

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Integración

Aportes de la inclusión educativa en el Nivel Inicial

Tutor: Natalia da Silva

Autor: Ivana Riveiro Oyarzabal

Fecha: 11/11/2016

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	4
2.1 Objetivo General	4
2.2 Objetivos específicos	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 Inclusión educativa	5
3.1.1 Marco normativo	9
3.1.2 Inclusión en Argentina	12
3.2 Características de la escuela inclusiva	15
3.2.1 El rol de la institución y la currícula	15
3.2.1.1 Proyecto pedagógico individual	16
3.2.2 Rol del maestro integrador	17
3.3 Alumnos de la escuela inclusiva	18
3.3.1. Nuevas conceptualizaciones en discapacidad	18
3.3.2 Grupo y diversidad	19
3.4 Educación emocional	23
4. METODOLOGÍA	25
4.1 Tipo de estudio	25
4.2 Participantes	25
4.3 Instrumentos	25
4.4 Procedimientos	26
5. DESARROLLO	27
5.1 Caracterización de la institución y la currícula con respecto a la mirada inclusiva	27
5.2 Maestra integradora e intervenciones en el grupo	32
5.3 Grupo de alumnos y diversidad. Ejemplos de aportes de la inclusión a la educación emocional	35
6. CONCLUSIONES	42
7. REFERENCIAS	48

1. Introducción

En el siguiente trabajo se desarrolla la temática de la inclusión escolar como experiencia educativa en nivel inicial. Se exponen las características del modelo, haciendo énfasis en los aportes del mismo a la educación emocional del grupo de alumnos.

La pasantía fue realizada durante un período de tres meses en una escuela privada religiosa y de orientación comunitaria de la ciudad de Buenos Aires. Los datos fueron recolectados mediante observación participante durante las actividades curriculares de la sala de 5 años en su jornada matutina, y a través de entrevistas realizadas a la directora del área de integración y maestra integradora de la institución. La práctica inclusiva de este colegio en particular está asociada a la integración de personas con diferentes tipos de discapacidad a la dinámica de las aulas comunes. Esta escuela fue fundada en el año 1995 inspirada en los valores de la religión judía y con la inclusión escolar como parte fundamental del proyecto educativo. La comunidad educativa en general, formada por alumnos, padres, directivos, equipo interdisciplinario de maestras, maestras integradoras, psicopedagogas y psicólogas forman parte de este proyecto orientado a la inclusión educativa. La propuesta inclusiva que ofrece el colegio, es realizada bajo una mirada abierta y flexible, respetando a cada niño y su forma particular de aprender, poniendo el acento en la interacción social y la educación en valores como medio para un encuentro más responsable con la diversidad.

La educación inclusiva procura una educación en y para la diversidad que promueva el respeto por el otro y la singularidad de cada persona como un valor. Estos valores acercan a la escuela tradicional a los nuevos paradigmas educativos que plantean la necesidad de complementar la formación académica tradicional con contenidos de tipo emocional y afectivo para una formación integral de la personalidad del niño. Durante los

últimos años, el modelo de “educación emocional” planteó que los estados emocionales tienen una relación directa con el aprendizaje, y que un buen manejo de las emociones funciona de forma preventiva no solo frente al fracaso escolar, sino que también proporciona a los alumnos herramientas para la vida, que se traducen en mayor bienestar personal y social.

Considerando la importancia fundamental de la escuela para el desarrollo de la personalidad total del niño, y el impacto que los valores transmitidos por la misma generan a nivel social, es importante desarrollar los aportes de la orientación inclusiva. Este modelo ofrece una mirada novedosa en relación con la escuela tradicional, que no se acota a recibir alumnos con discapacidad en el aula común, sino que implica una modificación substancial de estructura, propuesta pedagógica y funcionamiento.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Describir y analizar cómo la inclusión escolar influye en la educación emocional del grupo y en el ámbito específico de la educación inicial.

2.2 Objetivos Específicos

Describir el rol que cumplen tanto la institución como la currícula como marco para la implementación en el aula de la inclusión como proyecto educativo.

Conocer la función de la maestra integradora como mediadora entre el niño integrado y el grupo, analizando los aportes que realiza en este proyecto inclusivo

Describir comportamientos del grupo que den cuenta del aporte que genera el modelo inclusivo en la educación emocional de los niños.

3. Marco teórico

3.1 Inclusión educativa

El término educación inclusiva es concebido como un proceso que tiene como objetivo abordar y responder adecuadamente a las necesidades de todos los estudiantes a partir de una mayor participación tanto en entornos formales como no formales de la educación, disminuyendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Se centra en transformar los sistemas educativos y otros ámbitos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los alumnos. Además, permite que tanto estudiantes como maestros puedan desarrollar sus capacidades plenamente ante la diversidad, y que esta no solo no sea percibida como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje (UNESCO, 2005).

El concepto de “inclusión” tiene su antecedente en el concepto de “normalización” de las personas con retraso mental, planteado en el año 1959 por N. B. Mikkelsen y Nirje, el cual se formuló como la posibilidad de que las personas con deficiencias mentales llevaran una vida que fuese lo más semejante posible a las del cuerpo principal de la sociedad. Más tarde, en los años ochenta, W. Wolfensberger ampliará el concepto y a partir de esto empezarán a aparecer algunas líneas en pos de que sea la sociedad la que dé pasos de aproximación hacia las personas con discapacidad (Pedrón Marín, 2013). De aquí en adelante, hasta la concepción actual de inclusión y en casi todos los países de manera similar, se inició un proceso en el que se pasó de la desatención y marginación de las personas con discapacidad, a la educación especial, luego a la integración escolar y por último a la concepción de inclusión educativa, laboral y social. La inclusión educativa comienza a surgir entre los años setenta y ochenta,

después de grandes debates entre la educación especial y la integración. Este cambio de paradigma supuso el desplazamiento del énfasis en el individuo que debía ser integrado, hacia las modificaciones estructurales necesarias a distintos niveles dentro de las instituciones para que el ambiente en el que se integra la persona pueda ser apto para la inclusión de la misma (Verdugo, 2003). Este cambio a través del tiempo de la terminología educativa logró también el pasaje del énfasis en las “dificultades de aprendizaje” a la “atención a la diversidad” que plantea la escuela inclusiva. La educación basada en las dificultades de aprendizaje se alinea al concepto de integración, popular durante los años noventa, que propone justamente incluir a todas las personas con dificultades en aulas ordinarias. El concepto de educación inclusiva es más amplio, ya que propone que el conjunto de niños de una comunidad en particular, independientemente de sus condiciones personales, aprendan juntos. Las condiciones personales no se refieren únicamente a la discapacidad sino también a aspectos sociales, familiares, personales y culturales. El objetivo es que todos los alumnos reciban una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que tengan necesidades educativas especiales. Así, este último surge como un modelo superador que propone modificar el sistema escolar con el fin de responder a las necesidades del alumnado en su conjunto y que no solo sean ellos los que tengan que adaptarse al sistema. Este modelo es, a su vez, comunitario, en tanto implica tanto a los alumnos como a los profesores, autoridades y la familia (Bisquerra, 2011).

Durante los últimos años, el avance y consolidación de los Derechos Humanos como referente ético, la progresiva relevancia dada a los valores sociales, la creciente multiculturalidad y los avances hacia la concepción compleja y multicausal de los procesos han sentado las bases teóricas e ideológicas de la orientación inclusiva (Dueñas Buey, 2010).

Ainscow (2005) aporta cuatro elementos para una definición funcional de la inclusión. En primer lugar, lo define como un proceso; una búsqueda para responder de la mejor forma a la diversidad, aprender a vivir con la diferencia y considerar a la misma como un elemento positivo y estímulo para el aprendizaje. En segundo lugar, aporta dos elementos fundamentales: participación y aprendizaje. La participación refiere a la calidad de las experiencias, a la incorporación de los puntos de vista de los alumnos y sus voces, y el aprendizaje está en el éxito, pero en relación al currículo de cada país y no solo en cuanto a las evaluaciones estandarizadas y puntuaciones. Como tercer punto, es precisa la identificación y eliminación de las barreras, que deben ser entendidas como aquellas actitudes y creencias que impiden el ejercicio efectivo de la inclusión. Debe recopilarse y analizarse información acerca de en qué planos o esferas de la vida escolar se encuentran estas actitudes, a fin de proyectar mejoras y planes. Por último, asumir la responsabilidad moral de poner mayor atención en aquellos grupos de riesgo o de mayor vulnerabilidad y, de ser necesario, adoptar las medidas necesarias para su presencia y éxito dentro del sistema educativo.

Si bien sentirse incluido es un valor igual de importante para todas las personas; esto es, ser reconocido, tomado en consideración y valorado por sus grupos de referencia; no puede perderse de vista que hay grupos y sujetos para quienes es más difícil vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia (Echeita Sarrionandia, 2008). El objetivo final de la inclusión educativa es, justamente, eliminar la exclusión social asociada no sólo a las personas con discapacidad sino también a otras diversidades como las de tipo racial, de género, de clase social, religiosa, de etnia o de aptitudes (Blanco, 2010). Las experiencias internacionales muestran diversas estrategias para la inclusión de todo el alumnado. En los casos donde, por características de los estudiantes, se dificulta la inclusión total, se utilizan tácticas como la

creación de talleres, actividades o espacios extra que colaboran con la inclusión en la dinámica regular de la escuela (Bisquerra, 2011).

En su Informe de Seguimiento de la Educación para todo en el mundo la UNESCO (2005) afirma que no puede hablarse de un sistema educativo de calidad si este no es inclusivo. El concepto de inclusión educativa no se reduce solo a un sentimiento de pertenencia o de bienestar emocional y relacional, sino que también debe ser entendida como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. En este sentido, trabajar por una inclusión educativa es repensar cuestiones asociadas al currículo escolar y a las evaluaciones de rendimiento tal como están implementados actualmente. Esto implicaría, así mismo, generar las condiciones y procesos necesarios para favorecer un aprendizaje con sentido y significado, facilitando el rendimiento de todos y construyendo un sistema donde calidad y equidad no sean percibidos como antagónicos (Echeita Sarrionandia, 2008).

La educación, en tanto proyecto social y cultural, debe garantizar una formación de calidad a todas las personas, desarrollando escuelas que reciban a estudiantes con diferentes capacidades, situaciones de vida y contextos culturales y sociales distintos, en vías de construir sociedades más justas, democráticas y cohesionadas de forma estable (UNESCO, 2009).

El objetivo de la educación inclusiva es ofrecer una educación de calidad. Una educación de este tipo supone la formación integral del alumno, no solo en su dimensión cognitiva sino también atendiendo a su desarrollo afectivo y social. Temáticas como la atención a la diversidad y la intervención social, inseparables de la educación inclusiva, implican una reestructuración del sistema educativo, que deberá redefinir sus estrategias para

lograr el desarrollo integral de las personas. La educación emocional debe formar parte de este proceso inclusivo de forma continua y permanente, enseñando habilidades, conocimientos y valores que promuevan aptitudes emocionales y sociales. Educar las emociones enriquece las capacidades adaptativas, reduce la violencia y promueve el desarrollo sano en los niños, aspectos que adquieren una especial significación en el contexto educativo de la inclusión (Fernández Rodicio, 2011). Por sus características particulares, la escuela inclusiva exige la transmisión de valores, ya que forma parte de un proceso más amplio como la inclusión social. La inclusión educativa es una forma de educación en valores que implica la necesidad de una participación social y académica del alumno mucho más comprometida, por lo tanto, también exige una reestructuración profunda del sistema escolar, un proyecto a futuro (Bisquerra, 2011).

3.1.1 Marco normativo

La propuesta de cambios profundos en cuanto al enfoque sobre la igualdad de oportunidades a nivel social y educativo para todas las personas fue iniciada a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1989), luego en la Declaración de los Derechos del niño (ONU, 1959) y reafirmado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño en 1989. En el art. 28, esta última establecía el derecho de todos los niños a la educación escolar sobre la base de igualdad de oportunidades (UNICEF, 2014).

Luego, diferentes tratados fueron más específicos y dieron el marco a la posibilidad de una educación Inclusiva (UNICEF, 2014). En 1990 la UNESCO celebra la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jotiem, Tailandia. Allí es donde se aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental y se insta a los países para que trabajen a favor de atender las

necesidades básicas de aprendizaje de todos. Además, en esta declaración se definieron metas para el año 2000 respecto a la universalización del aprendizaje, alcance de la educación básica y ampliación de los medios, junto con mejoras en el entorno del aprendizaje. A su vez, en el año 1993 la Asamblea general de Naciones Unidas aprueba las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Resolución 48/96, anexo) (Echeita Sarrionandia, 2008).

La “Declaración de Salamanca”, aprobada por la UNESCO en 1994, fue el puntapié inicial para promover el objetivo de la educación para todos. Esta conferencia introdujo el término de inclusión a nivel internacional y asumió la orientación inclusiva como un derecho no solo de alumnos con necesidades educativas especiales sino también de todos aquellos que por algún motivo están excluidos de la educación. Esto tuvo una gran repercusión a nivel educativo y político, ya que amplió el debate sobre la educación y otorgó a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (Belnicoff, 2012).

El Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), por otro lado, declaró la necesidad de que la educación básica incida en la transformación de la sociedad y para todos en su condición de seres humanos, de manera que también influya en la calidad de vida individual.

En el año 2001, la Organización Mundial de la Salud incorpora una nueva perspectiva de discapacidad a través de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, Actividades y Participación. Así, estas clasificaciones ponen el énfasis en las barreras sociales y ambientales, así como también los prejuicios, además de las fallas de diseño en los entornos como factores generadores de discapacidad (Belnicoff, 2012).

La Asamblea General de las Naciones Unidas de 2007 aprueba, por otra parte, la Resolución N° 61/106 de la Declaración generada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Su propósito es proteger a las personas con discapacidad y asegurar que puedan gozar plenamente de sus derechos en condiciones de igualdad y libertades fundamentales, promoviendo el respeto de su dignidad (Belnicoff, 2012). La misma es ratificada por Argentina en el año 2008 mediante la Ley 26.378 y representa un cambio cualitativo, ya que define a la discapacidad a partir de la interacción entre condiciones individuales y las barreras presentes en el entorno, además de establecer un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, donde la escuela sea la que debe reorganizarse para brindar una educación para todos.

A partir de 1870, en la Argentina comenzó a construirse, desarrollarse y diversificarse un sistema educativo nacional. La base legal para este proyecto la aportó la ley 1.420 de educación obligatoria, gratuita y laica decretada en 1884. Así, se planteaba que todos debían ser socializados de idéntica forma, sin importar sus orígenes, religión, o clase social. La inclusión educativa, por otra parte, cuenta en primer lugar con el marco de la Ley nacional de Educación 26.206, la cual fue sancionada el 14 de diciembre del año 2006 y promulgada el 27 de diciembre del mismo año. Esta establece que se brindará una propuesta pedagógica que le permitirá a las personas con discapacidad el desarrollo de sus posibilidades, la integración y el ejercicio pleno de sus derechos. La educación especial está regida, a partir de esta ley, por el principio de inclusión educativa, y el Estado debe ser el garante de la inclusión de estudiantes con discapacidades en todos los niveles y modalidades durante toda la vida, sin ser discriminados y según las posibilidades de cada persona (UNICEF, 2008).

El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por otra parte, sostiene una normativa amplia referida a distintos aspectos de los principios básicos para la integración educativa, así como los procesos pedagógicos, institucionales, políticos y comunitarios necesarios para la implementación, y las cuestiones edilicias y de salud relacionadas a la accesibilidad de todos los alumnos al ámbito escolar. A su vez, la Disposición 25/11 de la Dirección General de Gestión de Educación Privada (DEGEP) y su anexo 219 ofrecen la posibilidad de un Proyecto Pedagógico Individual (PPI), así como también disposiciones ligadas a la implementación de la integración escolar en los colegios privados (Belnicoff, 2012).

3.1.2 Inclusión en Argentina

La Argentina está signada por la heterogeneidad y diversidad como característica fundamental de su población. El Estado Nacional se construyó sobre las bases del genocidio de las tribus nómades del sur y nordeste del país y, tiempo después, desde el año 1860, se convirtió en una tierra con gran afluencia de inmigrantes. Un factor clave para homogeneizar esta población fue organizar un sistema educativo nacional. Del mismo modo, la mejor garantía para que el pueblo ejerciera sus derechos de la mejor forma pasó a ser la instrucción pública. Sarmiento creía en construir una organización social más democrática y productiva a partir de la formación de nuevos sujetos civilizados a través de la educación, lo cual suponía como condición previa la represión y exterminación de parte de la población, denominada por Sarmiento como “barbarie”. Esta convicción de que para pensar reformas estructurales y cambios era necesario promover la escolarización masiva fue fundante del optimismo pedagógico argentino. Después de la Ley 1.420, la formación docente centralizada y la extensión de la escuela primaria fueron los medios por los cuales las masas heterogéneas se

integraron a la sociedad. Pero el cambio de enfoque en las definiciones y concepciones de la educación especial con un marcado énfasis en la integración se produce recién en los años noventa, estableciendo apoyos mutuos entre los sistemas común y especial. De este modo y con respecto de la actualidad, puede decirse que el sistema educativo argentino está fuertemente marcado por situaciones de vulnerabilidad social y cuenta actualmente con tres poblaciones de especial atención como foco de las políticas de inclusión educativa. Por un lado, los sectores de mayor pobreza o indigencia, los pueblos originarios y los alumnos con discapacidad (Dussel, 2004).

Respecto a la educación especial, solo el 27% de la matrícula en nuestro país está integrada y son los alumnos con discapacidad mental los que se encuentran mayormente integrados en la escolaridad común. También hay menos alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados desde edad temprana y muy poca oferta con respecto a la educación media. En consecuencia, los principales problemas en el sistema educativo de nuestro país están asociados con esa poca oferta en el nivel medio y las desigualdades en todo el país en cuanto a la integración. Los datos arrojan que, desde 1998 a 2008, se duplicó la cantidad de alumnos integrados en Argentina en educación común y de adultos. Sin embargo, solo 3.771 escuelas de 34.721 cumplen con las pautas de accesibilidad tales como rampas, sanitarios adaptados, ascensores y monta escaleras. Aquí es cuando se ve cómo la arquitectura escolar no ha podido incorporar los principios básicos del diseño universal (Echeita Sarrionandia, 2008).

El trabajo “Educar en la Diversidad”, realizado por Ruiz en el año 2010, relevó conocimientos, nivel de preparación, opiniones y prejuicios referidos a la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas públicas y privadas de Capital Federal. En este

trabajo se refleja el hecho de que la escuela es el ámbito social que por su naturaleza puede contribuir a fomentar la inclusión y la participación de personas con discapacidad, siendo el ámbito social más valorado de interacción. Por otra parte, el público consultado vertió opiniones acerca de que las escuelas, por sus problemas de infraestructura y falta de capacitación docente, aún no se encuentran preparadas para este modelo. Para el logro de la equidad y calidad educativa, estos coinciden en general sobre la importancia del trabajo colaborativo entre equipos profesionales, alumnos y comunidad. En este punto, las coincidencias entre opiniones ofrecen la certeza de que es necesario romper con el abordaje individual, funcional y rehabilitatorio de la enseñanza frente a la currícula, y que es preciso centrarse en una concepción socio constructiva de la enseñanza.

Narodowski (2008) expresa que la inclusión nació como una propuesta maravillosa que fue difícil de cumplir a través del tiempo y como consecuencia de diversos obstáculos. Afirma que, si bien la educación es un bien social, para todos y de todos, y a pesar de los grandes logros a nivel de acceso universalización e inclusión, sigue habiendo grandes desigualdades en cuanto a las oportunidades educativas. Aún no puede hablarse de una educación de calidad y la inclusión es un prerrequisito para la calidad. La educación “para todos y de todos” planteada por la escuela pública parece ser una promesa inclusiva, que esconde la falacia de suponer un “todos” que es homogéneo. En otras palabras, no todos están en la misma posición inicial a la hora de acceder a la educación, de modo que la educación tampoco se logra ofreciéndoles a todos lo mismo y de la misma forma. Los contenidos también y de alguna manera actúan acallando lo diferente: enseñar según los valores e intereses culturales preestablecidos por el sistema educativo puede estar excluyendo identidades que serán obligadas a mimetizarse.

La inclusión no es un logro aislado, sino que necesita de los distintos sectores de la sociedad para ofrecer una educación que compense las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso de los que más lo necesiten a través de una lógica de redistribución económica y brindando una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, en un marco de reconocimiento en un sentido cultural. Redistribución y reconocimiento son términos reconocidos en los últimos años como el par conceptual de la inclusión educativa (Narodowski, 2008).

3.2 Características de la escuela inclusiva

3.2.1 El rol de la institución y la currícula

La escuela inclusiva implica cambios en la organización escolar, en la filosofía, en la práctica educativa y el currículo que no solo afectan al alumno con necesidades específicas, sino que esto tiene un alcance general (Dueñas Buey, 2010).

Sus bases están sobre el modelo sociocomunitario, donde la escuela y la comunidad están implicados fuertemente. La organización es en sí misma inclusiva, ya que todos los miembros tienen capacidad para atender a la diversidad. La misma se caracteriza por ser flexible, competente, participativa, horizontal e informal. Garantiza la participación del alumnado en la vida escolar, respetando las identidades y singularidades en la diversidad. La historia institucional respecto a la inclusión/integración de alumnos, la manera en que comenzaron a darse estas prácticas, y todo lo asociado a los “mitos fundacionales”, representan el carácter de la institución. Es un componente fundamental para analizar cómo se desenvuelven las prácticas inclusivas hacia dentro de la institución, por un lado, y por otro, para observar cómo es vista la misma por la comunidad. La actitud de la institución inclusiva es “de puertas abiertas” y con una visión de la inclusión naturalizada e internalizada que no

puede estar sujeta al docente que toca, sino que requiere de un cambio de miradas en concepciones y prácticas generales (UNICEF, 2014).

El concepto de “inclusión” implica, también, redefinir el *currículum*. Este ya no constituye un saber crítico y específico, sino que la mirada inclusiva habilitó la opción de incorporar recursos e intervenciones de la pedagogía en pos de la individualización en un contexto de cooperación y construcción. En algunas escuelas, la inclusión como temática es parte de la currícula como estrategia que permite la reflexión y problematización sobre la convivencia y el mejoramiento de los vínculos personales y grupales. Esta implementación debería tener un correlato en el clima que se vive en la escuela, las intervenciones y las prácticas que son llevadas a cabo diariamente de forma transversal: para esto existen dispositivos planificados llamados “configuraciones de apoyo”, que son los que acompañan el proceso educativo más específicamente, actuando frente a las barreras del aprendizaje y la participación en los alumnos. Estos dispositivos pueden encontrar su radio de acción en la flexibilidad en torno a cambio de consignas, diferentes estrategias de acceso al conocimiento, implementación de nuevas formas de comunicación, cambio de roles dentro del aula o lo que el alumno requiera en ese momento específico (UNICEF, 2014).

3.2.1.1 Proyecto pedagógico individual (PPI)

El Proyecto Pedagógico Individual es una herramienta de la escuela inclusiva. Consiste en una adaptación curricular que se implementa a través de la modificación de alguno o todos los elementos de la currícula base. Esta modificación puede ser significativa en el caso de que sean alterados los propósitos, objetivos y competencias que deben alcanzarse a nivel general, establecidos obligatoriamente para una etapa. La adaptación no significativa se realiza modificando elementos curriculares como contenidos, metodologías, recursos

didácticos y actividades, pero se considera que el alumno en este caso sí puede alcanzar los objetivos previstos para su etapa. En todos los casos, la característica más sobresaliente de la currícula es la flexibilidad (Casanova y Rodríguez, 2009).

Según la legislación vigente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los PPI se elaborarán de acuerdo con la currícula de la jurisdicción, en este caso los diseños curriculares de C.A.B.A. y los contenidos para la Formación General de Nivel Medio ya está establecido por las normas en vigencia, y el proyecto educativo institucional (PEI) haciendo uso de las adecuaciones y los apoyos pertinentes correspondientes a las competencias y capacidades individuales de los beneficiarios de la integración. La responsable del seguimiento y la orientación, así como de la planificación y evaluación de los PPI, es la Dirección del Instituto Educativo (Gobierno Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2011).

3.2.2 Rol del maestro integrador

El maestro integrador integra el andamiaje necesario para la implementación de la inclusión en el aula, apoyando al mismo tiempo al alumno integrado, al grupo y al profesor del aula. Las funciones del mismo están dirigidas a mediar la comunicación entre el niño integrado y el maestro y viceversa, procurando que el maestro de grado interactúe con él como con el resto de los compañeros, que ponga límites y aliente su participación. Por otro lado, el maestro integrador está habilitado para hacer intervenciones que favorezcan la relación con sus pares en el aula, tanto en los recreos como fuera de la institución. También son parte de sus tareas algunas intervenciones en las tareas del aula, tales como adaptaciones de contenidos, en el caso de que estas sean necesarias, utilizando distintas vías comunicativas para enriquecer las explicaciones. Por otra parte, es muy importante el aporte que hace el

integrador respecto a contenidos específicos relacionados a distintos trastornos y sus particularidades (UNICEF, 2014).

El integrador debe trabajar para la autonomía del niño integrado, y su intervención debe enfocarse en que el mismo se apropie de las herramientas que favorezcan su propia inclusión. Promueve la relación del niño integrado con el docente a cargo del curso, y del docente con el niño a través de intervenciones que favorezcan la comunicación, la participación, la puesta de límites, así como también la relación entre el mismo y el grupo de pares, proponiendo actividades y estrategias de acercamiento en ambas direcciones. También interviene en adaptación de contenidos y de formas de comunicación utilizando estrategias variadas y creativas. Las implicancias y los alcances de su trabajo, por otra parte, dependen de las particularidades sociales y de la comunidad educativa donde se encuentran insertas (Valdez, 2009).

La práctica del psicólogo dentro del ámbito educativo no podría agotarse en el niño como “sujeto de la educación”. En este punto, el profesional debe tomar posición e intervenir desde su formación, haciendo lugar al sujeto del padecimiento psíquico y ejerciendo su función de forma plena sostenida desde la ética. El carácter multidisciplinario de esta práctica dentro del ámbito educativo y los distintos discursos que circulan complejizan la posibilidad de intervenciones del psicólogo, pero su participación habilita otro lugar y otras posibilidades para los niños integrados, de modo que su presencia puede resultar muy enriquecedora (García, Tamara y López, 2011).

3.3 Alumnos de la escuela inclusiva

3.3.1 Nuevas conceptualizaciones sobre discapacidad

El concepto actual de discapacidad es un concepto dinámico, que evoluciona y reconoce a la categoría discapacidad como una interacción entre las personas que presentan alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial a largo plazo y las barreras que impiden su participación plena y efectiva dentro de la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Con la llegada de la integración escolar se eliminó la idea de ineducabilidad y se la reemplazó por la de Necesidades Educativas Especiales (NEE), definición relacionada con las dificultades de aprendizaje y la currícula y no con el diagnóstico. Este concepto se refiere a todas las personas que requieren ayuda o recursos extras en el contexto educativo, independientemente de que tengan o no una discapacidad. En el momento de su creación, este concepto implicó un cambio fundamental, cuya importancia radica en la acción de correr la mirada del sujeto que tiene alguna dificultad y centrarse en las adecuaciones que la escuela debería hacer para favorecer el aprendizaje. Más tarde, este enfoque comenzó a presentar limitaciones y contradicciones frente a la educación inclusiva. Etiquetar a un alumno como NEE genera expectativas más bajas en relación a las posibilidades de los mismos, además de reforzar la idea de que un alumno con necesidades especiales es responsabilidad de los especialistas. Hacia el año 2000 se incorpora el término “Barreras para el aprendizaje y participación” para hacer referencia a las dificultades que cualquier alumno puede experimentar respecto del aprendizaje, aquellas que pueden impedir el acceso a las escuelas o restringir su participación en las mismas. Las escuelas y aulas inclusivas son las que van a intentar identificar y eliminar estas barreras (UNICEF, 2014).

3.3.2 Grupo de alumnos y diversidad

La mirada inclusiva tiene como premisa fundamental que los beneficios de la escuela inclusiva no son para los alumnos integrados, sino para el grupo en general. Así, la dicotomía

de si somos iguales o diferentes se resuelve poniendo a la diversidad en el contexto de la igualdad de derechos. No podemos hablar de inclusión si alguno de los niños queda por fuera de las actividades colectivas, sociales o del juego, y si no es respetado el otro en su singularidad. La riqueza de la inclusión está justamente en el compromiso y la relación entre personas diferentes, en un marco de cooperación y compartiendo sus singularidades. La responsabilidad sobre el otro y el cuidado es parte fundamental de los procesos educativos inclusivos (Casanova y Rodríguez, 2009).

En la escuela inclusiva, la diversidad es un hecho natural porque lo normal es que seamos diferentes (Pujolás Maset, 2011). En este punto, es necesario aclarar que la diversidad es un concepto amplio que abarca una gran variedad de posibilidades. Dentro del ámbito educativo, los alumnos son diversos en cuestión de edad, género, aptitudes, velocidad ejecutiva, y muchas más características. También hay aspectos específicos de la diversidad que tienen que ver con las minusvalías físicas, psíquicas y sensoriales, las dificultades de aprendizaje y también con las altas capacidades (tal es el caso de los superdotados). Lo importante es que todos requieren una atención específica a la diversidad que presentan, y que este es el camino hacia donde van los enfoques educativos actuales. Esta responsabilidad implica, por consiguiente, hacer centro en las características particulares de cada alumno y valorar sus potencialidades (Bisquerra, 2012).

Los conceptos de igualdad, respeto mutuo y reciprocidad derivan en buena parte de experiencias entre pares. A su vez, la capacidad de los niños de reflexionar sobre sí mismos se desarrolla en función de la interacción entre pares. Los compañeros, según los teóricos del aprendizaje social, se convierten en agentes de control de la conducta y el cambio, ya que

actúan como reforzadores o castigadores de los comportamientos de sus compañeros según apoyan o desafían las normas sociales y valores que son importantes en su cultura o contexto particular. Los niños aprenden observando a sus compañeros, y deben adaptarse y seguir las normas que predominan en el grupo: este hecho resulta de vital importancia en la formación de la personalidad (Rubin & Begle, 2012).

Borsiani y Gallicchio (2000) plantean que la razón para integrar es que la heterogeneidad y diferencia es enriquecedora para el grupo en general y funciona como fuente de intercambios y aprendizajes. En este marco, las diferencias no son un problema a resolver sino un recurso de apoyo para el aprendizaje. Entre las ventajas respecto al proceso de inclusión en el aula, se señala la sensibilización del grupo de pares y de sus padres, la normalización de la diversidad en las aulas y el fomento del compañerismo (Verdugo y Rodríguez Aguilera, 2008).

Entre otras razones para integrar, también figura una investigación desarrollada por el Centro de Educación y Aprendizaje Permanente del Instituto Indiana de Estados Unidos acerca de las diferencias entre el progreso educativo de estudiantes en escuelas inclusivas y tradicionales. Este estudio indica que los estudiantes con educación primaria inclusiva han tenido mejores logros académicos que aquellos que asisten a colegios tradicionales (Cole & Waldron, 2000).

La inclusión es a la vez un proceso y una intervención para el grupo. El éxito en el proceso tiene que ver con la transformación de las vinculaciones, con la consiguiente modificación y enriquecimiento de todos los integrantes. La inclusión, como proceso, incluye a todos (Rojas, 2012).

El clima del aula inclusiva crea un contexto en el que las diferencias son reconocidas, valoradas y respetadas por todo el alumnado y supone una importancia en el contenido de lo que se enseña y cómo se enseña pensando en todos los alumnos. Las diferencias biológicas son descubiertas y valoradas como signos de identidad propia; las de género suponen que el *currículum* del aula descubra esas diferencias y sean valoradas; las diferencias en cuanto a nivel de destreza y conocimiento implican un apoyo tendiente a identificar múltiples capacidades en cada persona, rescatando las potencialidades. Esta aceptación de la diversidad, a su vez, no es suficiente si no se complementa con una lucha activa frente a reacciones como los estereotipos y la discriminación. Deben adoptarse posturas conscientes y que potencien un compromiso de parte de los alumnos ante la diversidad dentro y fuera del aula (Betina Lacunza y Contini de González, 2011).

Un estudio intergrupos respecto a las actitudes del alumnado hacia la integración escolar en la escuela secundaria arrojó que el factor contexto, las variables que tienen que ver con lo organizativo y curricular, el entorno social y cultural, así como el modelo de integración que se utiliza y las actitudes del profesor hacia la integración, afectan las actitudes que tienen los alumnos frente a la misma (Almazán Moreno, 2002).

La escuela es de gran importancia como base para la preparación para la vida, la interdependencia, el empleo futuro y la vida en comunidad (Verdugo Alonso, 2003). El aprendizaje es más que un proceso cognitivo y el trabajo en el aula no es meramente instructivo en cuanto interviene de manera decisiva en otras áreas como la dimensión afectiva y social de la persona. El clima inclusivo del aula, que celebra las diferencias, reconoce las particularidades y considera importante y valioso a cada miembro, fomentando la autoestima,

el respeto mutuo, orgullo por los logros y el sentido de pertenencia (Betina Lacunza y Contini de González, 2011).

Los discursos frente a los sistemas educativos hablan de la educación como vía de privilegio para corregir y paliar disfunciones del modelo cultural y socioeconómico vigente, por un lado, y por otro, también hablan de que la escuela puede formar parte y tener un papel preponderante en la transformación de los modelos de sociedad en la que nos encontramos inmersos. La escuela siempre guarda estrecha relación con las otras esferas de la sociedad en las que se encuentra, por eso es que resulta importante reflexionar sobre la política educativa y la currícula contemplando estos con una mirada más amplia, que vaya más allá de los límites del aula. Como transmisora de ideología, la escuela habla de lo que existe y de lo que no, lo que es bueno, lo que es correcto, hermoso, justo, agradable o desagradable, lo que es posible o imposible, creando una concepción del mundo que dota a los ciudadanos de un sentido de pertenencia e identidad. Por lo tanto, influye tanto en el ser individual y su relación con los otros como en la sociedad misma (Torres, 2003).

3.4 Educación emocional

El Informe Delors de la UNESCO (1996) sobre lo que se espera que se enseñe en la escuela para el siglo XXI se estructura sobre cuatro puntos: aprender a conocer, hacer, ser y convivir. Estos dos últimos puntos han sido olvidados por la escuela tradicional, la cual debería favorecer el desarrollo integral de los niños teniendo en cuenta sus dimensiones cognitiva, física, psicológica, social y afectiva (Simón Mateo, 2012).

En la segunda mitad de los 90, diversos exponentes comenzaron a hablar de inteligencia emocional como una capacidad para supervisar y a la vez entender las emociones propias como también la de los demás, utilizando esa información para guiar nuestros pensamientos y acciones futuras. Se plantea que el ser humano tiene una mente que piensa y otra que siente, la cual se involucra en procesos de concientización, por un lado, conociendo las propias emociones y autorregulándolas previendo las consecuencias de las mismas. Al mismo tiempo, el ser humano cuenta con la capacidad de motivarse a sí mismo para conseguir logros, ser empático reconociendo emociones del otro expresadas verbalmente o no, y socializar utilizando las habilidades sociales creando y manteniendo relaciones a lo largo de la vida. La base de la inteligencia emocional es, entonces, la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Andrés Vilorio, 2005).

La educación emocional es la aplicación práctica derivada de la inteligencia emocional que toma como soporte a otras teorías como las habilidades sociales, teoría de las inteligencias múltiples, habilidades para la vida, las neurociencias, teorías del bienestar y la psiconeuroinmunología. Esta propone el conocimiento de las propias emociones, así como también de la regulación de las mismas para una mejor relación consigo mismo y con los demás, además de la capacidad de reconocer las emociones de los otros, lograr la comprensión empática y adquirir competencias de tipo socio-emocionales para una mejor convivencia (Simón Mateo, 2012). Bisquerra (2012) agrega además la posibilidad de prevenir los efectos nocivos de emociones negativas a la vez que se desarrolla la habilidad de generar emociones positivas y de aprender a fluir. De esta forma, la educación emocional es un elemento fundamental para el bienestar personal y social de los individuos. En otras palabras, se trata de educar el afecto, enseñar conocimientos teóricos y también prácticos sobre las

emociones, una currícula emocional que vaya a la par de la currícula tradicional (Simón Mateo, 2012).

La razón por la cual se plantea la importancia y necesidad de incluir contenidos de educación emocional en la escuela se basa en diferentes enfoques. Desde la naturaleza misma del proceso educativo, el hecho de que el mismo esté caracterizado por las relaciones interpersonales y que las mismas estén marcadas ineludiblemente por el factor emocional hacen que el foco sobre las emociones necesite, dentro de la escuela, de una atención especial (Simón Mateo, 2012). En este sentido, diversas investigaciones han demostrado lo esencial de la influencia de los factores emocionales y motivacionales en los procesos de aprendizaje, particularmente de cómo la autoaceptación y autoeficacia juegan un importante papel sobre el control de las emociones y las expectativas de logro elevadas en la realización de tareas académicas. En la misma línea, las problemáticas asociadas al fracaso escolar y los problemas de aprendizaje, la mala disciplina o el nerviosismo ante los exámenes, no sólo están influidos por factores de tipo emocional, sino que son causantes de nuevos trastornos como la apatía, agresión, depresión y más, y por lo tanto deben ser atendidos por el sistema educativo. Por otro lado, los avances —sobre todo en los últimos años— en el campo de las neurociencias y psicología en lo referente a inteligencias múltiples y en particular sobre la inteligencia y el cerebro emocional, han reafirmado la importancia fundamental de las emociones en todas las áreas del ser humano. A nivel social, el aumento en las problemáticas asociadas al consumo de drogas, la violencia, las guerras y la marginalidad, así como también las estadísticas elevadas de consumo de medicación psiquiátrica por depresión y ansiedad, demandan a la escuela la formación de una nueva ciudadanía (Vivas García, 2003).

4. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de estudio y diseño

Estudio de tipo Descriptivo, no experimental.

4.2 Participantes:

La muestra estuvo compuesta por el grupo de 17 alumnos de sala de 5 años de un colegio comunitario en el cual en este momento se encuentra integrada una niña con anomalía genética (a la que llamaremos “Juana” para preservar su identidad), quien a su vez forma parte de este grupo de alumnos desde sala de 18 meses. La observación se llevó a cabo durante todos los días, en el horario de la mañana de 8:15 a 12:30 hs.

4.3 Instrumentos

Los datos utilizados fueron obtenidos a través de los siguientes instrumentos:

- Observación del grupo en actividades tanto curriculares como recreativas durante el horario de la mañana. Estas actividades incluyen clases de inglés, de música, natación y educación física. También actividades cotidianas como desayuno, recreos y espacio de cuentos. Por otro lado, también se presenciaron ensayos y acto de 25 de Mayo, días especiales de cada niño los días viernes, celebraciones religiosas, relato de las actividades del fin de semana los días lunes, cumpleaños, concurso de talentos y momentos de meditación.
- Entrevista semiestructurada con la maestra integradora de la niña integrada, en la que se indagó sobre la función que desempeña en este puesto y los beneficios de la inclusión educativa intentando responder a los ejes 2 y 3.

- Entrevista semiestructurada con la coordinadora del programa de integración del colegio en la que se indaga acerca de las particularidades y características del colegio, así como de la implementación del programa inclusivo que responde a los ejes 1, 2 y 3.

4.4 Procedimiento:

Para el presente trabajo se observó de manera participativa al grupo de alumnos de sala de cinco años durante sus actividades diarias, dentro del horario escolar durante la mañana y en el transcurso de tres meses, y se entrevistó a la coordinadora del área de integración que posee el colegio, así como a la maestra integradora de la sala donde se realizó la observación.

5. Desarrollo

5.1 Caracterización de la institución y la currícula con respecto a la mirada inclusiva

El colegio comunitario donde fue realizada la práctica es un colegio privado , el cual fue fundado después de que una familia, que perdió a su hija por una enfermedad, donara el dinero para su creación con la condición de que este fuera inclusivo. Esta historia institucional con respecto a la inclusión, los mitos fundacionales y la forma en que empezaron a darse estas prácticas en la institución es según UNICEF (2014) un componente fundamental para analizar cómo se desenvuelven estas prácticas en esta institución en particular, revelando el carácter de la misma. Esta escuela nació siendo inclusiva y se encuentra configurada por diferentes

elementos que dan cuenta de esta particularidad. Por empezar, posee un edificio acorde a las demandas de este modelo, una organización institucional que incluye un equipo especializado en integración, una comunidad educativa que se involucra en este proyecto inclusivo, proyectos educativos que atraviesan la currícula con contenidos inherentes a la inclusión y la diversidad, y proyectos pedagógicos individuales (PPI) adaptados a las necesidades educativas de cada alumno integrado.

La cuestión edilicia es uno de los elementos fundamentales para que pueda darse de manera apta la orientación inclusiva dentro de la institución es la parte edilicia (Verdugo Alonso, 2003). El colegio en cuestión está preparado organizativa y ediliciamente para responder a las demandas. Según lo observado y los datos expuestos en la entrevista con la coordinadora, este colegio cuenta con ascensor, rampas, baños especiales y sala de integración. Esta sala es un aula como todas las demás, con un pizarrón y bancos, que se utiliza sobre todo en escuela primaria y para que la maestra integradora pueda ir con el alumno integrado, proponiéndole una forma diferente de aprender ciertos conceptos, utilizando otros recursos y en la tranquilidad de un aula aparte, funcionando como dispositivo de apoyo dentro del colegio. Como expresa Bisquerra (2011), las experiencias internacionales de escuelas inclusivas muestran que muchas veces y por características particulares de los alumnos no sea posible la integración total, entonces se recurre a alternativas como talleres, actividades o espacios extras. Por otro lado, a nivel institucional/organizacional el colegio cuenta con un área específica dedicada a la integración, conformado por un equipo de profesionales afines quienes coordinan reuniones semanales con las maestras integradoras del establecimiento y son quienes se ocupan de hacer la selección de las mismas, además de resolver problemáticas ligadas a los alumnos integrados.

Una de las características fundamentales de la inclusión y por lo tanto de esta escuela en particular tiene que ver con los miembros que la componen, quienes conforman la comunidad educativa. Este concepto sienta sus bases sobre el modelo socio-comunitario, el cual implica no solo la estrecha implicancia entre escuela y comunidad, sino también que la organización institucional es en sí inclusiva y todos sus miembros tienen la capacidad de atender a la diversidad (UNICEF, 2014). En contexto de la entrevista realizada, la coordinadora de integración de esta institución comentó oportunamente que, al momento de recibir una familia en el colegio con un hijo con o sin discapacidad, lo que se describe es un proyecto integral, donde los padres saben que ellos y sus hijos van a convivir con la heterogeneidad y que el respeto por la misma es fundamental para la pertenencia a esta institución. En esta línea, todo el personal contratado, sea o no maestro integrador, se hace cargo este proyecto inclusivo. Cocineros, porteros, personal de seguridad, padres y la comunidad educativa en general están al tanto de las patologías de los niños que han sido integrados y sobre lo que el proyecto inclusivo implica. Este punto fue observado durante la práctica, donde se registraron permanentes intercambios que denotaban calidez y familiaridad no solo de parte del personal docente hacia los chicos sino entre docentes, no docentes, autoridades, chicos y padres recíprocamente. El personal no docente conocía en su mayoría el nombre de todos los alumnos, y esto era observable tanto en los pasillos del colegio, como en recreos, hora de almuerzo y diferentes actividades donde todos se saludaban llamándose por su nombre y se producían diferentes intercambios afectivos.

El valor fundamental en el que se sustenta esta orientación inclusiva dentro de esta escuela es, según su directora de integración, la diversidad, entendida como un hecho natural en la escuela inclusiva, ya que la normalidad es justamente ser diferentes (Pujolás Maset, 2011). Los contenidos referidos a la diversidad como temática en este colegio no están por el

momento incluidos en la currícula formal pero sí son trabajados desde la transversalidad y a través de diversos proyectos. Como se dijo anteriormente, la currícula en la escuela inclusiva ya no es un saber críptico sino flexible y que incorpora recursos en pos de una mejor adaptación de los contenidos a cada alumno (UNICEF, 2014). Estos proyectos son elaborados por el conjunto de docentes y se van implementando consecutivamente en la sala durante el año escolar. Se observó que en su mayoría los mismos tenían una referencia más o menos directa a temáticas como inclusión, diversidad, tolerancia, empatía y aceptación del otro en su singularidad. La inclusión como temática permite la problematización y reflexión sobre la convivencia, así como el mejoramiento de los vínculos a nivel personal y grupal. A su vez, estas intervenciones deberían tener un correlato en el clima que se vivencia en la escuela (UNICEF, 2014). Al mismo tiempo y como nos informó la coordinadora de integración durante la entrevista, en este colegio se utiliza el PPI (proyecto pedagógico individual), el cual permite la flexibilidad de adaptar los contenidos de la currícula formal a los requerimientos y posibilidades del alumno integrado. Como expresan Casanova y Rodríguez (2009), estas modificaciones pueden ser significativas, alterando los objetivos y las competencias que el alumno debe alcanzar, o no significativa, en donde se modifican contenidos, metodologías actividades o recursos, pero los objetivos siguen siendo los mismos. En el caso particular de Juana, las adaptaciones eran de tipo significativas ya que, según lo expresó su maestra integradora, seguir sus características personales implicaba poner el énfasis en su socialización, expresión a través del arte, autonomía y reconocimiento de sus emociones y no en la enseñanza contenido académicos.

Las temáticas que atraviesan la currícula y que son constantemente trabajadas en la sala observada tienen que ver principalmente con la diversidad, valor fundamental que sostiene las bases de la inclusión. La diversidad no sólo hace referencia al niño con

discapacidad, sino también, al grupo en general, dado que dentro del ámbito educativo los alumnos son diferentes en cuestiones de género, edad, aptitudes, y no sólo en lo referido a minusvalías físicas o cognitivas (Bisquerra 2012). Como mencionaron tanto la coordinadora del área de integración como la maestra integradora de Juana, en esta sala en particular nos encontramos no sólo con "Juana" sino también con un alumno con diabetes, otra que necesita usar anteojos de manera permanente, una alumna nacida por tratamiento de inseminación que es criada sólo por su mamá y un alumno que perdió a su hermano menor recientemente, es decir, distintos tipos de familias e infinitos tipos de diversidades. La importancia de este enfoque inclusivo es que cada uno de ellos requiere una atención específica, haciendo énfasis en la particularidad de cada uno y valorando sus potencialidades (Bisquerra, 2012). En el caso del alumno con diabetes, se observó cómo en los días especiales de cada chico, en los que debían llevar de la casa algo rico para compartir, algunos padres al tanto de esta situación incluían una comida alternativa sin tanto contenido de azúcar, o en la misma sala había galletitas aptas para este caso: aquí es donde el colegio funciona como comunidad, involucrándose las familias en las particularidades de un compañero de sus hijos. A su vez, las maestras eran las encargadas de medir diariamente la insulina dos veces durante la jornada, y pasar los resultados a su mamá vía teléfono. Este proceso se realizaba con normalidad delante de los otros niños, quienes no mostraban ninguna conducta de extrañamiento. En el caso de la niña nacida por inseminación, durante una oportunidad se leyó un cuento traído por su mamá, el cual hablaba de los distintos tipos de familias que pueden existir hoy en día, cuento que fue utilizado como disparador para hablar no sólo de las características especiales de la familia de esta alumna sino haciendo énfasis en las subjetividades, en lo especial de cada uno y en la diversidad. De esta manera, la mirada inclusiva permite responder a las diversidades de los

alumnos, haciendo que se enriquezcan los procesos de enseñanza/aprendizaje (UNESCO, 2005).

El colegio cuenta con dos salas correspondiente a la edad de cinco años. La sala en la que se realizó la práctica está integrada por diecisiete alumnos en total, la profesora a cargo, la docente de inglés (quien está todo el tiempo presente en el aula) y la maestra integradora, quien además es psicóloga. Dentro de esta sala se encuentra integrada Juana, la cual presenta un trastorno de tipo genético caracterizado por craneosinostosis o cierre prematuro de los huesos del cráneo. Como consecuencia se observan limitaciones en el área motora, cognitiva y del lenguaje. Este mismo grupo ha recorrido junto toda la etapa preescolar, desde sala de dieciocho meses, a excepción de dos de sus alumnos, quienes se incorporaron en el último año. La maestra integradora, por su parte, también viene acompañando a este grupo desde aquella sala inicial.

Las actividades de la sala durante la mañana tienen elementos de rutina, como izar la bandera, desayuno y almuerzo, clase de natación fuera del colegio una vez por semana, clase de música, de educación física y celebración los días viernes. Durante la tarde se realizan talleres de cocina, teatro, comedia musical y diversas actividades artísticas. Cada quince días se realiza meditación dentro de la sala, con actividades de relajación, estiramiento del cuerpo y respiración, proponiendo “pensar en cosas lindas y elevarlas” así como “limpiarse de pensamientos feos, tristes y malos”, cerrar los ojos y lograr un clima de calma y reflexión. Las horas restantes están ocupadas en los diferentes proyectos que son propuestos desde la currícula transversal interna de la institución, planificada por las maestras, con temáticas diferentes que se van abordando durante el año.

5.2 Maestra integradora e intervenciones en el grupo

La maestra integradora de la sala observada es además psicóloga y se especializa en discapacidad. Durante la mañana trabaja como integradora en el colegio y a la tarde coordina grupos de teatro de niños con discapacidad. Según sus palabras en la entrevista realizada, su función es la de quien actúa de puente entre Juana y el grupo. No es solo es la integradora de Juana sino que además trabaja con el grupo en general en cuestiones de comunicación y socialización principalmente, ya que, como ella misma expresa, en jardín esto se trabaja más que la parte pedagógica. La integradora forma parte aquí del andamiaje que permite que el dispositivo inclusivo se instale en el aula, apoyando al alumno integrado, al grupo y al docente el aula. Ella es, así mismo, quien realiza intervenciones para favorecer la relación entre pares en el aula y fuera del colegio, colaborando para que el niño pueda asistir a cumpleaños por ejemplo, o invitar amigos (UNICEF 2014). A este respecto y en cada oportunidad que Juana fue a jugar a la casa de algunas de sus compañeras, la maestra integradora se encargó de destacar esta situación en voz alta delante del grupo, además de preguntar a la niña dueña de casa cómo la habían pasado y a que habían jugado, con la intención implícita, según lo comentado por ella misma, de que estas acciones se repliquen dentro del grupo. Además, es ella quien se encargaba de las adecuaciones de contenido cuando era necesario para Juana y muchas veces salía del aula con la niña cuando el contenido que se trabajaba dentro no estaba adaptado a las posibilidades de Juana. A cambio, proponía actividades lúdicas en la Tablet o ejercicios de coordinación. Esta situación de contenidos no aptos para Juana era punto de conflicto entre ella y la maestra de grado. También era la encargada de cambiar los pañales de Juana, acompañarla a las diferentes actividades como educación física y natación, charlar con los profesores haciendo sugerencias, estar en constante comunicación con la familia de la misma y reunirse con el

equipo de integradoras una vez por semana para realizar intercambios con la coordinadora de integración en una especie de supervisión. Es quien responde, como ella misma expresa, a las preguntas que van teniendo los chicos sobre Juana, sin explicar nada que no haya surgido como duda. Durante la observación realizada, muchas veces la integradora intervino otorgando tareas con respecto a Juana (como ayudarla a levantarse) a los niños que menos acercamiento tienen con ella. Según sus propias palabras, había dos o tres chicos en la sala que interactuaban muy poco con Juana, pero ella cree en esos casos que la dificultad está en no saber de qué manera acercarse y no en otras cuestiones, por eso es que ella trataba a partir de asignarles tareas o invitarlos a interactuar con Juana, herramientas para que sepan de qué manera acercarse, o como pueden ser útiles con respecto a ella.

En el momento de la observación, uno de sus mayores objetivos era lograr que Juana lograra una cierta autonomía, tratando de que coma sola, por ejemplo, e interviniendo con el grupo diciéndoles que solo la ayuden en lo que Juana no puede hacer y que para todo lo demás había que tener más paciencia, pero que Juana lo podía hacer o estaba aprendiendo a hacerlo. "Siempre tratando de hablar en forma de proceso" aclara en la entrevista. Por otra parte, durante el periodo de observación se vio cómo también hacía un trabajo con los padres, para que durante el fin de semana no se pierdan los hábitos respecto a comer con los cubiertos, por ejemplo, los cuales se iban instaurando de a poco en los almuerzos escolares. El objetivo en un proyecto inclusivo es trabajar en pos de la autonomía del niño integrado facilitándole herramientas para que sea él mismo quien favorezca su propia inclusión (Valdez, 2009).

En cuanto a las intervenciones, se observó que muchas veces los niños le pedían permiso a la integradora para, por ejemplo, sentarse con Juana. En estos casos, la integradora respondía señalando que eso debían preguntárselo directamente a Juana y no a ella (quien

contestaba moviendo la cabeza diciendo que sí, con un sonido o aleteo de manos), haciendo referencia constantemente a medida se iban dando las situaciones, a que Juana tiene su personalidad propia, sus ganas o no de hacer tal o cual cosa, y que ella como integradora no podía responder por ella. Otro ejemplo de esto se daba cuando las compañeras empezaban a peinar a Juana. Muchas veces intervino la integradora para preguntarles si le habían consultado previamente a Juana a ver si quería que la peinen, además de decirles que “Juana, no es una muñeca, es una compañera como ustedes, tienen que consultarla previamente”.

Así, la inclusión es una intervención en sí misma para el grupo. Cuando el sujeto integrado es contenido de una manera adecuada y apoyado por el grupo, éste comenzará a aportar en las funciones y los vínculos del grupo en general transformando la forma de vincularse, y enriqueciendo a todos los integrantes (Rojas, 2012). En todos los casos antes mencionados se observó un muy buen recibimiento de las intervenciones de la maestra integradora por parte de los chicos, incluso se fueron haciendo visibles estas nuevas conductas sugeridas por la misma en cuanto a consultar directamente a Juana sobre si ella quería que se sienten a su lado, que la peinen o que la ayuden. Si bien Juana no se comunica a través del lenguaje verbal, puede expresar su conformidad moviendo su cabeza, acerca de lo que le están preguntando. En resumen, la maestra integradora hacía mucho énfasis en los chicos respecto de poder esperar la respuesta de Juana, de tratar de entenderla e interpretar lo que quiere, aunque se observó que la mayoría de los chicos podía hacerlo con naturalidad.

Si bien la prioridad claramente observable de la integradora era Juana, siempre estaba atenta a los requerimientos del grupo. Por ejemplo, en cierto momento de la observación había una especial atención sobre el niño que había perdido a su hermanito, quien estaba teniendo problemas de conducta. A diario, la integradora aprovechaba los momentos en que

los chicos estaban entretenidos para hablar con las otras dos maestras sobre estos temas y sugerir formas de actuar. También intervino en varias oportunidades para señalarle a la maestra de grado cuestiones en torno a su trato con los chicos. Durante la entrevista destacó la importancia del trabajo en equipo, característica que fue observada durante su trabajo en la escuela.

Una de sus preocupaciones principales en torno de Juana en el momento de la observación tenía que ver con que esta nunca expresa descontento, incluso cuando se cae o la golpean sin querer, y que desde sala de dieciocho meses solo la había visto llorar una sola vez. Específicamente comentó que Juana “necesitaba frustrarse” y por eso trabajaba de forma individual con ella para que pudiera reconocer sus propias emociones. Aquí es donde la práctica del psicólogo en la escuela sobrepasa lo institucional, y obliga al profesional a intervenir desde su formación haciendo lugar a ese sujeto y a lo que le pasa. Esto hace que la participación del psicólogo sea enriquecedora y aporte una mirada que complejice las posibilidades de intervención (García, Tamara y López, 2011).

5.3 Grupo de alumnos y diversidad. Aportes de la inclusión en la educación emocional

Juana participa de todas las actividades cotidianas de la sala junto con el grupo. Sólo en ocasiones sale de la sala para hacer alguna actividad alternativa con su maestra integradora. Puede caminar de manera pausada, expresarse a través de lenguaje no verbal, también a través de sonidos con su voz. En ciertos momentos dirige su atención a algo en particular y va en busca de eso, en muchos momentos está desconectada de lo que pasa a su alrededor, responde a su nombre, está en continua búsqueda de estar con sus pares, a los que observa y muchas veces se acerca expresándoles con miradas, sonidos, o tocándolos para expresarles que

también quiere participar. Sonríe la mayoría del tiempo, y es muy cariñosa y demostrativa con todos los integrantes de la sala, así como también con distintos actores escolares a los cuales reconoce una vez que la saludan. Disfruta mucho de la música, la hora de meditación y de natación. Juana asiste a los cumpleaños de sus compañeros, y en tres oportunidades durante la observación asistió fuera del horario escolar a jugar a casas de sus compañeras.

Era necesario acompañarla tomándola de la mano a las actividades fuera de la sala, actividad de la que, si bien se ocupaba la maestra integradora, también era ejercida por el grupo de pares, quienes se ocupaban voluntaria y espontáneamente de ir a buscarla, bajaban con ella y la integradora en el ascensor, y la sostenían de la mano en el recreo para llevarla a compartir rondas. Siempre hay algún compañero atento a ayudarla y en muy pocas oportunidades la maestra integradora tuvo que hacer un señalamiento en cuanto a esto. Los chicos tienen naturalizada la presencia de Juana en la sala y están muy atentos a sus requerimientos, los cuales cumplen de manera espontánea. Cuando hay que moverse de lugar, ya sea dentro de la sala o fuera de ella, siempre hay alguien atento a ayudarla a levantarse y a llevarla de la mano. Juana no pasa desapercibida nunca, nadie se olvida de ella; por el contrario, muchas veces hay de parte de sus compañeros un trato diferencial, se podría decir, de carácter “positivo”. Además, hay constantes “peleas” para ser quien acompaña a Juana en el ascensor, quien la agarra de la mano, quien se sienta con ella en el almuerzo, o quien va al lado de ella en el micro escolar. Siguiendo a Casanova y Rodríguez (2009) es una parte fundamental de los procesos educativos inclusivos, la responsabilidad sobre el otro y el cuidado.

Durante la observación no se detectó ninguna actitud de rechazo ni burla por parte de sus compañeros hacia ella (actitudes que en dos oportunidades se dieron por parte de un

mismo niño, quien justamente se incorporó este último año al grupo, pero la actitud en este caso fue hacia compañeros y nunca para con Juana). Al contrario, las actitudes eran siempre solidarias, de ayuda, de acompañamiento y de querer estar con ella. La empatía es una de las capacidades fundamentales con las que cuenta el ser humano, No sólo puede entender sus propias emociones sino también entender las de los demás: esta es la base de la inteligencia emocional (Andrés Vilorio, 2005).

Se observó en la sala, además, que la regulación de algunas conductas estaba dada muchas veces por parte de algún compañero, lo cual denota no sólo la importancia del grupo de pares como agentes de control, sino también, de la internalización que han hecho estos chicos de las normas y conductas que son valoradas dentro de su ámbito. Aquí es donde la heterogeneidad resulta enriquecedora para el grupo en general y funciona generando intercambios y aprendizajes entre pares (Borsiani y Gallicchio, 2000). El conjunto de variables que tiene que ver con lo organizativo, lo cultural, lo social, lo curricular, el modelo de integración que se aplica y las actitudes del personal docente hacia la inclusión, o sea, el factor contexto en el que se dan todas las interacciones, afectan a las actitudes que los alumnos tienen frente a la inclusión (Almazán Moreno, 2002).

No se podría hablar de inclusión si Juana o alguno de los compañeros quedara por fuera de las actividades colectivas, de juego o sociales o si no fuera respetada su singularidad. Se pudo observar, durante los días lunes, que al llegar al jardín se forma una ronda y la docente a cargo indaga acerca de que hicieron durante el fin de semana. Los que tienen ganas, cuentan que hicieron el fin de semana, con quién, dónde y cómo la pasaron. Si bien Juana no puede responder a esta consigna oralmente, su mamá se encarga de sacar fotos durante el fin de semana, y enviárselas en la Tablet que Juana utiliza en ciertas oportunidades dentro del

aula. Pasa al frente y comparte sus fotos, acompañando con algún sonido, sonrisa o gesto. La riqueza de la mirada inclusiva justamente está en esta relación y el compromiso que se da entre personas diferentes, cooperando entre ellos y compartiendo esas singularidades (Casanova y Rodríguez, 2009).

Los comentarios descalificativos entre compañeros del tipo “no lo dejamos jugar porque no sabe”, los cuales, por otro lado, nunca iban hacia “Juana”, así como actitudes de desatención frente a los pares como no escuchar a un compañero cuando está hablando o no aplaudirlo después de alguna actividad que se le propone, fueron siempre abordados frenando la situación y dando una bajada de línea en la que se ponía énfasis en la tolerancia y en las diferencias individuales. Estos frenos eran marcados a partir de comentarios del tipo “él lo hace a su ritmo y vos al tuyo” o “mientras vos hablabas todos escuchamos, ahora prestá atención a tu compañera”, que actuaban de intervenciones continuas instalando la temática de la diversidad y sus valores de forma no directa. Así puede verse cómo el mismo clima del aula inclusiva propone reconocer, respetar y valorar las diferencias. Sin embargo, esta aceptación de la diversidad no es suficiente si no se complementa con una lucha activa frente a reacciones asociadas a estereotipos o discriminación, creando un compromiso que se extienda fuera del aula (Lacunza y Contini de Gonzales, 2011).

En una oportunidad se observó la visita de una banda de tres chicas, quienes asistieron a la sala para tocar distintos instrumentos de percusión. Las mismas llevaron instrumentos de más al aula para que los chicos puedan tocarlos. Algunos chicos comenzaron a discutir acerca de quién agarraba tal o cual instrumento. Centraron su atención en eso y no en lo que estaba pasando frente a ellos. La integradora intervino no sólo pidiendo respeto hacia las chicas que estaban tocando, sino haciendo un señalamiento referido a la actitud de Juana ante las

actividades, diciéndoles que ella tiene muchas cosas para aprender de ellos, pero que ellos también tenían mucho para aprender de ella, de modo que los instó a que la observaran cómo estaba riéndose y disfrutando del momento. Así, la celebración de las diferencias, y de la particularidad de cada miembro, así como lo que tiene de valioso en su singularidad, fomenta la autoestima, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia (Lacunza y Contini de Gonzales, 2011).

Todos los viernes, la maestra integradora proponía un “Día de talentos” en el que los alumnos que quisieran pasar al frente podían mostrar alguna habilidad en especial o expresarse de alguna manera. Así, algunos pasaban a cantar, bailar, o actuar según decidieran hacerlo. Era la integradora quien los presentaba y les preguntaba qué iban a hacer, además de ser quien estaba atenta a situaciones como las anteriormente nombradas (burla por parte de algún compañero, no prestar atención, etc.). A su vez, antes de comenzar introducía a los chicos en la actividad diciéndoles que todos tenemos algún talento, que le pueden gustar cosas diferentes a cada uno, y que tenían el derecho de expresarse sin que nadie les diga si está bien o mal o se burle de ellos. En otra oportunidad, también propuso el “juego del espejo”, instando a dos alumnos a que se pararan uno enfrente del otro y digan lo que ven de la otra persona, sus particularidades, en qué es distinto a ellos, en qué parecido. Luego de estas actividades se realizaba una reflexión acerca de que las características que cada uno de ellos tenían es lo que los hace únicos y lo que permite que el otro los reconozca, que nadie se puede reír de eso, y que cada uno es especial. Además, otras actividades propuestas por la docente titular, como la lectura de un libro llamado “El gato sin cola” también tenían su bagaje inclusivo. La historia era sobre un gato que no tenía cola, y se daba cuenta de esto cuando iba a la plaza del barrio y se encontraba con sus pares, quienes sí tenían. Se relata así la historia de la inseguridad que sentía este gato, de sus intentos fallidos por tener una cola como todos

los demás, concluyendo que lo más importante era el encuentro con sus pares, y que el hecho de no tener cola era lo que lo hacía único y hacía que lo demás lo reconocan.

También, cada quince días y durante todo el ciclo lectivo se celebraba el día especial de un niño de la sala en particular, día en el cual el homenajeado lleva a la sala para compartir alguna comida o golosina que le guste. Además de llevar su música favorita para escuchar mientras dura el festejo, el niño elige un disfraz y se realizan juegos con él como protagonista. La valoración explícita de la diversidad supone la importancia de la transmisión de hábitos, conductas, estrategias, y herramientas que favorezcan el desarrollo del individuo en su contexto individual, así como interpersonal, permitiéndole al mismo poder expresar deseos, sentimientos, derechos y actitudes de manera adecuada a la situación y por lo tanto desarrollando habilidades sociales que serán útiles en la infancia, así como en la vida adulta. Uno de los proyectos que propuso la docente de inglés, por otro lado, tuvo que ver con el reconocimiento de emociones, y con nombrarlas a las mismas en castellano y en inglés. Estas, eran anotadas en el pizarrón, identificándolas con una carita que las representaba. Para esto se comenzó indagando a los chicos acerca del significado de la palabra “emociones”; los que querían responder levantaban la mano y decían lo que les parecía y luego se realizaba una puesta en común donde cada uno empezaba a definir cómo se sentía. Esta actividad fue realizada con diferentes variantes a lo largo de tres semanas.

Todos los ejemplos mencionados anteriormente, en los que las maestras proponen ponerse en el lugar del otro, observar cómo un par disfruta de los momentos, reconocer un talento en uno mismo y ponerlo en práctica, expresarse y enseñar que nadie puede reírse de eso, aprender a reconocer y valorar la diversidad y también definir e identificar las emociones, complementan la formación académica de la currícula formal con contenidos en torno a la

educación emocional. El modelo de educación emocional propone que las emociones pasen a formar parte del contenido escolar, como se vio en estos ejemplos, a través de teoría y práctica (Andrés Vilorio, 2005). Esta orientación propone que este tipo de contenidos, que aún no forman parte de la currícula formal y no formal de la escuela tradicional en nuestro país, puedan ser enseñados en los distintos niveles educativos a través de una currícula emocional que vaya a la par de la tradicional (Simón Mateo 2012). En el caso del colegio observado, los contenidos en torno a la diversidad se transmiten a través de proyectos diseñados por los docentes y actividades propuestas, pero fundamentalmente de manera espontánea en la cotidianeidad, aprovechando cualquier situación que funcione como disparador de este tipo de temáticas. Por su naturaleza y sus características particulares, la implementación del modelo inclusivo en las escuelas exige esta transmisión de valores, además de una participación social y académica del alumno mucho más comprometida, ya que forma parte de un proyecto a futuro mucho más amplio como es la inclusión social (Bisquerra 2012). En esta línea, la maestra integradora del colegio expresa que la inclusión en si misma es una experiencia educativa enriquecedora para todos y no sólo para Juana en este caso. Se trabaja continuamente con el grupo en la tolerancia, la educación en valores y la aceptación de uno mismo, la diversidad y la empatía. Estos conceptos, entre otros, son los pilares de la educación emocional, la cual plantea que el conocimiento y la regulación de las propias emociones y el reconocimiento de las emociones de los demás logrando la comprensión empática (Simón Mateo, 2012), así como también el desarrollo de la habilidad de generar emociones positivas, son el elemento fundamental para el bienestar personal y social de los individuos (Bisquerra 2011). Para la maestra integradora, el hecho de que los chicos crezcan dentro de un proyecto inclusivo supone aprender a tener una convivencia más sana, donde las diferencias se naturalizan, a lo cual agrega que “el hecho de aprender a interpretar la

diferencia como riqueza y no como obstáculo hacen que muy probablemente estos niños se conviertan en futuros adultos inclusivos en todas las áreas de su vida”. Siguiendo estos conceptos, la directora de coordinación dice que aprender a vivir con la diferencia es justamente el valor agregado que tiene la institución y que esto mismo probablemente convierta a estos niños en adultos más responsables, solidarios y humanamente más desarrollados. Los fundamentos de la escuela inclusiva se asocian inseparablemente a una educación de calidad, y una educación de calidad implica la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones cognitivo, afectivo y social. (Fernández Rodicio, 2011). La importancia de incluir contenidos de tipo emocional está referida a la naturaleza misma del proyecto educativo, a la influencia de los factores emocionales en los procesos de aprendizaje así como en las problemáticas personales y sociales. (Vivas García, 2003)

6. Conclusiones

El presente trabajo es resultado de la Práctica y Habilitación Profesional V realizada en un colegio de orientación inclusiva. La misma brindó la información requerida para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos a través de las observaciones realizadas de manera participativa y las entrevistas con el personal competente.

El primer objetivo específico de este trabajo tuvo como centro describir el rol tanto de la institución como de la currícula para la implementación del proyecto de inclusión dentro del aula. A nivel institucional, se considera de vital importancia lo planteado por UNICEF (2014) en cuanto a los mitos fundacionales, y la forma en que esta institución comenzó a ser inclusiva. La característica distintiva de haber nacido como escuela inclusiva define su carácter y hace que realmente se viva un clima inclusivo dentro de la institución. Este clima

está sustentado en esta escuela por tres puntos fundamentales: la cuestión edilicia, con un edificio que se adapta a las necesidades del modelo inclusivo, una organización institucional que cuenta con departamento especializado en integración y el aspecto curricular que cuenta, por un lado con la herramienta del proyecto pedagógico individual (PPI) para los alumnos integrados, y de manera no formal, con proyectos y actividades que desarrollan las bases ideológicas de la mirada inclusiva, con conceptos asociados a la diversidad. A su vez, situaciones cotidianas de la sala son utilizadas por parte de las maestras como disparador para que la diversidad, el aprecio por uno mismo, la singularidad, las potencialidades y la tolerancia, resuenen continuamente entre los alumnos y sean parte fundamental de este clima inclusivo que se vive. La dimensión comunitaria planteada por la educación inclusiva, es palpable desde el ingreso a la institución, donde prima la familiaridad entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Todo esto que parece ser un todo coherente desde lo vivencial resulta un tanto confuso desde el aspecto conceptual. Desde la institución se fluctúa continuamente entre los conceptos integración y la inclusión como si fuesen iguales, no sólo en el diálogo con la coordinadora sino desde lo organizativo donde se cuenta con un departamento de integración, que implementa el uso de proyectos pedagógicos individuales sólo para los chicos con discapacidad a los que ellos llaman “integrados”. La característica inclusiva en este colegio está referida solamente a la integración de personas con discapacidad a las aulas regulares.

En cuanto al segundo objetivo, se describió el rol de la maestra integradora a través de una entrevista con ella y de la observación en el aula de las distintas actividades. Se considera que su rol es fundamental para que la inclusión sea en este caso mucho más que integrar a alguien, sino una experiencia educativa en sí misma para todo el grupo. Se observó, así, que al trabajar con el grupo en general impulsa a través de sus intervenciones y su ejemplo la

atmósfera necesaria para una convivencia inclusiva, donde los valores como tolerancia, solidaridad, respeto por la singularidad del otro, límites personales y la empatía son los protagonistas de actividades, reflexiones, juegos, conflictos que se generan y todo lo que sucede en la convivencia. No solo trabaja con los chicos sino también con las otras docentes, haciendo señalamientos en pos de generar un buen clima propicio tanto para la niña integrada como para el grupo en general y todos los integrantes del aula. Su profesión de psicóloga hace que todas sus intervenciones, observaciones y mirada con respecto a todo lo que pasa dentro del aula tengan una impronta profunda y vayan más allá de lo visible. Además, tanto su mirada como lenguaje son de carácter inclusivo y no integrador. Esto forma parte fundamental para que aunque desde la institución estos modelos sean confusos, dentro del aula pueda vivirse un clima mayormente inclusivo.

En el tercer objetivo específico se abordan los comportamientos del grupo que dan cuenta del aporte de la escuela inclusiva a la educación emocional del grupo de alumnos. Las observaciones dieron cuenta de una gran naturalización tanto de la discapacidad como de las diferencias en general, además de una atención especial, cotidiana y espontánea sobre la compañera con discapacidad, con actitudes de solidaridad, acompañamiento, cariño y empatía. No son en absoluto normales situaciones de burlas o conflicto entre compañeros dentro de esta sala. Solo se presenciaron dos situaciones de este tipo, por parte de un compañero que coincidentemente ingresó al grupo en el último año con algunos problemas de conducta. Entre el grupo siempre primó el respeto, más allá de las afinidades con tales o cuales personas. Los chicos cuentan con formación implícita y explícita de contenidos emocionales, y esto es visible a través de su conducta ante el observador. Puede verse, entonces cómo la heterogeneidad en la escuela inclusiva siempre resulta enriquecedora para el grupo en general (Borsiani y Galliccio, 2000), otorgando ventajas entre las cuales se

encuentran la sensibilización del grupo de pares, el compañerismo y la normalización de la diversidad (Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2008). Pero que además más allá de lo implícito la educación inclusiva implica necesariamente por sus características, que la formación de tipo emocional sea explicitada en lo cotidiano de la convivencia áulica, a través ya sea de la currícula formal y no formal como de proyectos, actividades e intervenciones.

Entre las limitaciones del trabajo realizado podemos nombrar que la muestra de una sola sala de jardín resulta muy chica para quizás poder generalizar los resultados a todas las aulas del colegio y más allá de la institución misma. Además, y por cuestiones personales no se pudo contar con el testimonio de la docente a cargo, el cual hubiese sido enriquecedor para poder abordar el tema desde otra perspectiva y ampliarlo. Por otro lado, el hecho de no haber encontrado ningún trabajo anterior sobre esta misma temática en particular dificultó la búsqueda de información y la delimitación del tema por sobre todas las cosas. La limitación más importante tuvo que ver con la confusión existente dentro de la institución entre los términos de integración e inclusión. Esto generó también muchas confusiones y dificultades en la realización de este trabajo.

Dentro de la perspectiva crítica se considera un poco confuso que el discurso de la institución fluctúe entre las palabras integración e inclusión sin que sea demasiado claro cuál orientación están aplicando efectivamente, o si esto es parte de una transición entre uno y otro modelo. El hecho de que haya una coordinación de integración dentro de la institución ya habla de que de alguna manera se necesita de un espacio separado, especializado en integración, y que no hay un abordaje general inclusivo desde la dirección del colegio. También así el uso de una “sala de integración” donde van los chicos a aprender por separado esos contenidos que no pueden aprender con sus pares en el aula. El uso del proyecto

pedagógico individual, el cual es aplicado solo a los chicos “integrados” forma parte también de esta confusión. El uso de la palabra integración para designar estos espacios, genera una confusión que es más visible a nivel institucional que dentro del aula. A nivel más general el hecho de ser un colegio privado y religioso implica que no cualquiera puede acceder al mismo. Según lo observado y apoyándonos en los conceptos teóricos, en la sala observada se aplica la visión inclusiva y no de integración. Esto quizás tiene que ver con una diferencia entre los discursos de la coordinación y de la maestra integradora. Sería importante que desde la institución pudiese haber una alineación del discurso para no generar confusiones, así como también una puesta en marcha de un proyecto inclusivo que se acerque a los lineamientos del mismo.

A modo de aporte personal se considera que, teniendo en cuenta la vital importancia del contexto en el que se dan las interacciones para entender el carácter de las mismas, los mitos fundacionales y todo lo asociado a la creación de esta institución, desde sus comienzos inclusiva, generan hacia adentro un clima inclusivo particular que resulta admirable para quien lo observa desde afuera. La actitud de los chicos hacia la inclusión se encuentra sostenida sólidamente en el andamiaje que generan no solo las particularidades de fundación de este colegio sino también la parte edilicia, la elección del personal tanto docente como no docente, el estilo de la maestra integradora, pero por sobre todo la instalación de la diversidad y sus derivados como temática, que atraviesan la práctica de forma manifiesta y no tanto. La diversidad y sus temáticas asociadas atraviesan la institución y crean el clima propicio para la emergencia de actitudes solidarias, tolerantes y empáticas que se dan de manera espontánea y cotidiana entre los distintos actores dentro del aula, y fuera de esta. Estos contenidos sobre las emociones, que aun escasean en la escuela tradicional, funcionan como el gran complemento

de una educación de calidad y los que sostienen un proyecto a futuro de mayor inclusión social.

La importancia de la infancia como base para la personalidad y las particularidades con las que se darán las futuras interacciones hacen inevitable pensar acerca de que esta educación rica en contenidos emocionales que este colegio inclusivo provee podrían ser predictivos de la emergencia de futuros adultos inclusivos y tolerantes a la diversidad. Además, el papel importantísimo que el conocimiento y control de las emociones propias y ajenas tienen sobre el fracaso escolar, la violencia, enfermedades psíquicas y diversos flagelos sociales que tienen una base emocional, hacen pensar que una educación que contemple la dimensión, afectiva, emocional de los individuos colaboren con un proyecto de formación de una nueva ciudadanía. Como afirma Torres (2003) la escuela como transmisora fundamental de ideología crea una concepción del mundo que influye en los alumnos dotándolos de sentido de pertenencia e identidad impactando en la persona y en su relación con los demás.

Las particularidades de esta institución hacen que sea difícil pensar en la transferencia de estos resultados a nivel de la educación general. Cabe destacar que el colegio en que se realizó la práctica es de carácter privado con costos elevados, además de religioso, por lo tanto, no lo hace accesible al público en general. Aquí es donde la característica inclusiva genera aún más contradicciones. No hay dudas que en esta institución están dadas todas las condiciones para que la inclusión, al menos puertas adentro, pueda desarrollarse con carácter de excelencia, pero “puertas adentro” no resulta una expresión que identifique en absoluto a la inclusión educativa. Sería interesante que pudiesen trasladarse las conclusiones de este trabajo a la educación a nivel general siendo necesaria una reformulación del sistema educativo actual. Para esto es necesario instalar dentro del ámbito educativo la idea de que el concepto

de educación inclusiva es sinónimo de educación de calidad y que este objetivo no se logra plenamente sin la coherencia entre factores edilicios, lineamientos institucionales, currícula y formación docente, además de la eliminación de prejuicios y barreras. La ley nacional que exige la integración de personas con discapacidad en aulas comunes, queda a mitad de camino respecto de los estos lineamientos inclusivos actuales ya que no contempla el contexto en el que esta práctica tendría que darse, para ser inclusiva. Una ley que incluya la educación emocional dentro de la currícula formal de la escuela tradicional podría ser un buen comienzo para lograr una educación de calidad.

7. Referencias

- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva. *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*. Barcelona, España. Recuperado a partir de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/material_m8/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Almazán Moreno, L. (2002). Actitudes del alumnado hacia la integración escolar. *Enseñanza*, 20, 259-278. Universidad de Jaén, España.
- Andrés Vilorio, C. d. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 10,107-123. Recuperado a partir de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856/1965>
- Belnicoff, M. A. (2012) *Normativa vigente acerca de la integración educativa*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Betina Lacunza, A. y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII, 23, 159-182. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao:

Desclée de Brower.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Blanco, R. (2010). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Conferencia*

Mundial de atención y educación de la primera infancia en Moscú.

OREALC/UNESCO, Chile. Recuperado a partir de:

http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Atencion_BLANCO.pdf

Borsani, M. J., Gallicchio, M. C. (2000) Integración o Exclusión, La escuela común y los

niños con necesidades educativas especiales. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Casanova, A. y Rodríguez, J. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades.

España: Editorial La Muralla.

Cole, S. & Waldron, N. (2000). The Indiana Inclusion Study: Year One Report. *Indiana*

Institute on Disability and Community. Indiana University, Bloomington. EE.UU.

Recuperado a partir de: <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf>

Dueñas Buey, M. (2010). Educación inclusiva. *REOP. Revista Española de*

Orientación y Psicopedagogía 21: 358-366. Recuperado a partir de:

<http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6, 9-18. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>

Fernández Rodicio, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150. Universidad de Vigo, España. Recuperado a partir de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/29/146>

García K., Tamara F. y López, G. (2011). Una aproximación a las problemáticas éticas del psicólogo involucrado en la práctica de integración escolar: el rol y la función. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ley de Educación Nacional N°26.206. (2006). Capítulo 1: Principios, derechos y garantías. Ministerio de Educación. Disponible en:

http://www.mcy.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ley N° 26378 (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Aprobación: sanc. 21/05/2008; promul. 06/06/2008; publ. 09/06/2008. Disponible en:

<http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/ley26378.pdf>

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

<http://www.redalyc.org/pdf/551/55160203.pdf>

Pujolás Maset, P. (2011) Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 1, 89-112. Recuperado a partir de:

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>

Rojas, M. (2012) Familia, grupos, escuela: diversidad e inclusión. En Taborda, A., Leoz, G. y Dueñas G (Eds). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. (207-216). San Luis, Argentina: Nueva editorial Universitaria.

Pedron Marín, S. (2013) La inclusión de los niños con síndrome de Down. Estrategias y buenas prácticas. Universidad de Zaragoza. Recuperado a partir de:

<https://zaguan.unizar.es/record/18086/files/TAZ-TFG-2014-2897.pdf>

Rubin, K. & Begle, A. (2012) Peer Relations and Social Competence in Childhood. University of Maryland. EE.UU.

Ruiz, C. (2010). Investigaciones sobre el campo de la educación y las personas con discapacidad. En Fundación Par, *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias educativas y diversidad*. (61-92). Buenos Aires: F. Par.

Simón Mateo, E. M. (2012). *Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuestas de intervención*. Universidad de

Valladolid, España. Recuperado a partir de:

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1990/1/TFG-L%2035.pdf>

Torres, R.M. (2003). Educación para todos: la tarea pendiente. *Educere*, 7, 23. Venezuela. Universidad de los Andes.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado a partir de:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2000) Marco de acción DAKAR, Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado a partir de:

www.es.scribd.com/document/19140976/Marco-de-accion-Dakar-Educacion-para-Todos-cumplir-nuestros-compromisos-comunes

UNESCO (2005) Informe de seguimiento de la Educación para todos en el mundo. Paris

UNICEF (2008) Inclusión de Niños con Discapacidad en la escuela Regular. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay. Recuperado a partir de:

www.fonadis.cl/.../Inclusionninos-discapacidad-escuela-regular-Unicef.pdf

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en educación. Paris.

UNICEF (2014) Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Valdéz, D. (2009). Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo. Buenos Aires: Grupo Editor S.A.
- Verdugo, M. A. (2003). La concepción de discapacidad en los Modelos Sociales. Investigación, Innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amaru. Recuperado a partir de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7103/concepcion_discapacidad.pdf
- Verdugo, M. A. y Rodríguez Aguilera, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. Siglo Cero, 39,4, 5-25.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 1, 4, 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado a partir de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>