



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

**LA MIRADA DOCENTE SOBRE LA INCLUSIÓN DE
ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

Autor: Michelle Selzer

Legajo: 27282

Mentor: Rebeca Anijovich

Buenos Aires, 16 de septiembre de 2020

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mis papás y mis hermanas. Con el tiempo, me han transmitido la importancia de la educación y sobre el apostar por los sueños inalcanzables que uno tiene. “Uno no falla si no cesa en sus intentos”, como me transmitió mi papá. Después de varios intentos, logré entregar mi tesis de grado. Gracias también a mi tan amada abuela.

A mis amigos y amigas, por bancarme en cada momento y ser mis grandes motores para seguir adelante.

A mis compañeros, de los que fui aprendiendo mucho a lo largo de este camino universitario.

A Rebeca Anijovich y todos los profesores con los que me formé de la Universidad de San Andrés por darme infinitas herramientas para transitar el maravilloso camino de la educación y por incentivarme a aprender, reflexionar, conocer, debatir, pensar... y entender que un mundo mejor puede ser posible, que los pequeños granitos de arena que podremos aportar sí pueden marcar la diferencia.

A mi tan querido Bet El por abrirme las puertas del Instituto y a todos los docentes que entrevisté por su tiempo y dedicación.

Sin el apoyo y constante acompañamiento de todas estas personas, y más, este trabajo de graduación no hubiese sido posible. A todos ellos: ¡Gracias!

Índice

Agradecimientos	ii
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
Esbozo del problema.....	2
Objetivos de investigación.....	3
Enfoque metodológico.....	3
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO	4
Evolución de la inclusión a través del tiempo	6
Inclusión	9
Inclusión e integración.....	11
Necesidades Educativas Especiales (NEE)	12
Trasladando la teoría al contexto áulico	14
Consideraciones históricas según la Ley argentina	19
Metodología.....	19
CAPÍTULO 3: LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES	21
Principales concepciones de inclusión.....	21
Entrevistas a realizar.....	24
CAPÍTULO 4: MIRADA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	X
La dirección	X
El equipo pedagógico	X
Los docentes	X
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	X
Entre los lineamientos institucionales y la mirada docente	X
Principales hallazgos	X
Los mayores desafíos.....	X
CAPÍTULO 6: CONCLUSIÓN	X
Bibliografía	X
Anexo	X

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la sociedad está instaurada la lucha por la igualdad: sea de género, de oportunidades o de derechos. Dentro del marco educativo, hablaremos de *igualdad educativa* en cuanto a la oferta que se brinda a los niños.

Sin embargo, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de igualdad educativa? Hacemos referencia a un espacio donde todos los niños puedan recibir la enseñanza básica y, pese a las dificultades personales que se le presenten a los alumnos, puedan todos aprender a su manera. Tal como postula Barr (1993), la igualdad de oportunidades, independientemente de la raza, edad, etnia, género y nivel socioeconómico, debe producirse con todos y cada uno de los individuos, para que todos aquellos que lo deseen reciban la educación que merecen como derecho.

No obstante, no es un camino fácil por el que han de transitar los docentes, ya que se presentan dificultades y barreras de todo tipo a diario. Estos cumplen una función de vital importancia: más de una investigación ha encontrado que hay una relación positiva entre los conocimientos de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje y la eficacia de las intervenciones que realizan dentro del aula (Cepeda, 2013). Lo importante de destacar aquí es que el rol principal de un docente es el de enseñar. Si este tiene la vocación y aptitud para lograr aquel objetivo, será capaz de poder desarrollar una enseñanza dentro del aula que pueda abarcar a cada uno de los alumnos en particular.

Cuando un docente se encuentra frente a un aula llena de niños, la cuenta matemática nos dirá que gráficamente que hay una mayoría frente a una minoría. Es un gran desafío para el docente el prestar atención a cada uno de los alumnos y estar atento a sus necesidades e inquietudes. Cuando todos los alumnos pueden tomar el mismo ritmo de la clase, la dinámica debería funcionar a la perfección. Pero cuando no todos pueden seguir al docente de la misma manera, es cuando este se plantea, o debería, si habrá otra dinámica que funcione mejor con aquel grupo para hacer valer la igualdad educativa.

Nuestro trabajo intenta responder a la pregunta ¿qué hacen los docentes frente a la diversidad para garantizar la *inclusión educativa*? Por lo tanto, esta investigación se propone indagar cómo esta se practica en el aula.

Esbozo del problema

En el contexto educativo es usual escuchar frases de los docentes que hacen alusión a su falta de conocimiento o de herramientas para incluir a todos los alumnos en el aula. Por cierto, es difícil tomar una decisión cuando uno se encuentra frente al siguiente dilema: qué hacer cuando casi todos los alumnos pueden seguir el ritmo de la clase, pero hay algún otro alumno que requiere de un mayor tiempo para comprender los aprendizajes. ¿Sobre quién debe hacer foco el docente que se encuentra frente a los alumnos: la mayoría o la minoría? ¿Qué hacer y cómo actuar frente a un aula con alumnos diversos cuando el docente es una sola persona?

Aquí, entonces, se abre un nuevo camino en el cual nos cuestionamos si el docente implementa estrategias para balancear los contenidos dados y permitir que los alumnos dentro del aula lleven ritmos de enseñanza similares. Tal como señalan Tomlinson y Vitale (2005), algunos docentes sostienen que una “buena” educación es aquella que garantiza que haya cierta información, competencias y habilidades que todos los alumnos dominen. Mientras tanto, hay otros autores que definen que una “buena” educación debe maximizar la capacidad de aprendizaje de los alumnos. En este segundo sentido haremos referencia a la “buena” educación a lo largo del trabajo de graduación, ya que parecer ser la mirada más imparcial y tiene en cuenta a alumnos diversos dentro de una misma aula.

Por consiguiente, Avramidis y Norwich (2002) han investigado sobre la mirada docente hacia la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la escuela. Estos autores exploran una serie de factores que podrían afectar la aceptación del principio de inclusión por parte del docente para con los alumnos. Si bien se encontró evidencia de actitudes positivas hacia la inclusión, no ha sucedido lo mismo con aquellas relacionadas a la aceptación de una inclusión total respecto de la oferta educativa especial.

Desde luego, las actitudes de los docentes están fuertemente influenciadas tanto por la naturaleza como por la gravedad de la condición incapacitante que se le presentará al niño. Además, las variables relacionadas con el entorno educativo, como la disponibilidad de apoyo físico y humano, se encontraron constantemente asociadas con las actitudes hacia la inclusión (Avramidis y Norwich, 2002).

Otro aspecto importante por plantear son las posibles diferencias entre los lineamientos institucionales y lo que sucede en el aula. Es decir, bien podría suceder que estos primeros indiquen cierta forma de proceder respecto de los alumnos con NEE y que esta no se condiga con lo que tienen que trabajar los docentes dentro del aula. Hay instituciones educativas que se identifican como inclusivas, porque integran a la

diversidad y las dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, estos lineamientos institucionales pueden condicionar o no la práctica de los docentes en el aula. Es decir, que a pesar de esto último hay una tensión entre lo que se plantea desde la institución y lo que realmente sucede en el aula. Será importante poder ver qué piensan los directivos de esta tensión, y al mismo tiempo qué piensan los docentes; cómo ambos trabajan en conjunto para luchar contra la exclusión.

Es por esta razón que el tema general de la investigación se centrará en la mirada docente sobre la inclusión educativa, es decir, qué significa para los docentes incluir a alumnos con dificultades en el aprendizaje.

Objetivos de investigación

El objetivo general de la investigación será el siguiente:

Examinar la mirada de la institución elegida y de sus docentes sobre la inclusión e integración educativa. Además, sus implicancias en las actividades áulicas en el primer ciclo de escuela primaria, en relación con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En particular, los objetivos específicos serán:

- Identificar las formas de relación que se establecen entre los docentes del primer ciclo de la escuela primaria elegida con los niños con Necesidades Educativas Especiales incluidos e integrados en el aula común.
- Describir las dificultades e implicancias en la organización de actividades áulicas que perciben los docentes del primer ciclo de la escuela primaria sobre la inclusión e integración educativa de los alumnos que requieren de una atención personalizada.
- Examinar las tensiones, relaciones y/o conflictos entre la mirada de la institución educativa y la de los docentes del primer ciclo de la escuela primaria sobre la inclusión e integración de alumnos con dificultades en el aprendizaje, específicamente Necesidades Educativas Especiales.

Enfoque metodológico

Partiendo de la inclusión educativa como el eje principal de esta investigación, nos enfocaremos en las dificultades que se presentan en las escuelas de nivel primario. Una vez que conozcamos cuál es el lineamiento institucional de las escuelas a caracterizar, podremos saltar a una nueva instancia en la que tendremos un acercamiento

con los docentes para conocer las diferencias que se presentan entre el lineamiento y lo que este ve que sucede en el aula respecto del dictado de la clase. Es decir, cuáles son las dificultades que se presentan que hacen que el dictado de la clase deba adquirir un ritmo menor que el habitual, de modo que todos puedan seguir los contenidos dados.

Si bien es mucho lo que se sabe sobre la inclusión e integración educativa, a lo largo del trabajo de investigación indagaremos sobre las diferencias entre inclusión e integración, qué le produce al docente incluir a todos los alumnos, de qué modo afecta a su práctica docente, qué dificultades produce y cuáles son las tensiones que se presentan entre los lineamientos institucionales respecto de la inclusión y la mirada docente.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

El objetivo de este capítulo es presentar una determinada cantidad de investigaciones a través de dos vertientes que funcionan en paralelo en el contexto escolar. Por un lado, se ha investigado a partir de bibliografía relacionada a la inclusión e integración de los alumnos dentro del aula y, por el otro, bibliografía detallada sobre las Necesidades Educativas Especiales (NNE).

En primer lugar, empezaremos señalando que, a través de un estudio realizado por Dabdub y Pineda (2016), las principales necesidades educativas con la que los docentes deben trabajar en la cotidianidad son los trastornos de atención y los problemas emocionales de los alumnos. Al mismo tiempo, las limitaciones que ellos enfrentan son la falta de tiempo (para garantizar la inclusión dentro del aula) y el escaso apoyo por parte de las familias, así como también expresan la falta de capacitaciones para que la adecuación curricular y las metodologías a implementar sean eficaces en el caso de los alumnos con NEE.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales según Blanco (2000) supone que cualquier alumno, que debido a los aprendizajes escolares se le dificulta progresar a través del tiempo, reciba la ayuda que se considere dependiendo de cuál sea la necesidad especial que requiera. Esta ayuda especial deberá darse dentro de un marco educativo lo más normalizado dentro de las posibilidades.

En segundo lugar, y siguiendo con otro estudio realizado por Valenzuela, Guillén y Campa (2014), los autores se proponen investigar sobre los recursos necesarios para lograr la inclusión educativa en el nivel primario. Los resultados de este indican que los profesores tienen una actitud favorable hacia la inclusión. Para la implementación de clases se requiere contar con recursos materiales, personales, metodología apropiada, organización y planificación.

Por su lado, también es importante saber que el rol y actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, desde la forma en que se para frente a los alumnos, hasta su forma de pensar, actuar o reaccionar ante distintas situaciones. Investigaciones (Beltrán en Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez, 2013) evidencian que la inclusión puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible. Es decir, hay

distintas estrategias para trabajar contra la exclusión según el caso del que se trate y no sería correcto afirmar que existe una serie de herramientas específicas que servirán para luchar contra dicho concepto en todos los casos.

Es así, que nos enfocaremos en ver cuáles son los aspectos que queremos observar en el aula respecto de la inclusión. Aquí es donde diremos que nos posicionamos desde la mirada de las Necesidades Educativas Especiales, es decir, que cuando hablemos de inclusión, lo haremos desde una mirada que apunta a incluir a todos aquellos estudiantes con NEE.

Evolución de la inclusión a través del tiempo

Para adentrarnos en el mundo de la inclusión educativa, es importante previamente indagar y hacer un recorrido por el origen y sentido de este concepto. Surge a comienzos de los años '80 tanto en Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs; Lipsky y Gartner en Infante, 2010). De todas formas, ese foco ha cambiado en los últimos 30 años ya que en términos generales se plantea hacer accesible a todos los alumnos las prácticas inclusivas en educación. Es decir, que este foco se concibe como una forma de abordar la diversidad en contextos de aula.

El concepto de inclusión educativa ha pasado de utilizarse en ámbitos de educación especial a ámbitos ya relacionados a la educación en general (Infante, 2010). Esto da cuenta que se han producido avances en la comprensión de este fenómeno a nivel educativo y se reconoce el hecho que exista una variabilidad en el aprendizaje de los alumnos durante el recorrido escolar.

Asimismo, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO de Tailandia (Latas, 2002) se promueve la idea de una Educación para Todos. Implícitamente, se hace alusión a la idea de inclusión y es aquí cuando comienza a discutirse sobre dicho concepto. A raíz de esta, es que cuatro años más tarde, también en la Conferencia de Salamanca de la UNESCO, en 1994, la conciencia sobre desigualdades y exclusión comienzan a disminuir de modo tal que las organizaciones educativas comienzan a desarrollarse bajo una orientación inclusiva.

Además, la orientación inclusiva se asume como un derecho para absolutamente todos los niños y personas, pasando a formar parte de las preocupaciones habituales de los profesionales en distintos ámbitos. Tal como postula Camilloni (2008), la inclusión educativa debería plantearse en términos de “cómo abrir nuevas perspectivas, caminos

diferentes, caminos que no existen todavía y que pueden ser hallados y recorridos por los propios estudiantes” (p. 8) y, a su vez, se debería revisar la inclusión para todos los sujetos implicados y no únicamente a quienes se considera excluidos o marginados. Así, nos preguntaríamos cuál es la función que cumple la educación para abrir nuevos caminos y perspectivas dentro de las instituciones educativas.

Por su lado, el enfoque conceptual de la educación de las personas con alguna discapacidad (Dussan, 2010) ha tomado distintas concepciones dependiendo de cada una de las épocas en que este término se ha tratado. Hacía mucho tiempo atrás, se hablaba de una completa exclusión respecto de los discapacitados. Luego surgió la educación especial y posteriormente comenzaron a manejarse conceptos como la educación integrada. En estos últimos años se ha iniciado un período en donde se habla de educación inclusiva basada en la diversidad de los alumnos. Siguiendo a Narodowski (2008), se vive en una sociedad desigual que no funciona de forma homogénea ni igualitaria; sino que se parte de distintos puntos y cada individuo se dirige hacia otros diferentes. “¿Cómo enseñar todo a todos?”, plantea dicho autor. Señala que enseñar todo a todos, ideal pansófico comeniano, supone un “todos” heterogéneo, por un lado, e infinitamente educable, por el otro.

En consecuencia, haremos un recorrido por cada una de estas etapas que comprenden el período desde que se habla de exclusión hasta, hoy en día, de inclusión educativa (Dussan, 2010).

En primer lugar, el surgimiento de la educación especial fue un hecho significativo, ya que se reconocía que dentro del aula había alumnos que tenían una capacidad especial respecto de los demás y requerían una atención diferente. Esto generó que haya tantos profesionales preparados para tratar a dichos alumnos como programas de educación especiales para fomentar los aprendizajes o para la construcción de materiales de lectura específicos para ellos.

En segundo lugar, debido al surgimiento de la educación especial, comienza a cuestionarse por qué estos alumnos debían estar marginados y separados en una institución diferente. Es decir: por qué estas instituciones debían brindar educación a todos aquellos que el sistema educativo tradicional les cerraba las puertas.

Por cierto, en 1978, surge el Informe Warnock. Este le da un sentido al significado de la palabra “normal”. El objetivo de este informe no era convertir a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en seres “normales”. Sino, que tenía como fin aceptar a cada una de estas con sus propias necesidades, y asignarse los mismos derechos

que los demás. Así también, ofrecerles facilidades para que puedan desarrollarse en su máxima potencia, independientemente de cuáles sean sus posibilidades.

Con el paso del tiempo, el término de *integración* comienza a ser desplazado por el de *inclusión*. Esta nueva conceptualización lo resignifica y le adjudica una mayor claridad respecto de lo que se espera de ella, y también le quita el valor de “deficiente” a quienes requieren de una necesidad especial.

Sin ir más lejos, a diferencia de la integración, la educación inclusiva busca que todos los niños, sea cual fuere su necesidad educativa, aprendan juntos dentro de la misma comunidad para garantizar así la diversidad como un elemento enriquecedor dentro del proceso de aprendizaje durante el crecimiento de los niños.

La palabra “inclusión” y su significado varía según el contexto social en el que se habla. Al ser términos polisémicos se debe puntualizar su significado al utilizarlo. La palabra denota un límite entre “un adentro y un afuera” (Camilloni, 2008) ya que si somos aquellos que se encuentran incluidos dentro de un grupo significa que formamos parte y somos aceptados. De otra forma sucede cuando estamos excluidos: no formamos parte y esto siempre tiene una connotación negativa. Aquellos que están excluidos son aquellos marginales.

Para que exista algunos incluidos y otros excluidos, debe haber desigualdad y diferencias, tiene que haber un grupo dominante y otro dominado, cierta gente subordinada a aquellos que creen estar incluidos debido a que cumplen con los requisitos necesarios para dominar; y así se diferencia la persona marginada de la integrada.

La marginalización, como dice Camilloni, “es una población integrada a un cierto sistema económico y a una cierta estructura del poder, pero integrada en los niveles más bajos y que sufre las formas más agudas de dominación y explotación” (p. 4). En otras palabras, los grupos marginales pasaron a formar un grupo integrado a la sociedad, porque debido a ser marginados se los considera parte de un grupo. Ella dice:

La población marginal no está, realmente, fuera del sistema, sino que es producto del sistema y, desde esta peculiaridad específica, lo integra. (...) se piensa en la marginalidad como una clase particular de integración en la sociedad. (p. 3)

Para definir los dos conceptos centrales de la tesis debemos preguntarnos: “¿De qué se excluye? ¿A quiénes se excluye? ¿Cómo se excluye? ¿Quién excluye?” (p. 4), porque hay que entender qué es lo que tenemos que cumplir y qué hay que hacer para formar parte del grupo dominante y, por ende, de los incluidos. Además de por qué no podemos formar parte de estar y quedar excluidos. Este término se asemeja al de pobreza, ya que

alguien *pobre* tiene una carencia. Por ejemplo, puede faltarle dinero, y en comparación con el término de “exclusión”, aquel que está excluido también es por una carencia, algo le falta para lograr ser miembro de ese grupo de pertenencia. Todos los que siguen estas normas, o reglas, tienen una identidad colectiva compartida. “El origen de las diferencias puede ser natural, pero la causa de la exclusión es siempre social y cultural” (p. 5). La exclusión viene acompañada de la fragilidad e inferioridad que se genera al no pertenecer a esa dominación superior.

La inclusión educativa es una “respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices” (p. 7), pero también de alguna manera se está enfocando en aquellos marginados o minorías que se diferencian a la mayoría de los aprendices y están fuera de la “normalidad”, es decir que “en el discurso de la inclusión educativa subyacen multitud de exclusiones escondidas” (p. 7). Aquí es donde entra en juego el concepto de alteridad, la capacidad de conocer al otro y poder confrontar las distintas realidades a partir de nuestra propia subjetividad.

En resumidas cuentas, ha llegado hasta aquí el recorrido que comenzó hablando acerca de la exclusión y llegó hasta la actualidad, donde se conoce la inclusión educativa.

Inclusión

En primer lugar, será muy importante hacer la principal distinción: qué se entiende por *inclusión*. Para la UNESCO, según Beech y Larrondo (2007) el término inclusión se define de la siguiente manera:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes [dentro del aula] a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. (p. 2)

Al mismo tiempo, la UNESCO (2003) añade a la definición anterior que:

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 3)

En segundo lugar, es importante poder definir de qué se trata la educación inclusiva, cuáles son sus acepciones e implicancias. La educación inclusiva es un enfoque que busca la manera de transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de los estudiantes. Su objetivo es permitir que los profesores y alumnos se sientan cómodos ante la diversidad y puedan verlo como un desafío y enriquecimiento en el aprendizaje medio

ambiente, en lugar de un problema. Al mismo tiempo, agrega que el principal foco de la educación inclusiva es centrarse en las necesidades de aprendizaje a quienes sean vulnerables a ser marginados o excluidos, trátense de niños, jóvenes o adultos (UNESCO, 2003).

De la Puente (2009) realizará un acercamiento hacia la educación inclusiva, haciendo un abordaje conceptual, definiéndolo y haciendo un análisis de este. El autor transmite que la idea de educación inclusiva está arraigada a la participación, reclama el aprendizaje de la igualdad y rechaza cualquier tipo de exclusión que se llegara a presentar. A su vez, expondrá distintos elementos claves para tener en cuenta a la hora de hablar de la educación inclusiva.

Por un lado, las claves para una educación inclusiva (factores externos a la escuela) son un contexto político abierto y participativo, las sociedades democráticas, la colaboración entre servicios educativos y las políticas de financiación.

Mientras que por otro lado, si hablamos de educación inclusiva, partiendo de factores internos a la escuela, podrán encontrarse diversas claves: la apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la Educación Inclusiva y el concepto de diversidad; el liderazgo transformador consensuado y compartido; la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión; planificación y desarrollo del proyecto educativo de la escuela; establecimiento del trabajo colaborativo entre el profesorado, alumnado y padres; el apoyo centrado en la escuela; la incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas educativas; el desarrollo profesional en la escuela y para la escuela.

A su vez, en la misma aula las claves para una inclusión son: el currículum común para todo el alumnado; planificación colaborativa de la enseñanza; desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje del profesorado; aplicación de nuevas metodologías flexibles y cooperativas; la apertura del aula al profesorado de apoyo para el desarrollo conjunto del currículum; las relaciones auténticas en el aula, con normas y reglas claras para todos; la actitud de compromiso y reflexión del profesorado.

En tanto, un estudio de Tuneu (2009) concluye una serie de reglas de oro para la inclusión en general: incluir a todos y todas las estudiantes, comunicarse, controlar el aula, planificar las clases, planificar teniendo en cuenta a cada persona, dar ayuda individualizada, utilizar ayudar o recursos materiales, controlar el comportamiento y trabajar en equipos. Por otro lado, también sugiere algunas prácticas inclusivas:

aprendizaje y enseñanza cooperativa, resolución colaborativa de problemas, agrupamientos heterogéneos, enseñanza eficaz y programación individual.

Análogamente, una investigación realizada por Granada Azcárraga et ál. (2013) va a argumentar que la actitud del profesor es central en la inclusión educativa, entendiéndose como una determinada forma de pensar, actuar o reaccionar. A su vez, describen algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la inclusión educativa: su experiencia, las características de los estudiantes, tiempo y recursos de apoyo, la formación docente y capacitación.

Inclusión e integración

Aquí introduciremos la segunda distinción teórica: qué se entiende por integración y cuál es la diferencia presente entre este y la inclusión.

Cuadro 1

Integración	Inclusión
El Estado sostiene que lo que importa es dónde reciben los niños la educación.	Lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes, etc. para reducir las dificultades en el aprendizaje de los alumnos.
Los asuntos relativos a la integración no son problemáticos y no son cuestionados.	La problemática de la inclusión plantea cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta).
Los profesionales educativos adquieren “habilidades especiales”: la integración es sólo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.	Los profesionales educativos adquieren compromiso ya que la inclusión comienza con la responsabilidad de desarrollar servicios completamente accesibles.
La integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anormalidad.	La inclusión se basa en la aceptación de todos los alumnos valorando sus diferencias.
La integración puede ser propiciada, es conducida por profesionales.	La inclusión supone lucha y conflicto: la inclusión se consigue con la negociación.

Fuente: De la Puente (2009)

Inclusión e integración, son dos palabras que para algunos pueden muchas veces sonar iguales, suelen pensarse como un mismo concepto. Sin embargo, es importante marcar las diferencias, como por ejemplo que la *integración* supone que hay algo ya

establecido como normal, a lo que una persona debe igualarse. El objetivo de la integración es que aquel que no cumple con los estándares pueda alcanzarlos para así estar integrado a esa “normalidad”. Mientras que, por su lado, la *inclusión* viene acompañada de un conflicto y partimos de la premisa de que vivimos en una sociedad desigual, pero debemos incluir a un otro más allá de las diferencias que podamos tener.

Para hacer gráfico estos conceptos, lo explicitaré a través de un ejemplo. Podríamos imaginarnos a un alumno con dificultades en el aprendizaje en una clase de música. Si le damos, como al igual que sus compañeros, una flauta para que aprenda cómo suena aquel instrumento, lo que estamos haciendo es integrarlo a la dinámica grupal; en cambio, si lo que hacemos es ver la forma de que pueda participar a su modo, lo que haremos en tal caso es incluirlo.

Lo que sucede hoy en día con ambos conceptos es que el significado de educación está evolucionando con claridad. Se podría considerar que se pasa desde una perspectiva pedagógica de integración hacia una perspectiva pedagógica de inclusión, tanto social como educativa (Leiva, 2014).

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

A través del Informe Warnock (Montero, 1991), se estableció en el mundo educativo una nueva concepción respecto de la educación especial, basada en la integración de los alumnos con NEE a las escuelas ordinarias. Al mismo tiempo, rompió con la etiqueta de los alumnos considerados como deficientes.

Las conclusiones del informe (Warnock, 1987) son vistas como una herramienta muy importante a nivel global, ya que presenta ideas que nos llevan a adoptar una nueva forma desde donde posicionarnos para pensar la educación de los alumnos con NEE.

El nuevo concepto de Educación Especial está correlacionado al término de Necesidades Educativas Especiales. Warnock (1987) lo define de la siguiente manera:

Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes especializadas, o puede ser necesaria una modificación del currículo mismo; o quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y el clima emocional en que está teniendo lugar la educación. (p. 47).

La introducción del concepto de NEE representó un cambio importante respecto de los términos que giraban en torno a este tema, ya que de esta forma se etiquetaba a alguien como inadaptado o menos que el resto. Este término demuestra que el universo total de alumnos tiene necesidades educativas. La diferencia es que hay ciertos alumnos que

requieren además de una necesidad especial, extra y mayor al resto de sus compañeros. De esta forma se intenta dejar de llamar a los alumnos con connotaciones negativas, para cambiar de perspectiva y en lugar de solo integrarlos al aula, incluirlos dentro de la dinámica grupal. (Aguilar Montero y Gallardo en Berneman, 2016)

Si miramos hacia atrás para entender cómo se concebía la educación especial, y cómo se concibe hoy en día a través de las necesidades educativas especiales, podremos establecer la siguiente comparación extraída de Gallardo y Gallego (1993):

Cuadro 2

<u>Educación especial</u>	<u>Necesidades Educativas Especiales</u>
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
Utilizado como etiqueta diagnóstica.	Se hace eco de las necesidades educativas temporales o permanentes de los alumnos.
Se aleja de los alumnos considerados “normales”.	Las NEE hacen referencia a las necesidades globales del alumno y, por lo tanto, incluyen la expresión Educación Especial.
Predispone a la ambigüedad, a la arbitrariedad y al error.	Nos sitúa ante una expresión cuya característica fundamental es la relatividad conceptual.
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.	Admite como posibles orígenes de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo a motivos personales, escolares y/o sociales.
Tiene implicancias educativas de carácter marginal y segregador.	Tiene implicancias educativas de marcado carácter positivo para la integración.
Conlleva referencias específicas a currículas especiales y, por lo tanto, a escuelas especiales.	Hace referencia a una currícula ordinaria y a un idéntico sistema educativo para todos los alumnos.
Hace referencia a Programas de Desarrollo Individual (PDI), que parten de un diseño curricular especial.	Fomenta las adaptaciones de la currícula ordinaria.

Fuente: Gallardo y Gallego (1993)

Tal como se menciona en el cuadro anterior, dentro del ámbito educativo podemos diferenciar una educación especial de las NEE. En la Educación especial la diferencia que tiene ese alumno con el resto de sus “pares” está mucho más marcada que en las NEE, la

disparidad es mucho más notoria y no se observa que el objetivo sea que el alumno, con alguna diferencia, pueda en un futuro ser parte del grupo como cualquier otro alumno. En la NEE, se intenta que este alumno esté mucho más contenido, y más integrado al grupo en general para que no tenga más etiquetas, ni nadie lo segregue por su “error”. Además, se intenta que su currículo no sea especial y que no se distinga de la del resto.

Las NEE pueden clasificarse en Necesidades Educativas Transitorias o Permanentes (López y Valenzuela, 2015).

Las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) corresponden a: Discapacidad Intelectual, Discapacidad Sensorial (visual, auditiva), Trastornos del Espectro Autista, Discapacidad Múltiple. Se presentan cuando los niños tienen dificultades importantes y visibles respecto de su participación y nivel de actividad en distintos ámbitos, generando dificultades permanentes a nivel comunicacional, de autonomía y aprendizaje entre otros.

Mientras que las Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) incluyen: Trastorno Específico del Lenguaje, Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención, Rendimiento Intelectual en Rango Límite (aprendizaje lento) con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, Trastornos Emocionales, Trastornos Conductuales, deprivación socioeconómica y cultural, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, drogadicción. Estas necesidades son las que surgen en momentos determinados del recorrido escolar de los niños y se manifiestan, por ejemplo, mediante problemas de escritura o lectura.

Trasladando la teoría al contexto áulico

Luego de ahondar en los principales puntos teóricos respecto de la inclusión continuaremos el recorrido con algunas nuevas concepciones teóricas que hacen un paralelismo con cómo trabajar con la inclusión dentro de la escuela y, más específicamente, del aula. En particular traeremos las ideas de Skliar, Untoiglich y Szyber (2019) desarrolladas en la conferencia de Forum Infancias:

En primer lugar, Carlos Skliar trae la idea de que, en tiempos en los que se insiste con cierta obsesión en educar para todos, hay que incluir a todos y no es menos pretenciosa la amorosidad con que la pudiéramos asumir la responsabilidad de enseñar a los demás. Es importante enseñar cómo mostrar y cómo dejar signos para que otros descifran y/o decodifiquen a su tiempo y a su modo.

Por su parte, Gisela Untoiglich cuestiona las relaciones entre el uno y el otro. Hace énfasis en que precisamos reconstruir el nos-otros, repensando cuánto hay de mí en el otro y cuánto hay de los otros en mí, retejiendo redes, rearmando tramas de sostén y confianza. La palabra confianza nos remite a que, ante la falta de ella, no hay pacto educativo posible entre el educador y el educando.

Finalmente, la tercera autora que aporta sus reflexiones es Graciela Szyber, quien reflexiona sobre los espacios. El territorio de lo común, lo diverso, lo no homogéneo, lo que cobra especificidad en cada espacio, se presenta en la experiencia educativa. Son las palabras y los conceptos aplicados los que generarán la diferencia al pensarnos como colectivo.

Retomando las palabras de Skliar (2009), el autor nos cuenta sobre el educar a cualquiera y a cada uno, recalcando la importancia del estar juntos en la educación. Concibe el educar como el acto de sentir y pensar otras formas posibles de vivir y convivir; pensar la educación como el “estar-juntos”, como un espacio y un tiempo particular de conversación y de encuentro dentro de la diversidad. Este, sostiene que la escuela ha perdido, en estos tiempos, el sentido de educar a todos. Define a la educación como el acto de conmover, de donar, de sentir y pensar no a partir de la propia identidad, sino a través de otras formas posibles de vivir y convivir con los otros.

Si bien hay muchos elementos que conforman la plena satisfacción educativa, ni la convivencia ni el estar-juntos pueden concebirse como indicaciones que señalen armonía y no conflictividad. De hecho, dentro del marco de la convivencia escolar deberíamos preguntarnos si hay algún elemento que dificulte o imposibilite los modos de relacionarnos para lograr una armoniosa convivencia (Skliar, 2009): ¿por qué no cuestionamos los modos de relacionarnos que habitamos y nos habitan? ¿No será que la anhelada convivencia se trata sobre preguntarnos constantemente por los que nos pasa con los demás y entre los demás? La educación es una responsabilidad que habilita, posibilita y enseña a poner en práctica la convivencia.

La tarea del docente, respaldado por las Neurociencias, será permitir que el pensamiento del alumno sea partícipe de la experiencia para lograr incorporar las nuevas prácticas que, en muchas cosas, puede tender tanto a la creatividad como a la transformación. En otras palabras, la propuesta educativa será sustentable, inclusiva y accesible siempre y cuando el objetivo sea claro, si tiene en cuenta todos los actores involucrados en el proceso y si abre diferentes canales de acceso, a través de las distintas

herramientas, aplicaciones, programas, dispositivos tecnológicos y soporte técnico disponibles (Vasen, 2017).

A continuación, cambiaremos un poco el foco para ahondar en los conceptos abordados por Gisela Untoiglich. En el libro *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*, en el apartado “Una escuela que aloje la diversidad”, Untoiglich (2019) se pregunta sobre qué elementos se incluye en la diversidad: “¿Cómo alojar las complejidades de la infancia, que se dan en la institución escolar, sin patologizar las diferencias?”. Trabaja sobre la diferencia entre integración e inclusión desde lo diverso, poniendo el acento en lo diverso y en la aceptación de esto. El objetivo de la institución escolar, como ya hemos nombrado anteriormente, es brindar las posibilidades a los alumnos para que todos aprendan allí.

En su análisis, conceptualiza la inclusión como la forma en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. En lugar de concebir a los alumnos como los responsables de adaptarse al sistema escolar, es la misma institución la que debe adaptarse para responder a las diversas necesidades de los alumnos. La propuesta que realiza nos muestra que corresponde a la escuela la función de producir la construcción de estrategias para esa inclusión, diferentes de las que ha construido para la integración.

Un buen ejemplo que trae la autora es el armado de un currículum común que tenga en consideración lo diverso como una esencialidad para acompañar a los niños en sus singularidades. El planteo sería: cómo reducir las barreras que el contexto o el currículum le impone a los alumnos, y hacer énfasis en las posibilidades múltiples y no en sus limitaciones.

En consecuencia, “la escuela para la diversidad” implica que es la propia institución la encargada de construir las estrategias para incluir a todos y a cada uno de sus alumnos para que todos salgan beneficiados por ella. En este sentido, es fundamental que el currículum dispuesto se visualice como a una herramienta abierta y flexible, que permita generar conexiones entre los diferentes individuos, y tome en cuenta el totalidad de las posibilidades actuales para apostar por futuras potencialidades.

Luego añade (Untoiglich et ál., 2017) que como la educación especial posee el mismo diseño curricular que la escuela común, el diferencial está en cómo se implementa el diseño y no sobre qué contenidos se trabajan. De esta forma, hay algunas cosas que quedan priorizadas: el pensar, el discutir y el razonar, en lugar de la fijación de ciertos contenidos que, de una u otra manera, quedarán olvidados con el tiempo. Para que pueda llevarse a cabo, la institución debe garantizar que todas las experiencias abordadas sean

enriquecedoras y relevantes tanto desde lo vivencial como desde lo significativo. Será necesario incluir diferentes modalidades de enseñanza y diferentes recursos técnicos. (Untoiglich, 2019).

Pensar sobre la idea de establecimientos educativos que alojen la diversidad es proponer una institución que se piense a sí misma como inclusiva y no como receptora de aquellos alumnos que necesitan una ayuda extra. Eso sí: será importante para poder alojar la diversidad en la práctica, contar con personal en la institución que pueda ocuparse de dedicarle un tiempo mayor quienes requieren de otros niveles de asistencia. También, podría pensarse en los entornos más micro, como las aulas, que esta diversidad pueda alojarse y se constituyan espacios de verdaderos lugares de encuentro.

El principal elemento que permitirá el encontrarse es el placer de enseñar y aprender, el docente es quien enseña y el alumnos quien aprende. Ambas partes deberán concebirse para abrirle las puertas a ese encuentro.

Otro punto es tener en consideración los vínculos intersubjetivos en todas las interacciones entre los sujetos involucrados en la trayectoria escolar: niños, padres, docentes, directivos y otros que podrían involucrarse. ¿Cómo se dan las comunicaciones, a través de que canales? ¿Qué involucran esas comunicaciones y quién las lleva a cabo?

Un tercer punto que trae la autora se relaciona con escuchar al otro en su alteridad, en lo que desconocemos y quizás nunca sepamos de él. “(...) tal vez a Tomás le resulta más fácil dibujar (...) que escribir (...); a Juana le es más fácil completar un crucigrama que responder en un largo desarrollo escrito; a Nicolás le hace mejor trabajar en grupo”. A veces lo que se necesita son simplemente que las formas de abordaje sean variadas. Aprender a escuchar requiere de cierto tiempo para escuchar, escuchar y conocer para brindar espacios donde puedan manifestarse las singularidades sin ningún tipo de prejuicio.

A partir de lo expuesto, la autora considera que la escuela puede alojar la diversidad y presentarse como una oportunidad cuando se cumpla lo siguiente:

- Albergar a cada uno en su heterogeneidad
- Establecer genuinos espacios de encuentro e intercambio entre pares, docentes, padres y directivos
- Permitir que los contenidos sean meros pretextos del aprendizaje de los alumnos para que puedan construir sus propios textos

- Otorgar espacios a lo inesperado, a lo que está fuera del Programa, que sorprende y enseña a niños y adultos

La educación especial se replanteó lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los alumnos con dificultades en el aprendizaje continuarían presentando estas diferencias desde el punto de partida hasta el punto de llegada del aprendizaje. La pregunta, cuenta la autora, ronda en definir qué se espera que los alumnos con dificultades aprendan: ¿lo mismo que todos? Si los alumnos parten de diferentes lugares y no todos siguen el mismo camino, ¿a qué punto de llegada esperamos que lleguen? (Untoiglich et ál., 2017).

La escuela debe construirse como el lugar donde los niños y las niñas aprendan todo lo que sean capaces de aprender. Tal como cita Untoiglich, Santos sostiene:

Tenemos el derecho a ser iguales cuando nuestra diferencia nos inferioriza; y tenemos el derecho a ser diferentes cuando nuestra igualdad nos descaracteriza. De ahí la necesidad de una igualdad que reconozca las diferencias y de una diferencia que no produzca, alimente o reproduzca las desigualdades. (p. 362)

Por su lado, en el capítulo De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos del libro *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*, Szyber (2009) propone pensar a la escuela como aquel espacio dentro del sistema de educación formal que permite estar entre todos y con otros, de modo que acompaña los diferentes modos de aprender de cada alumno.

El término *inclusión* es considerado como parte de una necesidad de la escuela, que plantea el derecho de todos los alumnos a ser educados, sin que sean seleccionados por sus condiciones familiares, culturales, sociales, personales. Montero, recogido en Szyber (2009), dice que educar en la diversidad se encuentra en las raíces del hecho educativo, no es un añadido a la educación, sino que es parte de ella. En la medida en que se mantenga ese ideal original, la igualdad de oportunidades no correrá ningún riesgo.

La diversidad se observa cuando contemplamos al otro desde lo más subjetivo y cuando entendemos que llegó a la escuela con una mochila propia: construcción psíquica, modalidad de aprendizaje y estilo vincular. El movimiento escolar implica fundamentalmente un cambio en el lugar del docente, aquel excelente sujeto que tiene a su alcance la chance de acompañar en difíciles situaciones a los alumnos y encontrar las modalidades correspondientes a cada caso. Proponer una escuela para todos, es pensarla sin hipocresía, entendiendo que el todos incluye a todos los actores involucrados, así como también a cada uno en particular.

Consideraciones históricas según la Ley argentina

En este apartado visualizaremos las concepciones que tiene en cuenta la ley argentina, sobre la cual las escuelas deben adaptarse respecto de alumnos con discapacidades. Algo importante para señalar es que la ley argentina utiliza el término de *discapacidad* para hacer referencia a todos aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Skliar (2015) analiza algunas dimensiones del problema de la equidad en la educación y lo relaciona con ciertos fundamentos, detallados a continuación:

En el marco de la nueva Ley de Educación Nacional de la Argentina (ley 26026, año 2006) se expresa en el artículo 4 del capítulo I que:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

El artículo 42 de esta misma Ley define que:

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa (...) La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Y un poco más adelante, en el artículo 43, especifica que:

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

Posterior a la Ley de Educación, en abril de 2009, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, elaboró una legislación relacionada a la inclusión educativa, añadiendo énfasis en la necesidad de integrar en la educación común a los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades, siempre que sea posible. La resolución sugiere a la inclusión educativa como un proceso que debe gestionarse en una red de acuerdos e intervenciones en beneficio de los alumnos que las reciben (Skliar, 2015).

Metodología

A fin de indagar sobre la mirada docente sobre la inclusión educativa en el aula con alumnos con dificultades en el aprendizaje, hemos recorrido un marco general que da a presentar los principales conceptos. La investigación empírica no será suficiente para

abordar a conclusiones acertadas. En tanto, esta investigación conlleva también en un trabajo cualitativo. El abordaje metodológico elegido es el trabajo de campo, por lo que la información recolectada será de una fuente primaria. En este caso, el trabajo de campo se llevará a cabo con docentes y directivos para indagar sobre la mirada docente respecto de la inclusión. A través de entrevistas tanto a docentes como a directivos, haremos un análisis para observar cómo se presenta este complejo tema.

En concreto, se analizará lo que sucede dentro de una escuela de gestión privada, de la colectividad judía, ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, a la que asisten familias de clase media-alta. Dicho de otra manera, el estudio de campo se hará sobre un caso único. Detallaremos distintas estrategias utilizadas para romper con la barrera de lo homogéneo y educar para la diversidad. El contacto con Instituto Bet El ya está establecido, de modo que será sencilla la entrada a este para la realización del trabajo de campo.

Cuando se habla de trabajo de campo en Ciencias Sociales, se hace referencia a investigaciones que se encuentran involucradas por la comprensión de fenómenos sociales en sus escenarios naturales. Aquí son diversas las fuentes de información y hay una combinación entre la observación y las entrevistas (Di Virgilio, Fraga, Najmias, Navarro, Perea, & Plotno, 2007). En este trabajo, se analizarán las experiencias de los docentes con sus alumnos mediante entrevistas, y se relacionarán con prácticas cotidianas o profesionales, haciendo hincapié en acceder a las prácticas e interacciones con los alumnos en su contexto cotidiano. En otras palabras, el objetivo de las entrevistas será recoger la información para así obtener una mirada abierta que permita analizar los datos y experiencias de los docentes en su totalidad.

CAPÍTULO 3

LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES

Los lineamientos institucionales de la institución con la que se trabajará son fundamentales para entender el contexto y los principios con los cuales se maneja Bet El respecto de la inclusión en el aula de alumnos con dificultades en el aprendizaje.

El proyecto educativo de la institución con la que se trabajará en el estudio de campo acompaña la formación de la identidad integral. Favorece hábitos de integración social, convivencia grupal, solidaridad, así como el cuidado y la conservación del ambiente. Se parte desde la propuesta de tender un puente al conocimiento como primer eslabón del trayecto educativo que se conecta, amplía y extiende en el proyecto de la Escuela Primaria de nuestro Instituto.

Los objetivos principales de la institución son los siguientes:

- Desarrollar un proyecto actualizado e innovador en el que se propende a la formación de estudiantes autónomos, reflexivos y eficientes gestores de sus propios aprendizajes en todas las áreas curriculares tanto en Ciclo Oficial, como en Educación Judía e Inglés.
- Proponer experiencias significativas de aprendizaje en intercambio colaborativo y creativo, mediadas por tecnología y desafiantes para los alumnos.
- Presentar proyectos integrales ampliados vinculados de temáticas de interés actual y contextual a la realidad nacional e internacional.
- Responder a los desafíos y estimulación hacia el cuestionamiento reflexivo, el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, así como la profundización de contenidos y el trabajo en equipo.
- Integrar el arte, la tecnología y la ciencia, aplicados a la técnica y la apreciación estética.

Principales concepciones de inclusión

El contacto se ha establecido de forma directa con la directora general de Instituto Bet El. La principal consulta realizada en el primer encuentro se relaciona a si existe documentación que fundamente el manejo de la institución ante la solicitud de ingreso de un niño/a con NEE. Ante una respuesta negativa, ella ha expresado sobre cómo es el manejo en la institución y me ha provisto los nombres de una serie de psicólogos y psicopedagogos a partir de los cuales se basan en sus métodos inclusivos:

“Tenemos un proyecto de integración e inclusión en la escuela, ya que venimos trabajando con este tema desde que se conocía el término de *integración* hasta que a través del tiempo se comenzó a llamar *inclusión*. Aunque no nos basamos en ningún autor en específico, partimos de la concepción pedagógica de la centralidad del niño y sus capacidades y posibilidades, para después incluirlo dentro del proyecto educativo de Bet El. Tenemos aproximadamente a 15 alumnos con diferentes niveles de inclusión: desde asperger hasta cuestiones motrices y conductuales, y cada uno tiene un abordaje individual. Sin embargo, siempre está presente la variable de cada uno de los equipos de trabajo. En resumidas palabras, se trata de un modelo de inclusión 360: un trabajo en conjunto, pero con el liderazgo educativo a cargo la escuela.”

(Comunicación personal, 1 de junio, 2020)

Luego, añadió que hay una línea de autores a partir de la cual trabajan con la inclusión en la escuela:

- Carlos Skliar, investigador y escritor.
- Gisela Untoiglich, doctora en Psicología.
- Graciela Szyber, licenciada en Psicopedagogía.
- Juan Vasen, psicoanalista y especialista en psiquiatría infantil.

Además, trabajan sobre las bases asentadas tanto por Centro Dos, una Asociación civil dedicada a la Asistencia y a la Docencia en Psicoanálisis, como por los miembros del Fórum Infancias, un grupo de profesionales de la salud, la educación y las ciencias sociales que luchan contra la patologización y medicalización de las infancias y adolescencias. Entre los miembros de esta última organización se encuentran los ya nombrados Untouglich, Szyber y Vasen.

Hoy en día, Betina Bendersky es la psicopedagoga de la escuela y conoce de forma más clara el marco general respecto de los lineamientos institucionales sobre la inclusión. Arrancaremos citando algunos de los mensajes principales que ella postula en el capítulo La inclusión, ¿una problemática actual?, en su libro llamado *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan* (2013).

Como ya ha sido explicado anteriormente, hasta hace no mucho tiempo se definía como “integradoras” a aquellas escuelas que se proponían acompañar en su recorrido escolar a alumnos con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad. En la actualidad, esta categoría tiende a desaparecer para permitir que todas las escuelas se construyan a partir de un marco inclusivo y estén dispuestas a atender las distintas

necesidades de los diferentes alumnos y alumnas. El propósito de la inclusión dentro de las escuelas es diseñar propuestas educativas que se adecúen como proyectos individuales para los alumnos que los necesiten. Bendersky (2013) postula lo siguiente:

Una propuesta centrada en el sujeto de aprendizaje, que le permitiría participar junto con otros de un proyecto escolar, contemplando sus derechos y obligaciones. Para ello se estipula una acreditación gradual de los saberes, se ajustan las formas de enseñanza a las capacidades y formas de aprendizaje particulares de cada sujeto, y se respetan y sostienen las diferencias entre los alumnos. En ese sentido, cobran fuerza las referencias a los “apoyos y ayudas” que cada institución facilita, “evitando que las necesidades educativas de un niño se conviertan en barreras para su aprendizaje y participación”. (p. 107)

Tal como presenta la psicopedagoga, se convoca a la escuela a pensar sobre estrategias de enseñanza que posibiliten el acompañamiento de los alumnos durante su recorrido escolar. Estos proyectos de acompañamientos deben tener en cuenta el apoyo que corresponda con cada uno de los casos en particular, para que estos se adecúen correctamente a las capacidades y competencias de cada niño. Este supuesto, refiere a una responsabilidad que el equipo escolar, a cargo de los alumnos, deberá asumir: trabajar en espacios de reflexión y capacitación docente, e intercambiar con profesionales externos que también acompañan al niño para que, todos en conjunto, puedan construir el mejor espacio posible de enseñanzas y aprendizajes. Ante esta responsabilidad surge la necesidad de construir estructuras que sean de apoyo y sostenidas bajo claros criterios. En otras palabras: “hablamos de la construcción de estrategias que les permita constituirse como alumnos capaces de aprender y de participar de forma más activa en el devenir de sus propias trayectorias” (p. 111).

La psicopedagoga remarca la importancia sobre lo que sucede cuando pensamos en la totalidad de los niños que conforman el aula ya que trabajar con la singularidad e individualidad de cada alumno, no implica que lo colectivo vaya a perderse. Tanto los vínculos como los impactos que las decisiones pedagógicas tengan en los niveles individual y grupal tendrán una repercusión en la construcción de un aula “para todos”.

Además, cuando hablamos de educar en la inclusión, hablamos de aceptar las diferencias como un valor incuestionable de la escuela. De hecho, el punto está en convivir con ellas, convivir con las diferencias como objetivo curricular y una práctica escolar al mismo tiempo. La escuela inclusiva en sí misma, como dice la psicopedagoga, es aquella capaz de superar el discurso del “no estamos formados para eso”, frase que denota lo que podría generar el trabajo rutinario con las diferencias. La inclusión, como principio, nos propone estar preparados para recibir a quien sea, estar disponibles a

cualquier alumno y ser responsables con todos grupalmente y con cada uno individualmente dentro del entorno educativo.

Entrevistas a realizar

En el Anexo se pueden encontrar todas las preguntas elaboradas para la realización de las entrevistas. En el presente apartado, se conocerán las principales cuestiones a través de las cuales se articularán las preguntas. Estas son:

- Palabras o frases que remiten al término de inclusión educativa en el aula
- La postura de la institución respecto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula y cómo se da la inclusión
- La existencia de algún lineamiento institucional específico para transmitir a los docentes sobre cómo acompañar a alumnos con dificultades en el aprendizaje
- Las características de los alumnos que requieren de la inclusión en el aula
- Las dificultades de los docentes ante la diversidad de alumnos dentro del aula
- La/s resistencia/s para implementar estrategias inclusivas dentro de la institución
- Cambio en la infraestructura de la escuela para adecuar los espacios y así favorecer la inclusión
- Trayectoria de los docentes para conocer su contexto como profesionales.
- Las aspiraciones de los docentes y si pueden cumplir con sus expectativas como docentes dentro de esta institución
- Si los docentes conocen la postura de la institución frente a cómo desempeñarse dentro del aula con los alumnos con Necesidades Educativas especiales y cómo actúan frente a dicha postura
- La relación de los docentes con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales integrados o incluidos al aula común
- Los principales elementos a la hora de diseñar una propuesta de enseñanza y cuáles son las principales estrategias metodológicas que han dado mejores resultados para enseñar
- Las dificultades del rol docente al tener diversidad de alumnos dentro del aula y cómo estas repercuten en la organización de las actividades áulicas

CAPÍTULO 4

MIRADA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En este capítulo, distinguiremos la mirada sobre la inclusión educativa desde diferentes perspectivas: equipo directivo, equipo psicopedagógico y docentes.

Antes, será importante marcar que en la inclusión educativa hay un fuerte peso de la cuestión territorial. No es lo mismo en una escuela que en otra, para un director que otro, o para un docente que otro; es muy disímil el colectivo educativo respecto de esto. Si bien hay lugares donde la inclusión es irrenunciable, en otros sí existe. Por eso, será vital territorializarlo en Instituto Bet El.

La dirección

Comenzamos analizando algunas palabras que hacen alusión a inclusión en Bet El: justicia social, humanidad, empatía, amor, vocación (comunicación personal, 16 de junio, 2020). Esto está vinculado a lo humano, a lo ético, a lo moral y a lo empático de cualquier profesión. Como hay un trabajo interesante con las familias, se pueden añadir las palabras colectivo, colaborativo y mancomunado ya que no existe inclusión en soledad, sino que hay equipos de trabajo.

A lo largo de los años, la inclusión en la institución ha evolucionado. Tanto la psicología, como la pedagogía y psicopedagogía pasaron por diversas etapas. La historia de los diagnósticos y las etiquetas también son parte de la historia de cómo se trata la inclusión en la escuela. Para describir las formas de educar respecto de la inclusión, nos basamos en los aportes de Untoiglich (2019) en el libro *Los diagnósticos en la infancia se escriben con lápiz*.

Según los datos aportados por la directora, podremos clasificar y caracterizar las dificultades que presentan los alumnos con NEE desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, desde cuestiones sociales: dificultades de inclusión en términos de conducta o de la imposibilidad de tomar contacto con los demás. En segundo lugar, desde cuestiones estructurales vinculadas a lo neurobiológico, psicológico o aspectos que se relacionan con lo físico.

El concepto de *inclusión* en la institución fue cambiando y en el pasado se lo ha llamado de diferentes maneras: discapacidad, capacidad especial, capacidad diferente. Con el espíritu de evolución y sin definiciones claras es como se trabaja en la escuela.

Si bien los docentes tienden a preguntar cuál es el diagnóstico o qué tiene el alumno con el que deberán trabajar, por una decisión consciente de la dirección se intenta no acercar los diagnósticos para evitar la etiqueta previa del docente. Por el contrario, en la institución se define el trabajo de la inclusión desde una perspectiva integral, sumando miradas y aportes desde diferentes profesiones. La directora utiliza la metáfora de la mesa redonda: la psicóloga, el neurólogo, la psiquiatra y el psicomotricista conversan juntos; también los directores y a veces los docentes para velar por el bienestar del alumno.

En cuanto a la inclusión, no existe una unificación de los formatos con los que se trabaja ya que no se diseña una misma propuesta para dos alumnos diferentes. La red de contención para la inclusión es muy importante: docentes, tutores y equipo pedagógico. Las propuestas de trabajo son muy artesanales y a medida porque cada uno tiene una necesidad diferente, una trayectoria particular y un contexto familiar único.

Por su lado, en una escuela como Bet El en la que las clases comienzan a las 8:10 y terminan a las 16:30hs, no todos pueden sostener ese ritmo. Entonces, los alumnos que lo requieren tienen la posibilidad de retirarse de la escuela pasado el mediodía. Con el correr del tiempo, y de acuerdo con las posibilidades del niño/a, es posible ir incorporando algunas tardes a su jornada escolar.

El equipo directivo sostiene que hay algo fundamental en el cuidar que está relacionado con el derecho de los niños, la privacidad y la discreción. Es por esto, que a los docentes se les informa nada más que se trata de un alumno integrado, por una cuestión de no etiquetar a nadie de nada en particular. Con los docentes se trabaja en las cuestiones metodológicas y en las preocupaciones, se realiza una reunión con ellos y con el equipo. En los momentos que escuchan alguna información no acorde, se solicita discreción para cuidar la intimidad de los chicos que de por sí, se exponen frente a sus compañeros de grado con sus propios comportamientos y actitudes que manifiestan.

Hay un aspecto vinculado a la formación que repercute en el ser docente. Las didácticas y propuestas pedagógicas que aprenden los docentes en su formación suelen ser generalistas, por lo que los docentes no fueron (ni están) formados para enseñar en la diversidad. Sin embargo, y más allá de los conocimientos previos, es fundamental el aspecto emocional para tratar la inclusión. Este se demuestra cuando uno entra en vínculo con otra persona. Cuando no se establece un vínculo empático es muy difícil forzarlo. “¿Hasta qué punto uno puede hacer que un docente empaticé con un niño?”, comentaba la directora. La resistencia emocional a veces no es consciente, a veces se maneja mejor

y a veces peor. A continuación, detallaremos algunas clasificaciones ante la resistencia emocional enumeradas por la dirección:

- El docente sobreprotector que no se permite hacer nada que genere real valor y expresa: “mejor que no venga al campamento, que se quede con los padres”, “esta actividad es mejor que no la realice”.
- El docente que expulsa al niño/a, ni siquiera experiencia cómo incluirlo y cómo ayudarlo a vincularse en su trayecto escolar, sea con los contenidos o con sus compañeros.
- El docente que no comprende lo que está sucediendo y no tiene las herramientas necesarias sobre cómo incluir al alumno.

Hay muchos aspectos profesionales que también influyen en la actitud del docente frente a la inclusión: quién tiene más herramientas y quién no, quién es más creativo con la propuesta pedagógica, entre otros. Además, influye cuando un docente es generoso con otro y permite que el alumno no sea una posesión suya, sino que trabaja en beneficio del desarrollo del niño sin posicionarse ante una competencia sobre quién lo ayuda más (docente titular, auxiliar o integrador).

Ahora bien, las familias pueden manifestar cierta resistencia por momentos. La directora transmite ser muy empática con las familias y entiende que esa resistencia se debe a dolor puro, angustia e imposibilidad de independencia. Así como un día pueden no estar de acuerdo con cierta decisión de la escuela, los abrazos de afecto a fin de año de estas familias representan el agradecimiento humano y que se haya empatizado en los momentos de angustia.

Según la perspectiva de la directora general, se trata de una escuela que incluye, una escuela que es para todos los alumnos y todas las alumnas.

El equipo pedagógico

En segundo lugar, hemos entrevistado a la actual psicopedagoga de la institución educativa. Ella sostiene que, si bien en Bet El se trabaja en la dirección de la inclusión, muchas veces se educa más en favor de la integración. No por una cuestión de la institución en sí, sino por cómo está planteado el sistema y la cuestión de los niños que requieren de integraciones: los equipos integradores no pertenecen a la escuela, sino que los financia la obra social de los alumnos que la requieren y se asigna un equipo de integración. Como se trata de un factor económico, no es cuestionado porque varía según la posibilidad de las familias. Está supeditado a cada equipo y qué tipo de integración se

produzca, si la práctica se transforma en inclusiva y no en una integración. Por esta razón, plantea que los integradores deberían responder a las indicaciones de la escuela y si no pueden hacerlo no será la escuela donde acompañarán. En estos casos hay reuniones en las que se busca el ida y vuelta con todos los actores que interactúan con el niño. Se trata de reflexionar sobre el hecho de que se trata de un niño/a de la escuela por lo que, así como a ninguno, no se puede descuidarlo. Como sostiene De la Puente (2009), el objetivo de la integración es integrar al alumno a la normalidad ya establecida por la escuela, mientras que la inclusión implica incluir al otro más allá de las diferencias existentes.

Pues bien, en Bet El se suele trabajar con los docentes de grado y no con los integradores. Estos últimos actúan como un puente o mediadores y son quienes muchas veces realizan soporte a esos refuerzos que necesita el alumno o incluso se encargan de las adecuaciones curriculares. El sistema habla de inclusión educativa haciendo diferencias, pero lo presenta más como prácticas de integración. Si bien los integradores son profesionales que trabajan en la escuela, no son elegidos por ella generalmente. Las palabras que expresa la psicopedagoga para hacer referencia a la inclusión son la idea de alojar, la idea de cuidar, de hacer lugar, de aceptar tiempos y formas de cada uno y cada una.

De todas formas, no debemos dejar de lado la tensión que enuncia que se genera al decir “cada uno a su ritmo” porque termina siendo relativo para la acreditación del año escolar. Si se pensara en los proyectos de inclusión, hay formas distintas de sostener y acompañar a los alumnos, así como también muchos docentes abocados a eso porque se trata de triangular con los maestros de grado, la familia del alumno, el integrador y la dirección si lo amerita.

En cada inicio de año lectivo, suele haber docentes integradores que ingresan a trabajar en la institución. El primer paso es organizar y llevar adelante una reunión con el integrador para conocerlo y presentarle a los docentes de oficial, inglés y judaica que van a sostener el desarrollo del año del alumno en cuestión. También se realiza una reunión con la familia y con el equipo para establecer algunos acuerdos. La psicopedagoga les cuenta qué se espera de ellos con relación a la escuela, las formas en las que se trabajará y sobre el proyecto escolar. Los docentes integradores tienen su propia coordinación, pero ninguno de ellos conoce la escuela, el proyecto educativo, el grupo ni la dinámica. Allí piensan en las necesidades y características del alumno o alumna que están acompañando,

pero no conocen el contexto ni la historia. Toda esa mirada produce que no sea una verdadera inclusión, desde la perspectiva de la psicopedagoga.

Por esta razón, se intenta articular los lazos entre todos los sujetos involucrados y se les pide a los integradores que, de alguna forma, sean parte del equipo pedagógico del aula, sabiendo que no son responsables de él. Se plantea que, si algún niño se les acercara, estén disponibles para brindarles su ayuda.

En reuniones bianuales se genera un encuentro entre el equipo docente de la escuela y todos los docentes de integración donde se piensa sobre qué significa acompañar a alumnos/as en Bet El. Más allá de las particularidades, el objetivo es saber qué necesitan de la escuela, qué facilita la escuela y cuáles son las dificultades que se presentan en el día a día para pensar sobre el futuro.

La intención es que el trabajo con los docentes de grado vaya en paralelo al trabajo realizado con los integradores. Esto depende de muchas variables: del docente en cuestión, del integrador en cuestión, del niño o niña en cuestión, de su familia. Si bien hay equipos con un excelente vínculo personal y profesional, hay otros donde los vínculos no terminan de formarse.

En el contexto cotidiano de la escuela se establecen encuentros para acordar puntos en común entre docentes e integradores, o también para exponer solicitudes de cambios constructivos a implementar. Se trabaja para que la relación sea de entre lazos, que todos puedan acompañar a ese alumno, en ese grado, en ese momento, con ese docente y con ese programa curricular.

La psicopedagoga ha transmitido que el punto central se encuentra en la posibilidad de flexibilizar. Aunque sean reales las adaptaciones curriculares en la enseñanza, la flexibilización no se hace visible a la hora de evaluar y generar singularidades. De todas formas, hay docentes que plantean varios modelos de enseñanza y evaluación, pero la diaria los termina guiando hacia la idea de una evaluación más heterogénea.

Respecto de la relación entre los docentes y alumnos que son incluidos en la escuela, no pueden establecerse criterios generales ya que depende mucho de las particularidades de cada caso. El docente por lo general se siente más preparado para enfrentar las cuestiones vinculadas a lo académico y lo pedagógico, que a las disruptivas o de conducta que son más complejas. La psicopedagoga observa que la forma de actuar del docente dependerá de si trata al alumno como uno propio o si deja de hacerlo propio.

Ante la planificación, al ser una cuestión pedagógica, se animan a pensar nuevas dinámicas que pueden ser útiles ante la diversidad del grupo. Ha pasado que docentes

pretenden no trabajar con ciertos alumnos, pero eso surge ante situaciones disruptivas cuando el docente tiene miedo de enfrentar alguna situación. En términos generales, es necesario entender qué hacer con cada alumno en la escuela y no esperar a que un externo proponga cómo proseguir dado que el docente integrador es una herramienta más que está al servicio del aprendizaje de alguien.

“En el formato escuela algo está mal para que necesitemos a tantos de afuera para las necesidades de los alumnos hoy”, expresa la psicopedagoga. Cuando los profesionales externos, como los neurólogos o psicopedagogos del niño, hacen planteos que desde la escuela no acuerdan, se ponen a pensar entre todos: desde la mirada del profesional que la familia eligió hasta el formato adoptado por la escuela y en conjunto se debate sobre cómo continuar para tratar al niño.

Si bien generalmente hay apertura, se presentan resistencias en los diferentes actores. En primer lugar, en cuanto los propios docentes quienes adoptan un rol colaborativo e intervienen a través de la búsqueda de soluciones que estén a su propio alcance. En segundo lugar, en cuanto a las familias, las resistencias aparecen cuando expresan su malestar por un niño/a muy disruptivo dentro del aula. El cuerpo pedagógico y docente se posiciona desde el lado del niño que atraviesa un momento difícil y por esta razón tiene reacciones que condicen con ello. La escuela describe cómo asumen la responsabilidad de ese niño y cómo a veces recurren a recortes que son potenciadores, como es el caso de las adecuaciones horarias.

Para concluir, afirma que se hace camino al andar y van aprendiendo sobre el mismo: “nosotros somos escuela y ese alumno, al igual que todos, es alumno nuestro”.

Los docentes

En el trabajo de campo se han entrevistado a cuatro docentes. A continuación, detallaremos qué información nos brindó cada uno sobre su mirada de la inclusión de alumnos dentro del aula.

Docente 1:

La primera docente entrevistada, (comunicación personal, 18 de junio, 2020) profesora nacional de educación en preescolar, comenzó a trabajar en Bet El en 1977 y ya tiene más de tres décadas como docente de primer grado.

Al principio, se le presentaron desafíos a los debió que adaptarse. La estimulación para poner en práctica lo lúdico y la aplicación de sus herramientas de maestra jardinera

fueron siempre una constante. Si bien en primaria hay un currículum con el que uno debe cumplir, el abanico para llegar a trabajar con esos contenidos nunca fue cercenado.

En sus primeros años en la institución, el equipo formado creó fuertes lazos entre sí. El hecho de contar con un docente auxiliar facilita el acercamiento con los alumnos y el trabajo en conjunto les permite diversificar las tareas o trabajar simultáneamente en grupos con propuestas diferentes y que las docentes vayan rotando por la aula. Lo que la experiencia le brinda es poder leer más allá de lo manifiesto: desde el niño que no ve el pizarrón hasta otros problemas que se van manifestando a lo largo del año.

Según la docente, la frase que remite a la inclusión es que “todos pueden”. Siempre tuvo grupos con alguna característica particular y el espíritu para trabajar con ello fue la contención. Las rutinas para ordenar a los alumnos son muy claras y quien está incluido, aunque trabaje con una integradora, es parte del sistema escolar. Por ejemplo: con un alumno usaba un ordenador a través de un cuadro con todas las actividades de la mañana. A medida que cada actividad iba transcurriendo, el alumno era el encargado de despegar esa tarjeta del ordenador. Acciones como estas, son las que suelen favorecer la inclusión de alumnos con NEE.

La docente se siente muy contenida por el cuerpo directivo y pedagógico de la escuela. Ella nos cuenta que, junto a cada situación, se llena de nuevos aprendizajes que modifican su forma de pensar o la enriquecen. Los padres muchas veces se acercan a la escuela, exigiendo cierto comportamiento de los docentes para con sus hijos. Sin embargo, no todos los docentes se forman para trabajar con alumnos con características diferentes a la media. “Hoy se habla de inclusión, pero no se habla sobre cómo trabajar con aquello”, comentó.

Esta docente se caracteriza por llevar diversas prácticas inclusivas. Por ejemplo, siempre le adelanta la tarea a la maestra integradora para que pudiera realizar una adaptación, a lo que se trabajará en la próxima clase, en caso de ser necesario. En general siempre hay aceptación del resto de los alumnos para con el maestro integrador y su alumno.

En cuanto a las mayores dificultades que se presentan en el ser docente, cree que el desafío principal es pensar sobre propuestas particulares y generales porque no todas las inclusiones presentan las mismas características y, por más que se planteen actividades para cada niño, en base a sus limitaciones, los alumnos pueden no llevarlas a cabo de forma independiente.

Entre los casos que suponen una dificultad mayor, aquellas que presentan los alumnos con los que esta docente debió trabajar rondan en dificultades en la movilidad, en el habla y de memoria, episodios de violencia física, y niños con una hiper obesidad. La diversidad de las inclusiones pasa por lo físico, lo cognitivo y lo social.

Con ciertas resistencias los directivos y el gabinete se fueron interiorizando en las formas de practicar la inclusión. Se comenzó a trabajar con los padres mucho más rápido y se les explicaba sobre los tiempos de la escuela. Ante padres que no respondían a lo comprometido, la reuniones dejaron de ser individuales para evitar una futura discusión entre la palabra del padre y la de escuela y se empezaron a firmar las actas de estas.

De todas formas, las mayores resistencias están en los padres a quienes les cuesta asumir que sus hijos presentan NEE. La docente expuso que, por momentos, a los padres les cuesta entender que el trabajo realizado es en beneficio del niño.

Docente 2:

La segunda docente entrevistada (comunicación personal, 24 de junio, 2020) es maestra normal superior y profesora de nivel inicial. Arrancó a trabajar en Bet El en el 2005 como docente de segundo grado. Desde sus primeros años la escuela que comenzó a recibir en sus clases a alumnos integrados.

Si la docente tuviera que definir cómo ella lleva adelante prácticas inclusivas, dirá que “todos somos iguales y todos somos diferentes”, que todos se enriquecen con la inclusión en el aula y que debería funcionar como una dinámica natural. En el caso del aula, la inclusión la lleva a cabo aprendiendo a escuchar al otro, aprendiendo a trabajar con otro y a descubrir las diferencias y particularidades de cada uno de los alumnos.

Los alumnos con NEE con los que ella trabajó, algunos tenían necesidades relacionadas con lo cognitivo y otros con los vínculos. Siempre planificó en función de las necesidades de sus alumnos ya que la idea de incluirlo estaba en que pueda permanecer el mayor tiempo posible con todos sus compañeros.

Ante la diversidad del aula, cuando hay algo que la docente no sabe cómo manejar o hacer, recurre a la ayuda. Remarca la importancia de la humildad para pedir ayuda y trabajar entre todos: el secreto para superar las dificultades.

En cuanto a las familias, antes de empezar un año lectivo, están muy expectantes y depende de la experiencia que hayan tenido el año anterior la actitud que tomarán para afrontar este camino. En general, terminan agradecidos y contentos porque por algo siguen eligiendo educarlos a Bet El.

En términos de la evaluación de los aprendizajes, son constantes los ejercicios en grupo, la observación entre unos y otros, cómo se comunican y cómo toman decisiones, los ejercicios del cuaderno y las experiencias afuera del aula. Tomando a los alumnos incluidos, a veces los ejercicios son iguales y otras diferentes al resto, dependiendo de la necesidad de cada caso. No solamente con el niño incluido al aula, sino que con toda la diversidad funciona de la misma manera.

Con el paso de los años, se han realizado cambios en la infraestructura de la escuela para favorecer la inclusión: el funcionamiento del ascensor, el añadido de un baño para discapacitados en la planta baja, la disposición de una silla de ruedas, el agregado de una rampa en la entrada de la escuela donde hay escalones e incluso la adecuación de la altura del botón de descarga del inodoro de los baños para que los más pequeños llegaran. Esto demuestra que es una escuela que lleva a cabo cambios para facilitar la inclusión de todos.

Docente 3:

La tercera docente entrevistada (comunicación personal, 24 de junio, 2020) trabaja en Bet El desde hace ya 13 años. Partiendo de la base del proyecto educativo cuyo eje lo decide la dirección, ella siente que tiene la libertad absoluta para crear a partir de él.

Palabras que describe como cercanas al término *inclusión* son: desafío, difícil y diversidad. Ahora bien, los docentes no dominan todas las herramientas para determinar qué tipo de ayuda necesita cada alumno, por lo que lo más difícil y los mayores desafíos se encuentran en pensar el mejor escenario para decidir si será correcta una jornada reducida, un maestro integrador, la necesidad de retirarse por momentos del aula, sentarse en un espacio en especial, entre otras opciones.

A comienzos de año se realiza una reunión del traspaso del grupo, esto es beneficioso en algunas cuestiones y en otras trae barreras. En una de esas reuniones, le comunicaron un diagnóstico que luego no coincidió con lo que ella podía observar en la clase. Concluyó que es usual que los docentes etiqueten a los alumnos por falta de conocimiento, de herramientas o por miedo y de alguna manera, la única forma de guiarse es por lo que transmite el docente del año anterior. El dilema está en que los alumnos establecen vínculos diferentes con los docentes y, por eso, cada uno tiene su propia opinión por el vínculo generado.

A principio de año se escucha la experiencia del año anterior y se evalúa desde qué estadio se partirá. Su intención siempre es que la situación áulica sea natural y enfatizar en generar un vínculo directo con los alumnos, para luego ir midiendo qué necesitan.

La dificultad principal la halla en la media a utilizar dentro del aula para la enseñanza y para la evaluación de los contenidos. Cuenta la docente que en este promedio están quienes quedan afuera inevitablemente: por tiempo, por comprensión, por necesidad del uno a uno, entre otros. Lo desafiante es acertar el ritmo adecuado para la clase y encontrar el equilibrio exacto.

Finalizamos la entrevista con una reflexión de ella: “Lo que me sucede con la inclusión es que no tenemos claro qué es la inclusión para la escuela. No en Bet El, sino en general. Por ejemplo: ¿Es posible tener currícula adaptada o acompañantes cuando van a un terciario? Ahora en la primaria nosotros los acompañamos, ¿pero se los pueden seguir incluyendo en la educación superior?”

Docente 4:

El cuarto docente entrevistado (comunicación personal, 25 de junio, 2020) trabaja hace 10 años en la institución. Ante las dificultades que encuentra con la inclusión, sostiene que primero se debe conocer y entender la necesidad del alumno, para luego pensar las alternativas que se adapten a esas necesidades. En el proceso por identificar la estrategia adecuada, la primera instancia es hablar con la psicopedagoga y la segunda conocer al grupo integrador. Se plantea un objetivo en conjunto y los pasos a seguir para transitar el camino: qué necesita el docente, qué necesita el integrador y qué se necesita de la familia.

En el caso de este docente, la barrera que se presenta con mayor frecuencia es la familia porque se niegan al cambio, sienten que se produce una exclusión si la escuela propone que se retiren anticipadamente algunas tardes o porque quieren brindarle cada vez más tareas a sus hijos cuando la escuela considera que necesitan menos.

En su caso, no percibe trabas por parte de la institución, pero sí pueden surgir diferencias a la hora de trabajar con el equipo pedagógico. Es inevitable que exista la diferencia en el modo de pensar de quien trabaja todo el día con el alumno y quien lo ve por lo que le contaron. Sin embargo, los profesionales están para guiarlos y entiende que son quienes dirigen el acompañamiento pedagógico de los alumnos y la escuela.

El docente afirma que ningún caso con integración está excluido del grado y que el espacio de inclusión es muy fuerte. Todos los alumnos lo entienden y lo respetan, cuando hay un docente integrador dentro del aula comprenden cuál es su función. La escuela trabaja en eso y promueve una educación para todos, a pesar de las diferencias.

Añade, que la escuela tiene un proyecto de aulas flexibles: por momentos las aulas se desarmen y se mezclan entre todos los alumnos de cierta edad para proyectos en específico. Esto genera movilidad con relación a los vínculos, a las formas de aprender y al lugar que quede menos fijo en relación con el lugar que ocupa un alumno en el aula (el que siempre contesta lo que pregunta el docente, el que nunca contesta, el que busca llamar la atención, etc.). Cuando esta dinámica funciona bien es una gran estrategia que flexibiliza la posibilidad de la movilidad. De esta forma, se amplían las posibilidades y los “algunos” son cada vez más parecidos a los “todos”. Esto, absolutamente, está relacionado con la inclusión.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Entre los lineamientos institucionales y la mirada docente

En los párrafos siguientes se busca entrelazar la mirada de los sujetos entrevistados con algunas referencias teóricas, con el objetivo de exponer las tensiones observadas entre la teoría y la práctica con relación a la inclusión en la institución tomada como caso de estudio.

De todo el material recogido en las entrevistas, se entiende que la institución no tiene definida una política a partir de la cual puede decidir si aceptar o no alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela. Por el contrario, se enmarca la cuestión desde una política de inclusión total: la institución alberga a todas aquellas familias que desean educar a sus hijos y/o hijas en esta escuela. La decisión de cómo llevar a cabo cada una de las inclusiones está a cargo de la dirección y equipo psicopedagógico.

Luego de recorrer cada una de las entrevistas, surge una pregunta que atravesó a todas ellas: ¿qué significa la inclusión educativa y cómo se concibe dentro del aula?

En primer lugar, encontré que la directora comprende la inclusión desde el amor, la justicia y la humanidad total. De alguna forma, considera a la pedagogía del amor como la forma para enfrentar la adversidad y lograr la inclusión de todos los alumnos. La empatía y tolerancia son los valores que invitan al docente a manifestar el encuentro con el otro. Esta es una propuesta humanista y pacificadora, como relata Hernández (2016), que permite acompañar al niño de forma exhaustiva y así abarcar todas las etapas de proceso educativo desde lo cognitivo hasta lo afectivo.

Al mismo tiempo, los docentes pueden abordar esta pedagogía mediante espacios de reconocimiento donde se indaga sobre cómo potenciar al alumno, a través de la cooperación para que comprenda que el otro está para ayudarlo y desde el contacto agradable que da cuenta sobre el vínculo que se pretende formar. Para ello, es necesario que tanto la estrategia de enseñanza como la de aprendizaje en las aulas se de a través de la educación de los afectos, sin dejar de lado el hecho de enseñar los saberes propios de la clase (Maturana en Hernández, 2016).

Desde la educación inclusiva que propone López Melero en Hernández (2016), la convivencia en el aula no nace, sino que se hace y se aprende. Se genera transformando al humano a ser más humanizado y el resultado de educar desde la inclusión es educar en términos de justicia. Skliar (2019) había retomado sobre el concepto de amorosidad en la

inclusión: para educar a todos e incluirlos, se espera que la enseñanza hacia los alumnos sea acompañada desde el amor de quien los instruye.

Es importante hacer referencia a la visión conjunta de la actual directora y psicopedagoga que acompañan el proyecto desde hace varios años, ya que hemos encontrado una disidencia en su mirada sobre cómo se lleva a cabo la inclusión en Bet El. Por un lado, la actual directora comparte algunas sensaciones y preocupaciones con la psicopedagoga, aunque considera que el proyecto y la institución son totalmente inclusivos. Por su parte, la psicopedagoga describe el largo camino que falta por recorrer para considerarse una institución ampliamente inclusiva. No habla solo de la escuela tomada como caso de estudio, sino que la evolución del término de integración a través del tiempo, que hoy ya se conoce como inclusión, puede transformarse también en cómo se percibe la inclusión en el día a día en la institución escolar. He observado que sin duda abundan las prácticas inclusivas dentro de la escuela y la constante reflexión permite replantearlas para mejorarlas. Sin embargo, algunas características del propio sistema dificultan propuestas que se pretenden implementar en la diaria para convertirse en una escuela más inclusiva aun.

Principales hallazgos

Al considerar la mirada docente resulta interesante observar que, en mayor medida, suelen coincidir y trabajar a la par del cuerpo directivo y pedagógico. Previo a las entrevistas me han surgido las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sucede cuando los directivos y equipo pedagógico hacen bajadas de línea respecto al trabajo dentro del aula?
2. ¿Tienen los docentes la libertad de llevar adelante las clases según sus ideales como profesionales de la educación?
3. ¿Con todas las posibles resistencias que pueden surgir, es factible y real la posibilidad de incluir a los alumnos con NEE?

Luego de indagar, podemos dar cuenta que hay mucho trabajo en equipo entre unos y otros. Hay momentos forzados de conversación y otros momentos naturales de reflexión, que ayudan al replanteo constante sobre cómo es el incluir en Bet El. Como se cuestiona Skliar (2009), la anhelada convivencia, se trata sobre preguntarnos cotidianamente qué nos pasa con y entre los demás. Las reuniones de comienzo de año ordenan el trabajo conjunto y plantean qué rol ocupará cada uno para lograr los objetivos

propuestos. La reflexión entre el equipo permite encontrar el mejor lugar posible para alojar las necesidades de cada niño y construir estrategias para las inclusiones requeridas.

Sin embargo, una de las principales tensiones observadas al respecto consiste en que, si bien la escuela sigue ciertos lineamientos, tanto el docente integrador como su coordinación son sujetos que trabajan en la escuela como agentes externos a ella. Esto significa que sus propuestas pedagógicas podrían desviarse de las planteadas por la institución. Es evidente que todos velan por el desarrollo y evolución del niño incluido en su desempeño escolar, pero ha habido desacuerdos en el día a día entre docentes de grado e integradores o ha pasado que estos últimos desconocen ciertos manejos, formas de trabajo o de accionar adoptados por la institución educativa. Para evitar estas discordancias, se plantean las conversaciones de reflexión frecuentes para reevaluar aspectos del acompañamiento que se le da a los niños. Además de las reuniones presenciales que fueran necesarias, se busca un medio de comunicación que permita conversaciones fluidas y vínculos intersubjetivos (Untoiglich, 2019), sea el uso de un cadena de mails o un grupo de WhatsApp entre los docentes y profesionales a cargo de los alumnos/as con NEE.

La tarea docente requiere tener bien en claro los objetivos a desarrollar en cada encuentro, qué se pretende hacer con cada actividad, y cómo se enseñará cada uno de los contenidos. Los docentes manifestaron tener muy en claro los objetivos para cada clase. Entienden que cada uno de los alumnos, desde su lugar, requiere ser incluido en un grupo heterogéneo. Es cierto que algunos casos presentan NEE, pero en definitiva en todos los casos podrían pensarse singularidades que se adapten a las capacidades de cada uno. Como postula Vasen (2017), la propuesta educativa será planteada como inclusiva y accesible en la medida en que el objetivo sea claro.

He hallado, además, que el proceso que lleva a cabo el docente de grado junto al docente integrador requiere ser dinámico ya que si fuera de otra forma ellos no estarían adaptándose constantemente a las necesidades educativas de los alumnos. Si estos no tuvieran ningún tipo de flexibilización en sus prácticas, no existirían adaptaciones constantes y un seguimiento adecuado que posibilite que el niño se apropie de su educación. De las entrevistas realizadas, pueden encontrarse una serie de elementos por analizar relacionadas con las metodologías llevadas a cabo por los docentes.

En primer lugar, pueden destacarse los objetivos personales planteados por los propios docentes. Estos, en su conjunto, han remarcado la importancia que pondera al hecho de que los niños se forman como personas y se preparen para desenvolverse como

sujetos autónomos una vez que terminan su recorrido escolar; así como también anhelan poder brindarles una educación basada en valores. Por su lado, en cuanto a los objetivos relacionados a la programación, pretendíamos saber cómo organizaban y preparaban todos los contenidos y dinámicas a desarrollar durante las clases. Los resultados nos indican que los docentes utilizan métodos más colaborativos dado que realizan su programación en equipo. Ninguno de los docentes desarrolla la totalidad de su programación de forma individual, sino que la parte más general se elabora por Ciclo, algunos aspectos se realizan por cursos (los 1eros grados juntos, los 2dos grados juntos y así sucesivamente) y la parte de cada aula en específico se realiza de acuerdo con las características de cada grupo.

En segundo lugar, cabe señalar los métodos didácticos y las estrategias utilizadas por los docentes. Se puede percibir una gran heterogeneidad en sus prácticas ya que suelen ser flexibles, se adaptan a las circunstancias de cada momento y proponen un abanico de actividades diversas. En algunas clases el formato propuesto es de exposición por parte del docente, en otras se propone trabajar en pequeños grupos, en otras de a grandes grupos. Los formatos son variados dependiendo de la necesidad a abordar. En otras clases se busca que los alumnos puedan trabajar de forma autónoma y en silencio para que el docente pueda trabajar individualmente con algún alumno. O bien, se busca una participación constante de los alumnos para interpelarlos y que puedan reflexionar sobre el contenido trabajado. Los entrevistados no nombraron metodologías en concreto, sino que fueron describiendo sus formas de actuar ante los alumnos en el aula. Señalaron con una alta frecuencia el trabajo en grupos y estrategias donde buscan la participación de los alumnos para promover una clase más dinámica.

Observamos que el equipo de la escuela promueve contantemente un aprendizaje cooperativo que se basa en la interacción y participación de los alumnos. Tal es el ejemplo de las aulas flexibles, un proyecto en el que para determinadas actividades las aulas se desarman y los alumnos de un mismo año se mezclan entre ellos.

De la mano de las dinámicas utilizadas en las clases, podría pensarse cómo se da la organización del espacio dentro del aula para favorecer los aprendizajes. Así como dijimos que son variadas las didácticas utilizadas, también lo es la organización del espacio. Dependiendo del tipo de actividad a realizar, el contenido a abordar, el espacio disponible adentro del aula o las características del grupo, se organiza el espacio. Los docentes también tienen en cuenta cómo ellos/as van a circular por ese espacio: si se trata de la docente de grado, un auxiliar y un integrador, será diferente si solo será necesario

pensar en el docente de grado. En aulas heterogéneas, como postula Anijovich (2014), “crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela” (p. 44). Esto supone que el docente sepa cómo hacer uso del aula, todos sus rincones y paredes disponibles, así como también cómo aprovechar los espacios comunes: los pasillos, patios y biblioteca. De hecho, muchas veces estos espacios se eligen y otras veces los docentes deben adaptarse a ellos. Como comentaba el último docente entrevistado, para alguna actividad resulta mejor salir con todos los alumnos del aula cuando hay uno de ellos en una situación conflictiva adentro. En cuanto al interior del aula, generalmente, los docentes ordenan todas las mesas concentradas en 4 grupos, de a parejas o en forma de “U”. Esta organización depende de la planificación de la clase y sus objetivos, para favorecer la interacción con el docente y de los alumnos entre sí. Retomando a Valenzuela et ál (2014), los docentes requieren, para la implementación de las clases, una apropiada organización, planificación y metodología para lograr la inclusión educativa en el nivel primario.

En tercer lugar, en relación con las actividades a desempeñar con los alumnos, como ya hemos observado, los docentes llevan adelante actividades variadas: individuales y grupales. Las más frecuentes son aquellas que involucran ejercicios del libro / cuadernillo o trabajos desarrollados por los docentes ad hoc. Ante la heterogeneidad del aula, las actividades que se proponen no son las mismas para todos. Tal como expresaba uno de los docentes, distintas herramientas se utilizan para que todos se sientan albergados (Untoiglich, 2019). En algunos casos se ha observado que, si bien los docentes diseñan una actividad para todos los alumnos, con alguno/s de ellos se realiza otro ejercicio adaptado a ese caso.

En cuarto lugar, en términos de la evaluación podemos entender que los docentes de la institución observada utilizan diferentes estrategias dependiendo de la edad y posibilidades de los alumnos. En los primeros años de la primaria, la evaluación se plantea como continua y se tiene en cuenta tanto el trabajo diario como el día a día en la clase. La evaluación suele darse a través de las preguntas, conversaciones orales y la realización de los ejercicios del libro o manual con actividades. Se tiene en cuenta el interés, el esfuerzo, la participación y comportamiento de los alumnos. El diferencial con los últimos años de la primaria es que se añade la implementación de la prueba o el examen como herramienta de evaluación. Su objetivo es verificar el aprendizaje de los alumnos y si se han logrado los objetivos propuestos.

Los mayores desafíos

El equipo directivo y pedagógico coincide en que la inclusión es un gran desafío para la institución: las relaciones entre todos los sujetos intervinientes (docente de grado, equipo pedagógico y docente integrador junto a su coordinador) deben estar encaminadas e ir en la misma línea para permitir que la integración que se hace se convierta en una práctica inclusiva.

Análogamente, el convivir con el otro es de los comportamientos más favorecedores. La convivencia tiene que ver con aquello que se distingue entre los seres humanos: lo que provoca contrariedad, que seamos diferentes y dispares (Skliar, 2009). En tanto, la educación da lugar al encuentro con el otro y permite llevar a cabo la convivencia entre los involucrados. También es un momento de estar-juntos para proteger al niño, ampararlo y favorecer su desarrollo. Un espacio y un tiempo específico que tiene el docente para encontrarse dentro de la diversidad y conocerla, estudiarla, pensarla, sentirla y aprender de ella, para acompañar de la mejor forma posible el desarrollo de los alumnos.

Los mayores desafíos encontrados a los que hacen referencia los docentes están relacionados al pensar sobre propuestas particulares y generales, debido a que no todas las inclusiones presentan las mismas características. Los docentes pretenden educar seres que desarrollen su pensamiento crítico porque justamente buscan formar individuos autónomos. En tanto, el gran desafío del docente es alcanzar un ritmo de clase que sea beneficioso para todos los alumnos y permita enseñar a la gran mayoría al mismo tiempo. Para ello, será importante tener en cuenta las adaptaciones curriculares, tema que abordaremos a continuación.

A pesar de que se contemple la diversidad y las necesidades educativas especiales de los alumnos en cuanto al currículum, es evidente según Guijarro (1996) que cuando se planifica, se piensa en un grupo de alumnos. Y, por ende, es utópico tener en cuenta todas y cada una de las necesidades de los alumnos individualmente considerados. Sin embargo, las adaptaciones se realizan en conjunto con el docente integrador y esto permite que el alumno con NEE pueda recibir una tarea o ejercicio personalizado adecuado a su posibilidad. Al mismo tiempo, el docente de grado puede continuar con la pauta de planificación de la clase pensada para la totalidad de la clase. El planteamiento curricular ofrece la adaptación de distinto grado para individualizar y ajustar la enseñanza a diferentes necesidades, capacidades, ritmos e intereses para aprender. Es preciso señalar que todos los alumnos tienen necesidades, capacidad e intereses diferentes, tal como

comentó uno de los docentes. Por lo tanto, cualquier alumnos dentro del aula puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes del Ciclo Oficial. (Guijarro, 1996).

Otro de los desafíos contemplados por todos los entrevistados es el vínculo con las familias. Se trata de un trabajo colaborativo y en conjunto y lo principal será entender desde la escuela que la familia atraviesa un momento particular. Ellos necesitan sentirse tenidos en cuenta y que forman parte de la educación de sus hijos, son imprescindibles en todos los momentos del trayecto escolar. Esta colaboración y trabajo mancomunado favorece la convivencia entre escuela y familia. Sin embargo, ciertos casos de familias con situaciones delicadas han manifestado resistencias por no estar del todo de acuerdo con las decisiones tomadas por la escuela para beneficiar el desarrollo escolar de sus hijos. Como diría Bendersky (2013), educar en la inclusión se trata de aceptar las diferencias como uno de los valores indiscutibles de la institución y aprender a convivir con ellas. Los docentes constantemente buscan la manera de incluir prácticas que se adapten a las singularidades para superar el discurso de que no fueron formados para trabajar en la diversidad. Si bien son conscientes de ello, y como el objetivo está en el bienestar de los niños, están preparados junto al equipo pedagógico como soporte para recibir a quien sea y estar a disposición para cualquier alumno.

Por último, puede considerarse el concepto de etiquetas como desafío a superar. El dilema está en que cada alumno establece un vínculo diferente con cada docente, así como cada docente establece un vínculo diferente con cada alumno. Los docentes tienen su propia opinión por el vínculo generado dado que cada uno tiene particulares formas de actuar y conocimientos previos debido a su formación profesional. No es lo mismo estar formado en docencia de nivel inicial o nivel primario, en psicología, en psicopedagogía u otro. Por un lado, en la medida de lo posible, los directivos no hacen llegar los diagnósticos a los docentes. Por el otro, una docente expresaba que muchas veces son ellos mismos quienes etiquetan a los alumnos. Beatriz Janin, en su artículo de Página 12 del 20 de agosto de 2009, se pregunta: “¿Por qué se insistirá en catalogar a los niños, en ubicarlos como deficitarios, ubicándose los profesionales desde un ya-sabido, desde certezas que los llevan a clasificar al otro casi sin conocerlo, perdiendo la singularidad?”. Ella afirma que es difícil pensar en términos de complejidad y posicionar a los demás como seres humanos, porque el docente puede reconocer que son similares entre sí con el alumno y están cerca el uno del otro en su miedo y dolor. Entonces, todo se vuelve variable, los límites no son tan claros y los profesionales quedan expuestos.

Lo ideal sería que los profesionales, luego de conocer al alumno/a con una necesidad especial, sean capaces de planificar una estrategia, implementarla, e ir revaluándola para replantear qué se debe modificar a futuro o qué debe mantenerse, en base a los efectos que las estrategias implementadas tienen sobre los alumnos.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo de investigación hemos intentado describir la mirada docente, de un caso único de estudio, respecto de alumnos con ciertas dificultades en el aprendizaje de escuela primaria de gestión privada. A continuación, se procederá a desarrollar las distintas conclusiones obtenidas a partir del análisis realizado.

Tal como se planteó en la introducción, el objetivo general de la investigación es “examinar la mirada de la institución elegida y de sus docentes sobre la inclusión e integración educativa. Además, sus implicancias en las actividades áulicas en el primer ciclo de escuela primaria, en relación con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”. Encontramos que, en la institución tomada como caso de estudio, los docentes evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas de aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Estas se ven reflejadas en la centralización del alumno como parte de un grupo, permitiéndole un contacto directo con el docente y facilitando la comprensión de las actividades y contenidos. Conjuntamente, los alumnos son tenidos en cuenta a la hora de la planificación de las clases y son partícipes de las actividades planificadas para el grupo total, además de que algunos docentes optan por hacer adaptaciones curriculares. De esta forma, es posible relacionar el quehacer de la escuela expresando que la inclusión es el modo en que da respuesta a la diversidad (Untoiglich, 2019) ya que es la misma institución la que se adapta y construye estrategias para trabajar en favor de las diversas necesidades de los alumnos.

Para alcanzar a dichas conclusiones fueron abordados los objetivos específicos, que parten del objetivo general. Cabe destacar que, considerando distinciones de género, edad y años de trabajo de los docentes que formaron parte del estudio de campo, no se evidencian diferencias en las actitudes y representaciones que tienen con respecto a los niños con necesidades educativas especiales y el proceso de inclusión escolar. A continuación, se presentan las conclusiones de cada uno de los objetivos específicos:

- “Identificar las formas de relación que se establecen entre los docentes del primer ciclo de la escuela primaria elegida con los niños con Necesidades Educativas Especiales incluidos e integrados en el aula común”. Aquí es importante señalar que, dentro de las actitudes de los docentes, se destaca la importancia del docente integrador como especialista en el proceso de intervención pedagógica. La atención diferenciada y su participación juega un rol vital en el proceso educativo

del niño. Los docentes se ven inspirados a través del afecto, la protección, la ayuda y lástima que sienten por los educandos. Los perciben como poseedores de habilidades artísticas o sociales, destacando que son más cariñosos que el resto e incluso más inteligentes en otros sentidos. Los docentes manifiestan hacer adaptaciones curriculares, dar atención personalizada, utilizar material más atractivo y de interés para los niños.

- “Describir las dificultades e implicancias en la organización de actividades áulicas que perciben los docentes del primer ciclo de la escuela primaria sobre la inclusión e integración educativa de los alumnos que requieren de una atención personalizada”. Respecto a ello, pueden evidenciarse dos puntos principales. Una de las dificultades que encuentran los docentes para organizar sus actividades áulicas es lograr el equilibrio adecuado entre lo singular y lo diverso. Este equilibrio debería permitir que a todos los alumnos le sean adecuados los ejercicios propuestos por la docente, los tiempos de explicación de cada contenido y las dinámicas desarrolladas durante la clase. Más aún, para trabajar sobre la atención personalizada, los mismos docentes (o con la ayuda del docente auxiliar o integrador) generan ejercicios y dinámicas específicas para quienes lo requieran. Otro de los puntos es que, ante lo particular y general de cada caso, el docente se ve implicado en buscar un promedio entre todo el grupo, un punto medio que favorezca a la gran mayoría en términos de qué contenidos brindar, qué tiempos manejar, qué dinámicas utilizar, entre otros. Encontrar ese ritmo adecuado que favorezca a la mayoría es una gran dificultad, sin dejar de lado el hecho de crear una alternativa para quien/es están por arriba o por debajo de ese promedio.
- “Examinar las tensiones, relaciones y/o conflictos entre la mirada de la institución educativa y la de los docentes del primer ciclo de la escuela primaria sobre la inclusión e integración de alumnos con dificultades en el aprendizaje, específicamente Necesidades Educativas Especiales”. En relación con esto y tal como se pudo constatar en las entrevistas exploradas, no se pueden evidenciar tensiones y/o conflictos entre la mirada de los directivos y la de los docentes. Si bien todos velan por la mejor educación posible para los alumnos con NEE y portan un rol diferente para con estos niños, todos transitan el mismo camino y trabajan sobre las mismas bases. La relación entre estos es de constante intercambio y reflexión, entendiendo que la centralidad del niño es el foco principal.

Como plantea Bendersky (2013), una escuela que se considera inclusiva y se anima a trabajar de tal forma requiere cierta apertura para apreciar la diversidad que puede diferir de las condiciones conocidas. Esta apertura significa percibir y mantener las diferentes características personales de los alumnos. La cuestión primordial se encuentra en la oferta de calidad educativa y los modos de acceso que la escuela sea capaz de construir. Ciertas prácticas curriculares estrictas, ignoran a quienes requieren de un plan de estudios más flexible. Sin embargo, esto no significa que una escuela inclusiva pueda considerar proyectos individuales y proporcionar tanto apoyo como alumnos tenga, sino aquella que puede repensar su propia escuela y hacer que su práctica, formato, plan de estudios y formas de evaluación sean más flexibles para que todos puedan ser parte y formarse en ella. En otras palabras, permitir el derecho a que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad construyendo alternativas.



BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang N. y Bendersky B. (2013). La inclusión, ¿una problemática actual?, en *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan* (pp.105-142). Buenos Aires: Manantial.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barr, N. A., & Whynes, D. K. (Eds.). (1993). *Current issues in the economics of welfare*. Macmillan International Higher Education.
- Beech, J. y M. Larrondo (2007) “La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro”. En “Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur”. OEI, UNESCO.
- Berneman, J. (2016). *El quehacer institucional frente a las necesidades educativas especiales (NEE) en el campo de la educación no formal*. (Tesis de licenciatura). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. España: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713.
- Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Revista Políticas Educativas*, 2(1).
- Cepeda, M. P., Bakker, L., & Rubiales, J. (2013). Implementación de estrategias docentes en la educación de niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
- Dabdub, M., & Pineda, A. (2016). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34, 41-55.
- De la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- Di Virgilio, M. M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. M., y Plotno, G. S. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 90-110.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Elias Avramidis & Brahm Norwich (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhuesa Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0.

Guijarro, M. R. B. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* (Vol. 1). Madrid, España: MEC, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Hernández-Hernández, Olimpia. (2016). Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz. *Ra Ximhai*, 12(3), 261-269. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46146811017>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

Janin, B. (20 de agosto de 2009). El chico rotulado y el niño ideal. *Página 12*. Recuperado el 26 de junio de 2020 de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-130268-2009-08-20.html>

Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.

Leiva, J. J. (2014). De la integración a la inclusión: evolución y cambio de la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español.

López, S. I. M., y Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.

Montero, L. A. A. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, (197), 62-64.

Narodowski, M. (2008). “La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6(2), 19-26.

Operti, R.E.N.A.T.O. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación*, 117-138.

Skliar, C. (Octubre, 2009). *Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*. Trabajo presentado en las “VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas”, La Antigua, Guatemala.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*. vol 11 (1) p 33-43.

Skliar, C., Untoiglich, G., Szyber G. (Octubre, 2019). *Inclusión y otredad*. Trabajo presentado en la conferencia de Forum Infancias, Buenos Aires, Argentina.

Szyber, G. (2009). De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos. En *Wettengel, L.; Untoiglich, G.; Szyber, G. (Eds), Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*”. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Tomlinson, C. A., y Vitale, G. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Tuneu, N. P. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra.

UNESCO. (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785.

Untoiglich, G. (2019). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación* (Vol. 33). Noveduc.

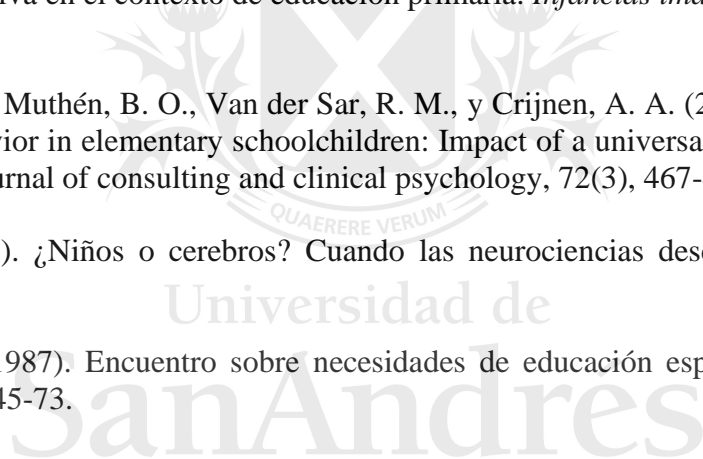
Untoiglich, G., Cerredelo, R. A., Gómez, M. F., y Rappa, Y. (2017). De inclusiones y exclusiones. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(3), 357-369.

Valenzuela, B. A., Álvarez, R. D. L. Á. C., y Lúgigo, M. G. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias imágenes*, 13(2), 64-75.

Van Lier, P. A., Muthén, B. O., Van der Sar, R. M., y Crijnen, A. A. (2004). Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: Impact of a universal classroombased intervention. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(3), 467-478.

Vasen, J. (2017). *¿Niños o cerebros? Cuando las neurociencias descarrilan*. Madrid: NOVEDUC.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, (1), 45-73.



ANEXO

Guía de preguntas para la entrevista a la Dirección de Instituto Bet El

- ¿Qué palabras o frases te remiten al término de inclusión educativa en el aula?
- ¿Cuál es la postura de la institución respecto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula? ¿Cómo se da la inclusión?
- ¿Existe algún lineamiento institucional específico para transmitir a los docentes sobre cómo acompañar a alumnos con dificultades en el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las dificultades que se presentan en los alumnos? ¿Cuáles son las características de los alumnos que requieren de la inclusión en el aula?
- Ya sea para diseñar una propuesta de enseñanza o una estrategia metodológica, ¿cuáles son las dificultades que percibís que los docentes tienen ante la diversidad de alumnos dentro del aula?
- ¿Percibís alguna resistencia para implementar estrategias inclusivas (docentes, directivos, familia de alumnos, etc) dentro de la institución?
- ¿Fue necesario realizar algún cambio en la infraestructura de la escuela para adecuar los espacios y así favorecer la inclusión?

Guía de preguntas para la entrevista a la Psicopedagoga de Instituto Bet El

- ¿Qué palabras o frases te remiten al término de inclusión educativa en el aula?
- ¿Cuál es la postura de la institución respecto de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula? ¿Cómo se da la inclusión?
- ¿Existe algún lineamiento institucional específico para transmitir a los docentes sobre cómo acompañar a alumnos con dificultades en el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las dificultades que se presentan en los alumnos? ¿Cuáles son las características de los alumnos que requieren de la inclusión en el aula?
- Ya sea para diseñar una propuesta de enseñanza o una estrategia metodológica, ¿cuáles son las dificultades que percibís que los docentes tienen ante la diversidad de alumnos dentro del aula?
- ¿Percibís alguna resistencia para implementar estrategias inclusivas (docentes, directivos, familia de alumnos, etc) dentro de la institución?
- ¿Fue necesario realizar algún cambio en la infraestructura de la escuela para adecuar los espacios y así favorecer la inclusión?

Guía de preguntas para la entrevista a docentes

- Trayectoria para conocer el contexto del docente: ¿Cuál es tu formación académica? ¿Hace cuántos años que te desempeñas como docente dentro de la institución?
- ¿Con qué te encontraste una vez que comenzaste a trabajar en Bet El?
- ¿Qué tipo de docente aspiras ser? ¿Podes cumplir con tus expectativas como docente dentro de esta institución?
- ¿Qué palabras o frases te remiten al término de inclusión educativa en el aula?
- ¿Conoces la postura de la institución frente a cómo desempeñarse dentro del aula con los alumnos con Necesidades Educativas especiales? ¿Cuál es tu visión sobre la inclusión dentro de la institución? ¿Cómo actúas frente a dicha postura?
- ¿Cómo es la relación que tenes como docente con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales integrados o incluidos al aula común? ¿Es la misma relación que con el resto de los alumnos o en qué aspectos se diferencia?
- ¿Cuáles son los principales elementos que tenes en cuenta a la hora de diseñar una propuesta de enseñanza? ¿Cómo articulas la propuesta de enseñanza con el diseño curricular?
- ¿Cuáles son las principales estrategias metodológicas que te han dado mejores resultados para enseñar? ¿Qué criterios generales tenes en cuenta para evaluar los aprendizajes?
- ¿Cuáles son las dificultades que percibís que tenes en tu rol como docente al tener diversidad de alumnos dentro del aula? ¿Estas dificultades repercuten en la organización de las actividades áulicas?
- ¿Hay alguna resistencia con respecto a sujetos externos al aula (otros docentes, directivos, familia de alumnos, etc) para implementar estrategias inclusivas dentro de la institución?
- ¿Fue necesario realizar algún cambio en la infraestructura de la escuela para adecuar los espacios y así favorecer la inclusión?