



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de Carrera

Licenciatura en Psicopedagogía

Título:

Procesos inclusivos en Educación No Formal:

**“Representaciones sobre discapacidad y estrategias inclusivas en el
Movimiento Scout”**

Intervenciones y estrategias psicopedagógica.

Autor: Cerkenik José Luis

Sede: Berazategui

Febrero 2022

Resumen:

El siguiente trabajo de investigación está centrado en los procesos inclusivos que se generan en una Institución Educativa No Formal, perteneciente a la Asociación Scout de Argentina del barrio de La Boca de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: frente a las estrategias que implementan los educadores responsables (Dirigentes Scouts) en las actividades educativas.

En este campo del juego scout, es donde se visualiza las representaciones sobre “La discapacidad” entre sus miembros adultos y que conocimientos tienen para desarrollar procesos inclusivos en el Movimiento Scout, donde la capacitación del adulto responsable y el trabajo interdisciplinario en redes entre instituciones pueden favorecer a la institución educativa.

Los espacios educativos que trabajan la inclusión, resultan cada vez más complejos, donde las intervenciones y una mirada psicopedagógica viene a enriquecer, potenciar, sostener, modificar y ampliar nuevas estrategias inclusivas, centralizándose en las modalidades de aprendizajes de los scouts de edades entre 17 y 21 años con diversidades funcionales.

Palabras Claves:

Representaciones sobre discapacidad, Estrategias de Procesos Inclusivos, Movimiento Scout, e Intervenciones-estrategias Psicopedagógicas.

ÍNDICE:

Capítulo 1: Estructura y armado del fuego	5
1.1 Introducción:	5
1.2 Antecedentes de la investigación:	7
Capítulo 2: Encendido del fuego	11
2.1 “La discapacidad como constructo social”	11
2.1.1 Concepciones sobre “La discapacidad” y sus tipos:	11
2.1.2 Paradigmas de la Discapacidad: Tradicional, Rehabilitación y Autonomía Personal.	14
2.1.3 Modelos Clasificatorios de la Discapacidad e introducción a la Planificación Centrada en la Persona.	17
2.2 “La educación inclusiva como derecho”	20
2.2.1 Del principio de la normalización al principio de inclusión.	20
2.2.2 Concepción de la inclusión educativa:	23
2.2.3 Docente integrador vs docente inclusivo:	26
2.3 “La psicopedagogía en atención a la diversidad funcional”	28
2.3.1 Psicopedagogo como agente facilitador en la inclusión y el trabajo cooperativo.	28
2.3.2 La Planificación Centrada en la Persona y configuraciones de apoyo.	29
2.3.3 Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) VS barreras para el aprendizaje.	32
2.3.4 EL Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa posible para fortalecer los procesos inclusivos.	35
2.4 “Una alternativa educativa... el Movimiento Scout”	36
2.4.1 La educación No Formal.	36
2.4.2 El Movimiento Scout en inclusión y su método.	38
2.4.3 Rol y acciones de los educadores scout.	40
2.4.4 Un estilo de vida: vínculos entre los dirigentes y jóvenes scouts.	42
Capítulo 3: Desarrollo del fogón	44
3.1 Estrategias metodológicas de la investigación.	44
3.1.1 Población y muestra:	44
3.1.2 Instrumento de recolección de datos:	45
3.2 Trabajo en el campamento: análisis interpretativo.	47
3.2.1 La discapacidad y los procesos inclusivos en el Movimiento Scout:	47
3.2.2 Las acciones estratégicas y configuraciones de apoyo para la inclusión scout:	50
3.2.3 La formación y acompañamiento de las necesidades de los educadores scout:	53
3.2.4 Posibles intervenciones psicopedagógicas como buenas prácticas que favorecen la inclusión de personas con diversidades funcionales en las actividades scouts:	55

Capítulo 4: Culminando el fogón	59
4.1 A modo de cierre: Invitaciones a la apertura... Conclusiones	59
4.2 Bibliografía citada:	62
4.3 Bibliografía consultada:	63
4.4 Anexos:	64
4.4.1 Preguntas de la entrevista al Jefe de Grupo Scout (director):	64
4.4.2 Preguntas de la entrevista al dirigente scout (educadores) que están a cargo de los adolescentes de 17 a 21 años de edad:	65
4.4.3 Matriz de Recolección e Interpretación de datos:	66
4.4.4 Organización y agrupación de las categorías para el análisis correspondiente a los ejes interpretativos:.....	68

Un mate para comenzar... a modo de presentación del fogón

Prólogo:

Desde las noches del hombre primitivo, este aprendió que era bueno, sino necesario reunirse, que el fuego era útil, daba luz y calor. Extendía el sentido de la vista dentro de la oscuridad que lo rodeaba. Cercado por sus propios temores, descubrió y valoró la compañía del otro: que, al compartir las experiencias, le agregó cincuenta por ciento de capacidad de defensa para su fortalecimiento y disminuyeron otro tanto sus miedos o debilidades. Entonces, aprendió a agruparse, de noche, a cielo abierto en torno al fuego.

Las noches y el fuego cobraron valor de símbolos. La primera, de lo eterno, de lo que no conocemos, de lo que no tiene límites; el segundo, de lo que podemos ver y sentir, la luz y el calor, la vida, el amor... las llamas dejan ver reflejos de rostros de almas que comparten. Seres que se parecen ante circunstancias que a todos hacen iguales.

Es en el contexto de la vida de grupo en que el fogón apoya su sentido más profundo. Es en la expresión que se trasmite y se recibe donde viven los sentimientos del grupo. Es esa expresión que llega, moviliza y sacude. Entonces se produce la emoción de compartir junto a otros que son diferentes a mí.

El presente trabajo de investigación, tiene como finalidad aclarar noches eternas, con nuevas miradas al fuego, retroalimentando nuevas llamas con respecto a los procesos de inclusión, donde la mirada e intervención psicopedagógica será otras bocanadas de aires para hacer crecer el fuego.

Junto a este fogón que se está por encender, fue necesario recorrer el bosque, pero por lo visto no se han encontrado brasas de otros fuegos de investigación. Es por eso que tuve que ir en búsqueda de nuevas leñas para la base de mi trabajo. Comienzo mi propia fogata, donde todos están invitados a participar del mismo, independientemente de nuestras diversidades funcionales o capacidades, ya que nuevas llamaradas iluminarán en lugares que estaban oscuros o desconocidos en los procesos inclusivos.

Capítulo 1: Estructura y armado del fuego

1.1 Introducción:

La educación no formal se está transformando y reformando hacia un nuevo modelo educativo de atención de la diversidad e inclusión, donde surgen desafíos al incorporar personas con discapacidades a las propuestas educativas; por eso, el Movimiento Scout, al igual que las sociedades, ha ido cambiando su enfoque y prácticas a lo largo de su historia. Realizando una revisión de estas perspectivas es posible identificar el permanente esfuerzo por generar, como Movimiento Educativo global, un espacio de inclusión real.

El presente trabajo de investigación busca analizar el abordaje de la discapacidad en las políticas de inclusión de Scout de Argentina Asociación Civil (en adelante SAAC) y como un grupo perteneciente a la asociación llevan a cabo esos procesos en sus actividades educativas para la incorporación de miembros beneficiarios (niños-niñas) que presentan alguna diversidad funcional; y que estrategias o recursos de inclusión utilizan para llevar a cabo las propuestas del movimiento scout. También es necesario analizar cuáles son las representaciones que tienen los adultos responsables (dirigentes scouts) sobre el tema, que permitirá saber el perfil de educador scout sobre el tema.

El SAAC, está conformada por más de 76.000 niños, niñas y jóvenes y adultos, con una organización del mismo en “Grupos Scouts” presentándose como una alternativa de oferta para desarrollar una educación integral y en su carta de presentación, que se encuentra en el “Documento de Proyecto Educativo (2005) dice:

Somos un Movimiento abierto a todas las personas, hombres y mujeres con el propósito de contribuir al desarrollo integral de cada persona en particular y al de la comunidad en general. Por esto, nuestra acción transformadora es una invitación a todos sin distinción de origen, raza, credo o situación social. Nuestro medio es la educación no formal, educación alternativa que potencie las capacidades de las personas, que no se agota en un tiempo o en un lugar específico y que se brinda en forma permanente. (p.5)

Entonces, los grupos scout son una de las opciones de educación no formal, a su vez es muy amplia en el sentido de que puede abarcar a diferentes tipos de población, ya

sean niños, jóvenes, adultos y hasta adultos mayores con diferentes necesidades educativas específicas. El concepto de “necesidades educativas especiales” se introduce por primera vez el Informe Warnock de Inglaterra en 1979. Desde este concepto los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes y, en lugar de enfatizar la deficiencia del sujeto, se enfatiza la necesidad educativa especial que de ella se deriva, desde ese momento hasta la actualidad este concepto sigue en construcción y deconstrucción.

Habiendo mencionado la presentación de este tipo de institución educativa, es importante resaltar, que debido al amplio abanico de expresiones y vocablos y la complejidad que ha supuesto la denominación de todo a lo relativo a la discapacidad y/o diversidad funcional, he decantado por homogenizar y utilizar aquella terminología más reciente y hacerlo con una connotación lo más inclusiva posible, es por eso que en esta investigación se utilizará el término de “diversidad funcional” para suplantar al de “discapacidad”, ya que este último es una terminología aún más excluyente, tales como: niños discapacitados, niños con problemas, niños con deficiencias, niños especiales, entre otros.

Es relevante poder identificar los supuestos teóricos e ideológicos vinculados sobre el tema que subyacen en las políticas de la Asociación, y analizar los procesos de implementación de aquellas políticas y sus estrategias para la inclusión en sus actividades scouts pero aun así al buscar investigaciones que hablaran sobre el tema que nos interesa desarrollar, no se pudo encontrar nada específico sobre las estrategias de inclusión de beneficiarios scouts con diversidades funcionales en este tipo de instituciones de educación no formal, sin embargo se han encontrado trabajos basados en el escultismo (movimiento scout) y recomendaciones del estilo o forma de vida.

De allí el interés psicopedagógico en investigar a través de este trabajo aspectos de las representaciones que tienen los dirigentes scout, su organización y planificación de estrategias de acción para la inclusión de sujetos con ciertas necesidades educativas de apoyo desde la singularidad. Este estudio se encuentra delimitado en un grupo scout en el barrio de La Boca perteneciente a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que presentan entre sus miembros beneficiarios (alumnos/as) situaciones con diversidades funcionales que podrá servir de base para la investigación desde la perspectiva de una mirada psicopedagógica del presente trabajo, el cual intenta contribuir posibles orientaciones de

configuraciones de apoyo que se puede implementar para vivir el escultismo (vida al aire libre y costumbres propias del movimiento scout).

Las preguntas principales que guían el estudio son: ¿Qué representaciones tienen los educadores del grupo scout del barrio de la Boca en CABA sobre las diversidades funcionales de sus miembros de 17 a 21 años de edad?, ¿Qué estrategias de inclusión desarrollan en sus actividades educativas scout? y ¿Qué posibles orientaciones psicopedagógicas se pueden incorporar en el desarrollo de sus propuestas educativas?

En vistas a estas preguntas se formula como objetivo general identificar las representaciones que tienen los educadores scouts sobre la inclusión de sujetos entre 17 y 21 años de edad con diversidades funcionales, como así también, indagar sobre las estrategias que utilizan esa institución perteneciente a la Asociación Scout de Argentina, del barrio de La Boca, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de Educación no formal. Sabiendo esto, luego se puede describir posibles orientaciones psicopedagógicas que contribuyan al proceso de inclusión. Con respecto a los objetivos específicos se pretenden: Identificar qué representaciones tienen los dirigentes scout (educadores adultos) sobre las diversidades funcionales; Caracterizar qué estrategias de intervención utiliza un grupo scout del barrio de la Boca en C.A.B.A. para la inclusión de beneficiarios con diversidades funcionales a las actividades educativas scout; y por último, presentar posibles orientaciones de intervenciones psicopedagógicas para incorporar en las actividades scout para potenciar la inclusión de sujetos con diversidades funcionales.

Por todo lo anterior mencionado se pretende reflexionar acerca de las variables que se presentan en la educación no formal, específicamente en el campo educativo del movimiento scout, dejando al descubierto aquellos factores obstaculizadores o facilitadores que se presentan en los procesos de inclusión y finalmente se espera que esta mirada psicopedagógica pueda ser de alguna utilidad al grupo scout de La Boca para la planificación de estrategias de políticas de inclusión.

1.2 Antecedentes de la investigación:

Previo a hablar de la Educación inclusiva con sujetos con diversidades funcionales a la luz de estrategias que realiza un grupo scout de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, del barrio de la Boca, resulta importante hacer referencia a los diversos estudios que en

la materia se han adelantado en los últimos años. Así, si bien la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad, abre un caudal importante sobre el tema, injusto sería desconocer los debates anteriores que en torno a ella se dieron. Es por eso, que se seleccionaron algunas investigaciones para su análisis que refieren a la inclusión de todos los sujetos en el sistema educativo y La selección de las mismas se realizó en función de que pudo observarse que la inclusión no es una problemática sólo de la educación en Argentina, que ésta es una situación con la que se encuentran otros países del mundo.

Las investigaciones se centran en distintos aspectos y enfoques de un mismo problema, con miradas y perspectivas diversas, siendo estas bases para la construcción de líneas de investigación del presente trabajo.

Todas aportan sustancialmente para poder mirar la inclusión desde el paradigma de la complejidad y social, que suponen múltiples variables y actores que la atraviesan. Aquí queda reflejado que la inclusión que se le pide a los centros educativos y en nuestro caso, a los grupos scouts, no es ajena a la que se le reclama a la sociedad, es así que surge la importancia del “Educador” como aquel formador de sujetos que viven en comunidades cambiantes, donde todos deben tener la posibilidad de desplegar al máximo sus potencialidades.

Esta visión de centros educativos scout y sociedad inclusiva se funda en el derecho fundamental e innegable del sujeto a la educación, recreación y participación dentro del movimiento scout. Una educación en y para la diversidad, lo que lleva a los educadores scouts (dirigentes) y demás actores del grupo scout a realizar la tarea de formas variadas y creativas.

Las investigaciones que se detallan a continuación nutren a este trabajo al dejar claramente expuesto que la palabra inclusión tiene carácter de compleja al igual que la realidad misma de la que forma parte de modo inherente.

En la investigación de Castillo Briceño (2014), “la educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente” Expone la educación inclusiva como el único modo de escolaridad, respetando el derecho innegable de todos los niños y niñas a la educación, sin perder de vista que esta requiere un plan de acción que no sólo se centra en la tarea del educador: la infraestructura, programas de capacitación y demás recursos se tornan imprescindibles para lograr el escenario educativo propicio para la inclusión.

Entre sus líneas de investigación, se hace mención a la formación de los profesionales de la educación con una “visión de futuro respecto de la educación inclusiva” (Castillo Briceño, 2014, p1); se observa en estas palabras otra variable y es la referida a las estrategias, indicando con ello acciones planificadas, fundamentadas con sustento teórico y fundadas en principios democráticos. Entre sus conclusiones, hace referencia a la labor docente que no es una tarea fácil, se necesita de un modelo de persona que pueda desarrollar competencias, como dice el autor “Un profesional creativo, con conocimientos claros sobre lo que debe enseñar, cómo debe hacerlo y cuándo” (Castillo Briceño, 2014 p, 6).

Es relevante tener en cuenta estas variables para el desarrollo del trabajo para darle una idea acerca de que, resulta importante, si las condiciones del contexto inclusivo no están dadas ir creándolas, no permanecer sólo en la crítica o paralizados esperando que las cosas sucedan por si solas. Es indispensable que se haga, y en ese hacer se cree el mejor escenario posible para la educación heterogénea o dicho con el lenguaje scout, crear el campo de juego para desarrollar las actividades scout. También podemos extraer entre sus estudios, que ese hacer del contexto requiere de educadores (dirigentes scout) creativos, activos, reflexivos, e investigadores para poder guiar o acompañar con el estilo de vida scout y que requiere de una capacitación o perfeccionamiento.

En una misma línea temática, “Inclusión de personas mediante el ocio: el caso de Scouts de Aragón”, (De la Cruz Cuevas, 2017), tiene como objetivo comprobar si la participación de las personas con discapacidad en programas de ocio facilita la inclusión social de estas personas. Es una investigación de estudio de caso, de carácter descriptivo y con un enfoque mixto. Las técnicas destinadas a la recogida de la información han sido básicamente tres, revisión documental, cuestionario y entrevistas. Entre los resultados obtenidos muestran que, mediante el programa de ocio de Scouts de Aragón, estas personas desarrollan en mayor o menor medida una serie de áreas como la adaptación al medio, el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, la inclusión social, y el desarrollo personal; donde también la familia de los sujetos con diversidad funcional, han reconocido que todas estas habilidades son trabajadas y desarrolladas en el grupo scout. Se pueden inferir para la construcción de esta investigación, las estrategias que pueden ser llevadas a cabo para propiciar el desarrollo personal en contextos educativos scouts y para que la inclusión social se cumpla, es necesario concienciar de la existencia de la

diversidad a la sociedad; hacer frente a las políticas sociales que promueven la exclusión, así como promover relaciones entre personas con y sin discapacidad para aumentar la concienciación social (Madariaga, 2011).

En una investigación llevada adelante por Filella Guiu Gema (2004), sobre “La orientación psicopedagógica en el contexto no formal”, su trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la intervención psicopedagógica en el contexto no formal, y en concreto sobre la aplicación de los tres modelos básicos de orientación (clínico, programas, consulta), en diferentes ámbitos del contexto de la educación no formal, en ella se hace referencia que intervenir a partir de un modelo o de otro depende, en gran medida, del ámbito no formal; y en su avance de estudio, hubo hallazgos de una combinación de los tres modelos orientativos, definiendo los mismos como modelos mixtos de la orientación psicopedagógica en el ámbito no formal. También se plantea que la orientación psicopedagógica es un proceso de ayuda, siendo dirigido a todas las personas con el objetivo de potenciar el desarrollo personal y más en la educación en el tiempo libre o recreativo, que no se basan en la construcción de contenidos intelectuales, sino que se van a centrar en la experiencia vivida de actitudes y la educación en valores. Donde se pretende una educación integral de los sujetos a través de su tiempo libre y propone desarrollar la creatividad, los aspectos vinculares-comunicativos, formar parte de un grupo y la acción educativa se realiza a través del juego, el deporte, talleres y el contacto de la naturaleza.

La conclusión de esta investigación cualitativa arrojó información respecto a que los ámbitos recreativos, como lo es un grupo scout, fortalecen los aprendizajes y la construcción de conocimiento desde una educación en valores y la vida en contacto con la naturaleza; también nos brinda que demandas surgen en el desarrollo de las actividades, donde requiere la orientación o acompañamiento de los psicopedagogos en esos ámbitos, siendo muy esencial las funciones que puede desarrollar (analizar, intervenir y evaluar) en el contexto no formal.

En el artículo realizado por Izquierdo Fernández Paloma (2017), se hace referencia al Escultismo, como un modelo de educación inclusiva, presenta una experiencia de formación y conformación de un grupo scout de Bellas Vistas, en Madrid. En la actualidad, tiene unos 60 niños de más de 11 nacionalidades distintas que son educados, a través del método scout, con el objetivo de convertirse en personas que sean

capaces de transformar positivamente la sociedad en la que viven. En el desarrollo del artículo, se destaca la organización previa y el plan de acción de educadores, donde se resalta que antes de decidir a trabajar con niños, el equipo de responsables (dirigentes scout) estuvo un año entero formándose. Muchos de ellos no habían sido nunca scouts y algunos no habían tenido experiencia en la educación de menores. En sus conclusiones, resaltan que el trabajo cooperativo es una de las estrategias que utilizan para poder incluir a sus miembros a las actividades y que establecer lazos de contención ayuda a la continuidad del mismo. Esta metodología llevada a cabo por el grupo scout de Murcia, contribuye a la presente investigación sobre la gestión y organización de llevar adelante la tarea de inclusión de miembros que presentan alguna diversidad funcional, siendo enriquecedor esta experiencia.

A modo de síntesis, del recorrido y de la revisión de los estudios e investigaciones anteriores se puede obtener las siguientes conclusiones: la temática de la inclusión de personas con diversidad funcional es un eje que atraviesa a las instituciones educativas, tanto en el ámbito formal y no formal, siendo este último, una alternativa para hacer frente a las demandas o necesidades del sujeto. Acá la importancia del rol del psicopedagogo y su posible intervención en estos contextos y como se afirmó en el comienzo, no se han hallado trabajos que se focalicen en las estrategias de intervención que deben realizar los educadores scout, como así también la mirada psicopedagógica en los grupos scout.

Capítulo 2: Encendido del fuego

2.1 “La discapacidad como constructo social”

2.1.1 Concepciones sobre “La discapacidad” y sus tipos:

Sin lugar a dudas, aunque la discapacidad es un tema que nos rodea permanentemente y forma parte del ciclo vital de los seres humanos, todavía cuando las personas tienen que hablar sobre discapacidad desde la cotidianeidad, en ocasiones, no se sabe cómo referirse hacia una persona. Al respecto, si reflexionamos en querer definir lo que significa la palabra “discapacidad” o lo que ello implica, no sería una tarea sencilla de hacer, ya que el término discapacidad es un constructo social, en primera instancia y no abarca un grupo hegemónico de personas sino todo lo contrario; es un grupo de

personas altamente heterogéneo. El proceso sobre las concepciones en torno a las personas con discapacidad, además, ha ido fluctuando con el correr del tiempo y este cambio se dio de manera paralela con los términos utilizados. Por lo tanto, este capítulo tiene como propósito, presentar una mirada contemporánea del concepto y su evolución.

Entender la Discapacidad, en tanto constructo social, implica desplazar la mirada y el eje central de la radicación del problema ubicándolo en los actores que componen la sociedad que fue “pensada por y para personas sin discapacidad” (Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2011, p. 18). Esto lleva a cuestionar y reflexionar las prácticas en relación al colectivo de personas con discapacidad. Actitudes que fueron instaladas socialmente y replicadas de manera sistemática sin reparar en que terminan siendo excluyentes.

Siguiendo esta línea de repensar las prácticas como comunidad, Edgar Morín (2009) afirma que:

“Todo conocimiento opera mediante la selección de datos significativos y rechazo de datos no significativos: separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica); jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de un núcleo de nociones maestras). Estas operaciones, que utilizan la lógica, son de hecho comandadas por principios «supralógicos» de organización del pensamiento o paradigmas, principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conciencia de ello” (p. 28).

Partiendo de las palabras del autor, de acuerdo a la perspectiva y necesidades sociales y culturales, la discapacidad es un concepto que evoluciona y, como tal, evidencia cierta plasticidad al momento de definirla. Afirma Sosa (2009) “su significado ha estado condicionado en el tiempo y en el espacio por la ideología que lo determina, y en su cobertura designativa, pudiendo quebrarse su significación, ante nuevos paradigmas” (p. 58).

En el preámbulo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), presenta el concepto de discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás”, en esta convención identificamos tres tipos

de barreras: físicas, comunicacionales y actitudinales. Entonces, la terminología que trato a definir en este capítulo, está caracterizada por una mudanza constante al referirse al colectivo de personas con discapacidad.

Para Luque (2006), la discapacidad es aceptada como un estado o situación en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto. Para Casanova y Cabra (2009) las causas de la discapacidad pueden ser diversas. La motriz se refiere a la pérdida o limitación de una persona para caminar, mantener algunas posturas de todo el cuerpo o de una parte del mismo; la visual incluye la pérdida total de la vista y la dificultad para ver con uno o ambos ojos; la mental abarca las limitaciones para el aprendizaje de nuevas habilidades, alteración de la conciencia, capacidad para conducirse o comportarse en las actividades de la vida diaria, y su relación con otras personas; la auditiva corresponde a la pérdida o limitación de la capacidad para escuchar; y de lenguaje referida a limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado entendible.

Desde la perspectiva de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (OMS, 2001), por discapacidad se entiende la circunstancia de aspectos negativos de la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Así pues, se puede identificar, diferentes términos utilizados desde las diversas perspectivas; algunas referidas a las personas con limitaciones psíquicas: idiotas, imbeciles, oligofrénicos, subnormales, débiles mentales, disminuidos, retrasados mentales, retardo en el desarrollo, y deficientes mentales; otro referidos a las personas con limitaciones físicas y/o sensoriales: lisiados, tullidos, impedidos, inútiles, inválidos, desvalidos, mutilados, minusválidos, deficientes, incapacitados, discapacitados; y por último, referidos al proceso de atención: beneficencia, asistencia, prevención, reeducación, readaptación, rehabilitación, habilitación, tratamiento, educación, recuperación profesional.

Muchos de estos términos en la actualidad continúan utilizándose a pesar de representar concepciones que quedaron obsoletas o que resultan inadecuadas. Tal es así que:

“La discapacidad no se puede definir por la condición médica de una persona o un grupo de personas, sino que existe en tanto construcción interpretativa inscrita en una cultura en la cual existe un particular modo

de definir lo “normal” (Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2011, p. 18).

Sin duda, la utilización de los términos mencionados anteriormente, no es responsabilidad de quienes utilizan el término, sino que es una problemática social común que se presenta los países y esto se debe, en su mayoría, a la reproducción sistemática de modelos y concepciones que provienen de las formaciones académicas e imaginarios sociales. Siguiendo una línea reflexiva en el presente trabajo de investigación se exponen los términos correctos e incorrectos que se deben utilizar para referirnos al colectivo de personas con discapacidad.

2.1.2 Paradigmas de la Discapacidad: Tradicional, Rehabilitación y Autonomía Personal.

Dado que uno de los grupos que ha sufrido mayores situaciones históricas de discriminación fue el colectivo de las personas con discapacidad, es que se comparte, a modo de síntesis, un recorrido por los paradigmas y concepciones. Y veremos cómo este colectivo fue percibido en diferentes momentos con la influencia de las distintas cosmovisiones y culturas que fueron incidiendo en la forma de concebir y tratar con personas con discapacidad. Sin embargo, a pesar de ser sucesivas, podrán identificarse que aún en la actualidad estos paradigmas conviven y coexisten entre sí.

Distintos autores coinciden en destacar tres paradigmas que caracterizan la génesis de la discapacidad y la perspectiva en torno al sujeto. Cada concepción es fruto de su tiempo y del momento social que atraviesa, es por este motivo que el nombre que reciba cada paradigma tendrá estrecha relación con el momento histórico y los roles sociales que les sean asignados a las personas. A continuación, se presenta los tres paradigmas:

Al primero lo llamaremos “Paradigma tradicional o de Prescindencia”; asociado a una visión que ve y trata como personas inferiores a las personas con discapacidad. Este modelo refiere a la actitud mantenida de manera tradicional por la sociedad, que asignó un papel de marginación orgánico-funcional y social a las personas con discapacidad, estancándolos en un lugar permanente entre los atípicos y los pobres, con el denominador común de la dependencia y el sometimiento (Puig de la Bellacasa, 1990).

Las personas con algún tipo de déficit se consideraban innecesarias por diferentes razones, porque se estimaba que no contribuían a las necesidades de la comunidad, poseían mensajes diabólicos, eran la consecuencia del enojo de los dioses, o que sus vidas no merecían ser vividas (Palacios y Romañach, 2008).

Dicho de otro modo, a las personas debido a su discapacidad se las subestima, se las considera que no son ‘normales’ y que no están capacitadas para hacer cosas como el resto de las personas. Prácticas como la eugenesia, eutanasia, aborto y genocidio eran comunes hacia las personas en condición de pobreza o con discapacidad, que eran consideradas como un “error de la naturaleza” (Sosa, 2009). Por ejemplo, los espartanos de la antigua Grecia arrojaban a las personas con discapacidad o primogénitas mujeres por el Monte Taigeto, ya que no cabían en su ideal de ciudadano, destinado a ir a la guerra, a una persona que no garantizara esa posibilidad.

Por consiguiente, en este paradigma, a quienes tienen discapacidad se les considera objetos de lástima y no personas con derechos o sujetos de derechos. De ahí vienen las distintas formas incorrectas como se denomina a una persona con discapacidad: inválido, impedido, tullido, cieguito, sordito, mongolito, incapaz, loquito, tontito, excepcional, especial, etc.

El segundo modelo llamado Paradigma de Rehabilitación o biológico, donde su surgimiento se da en una época de posguerra, es identificado por centrar el origen de la discapacidad en la falta de destreza del sujeto o deficiencias/limitaciones. Buscarán la solución a ese “problema” con la intervención profesional que se empezará a constituir como un equipo de rehabilitación, donde la persona es considerada paciente, quien para adaptarse a las condiciones del entorno que lo rodea (social y físico). Se verá que en este paradigma prevalece la intervención profesional sobre la demanda del sujeto (Egea García y Sarabia Sánchez, 2004, p.1) y se les prometerá corregir o modificar su estado; “El fin primordial que se persigue desde este modelo es normalizar a las mujeres y hombres que son diferentes, aunque ello implique forzar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que representa la diversidad funcional” (Palacios y Romañach, 2007, p. 2). Este enfoque ve a la persona como receptor pasivo de apoyos institucionalizados.

En resumen, la rehabilitación implica superar lo propuesto por el modelo tradicional basado en las actitudes de sobreprotección y/o rechazo, pero continúa

evidenciando algunos inconvenientes relativos a la figura omnipotente que tiene el profesional, quien comanda la rehabilitación de la persona con discapacidad dejándola supeditada a un rol de paciente o cliente.

En el año 1960, en Estados Unidos, un grupo de personas con discapacidad inspirado en movimientos de derechos humanos, dando lugar al movimiento denominado "Independent Living", traducido como "Vida Independiente". Estos procesos nos llevan a repensar las concepciones y prácticas en relación a las personas con discapacidad en pos de tomarlos como Sujetos de Derecho, reconociendo “su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Se presenta, “El Paradigma de Autonomía Personal”, nace a raíz de estos movimientos por los Derechos Humanos impulsados por grupos minoritarios que a lo largo de la historia sufrieron la vulneración de sus derechos de manera sistemática. Uno de los pilares de este movimiento consiste en la autodeterminación de las personas para decidir sobre su propia vida y proceso de rehabilitación, y se persigue como horizonte suprimir las barreras físicas y sociales del entorno; centrándose en la dignidad intrínseca; es decir, en la dignidad que se tiene por el hecho de ser humano, independiente de las características o condiciones que tenga: ser hombre o mujer, su color de piel, edad, estatura, discapacidad, condición y cualquier otra. Desde esta perspectiva, el problema ya no reside en el individuo sino en el entorno. Según Puig de la Bellacasa (1990):

No es la deficiencia y la falta de destreza (la discapacidad del sujeto) el núcleo del problema, ni el objetivo final que hay que atacar, sino la situación de dependencia ante los demás. Y ese problema se localiza en el entorno, incluyendo en el concepto de entorno al propio proceso de rehabilitación, pues es ahí donde a menudo se genera o se consolida la dependencia. (p. 83).

Entonces ante lo mencionado anteriormente, la discapacidad es colocada como una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no como la característica que debe definir la vida de una persona, que totaliza la vida de una persona en un marco de discriminación y exclusión.

Oliver (1990), plantea como alternativa centrarse en las causas y dimensiones sociales de la discapacidad:

Una teoría social de la discapacidad debe estar localizada dentro de la experiencia de las propias personas con discapacidad y sus intentos, no solo para redefinir la discapacidad sino también para construir un movimiento político entre ellos mismos y desarrollar servicios proporcionados con sus propias necesidades autodefinidas. (p. 11)

En este sentido, este último paradigma dispone que las personas con discapacidad tienen derechos y deben tener un papel importante en la planificación y desarrollo de los mismos. Esto ayudó mucho a personas con discapacidad motora a independizarse de instituciones y a manejarse como adultos en la vida cotidiana. Hay que tener en cuenta que tanto el paradigma de “Rehabilitación” como el de “Autonomía Personal”, pueden ser armonizados en base a los aportes actuales de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, WHO, 2001), que articula los Modelos Médico y Social de la discapacidad, y que posteriormente serán abordados para comprender un poco más estas concepciones.

En síntesis, en este paradigma, la discapacidad es caracterizada como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y del entorno, que evitan la participación plena y efectiva, la inclusión y el desarrollo de estas personas en la sociedad donde viven, en condiciones de igualdad de oportunidades.

2.1.3 Modelos Clasificatorios de la Discapacidad e introducción a la Planificación Centrada en la Persona.

Hemos visto en los apartados anteriores las perspectivas en torno al colectivo de personas con discapacidad que fueron mutando a lo largo de la historia. El entendimiento de la discapacidad ha sido influenciado desde diversas miradas, acuñadas y enmarcadas por lo que se denominó Modelos Médico y Social. Se presentará una comparación entre la definición de discapacidad utilizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), respectivamente:

Modelo Médico (OMS): Discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Modelo Social (CDPD): La discapacidad resulta de la interacción entre las personas con alguna limitación y las barreras debidas a la actitud y al entorno que limitan su participación plena en la sociedad.

Con respecto al Modelo Médico, se focalizará en el déficit como un problema de la persona causado por su estado de salud y su tratamiento, como única salida posible, será comandado por un equipo de médicos orientado a terapias individuales buscando que la persona logre una mejor adaptación al medio. Con esto no se quiere insinuar que la rehabilitación es algo malo para la persona, sino que desde esta perspectiva siempre serán los preceptores del servicio quienes decidan qué es lo mejor para la persona con discapacidad sin dejar a ésta la potestad de decidir haciendo ejercicio de su derecho. Si se busca una relación a este modelo, se observa una correspondencia con el paradigma de Rehabilitación, ya que se deposita la responsabilidad a la persona, asumiendo un rol estático de paciente, donde es “sometido” por indicación de terceros a realizar una serie de terapias, sin reparar en su condición de persona, ciudadano y sujeto de derecho.

Desde lo que se consideró Modelo Social, la responsabilidad comienza a tomar otra dirección para depositarse en el medio físico, comunicacional y actitudinal, lo que actualmente conocemos como barreras sociales. Este modelo reformula los antecedentes del paradigma rehabilitador estableciendo que éstos “deben tener como objeto el cambio de la sociedad, y no de las personas” (Palacios, 2008, p. 124). Aquí, entonces, el problema no será un atributo ni un problema de la persona, sino que radicará en la sociedad. La solución no será la rehabilitación o normalización, sino un conjunto de acciones llevadas a cabo por todos los actores sociales, en todos los estratos, basado en una perspectiva de derechos humanos.

A partir de estos modelos sugiero, empezar el trayecto hacia un nuevo concepto de discapacidad, comenzará a centrarse en la idea de que el término no es estático, sino que, por el contrario, varía en el tiempo y será su definición de acuerdo a las limitaciones y la falta de apoyos que recibe la persona por parte del entorno. En todos los ámbitos se comenzará a manifestar la necesidad de responsabilizar al entorno y no al sujeto. La

sociedad es construida por todos, así como las barreras. Esas barreras que limitan la participación de las personas en tres grandes áreas: física, comunicacional y actitudinal.

En tal sentido, en la década del '80, surge un nuevo concepto llamado Calidad de vida, iluminado por las nuevas concepciones sobre discapacidad. Este constructo, abarcando y contemplando los cambios de paradigma, sirve como marco referencial en la redefinición de las prácticas profesionales y organizacionales que ofrezcan servicios y apoyos para las personas con discapacidad. Supone que la calidad de vida de las personas con discapacidad mejorará significativamente si los apoyos adecuados están a disposición de ellos cuando sea necesario (Schalock, 1997; Verdugo, 2013), entonces es:

“Un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones están basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que se aplica” (p. 347).

La calidad de vida será un medio para alcanzar la participación plena de las personas mejorando su vida. Asimismo, posee dos tipos de componentes, uno subjetivo y otro de índole objetivo, de esta se desprende la Autodeterminación siendo un componente importante y que nos puede ayudar en nuestro rol como psicopedagogo. Este concepto, a la luz de este constructo, implica “decidir por sí mismo y tener oportunidad de elegir las cosas que quiere, cómo quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde vive, las personas con las que está.” (Verdugo y Schalock, 2013, p. 447).

De la mano del constructo calidad de vida y autodeterminación, surge un nuevo concepto llamado “Planificación Centrada en la Persona”, donde va ser profundizado el mismo en otro capítulo, pero a modo de introducción podemos decir que, la Planificación Centrada en la Persona es un conjunto de estrategias que colaboran ayudando a la persona para acceder a los apoyos, basados en sus preferencias y necesidades, a fin de alcanzar una mejor calidad de vida; siendo un factor primordial el rol del psicopedagogo como agente facilitador y de acompañamiento en la inclusión de sujetos con diversidad funcional.

2.2 “La educación inclusiva como derecho”

2.2.1 Del principio de la normalización al principio de inclusión.

El surgimiento de la educación especial fue un hecho positivo dentro del sistema educativo, porque se reconoció la necesidad de la educación especializada para las personas que presentaba discapacidad, siendo sumamente importante un docente especialmente preparado, con programas diferenciados a los de la escuela común, procedimientos para optimizar los procesos de aprendizajes, materiales específicos y establecimientos propios destinados a la educación especial. Todas esas novedades generalizaron una mejora de la situación por su especificidad.

Sin embargo, Verdugo Alonso (2002), dice:

“Este modelo educativo entró en crisis cuando las escuelas especiales se convirtieron en las receptoras de todos los alumnos que el sistema educativo “común” rechazaba. Este rechazo -hacia quienes presentaban “más dificultades” o simplemente no se ajustaban a los estándares de “normalidad” cultural vigente- implicó que los alumnos con discapacidad o simplemente, que no se ajustaban a la propuesta de la escuela, fueran derivados a las escuelas especiales” (p 23)

De esta manera, a partir de las ideas del autor; la segregación y marginación de los alumnos respecto a las pautas sociales y culturales generales se convirtió en un aspecto dominante que caracterizó a los establecimientos de educación especial.

En las investigaciones realizadas por Gartner y Lipsky, (1987); sobre programas educativos segregados subrayan los efectos negativos de la aplicación de los mismos, estos estudios fueron retomados también por Snell y Eichner (1989), incorporando en sus análisis, el impacto desfavorable en los procesos de aceptación de las personas con discapacidades. Por otro lado, cuando se hablan sobre las estrategias didácticas utilizadas en aulas con alumnos con discapacidad integrados no se adaptan al alumno suelen convertirse en versiones "diluidas" del currículo ordinario: se recortan contenidos, se permite que otros hagan las actividades por él, no se le exige, haciendo “como sí”.

Estas líneas de investigación nos permiten visualizar sobre esos programas escolares, donde se plantean una secuencia rígida de pasos evolutivos sin adaptarlos a las

necesidades funcionales de los sujetos. Y lo que ocurre en estos casos es que los estudiantes no mejoran sus habilidades y el aula integrada se convierte en un nuevo modo de segregación.

En base a lo anterior, se empieza hablar que la integración de personas con discapacidad apareció ligada al concepto de normalización. El principio de normalización, desarrollado por Wolfensberger, Wolf (1972), en “The Principle of normalization”, para el National Institute of Mental Retardation, fue extendiéndose hasta convertirse en una ideología general con directrices detalladas de provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación. El autor escribió que "normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos cómo es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas cómo es posible"(p 72).

Entonces la esencia de la normalización no residía en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas “devaluadas socialmente” la dignidad completa que les correspondía por derecho propio. Esto implicaba la puesta en marcha de muchas actividades más allá de las tareas concretas de la rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo.

La educación en Argentina, a partir de la década del '80, se hace más popular el uso y la práctica del principio de normalización y durante los '90 se impulsaron más fuertemente experiencias de integración. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtiem, Tailandia (1990) fue la inspiración de varias iniciativas de política educativa que promovieron reformas inclusivas, cambios curriculares y un mayor énfasis en el mejoramiento de la calidad de la educación. La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (NEE), celebrada en Salamanca en 1994, fue fuente de inspiración y orientación para avanzar hacia la integración. Argentina firmó esta declaración comprometiéndose en las posteriores normativas.

En síntesis, La educación segregadora, responde a aquella que ha primado en el espacio de las escuelas especiales. Se ha tratado entonces de una educación homogeneizada, que busca “rehabilitar” y hasta se escucha decir “normalizar”, a estas personas con discapacidad, aislándolas del mundo sociocultural en el que se encuentran.

En cambio, la educación integradora, por su parte, menos inhumana si se quiere, pero todavía distante de lo que un ser humano en el ejercicio de su pleno derecho debería recibir dignamente, se ha desarrollado en las escuelas comunes, partiendo “de un modelo básicamente asimilacionista, según el cual, los que están fuera tienen que adaptarse a la nueva situación y asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que los acogen” (Echeita, 2007).

Ahora bien, si confrontamos estos dos enfoques, el de la segregación y el de la integración, conviene formular dos importantes aclaraciones. La primera aclaración: la tensión que se genera es entre la escuela especial y la escuela inclusiva, y no entre la educación especial y la educación inclusiva. La educación especial debe ser puesta a disposición de todo el alumnado como herramienta conceptual e instrumental (Fara, 2010) que apoya, pero no reemplaza, las funciones de los docentes y de los demás actores de la escuela común inclusiva. Y segunda aclaración: errónea, y hasta peligrosamente, la integración escolar ha solido asemejarse con la inclusión escolar. Si bien ambos procesos encuentran su espacio en escuelas comunes, sus definiciones y contenidos guardan mucha distancia entre sí. Por otra parte, la educación inclusiva, en contraste con las anteriores opciones educativas, parte de la siguiente concepción: son las escuelas las que deben flexibilizarse y adaptarse a las necesidades de sus alumnos.

Bajo este enfoque, en el que se percibe a la inclusión como una actitud y un valor que debe prevalecer en la sociedad (Echeita, 2007), es como la educación inclusiva es entendida como un “proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2009 en Blanco Guijarro (2011)). Cabe destacar en nuestro análisis que, en su contenido conceptual de “una educación de todos, para todos y con todos”, debe aclararse también que la igualdad de oportunidades no debe ser vista como un referente para que todos aprendan lo mismo, sino más bien, como un referente para que nadie aprenda menos de lo que puede aprender (Caraza, 2013). Esto es, antes que aceptar, valorar la diversidad.

2.2.2 Concepción de la inclusión educativa:

Para hablar del termino de inclusión, es necesario referirse a su opuesto, la exclusión; estos no pueden definirse autorreferencialmente, sino que implican una relación, y sólo pueden ser comprendidas y situadas en función del principio de totalidad que direcciona el funcionamiento global de la sociedad. Es por eso, que Aquín, Nora. (2011) plantea que:

“En primer lugar, que la exclusión es una modalidad específica de inserción social; se trata de una inserción controlada que expresa el grado y la modalidad en que ciertos sectores de la población permanecen precariamente presentes, participando en general de las expectativas, pero no de los beneficios tangibles del modelo sociopolítico vigente. Se constituye entonces en una modalidad de apartheid, que se incorpora a la sociedad a través de la polarización social” (p 3)

Siguiendo esta idea, pero volcándonos en el campo de la educación, el término de inclusión trae consigo hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para toda la población, considerando principalmente a aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de serlo.

La UNESCO (2005) define educación inclusiva como:

“Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Por lo tanto, esta educación, implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. Es así como, que el objetivo de la inclusión, es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación”. (p. 5).

Aunado a esto, podemos reflexionar que la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Siendo un propósito de permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Otro punto a destacar, que nos va permitir profundizar sobre el concepto de inclusión son las declaraciones y convenciones internacionales; sabiendo que; los derechos se consideran inherentes al ser humano, inalienables y universales desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que en su Art. 26 establece que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. Entonces, para que la educación sea efectivamente un derecho garantizado necesita de instituciones educativas inclusivas que trabajen con y para la diversidad. De lo contrario, solo seguirá siendo una enunciación.

Más tarde, precisamente 40 años después, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). En nuestro país adquirió rango constitucional desde el año 1994 -artículo 75 inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina- y fue sancionada como Ley N° 23.849 (1990). Dicha Convención dedica dos artículos a la educación (Arts. 28 y 29) y uno a los niños con discapacidad (Art. 23). Se reconoce “el derecho a disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.”

Avanzando un poco más en el recorrido histórico, llegamos a la Declaración de Salamanca, lugar donde se llevó adelante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en 1994. Federico Mayor, explica en el prefacio, que dicha declaración está “inspirada en el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.” La Declaración de Salamanca sostiene en su Art. 2 que las personas con necesidades educativas especiales

deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán trabajar con una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Si bien la terminología responde al viejo paradigma, así se asentaban los primeros intentos que invitaban a repensar la educación como un derecho universal para todos los niños en la práctica, más allá de los enunciados.

Algunos años después, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), en su Art. 24, refuerza este derecho estableciendo que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida {...} los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva {...}.

Hasta aquí, se propuso realizar un recorrido histórico por diferentes Declaraciones y Convenciones Internacionales, entre ellas destacamos las siguientes, siendo pilares y fundantes para el desarrollo de espacios educativos inclusivos.

- 1948: Declaración Universal de Derechos Humanos
- 1989: Convención sobre los Derechos del Niño
- 1994: Declaración de Salamanca,
- 2006: Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

En resumen, el derecho a la educación establece que la misma debe ser accesible de manera igualitaria para todos los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, a pesar del progreso logrado en las décadas transcurridas desde la proclamación de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos, existen hoy en día, espacios que generan debates sobre las acciones llevadas adelante para la inclusión educativa con sujetos con diversidades funcionales, como también que estrategias educativas fortalecen ese proceso de inclusión.

2.2.3 Docente integrador vs docente inclusivo:

Cuando se propone realizar un análisis sobre las prácticas educativas, tiene que ver con reflexionar sobre qué es para el educador, el desafío que implica enseñar y atender a la diversidad como algo enriquecedor. Esto se puede relacionar con los paradigmas vistos en este capítulo, muchas veces, excluir o incluir a una persona depende, en cierta medida, de las concepciones que uno tenga y las determinaciones que sean ejecutadas en el ámbito educativo y social. Al respecto Boggino (2013), dice que es importante pensar:

“Si ante la primera dificultad en el proceso de construcción de conocimientos, el recurso se sostiene en la necesidad inmediata de intervención de un agente externo (“integrador”, por ejemplo), o de acciones tendientes a la “inclusión”, hemos de estar “condenando” a este estudiando desde el inicio, y ubicándolo en el margen de dicho proceso” (p. 12).

Según el diccionario de la Real Academia Española (2013), el verbo enseñar implica “mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado”, en tanto aprender significa “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”. En la práctica cotidiana sabemos que ambas acciones no son actividades lineales ni estructuradas, sino que, por el contrario, es un desafío que supone un camino que asume el educador y se enfrenta a múltiples encrucijadas.

Por todo lo anterior mencionado, desde nuestro posicionamiento psicopedagógico es un proceso de retroalimentación: al enseñar aprendemos y al aprender enseñamos. No existe una forma única de cómo incluir a una persona con discapacidad. Sin embargo, una de las mayores barreras que limitan la participación se relaciona con las actitudes (prejuicios, discriminación, indiferencia, etc.) que funcionan como mecanismos de exclusión hacia este colectivo de personas con discapacidad. Más de una vez, la predisposición, las ganas, el interés y la creatividad hacen un GRAN trabajo. Y no siempre requiere afrontar un costo económico.

A modo de resumen, se toma el cuadro de Fabio Adirón (2005), publicado en el documento ¿Qué es la inclusión?, que nos permitirá identificar las diferencias entre Inclusión e Integración, entendiendo dónde está puesto el foco de atención y la responsabilidad de prácticas educativas.

INTEGRACIÓN:

1. La inserción es parcial y condicionada.
2. Pide concesiones a los sistemas y se contenta con transformaciones superficiales.
3. Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas “ganan” más).
4. Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad.
5. Defiende el derecho de las personas con discapacidad
6. Tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (Ej: los sordos se concentran mejor; los ciegos son excelentes masajistas, las personas con discapacidad intelectual son muy cariñosas).
7. Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.
8. La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno tiende a ser suficiente.

INCLUSIÓN:

1. La inserción es total e incondicional.
2. Exige rupturas a los sistemas y transformaciones profundas.
3. Cambios que benefician a toda y cualquier persona (no se sabe quién “gana” más porque TODAS las personas ganan).
4. La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS.
5. Defiende el derecho de TODAS las personas, con y sin discapacidad.
6. Valora la individualidad de las personas con discapacidad (Ej: personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos etc.)
7. No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.
7. La presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente, es enriquecedor y valioso.

A partir de estas características propias de estos dos conceptos, se puede distinguir los perfiles de los educadores, como así también en sus estrategias implementadas para saber si su accionar corresponde a procesos inclusivos o de integración. Siendo de mucha utilidad para futuro análisis de esta investigación.

2.3 “La psicopedagogía en atención a la diversidad funcional”

2.3.1 Psicopedagogo como agente facilitador en la inclusión y el trabajo cooperativo.

El rol psicopedagógico en las instituciones educativas está focalizado en la elaboración e implementación de proyectos de inclusión, desde sus intervenciones a través de estrategias de aprendizajes, mediación de los mismos y hacer que trasciendan fuera del contexto áulico. Entendiendo que el aprendizaje es el objeto de estudio primordial de la labor psicopedagógica.

Es así que el trabajo cooperativo, siendo una de las principales herramientas definidas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los sujetos, especialmente de los que presentan NEE; este se puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y los procesos inclusivos se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas.

Cabe de destacar, que el término “cooperar”, hay que diferenciarlo con el de “Colaborar”, ya que habitualmente ambas palabras en lo cotidiano se emplean como sinónimos cuando en realidad no son lo mismo.

Para realizar una distinción de los conceptos, en la Revista Complutense de Educación, núm.3 (2016), las autoras Doporto Sara y Rodríguez Monserrat hacen su aporte con respecto al tema; “Cooperar implica una serie de valores relacionados con el desarrollo personal del alumnado que no contempla la colaboración” (p. 38); así como dice Pujolàs (2009) conlleva “un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que les lleven a asumir colectivamente un objetivo compartido, un proyecto común”(p. 12).

A partir de estas definiciones, podemos inferir que cuando hacemos referencia al aprendizaje cooperativo, no basta en plantear actividades que propicie un agrupamiento de educandos para que trabajen en equipo, sino va depender de otros puntos para que sea efectivo y eficaz la cooperación. Entonces es necesario que los miembros del equipo puedan nutrirse los unos de los otros, dando sus aportes independientemente de sus capacidades cognitivas y de desarrollo, ya que su aporte al grupo brinda un avance en conjunto hacia una finalidad compartida.

Esta forma de trabajo, también desarrolla y profundiza las relaciones vinculares, ya que en sus interacciones al exponer sus ideas se reconstruyen nuevas miradas que conducen nuevos lazos entre los sujetos; sobre este aspecto, Norma Filidoro (2018) profundiza sobre el tema, considerando que: “El aprendizaje cooperativo implica agrupar a los alumnos en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo” (p. 23). Podríamos decir, que el contexto cooperativo, comparado con el competitivo e individualista, impulsa y construye actitudes positivas hacia su persona e incrementa el desarrollo interpersonal del sujeto en los procesos inclusivos.

También, se juega un papel importante en el objetivo del aprendiente, ya que, si se centraliza en las interacciones y en las relaciones, presentará o llevará a cabo actividades educativas que requieran un equipo de trabajo; pero si además se pretende que trabajen juntos para alcanzar un objetivo común, esas propuestas, han de tener un carácter colaborativo, profundizando la ayuda mutua y poniendo en práctica actitudes sociales positivas con valores inclusivos.

Así pues, el profesional de la psicopedagogía interviene en el proceso de aprendizaje-inclusivo en personas que presentan ciertas necesidades específicas, considerando no sólo su metodología de aprendizaje o diversidad funcional, sino también desde un enfoque ecológico, el medio social y afectivo en que se desenvuelven; teniendo una mirada bio-psico-social del sujeto con diversidad funcional.

2.3.2 La Planificación Centrada en la Persona y configuraciones de apoyo.

Todos planificamos en mayor o menor medida nuestra actividad profesional o nuestra vida privada. La planificación nos sirve a todos cuando pensamos en hacer una

actividad, queremos lograr algo o mismo realizar un trabajo. Podemos elegir una misma categoría de algo, pero no necesariamente debemos tener el mismo criterio de selección.

Cada uno lleva consigo una historia, una realidad, intereses, objetivos y es parte de un entorno particular que lo determina al momento de tomar una decisión. Lo mismo debería suceder con las personas con diversidades funcionales, pero no ocurre porque se comete el error de pensar que esa persona “no puede”, es ahí cuando se activan mecanismos de exclusión que se replican sin reparar en su contenido y consecuencias.

Entonces es ahí cuando caemos en el traspíe de creer que lo mejor para esa persona es lo que uno cree. De la mano del constructo Calidad de Vida y Autodeterminación (ver en el anterior capítulo sus definiciones), surge un nuevo concepto llamado “Planificación Centrada en la Persona”.

Para Shalock y Verdugo (2013) “La Planificación Centrada en la Persona es un conjunto de estrategias que colaboran ayudando a la persona para acceder a los apoyos, basados en sus preferencias y necesidades, a fin de alcanzar una mejor calidad de vida” (p. 112). Los autores, para diseñar esta planificación, tienen en cuenta algunas claves que favorecen la confección del mismo, entre ellas destacamos las siguientes:

1. La persona debe ser el centro de la planificación: la misma estará basada en sus necesidades, en el ejercicio de su derecho, en la escucha de la persona que lo acompañe en este proceso. Se debe escuchar y acompañar a la persona con discapacidad promoviendo su independencia.

2. Familia y amigos: el entramado social, familia, amigos y la comunidad, es una parte importante en la vida de la persona con discapacidad. En la medida que éstos no ubiquen en un rol de dependencia a la persona, podrán funcionar como excelentes colaboradores para resolver conflictos o planificar.

3. Capacidades de la persona: este punto se centra en lo que puede hacer la persona y los apoyos que sean necesarios para un fin determinado. La persona tomará las riendas en la elección, en base a sus necesidades e intereses, siendo los profesionales el grupo de apoyo, dejando de lado la omnipotencia del saber.

4. Derechos de la persona: toda acción que se realice será reconociendo a la persona con discapacidad como sujeto de derecho y haciéndolo valer como tal.

5. Escucha, aprendizaje y acción: Al igual que nuestra vida y el concepto de diversidad funcional, la planificación es un proceso flexible que puede variar

constantemente adecuando los apoyos o adaptaciones de acuerdo a los requerimientos de la persona.

En efecto, los puntos mencionados anteriormente, nos ayudarán a pensar y reflexionar sobre las estrategias, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las personas. Pero no será lo único que recibirá un impacto positivo, sino que mejorarán todos los entornos, familiar, la comunidad educativa, laboral y profesional.

Entonces surge un nuevo interrogante a partir de ¿Cómo lo llevo adelante? Y existen múltiples recursos y estrategias que nos pueden servir para incluir a las personas con discapacidad pensando en lo que pueden necesitar; siendo lo más adecuado en preguntar a la persona qué necesita y cómo, recurriendo a la creatividad para crear o utilizar apoyos. Tenemos una oferta de caminos posibles por tomar al momento de pensar los recursos o estrategias a utilizar.

Es por esta razón, que son necesarios las “configuraciones de Apoyos”, entendiéndolos como cualquier producto o estrategia para facilitar la participación, evitar limitaciones en la actividad o restricciones en la participación de la persona con discapacidad. Estos apoyos pueden estar fabricados, pueden ser tecnologías asistidas o acciones que permitan a la persona estar en igualdad de condiciones con los demás.

A la luz de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2008) hablamos de “Ajustes Razonables entendiendo, las modificaciones y adaptaciones adecuadas cuando sean necesarias garantizando a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (p. 14).

Y será en esta línea que seguiremos reflexionando, dado que estos ajustes garantizarán el derecho de la persona a poder desarrollarse de la manera más autónoma e independiente posible, siendo dueños de su proyecto de vida apoyándose en su individualidad y particularidad. Podemos nombrar diversos Apoyos que pueden ser utilizados para facilitar el acceso a una mayor autonomía y calidad de vida, e incluyen a todos los recursos (tecnológicos o no), que pueden ser diseñados o readaptados a partir de otros ya fabricados, y que sean susceptibles de ayudar a la persona con diversidad funcional.

En síntesis, en los párrafos anteriores hablamos de conceptos tales como apoyos, diseño para todos, adaptaciones, etc., que nacen del modelo biopsicosocial y servirán para garantizar a las personas con diversidades funcionales estar en igualdad de condiciones con los demás.

2.3.3 Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) VS barreras para el aprendizaje.

La Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia, Pilar Arnaiz Sánchez (2008) al hablar sobre los problemas de aprendizaje dice: “Si queremos que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo” (p. 4).

Según la Real Academia Española (2008), un problema es un “conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin”. Cuando hablamos de los cambios de paradigma y giros de perspectiva en torno a las personas con discapacidad y su concepción, es necesario reflexionar sobre lo que se considera “problema de aprendizaje”, desde dónde nos ubicamos para identificarlo y qué entendemos por tal.

Este trabajo de investigación y desde mi rol psicopedagógico, se invita a pensar y cuestionar los conceptos que se abordarán a lo largo de este trabajo investigativo, porque es así como podemos construir y reconstruir nuestras prácticas, pensando en qué actitudes o preconceptos tenemos, que luego nos hacen actuar de una u otra forma sobre los sujetos.

En apartados anteriores de este trabajo, vimos que desde el Paradigma de Rehabilitación el problema de la discapacidad estaba depositado en la persona, así como la responsabilidad de su tratamiento. En este sentido, pues, el entorno no se ajustaba ni flexibilizaba a las características de la persona, sino que la persona debía hacer un esfuerzo por integrarse a la comunidad. En la antípoda de estas concepciones, bajo el Modelo Social de la Discapacidad y el Paradigma de Autonomía Personal, la discapacidad no es un problema, sino que resulta de las múltiples barreras que limitan la participación de la persona.

Las personas pueden tener algún tipo de limitación que puede sobreponerse con algún ajuste o apoyo, entiéndase estrategias o recursos a utilizar para que la persona pueda

alcanzar determinado fin. Aquí seguramente ese “problema” pueda resolverse con la implementación de apoyos que minimicen o eliminen las barreras de acceso.

La mutación terminológica y el avance en las concepciones sobre el colectivo de personas con discapacidad hicieron que, conceptos como ‘retraso mental’ y ‘necesidades especiales’ se pongan en cuestionamiento, de manera tal que las concepciones de índole biológico fueron transformándose hasta lograr una definición multidimensional como la que hoy se utiliza que es Discapacidad Intelectual (en reemplazo del término retraso mental).

Según Luckasson y cols. (2002) “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales” (p. 8). Esta definición me parece importante destacar porque a partir del año 2002 se empieza a ubicar en un lugar central a los Apoyos en interacción con cinco dimensiones que determinarán el funcionamiento individual. Esto quiere decir que una persona puede tener funcionamientos distintos de acuerdo a los apoyos recibidos que pueden provenir de la familia, profesionales, amigos, etc., orientados a mejorar la calidad de vida de la persona.

El Modelo de la AAMR (Asociación Americana sobre Retraso Mental), que en enero de 2007 cambió su nombre a Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), compone las siguientes dimensiones:

- Dimensión I: Habilidades Intelectuales.
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica).
- Dimensión III: Participación.

Es importante poner de manifiesto estas concepciones para luego cuestionar cómo impactan las acciones cuando se piensa que el niño tiene un “problema de aprendizaje” o un “problema de conducta”. Desde la psicopedagogía, se desafía a ubicarnos del lado opuesto, y en vez de colocar al sujeto con diversidad funcional en la posición de “no puede porque...”, analicemos las múltiples barreras que se le pueden presentar al niño, adolescente o adulto en el trayecto educativo.

Los autores Booth y Ainscow (2000) consideran que “Las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y

económicas que afectan a sus vidas” (p.8). Estas barreras pueden ser socioeconómicas, biológicas, físicas, metodológicas, curriculares, actitudinales o administrativas.

Entonces, sabiendo que existen múltiples barreras, el problema no radica en el sujeto, sino en el entorno que desde diversos aspectos limitan su participación. Por lo tanto, ¿es el sujeto el que tiene problemas para el aprendizaje o la institución educativa la que presenta barreras para su aprendizaje y participación? Si hablamos de inclusión y de minimizar barreras, debemos centrarnos en cómo apuntalar las potencialidades y las necesidades de cada uno de ellos, apoyándolos a sentirse seguros: Arnaiz Sanchez (1996) “cada niño puede aprender si se le ofrece el entorno adecuado, se le anima y se le proporcionan unas actividades significativas” (p. 29). Según la imagen que exponemos luego, podemos minimizar esas barreras maximizando los recursos para apoyar el proceso de aprendizaje.

El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación” puede ayudar a resolver las dificultades educativas asociadas a la, lamentablemente, habitual tarea de identificar a ciertos estudiantes como “con necesidades educativas especiales”. La idea de que las dificultades educativas pueden ser resueltas etiquetando a los estudiantes de esta forma y después llevando a cabo una intervención individual, tiene considerables limitaciones. Entender las “deficiencias” o “la discapacidad” de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas, nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los sujetos se desarrollen y aprendan, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales. Por último, oculta las dificultades que experimentan aquellos niños o jóvenes “sin etiqueta” y que, sin embargo, también se enfrentan a barreras que limitan su aprendizaje y participación.

Por lo tanto, el uso del concepto de “barreras al aprendizaje y la participación” para expresar las dificultades que los estudiantes experimentan, más que el término de “necesidades educativas especiales”, pone en contraste un modelo social con una visión de las dificultades educativas basado en el “modelo médico” o del “déficit individual”.

Siguiendo estas ideas, el reducir las barreras al aprendizaje y la participación implica movilizar recursos. Cuando los valores se presentan de forma clara y son

compartidos por la comunidad educativa, entonces se convierten en un enorme recurso para la institución.

2.3.4 EL Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa posible para fortalecer los procesos inclusivos.

De estas líneas de investigación, y viendo que es oportuno a futuras intervenciones psicopedagógicas, se tiene que ir implementando paulatinamente en instituciones educativas el “Diseño Universal para el aprendizaje”, siendo de gran ayuda para su implementación el “Informe Mundial sobre la Discapacidad”, OMS (2011) “Una vez que el concepto de accesibilidad esté arraigado, y a medida que haya más recursos disponibles, se hará más fácil elevar las normas y lograr un nivel más alto de diseño universal” (p. 189).

Es necesario comprender que el Diseño Universal y la Accesibilidad, entendida como una prioridad en la promoción de igualdad de oportunidades de manera sostenible, garantiza el acceso a todas las personas sin necesidad de adaptación posterior. Más allá de lo expuesto, es importante recalcar que estamos hablando de una cuestión que implica visibilizar, respetar y hacer valer el derecho de todas las personas con discapacidad. Que existan entornos accesibles desde lo físico, comunicacional y actitudinal, contribuirán a alcanzar una educación inclusiva real y de calidad, evitando la masiva deserción escolar por motivos de accesibilidad.

En la “Accesibilidad física”, Según un estudio realizado por la arquitecta Silvia Coriat (2014), la falta de accesibilidad afecta la calidad y continuidad del proceso educativo de niños con discapacidad motora, obligándolos a realizar sobre-esfuerzos y sobreadaptaciones. Cómo, por ejemplo:

- ❖ Baños inadecuados: falta de privacidad y precarias condiciones de uso. Una deficiente higienización a lo largo de horas es nociva para la salud, denigrante en lo personal, y acarrea el rechazo de quienes se encuentran cerca.
- ❖ Escaleras que implican forzada y riesgosa asistencia.
- ❖ Desniveles sin protecciones ni señalizaciones.
- ❖ Ausencia de buena iluminación para niños con discapacidad visual y sordos; y de acondicionamiento acústico para personas con hipoacusia o ciegas.

En cambio, cuando nos referimos a la “Accesibilidad Comunicacional”, se abarca múltiples estrategias y recursos que permiten el acceso a la información y a la comunicación. Según afirma Cobeñas (2015), usar computadoras y tablets o ipads resulta ser un gran soporte para facilitar la comunicación y aprendizaje, a través de ellos pueden escribir, leer y comunicarse, tomar notas en clase y ser evaluadas, entre otras posibilidades.

Podemos utilizar como marco referencial ciertos tips para saber si una actividad es accesible:

- ¿Dispone de material en formato digital?
- ¿Dispone de material impreso en braille y tipografías de gran tamaño?
- ¿Cuenta con Intérprete de Lengua de Señas Argentina?
- ¿El lenguaje empleado se adapta a las distintas características de los participantes?
- ¿Los videos tienen subtítulos? Las presentaciones tipo PPT, ¿se leen en voz alta o se narran los videos e imágenes?

Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), es mucho más fácil lograr entornos accesibles de forma gradual, y es precisamente nuestra meta. Toda medida debe apuntar a construir una “cultura de accesibilidad” y concentrarse en eliminar las barreras básicas del ambiente.

Finalmente, se deja visualizado en los puntos expuestos en el capítulo, que lograr comunidades inclusivas lleva tiempo, compromiso e información; y que, a su vez, va requerir de educadores que sean flexibles e impermeables ante las circunstancias que le propone un proceso inclusivo educativo, donde los recursos, las estrategias y la propia creatividad van a ser sus propias herramientas personales para ser un educador inclusivo.

2.4 “Una alternativa educativa... el Movimiento Scout”

2.4.1 La educación No Formal.

La educación denominada como “no formal” se ha venido utilizando para designar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan al margen de la educación sistematizada. Este tipo de educación, ofrece una abundante y dispar

perspectiva, no sólo en cuanto a sus funciones educativas, sino también con relación a las instituciones, agentes, métodos y procedimientos que forman parte de esta particular modalidad educativa.

Así, nuevas profesiones e instituciones surgen para atender esta gran demanda: animadores socioculturales, educadores de calle, técnicos en inserción social, ludotecas barriales, clubs y grupos scouts.

En la década de los sesenta un documento de la UNESCO, denominado "La crisis mundial de la educación" hace la distinción entre educación informal, educación formal y educación no formal, y en tal sentido P.H. Coombs, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, plantea: "un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares" (Trilla, 1996).

Esto quiere decir que la educación que se realiza dentro y fuera de la escuela se relaciona entre sí; en ocasiones se complementa, en otra se contradice.

Sirvens T.M; (2008). Hace referencia al trabajo de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO quienes diferenciaron la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Con la siguiente clasificación:

" La primera es comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba "educación sistemática. La educación no formal incluía "toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adulto como niño. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente" (p. 18)

Aclarando las diferenciaciones anteriores, nos centraremos en las instituciones scout. Un Grupo Scout es un colectivo de niños, niñas y jóvenes, dirigido por jóvenes voluntarios (Scouters) que a través de sus actividades educativas educan en el tiempo

libre y fomentan la inclusión educativa, siguiendo los principios del movimiento scout; también llamado Escultismo.

Están coordinados por un equipo de adultos-dirigentes (antiguos scouts, padres y madres de los niños, colaboradores, etc).

La Asociación de Scout de Argentina, aparece desde aproximadamente más de 100 años, como una alternativa de oferta para desarrollar una educación alternativa e inclusiva y en su carta de presentación, que se encuentra en el “Documento de Proyecto Educativo” dice:

“Nuestro medio es la educación no formal, educación alternativa que potencie las capacidades de las personas, que no se agota en un tiempo o en un lugar específico y que se brinda en forma permanente. Educación que, solidaria con la que realiza la familia y la escuela, complementa la acción de esta con matices que le son propios”. (2005, p5).

Sin duda, los grupos scout son una de las opciones de educación no formal, a su vez es muy amplia en el sentido de que puede abarcar a diferentes tipos de población, ya sean niños, jóvenes, adultos y hasta adultos mayores con diversidades funcionales.

2.4.2 El Movimiento Scout en inclusión y su método.

La Asociación Scout de Argentina, en sus políticas de inclusión de personas con discapacidad, establece lineamientos básicos y el compromiso que asume como institución educativa, no formal, en pos del desarrollo de una educación inclusiva en cada una de sus áreas operativas, áreas territoriales y órganos de gobierno, reconociéndose como una organización que pretende ofrecer garantías de equidad para cada niño, niña, joven y adulto que quiera ser scout y construir colectivamente espacios inclusivos.

En el documento de directrices: “Escultismo para personas con alguna discapacidad” (2006), hace referencia a que:

“Es importante reconocer que la integración en el escultismo juega un papel importante en la modificación de las actitudes y comportamientos de la comunidad hacia los jóvenes discapacitados, creando nuevos acuerdos de colaboración que implican a la propia comunidad en la integración y desarrollo de estas personas. Culturalmente, el escultismo contribuye a la construcción de

comunidades que reconocen y aprecian la diversidad y en cuyo seno todo el mundo tiene su sitio” (p. 7)

Sin duda, el Movimiento Scout, es un espacio educativo que se brinda como alternativa a los sujetos con diversidades funcionales para el beneficio en el desarrollo de sus aprendizajes y procesos inclusivos, estos pueden participar en las actividades e integrándose a un grupo reducido, llamado “Ramas”, donde allí, el trabajo entre pares es el lugar privilegiado para la inclusión, ya sea trabajando en los equipos o en comunidad. Es el espacio que brinda el escultismo para generar una mayor autonomía posible para cualquier persona, ya que en sus programas educativos de niños, niñas y jóvenes es uno para todos, sin distinciones de ningún tipo.

En la “Guía Interamericana de Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Movimiento Scout” (2010), se hace distinción en el eje “Integración e inclusión en actividades scout”, aludiendo que no son sinónimos y aclarando lo siguiente: “La integración se centra en los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales” (p. 7), en cambio, en referencia a la inclusión, se dice:

“Se centra en las capacidades, no en el diagnóstico de la persona, supone transformaciones profundas en la sociedad en general... la inclusión implica dar a cada uno lo que necesita para poder disfrutar de los mismos derechos; el fin es que algún día dejemos de hablar de educación para personas con necesidades educativas especiales, educación para colectivos en riesgo de exclusión social y simplemente hablemos de educación” (p. 8).

Entonces dentro de este marco, la mirada de la educación que se desarrolla dentro de Scout de Argentina, debe ser concebida como un proceso de producción de subjetividad, que achique las desigualdades, disponiendo de los recursos pedagógicos necesarios para cambiar las prácticas que a veces ponen en duda las potencialidades de los sujetos o miembros beneficiarios. También se plantea el posicionamiento desde una perspectiva de derechos, supone implicarse desde un modelo social de la discapacidad, el cual reconoce que es el entorno el que no está adaptado para que la persona se desenvuelva con naturalidad, dejando atrás el obsoleto paradigma biologista o medicalizado de la

discapacidad (que entiende a la discapacidad desde un origen individual, considerando que las personas con discapacidades deben ser rehabilitadas para desenvolverse “normalmente en la sociedad”), estas ideas, fueron presentadas en los anteriores capítulos pero que son necesarios retomarlos para enmarcar el campo y visiones que tiene el Movimiento Scout.

2.4.3 Rol y acciones de los educadores scout.

El papel de los adultos voluntarios y responsables scouts ocupan un lugar importante en la ayuda a las personas con discapacidades durante la realización de las actividades scouts. Cabe de destacar, que además de ser los responsables de transmitir la cultura scout, pueden aportar un apoyo y unos conocimientos en el desarrollo de las propuestas educativas, siendo un acompañamiento en los sujetos con diversidades funcionales, para animarlos a hacer sus funciones en las actividades por sí solo.

Según la AGSCH (1997) el rol de los adultos(as) educadores dentro del Movimiento Scout se basa en acompañar al niño, niña y/o joven en su proceso de crecimiento, dando testimonio personal de los valores del Movimiento y orientando a los muchachos y muchachas a descubrir lo que se les permanecería oculto a ellos solos. Esto permite establecer relaciones de cooperación para el aprendizaje, facilitando el diálogo y demostrando que el poder y la autoridad se pueden ejercer al servicio de la libertad de quienes se educa, dirige o gobierna. (p. 18).

ASDE & Poblete (1999) afirman que el apoyo del adulto significa una relación voluntaria de compañerismo entre el dirigente adulto y los y las jóvenes, tanto individualmente como en grupo. En esta relación, el papel del adulto es el de facilitar el proceso de autoeducación, a través de su manera personal de aplicar los objetivos, los Principios y el Método Scout. “El apoyo que entrega el adulto a cada joven es de naturaleza educativa; desempeña una función especial destinada a ayudar al desarrollo de cada joven” (p. 59).

Por lo tanto, este acompañamiento o apoyo brindado por el adulto responsable, es totalmente diferente a otros apoyos que están presentes en la vida escolar en los niños/as

y jóvenes; en estos casos, las relaciones son distintas, también lo son los objetivos planteados, el papel de cada uno o sus interacciones.

En resumidas cuentas, las relaciones y vínculos son diferente entre los sujetos en las actividades scout, siendo de compañerismo mutuo y acompañamiento, ya que, los voluntarios pueden jugar también un papel importante como consultores ofreciendo servicios más personalizados para los aprendizajes individuales o colectivos, por ejemplo, confeccionar actividades de campamentos, como juegos/dinámicas, etc. en síntesis, pueden ayudar a la planificación y organización de las actividades mejor que organizarlas ellos mismos o dirigirlas.

Con respecto al tema, el documento de “Política de Inclusión de Personas con Discapacidad de Scout de Argentina” (2010), plantea:

“Un ejemplo muy claro, es ayudar a un comité de organización a adaptar las actividades para que todos los miembros puedan implicarse, mejor que ayudar a los jóvenes discapacitados a realizarlas actividades originales... los educadores y los profesionales pueden aportar su ayuda manteniendo un contacto regular con el grupo scout para asegurarse que los jóvenes se implican al máximo posible” (p. 15).

El fundador del Movimiento Scout, Baden Powell (1944) en ASDE & Poblete (1999), dice:

“El dirigente no debe ser ni maestro de escuela ni un oficial al mando, ni pastor ni tampoco instructor. Debe ponerse en el nivel de hermano mayor, es decir, ver las cosas desde el punto de vista del muchacho y conducir, guiar y transmitir entusiasmo en la dirección correcta.” (p.60).

Entonces, vinculado a esto, la función del adulto es facilitar el desarrollo de cada uno de los sujetos, dándoles a conocer lo que el Movimiento Scout puede ofrecerles, cómo funciona y qué se espera a cambio; ayudándoles a familiarizarse con todos los elementos del Método Scout y asegurándose de emplearlos todos.

También, dentro de sus funciones, es ser el acompañante de los pequeños grupos de beneficiarios, observando y reaccionando según la dinámica del grupo para mantener un ambiente acogedor, constructivo y motivador; desarrollando un estilo de liderazgo que

fluctúe entre la amistad (incentivando en sus avances) y la autoridad (respetando las pautas y normas de convivencia).

2.4.4 Un estilo de vida: vínculos entre los dirigentes y jóvenes scouts

Cuando el Movimiento Scouts fue creado se hizo necesario incorporar a los adultos para que pudieran coordinar las actividades y de ese modo dar la oportunidad a los beneficiarios, desarrollar sus habilidades y que pudieran vivir una nueva experiencia. En fin, esta incorporación de los adultos al movimiento fue una por necesidad.

Así entonces, también fue necesario capacitar a los adultos para que sirvieran los cargos de jefes o responsables y tuvieran los conocimientos necesarios que les permitieran poder enseñar a los beneficiarios, administrar, dirigir actividades y fomentar los procesos inclusivos, etc. Hay que tener en cuenta, que es un trabajo voluntario por parte de los adultos, apelando al trabajo solidario y cooperativo, aludiendo que se puede dejar en mejores condiciones el mundo, persuadiendo así, al adulto como un rol fundamental en la educación de los beneficiarios.

La función del adulto es estimular este proceso de crecimiento, proponer hitos que permitan al niño, niña o joven scout orientarse y elegir teniendo en conocimiento del tema, consiste también en crear un ambiente favorable al desarrollo del individuo, generando espacios inclusivos en sus actividades.

En la perspectiva de Baden Powell (2008), en Guía para el Jefe de Tropa, la cuestión aparece formulada como:

“Para ser un buen dirigente scout...hay que tener el espíritu de un joven y ponerse rápidamente a su nivel, entender sus necesidades, la mentalidad y los anhelos de los jóvenes en las diferentes edades, ocuparse de cada uno personalmente, antes que del conjunto y, desarrollar entre todos un espíritu comunitario” (p, 28).

Otra de las características principales que debe desarrollar el dirigente scout es mantener un “rol de liderazgo”, sabiendo que debe organizar un grupo de beneficiarios, y que deben desarrollar sus capacidades al máximo. Por lo tanto, el dirigente scout o líder adulto deberá crear las condiciones y dar la orientación para que el grupo pequeño puedan generar procesos inclusivos; por lo tanto, el rol del adulto scout en su liderazgo lo convoca la tarea.

Asimismo, los trabajos de Pichón Rivière sostiene que:

“El liderazgo variará en función de los diversos momentos que convoquen cualidades presentes entre los integrantes, los que se pondrán así al servicio del grupo. Cada participante podrá ser líder en su momento: el trabajo sobre la tarea requiere de la puesta en juego de cualidades específicas que hará que quien las tiene, se vea en la necesidad de mostrarlas operativamente, haciéndose cargo de guiar al grupo en ese instante” (p.27).

Pichón considera, como dijimos antes, que el verdadero líder es la tarea. Y en el caso de los dirigentes scout, esa tarea, corresponden a los procesos inclusivos de sus actividades y el desarrollo de las potencialidades de cada integrante del pequeño grupo.

Entonces, el Escultismo como un movimiento de Educación en el Tiempo Libre, con carácter voluntario y dirigido a jóvenes, el cual favorece la inserción social e inclusión de las personas y la creación de jóvenes comprometidos con la sociedad, y que respetan a la naturaleza. Todo ello llevado a cabo a través del juego y utilizando el medio natural como espacio para el aprendizaje.

“El Escultismo es utilizado por no pocas instituciones educativas en el proceso formativo de jóvenes” (Arribas, 2008).

“Una escuela de civismo en los bosques” era una de las definiciones que hacía del método su creador (Tejedor, 2007), tomando fuerza la idea de “acercarse a la naturaleza para aprender-enseñar de forma relevante conceptos, procedimientos y actitudes desde una formación verdaderamente integral, atribuyéndole al ocio y al medio natural un carácter formativo” (Arribas, 2008, p. 45).

Actualmente este modo de vida supone el patrón de conducta de más de 30 millones de personas repartidas por todo el mundo que actúan acorde con los valores scouts y que luchan por conseguir un mundo mejor.

Capítulo 3: Desarrollo del fogón

3.1 Estrategias metodológicas de la investigación.

3.1.1 Población y muestra:

La presente investigación está situada en un paradigma de lo cualitativo, ya que coincide con los elementos que propone esta forma de concebir el conocimiento.

Recordando que esta investigación busca qué representaciones tienen los educadores del grupo scout del barrio de la Boca en CABA sobre las diversidades funcionales de sus miembros de 17 a 21 años de edad y qué estrategias de inclusión desarrollan en sus actividades educativas; y a partir de estos, las posibles orientaciones psicopedagógicas que se pueden incorporar en el desarrollo de sus propuestas educativas; es que la naturaleza de esta investigación es de tipo cualitativa, situada desde un alcance exploratorio-descriptivo. Este tipo de estudios se utilizan cuando se analiza un problema de investigación poco estudiado o que no se ha abordado antes, es decir del cual no se posee mucha documentación.

Este es el caso del grupo scout, donde se plantea la problemática de la incorporación e inclusión de sus miembros beneficiarios con diversidades funcionales a sus propuestas de actividades, siendo este un tipo de estudio que sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos desde el ámbito psicopedagógico que, a su vez, es necesario su mirada e intervención en este campo.

Hernandez Sampieri, Roberto (2006), en “Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa” habla que “Este tipo de estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a su análisis” (p. 57).

Se trata básicamente de explorar algo poco investigado y la construcción del conocimiento en esta investigación su validación estará sujeta al diálogo, a la interacción y a las vivencias las que se ven concretadas mediante el ejercicio sostenido por la observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización de la información lo que nos llevará a las conclusiones.

El enfoque de esta investigación, propone como unidades para el análisis las categorías de jefe de grupo scout o gestor de la institución educativa no formal y dirigentes scouts o responsables educadores-adultos. Por ende, la muestra es elegida en forma no probabilística e intencional, con la técnica bola de nieve para la realización de las entrevistas, que proporcionarán los datos a esta investigación para indagar sobre las representaciones sobre la inclusión de adolescentes con diversidades funcionales a sus actividades scout, como también, las estrategias que implementan en el campo educativo.

La población está enmarcada en los integrantes del Grupo Scout H, del barrio de la Boca, en la Ciudad de Buenos Aires y su muestra se focalizará en el Jefe de Grupo H y sus dirigentes – colaboradores de la rama R (pequeño sub-grupo dentro del grupo H) encargados de los miembros beneficiar de rango de edad de 17 años a 21 años. Se va preservar nombres completos, pero utilizando como referencias los roles de ellos: para el “Jefe de grupo”, que es el gestor y director de la institución educativa, se utilizará “JFG”; para los educadores, que son llamados dirigentes scout, se designará las letras “DS”; para referirnos a la institución educativa, va ser “GS H” y por último, al pequeño grupo de beneficiarios, que se denominan “Rama Rover”, pasará “Ra R”.

3.1.2 Instrumento de recolección de datos:

El instrumento elegido para llevar a cabo la investigación en su trabajo en campo es: La entrevista semiestructurada, la cual nos permite comunicarnos con los educadores scouts y su jefe de grupo, encargados de llevar adelante las propuestas educativas scouts, entablando una conversación que de forma procesual nos acerca a la información de una persona al respecto de alguna temática particular, en esta investigación sobre la inclusión de miembros beneficiarios con discapacidades.

De este modo las entrevistas apuntan a indagar, develar y caracterizar estrategias que utilizan los dirigentes scouts para llevar a cabo los procesos de inclusión en las actividades educativas para con sus miembros con diversidades funcionales. Se realizan en un contexto y marco determinado para darle sentido a estas conversaciones que serán llevadas a cabo de forma individual ya que busca la recolección de datos para conocer el pensar de cada uno frente a las situaciones de inclusión y concepciones que tienen los responsables educativos sobre el mismo.

Por lo tanto, los entrevistados para este trabajo de investigación responden a un universo de 6 personas entrevistadas, 4 mujeres y 2 varones, de los cuales 3 son docentes (1 varón y 2 mujeres); 2 son dirigentes mujeres que empezaron como familias colaboradoras y un joven que ha culminado la trayectoria scout como beneficiario y optó por seguir siendo dirigente.

El establecimiento educativo, que lo llamaremos “Grupo Scout H” (GS H), ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Comuna 4, del Barrio de “La Boca”, tiene una trayectoria de 8 años de existencia, siendo el último grupo scout que se abrió en la CABA perteneciente a la Asociación Scout de Argentina. Cabe de destacar, que la conformación y creación del mismo fue en convocatoria por otros dirigentes scout de otros grupos cercanos en el barrio y la Asociación, ante las necesidades de la población del barrio, que requería un grupo con características inclusivas, ya que los otros grupos cercanos no contaba con recursos humanos e infraestructura adecuada, según las narrativas de las familias que se acercaron al Distrito 1 (supervisión), que este abarcan las Instituciones Educativas Scouts de los barrios de Barracas, La Boca y Constitución.

El foco del investigador en las entrevistas desarrolladas fue puesto en el proceso inclusivo que lleva a cabo el Grupo Scout H, desde las concepciones que tiene sus miembros dirigentes sobre la discapacidad, las estrategias que llevan a cabo en sus actividades cotidianas y sus posibles adaptaciones o configuraciones de apoyo para que niños/as con discapacidades puedan vivir el escultismo; y a partir de allí, pensar en forma cooperativa posibles intervenciones o acciones psicopedagógicas que puedan fortalecerse dentro del pequeño grupo llamado “Rama Rover”, que entre sus miembros hay 4 beneficiarios con diversidades funcionales. La selección de esta muestra particular, es por ser la primera camada que finaliza la última etapa del movimiento scout (Egresados) en el GS H, que vivieron casi toda su trayectoria educativa scout. En documento específico de la Rama Rover N° 1 (2014) se refiere a que “Es la última etapa del Movimiento Scout en la cual participan, por lo general, los Jóvenes entre 17 y 21 años. Es también llamado Rama Rover” (p. 4) y tiene su mística en la exploración de nuevas tierras, donde estos sujetos van en búsquedas de nuevas rutas de viajes para poder vivir intensamente desde distintos aspectos personales (desde el ámbito laboral, familiar, estudios o profesional, personal y amoroso).

3.2 Trabajo en el campamento: análisis interpretativo.

Producto de las entrevistas y su interpretación es que a continuación se muestran los ejes de análisis que nos permitirán visualizar los procesos inclusivos que llevan a cabo el “GS H”, desde las estrategias que utilizan los adultos responsables y sus concepciones sobre la discapacidad.

Los tres ejes importantes que nos llevarán a entrelazar y articular las categorías mencionadas con anterioridad en el apartado “metodología de trabajo”, son las siguientes: “La discapacidad y los procesos inclusivos en el movimiento scout”; “Las acciones estratégicas y configuraciones de apoyo para la inclusión scout”; “La formación y acompañamiento de las necesidades de los educadores scout” y por último, “Las buenas prácticas que favorecen la inclusión de personas con diversidades funcionales” (intervenciones psicopedagógicas).

3.2.1 La discapacidad y los procesos inclusivos en el Movimiento Scout:

De las entrevistas de los educadores scouts y del jefe de grupo, sus concepciones sobre la discapacidad están encaminadas hacia un modelo social o modelo de los derechos humanos, ya que, al dirigirse a sus beneficiarios con diversidad funcional, en sus narrativas sobresale el concepto de “jóvenes de derechos” y no hacen referencia a la ausencia de alguna competencia personal o desde la discapacidad en sí. Todo lo contrario, hablan de un scout con discapacidad motriz, o con discapacidad auditiva, con discapacidad visual; y no se dirigen hacia ellos, como una persona inválida, sorda, ciega o no vidente. Cabe destacar, que en la Rama Rover, dónde nos focalizamos en este trabajo de investigación, hay 4 jóvenes con diversidades funcionales: motriz, cognitiva, visual y auditiva, siendo un total de beneficiarios de 12 integrantes.

Tanto las concepciones sobre “La discapacidad” y el concepto de “Inclusión Educativa Scout”; se puede deducir que se sitúan en las miradas inclusivas pero que en determinados momentos dependiendo de la propuesta educativa o acciones que despliegan los educadores, se podría pensar en situaciones de “Integración de los sujetos”, siendo el “otro” (beneficiario) en adecuarse o adaptarse a las circunstancias; pero es en la acción, y no en el pensamiento de los educadores adultos, siendo una posible intervención psicopedagógica para poder esclarecer esta dicotomía entre integración e inclusión.

A continuación, se analiza frases de los entrevistados, haciendo referencia a la concepción sobre discapacidad e inclusión:

Para el jefe de grupo la discapacidad es *“Una forma diferente de afrontar el mundo”*, también haciendo alusión de las capacidades que tiene cada sujetos para vivir el Movimiento Scout, donde *“todos somos diferentes en cierta medida”*, y los procesos inclusivos, es tomado como *“transiciones de apoyo, para que pueda desarrollar su vida en el Movimiento Scout”*, de esta última frase, se puede interpretar que el desarrollo de sus capacidades y el acompañamiento del mismo, es y forma parte de los procesos inclusivos scout.

De los cinco dirigentes scout, tres hablaron de los procesos inclusivos como *“Igualdad de oportunidades”* (como un derecho), donde se les muestran a los jóvenes que el cambio comienza desde sus hogares o de las acciones más sencillas y luego hacia el mundo. También dicen: *“Ellos son los protagonistas y que no deben cambiar los jóvenes, sino mostrarle al mundo lo que ellos valen”*.

El DS 3, habló de *“Brindarles todo lo que se pueda a sus necesidades”*, se podría pensar que, desde su rol de educador, tiene que pensar en las diferentes necesidades educativas especiales para desarrollar alguna actividad scout o de las exigencias del contexto, ahí aparece la concepción de *“Integración”*, pero luego se corrige en un determinado momento y agrega *“En realidad no debe ser así, somos nosotros los que debemos adecuarnos a ellos”*, el dirigente vuelve a reflexionar de lo que dijo y se posiciona nuevamente sobre la mirada de inclusión.

Y por último el dirigente más jovencito de la Rama Rover, habla de *“Diversidad”*, diciendo: *“somos tan distintos y tan iguales en tantas cosas”* y *“El Movimiento scout, nos une, pero a su vez reconociendo lo que somos cada uno, tan diversos”*, en esta última narrativa aparece el concepto de diversidad, si bien lo llevo a diferentes categorías como, la política, lo físico, el género, lo cultural, etc. aparece el concepto más reciente que viene a sustituir a la discapacidad, por el de la *“Diversidad funcional”*.

Habiendo recorrido algunas respuestas de los adultos responsables de la Rama Rover, y sus miradas sobre el tema, que están centradas en las buenas prácticas inclusivas, también surge la necesidad de conocer la trayectoria institucional y el trabajo con las familias.

Con respecto a la historia institucional, tanto en sus orígenes y conformación del grupo scout, los miembros adultos están desde el comienzo y trabajando para los procesos inclusivos, participando en capacitaciones con algunos especialistas que ofrece “La Asociación Scout de Argentina”, como así también, en algunos encuentros de charlas informativas y de acompañamiento de especialistas del Hospital Argerich, siendo más esporádicas estas últimas, (más adelante se hablará en el eje correspondiente de análisis). Demostrando un interés por perfeccionarse el equipo de adultos para brindar nuevas actividades o fortalecer sus propias estrategias.

También en las narrativas de los primeros pasos en el grupo, muchas familias se acercaban con niños, niñas y jóvenes que presentaban alguna discapacidad, pero no se pudo atender a todas las necesidades ya que si bien los ingresos a las actividades no son excluyentes, si requiere que cada grupo pequeño (ramas scouts) contengan una cantidad mínima de dirigentes por cada beneficiario y más si la primeras captaciones de adultos voluntarios requería de un trabajo con las diversidades funcionales; son pocos lo que al comenzar el proyecto pudieron mantenerse y aceptar nuevos retos en las actividades scout. (Se requiere un adulto cada seis beneficiarios).

Por lo tanto, el ingreso al Movimiento Scout, es para todos igual, sin distinción alguna o excluyente, y el jefe de grupo scout, debe apelar al voluntariado de adultos responsables que quieran formar parte de los procesos inclusivos y que a su vez requiere de un plus de tiempo para su formación en inclusión.

El JFG “H”, destaca la comunicación fluida con las familias y que se requiere de un trabajo anticipatorio ante las posibles actividades al aire libre, como por ejemplo, campamentos o salidas educativas: “ *Se trabaja en conjunto con las familias, tanto los jóvenes que presentan discapacidades, como aquellos que no tienen ninguna... pero pareciera que hay una demanda de poder compensar aquello que las escuelas secundarias no llegan a su alcance en la socialización y en las relaciones con estos jóvenes*”. De éste último dicho, podríamos decir, que las actividades educativas scout, brinda espacios de contención familiar y de socialización de sujetos con diversidades funcionales, que a veces las instituciones educativas formales, no pueden cubrir en su totalidad estos aspectos vinculares.

Las actividades educativas, requieren de un espacio físico y con respecto al edificio o instalaciones, entre sus dichos se destaca el siguiente: “*Tantas mudanzas y los*

entes patrocinadores fueron complicaciones en el correr de los años”... “Es importante tener, un espacio apropiado y de buena comunicación con los dueños del lugar”. Podríamos decir entonces, que el edificio educativo para desarrollar sus actividades debe contar con una planificación y distribución accesibles al espacio físico para facilitar la autonomía de los miembros beneficiarios. Y el GS H, tuvo que afrontar tres mudanzas en total, donde el espacio físico requiere de ciertas condiciones como rampas de acceso, baños acordes, elevadores en el caso del 1 piso, etc; Pero, hoy en día, desarrollan sus actividades en el comedor infantil “Pequeños Camioneros de La Boca”, que presentan instalaciones óptimas para las actividades recreativas, siendo el ente patrocinador el “Sindicato de Choferes de Camiones de Buenos Aires”, ya que cuentan con rampas de accesos, patios amplios para movilizarse o desplazarse, zonas cubiertas para el caso de lluvias, un comedor, señalizaciones acordes, etc.

Para ir finalizando sobre la conceptualización de inclusión educativa scout, ellos lo enmarcan en una frase de su fundador Baden Powell, que se encuentra en “Escultismo para Muchachos” (1908) que dice “Dejad el mundo en las mejores condiciones que lo encontraron... háganse valer de lo que son y no dejen ninguno afuera” (p.78), destacándose de las entrevistas que es un largo proceso pero que vale la pena y así dejar el mundo en mejores condiciones y que la discapacidad, es una forma distinta de afrontarse al medio.

Baden Powell (1908) “Lo maravilloso de estos chicos es su alegría y su empeño por hacer todo lo posible en el escultismo, no quieren pruebas o tratamientos especiales, salvo cuando ello sea absolutamente necesario” (p. 83).

Esto pone de manifiesto que el grupo de dirigentes tienen la perspectiva de pensar la discapacidad como un fenómeno multidimensional de construcción social, donde los valores scout están asentados en la igualdad de oportunidades para todos y reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, sin hacer distinción alguna de su discapacidad.

3.2.2 Las acciones estratégicas y configuraciones de apoyo para la inclusión scout:

De las entrevistas de los educadores y del Jefe de Grupo se pudo indagar sobre las distintas acciones que utilizan para el desarrollo de actividades, como también que

situaciones pueden ser obstaculizadoras, y que son sorteadas ante la búsqueda de herramientas o apoyaturas; y en sus diálogos se destacaron los siguientes puntos:

El plan de acción del GS “H”, que consta de una planificación anual, aparece como lema motivador o estructurante “Aprendiendo juntos a las personas con discapacidad”, allí se deja plasmado en documento, todas las acciones y actividades que van a desarrollar cada rama scout durante el año, planteándose objetivos a corto plazo y a largo plazo. Donde figuran también los ciclos de programas de los educadores (secuencias didácticas o proyectos) y las estrategias de acción de las actividades scout.

Este tipo de esquemas en sus planificaciones, nos permite pensar que son un grupo organizado en sus acciones y de sus situaciones didácticas; y que, a su vez, al anticipar y prever distintas variables que surjan de las actividades, favorece el desarrollo de los procesos inclusivos, sabiendo los recursos necesarios para cada una de ellas. También tienen en cuenta el calendario institucional y época del año (estaciones). En los diálogos se distinguieron:

“Trabajamos en ciclos de programas con ejes estructurantes, que pueden abarcar desde las ciencias, vida en naturaleza, cuidado de uno mismo, adicciones, el arte, ESI, etc.”

El JFG H, *“Para los campamentos o salidas educativas, es necesario ir al lugar con anticipación y ver como son las instalaciones o que elementos necesitamos llevar para las actividades scout” ... “Algunos beneficiarios duermen en carpas y aquellos que no puedan, se busca un refugio o un lugar cerrado para dormir con ciertas comodidades, pero no todos los lugares son de acceso para ellos, esto nos pasa con los niños que están en sillas de ruedas”*

DS 2, *“Para cada actividad, se busca el plan B” ... “Es buscar alternativas, por si llueve y las actividades al aire libre se suspenden; es como planificar dos veces la misma actividad y más si necesitamos recursos para los jóvenes con discapacidad” ... “Se utiliza juegos de mesas, pero con modificaciones de consignas o de materiales, como cartas más grandes, carteles con dibujos, etc”.*

También la evaluación de sus actividades está presente en sus reuniones de equipo, permitiendo ver sus fortalezas y debilidades como categorías de análisis de sus

acciones, pero se dan cuenta, que todavía les falta el seguimiento de ellos mismos, sintiendo la necesidad de un acompañamiento o supervisión de personas especializadas; se destacan los siguientes:

DS 2 y DS 3, estos adultos recalcaron la importancia de la supervisión de las actividades educativas, ya que, el grupo scout no cuenta con algún especialista en su equipo de educadores, pero si tienen un acompañamiento de colaboradores externos que cada tanto, aproximadamente una vez al mes o mes y medio, dependiendo de los ciclos de programas, revisan o brindan información para las configuraciones de actividades. *“Gracias a la psicóloga podemos darnos cuenta de nuestras fallas al pensar una actividad”... “Siempre hay un plus de herramientas que nos brinda para nuestros ciclos de programas”... “Puede ser un adaptación de algún juego”... “Nos da documentos o links para que podamos buscar información”.*

El DS más joven del equipo de educadores, que eligió seguir como colaborador de la rama, es un apoyo fundamental entre los dirigentes, al haber sido un compañero o par de los jóvenes con diversidades funcionales, parecería resolver con más sencillez las estrategias. *“Siempre le preguntamos, que cosas les sirven a X, para que pueda hacer la actividad”... “Se complica a veces los juegos nocturnos, donde se requiere movilidad, pero se busca que X pueda tener otra función dentro del juego”... “Trabajar con D, es muy bueno, parece tener más claro las cosas que se necesitan”.* Por lo tanto, “D” (educador colaborador joven), al ser nuevo en el equipo y al haber estado del otro lado con sus pares con diversidades funcionales, tendría una mirada más profunda sobre las necesidades o requerimientos para el desarrollo de las actividades scout.

El lugar físico es un ítem importante que tienen en cuenta los adultos responsables, donde puede ser facilitador de la actividad u obstaculizador del mismo, es por eso, que las instalaciones del GS H, no presentan dificultades su acceso y espacio, siendo muy comfortable para los beneficiarios con diversidades funcionales, en sus dichos surgieron *“Contamos con baños para discapacitados y rampas de acceso al lugar”... “Las aulas son amplias y en el caso de lluvia se puede realizar ahí adentro las propuestas”... “El patio cubierto es una buena opción”... “gracias al entre patrocinante (Sindicato de Camioneros) siempre brinda su apoyo ante las necesidades de los niños, y nos pone a disposición micros, tratando de conseguir colectivos con rampas, casi siempre los consiguen”.*

Con respecto a los materiales o herramientas utilizadas, tienen en cuenta las diversidades funcionales de cada miembro, en sus reuniones de planificación utilizan fichas de seguimiento de cada integrante, donde escriben que cosas pueden hacer con ellos y que otras no, desde la mirada psicopedagógica sería distinguir sus fortalezas y debilidades desde sus modalidades de aprendizajes. Y a partir de allí buscan las configuraciones de apoyo, como, por ejemplo, consignas no tanto escritas sino más orales, utilización de textos cortos donde se resaltan la acción, en cuanto a juegos en movimientos, se busca un acompañante para “X”, (utiliza silla de ruedas), utilización de carteles con dibujos (pictogramas) para el sujeto que presenta una disminución visual (utiliza bastón verde), etc.

Recapitulando, las estrategias implementadas en las actividades scouts, en la Rama Rover, estarían pensadas en situ o para determinadas situaciones a corto plazo, pero no son construidas como soportes recurrentes, generando así un banco de recursos de apoyos, donde puedan ser tomados para otras situaciones y fortalecer la estabilidad en las propuestas educativas. También el acompañamiento de la psicóloga para los ciclos de programas es un factor de agente externo, siendo una oportunidad para el establecimiento educativo, pero que no alcanzaría ante las demandas de los educadores, sintiéndose en determinados momentos con falta de motivación en búsquedas de nuevas estrategias educativas y recurriendo siempre a las mismas utilizadas.

3.2.3 La formación y acompañamiento de las necesidades de los educadores scout:

Es indispensable trabajar en redes de equipos interdisciplinarios para lograr el bienestar global de los beneficiarios y fortalecer los procesos inclusivos. Se destaca en el Grupo Scout H, los agentes colaboradores externos, que son una psicóloga (amiga del JG H), y la psicopedagoga del Hospital Argerich, que en sus comienzos acompañó al grupo scout en forma constante y en la actualidad se generan espacios de encuentros más esporádicos, alcanzando dos o tres reuniones anuales.

También surgió de la entrevista, que los trayectos de formación o capacitaciones de los responsables adultos, en su mayoría se encuentra en etapa de desarrollo, ya que los cursos que ofrecen desde la Asociación Scout de Argentina, les resultan costosos y complicados en fechas, pero saben que son necesarios para el desarrollo personal; y al

preguntar sobre cuántos años lleva la formación completa, los entrevistados contestaron que son 2 años para obtener el título de “Educador en Jóvenes” y 1 año más, con la obtención de “Educador en Gestión” (para acceder a una jefatura).

Por lo tanto, un factor amenazante es el costo de capacitaciones y la disponibilidad de fechas, donde se requiere de otros tiempos personales, pero todos los dirigentes destacan la necesidad de capacitarse e instruirse para coordinar los grupos con diversidades funcionales; que, a su vez, es indispensable para la implementación de las actividades inclusivas.

De acuerdo a las demandas de los educadores, en la categoría de formación personal, estas no alcanzan a cubrir sus expectativas y son conscientes que repercuten directamente en la organización flexible e inclusiva de las actividades educativas, y a partir de ello, se podría pensar algunas intervenciones psicopedagógicas siendo las siguientes:

- Crear programas de formación para los educadores, que incluyan talleres sobre la comprensión de la discapacidad y diversidad, el desarrollo de competencias en el marco de las diferencias personales, acceso a ejemplos concretos de buenas prácticas como generadoras de ideas, entre otras.
- Prever un apoyo in situ para permitir al grupo scout realizar las modificaciones (en el edificio de la sede o actividades concretas) que sean necesarias. Estos apoyos pueden darse desde el interior del Movimiento Scout, así como de externos a él (asociaciones civiles, ONG, Organismos Gubernamentales).
- Establecer redes de instituciones, ya sean gubernamentales o de la sociedad civil, que trabajen en torno a las temáticas de discapacidad. Los contactos que se logren establecer servirán como apoyo, tanto en el diseño de propuestas, en el desarrollo de las actividades, así como en recursos en el marco de la formación de adultos educadores.
- Difundir información sobre la vida, las necesidades y las competencias de las personas con discapacidad. Charlas abiertas entre educadores y trabajos con las familias.
- Establecer en el distrito scout (supervisión), un comité encargado de dar asesoramiento especializado sobre el desarrollo del Movimiento Scouts de modo más inclusivo. Al estilo EOE (Equipo de Orientación Escolar), pero que pueda estar integrado por varios referentes de varios educadores scout, que hayan culminado su trayecto de formación.

Para concluir, esta arista de “formación y capacitación”, como así también de “Acompañamiento del Educador Inclusivo Scout”, no estaría alcanzando ante las necesidades del “GS H”, siendo un factor amenazante para la calidad de los procesos inclusivos y del acompañamiento familiar ante sus dudas o consultas, ya que contar con un gabinete o un equipo de orientación scout (EOS), más continuo o pertenecer a su planta funcional; calmaría las ansiedades de los miembros adultos, se brindaría una nueva mirada de las actividades y se podría fortalecer el acompañamiento familiar en su inclusión dentro del Movimiento Scout.

3.2.4 Posibles intervenciones psicopedagógicas como buenas prácticas que favorecen la inclusión de personas con diversidades funcionales en las actividades scouts:

Cuando se habla sobre las prácticas favorecedoras de inclusión, desde el posicionamiento psicopedagógico, nos referimos aquellas que apuntan a fortalecer ámbitos inclusivos, minimizando las barreras y que proponen escenarios que facilitan el aprendizaje y la participación de todos sus miembros. Pueden ser prácticas grupales-colectivas e individuales-singulares. Es decir, comprometen a toda la comunidad educativa: familia, adultos educadores, voluntarios, niños, niñas o jóvenes.

Desde la visión psicopedagógica para seguir fortaleciendo los procesos inclusivos en el Grupo Scout H; considero variables que pueden fortalecerse y potenciar las estrategias inclusivas en sus actividades educativas; poniendo foco en: propuestas más flexibles y accesibles; en las entrevistas de admisión e inclusión al Movimiento Scout y, por último, ir disminuyendo las acciones sobreprotectoras hacia los jóvenes.

3.2.4.1 Una propuesta flexible y accesible:

En sus propuestas educativas, los beneficiarios trabajan juntos en equipos donde cada uno tiene un papel que desarrollar, constituyendo un espacio ideal de apoyo, tanto para aquellos que poseen una diversidad funcional como para los que no la tienen. La predisposición y una actitud alegre podrán jugar también un papel importante, creando una atmósfera de confianza dentro del grupo, facilitando así la inclusión y el compromiso de la persona con discapacidad.

En el documento “Política de Inclusión de Personas con Discapacidad”, plantea una característica a tener en cuenta los dirigentes scout a la hora de planificar:

“Es tarea de los educadores, a partir de la decisión institucional de la inclusión de personas con discapacidad al Movimiento, la de construir un marco que posibilite la igualdad y equidad en el acceso a al Programa de Jóvenes que propone el Movimiento Scout” (p 11).

A partir de lo mencionado anteriormente, es necesario visualizar y presentar en los programas educativos scouts o ciclos de programas, las fortalezas y debilidades de las actividades o aquellas que le son propias al grupo de pares y que debemos considerar ante posibles variables que surjan en las actividades u emergentes; si bien esto es frecuente como práctica habitual, tanto más debe serlo a la hora de desarrollar y promover prácticas inclusivas de personas con diversidades funcionales. Los dirigentes de la Rama Rover, si bien las consideran, pero estas deben estar explícitas dentro de sus planificaciones y de lo posible establecer un responsable del mismo en cada actividad, esto dejará en claro los roles y las funciones ante las propuestas educativas. Dejar por escrito las acciones permitirá luego evaluar las mismas para mejorarlas o desestimar esas acciones para ir en búsqueda de nuevas estrategias.

3.2.4.2 Las entrevistas de admisión y las primeras aproximaciones a las actividades scout:

El grupo scout es un contexto donde reciben sujetos que presentan modos de aprender, de vincularse, y relacionarse con características distintivas. Es por ello que es relevante un primer encuentro con la familia y con el niño, niña o joven para conocer e interiorizarnos de dichas características, de manera de generar las condiciones necesarias que minimicen las barreras y fortalezcan aquellos apoyos que faciliten la accesibilidad a la propuesta educativa. Se podría pensar en una actividad compartida con la familia, a modo de ir incorporándose familia-movimiento scout a las actividades recreativas que proponen en el grupo, realizar folletos informativos y explicativos que pueden brindar en la primera entrevista de consulta y generar así, primeros lazos de confianza con ellos. Y en el caso de las personas con diversidades funcionales, son las familias quienes nos pueden informar acerca de qué tipo de apoyos se requieren, como también cuáles son sus habilidades, gustos (programas de tv, comidas, música, deportes, juegos) y preferencias.

Por otro lado, es importante conocer cuáles son las expectativas que los padres, madres u otros miembros de la familia poseen en relación al Movimiento Scout; si conocen la propuesta educativa. A su vez, se requiere comunicar con claridad cuáles son las características distintivas del grupo scout al cual se concurre (ubicación, horario, funciones de los miembros que componen el grupo, tipo de actividades, etc.). Estas primeras aclaraciones y acuerdos son fundamentales para despejar imaginarios, preconceptos o expectativas altas que posteriormente no puedan ser cumplidas. Es menester crear un clima de diálogo, cooperación y compromiso con las familias, informando cuando poseemos algún inconveniente o no sabemos cómo afrontar alguna situación. A su vez, al ser una propuesta educativa diferente a la de la educación formal, se convierte en un espacio en el que se puede obtener información importante y útil para el desarrollo de la persona en cuestión, así como para reforzar su autonomía personal y potenciar su inclusión social.

En síntesis, se podría sugerir:

- Realizar las entrevistas que el grupo de educadores requiera con las familias.
- Comunicar de manera clara la propuesta educativa del Movimiento Scout, los alcances y limitaciones del mismo, así como las características propias del grupo.
- Anticipar los tipos de actividades, tiempos, posibles modificaciones o apoyos que pueden requerirse para favorecer la accesibilidad a las actividades educativas.
- Estar al tanto de los conocimientos y las expectativas de las familias en relación al Movimiento Scout.
- Dejar registro escrito en actas de los acuerdos y compromisos que se realicen con las familias.
- Mantener una comunicación fluida con las familias, estableciendo como prioridad la inclusión plena de la persona con discapacidad al Movimiento Scout.

3.2.4.3 La actitud sobreprotectora:

En última instancia, sobre el **estigma de la sobreprotección**, que de las narrativas de los educadores se dejó develado estas preocupaciones de demandas familiares, sabiendo que, es importante velar por el bienestar de todos los miembros del grupo, protegiendo su integridad física, mental y emocional, asegurándose de que todas las

personas implicadas están bien informadas de todo lo referente a la protección de los niños y jóvenes, y preservando sus derechos.

Por ello, uno de los paradigmas que debemos romper es la sobreprotección. En el tema de diversidad funcional, ayudar no es lo mismo que sobreproteger; ayudar es brindar a la persona la oportunidad de desenvolverse autónomamente y lograr las cosas que se proponga. En cambio, la sobreprotección de las personas con discapacidad se genera al pensar que ellos no son capaces de aprender determinadas actitudes, aptitudes y habilidades y tiene el objetivo de proporcionarle lo que no puede hacer por sí mismo y “cuidarlo” del ambiente que le rodea, debido a que frecuentemente el entorno es visto como amenazante. Esto muchas veces genera mayores limitaciones que la discapacidad por sí misma, llegando a niveles que, en lugar de potenciar capacidades, sólo enfatizan la exclusión.

Desde el rol de los educadores scout, es necesario estimular que la persona con discapacidad investigue, descubra y se conozca y, sobre todo, hablarle con claridad para que se relacione con los demás, seguro de sí mismo y no se sienta relegado. Algunas consideraciones para tener en cuenta son:

- Ser sinceros ante situaciones que va más allá de nosotros y al comunicar el mismo a la persona con diversidad funcional, se abre la búsqueda en conjunto de posibles estrategias o soluciones para eliminar barreras/obstáculos contextuales.
- Ser positivos y siempre fijarnos en lo que la persona con diversidad funcional sí puede hacer. Siempre la mirada desde lo potencial del sujeto.
- Transmitirle mensajes de optimismo, permite brindar mayor seguridad y genera motivación en avanzar en sus capacidades.
- El educador puede ser mediador y canal de acercamiento a los demás, achicando las barreras que se establecen al momento de generar vínculos. Ser facilitador de canales comunicativos entre sus pares.
- Estar atentos para favorecer la inclusión de todos/as en el grupo.
- Ser justos e inclusivos implica que todos los miembros tienen obligaciones y roles dentro del grupo. Las personas con discapacidad deben tener las mismas obligaciones que los demás, pero adaptadas a ellas; ante una acción conductual desfavorable, se debe actuar igual que con el resto.

- Eliminar barreras no es lo mismo que hacer las cosas por ellos; debemos favorecer la autonomía y la autogestión.
- Para convivir en grupo todas las personas tienen que desarrollar respeto a los demás y aprender el modo de comportarse en grupo. Hay personas con discapacidad que no han desarrollado algunas habilidades sociales para la convivencia en grupo; en este caso, tal vez necesiten un apoyo previo a su incorporación al grupo.

En síntesis, teniendo en cuenta estos ítems mencionados anteriormente, se generaría un escenario de mejora hacia una educación inclusiva scout y en el desarrollo de sus actividades. Donde el rol del adulto es fundamental para ser agente movilizador de potencialidades, creando así capacidades creativas en los miembros beneficiarios.

El Movimiento Scout, desempeña un rol y función importante en la eliminación de las barreras físicas, culturales, comunicacionales y sociales; se trata de un espacio para jóvenes con diversidades funcionales o no, que no pone exigencias de ingresos, ni requisitos de selección, para hacer efectivos sus derechos, con igualdad de oportunidades, participación desde sus singularidades y respeto por la diversidad humana.

Capítulo 4: Culminando el fogón

4.1 A modo de cierre: Invitaciones a la apertura... Conclusiones

Recurriendo a la paradoja del título anterior, quizás este cierre sea una invitación a la apertura de: Reflexiones sobre las representaciones sobre la discapacidad, e ir hacia un camino de transformación del concepto y entenderlo como una diversidad funcional; asimismo, a repensar las estrategias y buscar nuevos modos de desarrollar las actividades educativas pero pensadas desde las modalidades de aprendizajes de cada integrante; también a considerar y poner en prácticas otros estilos y modelos de gestión estratégicas para los procesos inclusivos en el grupo scout. Donde la búsqueda de nuevas redes o trabajos interdisciplinarios pueden ser oportunidades para potenciar la inclusión scout; por lo tanto, es seguir reflexionando juntos los procesos inclusivos y dejar, como dicen los scouts “El mundo, en las mejores condiciones que lo encontramos”.

Y llegando al final, pienso que esta investigación realizada, da luz a nuevos caminos que en su momento eran desconocidos, especialmente con lo que respecta a la intervención y mirada psicopedagógica, siendo un rol necesario para el desarrollo de las actividades scout, tanto como colaborador externo o siendo parte del staff de dirigentes; centrándose en los soportes y configuraciones de apoyo, necesarios para que los beneficiarios con diversidades funcionales puedan desarrollarse en la vida scout y en naturaleza.

A continuación, se presentará las reflexiones sobre los objetivos que se planteó para este trabajo, en base al análisis de los datos obtenidos de las entrevistas. Para las representaciones sobre la discapacidad, de las narrativas, se puede deducir que los educadores hablan de la discapacidad haciendo referencia a las funciones de las mismas, como: sensoriales y de la comunicación; motrices; y cognitivas. En el caso de la Rama Rover, hay jóvenes motrices, con disminución visual, auditivos y cognitivos (dislético) y que, a su vez, sus procesos involucran a todos sus miembros, haciéndose partícipes a todo el grupo en sus aprendizajes.

Por consiguiente, la educación inclusiva scout, implica que todos sus integrantes, con o sin discapacidad, aprendan en forma cooperativa más allá de sus orígenes, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidas aquéllos que presentan dificultades en el aprendizaje. El término de “diversidad funcional”, no se encontró en sus relatos orales, pero si se establece un correlato en sus ideas fundantes sobre el derecho que da lugar a la valoración y al respeto por la diversidad como elemento fundamental del proceso de aprendizaje y de desarrollo de su potencialidad.

Con respecto a las estrategias implementadas, son propias de los procesos que van en búsqueda de la inclusión; por momentos se pueden establecer una línea delgada entre “Integración” e “Inclusión”.

En síntesis, si se realiza un recorrido de las etapas del fuego de la investigación, desde la preparación de la estructura, el encendido, desarrollo y finalización del fuego, se pueden observar brasas que contiene las representaciones sobre la discapacidad, las estrategias inclusivas que llevan a cabo los dirigentes y también brasas psicopedagógicas, que generan nuevos destellos de luz, que supone y da lugar a una transformación en las actitudes, de las herramientas y prácticas educativas, como:

- Fortalecer un currículum amplio, inclusivo y flexible para dar respuestas a las diversidades de los scouts.
- Centrarse más en el sujeto, facilitando la diversificación y flexibilidad de las enseñanzas scout y desarrollando competencias en el área de comunicación, lenguaje, conocimiento scout, el medio ambiente, etc.
- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación de las actividades educativas, que concuerden con sus propuestas inclusivas, configuraciones de apoyo y apoyos específicos; y atendiendo a los estilos de aprendizajes.
- Fortalecer los lazos familiares y de la comunidad, por medio de reuniones o talleres compartidos.
- Sostener y potenciar la formación de los educadores por otros profesionales especializados en apoyos. Siendo un punto requerido por los adultos y que deben organizarse más encuentros o buscar organizaciones que se complementen a las actividades scout.

En la actualidad, si bien se visibiliza que las estrategias organizativas del Grupo Scout H se están flexibilizando, y el jefe de grupo, trata de establecer redes o comienza a delegar y compartir responsabilidades, aún persisten las relaciones jerarquizadas de dependencia. Este es un punto a mejorar para enriquecer más el trabajo interdisciplinario entre instituciones y capacitadores; sin tantos intermediarios o autorizaciones, que sabiendo son necesarios pero que no caigan en puros mecanismos administrativos, sino apelar a la solidaridad y voluntariado, como lo es el Movimiento Scout.

4.2 **Bibliografía citada:**

- Aquín, Nora. (2011). Los avatares de los conceptos de exclusión e inclusión. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/download/.../5362>
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALc/UNESCO.
- Casanova, M. A. & Cabra, M.A. (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- CONADIS. (2015). *Derechos de las Personas con Discapacidad: todos tenemos los mismos derechos*. Cuadernillo.
- Luque, D. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación de la Nación. Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. 1a. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Año 2019. Libro digital- (Educación inclusiva;1).
- Oficina Scout Mundial. Métodos Educativos, Investigación y Desarrollo. 2010. Líneas directrices: (Escultismo para personas con alguna discapacidad. Tr. Alvarado Paunero et. al
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. Madrid. Capítulo 2.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)*.
- Sanjosé Gil, A. (2006). *El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Págs. 1-14

- UNESCO, Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos. Paris, UNESCO, 2005.
- Verdugo Alonso, M. y Rodríguez Aguilera, A. (2008). *Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas*. Revista Española de Discapacidad Intelectual. Vol. 39. Nº 228. Págs. 5-24.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2002). De la segregación a la inclusión escolar. Facultad de Psicología, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca.

4.3 Bibliografía consultada:

- Celis de Soto, Francia (2006). La gestión de recursos humanos en las organizaciones de servicio inclusivos. Laurus, vol. 12, núm. pp. 10-27. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.
- Documento de la Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Reglamento de tesis y trabajos finales de carrera.
- Documento de Política de adultos en el Movimiento Scout (2011). Lineamientos básicos y generalidades.
- Documento de Scout de Argentina (2010). Dirección Nacional de Formación: El Jefe educador scout y los adultos responsables. pp. 2-5.
- Mariño, German; Cendales Lola (2004). La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural. Fundación Santa María.
- Sampieri, Roberto Hernández (1999). Metodología de la investigación. Escuela Superior de Comercio y Administración. Instituto Politécnico Nacional.

4.4 Anexos:

4.4.1 Preguntas de la entrevista al Jefe de Grupo Scout (director):

1. ¿Cuántos años hace que está en el movimiento scout? ¿Y en su función de jefe de grupo?
2. ¿Cómo está organizado su staff de dirigentes? ¿Edades aproximadas de los integrantes?
3. ¿Cuántos años hace que funciona este grupo scout?
4. ¿Cuántos miembros beneficiarios asisten a las actividades? ¿Qué características presentan sus miembros beneficiarios? ¿Algún integrante que presente alguna diversidad funcional (discapacidad)? ¿Qué es la discapacidad y que características tienen? ¿Qué características tiene un sujeto con diversidad funcional? ¿Existe alguna pauta o reglamentación para su inclusión en las actividades educativas?
5. ¿Cuáles son las necesidades o desafíos que se le presentan al incluir a sujetos con diversidades funcionales a las actividades scout? ¿Qué estrategias utilizan para afrontar estos hechos?
6. ¿Cómo es la organización en la formación? ¿Cuentan con capacitaciones para la inclusión de sujetos con discapacidad al Movimiento Scout? ¿Cómo es?
7. Según usted: ¿Qué aspectos relevantes debe tener un educador para desarrollar los procesos inclusivos en sus actividades?
8. ¿Con qué personas, instituciones u organismos pueden contar para el asesoramiento de estrategias a implementar en sus propuestas educativas? ¿Establecen redes de trabajos interdisciplinarios? ¿Con qué especialistas o profesionales cuentan para las consultas o asesoramientos?
9. ¿Cuál es la demanda de las familias al querer incorporar a los sujetos con diversidades funcionales al movimiento scout?
10. ¿Qué aspectos les gustaría profundizar para mejorar la inclusión de sus beneficiarios con diversidades funcionales? ¿Alguna temática a desarrollar de preferencia para algún taller de perfeccionamiento?

11. ¿Qué es para usted, trabajar la inclusión en el movimiento scout?

4.4.2 Preguntas de la entrevista al dirigente scout (educadores) que están a cargo de los adolescentes de 17 a 21 años de edad:

1. ¿Cuántos años hace que está en el movimiento scout? ¿Y cuál es su función dentro del grupo?

2. ¿Cómo es la metodología de trabajo que utilizan con los adolescentes? ¿Y su organización dentro del pequeño grupo?

3. ¿Qué características presentan sus miembros beneficiarios? Entre sus integrantes ¿Hay algún miembro con diversidad funcional? ¿Cuántos son? ¿Qué características tienen?

4. ¿Qué estrategias educativas scout implementan para incluir a estos sujetos con diversidades funcionales? ¿Qué desafíos afrontan al desarrollar los mismos?

5. ¿Cuentan con algún apoyo y/o asesoramiento? ¿Cómo es el trabajo con el mismo? ¿reciben alguna capacitación?

6. ¿Qué aspectos les gustaría profundizar para mejorar la inclusión de sus beneficiarios con diversidades funcionales? ¿Alguna temática a desarrollar de preferencia para algún taller de perfeccionamiento?

7. ¿Qué es para usted, trabajar la inclusión en el movimiento scout?

4.4.3 Matriz de Recolección e Interpretación de datos:

Registro de la entrevista del Jefe del Grupo Scout “H”		
CATEGORÍA	DATOS	INTERPRETACIÓN
a) Concepción sobre la discapacidad.		
b) Demanda familiar- ingreso a las actividades scout.		
c) Oportunidades y Amenazas para el desarrollo de actividades inclusivas.		
d) Estrategias de gestión implementadas para la inclusión.		
e) Planificación de actividades en base a los objetivos de inclusión.		
f) Formación y capacitación en inclusión educativa scout.		
g) Redes de trabajos interdisciplinarios.		
h) Concepto de Inclusión educativa scout.		

Registro de las entrevistas de los educadores- Rama Rover (17 a 21 años)		
CATEGORÍA	DATOS	INTERPRETACIÓN
a) Concepciones sobre la discapacidad.	Entrevistado A:	
	Entrevistado B:	
	Entrevistado C:	
b) Fortalezas y debilidades en las actividades inclusivas scout.	Entrevistado A:	
	Entrevistado B:	
	Entrevistado C:	
c) Estrategias y Configuraciones de apoyo para la inclusión.	Entrevistado A:	
	Entrevistado B:	
	Entrevistado C:	
d) Formación y acompañamiento en los educadores para la inclusión educativa scout.	Entrevistado A:	
	Entrevistado B:	
	Entrevistado C:	
e) Concepto de inclusión educativa scout.	Entrevistado A:	
	Entrevistado B:	
	Entrevistado C:	

4.4.4 Organización y agrupación de las categorías para el análisis correspondiente a los ejes interpretativos:

El siguiente cuadro de interpretación de datos corresponden a la entrevista con el Jefe de Grupo H. donde cada categoría de análisis tiene su correspondencia a los objetivos planteados en la investigación, siendo los siguientes:

Director de la Institución Educativa Scout (Jefe de grupo)	
<u>Objetivo específico 1</u> • Concepción sobre discapacidad.	Categorías: A, B, C Y H
<u>Objetivo específico 2</u> • Estrategias implementadas para los procesos inclusivos	Categorías: D, E, F Y G
<u>Objetivo específico 3</u> • Posibles intervenciones psicopedagógicas	Derivados de las categorías anteriores.

Con respecto a las categorías A, B, C y H

- Concepción sobre la discapacidad.
- Demandas familiares e ingreso a las actividades scout.
- Oportunidades y amenazas para el desarrollo de actividades inclusivas.
- Concepto de inclusión educativa scout.

Las otras categorías D, E, F y G

- Estrategias de gestión implementadas para la inclusión.
- Formación y capacitación en inclusión educativa scout.
- Redes de trabajos interdisciplinarios.

Para los educadores de la Rama Rover (dirigentes), se seleccionó categorías, que también tiene correspondencia con los objetivos específicos de esta investigación, siendo los siguientes:

Educadores de la Rama Rover (Dirigentes Scouts)	
<u>Objetivo específico 1</u> • Concepción sobre discapacidad.	<u>Categorías:</u> A, B y E
<u>Objetivo específico 2</u> • Estrategias implementadas para los procesos inclusivos.	<u>Categorías:</u> C Y D
<u>Objetivo específico 3</u> • Posibles intervenciones psicopedagógicas.	Derivados de las categorías anteriores.

Con respecto a las categorías A, B y E:

- Concepciones sobre la discapacidad.
- Fortalezas y debilidades en las actividades inclusivas scout.
- Concepto de inclusión educativa scout.

Las otras categorías C y D:

- Estrategias y configuraciones de apoyo para la inclusión.
- Formación y acompañamiento en los educadores para la inclusión educativa scout.