

CAPÍTULO 6

Infancia temprana e inclusión escolar: de la *Convención de los Derechos del Niño* a la sala de clase⁶

María José Sánchez Vazquez, Sonia L. Borzi y Carmen L. Talou

Introducción

Diversos movimientos, en la actualidad, trabajan para generar procesos de inclusión en la infancia que posibiliten a un mayor número de niños y niñas, con o sin discapacidades, compartir y desarrollarse juntos desde temprana edad en diversos escenarios, tales como la comunidad, el hogar y la escuela (Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children [DEC/NAEYC], 2009). Los últimos avances e investigaciones en el tema, el reconocimiento progresivo de los derechos infantiles y los cambios de actitudes, de valores y de prácticas hacia el colectivo infantil con discapacidades, confluyen en el mismo propósito: la inclusión.

En materia de derechos humanos, un comité especial realiza constantes revisiones a la *Convención de los Derechos del Niño (CDN)*, con la intención explícita de mejorar el sistema de protección y promoción del desarrollo infantil (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1989). La *CDN* conforma un instrumento internacional ejemplar, reuniendo en el mismo texto derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, aplicables a un colectivo

⁶Versión revisada del artículo:

Sánchez Vazquez, M. J., Borzi, S. L., & Talou, C. L. (2012). "La inclusión escolar en la infancia temprana: de la Convención de los Derechos del Niño a la sala de clase". *Revista Infancias Imágenes*, 11 (1), 41-48.

DOI: <https://doi.org/10.14483/16579089.4551>

Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4551>

específico: la infancia (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] - Centro de Investigaciones Innocenti, 2006).

El Comité de los Derechos del Niño, órgano de expertos, lleva adelante una vigilancia constante, visualizando grupos de infantes en situaciones de mayor vulnerabilidad y monitoreando la atención diligente que deben recibir estos grupos para que sus derechos sean efectivizados. Al momento se cuenta con trece *Observaciones Generales a la Convención*; entre ellas, nos interesa destacar dos observaciones que aplicaremos al ámbito educativo.

Por un lado, la “Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia” (ONU, 2005). La misma establece objetivos prioritarios, tales como realizar el reconocimiento de los niños/as pequeños/as como agentes sociales desde el inicio de su existencia, teniendo en cuenta sus intereses, capacidades y vulnerabilidades particulares, y priorizando sus necesidades en materia de protección, orientación y apoyo en el ejercicio pleno de sus derechos. De este modo, las recomendaciones sugieren abandonar las creencias tradicionales que consideran la primera infancia como un período de socialización de un ser humano inmaduro, que debería encaminarse hacia la condición de adulto maduro. Por el contrario, destacan la obligación -presente ya en la *CDN*- de que los/as niños/as, en particular los/as muy pequeños/as, sean respetados como personas por derecho propio, considerándolos/as miembros activos de las familias, comunidades y sociedades. Por esto mismo, se debe atender especialmente este período de la vida de acuerdo a sus necesidades específicas -en nuestro caso, las situaciones discapacitantes- en materia de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, dedicación al tiempo y espacio para el juego, posibilidad de exploración y facilitación de los aprendizajes sociales necesarios.

Por otra parte, y para el caso especial de la infancia con discapacidades, la “Observación General N° 9: Niños con discapacidades” (ONU, 2006) enfatiza la situación actual de este colectivo, sosteniendo que estos niños y niñas siguen experimentando graves dificultades y tropezando con obstáculos en el pleno disfrute de sus derechos. Sin embargo, los obstáculos no son la discapacidad en sí misma sino más bien una combinación de dificultades socio-culturales, actitudinales y físicas con las que se encuentran en sus vidas cotidianas. Asimismo, se ratifica que la estrategia para promover sus derechos efectivos a la educación consiste en adoptar las medidas necesarias para eliminar tales impedimentos, erradicando todas las formas de discriminación, en particular por motivo de sus discapacidades. Se destaca que la edu-

cación en la primera infancia tiene un valor especial para los niños y niñas con discapacidades, ya que con frecuencia su discapacidad y las necesidades educativas derivadas de ella se reconocen por primera vez en esas instituciones. La intervención precoz es de máxima importancia para ayudar a los niños y niñas a desarrollar todas sus posibilidades, puesto que si se determina que él o la infante tiene una discapacidad o un retraso en el desarrollo en una etapa temprana, tiene muchas más oportunidades de beneficiarse de la educación en este período. Por último, la Observación General citada destaca como fundamental la estrecha cooperación entre los educadores de enseñanza especial y los de enseñanza general, por lo que es preciso volver a evaluar y desarrollar los programas escolares para atender las necesidades de los niños y niñas sin y con discapacidades desde las etapas iniciales, volviendo efectiva la idea de educación inclusiva desde la temprana infancia.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005), la inclusión se define como una manera de responder a la diversidad de necesidades de todos/as los/as alumnos/as por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión dentro de y desde la educación. Esto mismo puede lograrse si se tienen en cuenta los tres aspectos centrales de la inclusión: acceso, participación y apoyo (DEC/NAEYC, 2009). Se entiende por acceso tanto la eliminación de obstáculos arquitectónicos y edilicios, como las condiciones que posibilitan la puesta a disposición de todos los niños y niñas de diferentes oportunidades de enseñanza y aprendizaje, a partir de diversas estrategias y tecnologías. Participación alude a las adecuaciones (ajustes razonables) en las condiciones de acercamiento a las necesidades de cada niño o niña para asegurar su plena participación en la comunidad. Finalmente, apoyo se refiere a las colaboraciones y relaciones interinstitucionales, ya sea de recursos económicos o humanos, ofertas de capacitación, utilización de espacios, entre otros, que se requieren para efectivizar la inclusión educativa.

Sin embargo, cuando hablamos de inclusión y de educación inclusiva suele observarse que su definición y tratamiento son muy variados según los/as profesionales, los documentos y los contextos referidos. Esta situación ha contribuido a crear malentendidos en el interior de un mismo ámbito escolar, puesto que muchas veces coexisten varias concepciones sobre lo que es o debiera ser la inclusión. Sumado a esto, no todos los pedagogos son partidarios de la filosofía de la inclusión, mostrándose reticencias al respecto (Ainscow & Miles, 2008).

En lo cotidiano, es habitual que en contextos escolares circule información variada, diagnósticos y recomendaciones emitidas desde diferentes fuentes, calificadas o no. En algunos casos, se demanda a profesionales de la salud que opinen o realicen recomendaciones sobre problemas que no son de su incumbencia profesional, especialmente orientaciones acerca de posibles intervenciones educativas en casos particulares de niños y niñas con discapacidad. Como contrapartida, resulta frecuente también escuchar las voces de padres y madres y de los/as docentes de sala con quejas sobre esta problemática que en ocasiones los/as excede. Tal situación conduce al desconcierto, a circunstancias angustiantes y descalificantes, que finalmente son generadoras de barreras y suelen afectar los principios básicos de la inclusión.

Esta circunstancia humana compleja convoca a la reflexión y al establecimiento de ciertos consensos entre los diversos actores involucrados, para que sea posible efectivizar la equiparación de oportunidades en este colectivo (Sánchez Vazquez, Borzi & Talou, 2010). Las investigaciones específicas intentan realizar aportes en esta dirección. Sostenemos que la construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los actores involucrados, circunstancias que no solo se reducen al ámbito escolar sino que implican a la sociedad en su conjunto. El rol mediador del maestro o de la maestra resulta fundamental en estos momentos iniciales de la escolaridad. Son estos/as últimos/as quienes, a través de la intencionalidad de sus acciones y el significado que dan a sus prácticas, pueden potenciar en los/as niños/as no solo su desarrollo cognitivo sino también -y no menos importante-, el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias (Soto Builes, 2005). De ahí el propósito de profundizar en la indagación sobre si distintos actores del ámbito educativo se sienten preparados, formados, acompañados o no, para llevar adelante exitosamente esos procesos inclusivos.

Los propósitos de la investigación que aquí presentamos consistieron en indagar las concepciones, creencias y conocimientos que han elaborado diferentes docentes y directivos de Educación Inicial sobre la inclusión de niños/as con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD).

Los motivos que nos llevaron a realizar esta investigación en el Nivel Inicial -continuación de proyectos anteriores acerca de concepciones sobre la discapacidad y la inclusión de niños/as con discapacidades en la escolaridad común (Talou, Borzi, Sánchez Vazquez, Iglesias, & Hernández Salazar, 2009)- fueron las características específicas de este nivel que hacen que los procesos de inclusión difieran de los que se llevan a cabo en los demás nive-

les de enseñanza. Entre las peculiaridades, se destacan: la naturaleza de los primeros años del desarrollo infantil normal y anormal y las prácticas educativas para la primera infancia, la organización particular y no promocional del nivel, la preparación del maestro o maestra, y la activa participación de la familia (Odom, 2001; Talou *et al.*, 2010).

Metodología

Las concepciones, creencias y conocimientos fueron explorados a través de una entrevista semiestructurada en profundidad, administrada a docentes que se desempeñan en instituciones estatales y privadas de Nivel Inicial, con y sin programas de integración, distribuidos de la siguiente manera: diez maestros/as de sala, cuatro directivos, cuatro miembros de Equipos de Orientación Escolar y cuatro profesores/as de Educación Física. Las dimensiones contempladas en la entrevista fueron:

- Formación de grado/posgrado y en ejercicio. Valoración de esa formación.
- Experiencias en proyectos de integración. Conocimiento sobre integración (tipos, formas, legislación).
- Barreras y ajustes necesarios.
- Roles de los diferentes actores institucionales (especialmente del maestro o maestra de sala).
- Reflexiones y valoración de las experiencias.

Resultados

En términos generales, los señalamientos y preocupaciones son similares para los diferentes actores entrevistados. Sin embargo, como se observaron diferencias a partir del lugar que cada uno ocupa en los proyectos y procesos de integración, presentamos con más detalle las opiniones de los maestros/as de sala y luego, más brevemente, los aspectos más destacados de los demás entrevistados/as.

1. Opiniones de docentes de Nivel Inicial

Presentaremos aquí las convergencias en las respuestas de las maestras de sala entrevistadas, que han participado o participan en la actualidad en proyectos de integración en Nivel Inicial, con niños/as con síndrome de Down, disminución visual y auditiva, trastornos neurológicos y parálisis cerebral.

Todas las docentes acreditan formación terciaria de base como maestras especializadas o profesoras en Educación Inicial, con una experiencia laboral de entre siete y veintiún **años de antigüedad. Una de ellas, además de maestra, es** psicopedagoga y se encuentra cursando la Licenciatura en Psicopedagogía (de nivel universitario), carrera que le aportaría conocimientos y estrategias fundamentales para su desempeño docente. En ningún caso recuerdan haber tenido alguna materia que incluyera la discapacidad en sus contenidos generales y específicos, ni las problemáticas de los/as niños/as con NEDD. Una de las docentes refiere que durante el desarrollo de una asignatura la llevaron a una institución que atiende a niños/as con discapacidades mentales y que posteriormente entregó un informe al respecto, pero no logra profundizar en el tema a lo largo de la entrevista. Tampoco se les oferta desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCE) capacitación específica en servicio, y la asistencia a cursos o charlas sobre la temática se originó en intereses y motivaciones personales. Estas cuestiones hacen que valoren su formación como insuficiente –excepto la psicopedagoga, y porque fundamenta la diferencia en sus estudios posteriores– cuando se les pregunta si han sido preparadas para afrontar adecuadamente los procesos de integración.

Sí expresan haber recibido diferentes tipos de materiales bibliográficos o documentos elaborados por la DGCE y aportados por directivos, maestros/as integradores/as, familiares. Consideran a estas herramientas como muy valiosas, porque encuentran allí un marco teórico y líneas de acción (especialmente en los documentos), aunque señalan que suelen ser muy generales y en oportunidades les resulta dificultosa su adecuación a las situaciones particulares de los niños/as con quienes trabajan.

En cuanto a sus experiencias en proyectos de integración y a los apoyos y acompañamiento recibidos, valoran la actitud del personal directivo, pero siete de ellas coinciden en señalar la necesidad de contar con maestros/as integradores/as que puedan permanecer más tiempo en la institución (e, incluso, ser parte de la institución), puesto que dos horas semanales resultan muy escasas y se sienten a menudo transitando estas experiencias en soledad, especialmente cuando a veces los jardines no cuentan ni siquiera con un Equipo de Orientación Escolar. La psicopedagoga, en cambio, considera suficiente el tiempo que va la maestra integradora y que, por el contrario, más tiempo dentro del salón se convertiría en un obstáculo; subraya que su opinión se debe al hecho de haber adquirido otra formación, pero comprende las carencias sentidas por sus compañeras.

Al momento de mencionar las barreras o dificultades que deben enfrentar tanto ellas como los/as niños/as, coinciden ampliamente en indicar como las principales la cantidad de niños/as en la sala, que nunca baja de 29 o 30; la necesidad de contar con maestros/as de apoyo que estén permanentemente en la sala y maestros/as integradores que pertenezcan a la institución; y la formación específica que debieran recibir para afrontar el trabajo con total idoneidad. También señalan la escasez de materiales didácticos y adecuaciones edilicias, especialmente para el trabajo con niños/as que presentan discapacidades motrices y/o sensoriales.

Con respecto al rol específico del maestro o maestra de sala en los procesos de integración, lo perciben en relación a la selección de los contenidos curriculares y como guía para los aprendizajes de todos/as los/as niños/as en general. No han participado plenamente, ni consideran que debieran hacerlo, en la elaboración de los proyectos de integración en los que han trabajado.

En cuanto a las reflexiones y valoraciones de su participación en proyectos, todas coinciden –a pesar de haberse sentido muy solas y con muchos temores e incluso prejuicios- en que han sido experiencias muy positivas para todos los que participaron (niños/as, docentes del jardín, padres y madres), pero que podrían serlo mucho más aún si las condiciones de partida fueran más propicias. Entre esas condiciones incluyen su propia formación, la cantidad de niños/as por sala, los recursos humanos y materiales con los que se cuenta y la necesidad de establecer criterios compartidos y actividades institucionales para llevar adelante entre todos los procesos de integración.

2. Opiniones de directivos de Nivel Inicial

Los directivos, por su parte, si bien coinciden en términos generales con lo expresado por las maestras (formación insuficiente, barreras, falta de recursos, cantidad de niños/as por sala), exponen sus reclamos sobre la lentitud de los tiempos institucionales a la hora de realizar los proyectos de integración. Su mirada está puesta en los aspectos interinstitucionales que bordean a la integración y no en el día a día del aula. Así, dan cuenta de los numerosos trámites que se ven obligados a gestionar: peticionar la creación del Equipo de Orientación cuando el jardín no cuenta con ello, solicitar un diagnóstico para organizar estrategias de acción, lograr encuentros con supervisores/as de Educación Especial, de Psicología y de Inicial para establecer los acuerdos conjuntos de trabajo, etc.

Señalan también que en ocasiones las permanencias en el nivel se determinan no por considerar que un año más favorecería las condiciones para que el niño o la niña logre lo esperado al finalizar el jardín sino porque no hay claridad sobre lo que sería mejor para el niño o la niña y cómo sería la transición a la escuela primaria común.

3. Opiniones de miembros de Equipos de Orientación Escolar de Nivel Inicial

Por su parte, los miembros de equipos de orientación coinciden en mencionar que uno de los aspectos que llaman su atención es la falta de registro de los/as maestros/as del impacto que produce en los/as niños/as referirse a ellos o a sus compañeros/as en su presencia. Atribuyen este problema a la formación de los/as docentes, puesto que pareciera estar generalizada la concepción implícita de que "son pequeños/as y no entienden", sin percatarse de que esas expresiones dejan marcas subjetivas que no favorecen los procesos de integración.

Además de las insuficiencias en la formación para intervenir adecuadamente, remiten a los problemas de planificación y coordinación intra e interinstitucionales requeridas. Esto se manifiesta, por ejemplo, en que tanto ellos/as como los Equipos de Educación Especial suelen hacer turnos horarios alternados, y si bien a veces logran coincidir en el turno y pactar encuentros en un lapso de tiempo razonable, llegado el día deben suspender por diferentes requerimientos internos al jardín o porque son citados por autoridad superior, lo cual retrasa considerablemente el encuentro. Destacan también que gran parte de los jardines no tiene Equipo de Orientación, motivo por el cual se suele solicitar que concurran a asistir a otros establecimientos en calidad de "extensión" de funciones.

Por otro lado, aluden al problema de las adaptaciones curriculares, las cuales deberían ser adaptaciones de estrategias a la particularidad del caso y no adaptación de contenidos, subrayando que no hay claridad respecto de quiénes tienen que hacerlas, esperándose a menudo del equipo **más de lo que puede hacer** o de lo que corresponde a su función. Además, enfatizan la necesidad de no superar los quince o veinte niños/as por sala para que las integraciones funcionen mejor.

Finalmente, manifiestan preocupación por la presencia cada vez mayor en los jardines de acompañantes terapéuticos/as de los niños/as con trastornos generalizados del desarrollo que, si bien poseen el aval de los supervisores,

no pertenecen a ninguna institución educativa y no está muy claro quiénes acreditan su formación; de este modo, quedan por fuera de los proyectos de integración.

4. Opiniones de profesores/as de Educación Física que se desempeñan en Nivel Inicial

En este caso también subrayan la ausencia de formación específica; solo han tenido alguna materia o seminario sobre pedagogía diferenciada en su carrera universitaria (cursaron con diferentes planes). Dos de ellos, que trabajan en el ámbito universitario, realizan carreras de posgrado y presentan una mayor reflexión y tematización sobre el problema.

Comentan que los/as profesores/as, en variadas situaciones, no encuentran el modo **cómo** trabajar, y el niño/a “integrado/a” termina siendo **él** o la que alcanza las pelotas o los materiales, y eso dista mucho de lo que debería ser *incluir*. Se preguntan cómo hacer las adecuaciones curriculares puesto que cada niño/a, con su discapacidad específica, plantea situaciones diferentes a la hora de hacer un deporte, por ejemplo, y sienten la falta de apoyos tanto para pensar estrategias como para llevar adelante la clase. Coinciden en afirmar que el profesor o la profesora debería saber cómo enseñar un deporte a niños/as con discapacidades, de manera tal que todos puedan aprender: así se desdibujarían las diferencias, transformándose en lo común el que todos aprendan; y debería saber cómo hacer “amigables” las condiciones para que un niño o una niña con discapacidades pueda aprender. Este problema se desprende, según aquellos que se desempeñan en el ámbito universitario, de la impronta fuertemente organicista que han recibido en su formación.

Otro aspecto que señalan es su ausencia en la elaboración de los proyectos de integración, puesto que se suele concebir a la Educación Física como un momento de recreación y no como un espacio curricular con contenidos propios; esto se observa en la concepción, aún expresada por varios/as maestros/as, de que el profesor o la profesora tiene que “cansar” a los/as niños/as –especialmente a aquellos/as que presentan alguna dificultad- para que luego no “molesten” en clase. Subrayan así la falta de pensamiento en equipo: se suele decir lo que hay que hacer, pero no pensar todos juntos el cómo hacerlo, teniendo en cuenta lo particular de cada caso.

Los universitarios destacan la importancia de formar equipos interdisciplinarios que piensen el problema desde la complejidad. En ese sentido, ponen el acento en la responsabilidad de los formadores de formadores y en la

necesidad de un cambio teórico-epistemológico para concebir el tema de otra manera. La principal barrera resulta ser inherente al recorte teórico: de allí los rótulos, las cuestiones terminológicas y los obstáculos conceptuales. Coinciden en que hay que trabajar con las diferencias y no hacer de cuenta que no están; de esa manera se puede conformar una “comunidad que integra”, en lugar de pensar en “un maestro/a integrador/a”. Esto se pone de manifiesto en que a veces los/as niños/as con algunas discapacidades se destacan por ejemplo en la natación, y eso favorece una verdadera integración por el reconocimiento del otro. El profesor o profesora debería saber jugar y transmitir una cultura del juego, puesto que todos los/as niños/as juegan; solo hay que encontrar los juegos adecuados para el grupo, pero para eso hay que combatir los prejuicios y tener el convencimiento de que la integración beneficia a todos.

Conclusiones

Según puntualizamos al inicio, UNESCO (2005) y DEC/NAEYC (2009) sitúan la inclusión como una forma de responder a la diversidad de necesidades del alumnado a través de una mayor participación en el aprendizaje -facilitada por ajustes razonables-, a la posibilidad del acceso efectivo a la educación, eliminando distintos tipos de barreras y al apoyo necesario a partir de una cultura institucional colaborativa, gracias a la capacitación de los recursos humanos intervinientes. Por otra parte, la “Observación General N° 5” (ONU, 2007) sobre la primera infancia, y respecto de los niños y niñas con discapacidades, nos dice:

Es prioritario velar por que tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en la vida educativa y comunitaria, inclusive mediante la eliminación de barreras que obstaculicen la realización de sus derechos. Los niños pequeños discapacitados tienen derecho a asistencia especializada adecuada, en particular apoyo de sus padres (u otros cuidadores). Los niños discapacitados deben en todo momento ser tratados con dignidad y de una forma que aliente su autosuficiencia (Parte VI: “Niños pequeños con necesidades especiales de protección”, punto 36 d).

El análisis de los resultados a los que hemos arribado nos permite visualizar, desde la óptica de los protagonistas, el tratamiento efectivo de la problemática inclusiva en ámbitos educativos tempranos y las distancias entre esa realidad y lo normado.

A la luz de estas puntuaciones es que interpretamos lo dicho por los entrevistados como emergentes discursivos de una realidad compleja donde, a menudo de modo implícito, los derechos de niños/as con NEDD resultan vulnerados.

Respecto de la participación en el aprendizaje y el acceso igualitario a la educación, aparecen recurrencias en relación a déficits encontrados relativos a la elaboración de las adecuaciones curriculares necesarias según la particularidad de los casos. Las mismas suelen ser adaptaciones de contenidos aplicados de modo general, realizadas sin la necesaria participación de todos los actores involucrados, incluyendo autoridades, maestros/as, otros/as docentes y profesionales, familiares y miembros de la comunidad.

Un aspecto importante a destacar es la percepción generalizada de la inexistencia de ajustes razonables para que el aprendizaje integrador sea posible, lo que se ve reflejado en situaciones tales como el elevado número de niños/as en el aula, la carencia de personal de apoyo especializado en la institución o la ausencia frecuente de maestros/as integradores. A su vez, los/as maestros/as de sala parecieran no tomar conciencia de que una parte fundamental de su rol la constituyen los aspectos referidos al trabajo con el grupo de pares, con los padres y madres de todos/as los/as niños/as y el reconocimiento de la diversidad. Estas situaciones manifestadas por los entrevistados también distan bastante de las consideraciones reseñadas como necesarias para el logro de una verdadera integración.

En relación al apoyo efectivo que pueden recibir los niños/as con NEDD, el análisis de las entrevistas nos permite concluir que hay una ausencia real de formación y capacitación específica en las carreras docentes sobre cómo trabajar con estos/as niños/as y de la problemática teórico-filosófica que implica la integración escolar y social. Si concebimos como elemento fundamental, tal como refiere la "Observación N° 9" (ONU, 2006), que los obstáculos para la integración de niños/as con NEDD no son la discapacidad en sí misma sino una combinación compleja de dificultades originadas en factores socioculturales, actitudinales y físicos, en relación al ámbito educativo podemos afirmar que estos obstáculos se agudizan cuando los agentes intervinientes no están adecuadamente preparados y capacitados para el desempeño de un rol mediador facilitador.

Finalmente, creemos que con esta investigación -así como con las que hemos realizado en estos últimos años-, logramos el objetivo de brindar información altamente relevante para diseñar estrategias tendientes a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la

diversidad, en el marco de los derechos humanos, y favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo. Así, el camino que hemos iniciado al escuchar las “voces” de los diferentes actores involucrados en la inclusión escolar resulta ser un aporte significativo para la creación de una verdadera cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Notas

i. **“Observación General N° 1: Propósitos de la Educación”** (2001);

“Observación General N° 2: El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño” (2002);

“Observación General N° 3: El VIH/SIDA y los derechos del niño” (2003);

“Observación General N° 4: La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la *Convención sobre los Derechos del Niño*” (2003);

“Observación General N° 5: Medidas generales de aplicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño*” (2005);

“Observación General N° 6: Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen” (2005);

“Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia” (2005);

“Observación General N° 8: El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes” (2006);

“Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad” (2006);

“Observación General N° 10: Los derechos del niño en la justicia de menores” (2007);

“Observación General N° 11: Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la *Convención*” (2009);

“Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado” (2009);

“Observación General N° 13: Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia” (2011).

Véase <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>>.

Referencias

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?" *Perspectivas*, XXXVIII (1), pp. 17-44.
- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children [DEC/NAEYC] (2009). "Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children". Chapel Hill: University of North Carolina. Recuperado el 20 de diciembre de 2009. Disponible en <http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/Early_Childhood_Inclusion>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) - Centro de Investigaciones Innocenti (2006). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. Recuperado el 1 de marzo de 2012. Disponible en <<http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>>
- Odom, S. (2001). "Preschool inclusion: what we know and where we go from here". En *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), pp. 20-27.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) –Comité de los Derechos del Niño- (2011). *General Comments*. Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado el 15 de marzo de 2010. Disponible en <www.un.org/es/documentos>
- Organización de las Naciones Unidas (2005). *Convención de los Derechos del Niño*. "Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia". Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. "Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad". Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/407/05/PDF/G0740705.pdf>>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado el 30 de marzo de 2012. Disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>>

- Sánchez Vazquez, M. J.; Borzi, S. & Talou, C. (2010). "Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva". En *Revista Infancias Imágenes*, 9 (1) pp. 16-23.
- Soto Builes, N. (2005). "El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión". Recuperado el 2 de febrero de 2008. Disponible en <<http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-articulo01.htm>>.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J.; Escobar, S.; Gómez, M.F. & Hernández Salazar, V. (2010). "El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades" (pp. 486-488). En *Memorias de las XVII Jornadas de Investigación: Clínica e investigación. Contribuciones a las problemáticas sociales*, 1. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- 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.