

CAPÍTULO 5

Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones de los docentes⁵

*Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi,
María José Sánchez Vazquez, María Florencia Gómez,
Silvana Escobar y Vanesa Hernández Salazar*

Introducción

En ámbitos científicos y profesionales, así como en el lenguaje popular, el término *inclusión* tiene actualmente varias interpretaciones asociadas a los entornos sociales, comunitarios, educacionales y familiares (*National Professional Development Center on Inclusion*, 2007).

La inclusión social implica necesariamente la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, de modo tal de estar en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales.

Según Blanco Guijarro (2008), estas consideraciones se fundamentan en la existencia de una estrecha relación entre inclusión educativa y social. La educación puede contribuir a la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad, pero también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento. Esto último resulta central para que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social.

⁵ Versión revisada y ampliada del artículo:

Talou, C.L., Borzi, S. L., Sánchez Vazquez, M.J., Gómez, M.F., Escobar, S., & Hernández Salazar, V. (2010). "Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes". *Revista de Psicología*, 11, 125-145.

Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf>

Si bien la filosofía de la inclusión está presente en muchas instituciones educativas, el ámbito de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, discusiones, contradicciones y diversidad de opiniones acerca de sus alcances. La confusión vigente a nivel internacional en este terreno procede, por lo menos en parte, de las diversas definiciones acerca de la educación inclusiva, así como de la inexistencia de una única perspectiva en un mismo país o dentro de una misma escuela. Por otra parte, cabe señalar que no todos los pedagogos son partidarios de la filosofía de la inclusión y es por ello que algunos aún hoy muestran reticencias a ese respecto (Ainscow & Miles, 2008).

Como alternativa a la educación segregada y con el fin de incorporar en la escolaridad “común” a los niños/as con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD), surge en la década de los 80 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 *escuela para todos* (Arnaiz Sánchez, 2004). Este cambio exige una reestructuración en la institución educativa en su totalidad y particularmente en la dinámica del trabajo en el aula y modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No podemos dejar de considerar que la idea de educación inclusiva, en general, se asocia con los grupos de población en situación de alta vulnerabilidad, afectados por la discriminación y la inequidad social, con un énfasis particular en las personas con necesidades educativas especiales y que presentan alguna discapacidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en varios documentos de referencia obligada (UNESCO, 2002, 2003, 2005), amplía y precisa el sentido del principio de inclusión. Define a la educación inclusiva como un proceso cuyo fin es lograr la inclusión social y la participación activa de todos los actores educativos y de la comunidad, mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado. Además, deberá estar sostenida en el trabajo específico con aquellos/as niños/as y jóvenes en riesgo de ser excluidos/as del sistema educativo -sea por su situación de discapacidad o por pobreza, trastornos de aprendizaje y de conducta, etc.- y, consecuentemente, de la sociedad. Esto supone transformar el sistema escolar a través de políticas y programas educativos que precisen los alcances de la inclusión como el derecho a la educación de calidad del conjunto de la población, aseguren su acceso y permitan el máximo desarrollo de las

potencialidades de aprendizaje de cada persona. De este modo, se trata de evitar cualquier forma de discriminación dentro y fuera del sistema escolar.

En nuestro país, y en consonancia con lo señalado anteriormente, se abandona progresivamente la consideración de la educación especial como la única responsable de las políticas de inclusión. Efectivamente, la Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) plantea entre sus objetivos: “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (art. 11, § e). A su vez, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688 (2007) sostiene que se deben garantizar las condiciones de igualdad para todo el alumnado “respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística” (art. 16, § g).

Pero avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas requiere construir una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas.

En las últimas décadas, en forma sostenida y en diferentes publicaciones y documentos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003; Marchesi & Martín, 1990), se destacan algunos aspectos generales a modo de condición necesaria para una verdadera inclusión, los cuales deberán adaptarse a las circunstancias locales y regionales:

- Contemplar esta temática tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), articulado a la reflexión colectiva del cuerpo docente.
- Trabajar explícitamente las actitudes positivas de los/as docentes hacia los/as alumnos/as con diversidad funcional, enfocándose en la predisposición para ocuparse de las diferencias, las expectativas hacia el/la niño/a y la concepción de las causas del problema de aprendizaje.
- Atender a la formación integral y actualizada de los/as docentes, que les permita desarrollar métodos de enseñanza flexibles y enfoques pedagógicos alternativos para planificar las clases, la evaluación y las diferentes estrategias de intervención según el tipo de problema de aprendizaje.

- Generar espacios de enseñanza y aprendizaje cooperativos, tanto entre los/as docentes y profesionales dentro y fuera del aula, como entre los/as alumnos/as, para favorecer los aprendizajes y las resoluciones de problemas en grupos heterogéneos.
- Involucrar a los padres y madres, los/as agentes educativos/as y la comunidad en general para la participación en el proceso educativo de todos/as los/as niños/as, y, particularmente, la colaboración de los padres y las madres de niños y niñas con diversidad funcional en pos de lograr los objetivos propuestos.
- Destacar el papel de la gestión institucional al fijar el marco legal y los criterios orientadores de los/as docentes, los directivos, los/as inspectores/as, los Equipos de Orientación, etc., así como proporcionar los recursos para efectivizar la inclusión.
- Exigir el compromiso efectivo de los gobiernos y los gestores de educación para apoyar y facilitar la inclusión educativa, social y laboral.
- Subrayar la tarea de la sociedad para hacer posible la continuación de la inclusión educativa en la inserción laboral y social.

Teniendo en cuenta los aspectos señalados, la integración escolar puede funcionar como una de las mejores vías para preparar la integración social en la vida adulta. De este modo, se puede constituir en la “mediación normativa”, puesto que potencia la lucha por el reconocimiento de lo diverso y reconoce los principios normativos de justicia, entendida no solo como equidad sino, especialmente, como dignidad reconocida de cada uno (Cullen, 2004).

Discapacidad, escolaridad y actitudes de los/as docentes

Cuando hablamos de personas con discapacidades partimos del conocimiento de la magnitud del colectivo que comprende. A nivel mundial, se encuentran en esa situación más de 600 millones de personas, de las cuales de 120 a 150 millones son niños y niñas. A su vez, existe consenso en afirmar que para cada persona con discapacidad los problemas que se presentan son muy diversos y que los determinantes son múltiples y específicos. Se indica que el número de casos crece especialmente con el aumento con la edad y las expectativas de vida, y también se dan diferencias respecto del género y del nivel socioeconómico. De lo dicho se desprende que la tematización de este asunto implicaría un trabajo complejo.

Según el informe de Vernor Muñoz (2007), relator especial de la ONU sobre los derechos a la educación de las personas con discapacidades, del 80% al 90% de ellas viven en la pobreza, en países subdesarrollados, en deplorables condiciones de aislamiento y excluidas de sus comunidades por políticas que no logran eliminar las barreras existentes. Los/as niños/as con discapacidades siguen enfrentando una exclusión educativa patente: constituyen un tercio del total de niños y niñas que no están escolarizados (UNESCO, 2009).

Estos datos numéricos, en absoluto menores, muestran la necesidad de seguir estudiando e investigando sobre el tema, puesto que las políticas que se llevan a cabo se desprenden en parte de las conceptualizaciones que se sostienen sobre los problemas de salud implicados.

Para definir los alcances del término *discapacidad* se han usado tradicionalmente criterios funcionales. Sin embargo, en las últimas décadas se introdujeron otras dimensiones que han servido de referencia, acordes con los principios de los modelos más complejos (para una revisión más minuciosa, ver Talou, Borzi, Sánchez Vazquez, Iglesias & Hernández Salazar, 2009).

Así, por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud -CIF-* (2001) caracteriza a la discapacidad como el resultado de la interacción entre una persona con una disminución funcional y las barreras medioambientales y de actitudes que esta puede enfrentar.

A su vez, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en su art. 1° afirma que las “personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, encuentren impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006:5).

De este modo puede observarse que los modelos más actuales, como el bio-psico-social sostenido por la OMS, o, más recientemente, el de la diversidad funcional propuesto por Romañach y Lobato (2009), se han alejado de las perspectivas esencialistas que situaban los trastornos en los sujetos, desde una visión exclusivamente patológica. Hoy en día, los principales investigadores en este campo y la legislación de la mayoría de los países sostienen un enfoque holístico, ecológico e interactivo.

En este aspecto, urge que la escuela construya modelos que consideren la complejidad y especificidad de los problemas que comprende, en función de

generar propuestas pertinentes para el diseño de situaciones educativas que contemplen un perfil inclusivo-colaborativo. Los/as maestros/as, en tanto docentes al frente del aula, conforman la cara visible de la mediación normativa emanada del sistema educativo. El ejercicio de este rol específico demanda investigar los múltiples aspectos que se ponen en juego. Es importante citar lo que Larrivee y Cook expresaran al respecto hace más de tres décadas:

Si bien podemos imponer la integración mediante leyes de cumplimiento obligado, la forma en la que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños deficientes, puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular (1979: 316).

Avramidis y Norwich (2002) hacen una revisión de la bibliografía sobre actitudes de los y las docentes desde el año 1984 hasta el año 2000. Resumen numerosos estudios internacionales, sin olvidar las diferencias existentes entre distintos sistemas educativos. Comenzaron su trabajo con el análisis de las actitudes hacia la integración, luego hacia la inclusión -término enmarcado en el discurso de los derechos humanos, y relacionado con el concepto de inclusión social-, que puso en evidencia actitudes positivas hacia la inclusión educativa, pero no una aceptación plena. Según los autores, estas actitudes se encuentran influenciadas por diversos factores interrelacionados que se ordenan, en esa revisión, en tres grandes grupos. El primero corresponde a aquellos relativos al niño: el tipo y la gravedad de la discapacidad; el segundo, a los relativos a los/as profesores/as: la formación y las actitudes; y finalmente, el tercero, los relativos al ambiente educativo: la disponibilidad de apoyos físicos y humanos, que favorecen la aceptación.

En este sentido, Jordan y Stanovich (2003) sostienen que las creencias epistemológicas -creencias sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje- de los/as docentes, son factores altamente influyentes en sus prácticas áulicas. Los autores presentan un método para discriminar cuáles son las creencias de los/as docentes de educación general en su trabajo con estudiantes con NEDD. En esta investigación encuentran que las creencias que se sostienen en las escuelas acerca de los roles y responsabilidades de los/as docentes hacia los/as estudiantes con discapacidades, influyen en gran medida las creencias individuales de los/as docentes. A su vez, estas repercuten en el desempeño de los/as niños/as.

Castro Silva y Morgado (2004), en Portugal, estudiaron los factores determinantes que influían en el éxito o fracaso académico de los/as alumnos/as con

NEDD. Entre los factores que contribuyen al logro académico se encuentran: el desempeño del o de la docente, el clima áulico, el diseño curricular, las características de los/as estudiantes y los factores externos al ámbito escolar. Concluyen que muchos de los/as docentes no están capacitados/as para interactuar y trabajar con niños/as con NEDD y no están preparados/as para la integración. Asimismo, la experiencia resultó ser un factor de importancia en el momento de precisar la capacidad y desempeño del o de la docente.

Más recientemente, Forlin, Sharma y Loreman (2007) expresan que durante más de tres décadas los investigadores abocados al tema consideraron que el logro de la inclusión dependía, en gran medida, de las actitudes de los/as docentes para dar la bienvenida a la escuela y hacer participar a los/as estudiantes con discapacidades de manera significativa en sus clases. Asimismo, sostienen que los/as docentes con actitudes positivas hacia la inclusión no solo emplean estrategias de enseñanza que benefician a todos/as sus alumnos/as sino que también ejercen una influencia positiva en las actitudes de los/as niños/as hacia sus compañeros/as con discapacidades.

Las investigaciones más actuales buscan explorar la calidad de formación teórico-práctica recibida por los y las docentes en materia de implementación de estrategias de inclusión, así como el carácter de sus experiencias con distintos grupos de niños/as. De allí, surgen interrogantes sobre cuán general o específica debe ser su formación para atender a la diversidad de problemas y facilitar su transformación para que contribuyan al desarrollo y aprendizaje de los/as niños/as, situación que incluye oportunidades de colaboración, autonomía y reflexión. De esta manera, se podría establecer una comunidad de conocimientos que posibilite al docente explicitar sus dudas, sus avances y sus reflexiones, destinada a iniciar prácticas innovadoras conjuntamente con otros (Avramidis, 2005).

En investigaciones que realizamos algunos años atrás acerca de las conceptualizaciones infantiles sobre la temática (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez & Iglesias, 2006), los/as niños/as manifestaron que son escasas sus experiencias con personas con discapacidades y que no compartían el ámbito escolar con pares con ninguna discapacidad. Por otro lado, señalaron que en sus escuelas recibieron escasa información sobre el tema, se tratara de clases regulares o de talleres o conferencias específicos a cargo de maestros/as o personas invitadas. Afirmaron que les hubiera resultado interesante y valioso recibirla, y que las oportunidades de reflexionar sobre esta cuestión resultaron más frecuentes con familiares y amigos/as que con docentes.

A su vez, estudiantes universitarios/as de carreras humanísticas que cursaron su escolaridad luego de la reforma educativa sostienen que, aunque conocen a personas con discapacidades, casi no han tenido compañeros/as escolares en esa situación y, por ello, la escuela no ha sido la fuente principal de los conocimientos sobre esta temática. Si bien su escolarización ha sido más prolongada que la de los/as niños/as consultados/as, solamente algunos pocos recibieron clases o reflexionaron sobre el tema y, si lo hicieron, fue en situaciones esporádicas y asistemáticas. Tampoco reconocen la existencia de entornos escolares inclusivos (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez & Iglesias, 2005).

A partir de lo expuesto, nos propusimos indagar las concepciones y la información sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidades que poseen directivos y docentes que se desempeñan en diferentes niveles de enseñanza, de forma tal de participar competentemente en la reforma educativa que se viene llevando a cabo. La situación concreta de los/as maestros/as que enfrentan los desafíos de esta política -a menudo sin ningún apoyo y trabajando en condiciones extremadamente difíciles- nos llevó a centrar nuestra investigación en los/as docentes, actores clave del proceso de inclusión.

Teniendo en cuenta lo señalado precedentemente, algunos de los interrogantes que orientaron nuestra investigación fueron formulados de la siguiente manera: ¿poseen conocimientos?; ¿de qué modo han sido elaborados?; ¿fue a partir de su educación formal inicial, posterior o de la información recopilada a partir de intereses personales o de otras fuentes?; ¿qué importancia le atribuyen a sus experiencias de vida?; respecto de la valoración de la discapacidad, ¿conocen personas con discapacidades que se hayan destacado?; asimismo, ¿tienen o han tenido experiencias, en tanto docentes, con alumnos/as con discapacidades?; ¿qué tipo de trastornos presentaban tales niños/as?; ¿cuáles son sus opiniones acerca de los beneficios o perjuicios de una educación inclusiva?; ¿qué piensan sobre cómo los/as niños/as pueden aprender en tales contextos?; ¿qué tipo de reformas deben darse para llevar adelante la inclusión de niños/as con discapacidades?; durante su trayectoria docente, ¿qué tipo de apoyo han recibido?, si es que han recibido alguno; en caso afirmativo, ¿por parte de quiénes?, ¿de otros/as maestros/as?, ¿de directivos?, ¿de inspectores/as?

Sobre la base de las consideraciones realizadas y de los interrogantes formulados, el objetivo final de la investigación fue obtener información relevante para diseñar estrategias destinadas a propiciar las condiciones para

un aprendizaje escolar cooperativo, colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad.

Metodología

Sujetos

El estudio se llevó a cabo con directivos y docentes de institutos superiores de formación docente; y directivos, maestros/as y personal de Equipos de Orientación Escolar (EOE) que se desempeñan en escuelas destinadas a niños **y niñas** con NEDD y de Educación Primaria Básica (EPB) (dos miembros de cada uno de los colectivos antes mencionados).

Diseño y procedimiento

El estudio corresponde a un diseño exploratorio-descriptivo. Se utilizó como técnica una entrevista en profundidad, semiestructurada, elaborada a los fines del presente trabajo, que abarca las siguientes dimensiones:

- Tipo y calidad de la formación recibida, en distintas instancias de formación: grado, en ejercicio, posgrado.
- Conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades: tipos y determinantes causales.
- Actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad.
- Valoraciones sobre los derechos de los niños y niñas con discapacidad a ser incluidos/as en la EPB.
- Posibilidades de reflexionar sobre la problemática.

Los/as participantes fueron entrevistados/as en los establecimientos educativos seleccionados. Las respuestas obtenidas se analizaron cualitativamente, de acuerdo a las dimensiones incluidas, de modo tal de contar con información categorizada sobre las concepciones y opiniones de los y las docentes a ese respecto.

Resultados

En general, todos/as los/as entrevistados/as refieren que el tema de los/as niños/as con NEDD se ha instalado no solamente en la esfera educativa sino que se ha extendido y diversificado en diferentes ámbitos. Sin embargo, en el momento de especificar las particularidades de esos cambios, solo pueden enunciarlo en términos generales tales como “se habla mucho de eso”, “está instalado en los medios de comunicación”, entre otros.

A continuación, sintetizaremos lo expresado por los/as docentes para cada una de las dimensiones consideradas y presentaremos ejemplos ilustrativos de algunas verbalizaciones representativas.

1. Tipo y calidad de la formación recibida

Los problemas que se presentan son diferentes según se trate de maestros/as de grado que recibieron o no una formación especializada. No obstante, en todos los casos consideran que las diferentes instancias de formación en las que han participado no los/as han habilitado para atender a la diversidad de los/as alumnos/as con NEDD, y reconocen en general que el colectivo es heterogéneo. Por su parte, los directivos reclaman capacitación específica para sí mismos y para los/as docentes a los/as que supervisan, en consonancia con lo manifestado por los/as profesionales que se desempeñan en EOE.

En función de ello, demandan la oferta y el acceso a la capacitación en servicio necesaria, cambios en su formación así como en la de las futuras generaciones, para posibilitar la comprensión de los diferentes problemas de los/as alumnos/as. Particularmente, consideran significativa la capacitación en el tema de la aceptación o el rechazo de los niños/as con discapacidades de parte de los pares que comparten con ellos/as los espacios escolares, y el de las concepciones que sostienen, que frecuentemente se extienden al contexto familiar.

Cabe mencionar que los/as profesores/as que se desempeñan en el ámbito de la formación de futuros/as maestros/as señalan que los tiempos de dictado de las asignaturas a su cargo no permiten el tratamiento de estas problemáticas en detalle y que se debería contar con espacios curriculares específicos para poder llevarlo a cabo.

Finalmente, todos/as señalan ciertas dificultades para acceder a y disponer de materiales bibliográficos diversos, así como documentos técnicos, directivos, resoluciones y reglamentaciones que produce la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Directivo Educación Especial (EE): *Lo que yo hace años pido a gritos es [formación específica] en escuela común, que son las que reciben “el paquete” en realidad. Porque la tarea de la maestra integradora... no es que yo no valore su tarea, pero ella tiene por detrás un equipo bastante sólido, la Dirección de Especial, tiene indicaciones muy concretas. La que está solita, solita, es la maestra de grupo. Tiene tantos alumnos, más el chico especial.*

Directivo EPB: *Las mismas maestras, más allá de mí, te dicen: “no, no estoy preparada”. Ninguna, en realidad, se siente preparada para el tema de la integración, y menos en escuelas comunes.*

2. Conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades

De modo general, la identificación y explicación que proporcionan los/as entrevistados/as no alcanza un nivel de conceptualización acorde a una perspectiva teórico-técnica alejada de los saberes populares. Contrariamente, pueden profundizar en la temática los maestros y las maestras que se especializaron en alguna discapacidad en particular, aunque esos conocimientos no son generalizables a otras condiciones de salud.

Maestra EE: *Yo diría que es como una disminución en alguna de las áreas funcionales, ya sea en el área social, en el área mental. Hay un área que no está cubierta o desarrollada totalmente. Algunos tienen más de un área.*

Maestra EPB: *Un ser que no puede de ninguna manera desarrollar actividades que todos realizamos, comunes, que necesita demasiada ayuda, necesita demasiado estímulo, una atención personalizada en todo.*

3. Actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad

La mayoría de los/as entrevistados/as no rechaza la inclusión, pero sostiene que no debe ser plena, en el sentido de que se debe tener en cuenta la particularidad del sujeto como un todo. Otros/as opinan que solo es posible si se consideran todos los aspectos necesarios: el niño o niña, los recursos materiales y humanos -en este último caso, específicamente, los/as docentes- Afirman, además, que no todos los sujetos se beneficiarían de la integración, cuando solo se la hace en función de sus características individuales.

Entre las condiciones de posibilidad, mencionan que el grupo escolar al que debería integrarse un/a niño/a con NEDD no debería superar los veinte alumnos y alumnas, ignorando si existen normativas claras al respecto. Tam-

bién destacan la necesidad de eliminar barreras físicas representadas por escaleras, baños, pizarrones, aberturas y edificios inadecuados. Sin embargo, reconocen que no se trata solamente de obstáculos físicos. La existencia de otro tipo de barreras aparece en oportunidades en las que se percibe el rechazo de los/as otros/as niños/as, que, si bien incorporan al compañero o a la compañera con discapacidad al grupo general, no lo/a eligen cuando deben formar grupos pequeños para realizar alguna actividad escolar, extendiéndose muchas veces esta situación a actividades extraescolares.

Asimismo, reclaman la presencia y permanencia en la escuela común de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología de enseñanza pertinente y de asesoramiento al respecto. Este último aspecto es enfatizado fundamentalmente por los/as maestros/as de grado, que extienden este reclamo a sus propios directivos, no solo en relación con el asesoramiento sino también con la gestión de los recursos necesarios.

Los directivos y miembros de EOE mencionan en especial la soledad con la que transitan estas experiencias, la necesidad de mayor sostén institucional para agilizar las gestiones y protocolizar acciones normadas, en función de acortar los tiempos institucionales. Sostienen que se habla de integración o inclusión ligeramente, pero luego “faltan montones de condiciones para llevar adelante una educación de cierta calidad”.

Maestra EPB: *Los directivos no están preparados para la integración escolar [...], no ayudan a los docentes ni a los padres. Tampoco ayuda la realidad escolar, se necesitan más maestras de apoyo, especiales [...] en la escuela común. Es una cuestión de responsabilidad institucional.*

Orientadora educacional EPB: *La solución es la integración ante las dificultades que aparecen, pero no existen los recursos humanos suficientes para concretar una experiencia [...] vos tenés una maestra integradora que viene apurada porque se tiene que ir porque resulta que tiene doce pibes en distintas escuelas del distrito y tiene que calcular cuánto tarda en el auto o en el colectivo para llegar y estar 40 minutos con cada chico... y esa es la realidad.*

4. Valoraciones sobre los derechos de los/as niños/as con discapacidad a ser incluidos/as

En la escolaridad común los/as docentes manifiestan su temor ante la posibilidad de una demanda que desborde los recursos con los que se cuenta para atenderla. Al respecto, los directivos subrayan el riesgo que tienen las

instituciones que participan en programas de integración de transformarse en escuelas que incluyan desorganizadamente numerosos/as niños/as con NEDD, sin poder ofertar lo que realmente necesitan todos los actores del proceso educativo.

Por su parte, los miembros de los EOE mencionan los diferentes discursos de los/as profesionales sobre la discapacidad, señalando la hegemonía de los modelos “médicos”, que se traducen en la reducción de las personas a su condición de salud, situación que con frecuencia se traslada a las concepciones de los/as maestros/as y los pares. Muchas veces estiman insuficiente su participación en los procesos de integración, debido a que se sienten excedidos por todas las problemáticas que trascienden las específicamente educativas, entre las que se encuentran situaciones de violencia familiar y escolar, ausencia o insuficiencia de hábitos, entre otras.

Directivo EE: *La mayoría de los directores pensamos parecido, que hay integrables y no integrables dentro de los chicos con NEDD [...] A veces se entiende por “integración” que el chico esté sentado y que permanezca corporalmente en el sistema educativo común, sea jardín o sea primaria. Y sabemos que, en la realidad, para muchos chicos lo [que] más lejos de sus necesidades está [es] ese lugar que le han dado. Están de alguna manera certificando y apoyando el fracaso, la poca estima del chico, porque se encuentra en un ámbito competitivo que no puede alcanzar.*

Orientador educacional EPB: *Yo aceptaría la integración si se dispusiera de recursos, [si se] pudiera trabajar en forma... con una comunicación fluida, consensuando y demás entre las instituciones que integran... bueno, todo lo que no sucede. Sería maravilloso.*

5. Posibilidades de reflexionar sobre la problemática

La mayoría reconoce que en los ámbitos de reflexión institucional la inclusión no constituye un tema que se trate con la frecuencia deseable. Lo mismo sucede con los/as niños/as y padres y madres, así como con la comunidad en general. Destacan entonces la necesidad de que se establezca como un problema a ser tematizado y ampliamente discutido, con el fin de buscar soluciones cooperativas y lograr ambientes inclusivos.

Asistente educacional EE: *Sí, con gente del equipo: con la psicopedagoga, la psicóloga, con gente de los equipos de la escuela común, con los terapeutas particulares de los niños. En perfeccionamientos docentes, no. En otros*

ámbitos también, con amigos de la escuela. Hablamos muchas veces de la imposibilidad y de la verdadera evaluación de la integración y para qué. Yo he ido acompañando a alguien, nunca trabajé como integradora, pero el que está ahí con el chico puede vivenciar la violencia que generan algunas integraciones, ya sea para el niño o para el resto.

Conclusiones

La filosofía de la inclusión constituye un movimiento imposible de detener, actualmente presente en muchas de las instituciones educativas, aunque su funcionamiento no resulta adecuado en todos los casos. Surge en consecuencia la necesidad de la evaluación de la implementación y de las prácticas llevadas a cabo, para sostener con datos empíricos los beneficios de la inclusión. La información obtenida a partir de las dimensiones indagadas en esta investigación se orienta en ese sentido, en razón de haberse centrado en las consideraciones vertidas por los y las docentes que se desempeñan en la región, en los diferentes ámbitos de enseñanza. Esta información proporciona elementos de juicio significativos sobre cuáles serían las mejores condiciones para mejorar la escolaridad de los/as niños/as con NEDD.

A partir de lo expresado por los/as entrevistados/as, podemos afirmar que la formación docente constituye actualmente en un tema crítico, respecto de la formación básica recibida en los estudios de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio. Sin duda alguna, el o la docente es un actor clave para lograr que la integración se lleve a cabo de manera efectiva. En este sentido, la formación de grado y aquella que se realiza en ejercicio, en consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado, que posibilite la reflexión sobre la propia práctica a partir de criterios explícitos y adecuados.

El análisis de los resultados obtenidos proporciona información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la diversidad y de este modo favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo. Esto nos permite concluir que el camino que hemos iniciado al escuchar las “voces” de los actores involucrados en la inclusión escolar constituye la condición necesaria para la creación de una verdadera y justa cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales. Recomendaciones para responsables políticos*. Bruselas: AEDEE. Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-in-special-needs-education_keyp-es.pdf>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?". En C. Acedo (ed.) *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*, XXXVIII, 1 (145), pp. 17-44. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf>
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). "La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos". En *Educación, desarrollo y diversidad*. 2 (7), pp. 25-40.
- Avramidis, E. (2005). "Developing inclusive schools: changing teacher's attitudes and practices through critical professional development". Congreso de educación inclusive y comprensiva. Conferencia Internacional de Educación Especial. Inclusión: ¿Celebrando la diversidad? Glasgow, Escocia. Recuperado de <http://www.isec2005.org/isec/abstracts/papers_a/avramidis_e.shtml>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). "Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature". En *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147. DOI: 10.1080/08856250210129056 Recuperado de <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>>
- Blanco Guijarro, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. 48 Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf>, 5-14>
- Castro Silva, J. & Morgado, J. (2004). "Support teacher's beliefs about the academic achievement of students with special educational needs". En *British Journal of Special Education*, 31 (4). Recuperado de <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.849.4798&rep=rep1&type=pdf>>, 207-214>
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Forlin, C.; Sharma, U.; Loreman, T. (2007). "An International Comparison of Pre-service Teacher's Attitudes towards Inclusive Education". En *Dis-*

- ability Studies Quarterly*, 27(4). DOI: 10.18061/dsq.v27i4 Recuperado de <<http://dsq-sds.org/article/view/53/53>>
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003). "Teacher´s personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices". En *Journal of Research in Special Education Needs*, 3 (1).
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). "Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude". En *The Journal of Special Education*, 13, pp. 315-324.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1990). "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales" (tomo 3, pp. 15-23). En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, V. (2007). "El derecho a la educación de las personas con discapacidades" (Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. A/HRC/4/29). Ginebra: ONU. Recuperado de <<http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/07VernorMunozONU.pdf>>
- National Professional Development Center on Inclusion (2007). *Research synthesis points on early childhood inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ginebra: ONU. Recuperado de <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: INSERSO, OMS. Recuperado de <<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>>
- Romañach, J. & Lobato, M. (2009). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano* [artículo del Foro de Vida Independiente y Diversidad. Comunidad de reflexión filosófica y de lucha de los derechos de personas con diversidad funcional]. Recuperado de <<http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>>
- Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, M.C. & Sánchez Vazquez, M.J. (2005). "Conocimientos de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre las personas con discapacidades" (tomo I, pp. 313-314). *Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psico-*

- logía de la UBA: Avances, nuevos desarrollos e integración regional*. Recuperado de <<http://testjimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2005>>
- Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, M.C.; Sánchez Vazquez, M.J. & Hernández Salazar, V. (2006). "¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE". En *Novedades Educativas*, 192/193, pp. 26-29.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J.; Iglesias, M.C. & Hernández Salazar, V. (2009). "La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes". En *Revista de Psicología, Segunda época*, 10, pp. 249-260. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4411/pr.4411.pdf>
- UNESCO (2002). Índice de la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, UNESCO. Recuperado de <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>>
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión*. (Documento conceptual). París: UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>>

Marco normativo

- Ley de Educación Nacional (N° 26260) de 27 de diciembre de 2006. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>
- Ley de Educación Provincial (N° 13688) de 27 de junio de 2007. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://leyes-ar.com/ley_provincial_de_educacion_buenos_aires.htm>