

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO NEGRO



**UNIVERSIDAD
NACIONAL**

Tesis de Investigación

**EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD EN LA PROVINCIA DE RIO NEGRO.**

Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la
Escuela N° 122, 2024.

Estudiante: Romina Millán

Director de Tesis: Fernando Marron

Río Negro

Agradecimientos

Llegar al final de este camino ha sido un reto lleno de aprendizajes, sacrificios y momentos que quedarán grabados en mi memoria. Este logro no habría sido posible sin el apoyo y amor de personas fundamentales en mi vida, a quienes quiero dedicar estas líneas.

A mis hijos, quienes son la luz de mi vida y mi mayor inspiración. Gracias por su amor incondicional, por comprender mis ausencias y por ser mi motor en los momentos más difíciles. Sus sonrisas y abrazos me llenaron de fuerza para no rendirme y seguir adelante, incluso en las noches más largas.

A mi familia, que siempre estuvo a mi lado brindándome su apoyo, paciencia y comprensión. Agradezco profundamente su confianza en mí y sus palabras de aliento, que me impulsaron a seguir cuando las fuerzas flaqueaban. Cada gesto de amor y acompañamiento fue un pilar fundamental en este proceso.

A mis amigos, por su cariño, compañía y por entender las veces que no pude estar presente. Gracias por sus palabras de ánimo y por recordarme que todo esfuerzo vale la pena. Su amistad me ayudó a mantener el equilibrio y a seguir creyendo en mí misma.

A todos ustedes, que me acompañaron en este viaje, soportaron las largas noches de estudio, los momentos de estrés y las múltiples veces que necesité un consejo, un abrazo o simplemente un oído dispuesto a escuchar.

Este trabajo no es solo mío, es también de ustedes, porque cada uno, a su manera, dejó una huella en este logro. Les agradezco con todo mi corazón por ser parte de esta etapa tan importante de mi vida.

Con todo mi cariño y gratitud,

Romina

PROLOGO

El presente trabajo tiene por objeto comprender e interpretar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tienen los actores educativos del nivel primario de la Escuela 122. Creemos importante que sean rescatadas, en cuanto son estas miradas las que deberían aportar en la definición, formulación e implementación de una política pública que no prescinde de las propias percepciones, valoraciones y actitudes de las personas intervinientes.

Para ello, la estrategia metodológica empleada, de corte cualitativo, respondió a la aplicación de entrevistas semiestructuradas y de observación como espectador, teniendo como referente los tres componentes centrales en la teoría de la representación social: la información y la construcción selectiva; la actitud y la naturalización y el campo de representación y el esquema figurativo. Así, en la reconfiguración de cada uno de estos componentes, jugaron aspectos tanto externos como internos al individuo, como fueron las normatividades que en la materia existen; el Proyecto Educativo Institucional (misión, visión, objetivos) con el que en la Escuela se manejan; y los factores asociados a la propia subjetividad, ilustrados en su formación, sus valores, sus creencias, sus experiencias, etc.

En resumen, los resultados obtenidos nos develan que la representación frente al objeto de estudio es diferente para cada grupo de actores. Esto es que, según el papel que en el proceso desempeñan, se enfrentan a diversos obstáculos y/o problemas, a los cuales habría que prestarles especial atención en el trabajo por una educación de todos, para todos y con todos. Lo anterior no obstante rescatando que, en su generalidad, una vez los actores toman contacto con los procesos de inclusión educativa, adoptan una mirada más positiva, frente a la cual desean colaborar y cooperar, y frente a la cual va habiendo menor resistencia. Seguido a esto, continuamos reafirmando que son esas limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales, las constructoras permanentes de la discapacidad en la sociedad.

INDICE

Agradecimiento.....	Pág. 2
Prologo.....	Pág. 3
Introducción.....	Pág. 5-7
Estrategia metodológica y presentación del estudio de caso.....	Pág. 8-10
Conceptos Introdutorios.....	Pág. 11-21
Capítulo 1 “La educación inclusiva”.....	Pág. 22-26
Capítulo 2 Estudio de caso: “Procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad”.....	Pág. 27- 43
La mirada del equipo Directivo y de orientación escolar- Casos.....	Pág. 44-55
Obstáculos y/o problemas identificados en los procesos de inclusión educativa.....	Pág. 56-62
Conclusiones.....	Pág. 63-76
Bibliografía.....	Pág. 77

INTRODUCCIÓN.

*"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".
B. Franklin*

Hablar de educación inclusiva para personas con discapacidad, se constituye en un tema de estudio relevante en el marco de las políticas públicas, al existir un problema, social si se quiere, relacionado con la posible vulneración de los derechos inherentes a todo ser humano. Nos estamos refiriendo, entonces, a un grupo poblacional específico al que casi siempre se le ha desconocido su autonomía individual para decidir aspectos propios, lo que termina por vulnerar, el derecho a la vida y todos los demás derechos conexos atribuidos a cualquier sujeto social.

Más allá de un marco normativo internacional que se supone ampara las legislaciones nacionales, provinciales y municipales, se antepone, en el análisis crítico que desde la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales puede hacerse, una realidad que se sigue aventajando de una humanidad aún pasiva. Es más, si se quisiese rescatar el carácter efusivo que, con compromiso y convicción, una parte de la sociedad ha desplegado para reivindicar los derechos de las personas con discapacidad, incluyéndolos a ellos mismos en su presentación, diríamos, resaltando sin lugar a dudas su importancia, que todavía se carece de la fuerza necesaria para resquebrajar el mayor de sus problemas: *las limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales.*

Son estas limitaciones las que, más allá de cualesquiera otra existente, continúan recreando lo que por discapacidad erróneamente muchos siguen entendiendo. En ella, el modelo médico – céntrico o rehabilitador adopta el protagonismo de la escena, entendiéndose que las discapacidades se ubican en la persona y sus propias deficiencias. Culturalmente hablando, atribuírselas resulta entonces entorpecedor para el desarrollo mismo de cualquier política de Estado que se formulara, diseñara e implementara para el goce de ellos y del resto de la población.

Indicamos “de ellos y del resto de la población”, en cuanto afirmamos con vital convicción, que una de las formas más eficientes y eficaces para avanzar contra esas limitaciones culturales, es a través de la educación. Y qué mejor, que poder hablar de una Educación de todos, para todos y con todos.

Una educación, que contrario a inscribirse en ese modelo médico-céntrico o rehabilitador, en el que predomina un esquema educativo segregado, ponga el énfasis en un modelo social con enfoque de derechos, en el que se entienda que los obstáculos y/o barreras que el sistema educativo y la misma sociedad han interpuesto, configuran la principal causa de las discapacidades.

Educación de todos, para todos y con todos. Una educación, que contrario a inscribirse en ese modelo médico-céntrico o rehabilitador, en el que predomina un esquema educativo segregado, ponga el

énfasis en un modelo social con enfoque de derechos, en el que se entienda que los obstáculos y/o barreras que el sistema educativo y la misma sociedad han interpuesto, configuran la principal causa de las discapacidades.

Por el contrario y sin profundizar por ahora, la educación inclusiva, concepto que puede dar lugar a un abanico de definiciones, consiste en una educación que busca “transformar los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos estudiantes, por diferentes causas, para aprender y participar”². Su esencia se centra entonces, en un sistema que busca adaptarse a todos los estudiantes, entendiendo que cada uno tiene necesidades específicas, que pudiendo ser diferentes unas de otras, deben ser atendidas para posibilitar, de la mejor manera posible, su aprendizaje y su participación en diferentes ámbitos.

Esta mirada, en la que confluyen valores íntimos que cobijan la diversidad del ser humano, se apoya en lo mencionado en el Artículo No. 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

Esta Convención, y otras cuantas normatividades, son importantes tenerlas presentes, en cuanto aportan no sólo al estudio teórico del trabajo, sino también a la construcción y reconstrucción que de las representaciones se forman los actores participantes en el estudio práctico. Sobre esto, volveremos más adelante.

Desde una posible orientación así, puede decirse entonces que fueron estas preliminares indagaciones, las que alentaron y motivaron la realización de la presente investigación que, desde un principio, estuvo marcado por un interés intelectual y práctico por constituir en un referente central el estudio de las representaciones simbólicas que, sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad, en el día a día se forman diferentes actores educativos de una determinada escuela común.

Su importancia hay que subrayarla, en cuanto consideramos que el omitir en el estudio de cualquier objeto y/o fenómeno social estas representaciones que los individuos y los colectivos construyen, constituye uno de los vacíos más comunes en la elaboración de las políticas públicas, sobre todo cuando de grupos poblacionales específicos se trata. Con mucha frecuencia se tiende a formular, diseñar e implementar políticas prescindiendo de las percepciones, las valoraciones y las actitudes de los propios actores, definiéndose así un problema social sobre cimientos más bien cojos, inciertos y dudables.

En esta línea, el objetivo general del presente trabajo consistió en *explorar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad tienen diversos actores*

educativos de la Escuela n°122, ubicada en Villa Manzano, Provincia de Río Negro. Así, con esta significación introducida por las representaciones sociales, determinamos como lineamientos que guiaron el trabajo de campo, los siguientes objetivos específicos:

-Conocer la *información* que tienen los actores educativos comprendidos en el nivel primario de la Escuela frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad, así como la *construcción selectiva* que de ella hacen;

-Identificar las *actitudes* que tienen los actores educativos comprendidos en el nivel primario de la Escuela frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad, así como la forma como *la naturalizan*.

-Analizar el *campo de representación* y el *esquema figurativo* que colectivamente se ha construido entre los actores educativos comprendidos en el nivel primario de la Escuela frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Para cerrar esta breve introducción, digamos que la estructura propuesta en este trabajo de investigación comprende dos apartados centrales: En un *primero* se pretende mostrar el estado del arte sobre la temática en cuestión; por lo tanto, además de presentar los principales debates teóricos existentes sobre la materia, se agrega una descripción de las normativas internacionales, nacionales y provinciales que creemos más relevantes. Cerramos el capítulo con un análisis de entrevistas realizadas a informantes claves, lo cual consideramos nos posibilita, previo al estudio práctico, un primer acercamiento a estos procesos en el país.

Y con el *segundo* apartado, ya más consolidado con el material, como la escuela común se ha formado frente a los procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad.

Estrategia metodológica y presentación del estudio de caso.

La presente investigación, de carácter exploratorio – analítico, fue desarrollada mediante un estudio de caso, dado que se consideró que era el método más adecuado para responder a la pregunta problema planteada. En este sentido, dicho método, propio del enfoque cualitativo, fue entendido como “una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse”.

Aun cuando se reconoce que lo ideal hubiese sido tomar múltiples casos que posibilite en la comparación; por las limitaciones de tiempo y de recursos, en esta investigación se partió de un estudio de caso único, en el que se tomó como unidad de análisis a la Escuela.

Su selección respondió a que más allá de ser una escuela común que realiza procesos de inclusión de personas con discapacidad, demostró desde sus inicios compromiso y disposición para sacar adelante el proyecto.

Lo interesante aquí es entonces, la ventana que con el presente trabajo se abre para profundizar en esas representaciones simbólicas que los actores educativos participantes se construyen y se reconstruyen permanentemente frente al objeto de estudio. Esto es algo relevante en el campo de las políticas públicas, puesto que el horizonte sobre el que se trabaja se traza en las miradas, los pensamientos y los sentimientos de sujetos que adoptan un rol distinto en el espacio escolar, convergiendo su énfasis en un llamado a la diversidad de posiciones. En esta línea, comprendida en el marco de dichas representaciones, a cada actor su cultura le dice qué ver y su sistema de valores le dice cómo interpretar lo que pasa ante sus ojos.

Frente a esto, no es que pensemos que de un solo estudio de caso se puedan formular generalizaciones sólidas y relativamente válidas sobre la materia, pero pensamos que es una buena ocasión para formular una u otra directriz crítica, que coadyuve ya a los actores participantes, ya a la Escuela, ya al Gobierno Municipal, en la formulación de programas, proyectos y políticas inclusivas a favor de las personas con discapacidad o ya a otros investigadores en sus trabajos futuros.

Ahora bien, siguiendo lo sugerido en manuales sobre investigación cualitativa, se tuvieron en cuenta los siguientes puntos durante el desarrollo del trabajo de campo, a fin de agregar mayor confiabilidad y validez a los datos obtenidos:

-El tiempo de permanencia en el campo debe estar medido por la relación que establece el

investigador con la población, intentando minimizar los prejuicios que surgen por la separación entre uno y otro.

-Se deben utilizar dos o más estrategias de investigación, lo que permite tener información más variada y completa en la interpretación de los resultados.

-Se deben ir compartiendo los resultados que se obtienen con la población donde se desarrolla el trabajo.

-Y, los resultados que se van obteniendo, se deben ir compartiendo con expertos en la materia, a fin que se puedan identificar puntos en donde se requiere ampliar o justificar más.

En esta investigación, la muestra fue seleccionada intencionalmente conforme a los objetivos planteados, respondiendo a actores educativos comprendidos en el nivel primario de la Escuela. Su tamaño, que no pudo ser fijado de antemano sino que se fue definiendo a lo largo del trabajo, estuvo guiado por el principio del punto de saturación de la información, correspondiendo el conjunto de los actores seleccionados a Directivos, docentes, profesionales de apoyo, estudiantes y familias de hijos con discapacidad.

Debe decirse además que los datos recolectados, fueron de dos tipos:

-*Datos primarios* que fueron obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los actores educativos mencionados, y de la observación realizada durante el tiempo de permanencia en la Escuela.

-*Datos secundarios* que fueron obtenidos a través del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela, y de las leyes internacionales, nacionales y provinciales que en materia de educación para personas con discapacidad hay disponibles. Lo que se observó durante el desarrollo de la investigación, es que la metodología empleada fue pertinente, en cuanto el foco de atención siempre estuvo puesto en la comprensión y en la interpretación que desde la subjetividad individual y colectiva de los participantes se desprende. Se pensó, entonces, que esta articulación, en donde se intersectaban el sujeto (actores educativos de la Escuela) y el objeto (procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad) de la investigación a partir de la construcción y reconstrucción de las representaciones, posibilitaría un cuestionamiento permanente en torno a qué sabían, cómo lo interpretaban y cuáles eran sus acciones.

Para terminar, profundizaremos en las herramientas metodológicas que fueron utilizadas para el desarrollo del trabajo de campo, que como ya se dijo fueron las entrevistas y la observación. Todas ellas sirvieron de soporte, para que los conceptos teóricos con los que nos acercamos a la realidad

a investigar, se pusieran en contacto con la situación y en ella se modificaran, se resignificaran y aún se abandonararan:

-El propósito de la *observación* fue poder adentrarnos en el día a día de lo que sucede en la Escuela y entre sus actores. Se tuvo una *participación como espectador*, lo que “significa “estar allí” y “en el medio de la acción”, pero sin formar parte de ella”, permitiendo esto tener cierta distancia frente al fenómeno estudiado. En nuestro caso, la observación fue una herramienta muy útil del enfoque cualitativo, en cuanto permitió recoger diferentes tipos de datos (contexto físico y social, interacciones formales e informales, interpretaciones de los actores participantes), desarrollar preguntas culturalmente relevantes y tener una mejor comprensión de lo que ocurría en el contexto y entre los actores estudiados.

-*Las entrevistas fueron semiestructuradas*, en cuanto el objetivo era el de obtener respuestas a preguntas abiertas que fueran después comparables entre sí. Para esto, se diseñaron temas guías, que permitieran además indagar con mayor profundidad, cuando se consideraba pertinente para el logro de los objetivos establecidos.

Estas entrevistas se realizaron a aquellos actores considerados claves dentro del conjunto de actores totales identificados, y en aquellos casos en que era posible acceder al sujeto en cuestión. Lo interesante de esta herramienta fue que, justamente, permitía ampliar los resultados, pues se “captaba lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; en suma, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo”.

Finalmente, la presentación de los resultados obtenidos fue hecha para cada actor a partir de las dimensiones identificadas para el estudio de las representaciones. Así, primero se habló de la información y su construcción selectiva; seguida de las actitudes y su naturalización. Ambas dimensiones, ubicadas en un plano individual que permitían dimensionar qué sabía y cómo actuaba cada actor en particular. Posteriormente, y con base en lo obtenido, analizamos el campo de representación y el esquema figurativo, para el cual el esquema colectivo jugó el papel central. De esta forma, lo que se buscaba era comprender cómo, colectivamente hablando, interpretaban estos actores participantes los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad, a su vez que identificábamos los principales obstáculos y/o problemas que se presentan cotidianamente.

Conceptos introductorios.

Discapacidad- mirada desde el modelo social de la discapacidad-; *educación*- asumida desde la educación inclusiva-; y *representaciones sociales* – examinadas desde las dimensiones de la información y de la construcción selectiva, de las actitudes y de la naturalización y del campo de la representación y del esquema figurativo-, son los tres conceptos centrales, teórica y metodológicamente hablando, que guían el desarrollo de la presente investigación.

En este apartado introductorio sólo se hace referencia al modelo social de la discapacidad y a la educación inclusiva de una manera general, ligada a la concepción que, en lo personal, adoptamos para su comprensión e interpretación.

El modelo social de la discapacidad.

Que la educación inclusiva es de todos, para todos y con todos, parecer ser un desafío por el que muchos apuestan en la actualidad, y frente al cual siguen presentándose múltiples obstáculos y/o barreras. Dichos obstáculos y/o barreras, se originan, sobre todo, en un contexto social y cultural, en el que predomina la idea de que la discapacidad es una deficiencia del individuo, imposibilitándolo así, para desenvolverse, autónoma e independientemente, en los espacios sociales que habita. Este enfoque, conocido como el modelo médico-céntrico o rehabilitador, responde a una mirada médica, en la que la rehabilitación juega un rol central para la “normalización” de la persona.

Así, contrario al anterior enfoque, la educación inclusiva se inscribe en el modelo social de la discapacidad, el cual considera que “las condiciones de interacción entre el individuo y el contexto son las que terminan por establecer la magnitud de la discapacidad de la persona, su familia y la sociedad”. En este sentido, ambos conceptos, discapacidad y educación, centrales para el desarrollo del presente estudio, se asumen desde la lógica de un enfoque de derechos humanos que postula que la discapacidad se crea y se recrea, no en el propio individuo, sino en un contexto sociocultural. De este modo, puede decirse que responde a una “rehabilitación” distinta, pues se trata de “la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas gestionando las diferencias e integrando la diversidad”.

Bajo esta óptica, el modelo social establece que “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de este colectivo sean tenidas en cuenta dentro de la organización social”. Entonces, además de encontrar el problema en la propia sociedad, este modelo

resalta que las personas con discapacidad son igual de útiles que las otras personas (sin discapacidad), al ponerse el acento en las capacidades que tiene cada individuo para interactuar y para participar en distintos espacios socioculturales. De esta forma, “desde el modelo social se sostiene que lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia”.

Desde esta perspectiva, si se retoma por ejemplo el tránsito que hubo del modelo médico – céntrico o rehabilitador al modelo social, se encuentra una clara diferencia: uno, liga las causas a factores biológicos y científicos y otro, a factores sociales y culturales. Esto significa que el modelo social “coloca a la discapacidad como una característica más dentro de la diversidad que existe entre las personas, y no como un limitante que define la vida de un individuo condenándolo a la discriminación y la exclusión social”.

Es decir, que mientras el primero, el médico-céntrico o rehabilitador, asume la discapacidad desde la deficiencia del individuo, entendiéndola como “la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo”, el segundo, el social, la retoma como “una desventaja o una restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por eso las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad”. En este sentido, puede decirse que uno ve a la discapacidad como un estado (la salud), y el otro, como una relación (entre la salud y el contexto).

Si asumimos ahora una mirada retrospectiva, diríamos también que este modelo, tan anclado en un enfoque de los derechos humanos, “surge a finales de la década del 60 a partir de la lucha de las propias personas con discapacidad y de las organizaciones sociales que trabajaban en pos de los derechos de este colectivo, y que se unieron para condenar el estatus que tenían de ‘ciudadanos de segunda clase’ ”. Esta articulación es quizá la más notoria y notable en la actualidad, cuando se observa a las propias personas con discapacidad, a sus familias y a los miembros de organizaciones sociales, movilizarse para luchar en contra de los obstáculos y/o barreras que la propia sociedad les interpone.

Esa diferencia que, sin más, posibilita adentrarse en el mundo de la diversidad de los valores y de las identidades.

Por último, para hablar de la discapacidad desde este modelo social, se deben tener en cuenta importantes dimensiones específicas como:

-la problemática debe ser entendida en un contexto social, cultural, histórico y geográfico, más allá de ceñirse a factores exclusivamente médicos, que remiten a la “falta de”.

-la deficiencia o daño de la persona afectada implica sólo una parte de la situación de discapacidad, pues en ella juegan factores que se relacionan con el contexto social, ambiental y cultural en el que se desenvuelve la persona, y que en últimas, se articula con las percepciones, las valoraciones y las actitudes de la sociedad.

-la resolución del problema implica tanto una adecuada rehabilitación como contar con una sociedad accesible; pues si bien no pueden dejar de desconocerse los apoyos que se requieren para facilitar el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad en la educación en particular, y en la vida en general, lo más relevante, y quizá lo más desafiante, está en romper con esos obstáculos y/o barreras culturales y actitudinales que la sociedad misma se ha encargado de interponer.

-una sociedad es accesible cuando desmonta barreras de todo tipo; entendiendo que aparte de las barreras culturales y actitudinales, siendo éstas las más significativas en nuestra opinión, existen otras más como las físicas.

-las barreras culturales constituyen la base donde se formulan las tangibles y las de tipo físico; pues aun cuando estas barreras, las tangibles y las de tipo físico sean depuestas, si siguen persistiendo las culturales y las actitudinales, la discapacidad se continuará creando y recreando por un ambiente social que insiste en interponer obstáculos y/o barreras para el desarrollo, autónomo e independiente, de este colectivo.

-una sociedad es accesible cuando practica la tolerancia y el respeto hacia la diferencia, valorándola como algo positivo; es decir que el desarrollar procesos inclusivos no es algo que favorezca únicamente a las personas con discapacidad, sino a todos los seres humanos en general. En este sentido, la inclusión educativa, por ejemplo, no debe ser vista como una oportunidad, y mucho menos como un favor, para este colectivo, sino como un derecho del que se benefician todos los actores del sistema educativo en particular y de la sociedad en general.

Estas caracterizaciones señaladas para el modelo social de la discapacidad, y contextualizadas en el marco de los procesos de inclusión educativa, indican que de no plantearse un reconocimiento del otro, “el impacto principal y más inmediato es sobre los propios niños y niñas [quienes van a seguir sufriendo] las limitaciones que les impone una sociedad, un contexto y un medio ambiente no inclusivos y que no les ofrece oportunidades para disfrutar plenamente sus vidas y alcanzar todo su potencial”.

La educación inclusiva.

La educación es un derecho, y como tal, se les debe reconocer a todos los niños y niñas de una sociedad, sin dar cabida a ningún tipo de discriminación. Bajo esta mirada, “hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos [estos niños y niñas] tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades”.

Sobre esta materia, amerita de entrada formular una primera aclaración, orientada a no asociar, de modo necesario, los procesos de inclusión educativa con los ligados al principio de la igualdad de oportunidades. La ligazón no estaría mal siempre y cuando la igualdad de oportunidades tuviese lugar en el marco de un grupo heterogéneo de estudiantes, entre los que fluya la diversidad de valores. Entonces, se debe hacer claridad que la inclusión no remite a la homogeneidad en sí y por sí, y mucho menos a la idea de que para que todos conozcan todo, todos “deben hacer lo mismo, en igual tiempo y espacio, y del mismo modo”.

Al respecto, Néstor Caraza dejó en claro durante el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, que lo importante radica en reconocer los diferentes puntos de partida de todos los estudiantes, ya que todos arrancan de forma distinta. Es decir, que el reconocer que se arranca de lugares diferentes, implica el reconocer también que se llega a lugares diferentes, pues cada uno tiene trayectorias particulares. Ahora lo fundamental es, dice Caraza, que la igualdad de oportunidades no sea vista como un referente para que todos aprendan lo mismo, sino más bien como un referente para que nadie aprenda menos de lo que puede aprender.

La anterior línea, muy ceñida a los principios de la educación inclusiva, se inserta en el marco del modelo social de la discapacidad, el cual, como ya hemos dicho, parte de considerar que la discapacidad es “una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente” a este colectivo. Lo que esto nos indica, es que los procesos educativos deben desarrollarse en espacios que se adapten a las necesidades de sus estudiantes, evitando todo tipo de obstáculos y/o barreras que impidan su aprendizaje y participación escolar.

Entonces, a diferencia del modelo médico - céntrico o rehabilitador, “en donde se persigue que las personas, y especialmente las niñas y niños se normalicen a través de una educación especial, el modelo social aboga por una educación inclusiva”, al entender que es en la propia sociedad en donde se configuran y se reconfiguran las discapacidades de un individuo. De este modo, aquí la discapacidad ya no es entendida en términos de una deficiencia, remitiendo a aspectos puramente relacionados con la salud de la persona, sino que, por el contrario, es entendida en un contexto sociocultural desde el que emergen las limitaciones que se le imponen a la persona para su desarrollo.

Más puntualmente, para diferenciar estas posturas, tan diversas en el ámbito educativo, Agustina Palacios, citando a Michael Oliver, ha señalado: “La visión de integración, y mucho más aun la de

segregación, que propugna el modelo rehabilitador se basa en la noción de normalidad y predica la aceptación y tolerancia de personas con determinadas necesidades. Las personas, los maestros y los niños deben ser animados y educados para la aceptación y tolerancia de aquellos *desviados* de la normalidad. La nueva visión de *inclusión* desafía la verdadera noción de normalidad en la educación — y en la sociedad— sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia”.

1. La inclusión es un proceso interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad. Es saber cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia.
2. La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. La presencia se vincula con dónde son educados y cuánto de fiables son las instituciones escolares en las que son atendidos; la participación se relaciona con la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que incorporar la opinión de los propios aprendices y el rendimiento se asocia con los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones.
3. Y la inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, con el fin de tomar las medidas necesarias que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Con el objetivo de puntualizar aún más en los contenidos implicados en la educación inclusiva, consideramos pertinente señalar los tres elementos que se configuran transversalmente en estos procesos, y los cuales, a su vez, fueron asumidos como puntos de referencia durante el desarrollo del trabajo de campo en la Escuela N° 122:

-El diseño, la adaptación y la impartición del sistema curricular y evaluativo: Si se entiende que el derecho a la educación es en sí un derecho fundamental para el ejercicio de los demás derechos, entonces contar con un sistema curricular y evaluativo flexible, que se adapte y ajuste a las necesidades y capacidades particulares de los estudiantes, es de especial relevancia en la tarea misma de trascender las diferencias a partir del respeto y la tolerancia entre los actores del sistema educativo.

Dicho respeto y tolerancia se encuentra asociado al hecho de que “ya no es el estudiante el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un [sistema curricular y evaluativo] prescrito, sino que [éstos] — más abiertos, relevantes y flexibles— deben adaptarse o diversificarse en función de las necesidades individuales de cada uno”. En este sentido, un proceso de aprendizaje activo y cooperativo, alejado de prácticas memorísticas arraigadas en la historia educacional, que apuntalen a la práctica y a la

experimentación directa, consolida herramientas e instrumentos sólidos en una enseñanza para todos que se acerca cada vez más a los elementos formativos propios de cada estudiante.

En este marco, de acuerdo con UNESCO, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, constituyen pilares fundamentales cuando se hace referencia a planes de estudios inclusivos que abarcan todos los aspectos cognitivos, emocionales y creativos de los alumnos. De este modo, la participación de todos se convierte en condición sine qua non para un proceso educacional inclusivo que “requiere redefinir roles y funciones del alumnado (que aprende con todos), del docente (que enseña a todos) y del profesional de apoyo (que deja de ser el maestro integrador para ser un colaborador)”.

Al respecto, cuestionarse sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar remite a la importancia de revisar continuamente que se tengan a disposición sistemas curriculares y evaluativos “que sean lo suficientemente amplios, relevantes y flexibles para facilitar precisamente que un número amplio y diverso de alumnos encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender”.

-La formación de los docentes y de los profesionales en cuanto a capacitación y desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales: La formación inicial y permanente de docentes y profesionales debe partir de la asunción de conocimientos y habilidades que posibiliten un cambio en cuanto a sus valores y actitudes para desempeñar el nuevo rol que implican los procesos de educación inclusiva. Lo entredicho, “demanda de encuentros de capacitación, como así también, de una práctica educativa reflexiva y en equipo, bajo un liderazgo directivo decidido hacia la finalidad a alcanzar”.

Lo anterior implica, por un lado, que las condiciones actuales no pueden seguirse manteniendo, sino que, por el contrario, se requiere de medios que converjan en el desarrollo de su capacitación procedimental (diseñar, adaptar e impartir el sistema curricular y evaluativo) y actitudinal (valores de respeto y tolerancia por la diversidad); y, por el otro, que la ayuda y el apoyo para transitar las nuevas funciones, los docentes asumiendo unas responsabilidades y los profesionales soltando otras, provengan de la educación especial, como punto de soporte, y no de protagonismo, para la educación ordinaria.

Frente a esto, debe quedar claro además que los profesionales son una ayuda y un apoyo para toda la escuela y no solo para las personas con discapacidad, pues es ahí también donde se da inicio a la etiquetación y a la discriminación. En este sentido, la presencia de estos actores en el ámbito educativo, merece una distinción de funciones, entendiéndose de entrada que sus roles suponen un cambio de prácticas:

El docente: enseña a todos sin separar; recibe apoyo sin delegar enseñanza; comprende y respeta a los estudiantes, y fomenta estos valores y flexibiliza sin discriminación.

El profesional: apoya sin etiquetar; es colaborador y no enseñante, orienta pedagógicamente y no

clínicamente.

Éstas, que son algunas de las funciones que deben tener los docentes y los profesionales, se complementan con valores, o quizá compromisos, que deben adoptar ellos en estos procesos de inclusión educativa, como son: valorar la diversidad del educando; apoyar y respaldar a todos los educandos; trabajar con otros profesionales y otros actores del ámbito educativo (trabajo colaborativo) y seguir formándose y capacitándose a lo largo de su vida.

Lo realmente importante de la capacitación y del desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales de los docentes y los profesionales, se liga entonces, en nuestro entender, a la oportunidad de un cambio profundo en el actuar de las escuelas, al ser ellos, sobre todo los docentes, actores claves que se pueden configurar como líderes en los procesos mismos de concientización sociocultural frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad. El camino no es fácil, pues requiere, en un primer momento, de la disposición de estos actores sin desconocer la de los otros. No obstante, de tenerla, las puertas pueden abrirse con más serenidad para fortalecer así espacios en los que realmente se valore la diversidad.

La concientización sociocultural de los actores del sistema educativo frente a la discapacidad:

Hablar de concientización sociocultural frente a la discapacidad, indica de entrada el abandono de viejas etiquetas y estereotipos que a lo largo de la historia se le han colgado a este grupo poblacional al tacharlos de mongólicos, deficientes, disminuidos, anormales, entre otras cuantas más (Aun siguen vigente en el vocabulario cotidiano). Estas caracterizaciones, que terminan por afectar negativamente un proceso educativo para todos, al recaer con consecuencias perversas tanto sobre quienes la reciben como sobre aquellos que en su entorno han crecido interiorizándolas, son las que han terminado imposibilitando casi siempre un cambio de actitud global, que ha ido desde el aula pasando por la escuela y el sistema educativo hasta llegar a la comunidad.

De esta forma, podría decirse entonces que las principales obstáculos y/o barreras que experimentan las personas con discapacidad en el desarrollo de su vida diaria, provienen, en gran parte, de las resistencias a aceptar las diferencias en la sociedad siendo, a su vez, esas mismas dificultades las que imposibilitan su participación activa en la esfera social. Dicha participación debe ser entendida como un componente clave en la que los seres humanos dan, están y reciben unos de otros configurando así posibilidades certeras y confiables de procesos inclusivos de los que todos se hacen y se sienten parte.

En este orden de ideas, la importancia de acumular procesos, que apunten a la concientización sociocultural desde la creatividad y la apertura, estriba, una vez que se comprenda a la educación inclusiva como una actitud y un valor social, en entender que es desde ahí desde donde todos pueden

aprender a partir de una diversidad que invita a la cohesión social.

Lo que queremos poner de relieve con todo esto es que los obstáculos y/o barreras, que en las propias escuelas se encuentran, se hacen aún más fuertes e inquebrantables con los obstáculos y/o barreras que los propios actores del sistema educativo imponen. Estamos haciendo referencia entonces a lo que, desde un principio, denominamos como las barreras culturales y actitudinales, y que son, en su esencia, las más difíciles de suprimir. Es por ello por lo que importa entender que la educación de las personas con discapacidad en las escuelas comunes desde un enfoque inclusivo, beneficia no sólo a este grupo sino a todos los actores ahí presentes: “el limitar el encuentro de las personas con discapacidad y de las personas sin discapacidad afecta la cohesión social”.

¿Por qué estudiar la educación inclusiva de personas con discapacidad en el marco de las representaciones sociales?

En nuestra opinión es importante hacer hincapié en la respuesta a esta pregunta, ya que de ahí surge el principal interés en el desarrollo del presente trabajo de investigación. En este sentido, entendiendo que la discapacidad, y sobre todo las opciones educativas que este colectivo tiene, han dado cabido a variados debates a lo largo de la historia, es que el apoyarse en el estudio de las representaciones sociales resulta valioso, para primero comprender, y después interpretar y analizar, la forma en la que los actores presentes construyen, y reconstruyen, el objeto estudiado, desde su propia subjetividad.

Así, casi que se sobre impone ahora una pregunta quemante, ¿en materia de investigación social, por qué y para qué estudiar algo tan subjetivo como son las representaciones sociales? En nuestro caso, ¿qué importancia puede tener estudiar la inclusión educativa de personas con discapacidad desde la mirada de estas representaciones sociales?

En ciencias sociales no sólo hay que estudiar lo objetivo, la educación como fenómeno social y cultural, por ejemplo, sino también lo subjetivo, es decir, la educación mirada desde la intimidad de los actores que la enhebran, en este estudio puntual, digámoslo así, actores educativos comprendidos en el nivel primario de una Escuela común que empieza a adelantar procesos de inclusión de personas con discapacidad.

Con esto, en la medida en que lo subjetivo se pueda objetivizar con la acción mediadora de la praxis de los seres humanos⁶⁹, toman forma realidades como las percepciones, las valoraciones y las actitudes efectivas. De esta forma, entendiendo que “la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social” y cultural, es que la solución a los obstáculos y a las barreras que enfrenta este colectivo dependen en gran

parte de las acciones que emprenda la sociedad.

Algunos estudios sobre representaciones sociales, discapacidad y educación inclusiva.

El indagar sobre los estudios de investigación existentes en relación a las representaciones sociales, la discapacidad y la educación inclusiva, es un ejercicio muy interesante en cuanto posibilita atisbar las aproximaciones que frente a la temática se han planteado desde diversas perspectivas y desde distintos lugares del mundo.

Así pues, más allá de ahondar en los diferentes debates que hay en torno a los conceptos teóricos centrales que guían esta tesis (discapacidad y educación inclusiva), aspecto sobre el cual ampliaremos en el siguiente capítulo, el propósito de este espacio es conocer la información que en la materia existe, para retomar de ellos aquellos aspectos que son de ayuda para el desarrollo del presente trabajo de campo.

Esto, para tener una primer mirada, por ejemplo, del marco teórico y normativo que se ha desarrollado; de las unidades de análisis y de recolección de información que se han seleccionado; de los instrumentos metodológicos que se han empleado y de los mecanismos de análisis y codificación por los que se han optado para procesar los resultados obtenidos.

En esta línea, el ejercicio propuesto consistió en buscar primero, para después seleccionar, aquellos estudios que se han llevado a cabo sobre las representaciones sociales que tienen diferentes actores sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad. Lo que inicialmente se observa entonces, es que si bien existe material que relaciona a las representaciones sociales con la discapacidad, es poco el que se articula con la educación de este colectivo, y mucho menos el que, por ejemplo, se enfoque en tipos de discapacidad como la intelectual, frente a la cual rescatamos que es sobre la que hay mayores prejuicios y estigmas a nivel social y cultural. Para ilustrar, el único estudio encontrado al respecto, hace referencia a los programas de formación laboral, casi sin mencionar el tema de inclusión educativa (Valdés Veliz, Marco A. “Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica”).

Si empezamos con aquellos estudios en los que se relacionan a las representaciones con la discapacidad, encontramos que estos se han realizado en su gran mayoría en el campo de la salud, lo cual puede llevarnos a dos planteamientos iniciales que distan el uno del otro: o la discapacidad sigue siendo vista desde aquel enfoque médico – céntrico o rehabilitador en el que se refiere a la “falta de” del individuo (Soto Builes, Norelly y Vasco, Carlos Eduardo “Representaciones sociales y discapacidad”; Esser Díaz, Joyce y Rojas Malpica, Carlos “Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo), o empieza a vislumbrarse una intención por acercarse a los profesionales de la salud a aquel modelo social, en el que se reconoce que la discapacidad está íntimamente asociada a contextos sociales y culturales, y que es ahí

mismo donde se crea y se recrea (Broyna, Patricia “El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación”).

Uno de los trabajos consultados, “Representaciones sociales de discapacitado” de Janeth Martínez Martínez, da cuenta de esto de alguna forma. Los resultados expuestos muestran que por ejemplo en los alumnos de Fisioterapia de la Universidad Nacional de Colombia hay una representación negativa de la discapacidad, en la que se le sigue asociando a factores de la salud del individuo. Por el contrario, en los alumnos de Terapia Ocupacional se empieza a evidenciar una reflexión crítica sobre la misma, promoviendo un contenido positivo y constructivo del fenómeno.

En esta línea, hay que reconocer la iniciativa, o al menos la voluntad que, en algunas personas del sector salud y del área de educación especial, se empieza a entrever por acercarse al modelo social de la discapacidad. El texto de Bibiana Mischia “Representaciones sociales sobre las personas con discapacidad” da cuenta de esto, al ser Mischia una profesora de educación especial la que reconoce el nuevo rol que los profesionales deben asumir en los procesos de inclusión escolar de personas con discapacidad. Así, la educación especial debe ser una herramienta e instrumento fundamental en la escuela y el aula común, de la que todos los actores insertos puedan aprovecharse.

Ahora bien, de todas formas si de lo que se trata es de hacer una generalización de lo observado en el material consultado, lo cierto es que lo que aún sigue predominando es esa mirada en que la discapacidad “es asociada con los déficits de las estructuras o funciones corporales (condiciones de salud)”. Y esto no sólo se observa en los estudios aplicados a personas vinculadas con el sector de la salud, sino también a otras personas de la sociedad ajenas a esta área.

Esto es importante tenerlo en cuenta a la hora de analizar y codificar la información recopilada en la Escuela N° 122, seguramente los datos van a ser diversos para aquellos actores que han tenido experiencias con la discapacidad de los que no. Además, esto refuerza la idea ya planteada de que es en la propia sociedad en donde surgen las discapacidades, y en donde se imponen los obstáculos y/o barreras que entorpecen la participación, social y culturalmente hablando, de los individuos. Es ahí entonces, en la propia sociedad, el lugar en el que hay que trabajar para crear conciencia de que más allá de reconocerse y aceptarse, lo que hay es que valorarse a la diversidad del ser humano.

Siguiendo este planteamiento, el trabajo desarrollado por Elva Gabriela Rosell “Las representaciones sociales de los padres de “niños comunes convencionales” ante la integración escolar” es también un ejemplo de lo planteado. En éste, efectuado en tres momentos distintos; antes, durante y después de la integración; se refleja que la representación que tienen los padres de personas sin discapacidad ante la integración de estudiantes con discapacidad a la escuela, empieza a ser más positiva después de vivir el proceso.

No obstante este panorama alentador, si así pudiese catalogarse, que reafirma lo valioso de la

relación entre personas con y sin discapacidad; llama la atención que se utilice la expresión “niños comunes convencionales” para referirse a las personas sin discapacidad, ¿Acaso no son “comunes convencionales” las personas con discapacidad? ¿Acaso no somos “comunes convencionales” todos? Lo mismo puede decirse del trabajo mencionado líneas arriba por Martínez Martínez, entre algunos otros más, en el que la autora habla de “discapacitado”, lo que refuerza la estigmatización que en la sociedad sigue aún hoy interpuesta para referirse a este grupo poblacional.

Otros de los pocos estudios que se introducen en el campo de la educación inclusiva para personas con discapacidad vista desde las representaciones sociales, son el de Felicita Garnique y Silvia Gutiérrez “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar” y el de Evelyn Díaz Posada “Un proyecto de educación inclusiva ante la discapacidad. Fase de fundamentación e investigación”. De ellos, debemos rescatar las herramientas metodológicas y los instrumentos de análisis y codificación de los resultados. En ambos estudios se emplean la observación, las entrevistas y el cuestionario, y la presentación de los datos obtenidos, se hace diferenciando a cada actor.

Además, trabajan a partir de las tres dimensiones centrales de la teoría de las representaciones, como son la información, las actitudes y el campo de representación. Frente a esto, Garnique y Gutiérrez sostienen que “el análisis tridimensional de las representaciones sociales tienen dos ventajas: permite detectar su tendencia evaluativa y los contenidos concretos sobre los que se articula, y ofrece la posibilidad de analizar a los grupos sociales en función de esas características”.

En definitiva, consideramos que el presente trabajo de investigación aporta elementos positivos y novedosos en la materia, en cuanto: 1. Se desarrolla en Argentina, país en el que son pocos conocidos, por no decir escasos, trabajos de campo en escuelas comunes que realicen procesos de inclusión de este colectivo desde la mirada de los propios actores; 2. Comprende a todos los actores educativos de la Escuela, lo que permite tener una mirada más amplia sobre el objeto analizado y 3. Intenta acercar algunas de las conclusiones de los resultados obtenidos a la discapacidad intelectual, tipo de discapacidad no muy trabajada en esta clase de estudios. Además, como un aspecto valioso previo al trabajo de campo, 4. Se tiene acceso a entrevistas con informantes claves y reconocidos en la materia, lo que sirve para una primera contextualización de lo acaecido en el país al respecto.

CAPÍTULO 1.

La Educación Inclusiva: una educación de todos, para todos y con todos.

Una mirada retrospectiva a los sistemas educativos, permite de entrada afirmar con contundencia la existencia de fuertes patrones de exclusión en sectores poblaciones específicos, sobre todo en aquellos que con el devenir del tiempo han sido categorizados como grupos vulnerables, imposibilitándoseles no sólo el acceso sino también la calidad con igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. Al respecto debe señalarse, como ya se mencionó anteriormente, que esta igualdad de oportunidades remite a la idea de una educación en la que nadie aprenda menos de lo que puede aprender, y no una en la que todos aprendan lo mismo.

Con este panorama, cuando empiezan ahora a proponerse procesos de educación inclusiva, resulta importante remarcar que éste adquiere un carácter polisémico y multifacético, en palabras de Echeita, dada la multiplicidad de perspectivas y de enfoques que en su desarrollo se adoptan, y no singular y monolítico. Lo anterior significa entonces, que su más profunda esencia se desentraña en caracterizaciones que si bien no pueden ser consideradas inflexibles y rígidas, presentan un primer panorama de entendimiento para una sociedad que debe asumir el compromiso de una educación para todos.

Así, la educación inclusiva se sustenta sobre la base que “la inclusión no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias”. En este sentido, el proceso que se adelanta por una educación inclusiva como actitud y valor social, implica necesariamente de una transformación profunda del sistema educativo en general y de los centros escolares en particular.

Fases de la educación inclusiva.

La educación inclusiva como proceso en construcción de carácter polisémico y multifacético, ha estado atravesada por distintas fases que aún con diferentes nominaciones y caracterizaciones desde la academia, responde como se verá a continuación a tres momentos previos como son el de exclusión escolar, el de segregación escolar y el de integración escolar; fases que desde un contexto coyuntural real no podría decirse que han terminado sino que, al menos desde el marco de una apuesta mundial por la inclusión, intentan abolirse

para obtener, ya no en la simple declamación, acciones que apunten a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. Es sobre estas dos últimas, la de segregación escolar y la de integración escolar, en las que se prestará especial atención dada la persistencia sostenida que aún con el tiempo sigue manteniéndose para las personas con discapacidad.

Una segunda fase, de segregación escolar, en la que “se establece un sistema dual a partir de un tronco general y en paralelo a éste, las alternativas especiales”, como lo es el caso de las escuelas de educación especial. Y una tercera fase, de integración escolar, en la que si bien “se da un paso adelante en la atención a la diversidad a partir de respuestas curriculares y organizativas, se parte de un modelo básicamente asimilacionista, según el cual, los que están fuera tienen que adaptarse a la nueva situación y asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que acogen”

La fase de segregación escolar en las personas con discapacidad.

El derecho a la educación en la fase de segregación escolar está compatibilizado “con las políticas llamadas de la diferencia, esto es, políticas específicas para cada grupo de personas en situación de desigualdad”. Así pues, las personas con discapacidad no hacen parte del tronco general del sistema educativo sino de las alternativas especiales que en él se establecen, recayendo la responsabilidad de su escolarización en las escuelas de educación especial.

Esta flexibilización y adaptación que se le exige a los estudiantes con discapacidad como condición para poder acceder a una escuela común, lo único que nos sigue demostrando es la persistencia de un modelo médico – céntrico o rehabilitador, en el que lo que se remarca indudablemente es en el déficit de la persona, es decir, en su “falta de”, para poder responder a lo que la escuela tiene predeterminado para él y los demás estudiantes. En este orden de ideas, hay que advertir que el riesgo se hace mucho más profundo “cuando se establecen pequeñas unidades o grupos especiales dentro de los centros escolares ordinarios, con la justificación de que son éstos los que pueden proporcionar el conocimiento especializado y el equipamiento y el apoyo precisos que el profesorado y el aula ordinaria no pueden ofrecer”.

Entonces, si bien las personas con discapacidad “logran” acceder a centros escolares ordinarios, su derecho a una educación con igualdad de oportunidades se ve cuestionada, una vez se empiezan a impartir medidas específicas como que tengan lugares de estudio y recreación, horarios, uniformes y actividades diferentes al resto de la comunidad escolar o que su proceso de formación esté la totalidad del tiempo a cargo del profesional de la educación especial, restándole con dichas medidas cualquier posibilidad de independencia, autonomía y socialización.

La educación de las personas con discapacidad en la actualidad.

Aun cuando puede afirmarse que existen múltiples herramientas e instrumentos normativos a nivel internacional que vislumbran el compromiso en la lucha por una educación inclusiva, el paso de la declamación a la acción se hace menos evidente para un contexto en el que sin lugar a dudas siguen persistiendo prácticas excluyentes y segregadoras que se alejan de la apuesta de una educación para todos.

Lo que se observa, es la existencia de tres grupos de alumnos como son los “normales”, los “de integración” y los “de educación especial”, anclándose con más potencia cada vez “la existencia de un “nosotros”, los estudiantes que están en el sistema ordinario, y un “otros”, los que están fuera y que, en algunos casos y sólo bajo determinadas circunstancias, podemos plantearnos si se integran o no, al sistema escolar que tenemos establecido”. Esto ha dado paso a la configuración de sistemas educativos, que proclamándose como inclusivos, mantienen en sus lineamientos estructuras múltiples en las que conviven centros ordinarios sin integración, centros ordinarios con integración y centros de educación especial.

Frente a esto, resulta importante anotar la relevancia que, dando un uso adecuado, tiene la educación especial en el proceso de la educación inclusiva, no sin antes señalar que la tensión se presenta es entre la escuela especial y la escuela inclusiva, y no entre la educación especial y la educación inclusiva. Muy por el contrario, la educación especial, si decide ser parte de la solución, puede ser incorporada como herramienta conceptual e instrumental a la escuela ordinaria, con el fin de ser puesta a disposición de todo el alumnado. Bajo esta perspectiva, la educación especial se convierte en un recurso muy valioso una vez sus conocimientos y su experiencia son aprovechados y una vez acceden a adoptar nuevos roles y funciones de asesoramiento y apoyo.

Por una educación inclusiva para las personas con discapacidad.

La educación inclusiva supone partir de una reconceptualización sustancial, en palabras de Andrews y otros, en la que se avance hacia sistemas capaces de responder con calidad y sin exclusiones a la diversidad del alumnado, lo cual implica una transformación profunda del sistema escolar ordinario, para que se ajuste y se adapte a las necesidades de los alumnos que recibe. En consecuencia, “las escuelas que conocemos, en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos [de los actores del sistema educativo] tendrán que cambiar [permitiendo] la participación de todos los niños, jóvenes y adolescentes y [removiendo], para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes”.

De esta manera, al constituirse la educación inclusiva como un proceso en construcción que abarca a todos aquellos alumnos que en el algún momento de su escolarización encuentran obstáculos y /o barreras, ésta no debe ser vista como la búsqueda de un ideal en la sociedad que apunte únicamente a sectores que históricamente han sido considerados vulnerables sino como aquella que a favor de la diversidad, sin discriminación y en igualdad de oportunidades, favorece la enseñanza y el aprendizaje de todos los actores del

sistema educativo, impulsando entre ellos valores fundamentales para la convivencia como son el respeto, la solidaridad y la tolerancia.

Todo lo entredicho hasta el momento, permite puntualizar enfáticamente en algunos aspectos que se hacen esenciales a la hora de hacer alusión a una educación inclusiva, partiendo siempre de su comprensión como proceso continuo que implica, “antes que un lugar, una actitud y un valor social de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades”

Dichos aspectos, se desencadenan en la aceptación de que otra educación escolar es necesaria y posible, siempre y cuando se adelanten cambios profundos que vayan desde la estructura, la organización y el funcionamiento del sistema educativo hasta el imaginario cultural que parte de la aceptación y del respeto por la diversidad. En este orden de ideas, “se debe dejar de pensar en términos de estudiantes con necesidades especiales o con dificultades de aprendizaje, [que en su esencia misma siguen siendo prácticas de categorización, etiquetamiento y estigmatización], y empezar a hablar y pensar en términos de obstáculos [y/o barreras] que impiden, a unos u otros, la participación y el aprendizaje”.

En conclusión, “educación inclusiva significa, en lo que aquí interesa, que todos los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad deben educarse en escuelas comunes, con alumnos sin ningún tipo de discapacidad y para ello, todas las escuelas deben estar preparadas no sólo para aceptar y reconocer, sino para aprovechar y valorar la diversidad derivada de esa convivencia”.

Este último aspecto, el aprovechamiento y la valoración de la diversidad, se convierte en factor relevante para una sociedad en la que el imaginario sociocultural más allá de entrever los resultados positivos que su práctica trae, tiende a acentuar obstáculos y/o barreras, desconocidos pero enjuiciados en la realidad, que en lugar de amenorar el fenómeno, lo incrementa con la existencia de tendencias excluyentes y segregadoras.

Además, equivocadamente se profundiza en la idea de tener que aceptar esa diversidad, en lugar de aprovecharla y valorarla. De estrategias pedagógicas y didácticas, sobre la base de una evaluación contextual del aula inclusiva; e. se facilite el aprendizaje significativo, comprensivo y especialmente cooperativo, entre todos los estudiantes del aula inclusiva, se aliente y promuevan las amistades y redes de apoyos entre todos los estudiantes. se reajuste la organización de la escuela y del aula inclusiva, así como la infraestructura y los recursos materiales.

Para finalizar, debe remarcarse una vez más, que el hablar de inclusión educativa supone reflexionar sobre los tres elementos que se configuran transversalmente a estos procesos como son el diseño, la adaptación y la impartición del sistema curricular y evaluativo; la formación de los docentes y los profesionales en cuanto a capacitación y a desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales y la concientización sociocultural de los actores del sistema educativo frente a la discapacidad.

Para esto, si de lo que se trata es de seguir avanzando en la búsqueda de un sistema de educación inclusiva, tal como lo imponen las normas internacionales, nacionales y provinciales, dichos elementos constitutivos de estos procesos quedan entonces englobados en las siguientes apuestas de acción: que “a. la escuela se reconstruya como escuela inclusiva que educa en y para la diversidad, según un proyecto educativo institucional inclusivo, elaborado participativamente por todos los actores del sistema educativo; b. la escuela especial se transforme en centro de apoyo a la escolaridad [ordinaria], sin una doble matrícula, y siendo su acción principalmente indirecta respecto al estudiante incluido. Se trabaje en colaboración entre familia – escuela – apoyos; d. se constituyan equipos de apoyo interdisciplinario a la inclusión, diversificando miradas para asesorar, orientar y colaborar en la diversificación del currículum y en la búsqueda permanente según necesidades y h. se trabaje en forma continua en la re profesionalización del docente [de la educación ordinaria] para educar a la diversidad de estudiantes.

CAPÍTULO 2.

Estudio de caso: Procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad en la Escuela N° 122, Municipio de Villa Manzano, Provincia de Rio Negro.

“Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”. Jenny Morris

Analizar las representaciones sociales posibilita dotar de significado y de sentido un determinado objeto, fenómeno y/o hecho social. En esta línea, el acercarnos a un espacio delimitado como lo es una escuela, nos permite de entrada ahondar en las diversas miradas que sus actores, a partir de la construcción y reconstrucción propia que desde el entorno en el que se desplazan y desde la intimidad que los encierra, forman sobre la inclusión educativa de niños con discapacidad.

Con ellas, nosotros, los seres humanos, los actores de un determinado espacio social, “aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan... Así, se trata de un trayecto de ida y vuelta, en el que, primero, nuestra propia realidad nos construye, nos define (lo social en la representación), para luego, con esa representación ya creada y recreada constantemente, poder construir y definir la realidad misma (la representación en lo social).

Es entonces un trayecto en el que, signado transversalmente por lo que somos como individuos (nuestras experiencias, nuestros valores, nuestra formación, nuestras

creencias) y por lo que en materia de normatividades existe, se comienza a absorber la información que en el ambiente circula, para luego, ya construida nuestra representación, naturalizarla y enraizarla en la dinámica social. Esto es, como ya se vio en el material teórico presentado anteriormente, los procesos de objetivación y de anclaje de las representaciones sociales.

Ahora bien, en el presente trabajo de campo, lo anterior se ejemplifica, en términos más sencillos, en el siguiente proceso, una vez se conoce la realidad de la Escuela N° 122 (por ejemplo su misión, visión y objetivos y su Proyecto Educativo Institucional) por un lado, y la realidad del espacio sociocultural en el que se encuentran estos actores por el otro; podremos indagar cómo todo ello influye en la construcción de sus imaginarios, es decir de sus propias representaciones.

Con esto, y a partir de la subjetividad de cada actor y el sistema normativo que los abarca, cada uno absorbe partes de la información disponible en el entorno micro y macro analizado, para posteriormente formar su propia representación frente a la inclusión de niños con discapacidad en escuelas comunes, haciéndose aún más observable dicho proceso, en sus actitudes. Con esta representación ya formada, cada actor construye y define su realidad, naturalizándola y enraizándola en los diversos espacios de la Escuela que comparte, y en su vida en general.

Debemos rescatar además, que el presente ejercicio de investigación empírico, no es ni pretende ser un estudio en el que se evalúen los procesos de inclusión de niños con discapacidad que ha habido en la Escuela, sino una oportunidad para conocer la mirada que diversos actores educativos, que son en realidad quienes lo viven y lo sienten en la cotidianidad, tienen frente a ello desde su intimidad. Esto permite, para el análisis de una realidad social tan apremiante en la situación coyuntural, identificar las principales fortalezas y debilidades, ventajas y desventajas que en el camino se encuentran.

Como ya se explicó previamente en el apartado sobre “estrategia metodológica y presentación del estudio de caso”, para su desarrollo nos valimos de la observación como espectador y de las entrevistas semiestructuradas, empleando ambos instrumentos hasta que se consideró que se había llegado al punto de saturación de la información, esto es, que de seguir recolectando entre los actores factibles, no se obtendrían nuevos contenidos.

En esta línea, se entrevistó a la Directora, a la Vicedirectora, quienes constituyen

el equipo Directivo y de orientación escolar de la Escuela, y a 10 docentes, 2 profesionales de apoyo y 3 familias. Las entrevistas con las familias fue quizás lo más difícil de concretar por las distintas ocupaciones de las madres y los padres de los niños, siendo en lo que menos resultados se obtuvo, en cuanto al número de entrevistados.

No obstante, un punto a favor para la investigación, fue el permiso otorgado por parte de los Directivos de la Escuela para acceder a las entrevistas con las familias con niños en inclusión.

En el caso de los estudiantes, se optó por no hacerse entrevistas, para no modificar y/o afectar sus comportamientos y conductas, además de no estar de por sí permitido el interrogarse a menores de edad. En este sentido, ejercimos observación dentro de las aulas y demás espacios de la Escuela, lo que permitió que el análisis partiera de situaciones más naturalizadas.

Finalmente, en este último apartado, la presentación de la información recopilada estará presentada en tres secciones que responden a lo planteado en los objetivos del trabajo de investigación. Para ello, primero presentaremos una sección dedicada a conocer uno, qué sabe cada uno de los actores sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad (información y construcción selectiva) y dos, cuáles son sus acciones frente a estos procesos (actitud y naturalización), lo que en sí constituiría en conjunto, el sistema periférico de la representación.

Seguido a esto y como antesala a la última sección, presentamos un subapartado con el que buscamos rescatar, en el marco de esas representaciones individuales que pasan a colectivizarse, a partir de las similitudes y diferencias que se encuentran, en el marco de un espacio sociocultural como lo es la Escuela, la mirada que sobre el otro se tiene. Esto es importante, en cuanto la propia representación enhebrada desde la intimidad del individuo, se configura y se reconfigura en el escenario en el que se desplazan, a partir también de la forma como se valora y se interpreta al otro sujeto social con el que se vivencia y se comparte dicho espacio.

Para terminar, analizaremos el campo central de la representación, es decir la mirada colectiva de los actores educativos frente al objeto de estudio, lo que corresponde finalmente con el punto tres, cómo lo interpretan (campo de representación y esquema

figurativo). Como resultado final a esta interpretación, se articula un breve apartado referente a los principales obstáculos y/o problemas que cada grupo de actores identifica en el proceso.

Niño 1	Primer grado	Secuelas del Síndrome de Guillain-Barré	Si	
Niño 2	Segundo grado	Trastorno generalizado del desarrollo	Si	Desde primer grado
Niño 3	Tercer grado	Trastorno generalizado del desarrollo	Si	Desde primer grado
Niño 4	Cuarto grado	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad	Si	Desde primer grado

LA INFORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN SELECTIVA.

Equipo Directivo y de orientación escolar.

Directora.

De lo manifestado por la Directora se infiere que la información que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tiene, surge desde hace 2 años atrás cuando se incluyó en jardín a una niña con síndrome de Down. El reconocer que no es algo que en el profesorado le hayan enseñado, nos demuestra inicialmente, que la información y la selección que de ella hace, surge a partir de la experiencia que en la Escuela va acumulando con el pasar del tiempo, y de los congresos y talleres a los que por voluntad y convicción propia asiste.

Hay que señalar también que en todo esto juegan la formación, los valores y las creencias que como ser humano la Directora tiene, pues es esto, lo que la impulsa a la Escuela en sus inicios a abrir sus puertas para procesos de inclusión, cuando en aquellos momentos, como bien lo dice ella, no se hablaba de nada de eso.

Indudablemente es esa intención, es ese interés, es esa voluntad, la que ha permitido que vaya adquiriendo nueva información sobre el objeto de estudio. Por ejemplo, lo señalado en la entrevista demuestra que está al tanto de las normatividades que en la materia existen, y del proceso que la Escuela debe iniciar ante cada proyecto de inclusión que se presenta: *“hay un requerimiento, hay una disposición que te marca todo lo que tenes que tener y ahí empezamos a preparar la carpeta y el pedido de inclusión: llevársela al supervisor, el supervisor la chequea, después se le envía a la supervisión de educación especial, especial también la evalúa, también trabajamos con las escuelas especiales y ahí comienza el proyecto de inclusión, se cita a las familias, es un estudiante que es de ambas matriculas, de ambas escuelas, escuela especial y escuela común”*.

Además de reconocer que tienen todas las disposiciones que salen, las nuevas, las viejas, y que el docente y el personal las conocen, es importante resaltar la mirada que frente a estas tiene: *“uno puede tener una reglamentación general y de hecho eso te va a servir mucho (...) porque es un marco legal para trabajar... (...) pero después en ese trabajar hay variantes, entonces las leyes y las disposiciones son un marco legal muy bueno, muy lindo, pero que en la realidad lo vas viendo y lo vas trabajando, y no es todo así”*.

Entonces, si bien no puede desconocerse que las normatividades proporcionan cierta información sobre la temática trabajada, es sobre todo la experiencia que ha tenido la Directora, la que ha alimentado su conocimiento al respecto en este caso. En este sentido se deduce de lo por ella dicho, que aun cuando conoce y aplica lo estipulado en las leyes y disposiciones, sus actitudes se guían por ese conocimiento que ha estado constantemente nutrido por los casos particulares de niños con proyectos de integración que ingresan en la Escuela.

Cuando se le pregunta sobre cómo entiende la discapacidad, la Directora dice: *“la discapacidad la veo como algo que nos puede pasar a todos, todos somos discapacitados en algo, yo puedo no entender una cosa porque me gusta más otra, o puedo inclinarme más hacia las humanidades y no gustarme tanto las ciencias como las matemáticas por ejemplo, o soy incapaz de pintar una pared y soy bárbara en escribir un libro, para mi todos somos incapaces de poder hacer algo u otra cosa”*.

Frente a esto nos permitimos hacer dos anotaciones: Por un lado, resaltar el énfasis que hace en el desarrollo de las capacidades y las habilidades de las personas. Esto es positivo, pues resalta naturalmente que siendo diferentes unos de otros, cada quien tiene especial interés en aquello en lo que es bueno, en aquello que le gusta, en aquello en lo que disfruta, siendo esto lo que realmente hay que rescatar y destacar en cada individuo. Y por el otro, anotar la forma en que muchas veces, y quizás inconscientemente, nos expresamos. En este caso, aun cuando no se alude exclusivamente a este colectivo, sino a todos los seres humanos en general, se emplean palabras como discapacitado e incapaz, términos que en últimas terminan por definir a una persona de acuerdo a su problemática. Esto puede verse como una simple anotación en la terminología, pues lo que realmente se observa en la persona entrevistada, es voluntad y disposición para llevar adelante estos procesos.

Al interrogársele sobre la educación inclusiva, la entrevistada además de entender que es un proceso que abarca a más niños que únicamente aquellos con discapacidad, plantea una distinción entre integración e inclusión:

para mí la inclusión es esto de incluir a todos, de incluir en nuestra escuela que es abierta, la necesidad es de todos, no sólo el proyecto de integración que tiene que ver con los administrativo digamos, que tiene que ver con cumplir una serie de requisitos que no tienen que ver con la inclusión, la inclusión es esto de poder incluirnos todos ante una necesidad, se incluye también a una persona que acaba de perder un familiar y está triste y está angustiado y tiene sus necesidades y por ahí no va a responder igual que otro niño a las necesidades pedagógicas porque tiene otras necesidades en este momento, entonces no pidamos que me haga la cuenta o que lea sino tiene ganas o porque está triste o porque está mal... creo que esto es incluir, incluir todo, incluir la necesidad, incluir

no sólo la discapacidad, sino otras cosas.

Es consciente además que para trabajar en la inclusión se requiere que sea la Escuela la que se adapte a las necesidades de cada uno de sus niños, y no al contrario: *“el docente está todo el tiempo caminando entre las mesitas y entre los alumnos, no está sentado en el escritorio esperando que el alumno venga, no, es la docente la que va a los alumnos, la que trabaja en el medio de ellos, la que está atenta, la que ve al que está sin hacer nada, o el que no puede...”*.

Al querer retomar además la información que en el contexto sociocultural la Directora encuentra disponible, llama la atención cómo esa mirada que en algún momento tuvo, también cambió a partir de la propia experiencia que fue acumulando: *“sacar esto de ciertas pruritos que se puedan tener y que ya no existen prácticamente, hace años atrás existían esos pruritos...ay no porque mi hijo se va a contagiar, ¿contagiar de qué? no se va a contagiar de nada, al contrario, va a madurar”*.

Vicedirectora.

De lo conversado con la Vicedirectora se intuye que la información, que frente al objeto de estudio tiene, también proviene de la propia experiencia que ha ido teniendo con el paso de los años en la Escuela, en donde comenzó como docente. La nueva información que ella va adoptando, además de encontrarla por su participación en otros espacios como congresos y talleres, procede del trabajo que con las normatividades hacen en reuniones, entre las Directivas sobre todo.

Frente a esto, encontramos nuevamente al marco legal como un punto de referencia, no sólo como proveedor de información, sino también como conductor de actitudes. Refiriéndose a ellas, a las leyes y a las disposiciones, la Vicedirectora nos cuenta el proceso para iniciar con un proyecto de integración en la Escuela, recalcando que cuando se trata de normatividades más generales relacionadas con el trabajo al interior del aula, si son trabajadas con los docentes:

...entonces se arma la carpeta de integración con todos los datos del alumno, los informes de los profesionales, los informes de los docentes y todo eso, después se hace una

emisión de criterio de los Directivos de la Escuela y se eleva a la inspección, la supervisión evalúa esa carpeta, ve si corresponde esta posibilidad de un proyecto de integración para ese alumno de acuerdo a lo que cuenta la Escuela y los profesionales, y a partir de ahí pasa esa carpeta a la supervisión de especial, entonces ahí ellas hacen una emisión de criterio conjunta y determinan con que escuela va a tener integración ese alumno. Hasta años atrás la única posibilidad que había era la integración con las escuelas especiales...

Continúa explyándose en la explicación con toda la información que al respecto tiene, y que corrobora que su conocimiento se desprende del trabajo cotidiano que en la Escuela realiza:

Las maestras arman sus planificaciones a partir del diseño curricular (...), de esto se le da una copia a la escuela especial, a la maestra integradora que venga de ese niño y al acompañante... la escuela integradora hace, conociendo la realidad de ese alumno, una evaluación - diagnóstico los primeros días de clase durante un periodo, conversando con la docente y teniendo en cuenta el diagnostico, ajusta esta planificación anual al trabajo que va a hacer ese alumno ... de repente hay distintos tipos de adaptación, adaptaciones curriculares, adaptaciones de acceso ... en caso que el chico tenga sólo integración en escuela especial, lo hace la maestra integradora de la escuela especial que fue asignada en conjunto con la maestra de la escuela integradora, después ese borrador se presenta a la Dirección de la escuela y de la escuela especial, y una vez aprobado entra en vigencia y se empieza a trabajar en base a ese proyecto ... en el caso de chicos que tienen acompañantes, está la supervisión de la escuela especial, sea privada o estatal, entonces viene una coordinadora una vez por mes a supervisar cómo va el trabajo con ese alumno... sino la tiene, se hace cargo la escuela especial directamente... en este caso, si hay acompañante, el proyecto lo hace la escuela especial con la acompañante y con la intervención de la docente... la familia no participa en el proyecto pedagógico individual, lo que se hace es que una vez está hecho, lo mismo que cuando se comienza a trabajar con el proyecto de integración, se pide primero autorización a los papas, ellos tienen que estar de acuerdo con ese proyecto, y una vez está hecho y firmado por las autoridades, los papas se les notifica y deben firmar... se mira si las adaptaciones son muy significativas, poco significativas, osea ponerlos al tanto de cómo es la situación para no crear una falsa expectativa.

Para la Vicedirectora de la Escuela el uso del término discapacidad “ya está out, ya no existe y no tendría que existir”. Por el contrario, considera que el término que debería emplearse es el de personas con capacidades diferentes: “nosotros mismos tenemos todos capacidades diferentes, no somos todos iguales, entonces es buscar esto, buscar qué puede hacer, que seguramente hay un montón de cosas que puede hacer”.

Sin entrar a revisar por ahora si la terminología utilizada es apropiada o no para referirse a este colectivo, nos gustaría subrayar que, desde su conocimiento, por un lado entiende que todos los individuos somos diferentes, y por el otro, que al ser diferentes, cada uno tiene esas capacidades, esas habilidades que nos hacen distintos unos de otros, y que son estas las que se deben trabajar y reforzar.

No obstante lo anterior, nos cuestiona el uso repetido que de la palabra “diagnóstico” se hace a lo largo de la conversación. Así, si bien por todo lo dicho por la Vicedirectora se entiende que su mirada está enmarcada en ese modelo social, en el que la discapacidad es construida y reconstruida constantemente por el entorno social y cultural en el que se desenvuelve el individuo, debemos anotar nuevamente en el uso, quizás inconsciente podría decirse, que de las palabras hacemos en la sociedad. Indudablemente, el término “diagnóstico” nos hace alinearnos con ese matiz médico que por años ha acompañado a la discapacidad, y por el que mucho se ha luchado para desterrar.

Subrayamos igualmente que para la Vicedirectora, la inclusión abarca mucho más que lo que constituye en sí el proyecto de integración: mientras que integrar lo percibe como algo forzado, incluir lo percibe como algo que fluye más naturalmente. A la vez entiende que las dificultades no sólo acompañan a los niños con discapacidad, sino que “hay situaciones familiares o situaciones emocionales que afectan mucho a un niño”, y para ellos también hay que preparar una integración que los acompañe.

Con ello se entiende entonces que, para ella, dicho proceso debe surgir desde las escuelas, pues son ellas las que deben flexibilizarse a las necesidades de cada estudiante, haciendo énfasis en su proceso en particular: “entonces lo que es escuela inclusiva en realidad es incluir muchas variantes, osea, hoy no puedes enseñar cómo se enseñaba antes que la maestra venía con su librito y era para todos igual, y te tenes que ajustar a esto y esto, si hiciste estas 10 cuentas bien aprobas y sino no... hoy se evalúa de otra manera, se trabaja de otra manera, se evalúa el proceso en todas las áreas”.

Docentes.

Docente A.

La docente A no brinda una definición exacta para la discapacidad y la educación inclusiva, pero insiste en que estas personas poseen capacidades diferentes o diferentes capacidades que el resto. Además subraya que el conocimiento que al respecto tiene, se debe a la experiencia que en la Escuela N° 122 ha acumulado, es decir que su formación responde a la práctica del día a día al trabajar con niños con proyectos de inclusión.

Docente B.

Asocia a la discapacidad con el concepto de diferentes inteligencias, a lo que suma *“yo pienso que son chicos que tienen una cierta dificultad pero tienen un tiempo diferente para poder alcanzar ciertas metas, que obviamente si o si tienen que tener una estimulación constante”*. En su caso, nos indica que se ha formado y capacitado a partir de cursos y de búsquedas exhaustivas en libros y en internet, pues considera que ellos, es decir los docentes, deben estar instruidos para dar respuesta a cada situación. También recalca el papel que la Escuela ha tenido en el proceso, y señala que desde su ingreso a la misma, se le comunicó que era una escuela que trabajaba con integración de niños con discapacidad.

Docente C. AREA EDUCACION FISICA

La discapacidad es entendida para la docente C como “capacidades diferentes dentro de la limitación que pueda llegar a tener el niño ya sea mental o motriz”. Al respecto hay que advertir que desde su propia representación, son estos dos los tipos de discapacidad conocidos, lo que quizá se debe a que son estos los tipos de discapacidad más integrados en la Escuela. Cuando se le cuestiona por la educación inclusiva, señala que el propósito es que “dentro de los contenidos que son generales para todos, tratar de que, mediante distintas didácticas, el chico con discapacidad pueda llegar al mismo objetivo”.

Si bien reconoce que la información que frente a la temática tiene la ha adquirido por la experiencia que en la Escuela ha desarrollado, refuerza mucho en el papel del profesional de apoyo, como aquel actor que le provee de conocimiento para desenvolverse

ante determinadas situaciones con los niños con proyectos de inclusión.

También nos cuenta que durante el profesorado tuvo un año en el que les decían que estaban realizando integraciones en sus prácticas, y ahora es cuando entiende que no era así, pues lo que realmente hacían era ir a hacer observación en escuelas especiales.

Familia.

Mamá A.

Previo a narrar cómo entiende la mamá A la discapacidad y la educación inclusiva, queremos hacer énfasis en las múltiples veces que utilizó el calificativo de “difícil”, en la medida que iba narrándonos la historia de vida de su hijo. Lo que con esto se nos demuestra, es que son variados los obstáculos y/o barreras que frente al proceso se presentan, teniéndose por ello que informar muy bien para adquirir herramientas e instrumentos que le permitieran enfrentarlas.

Frente a ello encontramos que, pareciendo obvia la aclaración, fue su propia experiencia la que la impulsó a adquirir conocimiento en la materia para garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos del niño. Esto lo hizo, según lo dicho por ella, revisando y estando al tanto de cada una de las normas existentes y acudiendo a organizaciones sociales y agrupaciones de padres con hijos con discapacidad. Resalta que el estar informado es sumamente importante, pues *“si vos te dejás y te quedás, tu nene termina en un colegio haciendo cualquier cosa”*.

Al principio por ejemplo, nos dice, que estaba tan desinformada que creía que había escuelas inclusivas para cada tipo de diagnóstico, y que todo esto fue cambiando a medida que iba ampliando sus conocimientos en la materia, con lo que también se dio cuenta que no sólo no habían para cada tipo de discapacidad, sino que eran muy pocas las que hacían inclusión:

...vos sabes que yo cuando empecé con [...] pensaba, habrá un colegio que sea para nenes con integración exclusivamente para este tipo de diagnóstico, y me di en la cabeza contra la pared, porque no habían, era o

especial o común con integración, y común con integración contados con los dedos, y te digo me di en la cabeza contra la pared dos veces, entonces hasta que llegue acá era como decir, sino resulta acá, nos salimos del colegio y lo meto en escuela de futbol, de deporte, nos dedicamos al deporte y todo lo demás, pero era también sacarle la parte de decir yo fui al colegio, tuve compañeros, yo egrese, era mucho...

Entre sus experiencias nos relata que hubo algunas muy malas también, pero que gracias a la formación que en el tema iba teniendo, pudo comprender y entender muchas cosas para beneficiar el proceso, pedagógica y socialmente hablando, de su hijo: “[...] en algunos casos ha recibido varios palos, hay maestros que lo trataron en un momento de un enfermo mental, de un desquiciado”. Señala que por suerte, al día de hoy, esto ha ido cambiando, gracias a poder estar en una escuela con prácticas inclusivas, y sobre todo gracias a poder tener una maestra integradora la mayor parte del tiempo con él.

Ahora bien, para la mamá A la discapacidad está relacionada con ir a otra velocidad, es decir, son niños que tienen diferentes capacidades, y que aunque pueden tardar un poco más en entender y comprender algo, pueden llegar a hacerlo como cualquier otro niño: “no lo siento como una discapacidad, para mí vamos a otra velocidad, osea para mí es si su hermana tarda en entender algo en 10 minutos, bueno [...] tardará 1 hora”.

En este sentido, se observa que la educación inclusiva la encuentra muy asociada con el papel del profesional de apoyo en esa escuela común, en sus palabras con la preparación por parte de un profesional para que acompañe al niño: “...incluir para mí es aceptar y tomar responsabilidades de la persona que aceptan, para mí eso siempre fue muy importante, se ve que el mío no lo tuvo al principio, porque cuando él lo tuvo, ahí tomo el valor que tiene la palabra, osea es, acompañar

más que nada”.

LA ACTITUD Y LA NATURALIZACIÓN.

Directivo y de orientación escolar.

Directora.

Se observa una actitud positiva por parte de la Directora para llevar adelante, o al menos intentar llevar, los procesos de inclusión educativa en la Escuela. Así, reconociendo que era algo desconocido, algo que no sabía, se percibe voluntad desde sus inicios para adquirir conocimiento: *“fuimos trabajando de a poquitos, interiorizándonos, hablando con los profesionales, hablando con la parte de pedagogía, la parte de no sé qué, para interiorizarnos de las situaciones de cada uno de los alumnos y así fuimos evolucionando”*

Asimismo manifiesta que para cada niño con proyecto de integración, se hacen tres reuniones en el año con todo el equipo, una al inicio, una a la mitad y una al final de año. Frente a esto reconoce que es muy importante la participación de todo el equipo, los directivos, los docentes, los profesionales de apoyo y las familias. Plantea que tienen que *“ver cómo pueden ir adaptando los contenidos, trabajar las áreas especiales, como por ejemplo Ed. Física que por ahí no se comprenden bien y que el alumno pueda llegar a comprenderlos, la idea es ver dónde quedo, dónde está, e ir subiendo para no lograr frustraciones en ellos, para ser positivos, para levantarles la autoestima, esto de darles seguridad de que pueden”.*

Desde su mirada, la inclusión educativa es un proceso muy naturalizado para todos los actores de la Escuela, pero vale la pena resaltar la aclaración que en repetidos momentos durante el transcurso de la entrevista se hace entre algunos tipos de discapacidades, por ejemplo la motora y la intelectual. Esto no significa que se hagan diferenciaciones de fondo, sino que por el contrario el entender la dificultad que tiene cada niño es necesario para poder trabajar con ellos, reforzándolos en aquellas cosas que tienen habilidades y ayudándolos en aquellas en las que tienen menos:

En definitiva, la Directora representa este proceso como algo maravilloso del que todos salen beneficiados: *“somos un equipo, no es que en esta vereda entre comillas están*

los alumnos comunes y en la otra vereda va a caminar gente con discapacidades, no, vamos a transitar todos por la misma vereda, vamos a estar todos en un mismo supermercado, vamos a ir todos al médico, vamos a ir todos a la plaza, entonces para mi es común, me parece maravillo esto de que podamos incluir y que podamos nosotros nutrirnos de un montón de cosas”.

Vicedirectora.

“*Siempre está la posibilidad, siempre, siempre, siempre*”, así la Vicedirectora nos permite observar una actitud favorable frente a los procesos de inclusión educativa para los niños con discapacidad, los cuales considera productivos, beneficiosos y positivos para todos los alumnos al rescatar de ellos, sobre todo, la parte de la socialización, del desarrollo de lo humano.

...esto de poner un techo, sea desde el lado de los profesionales o nosotros, quiénes somos para poner un techo a ese chico? osea es ir andando, vamos andando y vamos viendo, sobre la marcha se va viendo y se va evaluando, y le ponemos todas las fichas, toda la fe que va a poder, y muchas cosas va a poder, y las que no puede, bueno, iremos reforzando, e insistiremos, y se va viendo, pero siempre está la posibilidad, siempre, siempre, siempre, todos nos merecemos oportunidades.

Indica también que estas inclusiones están muy naturalizadas para todos los actores de la Escuela, pues es algo con lo que siempre han trabajado y con lo que ya están familiarizados, pese a que en algún momento manifiesta que la relación entre los niños de cierta forma depende del tipo de discapacidad, y del nivel en que ese niño haya iniciado sus estudios en la Escuela:

Un chico con hiperactividad o un chico que de repente sea muy impulsivo por su diagnóstico, por ahí pueda que sea más complicado el tema de la relación con los otros, y por eso es tan importante que haya alguien que apoye este acompañamiento... no lo observo en la parte motora, por ejemplo [Juanito] que está en silla de ruedas... o son chicos que ya comparten desde Jardín, osea ya es como que es parte del grupo, y están como más

pendientes.

Docentes.

Docente A.

Considera que la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en la escuela común, es algo que está ya muy naturalizado entre todos los actores. Por ejemplo, en el caso de los niños, indica que siempre está la intención de ayudar, de colaborar con el otro. En su caso se observa que, aun cuando demuestra mucha voluntad y disposición por apoyar el proceso, el tiempo nunca le es suficiente para cubrir las necesidades de todos los alumnos: *“uno como que quiere ser pulpo, pero no puede”*. Además nos llama la atención que considere que una buena forma de poder ayudarles, es estudiando para ser maestra especial. Esto nos indica que, por un lado considera el papel de los profesionales de apoyo como algo indispensable, y que, por el otro no considera la formación y capacitación de los docentes como algo suficiente para acompañar estos proyectos de integración.

Docente B.

Para la docente B, también es un proceso que está muy naturalizado entre todos los actores de la Escuela. En su relato resalta sobre todo los beneficios que esto tiene para los niños con discapacidad, dejando de lado lo positivo que es para la totalidad de los intervinientes en general: *“...el estímulo de sus compañeros, yo creo que es súper importante no sentirse excluido, el sentir que ellos tienen una discapacidad pero que el otro no la ve, les abre mucha puerta”*.

Asimismo, además de señalar entonces la parte social como lo más beneficioso de estos procesos, y de indicar que allí todos son iguales, manifiesta que de todas formas, siempre hay un trabajo de más, cuando se está con niños con proyectos de integración: *“acá en este momento, acá en este lugar, son todos iguales... si tenes que tener una consideración especial entre comillas con los chicos integrados porque convengamos que te lleva un trabajo extra el armar un cuadernillo, el armar las actividades adaptadas, el hablar con su integradoras, el tratar de manejar las evaluaciones o no...”*.

Docente C. Área de Educación Física

Resalta que uno de los valores más importantes que con los procesos de inclusión educativa se logra, es el del compañerismo. Sin embargo, señala que en la relación social que entre los alumnos con y sin discapacidad se da, influyen ciertos aspectos como el tipo de discapacidad, el momento en el que ingresan a la Escuela y la edad que tienen.

En su trabajo en el “Patio”, intenta buscar el punto fuerte de cada uno de los alumnos, para hacer las adaptaciones necesarias con base en ello. Reconoce también que una de las actitudes que tuvo que cambiar es la de pensar que debía estar todo el tiempo arriba de estos niños con discapacidad. Por el contrario, a raíz de la experiencia acumulada, se fue dando cuenta que no es del todo así, pese a que mentalmente siempre debe estar preparada para entender que los resultados no los tienen de un día para otro.

Ahora bien, indica que este proceso es beneficioso en dos niveles, *“uno aprende de la persona con discapacidad, y la persona con discapacidad aprende de nosotros”*. Nos cuenta por ejemplo que en su clase una de las cosas en que más hace énfasis es en el trabajo en grupo, pues esto permite que los alumnos sociabilicen permanentemente y estén siempre en contacto. Luego, la idea, es poder potenciar lo que cada uno puede hacer: *“por ahí no todos pueden tocar súper rápido, pero por ahí el que no puede tocar rápido, puede tocar con mucha sensibilidad...entonces esto después se trata de ir ajustando para que potencien las individualidades de cada uno”*.

Finalmente, manifiesta que le asombra lo naturalizado que está la relación social entre los niños con y sin discapacidad en la Escuela. Plantea que las dificultades que se pueden presentar, son las mismas que puede tener cualquier otro chico, pero que actitudes como tal de discriminación o prejuicio nunca ha evidenciado.

Familia.

Mamá A.

Se observa una actitud de mucha protección hacia su hijo, además de una fuerte voluntad para apoyarlo e incentivarlo en todo momento. Así, no sólo considera que la familia debe tener una actitud activa en la búsqueda de una escuela que los incluya, haciendo prevalecer lo establecido en las leyes y disposiciones, sino que también deben prepararse emocional y psicológicamente para trabajar de modo adecuado con

ellos.

Por ejemplo, reconociendo que su hijo tiene una baja autoestima, está ella siempre animándolo, para hacerle entender que aún en tiempos distintos, él va a lograr las cosas: “...vos podés, vos vas a poder, y ¿por qué yo? Y porque vos necesitás otro tiempo pa, la maestra va a explicar una vez, vos vas a necesitar un poquito más, pero lo vas a entender”. También nos cuenta que debió formarse, y para ello asistió a la psicóloga, quien la ayudó a entender la forma en la que debía relacionarse con su hijo. Hoy en día, también se apoya en grupos de padres con niños con discapacidad que tienen su página en las redes sociales.

Nos llamó la atención que el niño no estuviera al tanto de tener el certificado de discapacidad, lo que a su vez nos parece válido en el entender de su mamá, quien afirma que tenerlo es estigmatizar, etiquetar y rotular a la persona por su condición, además de reforzar en su baja autoestima:

...el diagnóstico de [Carlos] en particular no es un nene que esté para un colegio especial, especial realmente especial, porque ahí sería tirarlo completamente abajo, y sería que él realmente crea que es una persona con una discapacidad muy grande, o sea [Carlos] no sabe que tiene un certificado de discapacidad; vamos a las consultas neurológicas, cada 6 meses lo evalúan, pero él no sabe, porque ya te digo, por este tema de la autoestima, y es una persona muy obsesiva, él cree, no sé si en general, ellos creen muy mal de ellos, que ellos no pueden, que ellos no saben, que no van a poder...

En la medida que nos iba narrando su experiencia, nos damos cuenta también de dos apreciaciones principales: por un lado, que considera la escuela especial como una opción para niños que tienen diagnósticos más complejos, lo cual refleja que en su representación es una posibilidad para “otros”, y por el otro, que aun cuando pedagógicamente los avances no sean enormes, lo más importante para el niño incluido en una escuela común es la parte social, es decir la relación que con los maestros y con los niños de sus edad puede establecer.

La mirada del equipo Directivo y de orientación escolar sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad.

Frente a los docentes: Para ellas, la mayor parte de la información que obtienen los docentes frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad, proviene del propio trabajo que se realiza en la Escuela. Es tanto así, que desde el momento en que inician su trabajo ahí, se les comunica que en la Escuela se realizan proyectos de integración, con el fin de conocer si saben algo al respecto, si han tenido experiencias en otros lugares, y si no lo saben o no las han tenido, si tienen la voluntad para trabajar con esto.

Esto no significa que consideren que con la información que en la Escuela hay disponible baste. Por el contrario, se observa que los fomentan a formarse y a capacitarse en la materia: *“si tenes ganas, tenes capacidad porque con las ganas solas no alcanza, tenes que tener capacidad, tenes que ser una buena profesional, tenes que tener necesidad de aprender, si vas a tener un alumno con cierta característica, me tengo que interiorizar (...), me voy a interiorizar en saber de qué se trata...si un docente tiene ganas y tiene capacidad y quiere seguir creciendo, puede hacerlo tranquilamente”* (Directora).

Frente a los estudiantes: Las fuentes de información que tienen los niños frente a esto, puede decirse que se encuentran, o en la propia Escuela, pues son estudiantes que desde Sala de 4 comparten con compañeros que tienen alguna discapacidad, o en el entorno próximo, pues son alumnos que tienen en su círculo familiar y social personas con discapacidad. Ellas, el equipo Directivo y de orientación escolar, manifiestan que lo que se hace en el caso de aquellos que no han tenido relación alguna con estos niños que tienen proyectos de integración, es aplicar todo el tiempo la explicación ante cualquier situación que se genera: “*explicamos como a todo el mundo ciertas cosas, como a cualquier chico, no necesita ser integrado para eso, o incluido, todo el tiempo está la explicación*” (Directora).

Consideran también que es un proceso que está muy naturalizado entre los niños, y que se hace evidente en sus actitudes diarias. Además, es beneficioso para todos los actores de la Escuela.

Frente a la familia: Subrayan en el papel fundamental que deben cumplir las familias para llevar adelante los procesos de inclusión educativa, pues son claras al señalar que estos niños en la Escuela están solo 4 horas, y en sus hogares la demás parte del tiempo. Al respecto se mencionan dos cosas importantes: Primero, que el progreso del niño con proyecto de integración está muy de la mano con unos padres que se comprometan en el proceso; y segundo, que para el progreso de este niño también es necesario poner unos límites a esos temores que como padres normalmente se sienten. Ambas cosas, las vemos reflejadas en la siguiente ilustración:

...tenemos una niña autista por ejemplo que en las muestras de educación física se le complicaba mucho porque cuando veía tanta gente se desesperaba, y entonces la mamá había optado por no traerla a la muestra. Notábamos que cuando había un acto no lo traían, y siempre había una excusa, no pude venir por tal cosa, no pude por tal otra, hasta que un día le dijimos: no mira, el trabajo en la Escuela es venir siempre, en los actos también, a lo que la madre contestó: no pero yo noto que hay mucha gente, por ahí se asusta. Bueno tenemos que ir trabajando, hay que traerla e ir viendo, si se

pone molesta, si grita o si se desespera, veremos de buscar su tranquilidad en la misma Escuela, en el mismo acto, para que ella se tranquilice y se vaya adaptando...

Hasta que se fue adaptando. Cuando la familia no acompaña es complicado
(Directora).

En general lo que se observa, sin entrar aún en particularidades, es una actitud favorable y naturalizado entorno a la inclusión de estos niños en escuelas comunes. En palabras de la Directora *“no es tan fácil ni tan sencillo, pero no es algo que no se pueda hacer”*, a lo que continúa diciendo que *“la idea es que sea una escuela abierta, una escuela para todos, una escuela inclusiva, que además crea la conciencia de la necesidad que puede tener el otro, de la ayuda, de los valores”*.

En la propia observación hecha en diferentes espacios de la Escuela, se nota que voluntad y disposición hay, aun cuando los recursos humanos y materiales no sean los suficientes. Por ejemplo, pese a que *“la reglamentación dice 2 estudiantes por curso y según lo que tenga el estudiante 1”* (Directora), se llegaron a observar cursos con hasta 4 niños o más incluidos, con lo cual, aunque no estamos diciendo que sea lo correcto, pues precisamente es uno de los principales obstáculos y/o problemas identificados sobre todo por los docentes y los profesionales de apoyo, queremos subrayar en el esfuerzo que en la Escuela se hace para ampliar, en la medida de lo posible, el número de vacantes para este colectivo.

Con esta actitud que marcamos de favorable y naturalizada debemos tener especial cuidado para no caer en la generalización. Aquí es donde hemos dicho que caben las experiencias, la formación, los valores, las creencias y el propio marco normativo con el que crecen los actores participantes, y es lo que sigue componiendo en sí lo más individualizado, lo más particular, lo más subjetivo de la representación.

Llama la atención encontrar que gran parte de los actores participantes, por no decir todos, se encuentran familiarizados con la temática en cuestión. Esto lo adjudicamos en principio a la misión, visión y objetivos con que se trabajan en la Escuela, siendo este el espacio en el que se desempeñan y se desenvuelven la mayor parte de su tiempo, y por lo tanto el que de una u otra forma, estructura sus pensamientos y conductas. En relación con esto, contaba la Directora que *“cuando se toma un docente en esta Escuela se le dice que aquí se trabaja con inclusiones, con integraciones y se le pregunta qué saben ellos, si han trabajado alguna vez con integración, con inclusión, o si en el profesorado le han*

explicado”.

La gran mayoría de los actores lo perciben como algo beneficioso, no sólo para la persona con discapacidad, sino para todos los que participan del proceso, siendo lo más resaltado de ello el aspecto social. Pese a esto, son claros al señalar que no todas las discapacidades son posibles de ser incluidas en el trabajo de las escuelas comunes, pues depende, en gran medida, del tipo y del grado de la misma, con lo que podemos decir que, social y culturalmente hablando, se mantiene una representación en la que la opción de educarse en la educación común queda abierta a “aquellos casos en que sea posible”, tal como vimos se registra en las normas nacionales y provinciales, sobre todo. Lo dicho hasta aquí y los tres siguientes casos, narrados durante la entrevista con la Vicedirectora de la Escuela, nos van a posibilitar plantear unas primeras conclusiones del estudio realizado.

Caso No. 1:

El nene tenía una discapacidad intelectual importante, tenía un diagnóstico complejo, se le dio la posibilidad, o sea vino acá a la Escuela, socialmente fue muy bueno, lo que el chico evolucionó, y lo contento que venía, le abrió las posibilidades de hacer después otras actividades también, los chicos lo invitaban a los cumpleaños, muy lindo, la parte pedagógica ahí estaba el tema que no podía, llegó hasta tercer grado, la mamá, la realidad es que los papas tienen una abnegación importante, el neurólogo le decía la posibilidad de una escuela especial, socialmente acá el nene estaba feliz, venía y había un montón de cosas que él podía hacer, pero la parte pedagógica, la realidad es que no podía alfabetizarse, no avanzaba, entonces hizo permanencia en tercer grado, en ese momento hizo permanencia porque cuarto año es una dificultad mayor en todo, o sea se ponen contenidos mínimos como para que el chico vaya adquiriendo, y se vea ese avance o no, en este caso por ejemplo se veía que no había avances, ahí entre lo que la mamá empezó a ver, empezó a reconocer también esta dificultad del nene, y lo que le decía el profesional, la mamá buscó otra institución que le pareció más acorde porque daba propuestas de talleres (...) pero se le dio la posibilidad, o sea la mamá siempre estuvo muy agradecida porque socialmente al chico le sirvió muchísimo, pero en la parte de la alfabetización por ejemplo, ya no había manera de reducir lo que era el proyecto pedagógico individual, no había manera, ya no se veían avances, y ahí fue la mamá misma que eligió esto, que aceptó esta dificultad del nene.

Caso No. 2:

Hubo una alumna que estuvo hasta sexto grado, eso pasa también, muchas veces se completa lo que es la

primaria dentro de la escuela común y después ya los papas mismos buscan otra propuesta sugerida también desde la escuela en algunos casos, porque la escuela secundaria común (hace una pausa)... se pueden hacer trayectorias, en secundaria también se trabaja con integración, hay egresados con proyectos de integración, chicos que en el camino hubo que sacarles la integración porque en el momento ya no la necesitaban, eso también pasa... pero en el caso de esta nena, llego hasta sexto grado, luego los papas buscaron otra propuesta de escuela que tenía durante el día distintas ofertas de talleres, y todo como para darle después un poquito más adelante algún recurso para que pueda tener una salida laboral, también porque decían bueno el tema de las materias en secundario, como que se complicaba mucho para poder cursar un secundario por más que tuviera adaptaciones, ya hasta sexto era como que se le complicaba, si bien se hicieron las adaptaciones y todo lo que corresponde.

Caso No. 3:

Tenemos un nene acá que está en cuarto grado, que le habían dicho a la mamá que el nene no iba a poder caminar, que se olvide que iba a poder ir a la escuela, que era un nene que tenía todo el panorama como para ser un chico con una discapacidad muy importante por la dificultad o el diagnostico que tuvo al nacer, el día de hoy el chico está alfabetizado, viene a la escuela, tiene acompañante pero solamente para ayudarlo, orientarlo un poco en las actividades, organizarlo, pero es un niño que puede, que va evolucionando, que va aprendiendo. Y es el área de Educación física que más disfruta, la docente ha sabido adaptar las planificaciones para que el fuera uno más en su clase”

En esta línea, los casos presentados anteriormente nos permiten inferir que:

-Primero, el nivel pedagógico, o el nivel de alfabetización alcanzado por los niños, está muy asociado con el tipo de discapacidad. En sus representaciones lo que se observa entonces es una mayor facilidad para “educar”, pedagógicamente hablando, a aquellos estudiantes con una discapacidad motora por ejemplo, que con una discapacidad intelectual.

No obstante esto, se evidencia una mirada colectiva, marcada por la línea común con la que se trabaja en la propia Escuela, con la cual, independiente del tipo de discapacidad, se debería intentarlo siempre, dar la posibilidad, dar la oportunidad, previo a cerrar las puertas. En el caso de los docentes particularmente esto llama mucho la atención, puesto que, de su discurso se desprende algo muy valioso. Cuentan a raíz de su experiencia, que al principio siempre pensaban cuando llegaba un niño con alguna discapacidad, sobre todo no motriz, que no iba a poder realizar las actividades propuestas, por más que tuviese una u otra adaptación. En gran cantidad de ocasiones, esto no fue así, y la sorpresa fue mucha, al darse cuenta que con el acompañamiento, el apoyo y la ayuda, de ellos mismos, y de sus familias, podían tener progresos notables.

Hay que decir que la posibilidad de que un estudiante con discapacidad ingrese a una escuela común no sólo se da por la decisión de las escuelas comunes mismas que designan a su libre albedrío quién entra y quién no, sino también muchas veces por la sugerencia de los mismos profesionales que siguen apegados a ese modelo médico tan asociado a la educación en las escuelas especiales, y que insisten con que son niños que no van a poder, que no lo van a lograr, que no van a funcionar en la educación común: “...*el neurólogo le dijo a la mamá que no había muchas posibilidades, que motrizmente no iba a poder, y el nene salió alfabetizado, y terminando su fin de año con la muestra anual de las áreas especiales, entre ellas ed. Física. Llegó hasta sexto grado*” (Vicedirectora).

-Segundo, en el caso de la discapacidad intelectual, la permanencia del niño en la escuela, depende del grado de su discapacidad. Así, en muchas ocasiones, por más que se reduzca al mínimo el contenido de su curriculum, no es suficiente, y deben buscarse otras opciones, ya sea por decisión de la familia o por sugerencia de los profesionales o de la escuela misma. Frente a esto, sin querer generalizar, hay que decir que se observa cierta constante, en la que estos niños con proyectos de integración permanecen normalmente en estas escuelas comunes hasta máximo terminar el nivel primario.

Al respecto, se percibe una mirada casi común, entre los docentes principalmente, para quienes la inclusión de estos niños con discapacidad es mucho más probable en nivel inicial y primaria, al requerirse ahí de menos esfuerzo y dedicación en comparación con la secundaria:

Acá hubo una nena en Jardín que lamentablemente el grado de Down que tenía no le permitió seguir más y se fue a una escuela especial... pero dentro de todo lo que era el nivel de Jardín se desenvolvía con sus compañeros... Jardín no es tan estructurado como secundario que ellos tienen que tener cierta rutina... Jardín es más divertido, más con el cuento, con pintar, con jugar (Docente B).

Yo creo que se generan muchas dificultades a nivel intelectual, pedagógico, porque cuando son chiquitos no se nota tanto la diferencia pero cuando se llega al secundario quizás nosotros como profesores no tenemos las herramientas para lograr una inclusión plena... a mí me parece que pedagógicamente hay un brecha que a veces no se puede salvar.

-Tercero, si bien se reconoce la importancia de lo social en los procesos de inclusión educativa para todos los niños con discapacidad en general, lo

señalado por los entrevistados permite entrever cierto intento por “compensar” la situación de aquellos con discapacidad intelectual, al sobreponer lo social sobre lo pedagógico, es decir, en muchos casos aun cuando parecen ser conscientes que pedagógicamente el niño no puede aprender más, el punto que se resalta son los avances que puede seguir teniendo en las relaciones con los demás:

...porque si dijéramos bueno no puede seguir con lo pedagógico pero socialmente va bien, trabaja

*un poco menos o hace por ahí
algún trabajo adaptado, pero socialmente está bien,
perfecto” (Directora).*

*Si bien lo que tiene que ver a
nivel pedagógico fue básico lo que pudo aprender,
porque no pudimos avanzar mucho, es real eso,
no se veían grande*

Ahora bien, lo mismo podría pensarse en el caso de los docentes, quienes muchas veces manifiestan no estar preparados, no estar capacitados, no estar formados para enfrentar la situación, cuando lo que realmente se necesita es de sus ganas y de sus voluntades para hacerlo.

Es el caso de la docente C profesora de educación física quien nos contaba que tuvo que hacer diferentes talleres y cursos para poder trabajar con la discapacidad en sus clases, desde armar una planificación flexible hasta la creación de materiales sensoriales y de todo tipo de reciclaje. Así podemos seguir, nombrando a los diferentes actores e identificando los obstáculos y/o problemas que cada uno encuentra. Pero lo importante aquí entonces, es que cada uno asuma su rol en el proceso, y que con convicción lleve adelante sus responsabilidades, al entender que los beneficios son múltiples cuando no sólo se acepta, sino que se valora, la igualdad en la diferencia.

Es interesante anotar que para referirse a las personas con discapacidad, gran cantidad de los entrevistados utilizan el término de *personas con*

capacidades diferentes o de *personas con diferentes capacidades*: de 10 entrevistados, 8 hicieron tal referencia. Frente a esto percibimos, al menos instintivamente por lo con ellos conversado, que no es que responda a un interés o un deseo por estigmatizar, etiquetar o rotular a este colectivo, sino diríamos, más bien, por un desconocimiento generalizado sobre el término correctamente adecuado emplearse. Sumado a esto cada uno encuentra.

Pero lo importante aquí entonces, es que cada uno asuma su rol en el proceso, y que con convicción lleve adelante sus responsabilidades, al entender que los beneficios son múltiples cuando no sólo se acepta, sino que se valora, la igualdad en la diferencia.

Ahora bien, en relación con esto, quisiéramos aclarar que es importante reforzar en el uso del lenguaje, pues el referirnos de una u otra manera a una persona, tiene consecuencias no solo en ella, sino también en la conciencia social y cultural que vamos creando al respecto: *“Referirse de manera adecuada a las personas y sucesos muestra la significación que estos tienen, y por el contrario, emplear expresiones plagadas de Inexactitudes oculta las barreras actitudinales que perviven con respecto a las personas con discapacidad”*.

Hay que recordar que el término correcto a utilizarse es el de personas con discapacidad, pues estas personas no son su discapacidad en sí. Muy por el contrario, son seres humanos como cualquier otro, *“capaces de vivir plenamente (...), con la particularidad de poseer una discapacidad”*. En este orden de ideas, y en consonancia con los términos empleados por los actores de la Escuela, queremos dejar planteadas las siguientes anotaciones: a. ¿a quién se considera normal, común? ¿Quién define lo normal, común? En nuestro entender, esa “normalidad” no existe, y lo único que se posibilita con su empleo, es el excluir, separar, segregar un grupo de otro, y b. los términos personas con capacidades diferentes o personas con diferentes capacidades no son los correctos, puesto que..

*...desde el principio de
igualdad propio a las personas humanas, no existen*

las capacidades diferentes o necesidades especiales. Todos y todas tenemos las mismas capacidades (potenciales, reales, en desarrollo) y necesidades (amar y ser amados, comer, vestirse, tener salud, sobrevivir). Todas y todos compartimos la misma esencia humana en igualdad. Lo que nos diferencia no tiene que ver con nuestras capacidades o necesidades esenciales y cuando no existen barreras en el entorno, se pueden manifestar y satisfacerse en igualdad. Las personas con discapacidad no son ni súper héroes ni especiales: son como todas y todos los demás y así deben ser tratadas.

Por último, nos gustaría anotar en los sentimientos, las emociones, los comportamientos que para los actores entrevistados pudimos identificar en su representación frente a los estudiantes con discapacidad. Así pues, en el marco de dichas representaciones, que configuran el marco de este trabajo de investigación, conocerlas juega un papel central, en la medida en que dichos aspectos “inciden en la interacción social, en la construcción de significados, en la selección de la información y en la manera en que se comunican”. Algunas anotaciones al respecto, son:

- Hay una mirada del estudiante con discapacidad, de un niño con baja autoestima, que tiende a ser para algunos, sobre todo para la familia, retraídos e introvertidos socialmente.
- Para otros, como para los docentes, los estudiantes con proyecto de integración son en general, niños muy cariñosos y amorosos con las personas a las que logran acercarse.
- Hay una necesidad de reforzar en los aspectos positivos del estudiante con discapacidad, pues cuando no logran hacer algo, normalmente les produce grandes frustraciones.
- Por lo general se observa en los niños con proyectos de integración, mucha

voluntad por aprender pese a las dificultades que tenga.

-Las Directivas, los docentes, hablan de la importancia de estimularlos y apoyarlos constantemente, dándoles la confianza y la seguridad de que pueden lograrlo, de que pueden hacerlo.

-Se encuentran sentimientos de felicidad – frustración constantemente, en función de lo que se logra que realice el estudiante con discapacidad.

-Frente a los docentes se identifican sentimientos de ansiedad, impotencia y miedo, cuando tienen que trabajar en su curso con estudiantes en inclusión. Observamos que esta sensación es de cierta forma aliviada, cuando hay presencia de un acompañante terapéutico o MAI, y mucho más aún, cuando están durante varios días de la semana por varias horas de la jornada.

-Frente a las familias se identifica, sin llegar a generalizar, una falta de aceptación en la discapacidad de su hijo, lo que implica que desde la Escuela y su equipo tengan que trabajar en los temores y angustias que tienen, y que los lleva en muchas ocasiones a la sobreprotección y a la imposición de límites sobre lo que puede y no puede hacer el niño.

Obstáculos y/o problemas identificados en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad desde la representación social de los actores de la Escuela N° 122.

Al sistematizar los obstáculos y/o problemas que se desprenden de lo conversado con los distintos actores educativos frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad (Ver cuadro No. 7), encontramos que hay cierta coincidencia entre ellos cuando, a partir de su discurso, van identificado lo que es, en su mirada, las barreras centrales que se dan en el proceso.

En un primer nivel, señalado por los grupos de actores participantes, encontramos dos aspectos:

- *Falta de escuelas inclusivas / Falta de vacantes para estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes.* Esto se refiere a la falta de escuelas comunes que en la práctica apliquen la inclusión.

Es decir, que aun cuando hay algunas que en el discurso dicen ser inclusivas, a la hora de solicitar una vacante para un niño con discapacidad, cierran sus puertas, lo que termina por reducir esta clase de escuelas a unas cuantas que si mucho alcanzan a ser contadas con los dedos de la mano.

- *Falta de apoyo de profesionales:* La falta de apoyo en la escuela y más en las horas especiales como música, ed. Física y plástica, implica que muchos de estos niños que requieren de estas inclusiones, estén sin el acompañamiento que necesitan en su proceso.

- *Gran cantidad de estudiantes con discapacidad por curso.* Varios actores indican que la gran cantidad de niños por aula, es una barrera importante, a la hora de trabajar con inclusión. En el caso de una escuela, como la Escuela N°122, esto es notable, además de tener un total alto de estudiantes en cada curso, llegan a haber en algunos tres o cuatro estudiantes con este tipo de proyectos.

Entonces, si bien planteamos que es valorable el trabajo que ahí se realiza para que niños con algún tipo de discapacidad puedan estudiar en una escuela común, es también notoria la dificultad que los propios actores identifican para trabajar con tantos estudiantes a la vez. Indudablemente esto se relaciona con uno de los primeros obstáculos y/o barreras identificadas, que responde a esa

falta de escuelas inclusivas. Asimismo puede articularse también con lo manifestado en repetidas ocasiones por los docentes, quienes indican que al ser tantos niños en el curso, el tiempo disponible no es el suficiente para dedicar a aquellos con proyecto de inclusión.

- *Falta de formación y capacitación de los docentes.* Esa falta de formación y capacitación por parte de los docentes para enfrentar estos procesos, se intenta justificar por la mayoría al plantear que son temáticas que durante el profesorado no se ven, o se ven muy superficialmente. Sin embargo, hay que resaltar acá que la voluntad que adopta cada uno se convierte en el pilar central del proceso, para buscar participar en cursos, seminarios y congresos que aporten a su conocimiento, y los mantengan actualizados en la materia.

Al respecto hay que dejar por sentado, como anotación, que esto no exime en sí a la responsabilidad de que se actualicen y se incluyan en la curricula de los profesorados aspectos directamente vinculados con la educación inclusiva. También, relacionado con esta falta de formación y capacitación aducida por los docentes, es que muchos otros actores manifiestan que muchas veces esto es utilizado como excusa para no trabajar con niños en inclusión, pues intentan cubrirse diciendo “no se hacer eso”, “no estoy preparado para eso”, lo que interpone una barrera también central en el proceso.

- *Discriminación y exclusión en la sociedad.* Una de las barreras más mencionadas en diversas ocasiones por los actores, están asociadas a las barreras actitudinales que se manifiestan en la discriminación y en la exclusión al que este colectivo se ve expuesto por la sociedad. Frente a ello, se identifican dos obstáculos y/o barreras asociadas como son: Por un lado, la incapacidad del Estado para proceder a favor de estas personas, por ejemplo a partir de políticas públicas inclusivas que garanticen el efectivo cumplimiento de sus derechos, y por el otro, el propio desconocimiento que sobre la discapacidad hay entre las personas.

Finalmente, si bien consideramos que cada uno de los obstáculos y/o problemas identificados responden en su mayoría a la mirada con que cada actor encara el proceso, es decir al papel que en él ocupa, creemos también que son estas barreras que cada uno ve por separado, los que en conjunto van creando una bola de nieve que termina por alimentar negativamente su desarrollo. Algunos otros obstáculos y/o problemas identificados son: la falta

de preparación de las escuelas comunes; la falta de compromiso por parte de las familias; el difícil ingreso al nivel secundario (no hay continuidad); los procesos burocráticos para realizar la inclusión escolar; la infraestructura inadecuada en las escuelas comunes y la falta de aceptación de la discapacidad del niño en inclusión por parte de la familia.

¿Por qué siguen vigentes los obstáculos y/o problemas en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad?

Para terminar, resulta oportuno plantear un interrogante que nos conduce a pensar y a repensar sobre el por qué, a pesar del marco normativo y del conocimiento existente visto, siguen vigentes estos (y otros) obstáculos y/o problemas para avanzar hacia una real educación inclusiva para las personas con discapacidad. Así, todo lo recopilado hasta el momento, debe servir de punto de partida en una futura investigación que apunte en esta dirección. Por ahora, podríamos responder, al menos inicialmente, que continúan existiendo, en parte por el entramado de intereses que los actores intervinientes tienen, y que juegan en unos casos a favor, y en muchos otros, en contra del proceso.

Para su estudio, resultaría entonces útil definir lo que por intereses se entiende, entretanto somos conscientes que “la inclusión social implica un gran cambio, inmediato y a largo plazo, que requiere una acción concertada de distintos agentes sociales: responsables públicos, profesionales, familias, organizaciones e investigadores”. Así, estos intereses pueden ser vistos desde dos miradas distintas: por un lado, como aquello que el actor reconoce como tal, y está ligado a su ideología y a su percepción subjetiva, y por el otro, como aquello que apunta al bienestar del actor, independiente de que éste lo reconozca así o no. En este punto último punto, de lo objetivo, “se abre una riesgosa puerta a la intervención autoritaria por parte de quienes “conocen” mejor los intereses de los actores que los actores mismos”.

Lo anterior, abre posibilidades para que los actores establezcan sus preferencias sea en el plano de la inclusión, de la integración o de la segregación en la educación para las personas con discapacidad. Así, lo que entendemos con urgencia ahora, es que se necesita de una puesta en acuerdo, entre estos actores intervinientes, sobre los principios y los valores que en el proceso educativo de este colectivo se van a ver inmersos. Entre lo objetivo y lo subjetivo, se entrecruzan

intereses difíciles de largar por uno u otro actor. Tal es el caso por ejemplo de las tensiones entre las escuelas especiales y las comunes, o entre las propias familias de niños con discapacidad que apoyan o no la inclusión, dependiendo muchas veces, del tipo de discapacidad de su hijo.

De todas formas, como ya se ha visto en el desarrollo del presente trabajo de investigación, el cual se realizó desde la mirada de las representaciones sociales, el conocer, para luego comprender y analizar lo que los actores sienten, piensan y viven, se convierte en aspecto crucial al momento de definir, formular, implementar y/o evaluar cualquier política, programa o proyecto que les concierna. Al respecto, se ha señalado que “un deficiente diseño de las políticas y de las normas jurídicas que las sostienen, que no se detenga en los objetivos específicos de cada sector y en un adecuado análisis de los actores sociales, políticos e institucionales que se ven directa o indirectamente comprometidos por la política, corre el riesgo cierto de generar meras acciones declamativas o, lo que es peor, acciones que reproduzcan el modelo de segregación que se pretende abandonar”.

Ahora bien, por el momento dejamos establecidas las que creemos son tres categorías centrales que recogen los intereses encontrados en los actores intervinientes, y las definimos en términos de costos al considerar que por representar “una carga” o “un peso”, conlleva a que determinado actor incida, directa o indirectamente, en contra de una educación de todos, para todos y con todos. Estas son: por los costos económicos, por los costos políticos - institucionales y por los costos sociales - personales.

-Costos económicos: Uno de los argumentos que con más frecuencia se escucha para interponer trabas al proceso, está relacionado con el costo económico que aparentemente supone el llevar adelante la inclusión educativa. Al respecto, podríamos decir que es una afirmación falta de fundamentos, y que responde sobre todo a un entendimiento, consciente o no, incorrecto de las estrategias para implementarla en las escuelas.

Según estudios internacionales, la educación especial segregada es entre siete y nueve veces más cara que la mejor educación inclusiva, lo que nos hace pensar que en su esencia más pura, la forma de ponerla en marcha ha sido malinterpretada, por una incapacidad de los actores responsables para administrar eficientemente los recursos

que se tienen disponibles.

Tal es el caso de lo acontecido con el rol de los profesionales de apoyo, a quienes se siguen asignando por estudiante, y no por escuelas, incurriéndose en muchas ocasiones en más gastos de lo verdaderamente necesario.

-Costos políticos - institucionales: Si bien el tema de la discapacidad es hoy en día más discutido y debatido que lo que lo era hace unos años atrás, parece no ser suficientemente fuerte para ser incluido del todo en las propuestas políticas, o en las agendas de gobierno, de las decisiones de políticas públicas. La realidad es que, en los casos que ha logrado estarlo, ha respondido más a programas o proyectos aislados, que a una política de Estado, que sienta un precedente fuerte a favor de la inclusión educativa.

Aquí el costo político – institucional, puede entenderse entonces desde esa misma falta de voluntad por incorporar un tema que es central para una minoría, pero que no representa ni mayores adeptos ni una imagen más positiva ante la opinión pública, por lo que da la sensación de que se generan unas pequeñas propuestas para este colectivo, a modo de dar cierto “alivio” a quienes están ahí luchando constantemente para que se inserten sus problemáticas y sus necesidades en la agenda. No darle la importancia que merece por el hecho de preservar los intereses políticos – institucionales que lo rodean, es lo que hace que se mantengan vigentes distintos obstáculos y/o problemas que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a una educación inclusiva, y lo que a su vez acentúa el hecho de que las percepciones, las valoraciones y las actitudes, es decir las propias representaciones de las personas sin discapacidad, contengan un matiz negativo hacia las personas con discapacidad, cargado de variados prejuicios y estigmas.

Si lo queremos ver como una cadena, podemos mencionar aquí también a los medios de comunicación, quienes al no considerarlo un tema crucial, no lo incluyen, o lo incluyen poco, en sus programaciones por la falta de audiencia que representaría. Esto es igualmente grave a lo poco hecho por el Estado, si entendemos que en nuestra sociedad actual, los medios de comunicación cumplen un papel relevante en la construcción del imaginario social y cultural de los individuos.

Otro aspecto central está en la ausencia de datos y estadísticas sobre la discapacidad, que en nuestro concepto se genera por esa misma falta de interés real frente a la temática, y lo que imposibilita a su vez, que se visibilicen los avances o retrocesos que hay. Con todo ello acompañado, encontramos la inexistencia de una política pública transversal a distintas áreas o sectores. Así, si quisiéramos agregar una causa más que justifique esta falta de, podríamos referirnos al papel de las organizaciones de la sociedad civil. Si bien somos conscientes que su trabajo apuesta a favor de la inclusión, el problema se genera en su incapacidad para aliarse y actuar colectivamente con más fuerza y ahínco, al muchas veces existir por ejemplo competencia entre ellas en la búsqueda de recursos, o pequeñas discrepancias en la forma de pensar o hacer algo.

-Costos sociales - personales: Los costos sociales – personales son asumidos de forma distinta para cada actor, pero siempre bajo la lógica de aquello que les parece lo mejor. Lo grave aquí está en que muchas veces bajo esa dinámica de hacer aquello que le parece lo mejor a cada quien, se termina afectando un interés colectivo. Así, en el caso de la educación inclusiva hay quienes por ejemplo se cubren de responsabilidades argumentando que no están preparados y/o capacitados para una u otra cosa, negando la posibilidad de que un niño con discapacidad tenga derecho a una educación inclusiva.

Esta negativa no sólo tiene consecuencias sobre aquel niño con discapacidad, sino que también las tiene sobre el resto de la sociedad. El impedir que las personas con y sin discapacidad interactúen en espacios comunes, es decir en espacios de la vida diaria, genera desconocimiento y por ende, que se estigmaticen y se enjuicien situaciones y seres humanos, lo que termina por privar a todos del disfrute de formarse y crecer en la diferencia, en la diversidad.

Por último, a raíz de los resultados obtenidos, y a modo de dejar asentadas unas primeras anotaciones al respecto, nos aventuramos a lanzar lo que creemos serían algunos de los intereses perseguidos por los actores que en el trabajo de campo identificamos, y que en esta persecución, terminan por acentuar los obstáculos y/o problemas a los procesos de inclusión educativa para las personas con discapacidad:

-Tener menos problemas, tener menos carga de trabajo: Para algunos Directivos y docentes su interés es el de evitarse menos problemas y menos trabajo en su gestión diaria, por lo que podrían considerar que lo más útil es recibir únicamente niños sin discapacidad, a fin de tener un grupo aparentemente más homogéneo, con el que puedan desenvolverse más fácilmente.

-Asegurar su empleo: Para algunos profesionales de apoyo su interés pasa por asegurar su trabajo en el marco de la educación especial, pues temen que con la educación inclusiva su papel tienda a desaparecer. Es por esto quizás, que en muchas ocasiones se observan ciertas reticencias a transmitir su conocimiento, su experiencia a los docentes, llegando a creer que si se llegasen a cerrar las escuelas especiales, perderían su trabajo. El problema surge aquí al no diferenciarse entre educación especial y escuela especial, pues indudablemente la educación especial va a continuar siendo una herramienta y un instrumento útil e imprescindible en la inclusión.

CONCLUSIONES.

“El valor de la diversidad está íntimamente relacionado con el valor de la inclusión, pues no es suficiente con aceptar las diferencias, también es necesario incorporar a los miembros de distintas culturas a la propia vida, al trabajo, a la educación, a la política, y a Todas las oportunidades de las que goza la sociedad”.
Museo Memoria y Tolerancia

Cuando se habla de políticas públicas, las necesidades que en la sociedad se encuentran, se plasman sobre una agenda que requiere de acciones y decisiones por parte de los agentes gubernamentales, con la participación de los actores intervinientes. Se trata así de la presencia de un problema que llama a la puesta en marcha de alternativas que se materialicen en soluciones reales, que no desconozcan lo que las personas viven, piensan y sienten en su cotidianidad. Con ello, se busca que se formulen y se implementen programas y proyectos que, en lugar de partir de cimientos más bien cojos e inciertos, sean definidos a partir de experiencias concretas que revelan los principales obstáculos y/o barreras que en el proceso se presentan.

Planteado esto, es ahí donde podemos decir que la temática de la discapacidad ha ido adquiriendo cada vez más fuerza, en la medida en que han sido, sobre todo, las propias personas con discapacidad y sus familias, actuando colectivamente a través de la propia organización social, a las que podemos atribuir el hecho de que sea hoy en día un tema inserto en la agenda pública internacional. Ha sido así como la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, primer instrumento de derechos humanos en el siglo XXI, ha presentado un cambio en su concepción, pasando de un modelo médico y rehabilitador a uno social e inclusivo.

Si se plantea una mirada retrospectiva al respecto, nos encontramos entonces con ese modelo médico – céntrico o rehabilitador, que alude a la “falta de” en el individuo. Es un modelo en el que básicamente el enfoque está puesto en la persona y en sus propias deficiencias, desconociendo las limitaciones que el contexto sociocultural en el cual nos desenvolvemos, puede imponer. - En este enfoque, la rehabilitación parte de la premisa de normalizar a una persona para que pueda ser útil a la sociedad, pues es su condición médica la que lo caracteriza y por ende lo define como ser humano. En este sentido, la lógica en materia de políticas públicas conduce, entonces, a que las personas deban ser asistidas por el estado en el que se encuentran.

En contraste con lo anterior, está el modelo social de la discapacidad, el cual aboga por una sociedad en la que más allá de aceptarse, sea valorada la diferencia, pues es ésta la que nos define como individuos con cualidades y características particulares, para poder así formarnos y crecer en la diversidad. Aquí la discapacidad no emerge del individuo, sino de las limitaciones que impone el contexto en que se desarrolla. Se trata, entonces, de rehabilitar a una sociedad que sigue renuente a aceptar que todos somos diferentes, siendo esta reticencia la que impone los principales obstáculos y/o problemas para que las personas con discapacidad puedan desenvolverse en su vida diaria. En definitiva, el enfoque debe estar puesto en sujetos que tienen el derecho a demandar condiciones que faciliten y favorezcan el ejercicio de sus derechos y sus deberes, como cualquier persona debería y podría exigirlos.

Ahora bien, cuando hablamos de esa reticencia debemos hacer referencia al principal obstáculo y/o problema que en el proceso encontramos, siendo en ellos sobre los que más debería centrarse el trabajo en la actualidad. Nos estamos refiriendo a las limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales, las cuales podrían considerarse ahora como la tarea central de estudio para avanzar por una sociedad de todos, para todos y con todos. En este orden de ideas, creemos sobre buenas bases que, para tal finalidad, el principal instrumento es la educación. Pero, no cualquier educación, sino una en la que todos seamos partícipes y constructores. Es decir, una educación que invite a la inclusión, y en la que las adaptaciones sean realizadas desde los propios espacios educativos, y no desde los estudiantes presentes en la Escuela.

Estos lineamientos impugnan el modelo médico señalado, para el cual la segregación y la integración son sus mejores aliadas. Ambas, la segregación en su forma más pura representada por las escuelas especiales, y la integración que, disfrazada en las escuelas comunes, tiene el mismo formato de las especiales, se sostienen en un esquema bajo el cual es el niño con discapacidad quien debe adaptarse y flexibilizarse a las condiciones de la escuela que los recibe. Desde ahí, a partir de una enseñanza homogeneizada, sea en su forma más o menos cruda y visible, se busca normalizar al individuo para que así logre, de alguna forma, ser aceptado y tolerado por aquellos individuos “normales” que si ejercen su derecho a la educación en espacios comunes y heterogéneos.

En contracara, y en línea con el modelo social, está esta educación inclusiva por la que consideramos debe trabajarse cada vez más para romper con las barreras actitudinales interpuestas hoy en día por la sociedad. En ella se entiende entonces que esas adaptaciones y

flexibilizaciones parten de la escuela, pues es el propio contexto en el que se crea y recrea la discapacidad. De esta forma, se trabaja por un espacio que sea de todos, para todos y con todos, no ya aceptándose y tolerándose, sino valorándose, lo que nos hace diferentes a unos de otros. Así pues, es el entendimiento y la comprensión de esa diferencia la que nos aleja del erróneo planteamiento de la normalidad, una vez el proceso es naturalizado por grupos de seres humanos que empiezan a conocerse y reconocerse entre ellos en medio de su aprendizaje y su participación en la vida cotidiana.

Un aspecto relevante de estos procesos de inclusión educativa en las escuelas comunes, se destaca también a partir de lo que por la igualdad de oportunidades pueda entenderse. Así, es importante interpretar este principio, comprendiendo que cuando se está trabajando con un grupo heterogéneo de individuos, cada uno tiene sus particularidades en su forma de aprendizaje, y por ende, de enseñanza. Con ello, debemos reconocer que así como todos parten de puntos diferentes, todos llegan a puntos distintos, por lo que no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino, más bien, de que ninguno aprenda menos de lo que puede aprender, según sus propias posibilidades (Intervención de Néstor Caraza en el Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva).

En síntesis, el poder adentrarnos en un trabajo de campo como el desarrollado, nos implicó rehacernos en cuatro aspectos principalmente:

1. Reconocer que el problema de estudio respondía a aspectos asociados con el propio contexto en el que se desenvolvían los niños, y no a aspectos asociados con su condición médica, la cual constituye sólo una dimensión en el estudio de la discapacidad.
2. Entender la importancia de que estos niños puedan ejercer su derecho a la educación en escuelas comunes, para lo cual no únicamente se benefician ellos, sino toda la sociedad a partir de la valoración de la diferencia.
3. Asumir que la educación inclusiva para los niños con discapacidad no es ni un favor, ni una asistencia, ni una oportunidad que a ellos se les da, sino un derecho que como cualquier otro ser humano tienen el deber de exigir.
4. Comprender que es esa educación, la herramienta para empezar a abolir las barreras actitudinales tan interpuestas hoy en día, pues es solo a partir de la experiencia real que los seres humanos pueden formarse valoraciones, percepciones y actitudes fundadas

frente al otro.

En este marco de análisis presentado, es donde las representaciones sociales tomaron vital relevancia, pues son ellas las que determinan los significados y los sentidos que los actores participantes le otorgan a un objeto social. Y es esto lo realmente valioso, cuando lo que se quiere analizar es el sentido que a un proceso sus propios sujetos le otorgan en la cotidianidad de sus experiencias vividas. Vale mencionar además que es alrededor de ellas, en donde se encuentran enhebrados aspectos tan íntimos al ser como sus creencias, su formación, sus valores, su posicionamiento social, etc., y aspectos quizás no tan íntimos pero sí tan influyentes en su estructuración humana.

Con este margen, el conocer qué saben; cuáles son sus acciones y cómo las interpretan, se constituyeron en los tres pilares centrales para analizar las representaciones sociales que, frente a la educación inclusiva, cada quien construye. Asimismo, debemos decir que el estudiarlas fue importante para un trabajo que partía de reconocer que una de las principales limitaciones son esas barreras actitudinales. En este sentido, era importante descubrir lo que sentían, lo que pensaban y lo que hacían, para entender y comprender, de fondo, las representaciones que, de cara a estos procesos, sostenían los actores educativos del nivel primario de la Escuela N° 122. Lo más interesante en el estudio fue, entonces, que se indagó sobre actores reales, y no imaginados que, más allá de conocer, viven en carne y hueso un fenómeno social delimitado.

El habernos podido acercar a estas representaciones, resultó una experiencia muy enriquecedora en sí, en cuanto nos permitió adentrarnos en una realidad que distaba mucho de lo planteado en la teoría y normatividad estudiadas. Con esta idea interpuesta como punto de partida, es como pretendemos que, además de que las políticas, programas y proyectos se delimiten sobre bases más sólidas, surjan de las necesidades, intereses y deseos de quienes vivencian el proceso día a día. Es entonces ahí, cuando puede decirse que su definición, formulación e implementación parte de lo que realmente acontece en el contexto definido, y no de ideas o suposiciones aisladas que no responden a lo que en la práctica acontece.

Insistimos nuevamente al respecto, pues este aspecto merece especial atención, ya que lo que comúnmente se observa es que las políticas públicas enfocadas para este colectivo, prescinden de lo que para ellos es realmente importante, desconociéndose, desde sus inicios, la definición

misma de los obstáculos y/o problemas que enfrentan. En este orden de ideas, el comprender, para luego interpretar y analizar, la forma en que estos actores construyen y reconstruyen la representación desde su subjetividad, es esencial para un trabajo que apuesta en esta dirección.

También, otro de los puntos que se deriva de esa falta de conocimiento, y que por ende refuerza el fortalecimiento de esas barreras actitudinales, está relacionado con el inadecuado uso del lenguaje. Esto es, la forma en que como individuos y como sociedad nos referimos a este colectivo. Hacerlo adecuadamente, no sólo revela el respeto y la valoración por ellos, sino también lo que como seres humanos somos. Así, cada vez que se habla de discapacitados, de mongólicos, de retrasados..., por señalar meramente algunos irrespetos, no sólo se generan consecuencias negativas en ellos y sus familiares, sino también en el proceso de concientización sociocultural que en la materia se va creando. Como individuos que hacemos parte de un colectivo esto debe ser considerado, ya que implica la responsabilidad que como sujetos sociales tenemos en la conformación del imaginario de lo que como sociedad hemos sido, somos y seremos.

Ahora bien, al entrar más puntualmente en el campo que nos atañe, debemos reconocer que algunas de estas barreras, no fueron tampoco ajenas a nosotros como investigadores durante el trabajo de campo realizado. Después de haber recolectado, leído y procesado todo el material posible, el planteo, pese a la firme convicción de apostar por procesos incluyentes para este colectivo, seguía rondando la cabeza: en la práctica, ¿era esto positivo para los niños con alguna discapacidad? ¿Era esto bueno para los otros actores que estaban en la Escuela? ¿Era esto posible? ¿Era esto real? Y así fue. Hoy, sin pelos en la lengua y sin ningún tipo de titubeos, podemos afirmar con certeza que los procesos de inclusión educativa representan una enorme ventaja no sólo para estos niños, sino para todos aquellos que tienen la posibilidad de hacerse partícipes de la experiencia.

Esta afirmación, que para muchos puede ser quizás exagerada, se desprende no sólo de lo que pudimos retener a partir de la observación en los diferentes espacios de la Escuela N° 122, sino también de lo planteado por los propios actores en el desarrollo de sus entrevistas. Así, si bien nos estamos adelantando a lo que podría ser una de las conclusiones de este estudio, dejamos planteado que no es sino hasta que se tiene relación con estos procesos, cuando se empiezan a evidenciar actitudes más constructivas y favorables por parte de los individuos presentes.

Y esto es lo que probablemente ocurre en la misma sociedad. Muchas veces por el poco contacto, que en ocasiones puede ser causa de la falta de conocimiento o información que en la materia existe, es por lo que tendemos a estigmatizar y enjuiciar situaciones y personas sin razón

alguna. Ahora, con esto no estamos queriendo decir que tendemos una invitación para tomar contacto con una u otra persona con alguna discapacidad (porque, de hecho, podría hacerse con cualquier otro ser humano sólo por la razón de humanizarnos más a partir de la valoración, y no de la simple aceptación, de los que nos hace diferentes a unos de los otros), pero sí que es necesario que se empiece a apostar por trabajos de concientización sociocultural, con los que se entienda que la discapacidad es creada y recreada constantemente por nosotros mismos.

En esta línea, podríamos decir que la responsabilidad de un cambio es de todos, y debe comenzar por cada uno. Sin embargo, sabemos también que la tarea del Estado es indelegable, y más aún si en lo que se quiere avanzar es en la búsqueda de una educación inclusiva. Así, no hay sólo que impulsar programas, proyectos y políticas que vayan en esta dirección, sino hacerles seguimiento y evaluación para que las escuelas comunes y sus actores responsables, materialicen lo consignado en ellas. Sin esto, por más voluntad que llegase a existir por parte de la sociedad para efectivizarlo, los resultados serían nulos, pues de entrada muchas escuelas y actores decisores se abstendrían de llevarlo a cabo, arrebatándoles no sólo el derecho a estos niños con discapacidad de formarse en otros espacios, sino a todos los demás actores que de ella hacen parte.

En consecuencia, siguiendo la línea de lo planteado en los objetivos específicos de la presente investigación, podemos decir, en su mirada más general, que los actores de la Escuela tienen una representación positiva frente a los procesos de educación inclusiva. Consideramos que esto se debe principalmente a tres razones relacionadas entre sí: primero, a la posición favorable que tienen los Directivos de la Escuela para llevar adelante este proceso, que vienen impulsando desde hace algunos años; segundo, a la disposición permanente que tienen para apoyar y fomentar el trabajo de los docentes con los niños en general y con los niños con discapacidad en particular; y tercero, a la delicadeza que mantienen en el momento de dialogar con estos docentes, pues siempre en sus entrevistas interrogan si han tenido experiencias anteriores con niños incluidos, o si tienen, al menos la voluntad para trabajar a favor de este proceso.

De entrada, esto nos lleva también a una primera conclusión para este conjunto de actores: la voluntad de quienes dirigen las escuelas es un factor esencial para asegurar buenas prácticas en el ambiente escolar. Esto es, de alguna forma, a lo que nos referíamos líneas arriba cuando hablábamos de que, para poder implementar la inclusión educativa, se requería del apoyo de aquellos actores decisores que tienen, en un primer eslabón, la decisión final de abrir o no sus puertas para todos los niños que quieran ingresar, punto aparte del seguimiento y de la evaluación que el Estado debe hacer para que sus normas se materialicen. Aquí, si bien no es el caso de

estudio que nos compete ahora, se deberían tomar en cuenta las decisiones de otros actores centrales como los supervisores y los Directivos de las escuelas especiales con los que se realizan los proyectos de inclusión.

Para el caso puntual de las categorías de análisis establecidas en el estudio de las representaciones sociales frente a la inclusión educativa, nos referiremos ahora a las conclusiones centrales que se recogen a partir de la información y la construcción selectiva, así como de las actitudes y la naturalización por parte de los actores entrevistados en la Escuela, para luego cerrar con los principales obstáculos y/o barreras que se desprenden desde su memoria colectiva. Esto es, el campo de representación y el esquema figurativo que se consolidan frente a estos procesos que si bien, como ya hemos dicho, parten de una representación positiva, tienen naturalmente matices para ser estudiadas y reflexionadas en futuras investigaciones.

Por un lado, la información y la construcción selectiva, nos llevan a preguntarnos ¿qué saben estos actores al respecto?, para lo cual esta dimensión se encuentra relacionada con aquella información y conocimiento que tiene cada uno, y la forma en que se apropian de ella. En esta apropiación indudablemente intervienen factores íntimos del ser como sus creencias y sus valores, pero también aspectos sociales, culturales y normativos que los han acompañado.

Frente a ello encontramos que gran parte de la información y del conocimiento que sobre la materia tienen, se desprende de las experiencias que a lo largo de su vida han ido acumulando con niños con alguna discapacidad, sea en su calidad de Directivo, docente, profesional de apoyo o de la familia. Con esto entendemos que, en su mayoría, no es que se hayan formado o capacitado para ello, sino que la misma situación los ha llevado a apropiarse de... Asimismo, resaltamos que para la gran mayoría de los actores entrevistados, dicha experiencia la fueron adquiriendo en la propia Escuela.

Por lo tanto, si quisiéramos categorizar lo planteado, tendríamos que plantear la diferencia que en esto evidenciamos, entre la necesidad y el deseo. Por ejemplo, ilustrando ambos extremos, podemos poner, de un lado, a los Directivos, en quienes identificamos un deseo que apuesta hacia la búsqueda de la inclusión, y, del otro, a la familia, en quienes observamos primero una necesidad, que en consecuencia conlleva al deseo propio, porque se materialicen esas inclusiones.

De todas formas, a lo que apuntamos, sea cual sea el origen del asunto, es que son esas experiencias sobre todo, las que proveen de información y conocimiento a los actores. Con las

familias se hace aún más claro el panorama, pues son ellos quienes una vez se apropian de las dificultades, recurren a diferentes fuentes de información para hacer valer el derecho de sus hijos. Es entonces esa voluntad tan notoria, la que adjudicamos a la necesidad que ellos tienen.

Al respecto, nos gustaría anotar sobre la situación en la que quedan estas familias cuando aun existiendo normatividades que los respaldan, el seguimiento y la evaluación que desde el Estado se hace, es insuficiente para asegurar el derecho de sus hijos a estudiar en escuelas comunes en las que se practique la inclusión. En esta línea, para las familia las normas comúnmente son utilizadas como un instrumento para peticionar o demandar, pero no como debería ser, como un instrumento para guiar activamente las acciones que desde el aparato gubernamental se adopten.

Observamos también en una mirada más amplia, que esta falta de información y de conocimiento, la gran mayoría la adjudica a unos de los principales obstáculos y/o problemas identificados: la falta de formación y capacitación. Al respecto, consideramos que a ello se debe que, para referirse a este colectivo, utilicen connotaciones como personas con capacidades diferentes o con diferentes capacidades, y en una pequeña proporción, como personas discapacitadas. Asimismo, si bien somos conscientes, por lo observado en sus posturas, que no existe ningún tipo de intención por ser despectivos u ofensivos, encontramos que utilizan frecuentemente categorizaciones como “normales” para hacer referencia a los niños sin discapacidad, lo que nos lleva a preguntarnos si en alguna parte de sus imaginarios se mantiene la idea, aún dispersa, de que los niños con discapacidad están dentro de un ámbito de lo anormal, de lo extraño, de lo diferente.

También cuando quieren hacer referencia a la educación inclusiva, tienden a referirse a los proyectos de integración. En nuestra opinión, el uso de esta terminología está más relacionado con una familiarización asociada con la normativa que en la materia existe, y no por una diferenciación consciente que entre los términos hagan. En este sentido, si bien notamos que la mayoría de las veces los actores emplean dichos términos como sinónimos, para unos cuantos la integración está articulada con la parte más procedimental y burocrática del proceso, es decir, con ubicar a un niño con discapacidad en una escuela común, mientras que la inclusión está asociada con las adaptaciones que la propia escuela y los actores intervinientes deben tomar, para flexibilizarse a las necesidades del niño que reciben.

Aquí nos parece relevante subrayar nuevamente en las diferencias, pues son conceptos que erróneamente tienden a asemejarse. De esta forma, aun cuando la integración da espacio para que ese niño sea educado en una escuela común, la inclusión conlleva implícitamente a que sea la

escuela quien se adapte y se flexibilice a las necesidades del estudiante, y no viceversa. Al respecto, hay que resaltar también que esa inclusión requiere que la educación especial esté a disposición de todos como herramienta conceptual e instrumental, que apoya y colabora, pero no reemplaza, las responsabilidades de la escuela común y sus actores.

Por otra parte, las actitudes y la naturalización nos llevan a preguntarnos ¿cuáles son las acciones de estos actores frente a estos procesos de educación inclusiva?, lo que permite definir la posición positiva o negativa que tienen, y la forma en que la asumen en el desempeño de sus funciones. En este orden de ideas, aun cuando hemos planteado que la representación colectiva que encontramos es una a favor de la inclusión, vemos también que hay ciertos matices comunes entre los actores que vislumbran diferencias entre los propios tipos de discapacidad.

Esto lo vemos en todos los actores participantes del estudio, exceptuando a las familias, para quienes recogemos dos anotaciones centrales: Por un lado, señalan que no todas las discapacidades son susceptibles de ser trabajadas en escuelas comunes, pues depende del grado y el tipo de discapacidad. Así, si bien la representación marcada en la Escuela es de una voluntad por hacerlo posible, esa posibilidad queda atrapada en muchas de esas representaciones individuales, que se asocian con la trampa que en las propias normas identificamos, y que lo deja abierto a “aquellos casos en que sea posible”. Consideramos entonces, que esa puerta que queda abierta, permite que, en muchos casos, los propios actores se desprendan de la responsabilidad que como actores educativos deberían tener, justificándose en frases comúnmente escuchadas como “no estoy capacitado o formado para eso”; “no hay cupos en la escuela”, entre otras.

Y por el otro, articulada a la anterior, está en las diferenciaciones que plantean para los niños con alguna discapacidad intelectual. Pareciese que frente a ella es donde mayores estereotipos y preconcepciones social y culturalmente hablando hay, pues es como si existiera un tipo de “compensación” en su educación. Así, esto se observa a la hora de sobreponer las relaciones sociales sobre lo pedagógico, pues lo que más se escuchaba plantear era que si bien en algún punto sabían que ese niño no podía aprender más de lo establecido en su proyecto pedagógico individual, al menos se estaba trabajando en su relación con los demás y en el empoderamiento de su vida personal. En este punto, el cuestionamiento que nos quedó fue entonces con la continuidad de su educación secundaria, en la que algunos marcaban, sobre todo los docentes y los profesionales de apoyo, que la complejidad en términos de contenidos era aún mayor, pareciéndolo ver como algo difícil de alcanzar para muchos casos.

También señalaban con frecuencia que uno de los principales obstáculos y/o problemas

que estos niños con discapacidad intelectual enfrentaban, ocurría cuando llegaban a la adolescencia. Esto porque empiezan a perderse las cosas que en común existen entre ellos, pues las diferencias en los intereses, necesidades y gustos se van haciendo cada vez más grandes. En muchos casos llegaban a hacer la comparación con alumnos con alguna discapacidad física, queriendo mostrar que el distanciamiento en la relación con los niños sin discapacidad no era notable, pues su maduración intelectual iba casi que a la par.

Frente a esto, nos gustaría hacer una salvedad que es interesante de analizar en la medida en que estos procesos empezaran a ser más naturalizados. Por ejemplo, eran muchos también los que contaban que cuando los estudiantes con discapacidad, haciendo referencia principalmente a aquellos con discapacidad intelectual, se iniciaban desde temprana edad en la escuela, los lazos de compañerismo entre los niños se hacía más fuerte, permitiendo que aún de grandes, esos lazos, por estar más afianzados, se siguieran manteniendo.

Con esto lo que queremos decir, entre muchos otros de los aspectos positivos que con la inclusión educativa tenemos, es que de efectivamente materializarse esta práctica en las escuelas comunes, los niños con y sin discapacidad van a vivir esta experiencia tan naturalmente, que el desarrollo de sus vidas se da sin necesidad de intermediaciones externas que modifiquen su transcurso natural. Esto es, en medio de valores esenciales como el compañerismo, la solidaridad, la convivencia, el respeto, etc.

Lo mismo pasa con cualquier otro de los actores que en algún momento de su vida ha tenido relación con una persona con discapacidad, pues es ese contacto el que determina en muchas ocasiones su forma de percibir y de valorar los procesos de inclusión. Así, cuando alguien ha tenido esa experiencia previa por su historia particular, se evidencia que no sólo la información y el conocimiento que de la misma tiene es más acertada, sino que sus actitudes son más positivas por estar sensibilizados con el tema. Así, es esa la oportunidad que se nos abre a todos con la inclusión educativa naturalizada en nuestra sociedad, de aprender, para luego valorar lo que nos hace diferentes a unos de otros.

Otro aspecto relevante que encontramos entre las representaciones de los actores, está en la valoración que de estos procesos tienen. Para ellos, el aspecto más valioso que de la inclusión se desprende, se encuentra en la parte social. Consideran, independientemente de las particularidades vistas hasta ahora, que es algo sumamente beneficioso no sólo para los niños con discapacidad, sino, en general, para todos los que hacen parte del mismo. Ese reconocimiento que hacen, vemos

que se debe principalmente a la propia misión, visión y objetivos que se plantean en la Escuela, pues al ser su línea de trabajo, permite que no sea algo ajeno a ninguno de los actores, estando esa naturalización de la que hablábamos anteriormente, presente para todos.

Una última anotación que nos gustaría hacer en relación con las actitudes, está necesariamente vinculada con los sentimientos que los actores tienen, pues estos influyen en la construcción que en el imaginario de sus representaciones se forman. En general, para todos los actores observamos que, desde el rol que en el proceso cumplen, surgen sentimientos de felicidad y de frustración constante, en función de los logros que el estudiante con discapacidad alcanza.

Visto más en particular, lo más notorio que al respecto encontramos, lo identificamos para los docentes y para la familia, en quienes por razones distintas, el miedo es el sentimiento que prevalece. En el caso de las familias, el miedo está en muchas ocasiones asociado a la angustia inicial que tienen a la hora de aceptar la discapacidad de su hijo, lo que conlleva también a que desde el equipo de las escuelas se trabaje con la sobreprotección y con la imposición de límites sobre lo que, según ellos, puede y no hacer el niño.

Para los docentes, nos acercamos nuevamente con esa falta de formación y/o capacitación, lo que los lleva a tener sentimientos de ansiedad, miedo e impotencia, cuando tienen en sus cursos niños con alguna discapacidad. Durante lo observado en la Escuela, notamos que esa sensación de alguna forma es aliviada, cuando en el aula o en el patio está presente el profesional de apoyo, y más aún, cuando su presencia se da por varios días de la semana por varias horas de la jornada. Pese a ello, notamos que en sus representaciones tienen muy claro el rol del profesional, quien entienden no está para suplir su trabajo, sino para apoyar y ayudar con todos, y no sólo con el estudiante que acompañan. También notamos cierta tranquilidad en sus respuestas, cuando hablan de niños que en su proceso cuentan con el compromiso de sus familias, pues manifiestan que el trabajo debe ser continuo, al ellos permanecer 20 horas en sus casas, contra 4 que están en la escuela.

Frente a esta falta de formación y/o capacitación, los docentes entrevistados muchas veces atribuyen la responsabilidad a que no es una temática que en los desarrollos curriculares y en las prácticas de la enseñanza universitaria de la docencia se den; pero cuando se les pregunta por cursos o seminarios de capacitación y formación alternativos que hayan desarrollado, son pocos, por no decir ninguno, los que los hayan hecho. Esto es importante, y lo resaltamos no sólo para los docentes sino para todos los actores que del proceso hacen parte, pues pese a que falta aún un compromiso real por parte del aparato gubernamental por efectivizar lo plasmado en las normas,

hace falta también un compromiso individual para responsabilizarse de las tareas que en el rol de Directivos, docentes, profesionales o padres de familia tienen que asumir.

Finalmente, para cerrar con el campo de representación y el esquema figurativo que constituye en sí la mirada colectiva de los actores de la Escuela N° 122, encontramos que, además de los diferentes obstáculos y/o problemas que hemos desarrollado líneas atrás, otros más que se encuentran son:

- la falta de escuelas inclusivas, lo que deriva en la gran cantidad de alumnos por curso en aquellas que practican la inclusión, en el poco tiempo disponible que encuentran entonces los docentes para apoyar y ayudar a los niños en inclusión y en la falta de libertad de las familias para escoger la escuela en la que quieren que estudien sus hijos.

- la falta de vacantes para estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes;

- la falta de profesionales de apoyo en las escuelas especiales, lo que no sólo genera que directamente haya niños incluidos sin su acompañante respectivo, y por ende la escuela privándose de su apoyo y ayuda, sino que también los que lo tienen, lo tengan pocos días a la semana, y pocas horas;

- la discriminación y la exclusión en la sociedad; a la que atribuyen como consecuencia de la falta de información y conocimiento que en la temática hay;

- la incapacidad del Estado para dar respuesta a...;

- y los largos y tardíos procesos burocráticos para realizar los procesos de inclusión escolar.

Con todas estas conclusiones recogidas a partir del estudio de caso desarrollado, quisiéramos plantear una última reflexión sobre la educación en general de este colectivo. Para ellos, para las personas con discapacidad, como para cualquier otro ser humano, la educación constituye, sino el principal, el más importante pilar en la formación y construcción social de un individuo. Dicha formación y construcción no se relaciona única y exclusivamente con un aprendizaje académico, sino sobre todo con un aprendizaje propio de la vida, en el que descubrimos y aprendemos a moldear nuestra subjetividad. Esto es, la forma en la que desde nuestros primeros años de edad, empezamos a conocer las cosas que nos gustan, que nos interesen y que nos apasionan, y empezamos a aprender a relacionarnos con el otro.

Con esto dicho, que las personas con discapacidad no tengan el derecho de acceder a una escuela inclusiva, significa no sólo que se les está negando el derecho a la educación, sino también

que se les está privando, a ellos y a las demás personas de la sociedad, de enriquecerse social y culturalmente hablando, a partir de la diversidad y la pluralidad. Y es esto lo que ocurre cuando estos niños y niñas, sea por la puerta abierta que dejan las normatividades con el “cuando sea posible” o por la decisión de las propias familias, ubicados en escuelas especiales (segregación educativa) o en escuelas comunes que no se flexibilizan y se adaptan a ellos (integración educativa), aprenden en ambientes donde la diferencia no es aceptada, y mucho menos valorada. De esta forma, lo anterior no es solo un “problema” para ese niño o niña que no puede ejercer su derecho a una educación inclusiva, sino que es un “problema” para toda la sociedad, al continuarse acentuando esos obstáculos y/o barreras que crean y recrean continuamente la discapacidad.

¿Qué espera entonces la sociedad de estas personas? ¿Qué esperan entonces estas personas de la sociedad? La respuesta es compleja, y nos responsabiliza y condena a todos. En un sistema educativo donde prima la homogeneidad y la unificación, no se vislumbra un futuro esperanzador. En esos espacios, estos niños y niñas no tienen la posibilidad de aprender lo que en una escuela inclusiva aprenderían para realizarse personal, profesional y socialmente, por lo que su vida adulta estaría asociada a actividades o cursos que siguen el mismo conducto, a la vez que la sociedad sigue etiquetándolos o asociándolos a tareas simples y sencillas, que en definitiva los articula con cosas poco útiles para aportar. En esta línea, las limitaciones culturales continúan, y por ende las actitudes hacia ellos seguirán siendo de discriminación e indiferencia.

Todo esto, en el entramado de la psicología propia del individuo, genera seguramente en su interior sentimientos de desprecio y rechazo, que circulan en una baja autoestima. Y los responsables somos nosotros, somos ese Estados, somos esa sociedad, somos ese sistema educativo, somos esa familia, que hemos aceptado esas prácticas en nuestras experiencias. Es claro que estos niños, como cualquier otro niño que abre grande sus ojos ante un mundo desconocido frente al cual se cuestiona y pregunta, necesitan desde sus inicios de unas bases sólidas que les brinde confianza y seguridad, y les genere esas ganas, esos deseos, por descubrir lo nuevo, lo diferente.

Como lo fuimos viendo a través de la teoría de las representaciones sociales, es principalmente el contexto que nos rodea, incluyendo en él las personas, los espacios, las normas, las costumbres, etc. las que moldean y configuran lo que somos a partir de la construcción selectiva que de todo eso hacemos desde nuestra subjetividad. Es por ello, que nos resulta preocupante que las personas con discapacidad vean limitada su educación a ese tipo de espacios no inclusivos, pues es allí, en medio de esos espacios que se suponen rehabilitadores ante “la falta

de”, que se forman individuos dependientes de un estilo de vida que los aleja de su libertad de decisión y de su autonomía.

Ahora, en el contexto de un modelo social de la discapacidad con enfoque de derechos emanado de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Estado tendrá que revisar tempranamente la forma para que en la práctica de las escuelas estos lineamientos sean cumplidos, y se realicen los ajustes razonables y el diseño universal necesarios para tal fin. A tal efecto, la obligación del Estado

Nacional es contundente a partir de la Ley 26 378 de 2008, la cual adquiere jerarquía constitucional con la Ley 27 044 de 2014.

En definitiva, con el trabajo realizado en este estudio sobre las representaciones sociales que tienen diferentes actores del nivel primario de la Escuela frente a los procesos de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad, queremos dejar planteada una agenda para una futura investigación, en la que se instauren los lineamientos generales y específicos para la definición, formulación e implementación de una política pública sobre educación inclusiva, que parta de bases sólidas que no desconozcan lo sentido, lo pensado y lo actuado por los propios actores que ahí intervienen. Para ello, proponemos que se parta de una estrategia de rehabilitación con base en la comunidad a partir de la planificación participativa.

Esto es, una estrategia en la que además de abogarse por transformar la estructura y la organización de las escuelas comunes y sus actores, se generen mecanismos de concientización sociocultural que puedan avanzar en la abolición de las barreras actitudinales interpuestas en la sociedad, que como ya hemos dicho en repetidas ocasiones, son las que crean, recrean y profundizan la discapacidad. En este sentido, creemos que es sólo a partir de este trabajo que provea de información y conocimiento a todos, que las actitudes frente a la discapacidad van a ser más favorables y positivas, para un entorno en el que valoremos la diferencia en la diversidad.

En esta dirección, es importante que en ese estudio futuro se incluya un análisis sobre el por qué, a pesar de la normativa vigente y del conocimiento que en la materia se tiene, siguen persistiendo con tanta fuerza los distintos obstáculos y/o problemas a la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Así, si bien ya apuntamos a una primera causa constituida por los intereses de los actores intervinientes, vale la pena revisar los demás aspectos que siguen motivando la multiplicación de barreras en la constitución de una educación de todos, para todos y con todos.

BIBLIOGRAFÍA.

-Acuña, Carlos; Bulit, Luis. “Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos”. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2010.

-Aparicio, María Lourdes. “Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación”. [en línea]. Navarra: Universidad Pública de Navarra. 2003. [consulta: 9 de agosto de 2012]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>

-Bulit, Luis. “Educación, Derechos Humanos y Discapacidad”. Buenos Aires: RIEDDH – Fundación Aequitas. 2011.

-Capote González, Armando. “La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas”. [en línea]. La Habana: Departamento de Estudios Laborales del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. [Consulta: 22 de enero de 2015]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07C119.pdf>

-Cobeñas, Pilar. “Buenas practicas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes”. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles. 2015.

-Colamarco, Victoria y Delamonica, Enrique. “Políticas para la inclusión de la infancia con discapacidad”. Santiago de Chile: DESAFÍOS. Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, CEPAL – UNICEF. 2013. [consulta: 11 de junio de 2014].

-Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [en línea]. [consulta: 21 de abril de 2014].

<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 14 de julio de 2012]. "El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva". <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4->

-Echeita, Gerardo y Duk, Cynthia. "Inclusión educativa". [en línea]. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008. [consulta: 17 de junio de 2014]. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>

-INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo). "Hacia un modelo social de la discapacidad". [en línea]. Argentina. [consulta: 11 de junio de 2014]. <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/discapacidad/hacia-un-modelo-social-de-la-discapacidad/>

-Palacios Ortiz, Danae. "Discapacitados , no: Personas con discapacidad". La Asociación LatiCe - Latinoamérica en el Centro. 2009. [en línea]. [Consulta:4 de junio de 2015]. <http://www.latice.org/funk/es/dpo-fk0907es.html>

-“¿Por qué el término adecuado es persona con discapacidad?” Movimiento Congruencia. [en línea]. [Consulta:4 de junio de 2015]

. <http://www.congruencia.org.mx/porque-el-termino-adecuado-es-personas-con-discapacidad>

-Sartori de Azocar, María Luisa "Discapacidad y Representaciones Sociales. De la educación especial a la educación inclusiva". [en línea]. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan. 2010. [consulta: 10 de enero de 2015].

-UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). "Educación inclusiva". [en línea]. [consulta: 6 de abril de 2012] <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-educationsystems/inclusive->

