

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Trabajo Final de Carrera:
"La integración y la inclusión en una institución educativa de nivel primario, de la localidad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe"

Eliana Marinángelo

TÍTULO A OBTENER: Licenciada en Psicopedagogía

Agosto, 2022

AGRADECIMIENTOS

"Seamos agradecidos con las personas que nos hacen felices; ellos son los encantadores jardineros que hacen florecer nuestra alma".

Marcel Proust

A todas aquellas personas que, tanto a lo largo de la carrera como de la vida, me impulsaron a seguir creciendo, a afrontar los desafíos, a confiar en mi percepción, acompañaron mis procesos, me ayudaron a no bajar los brazos, sobre todo en el transcurso de la pandemia por COVID-19, cuando no sabía si iba a poder con todos los desafíos que ello implicaba.

A todos los que creyeron en mí, incluso antes o más que yo misma. Cada uno sabe la importancia que representa. Son ellos, *los afectos*, los pilares más importantes de todo ser humano y yo agradezco a la vida por todos los que son parte de la mía...

¡¡¡Gracias infinitas!!!

RESUMEN

La inclusión, a diferencia de la integración, plantea una forma diferente de entender la discapacidad, la escuela, el aprendizaje, la práctica profesional, la sociedad, la formación docente. En ese sentido, el presente trabajo se propuso conocer la perspectiva de trabajo de docentes y directivos respecto de la integración y/o la inclusión de una institución educativa de nivel primario, de la localidad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe; a partir de la cual se elaboró una propuesta de intervención, un taller, para facilitar prácticas pedagógicas que promuevan el tránsito de la integración a la inclusión educativa, en docentes y directivos. El presente trabajo final de carrera adopta la modalidad propuesta de intervención en el campo profesional. Desde un enfoque cualitativo y un diseño no experimental, de corte transversal, de alcance exploratorio-descriptivo se efectuó un estudio diagnóstico del cual participaron seis personas, una directora, una docente especial integradora y cuatro docentes. La muestra fue seleccionada de manera no aleatoria, por conveniencia o disponibilidad. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos entrevistas semi-estructuradas. El análisis de datos se realizó cualitativamente. Los resultados señalan la importancia de la capacitación para una educación inclusiva, que promueva la diversidad desde una perspectiva interdisciplinaria y la necesariedad de intervenciones institucionales que faciliten ese proceso. El presente trabajo contribuye a destacar la importancia de la inclusión desde el nivel primario y resalta que la misma es un derecho de todos/as los/as niños/as, que debe ser resguardado y garantizado por la comunidad en general y por la comunidad educativa en particular.

Palabras clave: integración, inclusión, necesidades educativas especiales, diversidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN…….5
ANTECEDENTES.....7
MARCO TEÓRICO….....16
1. Inclusión e integración.....16
2. La escuela común y la escuela especial…….……21
3. La inclusión en la legislación nacional e internacional…….23
4. El taller……..…….24
ESTUDIO DIAGNÓSTICO….....27
1. Objetivos……27
1.1. Objetivo general.....27
1.2. Objetivos específicos……27
2. Diseño metodológico….....27
3. Participantes.....27
4. Instrumento de recolección de datos……..……...……27
5. Procedimientos.....28
6. Análisis de datos.....28
7. Resultados……..28
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....34
1. Objetivos de intervención.....34
1.1. Objetivo general…….34
1.2. Objetivos específicos…….34
2. Descripción de la propuesta…….……...34
3. Destinatarios……...34
4. Recursos materiales y humanos.....34
5. Plan de actividades……..35
6. Resultados esperados.....36
CONCLUSIONES.....37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....38
ANEXOS.....41

INTRODUCCIÓN

La inclusión ha sido abordada desde diversas disciplinas como la Psicopedagogía, la Pedagogía y la Psicología, puede definirse como el modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad. De un tiempo a esta parte están en auge los conceptos de integración e inclusión, como términos de gran implicancia no sólo para la práctica educativa, sino también- y sobre todo- a nivel social en general. Uno de los desafíos más significativos en este cambio cultural es pensar al niño, niña, joven, como sujeto de derecho, incorporar sus saberes y experiencias, no pensarlos como meros receptores de conocimientos, estimular su pensamiento crítico y participativo.

Considerando este cambio de paradigma, resulta de suma importancia brindar herramientas a la comunidad educativa para afrontar la cotidianeidad de lo diferente, entendiendo que la diferencia es parte del conjunto, que cada individuo es diferente a otro, y que no siempre es necesario tener el máximo conocimiento de alguna discapacidad para poder trabajar con ella, si no que con empatía, esfuerzo, creatividad, se puede trabajar para tratar de que todos desplieguen sus potencialidades, pero siempre respetando la individualidad de los tiempos y la subjetividad de cada persona.

En este sentido, el presente trabajo final de carrera pretende dar cuenta de la importancia de la inclusión desde el nivel primario. Más precisamente, se pretendió conocer la perspectiva de trabajo de docentes y directivos respecto de la integración y/o la inclusión de una institución educativa de nivel primario, de la localidad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe; con el fin de elaborar una propuesta de intervención, un taller, para facilitar prácticas pedagógicas que promuevan el tránsito de la integración a la inclusión educativa.

En un primer momento se exponen los principales antecedentes sobre el tema, para luego dar lugar al marco teórico de referencia. El mismo se compone de los conceptos fundamentales que orientaron y guiaron el presente trabajo, presentados en cuatro secciones, a saber: inclusión vs integración; la escuela común y la escuela especial; la inclusión en la legislación nacional e internacional; el taller. Luego del marco teórico, se plantea el estudio diagnóstico, compuesto por el objetivo general y los objetivos específicos; el diseño metodológico; los participantes; instrumentos y procedimientos adoptados, y por último el análisis de los datos y resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a docentes y directivos. Las mismas permitieron observar la importancia de la capacitación para una educación inclusiva, que promueva la diversidad desde una perspectiva interdisciplinaria y la necesariedad de intervenciones institucionales que faciliten ese proceso.

Luego, se describe la propuesta de intervención, un taller, compuesta por los objetivos de intervención, la descripción de la propuesta, los destinatarios, los recursos materiales y humanos, el plan de actividades y los resultados esperados.

Por último, se exponen las conclusiones generales a las que se ha arribado. Cierra el trabajo la bibliografía completa y sistematizada y los anexos.

ANTECEDENTES

Existen numerosas investigaciones de la temática planteada, algunas de ellas se mencionarán a continuación.

Una experiencia investigativa llevada adelante por Ramírez Valbuena (2017), buscó analizar los resultados del proyecto de Inclusión Educativa implementado en la Institución Educativa Técnico Comercial de Jenesano (Boyacá), Colombia, desde el año 2011. El programa de inclusión, promovido por la Secretaría de Educación de Boyacá, incorporó a menores en edad escolar con limitaciones físicas y cognoscitivas en el aula de clase, con el fin de que ellos se socializaran y entraran en un proceso formal de aprendizaje. Para analizar los resultados del programa se llevó adelante una investigación cualitativa mediante el método etnográfico. Se realizaron sondeos mediante diferentes instrumentos, como entrevistas semiestructuradas, encuestas y observación directa, que permitieron, de una manera espontánea, la apreciación de la comunidad educativa- docentes, alumnos, padres, madres, directivos- frente a este proceso. Asimismo, se analizaron los datos sociodemográficos y escolares de los grupos de estudiantes durante el desarrollo de la aplicación del programa de inclusión, para poder realizar comparaciones de las poblaciones, de acuerdo a las diferentes variaciones que se pudieran presentar en el desarrollo académico y social de los grupos.

Los resultados muestran, en primer lugar, que los docentes no presentan formación académica para desarrollar el proyecto, ya que ninguno de los maestros implicados en el aula de clase con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), tiene un título educativo que lo acredite para laborar con esta población. En segundo lugar, los docentes que llevan un mayor recorrido en la profesión y que han pasado por varios cambios y proyectos, ven este programa como una más de las ideas absurdas que pretenden implantar una serie de eruditos de la educación, que nunca se han parado frente a un grupo de estudiantes de alrededor de cuarenta por curso y entre los cuales hay seis grados distribuidos para un solo docente. Ellos ven que es un proyecto sin planeación en su aplicación y no aprecian ninguna continuidad. Así, para ellos es como todos los proyectos anteriores: al comienzo le dan mucha importancia y poco a poco lo van olvidando, no se atienden las dificultades que se presentan y el docente se las arregla como puede. Sin embargo, es unánime el sentido de acoger con la mayor aceptación en el aula de clase a los niños con NEE, para poder sacarlos del encierro y tratar que, por lo menos, socialicen con sus pares. Asimismo, en algunos docentes se aprecia, por la falta de conocimiento frente a cómo manejar esas habilidades dispersas, el sentimiento de frustración, debido a que hay niños con NEE que no

aprenden casi nada, además, en el aula de clase no se cuenta con material apropiado para ellos y lo que se ha hecho es una adaptación, por parte de dichos docentes, del material existente.

En tercer lugar, se evidencia que durante los años 2010 y 2011 se realizó una muy buena inversión para la implementación del programa en todos los centros educativos que pertenecen como ente certificado. En cuarto lugar, se evidencia que los niños con NEE pueden asistir a su escuela más cercana para continuar o, en muchos casos, iniciar su actividad académica, con el objetivo de adquirir saberes que le permiten reducir las brechas de desigualdad a las que han estado sometidos. A partir del programa de inclusión es posible compartir con sus pares dentro de espacios apropiados y de manera continua, para poder socializar, mediante el juego y el conocimiento, conduciéndolos a un mundo más amplio y diverso. El desarrollo de la autonomía y de habilidades básicas en los niños con NEE que participan en este programa es muy notorio, aunque un poco demorado de iniciar, pero poco a poco se va formando el concepto que la escuela también puede ser segura para ellos.

Asimismo, hay una muy buena aceptación por parte de los estudiantes, que no son de este programa, con sus compañeros de inclusión; se ha mejorado el espacio social en los niños con NEE frente a cada uno de sus roles, no solo en el aula de clase, sino también fuera de ella, comparten y juegan con sus compañeros. El entorno familiar de los niños con NEE también se ha favorecido, ya que se ven más activos en la comunidad, participan de las actividades programadas y lo más importante, que ya no esconden a sus hijos porque tengan alguna discapacidad, sino que comparten, como cualquier familia, en el ámbito escolar. Se generó una gran solidaridad de los padres y madres, la gran mayoría se preocupa por los niños del programa de inclusión y sus familias, para que estos niños sean tenidos en cuenta en las decisiones tomadas en procura del mejoramiento de la calidad educativa de la Institución y para el mismo desarrollo de la comunidad.

Por último, es muy importante resaltar la participación de entes gubernamentales, tanto municipales, departamentales y nacionales, así como de otras entidades involucradas de manera directa e indirecta en este proyecto, lo cual genera grandes efectos en la socialización de una nueva generación tolerante e inclusiva con todos sus pares. En síntesis, se evidencian grandes logros relacionados con la asimilación de los niños con necesidades educativas especiales al aula de clase tradicional a la vez que se reconocen varias falencias. En este sentido el estado debe implicarse en programas de inclusión, con el fin de mejorar los procesos y hacerlos cada

vez más efectivos en el mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los involucrados y sus núcleos familiares, para promover de ese modo una sociedad cada vez más incluyente (Ramírez Valbuena, 2017).

Otra investigación, llevada a cabo en México por Juárez Núñez et al. (2010) tuvo por objetivo analizar, en una primera parte, la política educativa de los últimos sexenios en relación con la educación especial y su tránsito–retroceso hacia la escuela inclusiva y la manera como ha sido concebida la educación especial y la escuela inclusiva. Posteriormente, se muestra el viraje de la política educativa hacia la vieja concepción de la educación especial, en detrimento de los grupos excluidos y más vulnerables socialmente, a pesar de los planteamientos de la necesidad de construir mayores márgenes de equidad, igualdad e inclusión económica, política, social y cultural, dentro de los cuales se incluye la educación por parte de Estado. Finalmente, en un tercer momento, los autores hacen foco en la propuesta renovada de una escuela inclusiva.

Los investigadores señalan que la calidad educativa en todos los niveles del sistema escolar en México constituye un objetivo primordial de la política educativa gubernamental, y de cada institución que desea ser acreditada como una escuela de calidad. Sin embargo, pocas –por no decir ninguna– se preocupan por ser consideradas como escuelas inclusivas. En este sentido, se confunde accesibilidad o posibilidad de acceso, porque son de bajo costo o casi gratuitas, a las cuales pueden asistir aquellos que lo deseen y cumplan los requisitos burocráticos para ingresar o pasen el examen de admisión, para lo cual lo que está en juego es la capacidad intelectual, con la posibilidad de interactuar, de realizar actividades conjuntas de aprendizaje, de interrelación con todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, una escuela inclusiva no debería tener exámenes de admisión, ni discriminar por motivos económicos, de origen o de pertenencia social, ni clasificar de acuerdo con las capacidades intelectuales que fomentan la competencia y el individualismo. Por el contrario, la escuela inclusiva fomenta la colaboración, la aceptación y la ayuda mutua, el diálogo horizontal y el trato igualitario a todos los alumnos, independientemente de su género, edad o condición social, religiosa, política o étnica. Tampoco significa “pasar de grado” a todos los alumnos –sepan o no–, para reducir el gasto educativo. Una escuela inclusiva se preocupa por la atención adecuada a todos los grados.

Las escuelas en México no logran brindar este tipo de atención, se sostienen en el mejor de los casos por la buena voluntad de los docentes y directivos, quienes cuentan con escasos recursos. Esta situación se presenta en las escuelas más pobres,

alejadas de los grandes centros poblacionales a lo largo y ancho del país. De manera coincidente, estas escuelas son las que atienden al mayor porcentaje de la población en extrema pobreza. Seis de cada diez infantes mexicanos viven en la pobreza y tres de ellos en condiciones de extrema pobreza. Es la población rural y de ésta la indígena la que más sufre de una escuela si no elitista, sí deficitaria en su calidad y en su atención a las necesidades de la población que atiende. Las zonas indígenas sufren marginación en cuanto al número de escuelas y la distancia entre un centro educativo y otro, ya que dentro de las zonas rurales una escuela generalmente se integra por alumnos de regiones alejadas y de difícil acceso, lo que promueve el ausentismo. Existen escasamente centros de educación media y, en menor número, de educación técnica y profesional. El ausentismo no es sólo de los alumnos, sino de los docentes mismos.

Ante esta situación, promover una escuela inclusiva o incluyente sería la política ineludible para satisfacer las necesidades educacionales de niños, jóvenes y adultos. En todo caso, sería una experiencia que debe emprenderse y cuyos resultados seguramente serían alentadores para las poblaciones beneficiadas. No es suficiente una educación intercultural bilingüe, sino una educación que responda a las necesidades de la población de acuerdo con las condiciones geográficas de la región en la que se encuentren, su organización social y sus potencialidades productivas. Es evidente que el respeto a la cultura, a la lengua y a la idiosincrasia de los pueblos constituye el mejor aliciente para la construcción de la escuela inclusiva. La reforma educativa implica una reforma del sistema mismo y de la organización y funcionamiento del aula, de manera que la escuela regular sea fundamentalmente la que acoja a todos los educandos del país en cada uno de sus niveles y modalidades. Esto implica un enfoque educativo que responda efectivamente a la diversidad, ya que cada alumno, niño o adulto, tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias. El sistema educativo –y por tanto la escuela inclusiva– debe tener en cuenta toda esa gama de diferentes características y necesidades, en la medida de lo posible.

Las escuelas de educación básica deben recibir a niños cuyo desarrollo es el esperable y niños con NEE: niños y niñas con discapacidad, en situación de calle, indígenas, de zonas marginadas y desfavorecidas, migrantes. Para ello se deben modificar las políticas actuales de atención en escuelas de educación especial, para garantizar una educación de calidad. La escuela inclusiva es un medio eficaz para la creación de una nueva cultura de la aceptación de la diversidad y la diferencia, la evolución hacia una sociedad más democrática y participativa, más justa y menos discriminatoria. La justificación pedagógica es fundamental porque la escuela inclusiva

representaría un avance sin precedentes en los métodos y técnicas de aprendizaje, es decir, en los modelos educativos, puesto que implica el desarrollo de medios de enseñanza y de propuestas curriculares que respondan a las diferencias individuales, remuevan los obstáculos para el aprendizaje de estos alumnos y propongan contenidos curriculares realmente significativos.

Por último, los investigadores señalan que es evidente que la capacidad instalada de escuelas especiales no se puede desechar, ni tampoco se puede atender a todos los que presentan NEE en las escuelas regulares, pero sí se puede instaurar un política de atención que prepare a estos alumnos para integrarse poco a poco en las aulas regulares con actividades normales en función de un currículo flexible y apoyos adecuados. La formación docente, abordada en los nuevos planes y programas de estudios de maestros de educación básica, debe insistir no sólo en las teorías educativas, sino en prácticas en las existentes escuelas especiales y en los pocos centros escolares de integración. Los factores fundamentales para llevar a cabo una reforma del sistema educativo de este tipo son tres: recursos económicos necesarios, conocimientos y personal capacitado, y voluntad política. Todos son fundamentales pero, sin duda, la voluntad política es la principal. Habiendo voluntad se consiguen los recursos y México cuenta con instituciones que pueden formar al personal necesario para llevar adelante un proyecto de esta envergadura, para acercarse alejarse definitivamente de una escuela anquilosada, tradicional y excluyente (Juárez Núñez et al., 2010).

Otra investigación llevada adelante en España por González Cortés y Roses Campos (2014) analiza los conocimientos, opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios sobre sus compañeros con discapacidad. La integración educativa y social de estos estudiantes es objeto de preocupación y estudio en todo el sistema educativo español, incluida la enseñanza superior en la que 21.942 universitarios con discapacidad se encontraban matriculados en el curso 2013-2014. El estudio se realiza en el marco de dos Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga en los que se examinaron las actitudes del personal docente e investigador, el alumnado en general y el alumnado con discapacidad de esta institución. En la investigación que aquí se reporta, se recogen las perspectivas de los estudiantes sin discapacidad, necesarias para medir el grado de aceptación dentro de las aulas universitarias.

La investigación se erigió a partir de una metodología cuantitativa, concretamente se realizó una encuesta online suministrada mediante correo electrónico a la totalidad de la población de estudiantes de la Universidad de Málaga (N= 32.464). El tamaño de la muestra fue de 620 estudiantes. Los datos se analizaron mediante

análisis estadístico. Los resultados obtenidos muestran que los universitarios malagueños presentan actitudes favorables al ingreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad; sólo el 5% muestra algún grado de desacuerdo con que se deba facilitar su ingreso, mientras que sólo un 1% prefiere que no haya compañeros en el aula. Especialmente significativa resulta la relación que existe entre un mayor grado de información y conocimiento y una actitud más inclusiva. En este sentido, se ha encontrado que los alumnos que, en su entorno más próximo, conocen a personas que tienen una discapacidad muestran una actitud más positiva ante ellas que las que no las conocen. Respecto a la opinión sobre los posibles efectos que tiene la inclusión de estudiantes con discapacidad en el rendimiento académico del resto, alrededor del 7% de los encuestados mostró algún grado de acuerdo con que ralentizan o dificultan el trabajo de clase, mientras que el 60% mostró su completo desacuerdo. Por otra parte, los resultados sobre la percepción de su rendimiento académico son afines a los de la mayoría de estudios comparativos entre estudiantes con y sin discapacidad, que evidencian que no existen diferencias tan significativas entre ambos grupos.

En síntesis, se visibiliza la importancia de un elevado grado de información y conocimiento así como de una experiencia directa con la discapacidad. Ambas circunstancias se traducen en actitudes más positivas y favorables. Tan solo el 20% de los alumnos manifestó haber recibido en alguna ocasión cualquier tipo de información sobre este asunto por parte de la Universidad; no obstante, la mayoría valora positivamente la presencia de alumnos con discapacidad en la Universidad, la posibilidad de contar ellos como compañeros de clase y el enriquecimiento que supone esta convivencia dentro del aula (González Cortés & Roses Campos, 2014).

Por último, una investigación reciente llevada adelante por Paz-Maldonado (2020), consistió en la revisión sistemática de 22 estudios empíricos, en donde se analiza la inclusión educativa del estudiantado en situación de discapacidad en la educación superior. Se seleccionaron los trabajos publicados en los últimos ocho años, del 1 de enero 2012 al 1 de agosto de 2019 en las bases de datos Scopus y SciELO. Se utilizaron los términos inclusión, estudiantes, discapacidad y educación superior como motores de búsqueda. Los criterios de inclusión y exclusión establecidos fueron: que se tratase de un artículo empírico, que la investigación se haya realizado en la Educación Superior, que estuviese vinculada a la Educación y Ciencias Sociales; que cumpliera con los años de publicación, que fuera en el idioma español, y que no fuesen revisiones, ensayos, libros ni capítulos de libros.

Se consideraron tanto elementos cuantitativos como cualitativos de los estudios seleccionados. Los resultados evidenciaron que existió una alta tendencia por el uso de la metodología cualitativa y en su mayoría los estudios fueron realizados en instituciones públicas de España donde esta temática ha tenido más auge. En el caso de Latinoamérica, Chile es el país que presenta una destacada cantidad de publicaciones. En cuanto a la cantidad de individuos que participaron en los trabajos revisados, se pudo observar que las muestras eran de 7 hasta 2.392 participantes. Con relación al género casi la totalidad de las publicaciones no reportaron dicho aspecto. No obstante, en las que sí se reportó existe un balance ya que seis de ellas dieron a conocer una mayor participación de mujeres y en igual número de artículos existió una proporción superior de hombres. Solo dos de los estudios consideraron incluir un conjunto equivalente de personas de ambos géneros. Referente a la edad, las investigaciones en general no expusieron este elemento, pero las que sí realizaron el reporte indicaron que los colaboradores tenían entre 18 a 59 años.

Con relación al tipo de discapacidades del estudiantado universitario puede mencionarse que predomina la discapacidad física, psíquica, visual y auditiva en la mayoría de trabajos. En cuanto a las carreras que más cursan están relacionadas con las Ciencias de la Educación, Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas. Sin embargo, en un menor número estudian Ingeniería, Comunicación Social, Periodismo, Ciencias Sociales, Letras, Idiomas, Física, Arquitectura, Bibliotecología y Psicología.

Las barreras arquitectónicas junto con las escasas relaciones sociales que presenta el alumnado en situación de discapacidad crean un sin número de dificultades durante su paso por la enseñanza en este nivel. Por ello, en España casi el 99% de las universidades públicas tienen un servicio de atención al estudiantado en esta situación, aunque existen algunas diferencias entre centros con relación a los apoyos y el tipo de programas que ofrecen. En el caso de Latinoamérica son pocas las instituciones que han tomado la iniciativa de crear programas de atención y desarrollar políticas educativas inclusivas que beneficien a este colectivo. Chile es el país donde ha existido un mayor interés por fortalecer la inclusión. Por otro lado, los pares de estos jóvenes son un factor clave para brindarles apoyo en los espacios de aprendizaje. Sin embargo, diversos estudios afirman que el estudiantado en situación de discapacidad encuentra más ayuda por parte de las personas del género femenino.

En este sentido, los principios de la inclusión deberían insertarse en los programas de formación del profesorado de las instituciones de educación superior. Las profesoras y profesores universitarios para atender al estudiantado en situación de

discapacidad requieren múltiples competencias relacionadas con la planificación del proceso educativo con base en las necesidades de los mismos, implementación de metodologías que eviten la discriminación, evaluación de acuerdo con las condiciones de cada estudiante, capacidad comunicativa, efectuar innovaciones tecnológicas, renovar constantemente la práctica pedagógica, considerar las diferencias de los educandos, poseer sensibilidad social, promover la participación en los espacios de aprendizaje y desarrollar un pensamiento crítico. Asimismo, la actitud es determinante en los procesos educativos inclusivos. Algunos estudios mencionan que las actitudes positivas de las académicas y académicos permiten la utilización de estrategias inclusivas en el desarrollo educacional. Las transformaciones personales del profesorado constituyen uno de los más importantes elementos a tomar en consideración para eliminar los estigmas y la discriminación que por años ha limitado el desarrollo integral de los seres humanos en situación de discapacidad.

Se demanda la implementación de una serie de mecanismos que permitan concientizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de generar espacios educativos inclusivos y reconocer a este y a otros grupos que han sido marginados socialmente con el paso del tiempo. Por ejemplo, la tecnología es un medio que permite dar respuesta al alumnado que presenta o no esta situación. De este modo, contribuye en el acceso de toda la comunidad universitaria a los recursos y procesos digitales que los centros de enseñanza superior puedan impulsar. La inclusión educativa debe apoyarse a través de las políticas educativas, pero sin una mirada asistencialista donde solo se busque insertar al estudiantado en los espacios de aprendizaje. Las personas en dicha situación se ven limitadas por distintas barreras en la sociedad, uno de los mayores problemas es la falta de reconocimiento de su autonomía. Por tanto, es esencial poder implementar medidas inclusivas que estimulen la autodeterminación de estos seres humanos en las universidades actuales. El aprendizaje cooperativo es un medio que facilita la interacción e inclusión educativa en las instituciones de enseñanza.

En conclusión, las evidencias científicas permiten afirmar que existe prevalencia de alumnado en situación de discapacidad física, psíquica, visual y auditiva en las universidades de Europa y América Latina. Por esta razón, los programas de profesionalización docente de las instituciones de formación universitaria deben impulsar el desarrollo de competencias en el profesorado que permitan la promoción de cambios significativos en los espacios de aprendizaje, desde una perspectiva que evite el paternalismo, reconozca la autonomía, posibilite nuevas formas de inclusión educativa y estimule la autodeterminación del estudiantado para el logro de objetivos personales, y

educacionales. Además, se demanda la construcción de políticas inclusivas con la participación directa de los involucrados, mejores metodologías de enseñanza, utilización de las TICs, creación de mecanismos de registro, protocolos de buenas prácticas y programas de atención a esta diversidad con el fin de generar una verdadera inclusión (Paz-Maldonado, 2020).

MARCO TEÓRICO

1. Inclusión e integración

La integración escolar de chicos con necesidades educativas especiales (NEE) refiere a la incorporación de estos alumnos a las escuelas "comunes" en las que puedan compartir con otros niños que no necesariamente presenten alguna dificultad en relación al aprendizaje. La idea de la integración escolar se basa en el paradigma de que es más productivo para todos un grupo heterogéneo que uno –supuestamente- homogéneo y que con la inclusión en el aula de chicos con NEE se benefician tanto unos como otros. Lo más común es que en una escuela los chicos tengan una serie de necesidades educativas comunes y que algunos tengan alguna necesidad individual, que el docente del grado resolverá con una explicación en el recreo o una ejercitación extra. En el caso de los niños con NEE derivado de una discapacidad, hace falta incorporar la figura del "maestro integrador", un adulto especializado que disponga de los recursos que el maestro común no maneja y que pueda acompañar al niño en el aprendizaje de los contenidos y en el aprendizaje de los vínculos (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004).

Por lo general, los chicos con NEE derivadas de una discapacidad trabajan con un currículo adecuado a sus posibilidades que se redacta en equipo, entre el maestro del grado, el docente integrador y los distintos especialistas que estén atendiendo al alumno. Pero una integración escolar no está completa si sólo se da con la presencia del niño en el grupo, cumpliendo con las actividades del grado –adaptadas o no-, sino que requiere un trabajo de maestros, directivos y especialistas para que esa integración se dé también a nivel social, dentro y fuera de la escuela. En este sentido, es esperable que el niño integrado sea invitado a los cumpleaños y salga de excursión con sus compañeros, siempre y cuando su situación particular se lo permita. De aquí deriva el debate de si es lo mismo integración que inclusión.

La integración es sin lugar a dudas, uno de los fenómenos de mayor importancia en los últimos años en la educación y de mayor trascendencia en la sociedad (Aguado, 2003), sobre todo para quienes, de forma directa o indirecta, trabajan con y para los que son llamados "diferentes" (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO]-*International Bureau of Education* [IBE], 2009). La integración ha sido desde la década del '60, un tema que ha originado el despertar a favor de los derechos de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y juega un papel de vital importancia para el desarrollo de individuos y sociedades (Bartolomé, 2002). Además, presenta implicancias en el ámbito social, en la

medida en que ésta se manifiesta en la capacidad para comunicarnos y relacionarnos con los demás, para participar activamente ejerciendo los derechos y deberes de la ciudadanía (López-Melero, 2005). También en el ámbito del aprendizaje, numerosos estudios (Arnáiz, 2003; Echeita, 2006) así lo demuestran, la integración social es considerada como un proceso activo para la construcción del conocimiento. Considerando que en grupo es donde mejor se afianza la integración, se materializa la propia experiencia, se reconstruyen los aprendizajes, se construye mejor el concepto de identidad propia y se enriquece la cultura en base a la interacción con otros y con otras realidades (Huget, 2006). El estudio de las relaciones de grupo interétnicos o interculturales y su influencia en la integración educativa, ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores (Aguado et al., 2006; Lobato, 2002).

La inclusión es un concepto teórico del que se ocupan diversas disciplinas como la Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, y que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad (Peñaherrera & Cobos, 2011; Sánchez-Teruel & Robles, 2010). Es un término que surge en los años ‘90 (Perret-Clemont & Nicolet, 1992) y pretende sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa. Pero, la inclusión hace referencia también a derechos humanos. Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura.

Al hablar de la Pedagogía de la Inclusión se hace referencia a toda aquella teoría educativa que pone de manifiesto y busca ofrecer una educación integral y de calidad a todo el alumnado independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal (Sáez-Carreras, 1997). La educación inclusiva es aquella que se ampara en el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todas las personas que intervienen en el proceso educativo (Porter & Stone, 2000). Éstas oportunidades se traducen, fundamentalmente, en dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada educando (Porras et al., 2005), de desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, con el fin de fomentar su progreso académico y personal. El supuesto básico de la escuela inclusiva es que el centro escolar tiene que responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado quién tiene que adaptarse al sistema, integrándose en él (Ortiz-González & Lobato, 2003).

Al psicopedagogo le corresponde un rol preferencial, aunque no exclusivo, con relación a la prevención de situaciones de segregación de los alumnos con NEE transitorias, propiciando su permanencia en el medio escolar común, mediante tareas de asesoramiento y orientación. Entre sus tareas esta la evaluación diagnóstica por parte de los profesionales que lo integran para proporcionar a las instituciones escolares información que les permita un mejor conocimiento de las características personales del alumno, de las áreas en las que presenta dificultades y de sus posibilidades, tendiendo todo ello a la elección de estrategias pedagógicas adecuadas. También la indicación de interconsultas, y/o derivaciones a tratamientos específicos complementarios (fonoaudiológico, kinesiológico, etc.), realizados por profesionales externos al ámbito escolar (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004).

El trabajo con las familias para apoyarlas en la comprensión y aceptación de las limitaciones, pero sobre todo de las capacidades que su hijo tiene, tratando de que no caigan en los extremos de la subestimación ni de la exigencia desmedida. El modelo teórico de evaluación que resulta más productivo es el modelo ecológico ya que desde el mismo se intenta analizar los distintos niveles del ecosistema en que se encuentra inmerso el sujeto. Este ecosistema tiene niveles diversos como el individual, las relaciones familiares, las relaciones diádicas, la red social y cultural y otros, todos estos niveles interactúan. En este modelo la evaluación adopta un nuevo enfoque en el sentido de que procura la valoración del sujeto, del contexto y de las intervenciones pedagógicas (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004).

El propósito de la evaluación realizada por los servicios psicopedagógicos no difiere del correspondiente a la evaluación educativa en general, sino que se incluye en un momento de ésta. Desde esta perspectiva se habla de evaluación psicopedagógica como “un proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las NEE de determinados alumnos, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar, por diferentes causas; y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades (Giné, 1987).

Para promover el desarrollo de las personas en situación de discapacidad, inicialmente, hay que reiterar qué se entiende por este constructo, desde una comprensión de la discapacidad como una resultante de la interacción entre el sujeto y su ambiente (Schalock, 1999, 2007), como una noción construida relacionalmente, más que como un diagnóstico o una condición que corresponde al sujeto es posible hablar de

diseños de ambientes que incidan sobre esta situación, sin centrarse en transformar alguna condición en el sujeto. Cuando se parte del diagnóstico o de la carencia, es comprensible que se propongan acciones para incidir sobre estos aspectos, es decir, perspectivas individuales que buscan transformar al sujeto. En cambio, cuando se parte de la posibilidad, de la relación de este sujeto con su ambiente, de las potencialidades, se proponen procesos interaccionales, centrados en la relación más que en el sujeto aislado (Polo & Enrique, 1974).

El fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, etnia o religión diferente. En este sentido, la escuela inclusiva abarca la diversidad cultural que existe actualmente en las aulas, producto en unos casos de la inmigración, en otros de factores genéticos o metabólicos y en la mayoría de aspectos socioculturales. Así, la presencia de alumnado extranjero introduce mayor diversidad en las aulas, de índole: cultural, lingüística, religiosa, ideológica (Awoko, 2009). La diversidad cultural, constituye el patrimonio común de la humanidad, incardinándose también en un patrimonio común para la escuela. Por lo tanto, se hace necesario atender a la diversidad para que uno de los principios básicos se hagan realidad: oportunidad e igualdad para todos, es decir, una escuela para todos (UNESCO-IBE, 2009). De ahí que hablar de educación inclusiva desde la cultura escolar, requiera estar dispuestos a cambiar metodologías pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes (López-Melero, 2005).

La diversidad y la cultura escolar, entiende que la educación debe ser guiada para educar en y para la diversidad (Arnáiz, 2002; Ortiz-González & Lobato, 2003). Para investigadores expertos y para algunas instituciones internacionales, educar en la diversidad se trata de un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (Jiménez & Vilá, 1999).

De este modo educar en la diversidad es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos, un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de ser humano y sociedad necesitada hoy día (Sáez-Carreras, 1997).

Según UNESCO-IBE (2009), la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Un sistema educativo inclusivo sólo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa - en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades.

Asimismo, según la *European Agency for Development in Special Needs Education* (2011), la práctica de la educación inclusiva debe basarse, esencialmente, en una educación de calidad que potencie una diferenciación educativa inclusiva real, conseguida mediante el trabajo cooperativo, la acción colectiva, la promoción de grupos de trabajo en el aula, entre otros. La respuesta a la diversidad no ha de ser nunca una decisión puntual, ni asumida por individualidades, ni tampoco deben ser solucionadas únicamente con ayudas externas; el planteamiento ha de ser institucional desde el plano escolar hasta el social (Camacho, 2011).

De este modo, educar en la diversidad expresa la manera de educar para una convivencia democrática, donde estén presentes la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, dentro y fuera del aula; donde los ciudadanos sean capaces de convivir y cooperar con el que es diferente (UNESCO-IBE, 2009). De ahí, que los principios con los que se ampara la educación inclusiva deban ser acoger la diversidad, un currículo más amplio, enseñanza y aprendizaje interactivo, enseñanza abierta (de espacios y contenidos), el apoyo a los profesores, y la participación de los/las padres/madres. Sin embargo, existen factores considerados como claves para construir una escuela inclusiva real, a saber: centrase en el desarrollo de las competencias emocionales y no tanto en las competencias técnicas ni en las cognitivas; partir de la experiencia y conocimientos previos del profesorado; tener pleno convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación; utilizar el trabajo cooperativo como instrumento metodológico habitual; entender la heterogeneidad como una oportunidad para potenciar el aprendizaje en el alumnado; la inclusión como clave de una educación para todos; dotarse de una estructura de centro flexible que responda a

las características y necesidades de los alumnos, donde la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes sea un pilar básico; desarrollar planes de formación para el profesorado; incorporar la evaluación (autoevaluación, coevaluación, etc.), como aspecto fundamental para promover retroalimentación; apoyo de la comunidad educativa; fomento de redes sociales basadas en entornos digitales colaborativos.

También es necesario afirmar que la diversidad debe ser abordada en el aula desde edades tempranas (Robles & Sánchez-Teruel, 2011), en torno a propuestas de educación inclusiva, incardinadas en el currículo a través de programas educativos intencionados, para favorecer la inclusión y un clima de aula positivo.

Asimismo hacen falta docentes que no retrocedan cuando se encuentran con la diversidad, que puedan romper filas para que los alumnos se encuentren, se miren, se escuchen y aprendan cooperativamente desde la diversidad que aparece en la mesa de trabajo, puedan convocar con el ejemplo, logren encontrarse con los padres en talleres de trabajo, recuperando la idea de que educamos entre todos, puedan transmitir ideas de futuro y esperanza para que los alumnos se encuentren con el sentido de la vida: quién soy, qué soy, qué quiero ser y hacer son interrogantes que entran en la escuela con cada alumno, y las respuestas, por ser subjetivas, requieren aulas donde las diferencias, lejos de borrarse, sean el motor de la búsqueda (Gonzáles, 2019).

2. La escuela común y la escuela especial

A partir de la década del ‘60 se produjeron cambios significativos relacionados con la conceptualización de la discapacidad, del sujeto discapacitado y de sus posibilidades de inserción en proyectos sociales y educativos. El movimiento generó el entendimiento de la discapacidad ya no solo como un problema intrínseco al individuo “portador” de la misma sino como un problema fundamentalmente social. Este cambio de posición es sostenido por la redacción de la Declaración de los Derechos del Hombre (ONU, 1948), de los Derechos del Niño (1959) posteriormente de los Derechos del Sujeto con Discapacidad (1968) así como por los movimientos reivindicativos de asociaciones de padres. El principio fundamental consiste en ofrecer un ambiente educativo lo menos restrictivo posible. Esta expresión supone un compromiso político entre dos tipos de derechos: el derecho del niño representado por los padres, a no ser discriminado en el sistema de la educación pública, y el derecho del niño, representado por los expertos, a recibir un tratamiento adecuado.

Desde el punto de vista del sistema educativo se trata de superar el modelo de los sistemas paralelos. La historia de la educación especial, muestra que en sus orígenes

se constituyó como un lugar paralelo, separado, externo a la dinámica del resto del sistema, especialmente diferenciado en cuanto a los modos y principios fundamentales de trabajo de la escuela primaria común. La escuela común, normal, diseñada y organizada según un marco cronológico, curricular, didáctico para la normalidad, sienta en consecuencia, las bases de una supuesta anormalidad (Dubrovsky, 2018).

De acuerdo con Terigi (2006) afrontar la enseñanza de contenidos escolares a sujetos distintos de los "esperados" pone en tensión el saber pedagógico-didáctico y enfrenta a la escuela con los límites de lo que sabemos acerca de cómo enseñar, qué es lo que sabemos acerca de cómo enseñar en determinadas condiciones. Integración y plena inclusión educativa son dos desafíos importantes que definen dos políticas diferentes/complementarias pero con puntos en común. En primer lugar, tienen en común el desafío de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes. El sistema educativo debe garantizar una oferta educativa que respete todas las variables individuales evitando cualquier tipo de discriminación, promover el tránsito de la escolaridad en el ámbito de la educación común a aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente fueron personas exclusivas de la educación especial. Para ello es necesario que la inclusión como ideología se sostenga en un principio fundamental que es el de la valoración de las diferencias.

En la Argentina, a partir de la Declaración de Salamanca (1994) y la sanción de la Ley Federal (1993), cada jurisdicción del país ha desarrollado normativas específicas del modo de establecer un marco de base para el desarrollo de los proyectos de integración. Sin embargo, sabemos que la integración no depende exclusivamente de la aplicación de una normativa. La ubicación de los niños con Necesidades Educativas Especiales derivados de una discapacidad en la escuela común los hace presentes, visibles, reales. Pero la presencia no basta, eso no garantiza que se beneficie con el proceso educativo que acontece en esa aula. No basta que él realice sus ejercicios mientras que el resto de los alumnos sigue su acontecer. Que se delegue en la maestra integradora la función pedagógica fundamental quedando ambos en un espacio interior marginal. La integración exige una responsabilización personal frente a la deficiencia, frente a nuestra propia deficiencia y la de la escuela que las contiene. Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio "normal" (Dubrovsky, 2018).

Por esto es que se pretende dar un paso más adelante y dejar de lado la mera integración para pasar a la inclusión de todos los sujetos dentro del ámbito educativo común, por supuesto sin perder de vista que existen NEE derivadas de una discapacidad

y que las mismas podrían requerir de una intervención de la escuela especial a su vez, ya que el interés máximo es que el sujeto pueda desarrollarse, adquirir conocimientos y potenciar sus fortalezas, además de la adquisición de habilidades sociales (Dubrovsky, 2018).

Por lo cual, si bien se apunta a que todos puedan concurrir a la escuela común, no podemos perder de vista las necesidades de cada individuo y por ende hacer una evaluación pertinente y visualizar lo que realmente va a ser sustancial y provechoso para ese sujeto en situación de aprendizaje. Aquí, no solo se hace referencia a las NEE derivadas de una discapacidad, si no, a todos los alumnos con NEE o "sin ella", la inclusión parte de la base de que todos los sujetos poseemos características diferentes, a la vez que diferente tiempo de maduración, diferentes capacidades, e incluso diferentes inteligencias. Con ello no se pretende pensar a la escuela como un lugar en donde cada alumno tenga un plan de estudio adecuado e individual, porque es humanamente imposible. Además de que tampoco estaría siendo una inclusión si no varias particularidades. Pero si se podría pensar en diferentes formas de abordar la educación y las relaciones humanas dentro de las instituciones, para colaborar con el desarrollo de todos los alumnos y potenciar sus capacidades desde lugares comunes, pero que a su vez respeten sus individualidades y se promueva una sana convivencia (Dubrovsky, 2018).

3. La inclusión en la legislación nacional e internacional

Es de suma importancia comprender que lo que se pretende alcanzar en miras de la inclusión, no es más que visibilizar, y hacer respetar lo que les corresponde por ley a todas aquellas personas con necesidades educativas especiales. La Ley de Educación Nacional 26.206 resguarda y garantiza los derechos de las personas con NEE en los artículos que se mencionan a continuación:

Artículo 8º. — La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Artículo 11°. — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

a) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

b) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
c) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nº 26.061.
d) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Asimismo, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes protege de manera integral los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales.

A su vez, la Constitución Nacional, la Ley N° 26.378 que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 311/16, N° 174/12 y N° 59/08; la Resolución N° 2945/17 del Ministerio de Educación de la Nación; la Ley de la provincia de Santa Fe N° 13.689/17; la Ley N° 27.043 y la Ley de Educación Provincial N° 9.325 resguardan y garantizan los derechos de las personas con NEE.

Este marco legislativo debe ser tenido en cuenta a la hora de pensar una educación para todos, sin perder de vista que las diferencias existen y es necesario desarrollar herramientas y recursos para que ningún sujeto quede por fuera del sistema educativo.

4. El taller

La educación popular, a través de sus diferentes trayectorias y experiencias, ha generado, re-significado y recreado un rico acervo metodológico para el trabajo educativo y organizativo con comunidades, organizaciones y sujetos colectivos. Metodologías y técnicas de diverso origen disciplinario y experiencial, que conforman un fecundo cuerpo instrumental para los procesos educativos, la planificación participativa, la sistematización de experiencias, la evaluación y el monitoreo, entre otras acciones. Concebidas junto a las perspectivas teóricas y políticas que le dan sentido, la formación y reflexión sobre las metodologías de educación popular guardan una importancia fundamental para la posibilidad de una praxis transformadora (Cano, 2012).

Si, en cambio, se las disocia de la reflexión teórica y la orientación estratégica, las metodologías se confunden con las técnicas y éstas pasan a ser un fin en sí mismo, en una suerte de tacticismo sin pertinencia estratégica y sin potencial transformador. Sucede con el término “taller” que en ocasiones se lo utiliza de muy variados modos, en diversos contextos, y para nominar cosas muy diferentes entre sí. También al interior de la educación popular se suele llamar “taller” a reuniones de características muy diferentes entre sí. El taller constituye: a) un dispositivo de trabajo con y en grupos; y b) una metodología de trabajo educativo que buscará alcanzar objetivos pre-establecidos, organizando para ello la utilización de determinadas técnicas. (Cano, 2012).

Intentando una suerte de definición, se podría decir que el taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2012).

Las principales características de la metodología de taller en la educación popular son que es un dispositivo de trabajo con grupos, es limitado en el tiempo, tiene objetivos específicos y es un proceso en sí mismo aunque pueda estar inserto en un proceso mayor, es un proceso que tiene una apertura, un desarrollo y un cierre, es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva. Los aprendizajes y creaciones se producen a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes, con el cual se busca la generación de aprendizajes y la transformación de una situación así como de los propios participantes. Al taller "se entra de una forma y se sale de otra". Es un “aprender haciendo” y un “hacer aprendiendo” (Cano, 2012).

Y en tanto opera una transformación, se basa en un trabajo colectivo y dialógico, y procura la integración de teoría y práctica, el taller es el soporte para el desarrollo de un proceso educativo. En tanto espacio sustentado en el protagonismo de los participantes y la integración de teoría y práctica, el taller es una metodología apropiada para la generación de un proceso educativo basado en una concepción de la pedagogía de la praxis (Gadotti, 1996).

La creación de la realidad humano-social es la premisa de apertura y comprensión de la realidad en general. Como creación de la realidad humana, la praxis es, a la vez, el proceso en el que se revela el universo y la realidad en su esencia. La

praxis no es la reclusión del hombre en la idolatría de la sociedad y la subjetividad social, sino la apertura del hombre a la realidad y al ser (Kosik, 1967).

ESTUDIO DIAGNÓSTICO

1. Objetivos

1.1. Objetivo general

- Conocer la perspectiva de trabajo de docentes y directivos respecto de la integración y/o la inclusión de una institución educativa de nivel primario, de la localidad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe.

1.2. Objetivos específicos

- Analizar las características de los procesos de integración y/o inclusión que se desarrollan en la institución participante.
- Identificar situaciones que posibilitan u obstruyen la integración y/o inclusión en la institución participante.

2. Diseño metodológico

El presente trabajo final de carrera se enmarca en la modalidad propuesta de intervención. Se adopta el enfoque cualitativo ya que se trata de un proceso de indagación que comprende la perspectiva de los participantes sin medición numérica (Hernández Sampieri et al., 2014). El diseño es de tipo no experimental de corte transversal, ya que no se manipulan variables y la recolección de datos se realiza en un solo momento. El alcance del estudio es exploratorio-descriptivo, orientado conocer la perspectiva de trabajo de docentes y directivos respecto de la integración y/o la inclusión de una institución educativa de nivel primario, de la la localidad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe.

3. Participantes

Para el presente estudio se seleccionaron seis personas, a saber: una directora, una docente especial integradora y cuatro docentes. Las educadoras trabajan en una escuela de gestión pública, de la localidad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe, en un tercer grado del turno mañana, con 26 alumnos de un promedio de edad de 8 años. En el mismo se encuentran integrados 3 alumnos con diferentes circunstancias: un niño con TEA, otro niño que a sus 10 años de edad aún no se encuentra alfabetizado, y un niño que parece presentar hiperactividad. El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia o disponibilidad, debido a que las participantes se seleccionaron directa e intencionalmente dada la posibilidad de acceso.

4. Instrumento de recolección de datos

En el presente trabajo final de carrera, se utilizó la entrevista semi-estructurada como técnica de recolección de datos. Se elaboró una para las docentes y otra para la directora. Se formularon preguntas abiertas, para que las entrevistadas pudieran ampliar libremente sus respuestas (Hernández Sampieri et al., 2014). Los instrumentos fueron construidos con un total de 11 preguntas cada uno, teniendo en cuenta los objetivos del estudio (ver anexos).

5. Procedimientos

Debido a las restricciones derivadas del contexto de pandemia por COVID-19 se facilitaron diversos canales de comunicación. Las entrevistas se realizaron en modalidad remota de acuerdo a la disponibilidad de las entrevistadas. Se utilizaron dos plataformas virtuales: videollamadas y audios de WhatsApp y correo electrónico. El total de las respuestas se obtuvieron en el transcurso de dos semanas posteriores a la fecha de envío.

6. Análisis de datos

Se efectuó un análisis de datos de tipo cualitativo, a saber: se separó el discurso de las participantes en unidades de contenido, siguiendo un criterio temático, y luego, inductivamente, se construyeron categorías a partir del discurso de las participantes (Rodríguez Sabiote, 2003). Luego se relacionaron los conceptos teóricos que orientan el presente trabajo y las categorías construidas, lo cual permitió arribar a interpretaciones y elaborar conclusiones que permitan comprender la problemática planteada (Achilli, 2005; Spradley, 1980) y a partir de allí elaborar una propuesta de intervención.

7. Resultados

A partir del análisis efectuado se elaboraron las siguientes categorías: Diferencias entre Inclusión e Integración; Importancia de la Capacitación; Derecho a la Diversidad e Interdisciplina.

En primer lugar, respecto de la categoría “Diferencias entre Inclusión e Integración” se encontraron respuestas como las siguientes:

“La inclusión tiende a ser un término más amplio con respecto a la integración, cuando nos referimos a integración hacemos mención a un niño o joven al cual se le da la oportunidad de compartir las mismas circunstancias que al resto de sus compañeros, pero al hablar de inclusión creo que estamos tratando de quitar las barreras entre unos y otros para que ese niño o joven no “este en” el colegio si no que “sea parte de” el mismo”; “Incluir” no es que el niño esté por estar, si no que sea uno más dentro del

aula, quizás tenga otras capacidades que otros niños no y se pueda desarrollar de otra manera dentro del aula, tanto de manera social como en lo pedagógico, que ese niño que tiene un diagnóstico o una patología sea realmente uno más y no se lo catalogue por ese diagnóstico"; "Integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con NEE, la inclusión plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como un derecho humano".

Las mencionadas respuestas se relacionan con lo que plantean diversos autores al referir que, la inclusión hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad (Peñaherrera & Cobos, 2011; Sánchez-Teruel & Robles, 2010). Es un término que pretende sustituir al concepto de integración, históricamente dominante en la práctica educativa (Perret-Clemont & Nicolet, 1992). Asimismo, la inclusión hace referencia también a derechos humanos. Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura.

Asimismo, se encontró la siguiente respuesta:

"A partir de la atención a la diversidad, podemos hablar de integración y/o de inclusión dependiendo del paradigma en que nos posicionemos. Hoy a pesar de que podamos hablar de inclusión, en la realidad trabajamos para la integración de alumnos con dificultades de aprendizaje o discapacidad en las escuelas comunes. La inclusión implicaría lograr una escuela para todos y todas".

Lo antedicho se vincula con lo planteado por Terigi (2006), quien afirma que afrontar la enseñanza de contenidos escolares a sujetos distintos de los "esperados" pone en tensión el saber pedagógico-didáctico y enfrenta a la escuela con los límites de lo que sabemos acerca de cómo enseñar, qué es lo que sabemos acerca de cómo enseñar en determinadas condiciones. Integración y plena inclusión educativa son dos desafíos importantes que definen dos políticas diferentes/complementarias, con puntos en común.

Teniendo en cuenta lo planteado por las participantes se podría decir que las educadoras conocen las marcadas diferencias entre integración e inclusión, y han formado un criterio que se acerca bastante a lo plantado por diversos autores y actores educativos, al igual que son conscientes de los diversos desafíos que acentuar esas diferencias conlleva.

Lo antedicho nos lleva al planteo de una segunda categoría, “Importancia de la Capacitación”. Es aquí donde se plantea el mayor desafío, ya que hay plena conciencia de las diversas necesidades que surgen de la inclusión, pero hay pocos recursos disponibles para afrontarlas. Esto se visualiza cuando refieren que:

“En realidad la capacitación han sido solamente las reuniones plenarias organizadas desde la escuela primaria común o la escuela con modalidad especial, las parciales con los actores involucrados y la bibliografía al alcance; es decir, depende de la predisposición y voluntad de cada docente sea cual fuere el rol y por supuesto de la gestión directiva apuntando a la creatividad desde los recursos con los que cuenta”.

En Argentina, a partir de la Declaración de Salamanca (1994) y la sanción de la Ley Federal (1993), cada jurisdicción del país ha desarrollado normativas específicas de modo de establecer un marco de base para el desarrollo de los proyectos de integración. Sin embargo, tal como lo expone la participante, la integración no depende exclusivamente de la aplicación de una normativa. La ubicación de los niños con Necesidades Educativas Especiales derivados de una discapacidad en la escuela común los hace presentes, visibles, reales.

Asimismo las docentes indican que:

“*A veces no contamos con saberes específicos de acuerdo a la patología del alumno y eso dificulta la adaptación de diversos contenidos. El docente de nivel primario debería capacitarse cuando se presentan estos alumnos, es necesario hacer todo lo que esté a nuestro alcance para que formen parte del grupo y puedan avanzar también en los contenidos”.*

Tal como plantea Dubrovsky (2018), la integración exige una responsabilización personal frente a la deficiencia, frente a nuestra propia deficiencia y la de la escuela que las contiene. Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio “normal”. Por esto es necesario dar un paso más adelante y dejar de lado la mera integración para pasar a la inclusión, tal como lo expone una de las participantes:

“La mayoría de los alumnos integrados cuentan con PPI, pero generalmente los docentes desconocen su contenido. En muchos casos es simplemente un documento que queda archivado, hasta que por cuestiones burocráticas en necesario actualizarlo”.

Esto es algo que se debería replantear si apuntamos a un cambio de paradigma que promueve el avance y la evolución del sistema educativo. El artículo 11, inciso d, de la Ley de Educación Nacional 26.206 plantea: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el

máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos".

Para el cumplimiento de este y otros tantos artículos y apartados de dicha ley y otras leyes afines, es primordial el reconocimiento de las mismas y la promoción de capacitación y aperturas de canales de comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Puesto que son estos mismos los que a su vez plantean dicha necesidad, a saber:

"*La verdad es que nunca hice o recibí alguna capacitación por parte del colegio o incluso del centro de estudio. Pero yo, en lo personal me ocupo de buscar información necesaria para trabajar"; "Creo que uno siempre tiene que seguir formándose e informándose sobre las nuevas herramientas para hacer todo lo mejor posible con los alumnos que transitan por la institución, no siempre es necesario un curso extenso pero si algún tipo de capacitación"; "Se necesitan por ejemplo las horas reglamentarias para la auto capacitación y/ o jornadas de integración para compartir experiencias y aprender junto a otros, la educación es un derecho de todos, el Estado la debe garantizar con todos los recursos"; "No, no recibimos capacitaciones, solo se pueden tener reuniones con los maestros integradores o psicopedagogos que trabajan con los niños para acordar lineamientos en cuanto a la planificación"; "Sí, he recibido por decisión propia, no a nivel institucional"; "Sí, me he capacitado pero por propio interés, no porque me lo hayan dado en el profesorado"; "Los docentes de las escuelas núcleos suelen, de muy vez en cuando, visitar las instituciones y dar algunas sugerencias de trabajo, en algunos casos puntuales, existe bastante comunicación, pero no puedo decir que se trate de un trabajo en conjunto"*.

Otro punto a tener en cuenta es que el fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de la diversidad en las aulas. Lo que nos lleva a la tercera categoría "Derecho a la Diversidad". Al respecto una de las participantes indica:

"*En 2006 al tomar el cargo directivo había solamente una niña sordomuda en 2° grado proveniente de una escuela de gestión privada. Se trabajó muy bien con la escuela de modalidad especial. La niña se desenvolvió como todos los niños, tuve contacto hasta que finalizó la escuela media ¡hasta recibí la invitación para acto y fiesta!, luego poco a poco fuimos inscribiendo niños en PPI en distintos grados y turnos"*.

La inclusión plantea una forma diferente de entender la discapacidad, la escuela, el aprendizaje, la práctica profesional, la sociedad, la formación docente, etc.

Por lo tanto, no es necesario en este planteo identificar a los alumnos con deficiencia, ya que se sustituye la idea de déficit por otra que incluye las potencialidades y posibilidades de cada persona, así como se dispone de una gama de estrategias para cada alumno de acuerdo con sus necesidades. Su finalidad esencial es desarrollar al máximo sus potencialidades para la integración escolar, social y laboral.

Cada uno de los miembros del Equipo Integrador hace el aporte desde su perspectiva profesional para arribar a una mayor comprensión de las características y necesidades particulares en cada caso. En la valoración de cada caso concreto influyen de una manera relevante factores como: los recursos humanos y materiales, la flexibilidad organizativa y curricular, la ratio (proporción docente-cantidad de alumnos), las condiciones de accesibilidad, la posibilidad de contar con la colaboración de la familia (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004). Al respecto, una de las participantes señala:

"Puedo agregar que existen escuelas que se muestran más abiertas y predispuestas a recibir y trabajar con algunos en proyecto de integración, en cambio, otros establecimientos presentan mayores obstáculos, y es sumamente complicado lograr una buena dinámica de trabajo"; "Paulatinamente se fue incorporando como transversal porque se hablaba mucho en teoría de atención a la diversidad y no todos llegaban a comprenderla y por ende llevarla a la práctica"; "El PPI de nuestra institución contempla la diversidad y se elabora en conjunto con la escuela especial"; "Se requiere regular la cantidad de matriculados por grado para una mejor calidad de atención a la diversidad, nos encontramos con niños de la postmodernidad y una escuela que viene detrás en el aspecto pedagógico, ético y edilicio y tenemos entonces normas por un lado no sencillas de poner en práctica, porque no están dadas todas las condiciones para llevar a cabo una verdadera inclusión. Siento en lo personal que en algunos casos ambas instituciones hacen como si se produjera la integración".

Poner en acción un verdadero sistema de educación inclusiva requiere movimientos en tres dimensiones: políticas, culturaless y prácticas. Sin lugar a dudas, las familias son un espacio privilegiado para la creación de una cultura que ya no solo respete, sino que valore la diversidad. En relación con las prácticas, tantos años de segregación educativa de personas con discapacidad o –en el mejor de los casos- de acciones ¨integradoras¨, nos han llevado a naturalizar cantidad de prácticas que deben ser modificadas (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2004).

Por último, se consultó acerca de la existencia de un equipo interdisciplinario en la atención de alumnos con NEE, las respuestas dieron lugar a la categoría "Interdisciplina", algunas de ellas fueron las siguientes:

"No, las escuelas con las que me vinculo no tienen equipo interdisciplinario. Solo una de ellas cuenta con una asesora pedagógica"; "No es propio de la institución, el equipo es contratado por las familias de los alumnos"; "No hay un equipo formado, pero siempre podemos contar con las señas de la escuela especial, ellas acompañan a otros chicos, pero siempre podemos contar con su ayuda en cualquier duda que tengamos o pedir asesoramiento puntual"; "Contamos con el apoyo de la escuela especial y trabajamos en conjunto con docentes integradoras o de apoyo escolar"; "No contamos con ningún equipo interdisciplinario, son las docentes integradoras o los profesionales externos los que colaboran con nuestras inquietudes o aportan herramientas para trabajar con los niños".

Lo antedicho se tensiona con lo señalado por Dubrovsky (2018), quien considera necesario el aporte de profesionales de diferentes áreas para la capacitación docente, con esto no se pretende que el docente cuente con el mismo conocimiento, ya que cada disciplina se aboca a lo propio, lo que sí es fundamental es que se compartan saberes, experiencias, estrategias para abordar las diferencias de modo que el trabajo interdisciplinario sea exitoso y fundamentalmente que el sujeto que transita cualquier instancia educativa logre apropiarse tanto del espacio como de los contenidos.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. Objetivos de intervención

1.1. Objetivo general

- Facilitar prácticas pedagógicas que promuevan el tránsito de la integración a la inclusión educativa, en docentes y directivos de una institución educativa de nivel primario, de la localidad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe.

1.2. Objetivos específicos

- Brindar información sobre las diferentes perspectivas de la educación inclusiva.
- Reconocer la importancia de valorar las fortalezas dentro de la diversidad.
- Proveer herramientas para trabajar en el aula que incentiven la creatividad, la autonomía y la autoestima.
- Informar acerca de las normativas vigentes para saber cómo y dónde pedir asesoramiento.

2. Descripción de la propuesta

Para la realización de esta propuesta fue necesario previamente entrevistar a docentes y directora, con el fin de conocer su perspectiva de trabajo respecto de la integración y/o la inclusión en una institución educativa de nivel primario, de la la localidad de Arroyo Seco, provincia de Santa Fe. En este sentido, se evidenció el interés por el desarrollo de un taller, es por ello que se propone la presente propuesta de intervención, con el fin de dar respuesta a las demandas evidenciadas en el presente trabajo.

La misma se llevará a cabo dentro de la escuela, en cuatro encuentros, los cuales se establecerán con los directivos con el fin de no entorpecer la labor cotidiana, sino más bien colaborar con el bienestar y facilitar la asistencia de la mayor parte de los agentes de dicha la institución. La propuesta puede realizarse de manera flexible, aunque se sugiere un encuentro cada quince días, para evitar el excesivo lapso entre un encuentro y otro y que el taller tenga cierta continuidad. Se trata de que la propuesta resulte fructífera para todos los participantes.

3. Destinatarios

La presente propuesta está dirigida a docentes y directivos, de la institución participante del presente trabajo, en la cual surgió la necesidad de brindar apoyo para contribuir al mejoramiento de las diferentes instancias de aprendizaje de niños con NEE.

4. Recursos materiales y humanos

Los recursos necesarios para llevar adelante los talleres son docentes y directivos de la institución participante, la autora del presente trabajo quien oficiará de coordinadora, un aula o espacio edilicio cedido por la escuela, elementos básicos de librería (afiches, biromes, fibrones, etc.), celulares de los participantes y acceso a internet proveída por parte de la institución.

5. Plan de actividades

1° Encuentro: Conocer las diferentes concepciones de integración e inclusión.

Duración: 90 minutos.

Dinámica:

Se invitará a los participantes a formar pequeños grupos y que realicen una lluvia de ideas con las palabras integración e inclusión. Se les pedirá que escriban todo lo que hayan podido asociar con cada una de esas palabras en un afiche- proveído por la coordinadora- de la manera que deseen. La coordinadora irá pasando por cada uno de los grupos como observadora participante. Por último, se socializarán todas las producciones entre todo el grupo y se debatirá acerca de las representaciones que se hayan podido expresar, con miras a introducir la temática central del taller.

2° Encuentro

Objetivo: Identificar diferentes problemáticas que podrían presentar los niños y niñas con NEE de la escuela.

Duración: 90 minutos.

Dinámica:

Se invitará a los participantes a formar una ronda y que cada uno exprese, mediante el diálogo abierto y participativo, alguna problemática que hayan atravesado los niños con NEE dentro y fuera de la escuela. La coordinadora tomará nota de las diferentes situaciones y la manera en que han podido resolverlas. Por último se procederá a destacar las diferencias y similitudes encontradas en cada situación, para enriquecer las diferentes intervenciones con miras a co-construir criterios que favorezcan al grupo en su conjunto y promuevan la diversidad dentro del aula.

3° Encuentro

Objetivo: Reconocer la inclusión como un derecho de los niños y niñas.

Duración: 90 minutos.

Dinámica:

En esta oportunidad, nuevamente se invitará a los participantes a formar pequeños grupos. A cada uno se les solicitará que busquen en Google en su celular, alguna de las normativas vigentes que resguardan y garantizan el derecho a la inclusión (por ejemplo, Constitución Nacional, Ley 26.206, Ley 26.061). La coordinadora asignará un marco legislativo por grupo. Se indicará a los participantes que recorran cada uno de los marcos normativos y que registren por escrito, en el block de notas de su celular las diferencias entre lo que establece la ley y lo que es posible realizar en la realidad. Por último, se compartirán las respuestas con miras a destacar las fortalezas y debilidades de las regulaciones vigentes y valorar los esfuerzos que se realizan a nivel institucional para cumplirlas.

4° Encuentro

Objetivo: Registrar subjetivamente el paso por el taller.

Duración: 90 minutos.

Dinámica:

En este último encuentro, nuevamente se invitará a los participantes a formar una ronda. La coordinadora les preguntará que aspectos, tanto positivos como negativos, podrían destacar del paso por el taller. Se socializarán las respuestas a los fines de registrar que cambios y resignificaciones subjetivas les generó esta experiencia, con miras a poder continuarlo en un futuro considerando la perspectiva de los participantes.

6. Resultados esperados

Se espera poder colaborar con docentes y directivos promoviendo una participación que retroalimente saberes y criterios, con el fin de mejorar los recursos con los que se cuenta para afrontar el cambio de paradigma al que se hace referencia cuando nos proponemos avanzar hacia la inclusión.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa es comprendida como la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos. De este modo, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

Educación común y especial, se complementan y se constituyen como garantes de trayectos y recorridos escolares novedosos e innovadores, al generar el mejor itinerario posible que le permita a cada estudiante el cumplimiento de la educación obligatoria, en función de las necesidades y las posibilidades de cada uno.

La escuela inclusiva da respuesta a las necesidades educativas de todos sus alumnos y alumnas, sin distinción ni exclusión, entiende la diversidad de su alumnado como un valor educativo, respeta y comprende los diferentes tiempos y modos de aprender y propone una enseñanza diversificada.

A lo largo del presente trabajo, se ha podido resaltar la importancia de lo dicho anteriormente y de la necesidad de la propuesta de intervención planteada, con el objetivo de poder materializar este importante cambio de paradigma, que incluye en el sistema educativo a todos los sujetos por igual, atendiendo a sus diversas necesidades. En este sentido, las participantes advierten las marcadas diferencias existentes entre inclusión e integración, señalando la necesidad de acceder a capacitaciones a nivel institucional, desde una perspectiva interdisciplinaria, que considere la diversidad y los derechos de niños y niñas de acceder a una educación inclusiva, mostrándose predispuestas a la realización del taller que aquí se propone, para que desde sus prácticas pedagógicas se facilite el tránsito de la integración a la inclusión educativa.

La inclusión debe considerarse y promoverse desde el estado, de modo que no quede a cargo de la buena voluntad y el trabajo invaluable de docentes y directivos, tanto se trate de una escuela común o especial. De ese modo podrían facilitarse los acuerdos inter-institucionales entre la comunidad educativa en su conjunto, directivos, docentes, servicio psicopedagógico, las familias de los alumnos, los grupos de compañeros, desde un trabajo mancomunado y sostenible en beneficio de la niñez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio.* Laborde Libros.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

Awoko, G. M. (2009). El cuidado de poblaciones diversas en el siglo XXI: Formación del contingente de enfermería. En E. Soriano (Coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 237-250). La Muralla.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación*. CEP.

Cano, A. (2012) La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2*(2), 22-52. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Consejo Federal de Educación. (2008). Resolución N° 59/08.

Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución N° 174/12.

Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución N° 311/16.

Dubrovsky, S. (2018). *Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario.* Universidad de Buenos Aires.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE): An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Serge Ebersold.

González Cortés, E., & Roses Campos, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación, 27*(1), 219-235. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702

Huget, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva.* Graó.

Jiménez, P., & Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad.* Aljibe.

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva Época, 23*(62), 41-83. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf

Lobato, X. (2002). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento de cambio*. Paidós.

López-Melero, M. (2005). *Convivencia escolar y educación intercultural: una oportunidad para (con) vivir en libertad y en igualdad*. Jaén. II Jornadas andaluzas para una educación en valores.

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). Resolución N° 2945/17.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2004). *La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común.*

Ortíz-González, M., & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón, 55,* 27-39.

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32*(1), 123-146. http://dx.doi.org/10.14201/teri.20266

Peñaherrera, M. S., & Cobos, F. (2011). *Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión.* Barcelona. XII Congreso internacional de Teoría de la Educación.

Perret-Clemont, A., & Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo.* Miño y Dávila.

Porter, G. L., & Stone, J. A. (2000). *Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la clase.* APPS.

Porras, R., González, O., & Acosta, M. (2005). *Haciendo realidad la escuela inclusiva*. M.C.E.P.

Poder Legislativo de la Nación. (1994). Constitución de la Nación Argentina.

Poder Legislativo de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Poder Legislativo de la Nación. (2008). Ley 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Poder Legislativo de la Nación. (2014). Ley N° 27.043.

Poder Legislativo de la Nación. (2015). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Poder Legislativo de la Provincia de Santa Fe. (1983). N° 9.325.

Poder Legislativo de la Provincia de Santa Fe. (2017). Ley 13.689.

Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, 30,* 211-230. https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195

Rodriguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos.* FLACSO.

Sáez-Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán & A. García. (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19-35). Aljibe.

Sánchez-Teruel, D., & Robles, M. A. (2010). *La formación y orientación profesional para el empleo en colectivos de riesgo de exclusión: Un modelo de trabajo innovador*. I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado. Universidad de Murcia.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation.* Rinehart & Winston.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)-International Bureau of Education (IBE). (2009). *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future*. IBE/UNESCO.

ANEXOS

Consentimiento de participación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Luego de haber sido informada/o de los objetivos y procedimientos de la presente investigación, ACEPTO participar voluntariamente del estudio. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y que mi negativa a involucrarme no me ocasionaría perjuicio alguno. Asimismo, se me ha explicado que mis respuestas y mis aportes serán absolutamente confidenciales y que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

(Contacto para consultas: Eliana.Marinangelo@alumnos.uai.edu.ar).

Entrevista realizada a la directora

Trabajo Final de Carrera - Licenciatura en Psicopedagogía - Universidad Abierta Interamericana:

"La integración y la inclusión en el nivel primario"

Esta entrevista ha sido diseñada para conocer mejor acerca de la integración y la inclusión en el nivel primario. Su colaboración es muy valiosa para el éxito de nuestra investigación. Por tal motivo, lo/la invitamos a participar voluntariamente respondiendo lo que aparece a continuación. No existen respuestas correctas ni incorrectas, y la información que brinde será totalmente confidencial, acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Recuerde que esta entrevista es anónima. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Plataforma virtual (Google Meet, Zoom, WhatsApp, etc.):
Modalidad (entrevista/autoadministrada):
Edad:
Género:
Profesión:

1. Cuándo se habla de integración o inclusión, ¿a qué le remiten esos términos?
2. ¿Hay alumnos/as integrados/as en la institución?
3. ¿Cuándo comenzaron a incorporar alumnos/as integrados/as?
4. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación desde ese momento y hasta la actualidad o anteriormente?
5. ¿Existe algún tipo de límite en cuanto a la cantidad de alumnos/as integrados/as dentro de un mismo aula?
6. ¿La institución cuenta con un equipo interdisciplinario?
7. ¿Trabajan en conjunto con docentes especiales?
8. ¿Cuentan con un PPI que contemple la diversidad?
9. ¿Los/las docentes realizan diferentes planificaciones y estrategias pedagógicas teniendo en cuenta la diversidad del aula?

10. ¿Siente que los/las docentes necesitan algún otro tipo de saberes o más herramientas para trabajar dentro del aula?
11. ¿Tiene alguna sugerencia o comentario para aportar en relación al tema?

Entrevista realizada a las docentes

Trabajo Final de Carrera - Licenciatura en Psicopedagogía - Universidad Abierta Interamericana:

"La integración y la inclusión en el nivel primario"

Esta entrevista ha sido diseñada para conocer mejor acerca de la integración y la inclusión en el nivel primario. Su colaboración es muy valiosa para el éxito de nuestra investigación. Por tal motivo, lo/la invitamos a participar voluntariamente respondiendo lo que aparece a continuación. No existen respuestas correctas ni incorrectas, y la información que brinde será totalmente confidencial, acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Recuerde que esta entrevista es anónima. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Plataforma virtual (Google Meet, Zoom, WhatsApp, etc.):
Modalidad (entrevista/autoadministrada):
Edad:
Género:
Profesión:

1. Cuándo se habla de integración o inclusión, ¿a qué le remiten esos términos?
2. ¿Hay alumnos/as integrados/as en la institución?
3. ¿Cuándo comenzaron a incorporar alumnos/as integrados/as?
4. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación desde ese momento y hasta la actualidad o anteriormente?
5. ¿Existe algún tipo de límite en cuanto a la cantidad de alumnos/as integrados/as dentro de un mismo aula?

6. ¿La institución cuenta con un equipo interdisciplinario?
7. ¿Trabajan en conjunto con docentes especiales?
8. ¿Cuentan con un PPI que contemple la diversidad?
9. ¿Realizan diferentes planificaciones y estrategias pedagógicas teniendo en cuenta la diversidad del aula?
10. ¿Siente que necesita algún otro tipo de saberes o más herramientas para trabajar dentro del aula?
11. ¿Tiene alguna sugerencia o comentario para aportar en relación al tema?