, la lecto-escritura era la base de las problemáticas del grupo.

¿Cómo planifica las actividades escolares? ¿Qué criterios tiene en cuenta? ¿Realiza adaptaciones curriculares? ¿Cómo las realiza?

Los criterios que tengo en cuenta son el contexto donde estoy, más allá de que tengo pilas y pilas de material como para planificar. Soy muy mala a la hora de copiar, para mí un docente que te copia, es muy criticable, me pone de los pelos que alguien copie, hay gente que viene y te muestra una planificación que podés decir que es divina pero no está adaptada al grupo. Veo compañeros que hacen la planificación rapidísimo para cumplir.

Yo a una planificación la miro por todos lados, con una de mis compañeras nos hemos adaptado a trabajar juntas, sabemos trabajar. Ahora estamos trabajando sobre la poesía y nos sentamos a planificarlo, la poesía que hemos elegido me tiene que servir para todas las áreas, porque sacamos los recursos que nos sirven para lengua, también vemos desde lo ético, después me sirve para meterme por el lado de las provincias, división política, para mí tiene que ser algo global.

No es que hago Lengua, después corto lengua y matemática otra cosa diferente, trato de tomar también lo que ven en matemática, por ejemplo, cuerpos geométricos lo relaciono con la pirámide alimentaria de ciencias naturales, para explicar que ahora no se usa más y que está el ovalo alimentario. Siempre me interesa que los temas se vayan enganchando y que me sirvan.

A N. siempre se lo hizo partícipe de la manera que él podía, y los compañeros estaban acostumbrados a que él también debía pasar al frente, poder leer y participar de alguna manera.

Una vez para evaluarlo estuve dos madrugadas intentando ver cómo le tomaba los contenidos que les iba a tomar a sus compañeros, jugando con imágenes es una prueba que tiene diez hojas solo para N. en hojas blancas por el tema del espacio. Siempre necesité alguien que me ayude, que me haga la pata, porque a mí me encanta, me gusta hacer cosas nuevas y probar para ver que me da resultado.

Ahora estoy en la planificación con los aparatos, el sistema del cuerpo, sus compañeros me preguntan qué puede hacer N. primero él no entendía nada, pero preguntaba. Pensé ¿qué podía hacer?... se me ocurrió pedirle que se tire al piso arriba de un papel, y comencé a explicar con N. sobre el papel lo que tenía adentro un cuerpo y todos los chicos participaban. Además, ya habían visto otras imágenes en láminas. Luego N. se levantaba y otro se tiraba, íbamos poniéndoles las partes al cuerpo a los chicos les gustó mucho.

Él logro mejorar su comunicación, en CETAP no hablo nada, y me dijeron que nunca iba a hablar una palabra coherente, pero a mi N. me cuenta vida, pasión y muerte. El panorama con él siempre era super negro, y para mí no era un desafío ni algo que me pesara.

Ahora pasa que él se va a otra provincia y a mí me da mucha tristeza. No es solo que me pongo mal por N. sino también por muchos niños, tenemos ahora un alumno repitente que se cría con sus abuelos L. con muchas carencias, pero he logrado que me hable, que cuente y que se exprese. Yo creo que tiene que ver con el disfrute que tenemos algunas maestras y los chicos se sienten seguros y en confianza. A nosotras dos nos importan mucho los chicos, estamos pensando ya que les vamos a dejar a partir del día que ellos ya se vayan de nuestro lado.

Sabes que hay una docente, que deseo que si N. alguna vez vuelve pueda encontrarse con ella, es una docente de Educación Especial que está en la mañana, me parece una persona muy enriquecedora, lamento no encontrármela a menudo. Es una persona muy especial y sabe muchísimo.

¿Recibe asesoramiento? ¿De quién es?

Desde la institución no yo busco, las otras chicas también buscan la forma pero no es lo ideal, porque es como que atamos con alambre, yo soy una persona que piensa que hay que optimizar los recursos, si hay una docente especial que es muy buena, que sabe mucho, ¿porque no nos llaman y nos invitan a charlar con ella? o ¿generan espacios de encuentros? porque eso sería muy enriquecedor, soy una persona que sostengo que aprendemos mucho de la que se recibe recién y de la que tiene años y antigüedad.

¿Cómo evalúa la distribución de roles y funciones de los miembros de la institución? ¿Considera que la cantidad de personal para desarrollar la tarea educativa en general y la inclusión de niños con discapacidad es adecuada o suficiente?

No, para mí hace falta yo he trabajado en Córdoba y en Entre Ríos, en donde son más pacatos que acá, pero tenían un equipo de gente con diferentes especialidades y permanentes. Espero que algún día gobierne la provincia alguien con otra cabeza, porque son muy útiles los aportes de distintos profesionales.

¿Cómo consideras la distribución de los espacios y los tiempos para el desarrollo de la tarea educativa y de la inclusión?

No solo para los que tienen una problemática me parecen brutales esos módulos kilométricos donde no hay un espacio, sabemos porque lo hemos estudiado; y también la gente que está en frente de todo esto, que el niño no es capaz de mantener la atención más de cuarenta minutos, no entiendo como hacen un módulo de ochenta o sesenta sabemos que no podés trabajar bien. Si nos gusta estar en el aula le buscamos la vuelta, pero están aquellos docentes que no, está el maestro que vos ves que no deja a los niños moverse y se vuelven locos adentro del aula.

El espacio al aire libre de la escuela me parece que no es adecuado, para mí no han dejado espacio para que los chicos se desenchufen.

Puede brindarme un breve relato de la historia de la institución ¿Desde cuándo y cómo la escuela se constituyó en una institución que incluye a alumnos con discapacidad? ¿Puede destacar momentos claves?

Sé solo algunos detalles no en su totalidad, la escuela es una donación de terrenos, la historia tiene que ver con la gente que se vino a asentar allá por el ochenta y algo con el tema de las necesidades de trabajo, por eso hay alumnos de bastantes lugares de provincias y también de países vecinos, vinieron buscando un lugar por una necesidad de trabajo. Como no tenían lugar, no había escuelas en donde pudieran ir los niños, comenzaron a dar clase en lugares prestados. Hasta que este señor dona el terreno, empezó a ser una escuela rancho al comienzo y este año cumple setenta y un años.

No sé desde cuando integran niños con discapacidad. Solamente me ha tocado N.

Yo reemplace a M. mi cargo es el que dejó ella, ahí me doy cuenta de las diferencias, ingresé a la escuela el 22 de marzo del 2012, ¿viste cuando te ponen en el grado soñado? me doy cuenta la influencia de quien es ahora directora porque ese grado era el grado soñado. Todos los padres colaborando, los niños hiper ultra despiertos para lo que era el ámbito, era un grupo de una media de ocho para arriba traducido en notas, ahí me doy cuenta de los criterios de selección de un directivo.

Determinadas personas tienen acceso al grupo bestial, otros al medio y vos que llegas recién a la escuela a otro, a mí me tocó en suerte el grupo de quien es ahora la directora. No es lo mismo trabajar con grupos más difíciles, en donde los padres no te acompañan, en donde los chicos no traen los materiales solicitados, etc

¿En su rol de docente de aula que experiencia ha tenido con niños con discapacidad?

He andado por muchas escuelas, estaba como coordinadora en la Mitre y tenía tres alumnos, dos de ellos sordo mudos, y uno con una enfermedad que no me acuerdo, todos con acompañantes, en primer año del secundario. Tenía uno de los chicos que no tenía visión localizada, tenía visión divergente, tiene un nombre que no me acuerdo, después otro chiquito en Juana Cosplay con enanismo. Y en otras provincias donde he trabajado también he estado con chicos con discapacidad.

Cuando me enfrentaba a algún chico con discapacidad me gustaba saber, nunca sentí miedo, me gusta saber para ayudar, no solo por curiosa, pero lamento no haber tenido tantas herramientas.

Yo no entiendo ¿qué hace? una de las personas que trabaja en la escuela que es docente especial no ocupa su cargo porque la Ley de Educación Especial no promueve los grados especiales, pero tampoco hace otra cosa. Podría ayudar porque tiene los conocimientos, pero no sabe cómo bajarlos, porque no ponen otra persona que tenga ganas, y que quiera ayudar a los chicos que no tienen otros recursos, que no van a poder ir a otros profesionales, me parece que se debería correr de su lugar si no va a colaborar, no es que está barriendo una calle, o que es promotora, no estoy desmereciendo esos trabajos, pero está trabajando con personas que más acá o más allá te vas a encontrar a la vuelta del camino.

¿Cuáles cree son las fortalezas que tiene la institución para acompañar la trayectoria escolar de niños con discapacidad?

Las fortalezas que tiene es tener una docente como A.B y que no la sabemos aprovechar, me parece un pilar de la hostia, me parece un docente espectacular, y mira que no tengo amistad con ella.

Me parece también que hay otras personas a las que las podrías preparar muy bien en la institución, que formaríamos, y me incluyo porque me gusta, muy buenos equipos. Me parece que están las cabezas como para hacerlo, hay responsabilidades, están los compromisos de algunas personas, hay gusto, afinidad, hay interés y se podría formar un equipo de gente que cree en esos niños.

Hay veces actitudes de empobrecer lo que se les brinda a los niños por sus contextos, por ejemplo, pensar ¿qué le voy a dar cine si estos chicos nunca van al cine? ¿para qué vamos a enseñarles grupos geométricos? si estos niños nunca van a llegar a más, eso es subestimación, pero hay docentes que somos muy comprometidos.

Por ejemplos nosotras hacemos un juego de dormir la siesta, oscurecemos todo, preparamos todo y los hacemos soñar, que les gustaría hacer, hay una nena que siempre nos dice que ella va a ser presidenta, y nosotros la alentamos, ¿porque no? un chico de estos barrios, puede llegar a cumplir sus sueños.

¿Cuáles cree son las debilidades u obstáculos que tiene la institución ante la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad?

No optimizar los recursos, teniendo docentes capacitados cada uno puede aportar una fortaleza, uno desde matemática, el otro desde Ciencias Naturales, otro desde la Ética etc.

No hay espacios de encuentro para proyectar algo que salga de los cánones normales de una escuela, un proyecto que pueda trascender, nosotros con el Programa Contextos hacemos unos proyectos espectaculares, hace tres años tenemos el sueño del pibe de tener una filmadora, y encima somos pobretonas, no tenemos ni para comprarla

nosotros. Lo que soñamos es tan simple, queremos hacer como una película, ya que hemos guardado desde el primer grado los trabajos de los chicos, entonces queremos darle un cierre al grupo.

Hicimos un trabajo de Cortázar para los 100 años con primer grado genial, entonces podemos hacer cosas muy buenas, hay que trabajar Cortázar con niños de primer grado y los chicos se acuerdan mucho de los trabajos que hicimos.

Existen espacios de intercambio y de propuestas entre los diferentes actores de la institución, para atender los desafíos de la inclusión educativa, ¿Cuáles?

No, salvo los que hacemos así de entre casa, pero no hay nada pautado desde arriba, estaría bueno. Este año no hemos tenido Jornadas de Reflexión, va solo tuvimos una.

Es una escuela muy particular, yo he trabajado muy cómoda, pero soy una persona que lee bastante no me considero una erudita, pero siento que desde lo pedagógico es difícil que nos tengan cosas que marcar, cosas para intercambiar si las hay, pero los espacios son para eso nada más. No hay espacios de acompañamiento pedagógicos y debería haberlos.

La Jornada que tuvimos este año fue distendida hicimos unos juegos.

A veces se confunden las reuniones de bienvenidas, que este año fue cruel, o encuentros con reuniones necesarias para debatir sobre diferentes temas.

Igualmente destaco que trabajo muy cómoda en la escuela, pero hay cosas que no están entendidas. Por ejemplo, no necesitaríamos que nos estén controlando, pero somos hijos de rigor, cada tanto desde dirección necesitan saber que está pasando, además la directora está facultada para entrar a las aulas, no tenemos que enojarnos. Ahí se verían muchas cosas, no hay espacios de control y no hay espacios de encuentro, entonces se ven las dificultades, se terminan generando conflictos y se arma una bola de nieve.

Por ejemplo, el año pasado pasó que fueron chicas de la Universidad a hacer sus prácticas, será que a mí me interesa un montón lo que hago y pienso que todo el mundo tiene algo que aportar, nos enriquecemos ambos. Cuando estas chicas se despidieron nos comentaron que se habían encontrado con docentes de las cuales no habían recibido un buen trato, yo me pregunto que puede molestar que otro esté creciendo, además es hasta una obligación aceptarlas porque se hizo un acuerdo con el directivo. Y eso está desde arriba, y si los directivos no lo comunicaron bien que culpa tienen las chicas. No les tendría que molestar si estaban cumpliendo bien el rol, las chicas podían aportar alguna nueva idea, ahí te das cuenta que las cosas no están tan bien, si reaccionas como una loca ante una persona que se está por recibir, que se está formando y capacitando plantéate otra cosa, deberían hacer una psicofísico, hay personas que no están aptas para estar frente a los chicos.

¿Qué es para usted la inclusión educativa? ¿Qué desafíos le plantea la inclusión desde su rol?

Para mí incluir es ser parte de un todo, para mí la inclusión es eso, y el docente que está al frente de un grupo donde tengan que incluir tiene que estar muy bien de la cabeza como para que ese niño participe de todas las actividades, con ajustes, más bajo más arriba, acomodado de alguna manera, que no esté por fuera, a veces hablamos de inclusión y le decimos a los chicos hagan todo esto, menos vos espera, vos córrete, vos no. Yo pienso que de alguna forma siempre encontrar alguna manera de sobrellevar las dos cosas, seguir creciendo con el grupo pero que esté también nos acompañe.

Para mí la inclusión es ser parte de un todo en todo. Mas que un desafío, es una forma en la que yo hago las cosas, porque están las discapacidades que yo digo que vemos, pero también las que no vemos. El tema es poder saber y conocer del alumno, así para nosotros es maleable pensar.

A nosotras vienen los niños y nos cuentan cosas que ni a las mismas madres les dicen, porque ellos son libres de levantarse, venir contar y opinar.

Los docentes somos reacios a que se nos observe algo, en general somos un equipo que deja las cosas personales que nos pasan afuera, no todo el mundo lo puede hacer. A veces nosotros estamos mal por algo y los niños nos dicen porque esta tan gritona hoy, nosotros tenemos que saber volver atrás y decir a los chicos si saben que sí, me pasa algo, disculpen y poder revertir la acción.

¿Cuál cree que es la relación de las familias de niños con discapacidad con la institución, con los directivos y docentes?

En lo que respecta a los grupos que tenemos nosotras, tomando en cuenta la discapacidad no solo como la física, sino también como la que pasa por el aprendizaje y por otras carencias, creo que los padres de la escuela en la que estamos nos siguen viendo como un referente, vienen en busca de una ayuda, no te vienen a reclamar nada, al contrario, te piden ayuda. Nos sentimos acompañadas y también que somos importantes.

Por ejemplo, una nena la otra vez me dijo que le enseñó a su papa sobre la digestión, tema que habíamos visto en clase, decía que su papa no sabía ni leer ni escribir pero que la había escuchado atentamente, ¿qué más queremos nosotros que eso?, que los chicos aprendan y compartan con la familia.

¿Cuáles cree usted u observa que son las actitudes de los alumnos, que tienen algún compañero con discapacidad?

A N. específicamente lo han aprendido, porque no podía correr, se caía, entonces ellos sentían que no les servía, pero con el tiempo lo han entendido y ahora son ellos con N. a la rastra. Hemos logrado que lo incluyan, antes nunca lo querían incluir por ejemplo cuando se festejaba el día del niño del niño no lo incluían porque era una competencia, pero los hemos machacado tanto que ahora le dicen N. vení para acá, antes todos lo cascaban, y también logramos que se defiendan, que acuse y diga que le pasa.

¿Conoce los marcos regulatorios (leyes, resoluciones, decretos) para la inclusión educativa? ¿Qué opina sobre ellos?

Específicamente no, he leído desde este año porque mi hija está estudiando Educación Especial, me llama la atención muchos términos que yo uso y ella me los va corrigiendo, porque los usamos mal, por ejemplo, lo de niños especiales y capacidades diferentes. También me explicaba lo de integrar e incluir, por eso yo te decía que me faltaba la otra pata que es este conocimiento.

Yo pienso que un docente especial nos podría enriquecer y evitarnos montón de errores, porque a veces caemos en la discriminación oral por así decirte de situaciones que no sabemos explicar.

Hace poco por ejemplo hicimos un curso con una colega, de medidas no más, no sabíamos lo del maestro domiciliario, de la importancia del maestro hospitalario y las cosas fantásticas que se pueden hacer y ahí pensé que nos falta un montón, eran personas que venían del Garrahan con paramédicos.

¿En qué nivel o en qué aspectos se siente apoyada por la política educativa en general, y por la gestión institucional en particular ante los desafíos que presenta la inclusión? ¿En cuales no?

Por el sistema educativo en nada directamente, y por la gestión institucional yo creo que van hasta donde ellos pueden. Yo también estaba acostumbrada a Entre Ríos que tenían gabinete, teníamos a quien acudir y dos chicas venían por semana al aula, siempre estaban en contacto para saber lo que pasaba, yo esperaba eso acá y en realidad no pasa, estas muy desprotegido. Yo me imaginaba que San Luis Capital, comparado con el pueblito donde yo estaba iba a ser mucho mejor.

Desde lo institucional van hasta donde pueden nada más.

¿Qué cree que es necesario para ofrecer a niños con discapacidad una educación de calidad?

Los profesionales adecuados, pero te estoy hablando desde sociólogos, licenciados en educación, yo creo que están preparados a otro nivel para asesorarnos, para darnos guía de cómo y para dónde, de poder tomar diferentes situaciones, pero por una gama de profesionales que yo creo que existen, los hay, pero falta formar esos equipos. El CETAP no me entra en la cabeza como se pueden ocupar de todas las provincias, yo veía en ese pueblito tan chiquito de Entre Ríos como era y digo San Luis debe estar mejor y no, es muy pobre.

¿Cómo evalúa la experiencia educativa que tienen los niños con discapacidad en la escuela?

De lo que yo puedo palpar, el grupo de grado especial que para mí tienen como docente a un gran referente no les puede haber tocado otra realidad mejor, en el lugar que están, es muy bueno que tengan una docente así, los padres hablan muy bien de ella.

Hay otra docente en la mañana que tiene sobreedad y también la admiro por su trabajo. Te estoy hablando desde lo que veo ahí, no desde la escuela, porque si fuera institucional no estaríamos como estamos.

Yo puedo hablar por el equipo nuestro, del trabajo que hemos hecho con N. como experiencia de todo lo que decían que no se iba a lograr con él, hemos podido lograr y mucho. Por el cariño, porque nos gusta, no sé cómo llamarle, no te puedo decir que hemos tenido los conocimientos suficientes para hacer, ha sido buena la experiencia, pero podría haber sido mejor.

¿Cuáles son los logros alcanzados? ¿Qué es lo que aún falta y cuál sería su rol en este proceso de mejoramiento?

Desde la institución que el niño pueda desenvolverse en sociedad y que pueda socializar.

Y lo que falta... sigo sosteniendo que falta encontrarle la vuelta y que trabajemos varias cabezas a las que nos guste y nos comprometamos en esa tarea, si es que a alguien le interesa que lo hagamos.

4-ENTREVISTA A DOCENTE INTEGRADORA

Datos generales:

Título/s: Profesora en Ciencias de la Educación y terminando el primer año de la carrera de Educación Especial

Antigüedad docente: dos años

Antigüedad en la institución: dos años

Antigüedad en el nivel y ciclo: dos años

Cantidad de alumnos a su cargo:

En realidad, los chicos que están a mi cargo son dos, porque no pertenezco al plantel docente, no tengo nada que ver con la escuela, yo me hago cargo de ellos dos únicamente.

Características de los alumnos:

Uno tiene parálisis cerebral y otro de los niños parálisis cerebral con retraso mental moderado. Uno de ellos de sexo masculino es muy dependiente no tiene autonomía en casi nada, yo lo veo que no va para adelante, sino que va en retroceso, las personas que tiene a su alrededor hacen muchas cosas por él, pero en vez de avanzar retrocede, el otro de sexo femenino cada vez adquiere más autonomía, mayor determinación tiene muchísimas ganas y avanza día a día un montón

Personal con el que comparte el trabajo habitualmente: comente brevemente en qué consiste. ¿Cómo trabaja con la maestra de grado?

La maestra de grado cuando da las actividades me las muestra y yo veo si le hago una adaptación. En el caso del nene le tengo que adaptar absolutamente todo, súper alejado del Curricular oficial, o sea de las actividades que la docente titular da, en el caso de la nena no. son solo ayudas en realidad, no le estoy adaptando nada a ella.

¿Como trabajas en los diferentes espacios curriculares?

Al nene en Ciencias le tomo todo oral, no le hago escribir nada, por ahí pinta algún dibujo, pero le tomo todo desde lo oral. En las otras materias se hace un poco más difícil por el tema de que es Matemática y Lengua, necesita más de la escritura.

Pero yo ahora hice número y letras móviles porque tiene una gran dificultad con la motricidad fina entonces bueno opté por eso, trabaja mejor.

¿Las maestras no adaptan los contenidos?

No, en el caso de la maestra de Lengua cuando esta sola con el nene, yo veo que, si lo adapta, le hace dibujos lo ayuda y lo acompaña.

En el caso de la maestra de Matemática, veo que cuando tiene ganas si, y cuando no tiene ganas o está muy ocupada con los otros alumnos tratando de avanzar no, el nene se queda ahí sin hacer nada y por ahí pinta alguna hoja, pero no es por alguna tarea que ella le dé.

Y la maestra de ciencias también le adapta y los ayuda a los dos bastante.

Yo no estoy todo el tiempo con ellos, cuando uno habla de integración tiene que tener en cuenta esto, que es una integración no es una educación paralela, alguien que está integrando (se refiere a la docente) no tiene que ir todos los días ni estar todo el tiempo en el aula, porque si no sería una educación paralela no una educación inclusiva.

¿Podrías describir tu tarea? ¿Se presentan dificultades? ¿Cuáles? Y ¿cómo la resuelve?

Las dificultades que se me presentan es que por ahí hago alguna actividad que pienso que el nene la va a poder hacer, y cuando se la realizo no lo puede hacer. Por ejemplo, en el último trimestral de matemática le había pedido que trazara líneas curvas y líneas rectas, porque le gusta subrayar y le gustaba utilizar la regla, pero me di cuenta de que no, que su motricidad es un problema muy serio y no pudo realizar esa actividad. Entonces para la próxima pensé en modificarlo, hacerle yo un camino y que él me diga si es una línea curva o una línea recta, me doy cuenta de que tengo que trabajar más desde lo oral.

¿Y en otros aspectos de tu tarea? ¿Qué otras actividades haces? ¿Cuál es tu tarea dentro del aula?

Al principio me costaba mucho despegarme de ellos, y después me di cuenta de que necesitan adquirir mayor autonomía, si no me van a necesitar a mí siempre y la idea es que ellos las puedan hacer solos. Además de estar con ellos, si veo que algún nene necesita alguna ayuda o explicación se la doy a las dos juntos, si veo que le puedo dar algo para hacer también lo hago.

¿Cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de la tarea? (sobre todo recursos necesarios para la inclusión)?

No, todas las cosas y los recursos trato de pensarlos yo, de crearlos yo, de ver de qué forma me las arreglo.

Algo que me está molestando bastante de la escuela es que llenan el baño de personas con discapacidad con elementos de limpieza, es el depósito, el año pasado estaba roto y este año sigue roto. Estuvo una semana sin luz hasta que pusieron un tubo, pero son cosas que no tienen en cuenta, de que hay dos personas que necesitan y que usan el baño y desde la escuela se lo está usando con bancos rotos, baldes, escobillones, de todo un poco.

El tema de las rampas también es otro tema, la del ingreso a la escuela está rota, la del ingreso SUM es súper empinada, o sea que si no es con alguien ellos no pueden subir, el día que aprendan a manejar la silla no van a poder subir, a no ser que tengan muchísima fuerza en los brazos.

¿Y en cuanto a los recursos que vos necesitas para trabajar actividades con los chicos?

La escuela no me los provee, me los tengo que buscar yo, pero la maestra de matemática por ejemplo sí, siempre me ofrece y me los presta, por ejemplo, habían hecho los cuerpos geométricos con cajitas y ella siempre me dice recordar que están las pirámides, los cubos y demás.

¿Cómo planifica las actividades escolares? ¿Qué criterios tiene en cuenta? ¿Realiza adaptaciones curriculares? ¿Cómo las realiza? ¿Recibe asesoramiento? ¿De quién es?

Por ejemplo, ahora lo que planteo en dirección fue que los chicos tengan Educación Física a la misma hora para que se tenga más en cuenta lo que pueden hacer ellos y uno al ver al otro lo incentiva.

Ahora están trabajando bastante bien en Educación Física, antes el nene no hacía nada y ahora sí, así que se está trabajando bastante bien.

Es algo que planteo en dirección y no me pusieron ningún obstáculo, el profesor estuvo de acuerdo y la directora me dijo que sí. Si va uno a Educación Física y el otro no está, en el caso del nene lo saco del aula, porque antes de que esté haciendo nada lo llevo a Educación Física.

Pienso mucho en lo que ellos desean hacer, porque pocas veces se les pregunta que quieren hacer, muchas veces uno decide por ellos y me parece que no es así. Yo quiero que ellos puedan elegir, el nene por ejemplo me dice yo quiero ir a Educación Física, yo quiero ir al SUM, incluso estamos en horario de clase y me dice yo quiero ir a la entrada de la escuela, entonces yo le digo vamos, pero vamos a ir y vamos ver las patentes de los autos y vos me vas a decir que letra tienen, que números tienen, que sabes de la escuela, de quien es la estatua que está en frente de la escuela, etc.

Voy viendo las posibilidades de que él también vaya aprendiendo, haciendo lo que le gusta, por ejemplo, él me plantea que quiere salir del aula y yo le planteo que no vamos a dejar de lado el aprendizaje.

Eso me gusta, que ellos puedan elegir que hacer.

Me parece que presionarlos no sirve, porque es algo que los va a marcar y me parece que haciendo lo que les gusta y les agrada, aprenden más.

¿Cuándo realizas las adaptaciones curriculares recibís algún asesoramiento?

Si, de la maestra especial que trabaja en el instituto al que van los chicos, CRE-SER y del equipo de profesionales que los atienden a ellos.

¿De parte de la escuela?

No, de parte de la escuela no, por ahí maestras me recomiendan una cosa, me dicen en esto fijate para la próxima puede ser de esta manera o de la otra.

Existen espacios de intercambio y de propuestas entre los diferentes actores de la institución, para atender los desafíos de la inclusión educativa, ¿Cuáles?

Que yo sepa no, de hecho, deberían capacitarlos y que por lo menos sepan. Porque por ejemplo antes no sabía, pero ahora estoy estudiando, sobre qué es la integración y qué es una inclusión, por lo menos que tengan en claro eso.

De hecho, mañana hay una jornada de reflexión y no me invitaron. No me hacen participe de las reuniones, el año pasado me había tocado hacerme cargo de chicos que se habían quedado, que no habían podido aprender todo lo que iba aprendiendo la mayoría de los compañeros, entonces yo iba al ritmo de ellos, al ritmo que ellos podían.

Este año dije que no, por una cuestión de tiempo porque en realidad los dos chicos lo necesitan, no me quiero hacer cargo de otros chicos, incluso el año pasado me tocó dar clases, quedarme con los chicos sola en el aula y dar las clases, siendo que no soy la maestra.

La maestra titular estaba en reunión de padres, para mí fue una situación incómoda porque venían a retirar los padres y no sabía que responder, porque yo no soy nadie, por eso este año fue lo primero que aclare, yo no me hago responsable de otros chicos y para mí es muchísima responsabilidad por lo que puede llegar a pasar.

En referencia a la Formación: ¿has realizado cursos, talleres, seminarios, etc. en los últimos años? ¿En qué temáticas?, ¿te han ayudado en el desarrollo de tu práctica? ¿De qué manera?

Si, el sábado pasado por ejemplo estuve desde las nueve de la mañana hasta las seis de la tarde en una jornada que era un encuentro de graduados y estudiantes de Educación Especial, estuvimos con chicos ciegos, con chicos también con discapacidad motriz que nos contaban la experiencia de vida de ellos, como es la vida de un ciego, como es no poder caminar. Por ejemplo, un chico decía “yo hago lo que me gusta”, hace carreras de velocidad con la silla de ruedas.

En ese encuentro nos enseñaban que dejemos de usar eufemismos con ellos, que no digamos personas no videntes, una persona no vidente es alguien que no puede adivinar el futuro, una persona que no ve, es una persona ciega. Me re gustó y cada vez que hay una capacitación y la puedo hacer la hago.

¿Sobre qué otras temáticas se trataron?

Sobre la transición a la vida adulta de eso hablamos muchísimo, sobre que va a pasar después de la escuela. El viernes hubo obras de teatro de chicos con discapacidad de todas las escuelas y el sábado era el encuentro, de hecho, vinieron mujeres que están a cargo de un bar, que es un bar de inclusión, donde los hacen trabajar ahí y además hacen contactos con otros comercios para ver si los chicos pueden entrar a trabajar.

A mí por ejemplo antes me costaba decir es un chico con discapacidad, y ahora no, es así como se dice es un chico con una discapacidad, puede hacer si quiere lo mismo que pueden hacer todos, es encontrarle la vuelta.

¿Existen normas institucionales para la inclusión educativa? ¿Cuáles? ¿Colaboran y orientan la acción pedagógica para la inclusión?

Yo creo que no, me parece que falta mucho hablar de lo que es la inclusión, me parece que falta muchísimo. En la escuela los chicos están integrados socialmente, los compañeros los aceptan, pero me parece que muchas veces hay falta de consideración con ellos. Yo creo que si estuviesen deberían haberme dicho o me las hubieran

presentado, incluso desde lo más básico de los chicos ir al baño, quiero entrar con la silla de ruedas y tengo que hacer malabares porque se me cae todo encima.

¿El Proyecto Institucional contempla la inclusión educativa?

No, yo creo que están mucho con el tema de la sobreedad, pero no se habla de las personas con discapacidad, están interesados en combatir la sobreedad en la escuela, educación y salud muchos de esos temas, pero de personas con discapacidad no.

Yo trato de ser lo más sincera posible cuando me preguntan, a mí la escuela me encanta, es divina, me encanta el ambiente, me gusta mucho, pero es muy difícil el tema de la inclusión y la integración, que es el camino a la inclusión.

Opinar de afuera, como estoy haciendo yo ahora es muy fácil, pero hacer que en realidad se concrete un proceso de integración es sumamente difícil porque tienen que estar en juego un montón de cosas que comienzan desde la familia, la sociedad, los directivos, los docentes, los alumnos y todos. Tiene que ser todo un conjunto de cosas que ayuden a eso.

¿Cómo evalúa la distribución de roles y funciones de los miembros de la institución? ¿Considera que la cantidad de personal para desarrollar la tarea educativa en general y la inclusión de niños con discapacidad es adecuada, suficiente?

Para mí debería existir una maestra especial que sea parte de la institución, mandada desde el gobierno, porque la educación especial no solamente se ocupa de las personas con discapacidad, sino que se ocupa de las diferencias que existen, no todos los chicos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo o con los mismos recursos.

Me parece que tendría que haber una maestra que sea parte del plantel de la institución que no solo se ocupe de los chicos con discapacidad sino también de las diferencias que existen entre los alumnos, diferencias que son naturales.

¿No sé si vos sabes que hay docentes de educación especial en la escuela?

Claro una ¿pero ¿cuál es la actividad que hace? porque lo que hace este año no lo conozco, el año pasado estaba con el grado nivelador.

La mamá de los nenes me dijo que estaba asustada porque no quería que les pasarán a los dos chicos a un grado especial. Yo le dije que A. necesita un apoyo mucho mayor del que yo le estoy dando, porque el necesitaría otra cosa, estamos hablando de inclusión, no digo que lo envíen a una escuela especial, pero necesita mucha más ayuda, tiene que ser más continua y más integral, porque él a veces va al instituto (Crea-Ser) y a veces no, pasan semanas y no va.

Tiene que existir una conexión entre todos los profesionales que lo atienden, porque él no es por partes, una parte es el movimiento, otra parte el aprendizaje y lo psicológico, es un todo, es una persona y me parece que debería existir un contacto de los profesionales que están con él.

Además, yo quiero que él se pueda sentir útil no que este al cuete, que haga algo porque puede hacer cosas. Piensan él “no puede” entonces que se quede ahí, que haga dibujitos o que juegue con los compañeros y listo.

N. no necesita un grado especial, si necesita apoyo, para mí ella debería tener una maestra especial que tenga contactos con la maestra titular y que puedan hacer alguna actividad algún tipo de adaptación, pero muy chiquitita con los mismos contenidos que trabajan los compañeros, pero con actividades que varíen y sean más sencillas para ella, pero no necesita un grado especial.

¿Cómo consideras la distribución de los espacios (y sus condiciones) y los tiempos para el desarrollo de la tarea educativa y de la inclusión?

Para mí está bastante bien, el tema de los espacios es como te digo hay cosas que no se consideran, las adaptaciones para ellos son el andador y la silla de ruedas y por ahí viene una maestra y me dice “ay esto molesta acá”; pero es algo que él necesita, ¿dónde me lo meto?, el aula es chica no es tan grande y para A. se necesita un banco más adaptado.

¿Y los tiempos?

Los tiempos para ellos son tiempos bastante diferentes a como se manejan sus compañeros. Ella por ejemplo sabe estar escribiendo en el aula y viene la maestra y me dice “que se apure, que agilice”; está escribiendo y ella escribe al ritmo que puede, si pudiera escribir más rápido lo haría, con toda la práctica que está teniendo escribe cada vez mejor, yo le pido que trate de ser más prolija, que escriba dentro del renglón, subrayar y lo hace.

Esos tiempos hay que respetarlos, los tiempos de ellos, en los que pueden hacer cada cosa, creo que hay que respetarlos. El tema de los trimestrales es que también son demasiados largos para que ellos lo hagan en el mismo tiempo que lo hacen sus compañeros.

¿Cuáles cree son las fortalezas que tiene la institución para acompañar la trayectoria escolar de niños con discapacidad?

Que por ahí las docentes le ponen ganas, aclaro por ahí, supongo que una fortaleza es aceptar que existen diferencias, que eso es parte de todos los integrantes de la institución y también incluso de los padres, de hecho, nunca ningún padre se quejó, es natural para ellos y debería ser así en todos lados.

Veo como fortaleza que se ocupan de los chicos, tienen como esa parte que no sé cómo llamarla, pero se ocupan de los chicos, si un chico va sin comer a la escuela ellos se preocupan, averiguan, escarban en el asunto y le dan de comer.

Por ejemplo, hace una semana atrás habían dicho no vamos a dar más comida, porque les habían reducido las viandas, pero la directora dijo que los chicos que llegan a la escuela sin comer, no pueden estar sin comer, ahora preguntan quién no comió, de hecho, las docentes ya saben quiénes son y los llevan a comer, eso es bueno porque un chico no puede estar sin comer.

¿Cuáles crees que son las debilidades?

La falta de capacitación en el tema de la inclusión, para mí es una gran debilidad desde el equipo directivo hasta los padres que creo que también deberían saber. El tema de considerar al otro, los espacios, como están las condiciones para que puedan circular por la escuela de querer también que sean autónomos, que se puedan manejar solos.

A nivel personal ¿Cuál cree usted que son sus fortalezas y debilidades ante la inclusión de niños con discapacidad?

Mi fortaleza es que me encanta hacer lo que hago. Le pongo muchísimas ganas y me encanta aprender, me gusta saber, busco cada vez más información, trato de seguir y no dejar nada que pueda hacer para conocer cada vez más.

Creo que me fortalece porque me encanta el tema de la lucha, de la pelea y esto de la inclusión es una lucha.

¿Cuáles crees que son tus debilidades?

Que me falta formación, me falta mucha formación.

¿En qué sentís que te falta formación? ¿Qué es lo que deberías saber?

Yo sé que manejarse con el diagnóstico de una persona limita, pero creo que deberíamos saber y poder conocer.

Por ejemplo, no me ha tocado, pero si me toca trabajar con un chico con brote psicótico, creo que es algo que uno lo tiene que saber, y saber cómo manejarse en esos momentos. Eso me da miedo, si hago una integración como estoy haciendo ahora o un proyecto de integración y encontrarme con algo que no sé cómo manejarlo.

¿Cómo es la relación que usted ha podido construir con la institución y sus miembros? ¿Qué lugar se le ha adjudicado por su rol de integradora?

Con el Equipo Directivo es excelente, de lo que me puedo llegar a quejar de los miembros de la institución en realidad es que, por ahí alguna docente, no todas porque algunas son amorosas, que no me tienen en cuenta en algunas actividades con los chicos y si en ese grupo está alguna de las dos personas de las que me estoy haciendo cargo yo a mí me gustaría que me tengan en cuenta en esas actividades, sea la que fuere, poder formar parte incluso y ayudar. Me ofrecí a ayudarlas para cuando ellas tengan que hacer alguna actividad.

¿Cuál es el rol que te han adjudicado?

Para mí de parte de la escuela y de la mayoría de las docentes, la mitad más una de las tres docentes con las que estoy, creen que estoy ahí para llevar a los chicos al baño, para limpiarlos, para trasladarlos en la silla y para alcanzarles el andador nada más.

Ellas también se ponen un techo pensar que como él no puede hacer algunas cosas, le dan un dibujo, por ahí él no puede escribir porque no tiene motricidad fina y nunca recibió una estimulación como para que pueda llegar a hacerlo, entonces creo que piensan que no debería estar ahí.

Para mí me ven como una persona que está ahí para ayudarlos en la movilidad y en las necesidades básicas y no en realidad para lo que estoy, que es para que ellos puedan aprender y que sea un recorrido que no lo estén padeciendo.

¿Qué es para Ud. la inclusión educativa? ¿Qué desafíos le plantea la inclusión desde su rol?

Para mí la Inclusión Educativa es un proceso que modifica un montón de cosas, en la integración se van a tener en cuenta las necesidades de los chicos con discapacidad, pero la inclusión es algo mucho más macro que moviliza las bases de todo el sistema educativo y que se tienen en cuenta no solo las personas con discapacidad sino las diferencias en cuanto a cómo aprenden los chicos, la diversificación curricular, la flexibilidad en todo, en los tiempos y en los lugares. El tema de la inclusión modifica el sistema educativo en su totalidad.

Es algo difícil, es una utopía, para mí en este momento es una utopía, y ¿sabes por qué? Por qué hay que modificar muchas cabezas para llegar a la inclusión, empezar por ahí, después modificas el tema de los espacios, de los tiempos y demás, del sistema educativo, pero primero tienes que empezar a concientizar.

Siempre esta esa mirada de lastima al otro, está el tema también del ejercicio de la tolerancia, él esta acá y bueno él está ahí, ¿y qué hace? ¿Y pinta porque él no puede y entonces yo me pregunto por qué está en el aula? Y... porque hay que incluir.

En realidad, no se está incluyendo, ¿de qué forma lo estas incluyendo, si esta sin hacer nada?

¿Qué desafíos te presenta desde tu rol de integradora?

Yo creo que es pelearme con montón de cosas y con montón de gente porque hay cosas que están y que no deberían estar y ser así.

La condición laboral también es un tema, no se está valorando el trabajo que yo hago y lo termino haciendo por la experiencia.

De las integradoras se ocupa el área de salud y eso es complejo.

La Educación Especial nace por la frustración de la medicina de no poder devolverle a la persona lo que supuestamente no tiene, de esa frustración de no poder hacerla lo más normal posible, así lo planteaban, lo que es normal es estar sano y lo que es anormal es tener algún tipo de discapacidad o ser diferente en algo.

La condición laboral marca también diferencias en la escuela, por ejemplo, este año tampoco se me tuvo en cuenta para el día del maestro, como nos pasó el año pasado. No me tienen en cuenta para las jornadas de reflexión y yo creo que debería estar.

A mí la mayoría de las miradas de miembros de la institución me tienen en cuenta también como algo diferente, yo también soy algo diferente ahí adentro, porque no soy como el resto del personal, estamos los dos chicos y yo. Me veo así en este momento, no me veo acompañada, más allá que por ahí algunas maestras me dan varias manos. Hay una de ellas que siempre está atenta, y si tiene que llevar los chicos al baño los lleva, pero las otras maestras me buscan a mí.

¿Cuál cree que es la relación de las familias de niños con discapacidad con la institución, con los directivos y docentes, y con docentes integradoras?

Es muy fluida la relación con todos.

¿Cuáles cree usted u observa que son las actitudes de los alumnos, que tienen algún compañero con discapacidad?

Por ejemplo, el año pasado me preguntaban mucho, si él iba a poder caminar. Tienen intriga de saber si es temporal lo que a ellos les pasa, si en algún momento van a poder desempeñarse comúnmente. Al principio es medio raro para ellos preguntan mucho, pero después lo naturalizan y les encanta llevarlos en andador, llevarlos en la silla.

¿Conoce los marcos regulatorios (leyes, resoluciones, decretos) para la inclusión educativa? ¿Qué opina sobre ellos?

Si, las leyes sí, el acuerdo 19, la ley de personas con capacidades diferentes de acá de la provincia de San Luís y de la Ley de Educación Nacional, los artículos que hablan de la Educación Especial.

¿Qué opinas sobre ellos?

De la ley Nacional que es re lindo lo que dice, pero nada que ver con el tema de la inclusión, en el artículo 11 ya está hablando de la Educación Especial que se rige por el principio de Inclusión Educativa, pero queda en lo escrito.

Y en la ley provincial que habla de las personas con discapacidad es horrible lo que dice, encima que es una ley que no se actualizó nunca más, habla como que son un grupo de personas que viven dentro de la sociedad, que no son comunes, que no son normales, habla de que esas personas puedan encontrarse con su entorno como que tienen que estar con las personas con discapacidad, la ley provincial es horrible.

¿En qué nivel o en qué aspectos se siente apoyada por la política educativa en general, y por la gestión institucional en particular ante los desafíos que presenta la inclusión? ¿En cuales no?

No, por las leyes no me siento apoyada. No está naturalizado para nada en la sociedad, debería ser una inclusión holística no solo educativa, debería ser en los deportes, en la infraestructura y demás. Desde la escuela tampoco, porque por ejemplo la vez pasada cuando tuvimos el acto, el cumpleaños de la escuela, estaba la directora parada, yo con ella me llevo espectacular tengo una relación muy buena, pero tuvo un comentario que no me gustó, sabiendo que yo venía con los chicos y la silla de ruedas, no me siento apoyada.

¿Cómo evalúa la experiencia educativa que tienen los niños con discapacidad en la escuela? ¿Cuáles son los logros alcanzados? ¿Qué es lo que aún falta y cuál sería su rol en este proceso de mejoramiento?

A. se siente cada vez más excluido porque él ve como sus compañeros hacen tareas y uno de afuera puede decir que no quiere trabajar, pero yo creo que hay que buscar lo que él quiere hacer, de qué forma se puede entrar en él, de qué forma se lo puede llevar a hacer las cosas y que sea algo grato para él. Se siente cada vez más excluido por eso no creo que le guste mucho ir a la escuela.

¿Cuáles son los logros que se han alcanzado?

En el caso de N. ahora dependiendo o no de la ropa que le pongan, pero yo estoy tratando de que vaya sola al baño, que no necesite ayuda, ni para levantarse la ropa para nada de eso.

Y en el caso de A. cómo te dije antes en vez de avanzar retrocedió bastante, le falta ayuda de una manera más integral, que se relacionen los profesionales que están con él para ver qué es lo que se logra.

¿Se han realizado avances a nivel institucional para la inclusión educativa de niños con discapacidad?

No, para mí el avance con respecto al aprendizaje es que ahora son tres maestras y son diferentes. Entonces recibo más ayuda de una que de otra, pero de la escuela no, incluso creo que esta cada vez peor, por esto del baño, de las rampas, si las rampas se rompen no sé si van a ir arreglarlas, ahora están empinadas, si se rompen no va a arreglarlas porque no todo el mundo las usa.

¿Se realizan evaluaciones conjuntas para analizar el proceso de inclusión de niños con discapacidad?

Yo con la maestra especial del instituto sí, pero con las maestras de la escuela no.

¿Qué cree que es necesario ofrecer a los niños con discapacidad para que se le pueda brindar una educación de calidad?

Primero ver en el caso de A. lo que a él le gusta, adaptarlo y buscarle la forma. Me habían dicho en algún momento que le haga ejercicio de grafo motricidad y él no tiene motricidad fina, yo no puedo decir que no va a escribir nunca porque no soy quién para ponerle ese límite, pero si él no escribe hay que buscarle la forma.

Entonces hice letras móviles y ahora quiero que aprenda todo el abecedario, no se le está dando educación de calidad si le doy un dibujo, se le dice pinta y listo, a mí me gusta que de cada cosa le quede algo.

Sería reconocer sus potenciales y fortalecerlos, pero no decir él tiene que escribir porque todos sus compañeros escriben, y si no escribe no es que es ineducable, es un ser educable, búsqúenle la forma. Es difícil pero no es una persona ineducable.

De hecho A. en ciencias se le toma todo oral, él sabe todo, en el último trimestral le tome quien es el gobernador de San Luis, quien es el intendente y el tipo manejaba todo, ¿Quién es el gobernador de San Luis? él contesto el que me entregó la computadora Poggi, relaciona todo.

A él le encantan los autos así que dije voy a empezar a usar esa estrategia miremos la patente de los autos, para ver que letras y números conoce. De que marca es el auto y a partir de esa palabra conversa sobre otras cosas.

A mí hay dos maestras que me dicen vos sos la maestra de A. y N; yo no soy la maestra, soy un apoyo para ellos, debería trabajar más con ella que con los chicos, ellos deberían necesitar me cada vez menos. Deberían capacitar a todos los docentes porque necesitan saber que hay una ley que se rige por el principio de inclusión educativa, entonces hay que explicar que significa.

5- ENTREVISTA A DOCENTE ESPECIAL.

Datos generales:

Título/s: Profesora en Enseñanza Elemental, Especializada en Nivelación y Recuperación de los Aprendizajes. Me recibí en Mendoza.

Antigüedad docente: Alrededor de dieciséis años

Antigüedad en la institución: trece años

Antigüedad en el nivel y ciclo: trece años en el primer ciclo grado especial.

Materias a cargo: Grado especial turno mañana, las materias básicas.

Cantidad de alumnos a su cargo: varía según los años, este año tengo a cinco chicos, pero he llegado a tener años anteriores hasta dieciocho alumnos. Antes ingresaban con problemáticas sociales sin derivación del gabinete psicopedagógico, luego comenzaron a realizar evaluaciones de los chicos, diagnósticos y entraban a la sección especial con la idea de que allí “se recuperarían” y se reinsertarán al grado común. Ahora es el CETAP quien realiza el diagnóstico de los chicos.

Características de los alumnos: Recibimos alumnos con necesidades educativas especiales y con características variables, algunos de los chicos tienen diagnósticos, pero otros no. Por ejemplo, tenemos chicos con problemas de aprendizaje y de conducta por dificultades sociales, por su medio social sufren un bloqueo que afecta su aprendizaje.

Son niños tímidos introvertidos, colaboradores y participativos, pero también por momentos son agresivos, suelen tener reacciones violentas, tanto verbales como físicas.

Las edades oscilan entre los nueve y trece años, están en este grupo teniendo en cuenta sus diagnósticos.

Este es el grado especial que está inserto en el turno mañana, comparte espacio con el segundo ciclo, si bien solo trabajo con niños del primer ciclo. El decreto se crea en el turno tarde ya que hay menos divisiones, pero por decisión y acuerdo institucional estamos en la mañana.

Después se crea el grado especial en el turno tarde pero hoy no existe, aunque esté el docente. En el 2006 se crea el cargo y luego la escuela decidió tener solo el primer ciclo (de grado especial) en el turno mañana porque era mayor la demanda y el segundo en la tarde, que luego se cierra.

En el segundo ciclo hay chicos que tienen dificultades, pero quedan en el aula, este año se cambió a una de las niñas. Se complicó más porque el gabinete trabaja en el nivel inicial y en el primer ciclo. Depende de las maestras preparar algo especial para ayudar a los chicos. Los chicos del grado especial participan en todas las actividades del segundo ciclo.

También hay un grado de aceleración para los chicos de primer y segundo ciclo que atiende la problemática de la sobreedad.

Personal con el que comparte el trabajo habitualmente: comente brevemente en qué consiste.

Comparto las actividades con los docentes del grado acelerador y sobreedad, con las demás docentes en proyectos que involucren a mis estudiantes y sino en los actos escolares.

Los chicos de sobreedad pasan al grado especial directamente, primero se prueba con el grado común sino funciona van al especial.

¿Cómo trabaja con la maestra integradora?

Nunca tuve integradoras, ni acompañantes terapéuticas, hay uno de los chicos que necesitaría acompañante terapéutico, pero no han podido conseguir. Es un chico con diagnóstico para una escuela especial, pero desde el gobierno se insistió en que tenía que venir acá, la mamá no acepto que fuera a una escuela especial, su mamá lo hace atender con psicólogo, fonoaudiólogo, neurólogo, pero no sé si lo atiende una psicopedagoga.

¿Cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de la tarea? (sobre todo recursos necesarios para la inclusión)

Los recursos siempre están, los pone la docente, los recursos tecnológicos los tiene la escuela: proyector, equipo de sonido y las computadoras cada una de las docentes. Las docentes también preparan los materiales didácticos para cada uno de sus alumnos. No son los necesarios, ni todos los que querríamos tener, pero hay y nos podemos arreglar.

También trabajamos con el Programa Contextos, mientras yo pueda hacerlo, trabajó con todo. Todo lo que sirva para ellos lo incorporó.

¿Cómo planifica las actividades escolares? ¿Qué criterios tiene en cuenta? ¿Realiza adaptaciones curriculares? ¿Cómo las realiza? ¿Recibís asesoramiento? ¿De quién es?

Trabajo planificando según el nivel de aprendizaje de cada uno de los chicos. Planifico para primero, segundo y tercer grado. El proyecto es para todos igual y se va adaptando según las necesidades, está basado en la curricular de los NAPS y en los diseños curriculares provinciales, todavía estamos esperando los nuevos.

Cada año la institución insiste en trabajar educación saludable, medio ambiente, educación de calidad, seguridad vial y comprensión lectora. Son ejes primordiales y en función de eso trabajamos los proyectos.

Trabajamos con adaptaciones curriculares todo el tiempo porque es un grado especial, las actividades son claras y cortas para una mejor comprensión de los chicos porque no tienen una atención constante. No recibo asesoramiento yo lo pido, hablo con los profesionales de los alumnos, siempre busco ayuda, trato de contactarme para trabajar juntos y ayudar a los niños, se trata de ofrecerles todo.

¿Cómo evalúa la distribución de roles y funciones de los miembros de la institución?

Bueno uno siempre quiere que los problemas sean resueltos lo más pronto posible y con la mayor eficiencia pero no siempre es así, nos ha costado a veces en situaciones como el tema de la conducta de los chicos en los recreos, no tenemos una respuesta certera que nos lleve a algo que nos haga sentir bien y cómodas, que si bien es cierto que tenemos que tener la responsabilidad sobre nuestro grupo de alumnos, debemos cumplir tareas en otro lugar específico de alguna galería o patio, entonces no podemos tener el control de todo, de las dos cosas, habría que rever algunas situaciones.

En cuanto al tema de los roles considero que estamos todos bien, cada docente cumple con su rol como corresponde, se incentivan desde dirección algunos proyectos, nosotros tenemos que trabajar con algunos proyectos con otros colegas. A nosotros en la mañana que es segundo ciclo de alguna u otra manera se busca incluimos, si no, se nos pregunta en alguna actividad especial si los chicos pueden llegar a lograr o no tal actividad, entonces si están más o menos acordados las hacen sino se participa de otra manera, la idea es que ellos participen siempre.

Me gustaría que muchas cosas cambiaran en cuanto a los roles, pero bueno se deben respetar las personalidades.

¿Considera que la cantidad de personal para desarrollar la actividad educativa en general y la inclusión educativa de niños con discapacidad es adecuada?

No está faltando el tema de la inclusión de niños con discapacidad, los chicos deberían ser incluidos en escuelas comunes, pero con su pareja pedagógica que es la que los va atender, también tener otros profesionales, pero eso ya es muy ideal, lamentablemente no lo vamos a tener, o por lo menos que en la salita más cercana en la escuela que tenga todo ese sistema de profesionales que tampoco esta.

¿Cómo considera la distribución de los espacios y las condiciones que tienen?

Esta escuela tiene un problema con el tema de los patios, la escuela es alargada en los distintos niveles, inicial, primario y después secundario, entonces tiene un espacio muy reducido de patios, en donde más tenemos es en el playón al fondo, debemos movilizarnos hacia allá para realizar alguna actividad espaciosa, sino los problemas que se nos presenta en los recreos es que los chicos no tienen juegos tranquilos, son niños que corren todo el tiempo, que les gusta el aire libre, les gusta saltar, colgarse de los árboles. No es que este bien o mal que lo hagan, sino que no miden su fuerza entonces se pueden ocurrir accidentes y con un espacio chico se complica más. Teóricamente debería ser que cada uno de los docentes salgan con sus alumnos al recreo, hay docentes actualmente en la escuela que no salen a los recreos que no cumplen con la responsabilidad que cada uno tiene, tienen sus razones y los alumnos de esas docentes no salen a los recreos.

La distribución de los tiempos si porque nosotros estamos cuatro horas de ocho a doce, ingresan cinco minutos antes, como para no ingresar tan tarde a las aulas. Para no perder tanto tiempo con el tema de la formación etc.

Después de que paso la situación con la maestra de plástica, el hecho de suspenderlos o amonestarlos no sirve de mucho como estrategia para llamarles la atención con el fin de que ellos comprendan que deben respetar las normas escolares. Por ahí lo que se busca es tratar de que no pierdan horas de clases y a su vez que aprendan a comportarse, entonces lo que se determino es que a cada niño como estuvieron involucrados todo un día a la semana se retira más temprano a las diez de la mañana. Y yo prefiero que vengan de ocho a diez y no de diez a doce, porque se pueden distraer al venir, y además su atención más importante, es decir su nivel de atención esta mejor en la mañana, ya después se cansan o necesitan distraerse fuera del aula y la que es la tarea escolar. En este caso tienen reducción horaria por un caso especial pero no va a ser todo el año.

¿Cuáles cree que son las fortalezas que tiene la institución para acompañar la trayectoria de niños con discapacidad?

En la institución tienen sus compañeros, tienen a los docentes que ponen empeño y calidad a su trabajo, que puedan tener materias especiales, que a pesar de las dificultades de los chicos haya docentes que todavía quieren brindarle la hora de educación física o la de música etc.

Tienen un armario con material didáctico lo suficientemente bueno para que ellos puedan desarrollarse en sus aprendizajes, y en lo tecnológico si bien es cierto que no tenemos mucho, pero tenemos lo justo y necesario. Ellos han perdido muchos sus máquinas o están rotas desde el momento que se las entregaron, es por eso que no pueden trabajar individualmente con sus máquinas, pero se trabaja desde lo tecnológico con lo que se tiene.

Puede brindarme un breve relato de la historia de la institución ¿Desde cuándo y cómo la se constituyó en una institución que incluye a alumnos con discapacidad? ¿puede destacar momentos claves?

En nuestra institución siempre se ha recibido niños con problemas de aprendizaje, problemas de conducta, algunos otros problemas emocionales, por el cual se bloquean emocionalmente provocando trastornos de aprendizaje.

La escuela recibió a la parejita de mellizos que tienen dificultades N. y A. que tienen discapacidad motora además de otra lesión a nivel neurológico lo que se hizo fue la rampa, una rampa de acceso al SUM para que los chicos pudieran llegar con sus sillas de ruedas a los distintos lugares de la escuela. En la escuela ya existían un baño para niños con necesidades educativas especiales que está totalmente adaptado. Desconozco, si hay algún otro nuevo avance, pero a la vista no se observa ningún otro.

¿Cuáles cree que son las debilidades u obstáculos que tiene la institución ante la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad?

La mayor debilidad que nosotros tenemos es la de sus tratamientos, primero el buscar un diagnóstico certero para poderlo trabajar y el de continuar un tratamiento. O sea que los chicos a veces son evaluados para hacer un tratamiento y no se cumple, hay niños que no han logrado ser evaluados por un neurólogo porque no tenemos más la neuróloga que trabajaba en el hospital ahora está en la parte privada y tienen que contar cuatrocientos pesos o más para una consulta, para una primera consulta así que no los llevan.

A nivel institucional los obstáculos que tenemos son la intolerancia por ahí de algunas u otras colegas que por ahí no toleran a este tipo de chicos o son reticentes a este tipo de tareas, eso es a nivel interno.

Las inasistencias de los alumnos es una debilidad, otra es que necesitan ser evaluados por diferentes profesionales que acá en la escuela no hay, como por ejemplo psicólogos. Muchas veces los padres no tienen los medios necesarios, o consideran que no es importante. La falta de acompañamiento de los tutores es muy grave, creen que en la escuela tenes que darles y enseñarles todo.

En el caso del gabinete provincial pedís turno y lo llevan los padres, o si no vienen ellos. Pero cuando vienen no logran atender a todos los chicos, e incluso a veces no vienen todos los profesionales.

Se solicito que se hicieran otros gabinetes y nunca se hizo, uno por región por lo menos, el que hay no da abasto para atender a toda la provincia.

Hay chicos que pasan muchos años en la sala especial, se agotan mucho, y no logran los objetivos. También tengo que decir que hay algunos chicos que han llegado a secundaria.

Algunos de los chicos participan de CAI, uno de los niños está muy complicado, se consiguió turno para tratamiento psiquiátrico, yo he llamado he realizado el seguimiento con la información de los profesionales y está avanzando.

Otras de las dificultades es la evaluación en las libretas de calificaciones, porque en el grado especial tenes subgrupos, la libreta debe llevar varias observaciones porque no sirve para evaluarlos.

El niño llega a nuestra escuela a través del jardín de infantes, muchas veces los papas no dicen que sus hijos tienen necesidades educativas especiales, cuando se les pide informes, se ve a las criaturas, es evaluada en muchos casos por el docente de jardín de infantes, se da cuenta de que no es un niño normal, diciéndolo entre comillas, entonces se les piden todos los estudios y todo lo necesario para poder trabajar en la escuela con el chico.

Se hace un informe para solicitar que sea evaluado el alumno por los profesionales del gabinete del CETAP, una vez obtenida la respuesta, los chicos ya están ingresados al jardín, recordemos que no hay ninguna institución de educación especial de nivel inicial. Entonces los chicos ingresan a las instituciones en el nivel inicial, algunas veces vienen con la maestra integradora otras veces no, que son la mayoría de las veces las que vienen y permanecen solos. Este año se ha presentado el caso de una nena con síndrome de Down, y se está pidiendo una docente que ayude a la criatura, para que este atenta a lo que la nena necesita en el aula, pero todavía no se consigue.

Entonces una vez que llegan al jardincito hacen sala de cuatro años y después sala de cinco; llegan a primer grado y en algunos casos vienen integradoras y en otros casos se van abriendo camino solos, es el docente de grado que debe tratar de administrar a la criatura y brindarle todo lo que más pueda.

También necesitamos un informe del pediatra, de algún neurólogo, psicólogo, founodióloga para que puedan ser evaluados desde el CETAP. Esto lleva mucho tiempo, porque el CETAP no da a abasto con la cantidad de escuelas que tiene en toda la provincia, entonces por ahí se retrasan mucho los turnos y cuando queremos ver pasa la mitad del año y el niño no esta evaluado y se ha perdido mucho tiempo para colaborar en el aprendizaje del niño.

El otro problema que tenemos es que a veces los papas no tienen los medios necesarios para realizarles los diferentes estudios a los chicos, entonces todo es se va demorando, se va retrasando, y muchas veces no tenemos lo que nosotros necesitamos, que es un buen diagnóstico para poder trabajar con los chicos.

¿Cuál cree usted que son sus fortalezas y debilidades ante la inclusión de niños con discapacidad?

La fortaleza que tengo es mi paciencia, el hecho de que no los quiero sacar letrados quiero que sean buenas personas, personas que estén bien, por eso busco todo lo que ellos puedan trabajar, diferentes técnicas, actividades y estrategias para que no hagan siempre lo mismo. Les ofrezco variedad al igual que se trabaja con otros chicos. Las debilidades que encuentro en mi tarea es que tengo que lidiar con los tutores, que no te acompañan, que no cumplen, que a veces son mal educados, irrespetuosos y no tienen límites.

He trabajado en ambos turnos, si bien ha habido cambios, he buscado relacionarme e integrarme con los grupos, tratar de que mi grupo sea aceptado, yo personalmente considero que tengo un buen lugar, hoy actualmente con el grupo no estamos en un lugar tan bueno porque no están respondiendo mucho a las normas.

Existen espacios de intercambio y de propuestas entre los diferentes actores de la institución, para atender los desafíos de la inclusión educativa, ¿Cuáles?

Los espacios son muy poquitos en las jornadas de reflexión teóricamente deberían hablarse, tratarse el tema, el año pasado se hicieron dos y no se trabajó.

Tenemos problemas, no se aúnan criterios, cada uno se ocupa de los suyos. No hay respuestas a las preguntas, se generan disconformidades. En algunos casos ha habido jornadas productivas, o específicas, para evaluar, o para tratar la situación laboral, y como nos desempeñamos.

En referencia a la formación: ¿Ha realizado cursos, talleres, seminarios etc., en los últimos años? ¿En qué temáticas? ¿Han ayudado en el desarrollo de su práctica? ¿De qué manera?

Hemos tenido jornadas, pero no específicamente de educación especial, yo me he incorporado a algunas charlas que se han dado en la escuela o afuera sobre lengua, matemática, de TICS, Contextos y Jornada Extendida y después lo adapto a mi grupo. También hay capacitaciones virtuales acerca de las patologías, todo ayuda te van salvando en las inquietudes que se tienen.

¿Existen normas institucionales para la inclusión educativa? ¿Cuáles? ¿Colaboran y orientan la acción pedagógica para la inclusión?

Que yo sepa acá recibís al niño y que Dios te ayude, es la situación del docente especial y de los otros docentes. Hemos tenido problemas con los docentes de áreas especiales que no pueden manejar al grupo, por ejemplo, este grupo no tiene más plástica, y quizás no tengan más música, se dan situaciones muy difíciles en donde se perjudican los chicos porque no hay apoyo.

No sé bien cuáles son los márgenes para el recibimiento de los estudiantes con dificultades en la escuela, los aceptan a todos, pero después no sabemos qué hacer.

Desde la institución no es que se realizan evaluaciones en conjunto para ver como es el proceso de la inclusión, simplemente lo que se hace cuando el niño está inscripto es ver como se trabaja con ese niño, la docente a cargo a veces busca los métodos para que el niño reciba la mayor cantidad de atención posible de distintos profesionales y poder llegar a avanzar en el tiempo.

Es muy difícil cuando el niño ya entra en la escuela común, si está muy comprometido neurológicamente, que la criatura pueda ser derivado a una escuela especial por eso es que te digo que la ley quiere sacar las escuelas especiales.

Pero son niños a los que se les acortan sus posibilidades de aprender porque solamente en la escuela esta la posibilidad de socializarse, de integrarse como un niño más, con su grupo de pares o sea no va a avanzar, a nivel mental y va a lograr muy pocos aprendizajes, lo que él pueda llegar a hacer va a estar también limitado por si tiene o no su pareja pedagógica.

¿Qué es para u la inclusión educativa? ¿Qué desafíos le plantea la inclusión desde su rol?

Incluir a los chicos hoy es muy difícil, el medio social y familiar es complicado. Se debe trabajar teniendo en cuenta muchos factores, debe existir la colaboración y el entendimiento.

La inclusión para mi es que los chicos puedan estar, participar, puedan ser y sentirse parte de la sociedad, para que no sean marginados. Que puedan sentirse respetados y valorados. Se siente satisfacción cuando participamos en actividades de la escuela los considero pequeños logros.

¿Cuál cree que es la relación de las familias de niños con discapacidad con la institución, con los directivos y docentes?

Son muy pocos los tutores que ponen importancia en la educación de los chicos, hay algunos que acompañan y otros que piensan que la escuela es una guardería. Se les da lugar a los padres, en algún momento trabajamos talleres de padres, pero los dejamos de hacer y hoy es un desafío muy grande que estén presentes, porque no vienen, aunque los llamemos.

¿Cuáles cree usted u observa que son las actitudes de los alumnos, que tienen algún compañero con discapacidad?

A los chicos de este grupo les cuesta integrarse al grupo en general, salvo que sean tranquilos, cuando son violentos los resguardamos para no llamar la atención, los vínculos de confianza se deben generar. Y cuando son violentos los otros niños no quieren juntarse con ellos, en los recreos si tienen una actitud de pelea son rechazados.

Cuando decimos resguardamos es que queremos que los demás niños no se creen una mala imagen de ellos porque si no se van a querer juntar más.

¿Conoce los marcos regulatorios (leyes, resoluciones, decretos) para la inclusión educativa? ¿Qué opina sobre ellos?

Personalmente yo tengo conocimiento sobre la ley de Educación Especial, donde están insertas las resoluciones y demás para la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en la escuela.

Yo considero que los marcos regulatorios están bien, que están claros, que son justos, el tema es que nos encontramos en una realidad en la que hay muchas resistencias para recibir niños de este tipo, lo que la ley pretende es que todos los niños con NEE sean recibidos en escuelas comunes, pero lo que yo pienso es que depende de cada caso, hay casos en donde están muy comprometidos neurológicamente y va a ser imposible recibirlos en la escuela común e incluirlos en ella.

¿En qué nivel o en qué aspectos se siente apoyada por la política educativa en general, y por la gestión institucional en particular ante los desafíos que presenta la inclusión? ¿en cuáles no?

En realidad, yo en la escuela trabajo con total y absoluta libertad, no tengo ninguna presión desde ningún punto de vista ni desde la supervisión. Ni la supervisora, ni desde mi equipo directivo de la escuela en donde trabajo, el hecho de tener libertad me da cierto apoyo para trabajar como yo quiera, para buscar todos los mecanismos y las maneras para que los chicos puedan llegar a avanzar en sus conocimientos, avanzar en sus aprendizajes, así entonces no tengo ningún impedimento.

Los desafíos son varios por ahí quizás lo que nosotros necesitamos no está en la institución, que es algún profesional como por ejemplo un psicólogo. Yo creo que un psicólogo y un fonoaudiólogo nos ayudarían bastante, o por lo menos saber que la sala más cercana tiene esos profesionales, entonces poder trabajar en conjunto, para compartir las tareas en beneficio de las criaturas.

¿Qué cree que es necesario para ofrecer a niños con discapacidad una educación de calidad?

Los niños con necesidades educativas especiales de acuerdo a su diagnóstico pueden trabajar de muchas maneras, más que nada experimentando y estimulándolos para que trabajen con todo, en todas las áreas y con distintos tipos de materiales, con material concreto, con juegos, también tener en cuenta las características físicas, como salir al patio, el poder correr, trabajar con ruedas, con lo que uno tenga.

Hacer actividad física, moverse en un espacio libre, los chicos tienen como ya te había comentado materias especiales, la colega se adapta a los chicos, pero bueno de alguna u otra manera en la sala trabajamos con todos esos mecanismos, masa, modelar, pinceles, pintura, etc.

¿Cómo evalúa la experiencia educativa que tienen los niños con discapacidad en la escuela? ¿Cuáles son los logros alcanzados? ¿Qué es lo que aún falta y cuál sería su rol en este proceso de mejoramiento?

Yo pienso que la experiencia es buena, yo hace 13 años que estoy trabajando en la escuela, he tenido varios grupos, muchos de los alumnos han llegado a nivel secundario, han podido cumplir con su educación primaria y han podido ingresar al nivel secundario, muchos de ellos ya están en el secundario y lo han terminado, o sea que

la experiencia educativa es buena, no hemos tenido niños muy comprometidos como los que tenemos ahora , o sea niños con un diagnóstico neurológico bastante difícil y complicado, yo creo que es difícil la integración de ese tipo de chicos en la escuela común.

En cuanto a los logros se alcanzan buenos logros, necesitamos específicamente las ayudas de los papas, de la familia para que ellos se sientan apoyados, y para que en conjunto podamos trabajar.

Es importante que no solo el niño en la escuela reciba la tarea de clase, sino que también tenga estímulos para trabajar desde sus casas. Obviamente mi rol es el de enseñar, eso no quita que por ahí tengamos distintas actividades que no son directamente relacionados con el tema de estudio, salidas, ver una película, compartir un día de juegos por algún festejo en especial como el día de la primavera, o el día del niño, todo eso es bueno para el niño, para su crecimiento, para mejorar. Con todo aprenden, aunque sea con un pequeño juego vos le das reglas, vivencian el tema del respeto por los otros y el respeto a las normas, de todos modos, se aprende y sirve para la evaluación del chico.