

Guía de Presentación de INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO: **Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones.**

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO:

DESDE: 01-01-09 HASTA 31-12-12

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME:

DESDE: 01-01-09 HASTA 31-12-12

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S – NoS
Luis Ángel Nelli	Decano	10	01-01-09	31/12/12	---
Pablo Daniel Vain	PTI ex	10	01-01-09	31/12/12	S
Silvana Cristina Cardozo	PAD si	10	01-01-09	31/12/12	S
Evelyn Silvia Eichler	PTI si	10	01-01-09	31/12/12	S
Silvia Enid Nudelman	PTI se	10	01-01-09	31/12/12	S
Fabiana Itatí Silva	AY1 si	10	01-01-09	31/12/12	S
Marta Graciela Vázquez	JTP si	10	01-01-09	31/12/12	S
Alejandra Baigorria	b ah	10	01-01-09 01-01-12	31/12/09 31/12/12	S
Noelia Dormond	b	10	01-01-09	31/12/12	S
Luisa Fonseca	b	10	01-01-09	31/12/12	S
Carol Cribb	b	10	01/01/12	31/12/12	S

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En ‘Cargo / Beca’ se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1 ^a
AY2	Ayudante de 2 ^a

ex	Exclusiva
se	Semiexclusiva
si	Simple

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	Becario
ah	Ad honorem
ADS	Adscripto
INV	Invitado

Así, un Profesor titular semiexclusiva se escribe 'PTI se' y un Auxiliar ad honorem 'AUX ah'.

Si el investigador tiene varios cargos ocupar otros tantos renglones, al igual que si ha cambiado de cargo o de nº de horas semanales dedicadas a la investigación en el transcurso del período de referencia.

'*Nº Horas investiga x semana*' se refiere a las horas que insumió efectivamente la realización de la investigación (y no a la dedicación total del cargo). Si la persona tiene varios cargos, consignar para cada uno de ellos la dedicación horaria semanal al proyecto.

En '*Mes de incorporación*' consignar el mes a partir del cual cada investigador se ha incorporado al proyecto; y en '*mes de finalización*', cuando ha dejado de participar. Las fechas no pueden extenderse más allá de los límites del período de referencia del informe.

La '*Evaluación*' está referida al desempeño de cada investigador durante el período de referencia de acuerdo a la evaluación del Director del Proyecto. Consignar S (Satisfactoria) o No S (No Satisfactoria)

Si es necesario a continuación de cuadro se puede fundamentar las evaluaciones No Satisfactorias.

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Luis Ángel Nelli.....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.9 de agosto de 2012

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Las actuales políticas educativas, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos.” Hoy se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran, accedan a ella. En relación con la cuestión de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, se inscribe la denominada “educación inclusiva.”

En este marco, las escuelas se comprometerían a dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas.” Como consecuencia de esto, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad, (que cumplen con ciertos requisitos) inician procesos de inclusión en escuelas comunes, para desarrollar en ellas su escolaridad.

La mayoría de las investigaciones referidas a estas experiencias, se centran en los discursos y perspectivas acerca de las mismas, de los docentes que participan en ellas: tanto los docentes de Educación Común, como los docentes de Educación Especial. Pero se desconocen investigaciones sobre la percepción y las concepciones, desde la perspectiva de los alumnos/as de las escuelas en las que se implementan proyectos de inclusión, siendo que son parte fundamental de estos procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá a los sujetos que se desea incluir y serán su pares durante las actividades escolares.

Creemos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar el proceso de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad.

El abordaje metodológico será cualitativo, mediante grupos focales y entrevistas.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
Definir el Problema.	Revisar con precisión los límites del problema a investigar, fundamentarlo y justificar su importancia.
Formular los Objetivos.	Establecer los propósitos de la investigación y sus alcances.
Seminario Interno I	Seminario de lectura, análisis y producción sobre conceptualización de los siguientes temas: discapacidad, diversidad, anormalidad y educación especial.
Elaborar el estado del arte.	Consultar fuentes bibliográficas y elaborar un informe del estado actual de la investigación en el tema elegido.
Seminarios Internos II y III	Seminario de lectura, análisis y producción sobre el enfoque teórico del hábitus (Bourdieu), la Teoría de las Representaciones Sociales y el enfoque de las teorías implícitas.

Elaborar el Marco Teórico	Determinar en qué teorías se sustentará la investigación, elaborar un corpus y definir los conceptos fundamentales, que se aplicarán en el estudio.
Taller Interno I	Se realizó un Taller Interno sobre metodología de Grupos Focales, en el cual se trabajaron las características de este abordaje metodológico.
Diseñar la metodología	Establecer que Métodos y Técnicas de investigación se utilizarán, y como serán utilizadas.
Diseñar instrumentos	Se trabajó en la definición del diseño metodológico, optando por una combinación entre dos técnicas. El trabajo central, estará basado en los Grupos Focales y una investigación paralela y complementaria, basada en una historia de vida de un sujeto con discapacidad, llevada adelante por una de las integrantes del Equipo.
Taller Interno II	Este taller tuvo dos dimensiones, a saber: a) Investigación con niños: tres investigadoras del equipo elaboraron un documento sobre la Investigación con y sobre niños, realizando previamente una indagación bibliográfica al estilo de un Estado del Arte. b) Por otro lado, otras dos investigadoras escribieron un documento que fue discutido en el equipo como resultado del taller sobre “La construcción de las nociones morales en los niños.”
Seleccionar las unidades de análisis	Luego del recorrido realizado en los diversos talleres de construcción interna se decidió centrar esta investigación en niños y se optó por la franja etaria de 10 años, también creímos conveniente indagar en las concepciones de los adultos cercanos y referentes de los niños: los padres y maestros. Al momento de la elección de las instituciones (unidades escolares) en las que desarrollaremos el trabajo de campo se decidió combinar una serie de dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> - Públicas y públicas de gestión privada - Con y sin experiencias de inclusión - De nivel primario exclusivamente
Taller Interno III	Elaboración del Guión de los Grupos Focales: se analizaron las preguntas que surgieron en el equipo, con el propósito de elaborar el Guión. A partir de allí se acordó organizar la indagación en torno a un conjunto de dimensiones.

Recopilar datos empíricos	Desarrollar el trabajo de campo con la metodología seleccionada. El proceso se realizó en las dos principales ciudades de Misiones: Posadas (Capital provincial) y Oberá (segunda ciudad en importancia demográfica, económica e institucional). Se decidió realizar los Grupos Focales en cuatro establecimientos de Posadas y dos de Oberá, combinando las tres dimensiones antes señaladas. Se realizó una prueba piloto para validar el instrumento.
Sistematizar los datos	Transcribir las entrevistas y organizar según las dimensiones seleccionadas para facilitar su análisis.
Analizar los datos	Analizar los resultados empíricos a la luz de las categorías de análisis elaboradas. Establecer las relaciones significativas entre los datos obtenidos y las categorías de análisis. Analizar las producciones gráficas que los niños ofrecieron.
Elaborar las conclusiones	Determinar los hallazgos principales del estudio.
Redactar informe final	Escribir el informe final de la investigación.
Elaborar publicación	Preparar una publicación con los resultados.

Previo al inicio de los seminarios internos, cada uno de los integrantes del equipo realizó el Fichaje Bibliográfico, de textos considerados centrales para el desarrollo de la investigación, a saber:

Silvana Cardozo	SKLIAR, C. (2004) <u>¿y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia</u> . Buenos Aires: Miño y Dávila.
Evelyn Eichler	PUIGDELLIVOL, I. (1998). <u>La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad</u> . Barcelona: GRAO: Capítulos 10 y 11
Silvia Nudelman	ROSATO, A. y ANGELINO, M. A. (Coords.). <u>Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit</u> . Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fabiana Silva	FORSTER, R. (2003). <u>Crítica y Sospecha. Los Claroscuros de la Cultura Moderna</u> . Buenos Aires: Paidós.
Marta Vázquez	FRANKLIN, B. (1997). <u>Interpretación de la discapacidad</u> . Barcelona, Pomares.
Alejandra Bai- gorria Noelia Dormond Luisa Fonseca	BELGICH, H. (2007.) <u>Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar</u> . Rosario: Homo Sapiens.

Estas fichas fueron un interesante insumo, tanto para las discusiones en los seminarios, como para la posterior elaboración del marco teórico.

Descripción de las actividades realizadas y logros obtenidos

1) Elaborar una contextualización de la situación: Seminario Interno I

Las investigadoras Fabiana Silva y Silvana Cardozo elaboraron un documento, que tiene como objeto, presentar una panorámica sobre las principales tendencias que se han desarrollado históricamente, en el campo de la atención de los sujetos con discapacidad y particularmente en relación con su educación.

En él se intentó mostrar algunos momentos relevantes del quehacer de la Educación Especial, mencionando los documentos de organismos nacionales e internacionales, las leyes u otras normativas y los programas orientados hacia la educación de las poblaciones con discapacidad.

Este documento se incluye en Anexo I

2) Seminarios Internos II y III

Se llevaron adelante dos seminarios de lectura, análisis y producción sobre el enfoque teórico del hábitus (Bourdieu), la Teoría de las Representaciones Sociales y el enfoque de las teorías implícitas que fue coordinado por el Prof. Pablo Vain.

Se realizó una aproximación a la teoría social de Bourdieu, analizando sus principales elementos. Lo social hecho cosa y hecho cuerpo. Hábitus y campos. Estados del capital cultural.

En el segundo seminario se abordaron características de la Teoría de las Representaciones Sociales y las del enfoque de las Teorías Implícitas.

Se produjeron intercambios entre los participantes tendientes a definir cuál de los marcos teóricos trabajados en los seminarios internos II y III resulta más apropiado para estudiar las concepciones de niños/as y jóvenes, en relación a los niños/as con discapacidad y su inclusión. Ver Anexo I

3) Taller Interno I (Grupos Focales)

Se realizó un Taller Interno sobre metodología de Grupos Focales, en el cual se trabajaron las características de esta técnica, Cabe señalar que solo tres de los integrantes del equipo cuentan con experiencia previa en investigación mediante Focus Group.

Se estableció entender el Grupo Focal o Grupo de Discusión "...como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo, no directivo." (Krueger, 1991).¹

Durante el taller se confirmó lo planteado al determinar en el proyecto la elección de esta técnica, en la medida en que -como afirma Vieytes (2004)- estos grupos son "Muy adecuados cuando el objetivo requiere la recolección de información en profundidad sobre las necesidades, preocupaciones y percepciones de un colectivo social determinado."² Y efectivamente esto se ajusta a nuestro trabajo.

Los temas abordados fueron:

- ¿Qué es un Grupo de Discusión?
- ¿Cómo se conforman los grupos?
- ¿Cómo se orienta la discusión.
- Los roles de coordinador y asistente.
- Los tipos de registro (verbal, espacial, gestual, etc.).
- El guión.

La discusión más importante giró en torno a la constitución de los grupos, en nuestro trabajo, en consonancia con lo señalado por Freidin, quién afirma "La conformación de los grupos focalizados requiere que los grupos sean homogéneos internamente y heterogéneos entre sí, teniendo en cuenta los rasgos clasificatorios seleccionados para su constitución."³

La Bibliografía utilizada en el Taller fue:

FREIDIN, B. (2000). Los límites de la solidaridad. La donación de órganos, condiciones sociales y culturales. Buenos Aires: Lumiere.

KRUEGER, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide. (Síntesis de FERNÁNDEZ, F. Proyecto de Investigación: Subjetividad, Violencia y Ética educativa II. FCEQyN. UNaM. Director: Luis Nelli).

¹ KRUEGER, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide. (Síntesis de FERNÁNDEZ, F. Proyecto de Investigación: Subjetividad, Violencia y Ética educativa II. FCEQyN. UNaM. Director: Luis Nelli): 1.

² VIEYTES, R. (2004). Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires: De las Ciencias: 633.

³ FREIDIN, B. (2000). Los límites de la solidaridad. La donación de órganos, condiciones sociales y culturales. Buenos Aires: Lumiere: 33.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga.

VIEYTES, R. (2004). Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires: De las Ciencias.

4) Taller Interno II (Investigación con niños)

Dado que unos de los grupos de informantes-claves de esta investigación serán niños y niñas, se consideró oportuno acordar una serie de aspectos referidos a la investigación con niños.

Para ello, tres investigadoras del equipo (Silvia Nudelman, Luisa Fonseca y Noelia Dormond) elaboraron un documento sobre la Investigación con y sobre niños, realizando previamente una indagación bibliográfica al estilo de un Estado del Arte sobre esta particularidad en la investigación.

Por otro lado, otras dos investigadoras escribieron un documento sobre “La construcción de las nociones morales en los niños.” (Fabiana Silva y Silvana Cardozo). Este documento integra el Anexo II de este informe.

Ambos documentos fueron discutidos en el Taller y el debate resultó muy interesante y enriquecedor, permitiendo situarnos en la singularidad de parte de la población sobre la cual realizaremos la indagación.

5) Ampliar el Estado del Arte

En función de que el Estado del Arte presentado en 2009 se consideraba preliminar, durante 2010 se realizó una segunda etapa de búsqueda bibliográfica, resultando una ampliación del producto anterior.

6) Diseñar la metodología

Se trabajó en la definición del diseño metodológico, optando por una combinación entre dos técnicas. El trabajo central, estará basado en los Grupos Focales. Mientras que a partir de la posibilidad de aumentar su dedicación al proyecto, mediante el concurso de una Beca del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones, por parte de una de las integrantes del equipo, se agregaría una investigación paralela y complementaria, basada en una historia de vida de un sujeto discapacitado, que haya podido finalizar la escolaridad, en una institución de educación común.

El empleo del método biográfico apunta a escuchar los relatos, en las voces de los actores. ¿Cómo fueron las actitudes de los compañeros? ¿Aceptación, rechazo, ayuda, compasión? “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” -nos enseñan Connely y Clandinin. (1996).

Estos autores señalan también, como la historia o el relato, sería el fenómeno y la narrativa, su investigación. Pero para adentrarnos en el relato, hasta construirlo como narrativa, hemos elegido apelar al enfoque biográfico.

“La perspectiva narrativa nos permite –afirman Leite y Rivas Flores- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.” (Leite y Rivas Flores, 2009: 89).

Bibliografía

CONNELY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.

7) Diseñar instrumentos(Taller Interno III: elaboración del Guión de Grupos Focales)

A partir de un ejercicio de lluvia de ideas, se analizaron las primeras preguntas que surgieron en el equipo, con el propósito de elaborar el Guión de los Grupos Focales.

A partir de allí se acordó organizar la indagación en torno a un conjunto de dimensiones. Estas son:

- Actividades sociales (escolares y no escolares)
- Relaciones sociales (compañeros/as y amigos/as)
- Percepción acerca de la igualdad/diferencia
- Aprendizaje y realización de actividades de la vida diaria (AVD).
- Aprendizaje y realización de actividades escolares. (Necesidad de ayuda. ¿Quiénes ayudan?)
- Concepto de discapacidad y de sujeto con discapacidad.
- Origen de la discapacidad.
- Relaciones con sujetos con discapacidad.
- Concepciones en relación con los sujetos con discapacidad

Esta actividad se interrumpió, para realizar primero la selección de las unidades de análisis, lo que se entendió facilitaría armar los guiones, habida cuenta de que no sería lo mismo focalizar solo la indagación con niños, extenderla –además- a jóvenes y/o incluir a padres y/o docentes.

El guión que se construyó para su aplicación se incluye en el anexo II del presente informe.

8) Seleccionar las unidades de análisis

Luego de interesantes discusiones, se decidió centrar esta investigación en niños y se optó por la franja etaria de 10 años, habida cuenta de que de los siete a los once años, las normas en los niños dejan de ser cosas reales, que se generan en una autoridad absoluta (moral heterónoma), para pasar a ser el producto del respeto mutuo entre pares (moral autónoma). "La moral de la presión es la moral del deber puro y la heteronomía –señala Piaget (1975)- el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse, sean cuales sean las circunstancias. El bien es lo que está conforme, el mal lo que no está conforme con estas consignas. Pero al margen de esta moral, y en oposición a ella, se desarrolla, poco a poco, una moral de cooperación, cuyo principio es la solidaridad y que se apoya especialmente en la autonomía de la conciencia."⁴

Y dado que en la etapa de la moral autónoma, la influencia de los adultos es clave y la edad elegida para la investigación es el final de la construcción de la moral autónoma, creímos conveniente indagar en las concepciones de los adultos cercanos y referentes de los niños: los padres y maestros.

Por otra parte, consideramos conveniente combinar una serie de dimensiones, en la elección de las instituciones (unidades escolares) en las que desarrollaremos el trabajo de campo. Estas dimensiones son:

- Públicas o privadas.
- Con matrícula alta y baja.
- Con y sin experiencias de inclusión.
- De nivel primario exclusivamente y del nivel primario y medio.

Y como se enunció en el proyecto, el trabajo se realizará en las dos principales ciudades de Misiones: Posadas (Capital provincial) y Oberá (segunda ciudad en importancia demográfica, económica e institucional).

En función de ello, se decidió realizar los Grupos Focales en cuatro establecimientos de Posadas y dos de Oberá, combinando las cuatro dimensiones antes señaladas.

9) Elaborar un plan de trabajo para investigación paralela

Ante el llamado a concurso de Becas del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones, se colaboró en la elaboración del Plan de Trabajo de una de las integrantes del equipo, quién obtuvo la beca incluyendo así una investigación paralela y complementaria, basada en una historia de vida de un sujeto discapacitado, que haya podido finalizar la escolaridad, en una institución de educación común. Dicho plan se agrega como Anexo III de este informe.

Ante el llamado a concurso de Beca del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT)

⁴ PIAGET, J. (1975). El criterio moral en el niño. Morata. Madrid: 280.

de la Provincia de Misiones respectivamente, se colaboró en la elaboración del Plan de Trabajo con un Subproyecto de Información de dos integrantes del equipo quienes agregaron conjuntamente una investigación paralela y complementaria, cuya actividad específica fue la de participar en el relevamiento de datos primarios y secundarios a recolectar en el Ministerio de Educación, Consejo General de Educación e instituciones escolares respecto a las experiencias de inclusión e integración, la misma se desarrolló en el área geográfica de la ciudad de Posadas, capital de la provincia de Misiones. Los resultados de la misma se incluyen en el Anexo III de este informe.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

No hubo alteraciones al plan previsto en el desarrollo de la Investigación, en cuanto a las siguientes actividades: (a) Definir el Problema, (b) Seminarios Internos I, II, III (ver Anexo I), y los Talleres Internos I, II y III (ver Anexo II) (c) Elaborar el marco teórico. (d) Diseño Metodológico. (e) Desarrollo del Trabajo de Campo. (f) Análisis de los datos. (g) Conclusiones. (h) Redacción del Informe Final.

A comienzos del año 2012 se produjeron dos incorporaciones al proyecto, la reincorporación de la Investigadora Alejandra Baigorria, que participó desde el inicio del Proyecto y por razones familiares (mudanza a otra provincia del país) dejó de pertenecer al equipo el 31 de Diciembre de 2009 y la Investigadora Carol Cribb que en el marco del Proyecto general se presentó a una convocatoria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con el Subproyecto de Información Estadística, cabe destacar que la orientación, acompañamiento y supervisión de todo el trabajo de esta becaria en el marco de la beca obtenida fue llevada adelante por los investigadores Silvia Nudelman y Pablo Vain (ver Anexo IV)

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

Publicaciones

- BAIGORRIA, A., CARDOZO, S.; CRIBB, C.; NUDELMAN, S.; SILVA, F. (2012). "El trabajo de campo: primeros avances, primeras reflexiones". (Aprobado y en vía de publicación). Presentado en el II Congreso Internacional de Psicología y II Jornadas Interdisciplinarias de Salud Mental "Un camino a la inclusión". Instituto Superior de Formación Docente de Gobernador Virasoro (Subsede Ituzaingó). Ituzaingó, Corrientes.
- CRIBB, C. y DORMOND, N. (2012). "Educación Especial-Educación Común: un relevamiento de los procesos de inclusión". (Aprobado y en vía de publicación con ISBN). Presentado en las III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.

CRIBB, C. y DORMOND, N. (2012). "Posadas: un relevamiento de los procesos de inclusión educativa". (ISBN 978-950-579-268-9). Presentado en las Jornadas Científico-Tecnológicas. Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones.

2. Vinculación y Transferencia

Durante el período de desarrollo del proyecto, una investigadora del equipo se presenta a una convocatoria para una Beca de PROGRAMA de MOVILIDAD MADRID DOCENTE – Colegio Mayor Argentino “NUESTRA SEÑORA DE LUJÁN” de la SPU, accediendo a la misma.

En el desarrollo de su estancia (Enero/ Marzo 2013) utilizó reportes parciales en el desarrollo de tópicos temáticos en el desarrollo de clases destinadas a alumnos del grado, tesis de grado y posgrado de la **Facultad de Formación de Profesorado y Educación**, Universidad Autónoma de Madrid (UAM) cerrando las actividades académicas produciendo el documento inédito “**Reflexiones sobre la construcción de un trabajo de investigación**”

3. Formación de Recursos Humanos

Formación de investigadores iniciales, formados y auxiliares de investigación mediante los Seminarios Internos I, II, III (Anexo I) y Talleres I, II y III

Asesoramiento a la investigadora auxiliar Luisa Fonseca, en la elaboración de su plan para el concurso de una Beca del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones. (Anexo II)

Asesoramiento a la investigadora auxiliar Noelia Dormond, en la elaboración de su plan para el concurso de una Beca del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones. (Anexo II)

Asesoramiento a la investigadora auxiliar Carol Cribb, en la elaboración de su plan para el concurso de una Beca del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (Anexo II)

Cabe destacar que las tres investigadoras iniciales ganaron las convocatorias y llevaron adelante los subproyectos planteados y fueron acompañados por el equipo en todo el proceso.

4. Premios

No.

5. Ponencias y comunicaciones. Exposiciones

En el transcurso del desarrollo de esta Investigación el equipo realizó numerosas presentaciones en Jornadas, Congresos, etc; detalladas a continuación:

- CARDOZO, S. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- DORMOND, N. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- EICHLER, E. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- FONSECA, L. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- CRIBB, C. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- NUDELMAN, S. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- SILVA, F. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- VAIN, P. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- VÀZQUEZ, G. (2011) “XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades”. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba CONFERENCISTA.
- CARDOZO, S. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España. CONFERENCISTA
- DORMOND, N. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España. CONFERENCISTA
- EICHLER, E. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España. CONFERENCISTA
- FONSECA, L. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España. CONFERENCISTA

- NUDELMAN, S. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España. CONFERENCISTA
- SILVA, F. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España. CONFERENCISTA
- VAZQUEZ, G. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España. CONFERENCISTA
- VAIN, P. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España. CONFERENCISTA
- CARDOZO, S. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- DORMOND, N. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- EICHLER, E. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- FONSECA, L. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- NUDELMAN, S. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- SILVA, F. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- VAZQUEZ, G. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- VAIN, P. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- DORMOND, N.; EICHLER, E.; SILVA, F. y VAIN, P. (2011) “La Educación Especial como campo científico” XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

- CARDOZO, S.; FONSECA, L.; NUDELMAN, S. y VÁZQUEZ, G. (2011) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” El problema de Investigación. XX Jornadas Nacionales de Cátedras de Educación Especial de Universidades. RUEDES. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- DORMOND, N.; EICHLER, E.; SILVA, F. y VAIN, P. (2012) “La Educación Especial como campo científico” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- CARDOZO, S.; FONSECA, L.; NUDELMAN, S. y VÁZQUEZ, G. (2012) “Concepciones acerca de la Discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz, España.
- CRIBB, C. y DORMOND, N. (2012). “Educación Especial-Educación Común: un relevamiento de los procesos de inclusión”. Presentado en las III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.
- BAIGORRIA, A., CARDOZO, S.; CRIBB, C.; NUDELMAN, S.; SILVA, F. (2012). "El trabajo de campo: primeros avances, primeras reflexiones". (Aprobado y en vía de publicación). Presentado en el II Congreso Internacional de Psicología y II Jornadas Interdisciplinarias de Salud Mental "Un camino a la inclusión". Instituto Superior de Formación Docente de Gobernador Virasoro (Subsede Ituzaingó). Ituzaingó, Corrientes.
- CRIBB, C. y DORMOND, N. (2012). "Posadas: un relevamiento de los procesos de inclusión educativa". Presentado en las Jornadas Científico-Tecnológicas. Secretaría General de Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones.
- FONSECA, L. (2012) “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” Inclusión y Discapacidad “un tema pendiente” Presentado en Jornadas de evaluación de Becas del CEDIT (Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica)- Posadas, Provincia de Misiones.

6. Trabajos inéditos

- BAIGORRIA, A., CARDOZO, S.; CRIBB, C.; NUDELMAN, S.; SILVA, F. (2012). "El trabajo de campo: primeros avances, primeras reflexiones". (Aprobado y en vía de publicación). Presentado en el II Congreso Internacional de Psicología y II Jornadas Interdisciplinarias de Salud Mental "Un camino a la inclusión". Instituto Superior de Formación Docente de Gobernador Virasoro (Subsede Ituzaingó). Ituzaingó, Corrientes (Anexo IV)

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Luis Ángel Nelli.....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final. 20 de Diciembre de 2012

Presentar dos copias en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Secretar de Investigación

Proyecto de Investigación
CONCEPCIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD
DE LOS NIÑOS Y JÓVENES DE LAS ESCUELAS DE
MISIONES

INFORME FINAL

Introducción: El problema de investigación

“Un acontecimiento imprevisto es lo que mas fácilmente provoca el pensamiento:

Irrumpe en la continuidad temporal y atrae nuestra atención.

Resquebraja nuestra tendencia a un saber ya dado.

Nos obliga a empezar desde el principio.

Lo que ya ha sido pensado es insuficiente para decir lo que ha acontecido.

Es algo que no encuentra palabras para ser reconocido. El pensamiento será estas palabras.”

Chiara Zamboni.

Los problemas de investigación no están dados. Los problemas de investigación se construyen. Y se construyen a lo largo de procesos no necesariamente lineales, ni exentos de incertidumbres, de dudas y contradicciones.

En nuestro caso, este proceso se ha parecido mucho a la descripción que ofrece Sirvent (2003: 19) cuando señala que una investigación “...empieza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se sumergen en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento en espiral –de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria– sus categorías y proposiciones teóricas.” Por eso, creemos necesario comenzar este trabajo, presentando a modo de historia natural de la investigación, como fue el derrotero seguido en la construcción de nuestro problema. Para ello reconstruimos las preguntas, las inquietudes, que nos llevaron a él. La mayoría de los integrantes del equipo de investigación, además de ser docentes del Profesorado de Educación Especial de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, somos parte del personal docente, directivo y técnico de Escuelas y Servicios de Educación Especial de las Ciudades de Posadas y Oberá. Desde este último espacio de trabajo, hemos acompañado numerosos procesos que antes llamábamos “integración escolar”, y que hoy son denominados de “inclusión educativa”. Esto obedece a que las actuales políticas educativas en la República Argentina, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos”: hoy se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran accedan a ella. En esta cuestión de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, encontramos la denominada “educación para la diversidad”.

En este marco de la “educación para la diversidad”, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 de nuestro país establece que las escuelas deben dar cabida a todos los ni-

ños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas”.

Recientes normativas, amplían la *atención a la diversidad*; sujetos de la discapacidad propiamente dicha, y niños que por diversas circunstancias y razones necesitan de una mirada distinta en educación, nos ubica frente a un nuevo paradigma, el de la *Inclusión*. Éste hace referencia a los cambios que la sociedad y la escuela necesitan realizar para que todos los sujetos estén considerados en igualdad de derechos oponiéndose a cualquier forma de exclusión, de separación en el ejercicio de los derechos de la educación. “*La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.*” (Ainscow, Mel. 2003)

Desde nuestras prácticas, reflexionamos: los conceptos cambian, pero las dificultades, los fracasos y las escasas experiencias positivas de los procesos a través de los cuales los niños con una discapacidad intentan educarse en el marco de las escuelas comunes ¿cambian? ¿Por qué pensamos que la mayor barrera que enfrentan las personas en situación de discapacidad sea la falta de aceptación del otro? ¿Quién es el “otro” del niño con una discapacidad que atraviesa un proceso de inclusión?

Recuperando relatos acerca de las experiencias que resultaron positivas, pudimos comenzar a ver lo significativo de la cooperación del grupo de pares en ellas, a través del agradecimiento de estos niños al apoyo cotidiano y personal de sus compañeros ante las dificultades que emergían tanto dentro de la escuela, como en las tareas educativas fuera de ella. Nos preguntamos entonces: ¿a qué otro mirábamos?, ¿desde qué lugar miramos estos procesos?

Creemos que desde una mirada adulto céntrica, centrada en las intervenciones de los adultos: el docente del aula, el docente integrador, el personal directivo, los padres de los compañeros, mirada que nos dificulta pensar el lugar protagónico del grupo de pares y reconocer las capacidades de los niños para apreciar y participar activamente en las cuestiones que conciernen a sus vidas.

Así llegamos a la necesidad de apelar a las voces de los alumnos/as de las escuelas de nuestra provincia, de los grupos que son parte esencial del contexto en el cual se desarrollan los procesos de inclusión. Así emergen las preguntas: ¿cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Decidimos entonces, enfocarnos en este grupo de pares que, a pesar de ocupar un lugar protagónico, aún no ha sido suficientemente escuchado, decidimos que este sería el objetivo de nuestra investigación, recuperar a través de sus voces, sus percepciones y creencias acerca de la discapacidad y de la inclusión de niños/as con discapacidad como

sus compañeros de escuela. Abrirnos a mirar estos procesos desde la mirada de la infancia y no sólo de los adultos, pensar con los niños acerca de sus escuelas, su educación y lo que llamamos inclusión, construir una mirada más decididamente ética en el decir de Duschatzky, S. y C. Skliar (2000), recuperar las voces de los niños desde una perspectiva de ejercicio de derechos.

Dialogamos con los niños, teniendo presente a Esteban Levin que nos convoca a pensar “la infancia desde y a partir de la experiencia y el acontecimiento, que al realizarse deja huellas imperecedera”, (2010:11) y como agrega en su texto, pensar la historia del niño en tanto sujeto, atravesada por estos sucesos que penetran y generan discontinuidades, cambios, complejidades, estableciendo redes de sentido, de apertura y relación. La infancia, tiempo en el que la subjetividad tendría que posibilitarse como acontecimiento único, singular y novedoso...aparece, entonces, un nuevo interrogante: ¿los niños tendrán modos de encontrarse con el otro, impregnados de otras construcciones, diferenciadas de las referencias de sus adultos significativos o sólo reflejan las de éstos? Las interpelaciones que se abrieron, nos condujeron a pensar que es primordial conocer las representaciones de los niños y jóvenes acerca de los niños y jóvenes con discapacidad.

Nos encontramos en el relevamiento de los trabajos e investigaciones dirigidas a las experiencias de inclusión escolar que los mismos se giran alrededor de los decires y perspectivas de los docentes que forman parte de ellas, tanto de la educación común y de la especial, siendo poco frecuente encontrar los decires y perspectiva de los alumnos y alumnas de las escuelas, es decir grupo de pares y compañeros participes activos de estos recorridos. Ellos son actores principales en recibir y acompañar estas trayectorias de inclusión. Creemos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar estos procesos.

Objetivos del proyecto

Dicho proyecto posee los siguientes objetivos:

Objetivo General

- DESCRIBIR, ANALIZAR e INTERPRETAR las concepciones de niños y jóvenes que concurren a escuelas primarias y secundarias de las ciudades de Posadas y Oberá, en relación a los niños/as y jóvenes con discapacidad; y acerca de los procesos de inclusión de estos sujetos, en sus comunidades educativas.

Objetivos Cognitivos Específicos

- DESCRIBIR Y ANALIZAR las políticas públicas, marcos legales, planes y programas orientados a la inclusión educativa, como contexto de la temática específica de la investigación.

- DESCRIBIR Y ANALIZAR las concepciones de niños de 10 años, que concurren a escuelas primarias de las ciudades de Posadas y Oberá, en relación a los niños/as con discapacidad.
- DESCRIBIR Y ANALIZAR las concepciones de niños de 10 años, que concurren a escuelas primarias de las ciudades de Posadas y Oberá, acerca de los procesos de inclusión de estos sujetos en sus comunidades educativas.
- INTERPRETAR los aspectos facilitadores y obstaculizadores para la inclusión de niños/as y jóvenes con discapacidad, en instituciones educativas, a partir de concepciones de sus potenciales compañeros en relación con la discapacidad y los procesos de inclusión educativa.

Objetivos Específicos de Transferencia

- CONTRIBUIR a una mayor comprensión de los procesos de inclusión de niños y jóvenes en las comunidades educativas, a los efectos de facilitar dichos procesos; poniendo este conocimiento a disposición de las organizaciones gubernamentales y ONG's dedicadas a promover o apoyar el desarrollo de la educación inclusiva.

Bibliografía

AINSCOW, Mel (2003) “Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos” Universidad de Manchester, Reino Unido. (Ponencia)

DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos. La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina 2000

GOMEZ DE ERICE, M. (2000) El niño y el cuento. Mendoza. Editorial de la facultad de educación Elemental y Especial.

LEVIN, E. (2010) La experiencia de ser niño. La plasticidad simbólica. Buenos Aires. Nueva Visión.

SIRVENT, M. (2003). El proceso de investigación. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Estado del Arte

Introducción

El Estado del Arte en una investigación, es el proceso de indagación a través del cual se examinan las fuentes bibliográficas existentes sobre el tema elegido para investigar. El texto que resulta del proceso, permite presentar los aportes que sirven como punto de partida al investigador, como así también el grado de originalidad del tema, en el caso de ausencia de autores que se hayan dedicado a indagarlo.

Souza sostiene que el Estado del Arte “(...) es el recorrido que se realiza –a través de una investigación de carácter bibliográfico- con el objeto de conocer y sistematizar la producción científica en determinada área de conocimiento. Esta exploración documental trata de elaborar una lectura de los resultados alcanzados en los procesos sistemáticos de los conocimientos previos a ella.” (Souza, 2007: 27).

Siguiendo a la autora antes citada, podemos decir que la búsqueda bibliográfica nos puede proveer: (a) clarificaciones conceptuales y/o teóricas, (b) diseños metodológicos, (c) acceso a datos secundarios, relevados por otros investigadores, (d) acercamiento a otros textos, de autores que han investigado un problema similar, y (e) conocimiento de publicaciones, bibliotecas virtuales y otras herramientas, en la que se encuentra material referido a nuestro problema de investigación.

Primera Etapa

En este texto se presentan los resultados de un proceso de relevamiento y síntesis de la bibliografía, que constituyen

A)- El Estado del Arte preliminar de la investigación. Las acciones que se plantearon para obtener la información, han sido:

1. Recopilación y análisis de material bibliográfico accesible al equipo de investigación (bibliotecas personales, biblioteca de la Facultad, etc.).
2. Análisis del CD-Rom: Treinta años de Investigación Educativa Institucional en España. (1974-2001). Catálogo del Área Estudios e Investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación. Gobierno de España.
3. Rastreo de informes de investigaciones disponibles en la Secretaría de Investigación y Postgrado, de tesinas de la Licenciatura en Educación, y de Trabajos Finales de la Carrera de Especialización en Didáctica y Currículum de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.
4. Relevamiento de material en Internet, mediante búsqueda abierta por palabras clave (Google Académico, Clusty, Bing y otros buscadores) y su análisis.

5. Búsqueda en Bibliotecas Virtuales y su análisis. En esta oportunidad se accedió a:

- Scientific Electronic Library Online (SciELO). Biblioteca electrónica que conforma una red iberoamericana de colecciones de revistas científicas en texto completo.
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).
- Sistema de evaluación y consulta para revistas de investigación científica y tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) de México.
- Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología de la República Argentina del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.
- Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO). Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Red de bases de datos de información educativa: investigación, innovación, recursos y revistas de educación. (REDINED). Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación. Gobierno de España.

1. Recopilación y análisis de material bibliográfico

Las tareas planteadas en este aspecto han sido, el relevamiento y análisis del siguiente tipo de material:

- a) Libros y revistas de las bibliotecas personales de los miembros del equipo.
- b) Libros y revistas de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.
- c) Actas y libros de resúmenes de congresos, jornadas y eventos similares.

- a) Libros y revistas de las bibliotecas personales de los miembros del equipo

Inicialmente se realizó un fichaje bibliográfico de ciertos textos, que no siendo investigaciones, proveen material para el estudio teórico de la problemática focalizada por el proyecto.

Estas fichas fueron acerca de los siguientes textos y estuvieron a cargo de los investigadores mencionados en el cuadro.

Silvana Cardozo	SKLIAR, C. (2004) <u>¿y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia</u> . Buenos Aires: Miño y Dávila.
Evelyn Eichler	PUIGDELLIVOL, I. (1998). <u>La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad</u> . Barcelona: GRAO.
Silvia Nudelman	ROSATO, A. y ANGELINO, M. A. (Coords.). <u>Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit</u> . Buenos Aires: Novedades Educativas.
Fabiana Silva	FORSTER, R. (2003). <u>Crítica y Sospecha. Los Claroscuros de la Cultura Moderna</u> . Buenos Aires: Paidós.
Marta Vázquez	FRANKLIN, B. (1997). <u>Interpretación de la discapacidad</u> . Barcelona, Pomares.
Alejandra Baigorria Noelia Dormond Luisa Fonseca	BELGICH, H. (2007.) <u>Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar</u> . Rosario: Homo Sapiens.

b) Libros y revistas de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM

También esta actividad se pospuso para el año 2010, por idénticos criterios que los mencionados precedentemente.

c) Actas y libros de resúmenes de congresos, jornadas y eventos similares

En cuanto a esta posibilidad de rastreo bibliográfico, hemos priorizado los eventos nacionales a los que tuvimos acceso (con excepción de un material español), habida cuenta de que nos interesó consultar la producción local. El material consultado, corresponde a las siguientes publicaciones:

- II Congreso Internacional de Educación Especial y IX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 2000.
- Primer Congreso Internacional Entre Educación y Salud. Instituto Dr. Domingo Cabred. Córdoba, 2001.
- Jornadas Provinciales de Síndrome de Asperger y Educación. Universidad de Málaga. Málaga, 2007.
- IV Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2005.
- XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé, 2009.

-El material del II Congreso Internacional de Educación Especial y IX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales organizado por la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza (2000) es fuente de una sustantiva cantidad de trabajos (conferencias, paneles, comunicaciones, etc.). Seleccionamos entre ellas, fundamentalmente las que son reportes de investigaciones y unas pocas, que debido a su contenido, resultan de interés para nuestro proyecto. Sobre 229 comunicaciones presentadas, hemos apreciado como valiosas para nuestra indagación, las que siguen:

-La comunicación: ABATE DAGA, M. y LESCANO, E. Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales, ¿implica aceptación de la diversidad? aunque es un trabajo de tipo ensayístico, nos resultó un aporte interesante para trabajar la génesis y emergencia de la escuela.

-El trabajo: ESCUDERO, Z. y MICARELLI, F. Las Prácticas Docentes en contextos de Diversidad se inscribe en el marco de una investigación en curso denominada “Diversidad y Educación: Lo lúdico como alternativa para la integración” de la Universidad Nacional de San Luis, que intenta a través de los “Talleres de Educadores”, desentrañar los significados que los docentes atribuyen a la Práctica Docente; como un entramado complejo de multicausalidad. Si bien en nuestra indagación, no trabajaremos con los hábitos de los docentes, esta referencia es interesante, en tanto se trata de otros actores centrales en los procesos de inclusión.

-En FERNÁNDEZ, M. Algunas concepciones sociales acerca del sujeto de la educación especial. En búsqueda de la identidad de la persona con discapacidad, texto que tampoco refiere a una investigación, encontramos un sugerente análisis sobre cómo se construyó socialmente y en la comunidad científica al sujeto de la educación especial.

Sin embargo, y aunque en su título se menciona la cuestión de las *concepciones*, en el texto no se hace alusión a las mismas, en tanto término.

-GUGLIELMINO, MENDES y VALENTE en La diversidad en un dinámica de transformación cultural nos ayudan profundizar el debate teórico sobre la diversidad, aunque tampoco su trabajo proviene de una investigación.

-En el marco del proyecto de investigación Tendencias ideológico-pedagógicas en la historia reciente de la educación argentina (TIPHREA), perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, se ha trabajado en el análisis de un corpus constituido por documentos oficiales, correspondientes al Ministerio de Educación y Cultura publicados entre 1976/83, sobre el modo en que se ha conceptualizado, desde el discurso oficial, la “discapacidad”. Esto es un aporte relevante para nuestra investigación, particularmente al momento de abordar el contexto institucional de la inclusión

Desde las conclusiones parciales -señala su autora Fernanda SANTARRONE- a las que se arribaron fue que comenzaron a trazarse conexiones con las conceptualizaciones que, en relación a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), se están abordando, redefiniendo y creando desde los paradigmas actuales.

-ARCH, K. y GUERRA, L. en Representaciones docentes puestas en juego en el abordaje de la diversidad y su eficacia simbólica. Reflexiones acerca de la formación docente abordan una temática que podría resultarnos interesante, pero lo hacen si definir cuestiones conceptuales –como que es una representación- y su trabajo no surge de una indagación sistemática, sino de experiencias personales y entrevistas.

-En: ARGAÑARZA, I. El Compromiso del docente común en la escuela de la diversidad se reseña una investigación en desarrollo, llevada a cabo por la Asociación Salteña Síndrome de Down y otras Discapacidades Intelectuales, acerca de las opiniones de los docentes de escuelas comunes sobre la inclusión de alumnos con deficiencia mental en la escuelas donde trabajan. Contribuye con nuestra investigación, en tanto nos provee de datos secundarios, aunque sea de otros actores de la inclusión educativa.

-La comunicación de Mariana GIANOTTI, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto: Algunas aproximaciones sobre las concepciones subyacentes en la configuración del rol del Profesor en Educación Especial, coopera en el análisis teórico acerca de las concepciones, al aportar el concepto de supuestos básicos subyacentes. “Según Sanjurjo -afirma Gianotti- los supuestos básicos subyacentes son aquellas concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones humanas; que el sujeto se forma a partir de sus experiencias, prejuicios, creencias, pertenencia a un estrato social, a una comunidad científica, sus lealtades ideológicas, políticas, etc.

Estas concepciones básicas no son factibles de demostración, orientan las teorías y las prácticas de los docentes y no suelen hacerse explícitas ni para quién las sostiene.

Entonces, los supuestos básicos subyacentes son representaciones individuales o sociales; imágenes, conceptos, proposiciones o teorías que construidas durante nuestra historia personal, prácticas y discursos predominantes (conscientes ó inconscientes, explícitos ó implícitos), que conforman el bagaje con que miramos, comprendemos o analizamos la realidad.” La referencia bibliográfica es: SANJURJO, L. y VERA, M. (1994) *Aprendizaje significativo y Enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

-El Primer Congreso Internacional *Entre Educación y Salud* organizado en Córdoba (2001) por el Instituto Dr. Domingo Cabred nutre este estado del arte con dos trabajos, ya que de los 52 presentados en sus diferentes modalidades (comunicaciones y posters), solo los que siguen, pueden vincularse de algún modo a nuestro proyecto.

-La ponencia CARDOZO, G. y VAUDAGNA, E. ¿Qué teorías sustentan los jóvenes cordobeses acerca del sida? Un estudio sobre las ideas previas en el nivel socioeconómico alto y bajo nos ha parecido una contribución interesante, al debate teórico sobre las concepciones, ya que nos plantea otra teoría desde la cual se podría enmarcar nuestra investigación. En esta indagación, se aborda la problemática desde los aportes de la Teoría del Cambio Conceptual. Generalmente -se expresa en la comunicación- se habla del rol que juega aquello “que el alumno trae como conocimiento aprendido” en relación a la adquisición de nuevos conceptos, se ha denominado a esto: Esquema Conceptual Alternativo. Además, como lo postulan diversos autores (Pozo 1987,1990. Rodrigo, 1985), es importante tener en cuenta que los conocimientos de los alumnos se organizan en forma de conocimientos específicos aislados o bien conforman teorías personales o implícitas en dominios diversos.

Estas ideas previas poseen la característica de ser persistentes en el tiempo y generalmente no logran modificarse a pesar de los nuevos conocimientos adquiridos, poseen coherencia interna lo que le da un carácter de estructura que permite no sólo explicar y predecir los hechos, sino también controlarlos. (García Hourcade y Rodríguez de Ávila,1988). En cuanto a su origen son consideradas desde simples respuestas hasta llegar a ser una verdadera construcción social, lo que las hace comunes a diferentes sujetos en cuanto a su contexto, edad y nivel educativo alcanzado.”

-El trabajo: Los discursos en la institución educativa, ¿inclusión o exclusión? cuyas autoras son Norma ARENAS y Claudia ZOZAYA, responde a los lineamientos del Proyecto de Investigación: Impacto social de la integración a Educación Común de personas deficientes o con limitaciones en la actividad y/o en la participación “Este proyecto se encuentra, en etapa de desarrollo, y pertenece al Centro Universitario para el Estudio de la Integración Pedagógica y Social (CUPEDISO), que funciona en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Nos resultó atractivo desde el enfoque metodológico, basado en el análisis del discurso. Las autoras afirman en la ponencia: “Consideramos muy valiosos, los aportes de la Lingüística y sus últimos desarrollos donde ocupa un lugar relevante la visión del discurso como interpretación/ construcción de los acontecimientos, de las relaciones sociales y de los sujetos.

A esta visión han contribuido especialmente la pragmática y la corriente interdisciplinar conocida como Análisis Crítico del Discurso

Estas posiciones teóricas metodológicas persiguen observar cómo a través de recursos lingüísticos y estrategias discursivas se encarna en el discurso la presencia del locutor (enunciador) de sus puntos de vista, de sus actitudes y valores, de sus intencionalidades en la interacción, cómo se construye el mundo que discursiviza y cómo construye a su alocutario. Simultáneamente, en el discurso el sujeto se disocia, muestra su multiplicidad, sus contradicciones, sus tensiones, e incorpora, reproduce reelabora o se enfrenta a otras voces, otros valores y otros puntos de vista.

Se describieron, explicaron y analizaron los discursos de las docentes de EGB de una escuela urbana del Gran Mendoza y se observó cómo caracterizan discursivamente a los niños que presentan algún tipo de dificultad de integración. Es así, como se constató que, en la mayoría de los casos, los docentes toda vez que debían referirse y describir a los sujetos lo hacían desde una perspectiva negativa que acentuaba más las dificultades que las potencialidades.”

-Organizadas en Málaga (2007) por la universidad local, las Jornadas Provinciales de Síndrome de Asperger y Educación han constituido una interesante oportunidad de intercambio de material sobre esta patología. Sin embargo ninguno de los trabajos guarda relación con aspectos teóricos y/o metodológicos de nuestro proyecto.

-Otra fuente de antecedentes que hemos revisado, son las ponencias presentadas en las IV Jornadas de Investigación en Educación (2005) realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba. En dichas jornadas se organizaron nueve mesas de presentación de ponencias que reunieron entre 12 y 15 trabajos cada una. De los posiblemente relacionados con los aspectos teóricos y metodológicos, relevamos los siguientes:

-ILVENTO, M. C. y WISNIVESKY, S. Estar en el aula, dilemas entre las representaciones y la práctica. Esta ponencia nos interesó, porque en la misma se enuncia la cuestión de las representaciones, y aunque se menciona que dicho trabajo surge a partir de un proyecto de investigación del (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta) denominado *Buenos y malos profesores desde las representaciones sociales de los alumnos del nivel polimodal*, en la ponencia no se aborda ni teórica, ni metodológicamente la cuestión de las representaciones sociales (RS).

-Analizamos la ponencia ALCALÁ, M. T. y DEMUTH MERCADO, P. El conocimiento profesional de los formadores. Concepciones y modelos curriculares en dos carreras de Formación Docente en el Nivel Superior No Universitario de la ciudad de Corrientes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste , porque en su título se menciona la cuestión de las *concepciones y modelos* curriculares. El estudio que se refiere en dicho trabajo tuvo como objetivo general la descripción y análisis del conocimiento profesional docente manifestado en el discurso y en las prácticas pedagógicas de profesores de los últimos años de dos carreras docentes de corte

disciplinar diferente, Psicología y Tecnología, de la ciudad de Corrientes. Sin embargo, en el texto no se hace alusión al tema de las concepciones.

-El trabajo de MICHELS, M. H. O currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico na formação de professores para a educação especial, no Brasil. Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL. Brasil, resulta un interesante aporte en varios sentidos. Se trata de un artículo, derivado de una tesis doctoral, que se propone discutir la formación de maestros de educación especial, específicamente en lo que respecta al plan de estudios, el cual puede ser entendido como la expresión de un diseño particular de la educación especial, la discapacidad y la práctica educativa para los estudiantes considerados discapacitados en Brasil. Un aporte teórico que nos parece relevante es el abordaje sociológico de la problemática del currículum, como también el análisis socio-histórico de la educación especial. Otra de las aportaciones, es que nos permitió acceder a un conjunto de otras investigaciones interesantes, a saber:

- CAMBAÚVA, L. G. (1988). Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- CARDOSO GARCIA, R. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial. [online]. vol.12, n.3. pp. 299-316.
- SANCHEZ, Soraya. (2008). La construcción social de dificultades de aprendizaje en las prácticas educativas. Revista Brasileira de Educação Especial. [online]. vol.14, n.3, pp. 347-364.

Y también permitió acceder a la Revista Brasileira de Educação Especial, una publicación académica de Brasil.

En la investigación: PAULIN, H. y LEMME, D. Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar, desarrollada en la Universidad Nacional de Córdoba, encontramos que luego de referenciarse en aportaciones teóricas de Giddens (1987) y Schutz (1964), los autores analizan la distinción entre concepto y concepción que hace Felicity Haynes (2002). “Al respecto [la autora] sostiene que los conceptos aglutinan nuestras ideas, las que pueden referirse a cosas materiales o a otros conceptos o ideas (como “justicia” o “rendimiento”). En tanto que las concepciones son conceptos “encarnados”, expresan la forma cotidiana de utilizar los conceptos cobrando su sentido y significado en contextos experienciales e intersubjetivos. 'Las concepciones son conjuntos de creencias y motivaciones que de forma más o menos sistemática forman una unidad en torno a unas pocas propiedades esenciales o características nucleares que no necesitan ser las mismas para cada persona, lugar o época' (Haynes 2002: 24) lo que implica que podemos hablar de nuestras diferentes concepciones utilizando un vocabulario de conceptos compartidos.” El texto al que remiten en la última parte de este párrafo es: HAYNES F. (2002) Ética y Escuela. ¿Es

siempre ético cumplir las normas de la escuela? Barcelona: Gedisa. Este material es un interesante aporte para debatir la cuestión de las *Concepciones*.

El trabajo de la Universidad Nacional de Catamarca: GANDLER, M. Las representaciones sociales de alumnos adultos que abandonaron el nivel medio y lo reiniciaron, luego de hacer un análisis de conceptos referidos a la Teoría de la Representaciones Sociales (TRS), desarrollados por dos de sus referentes más relevantes (Moscovici y Jodelet), que en el equipo ya conocíamos, agrega unos desarrollos importantes de Sirvent. Esta autora entiende por representación social “el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante.” (Sirvent, 2000: 120). Luego, afirma Gandler “(...) considera que las representaciones sociales son sociales al menos en tres diferentes aspectos:

Porque son ampliamente compartidas por un grupo social, de manera tal que devienen parte de la realidad social (criterio cuantitativo).

Porque son sociales en origen y consideradas expresiones de una organización social (criterio productivo).

Porque contribuyen con el proceso comprometido en la formación y orientación de la conducta y la comunicación social (criterio funcional).

La importancia de la noción psicosocial de representación radica en que hace referencia a una visión socialmente compartida de la realidad circundante y al hecho de que es determinada por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de manera diferente a los individuos y grupos.” Estas conceptualizaciones, basadas en el texto de Sirvent (SIRVENT, M. T. (2000). Cultura popular y participación social. Buenos Aires: Miño y Dávila.) amplían la visión sobre las RS.

Una ponencia elaborada en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, que registramos como: CORRADO, R. Representaciones sociales, alumnos avanzados y prácticas profesionales en la universidad. Una perspectiva de abordaje presenta el marco teórico de esa investigación, sus hipótesis y algunos avances. En relación con el marco teórico, no encontramos aportes significativos, probablemente porque la propia autora no se muestra demasiado preocupada por discutir el tema de las RS. En sus propias palabras: “Se hace evidente que la propia categoría de representación social ocupa un lugar relevante en las ciencias sociales, sobre todo en las últimas décadas, principalmente por su contribución al estudio de la constitución de la subjetividad social. No podría hablarse de una definición cerrada y a priori de representación social (véase Castorina y Kaplan, 2003). Por lo tanto, se entenderá la noción de *representación* como un constructo teórico emparentado. básicamente con los aportes de la psicología social y la sociología -sin entrar en la discusión existente en las líneas de investigación de la propia psicología- pues se considera fundamental advertir el carác-

ter doble, social y psicológico, que la interceptan.” La referencia bibliográfica remite a un libro del que ya disponemos en el equipo de investigación.

Otra exposición analizada, debido al modo en que se encaró el abordaje metodológico en la investigación, es: ANQUÍN, A. Convergencia metodológica en una investigación sobre formación docente. Este reporte, que remite a “(...) una investigación en proceso sobre formación y prácticas educativas de maestros/as que trabajan en un contexto rural de extrema pobreza, pluriétnico y multicultural en el noroeste de nuestro país.” que se está desarrollando en el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. El mismo, describe un diseño de estrategias metodológicas combinadas, en el marco de un enfoque cualitativo, a saber: (a) Ubicación y descripción del contexto y de las escuelas, que incluye historia, ambiente, sociedad y cultura, (b) Estudio extensivo de rasgos personales y familiares, así como de opiniones, que abarca gran parte de la población docente, (c) Observación participante en el campo, (d) Entrevistas en profundidad, y (e) Microbiografías. Un aporte interesante para nuestro trabajo, es la fundamentación detallada de los sustentos epistemológicos de cada una de las estrategias metodológicas elegidas, y los resultados preliminares de la aplicación de algunas de ellas, ya que como señala el equipo de investigación: “Como advertimos en el inicio, en esta ponencia describimos aspectos metodológicos de una investigación en proceso, por lo cual, no llegamos a conclusiones. Nuestra intención ha sido mostrar las estrategias utilizadas y destacar la importancia de su convergencia en la construcción del abordaje y análisis del objeto de estudio.”

No obstante la investigación: AMBROGGIO, G. - SOSA M. - DAHER, A. y BIBER, G. El primer año en la universidad: percepciones de los profesores sobre los estudiantes. de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, anuncia que su objeto de investigación son las “percepciones de los profesores sobre los estudiantes”, en la ponencia no se alude al concepto, su significación, ni a su abordaje metodológico.

Finalmente, hemos leído, siempre entre los trabajos presentados en las jornadas: EDELSTEIN, G. y OTROS. Indicios acerca de la construcción de conceptos sobre lo metodológico en la enseñanza. Un rastreo desde diferentes comunidades académicas, un muy interesante trabajo, que ahonda en la formación y uso de los específicos conceptos referidos a lo metodológico en la enseñanza, conforme las diferentes tradiciones pedagógico-didácticas y su contexto socio-histórico. Y a pesar de que el propio Moscovici señala, en el marco de la TRS, que ya no es posible pensar en un sentido común, como forma de pensamiento que se constituya y opere con total independencia conocimiento científico, es relevante consignar que más allá de las influencias que hoy pudiera tener el saber académico en la construcción de las RS, estas no son el producto de la academia, sino de las necesidades de un colectivo, de comunicarse y consensuar acerca de lo real. Por ese motivo, esta investigación se aleja del foco de interés de nuestro trabajo.

Las actas de las XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial realizadas en Santa Fé (2009), con el subtítulo “Educación Especial, derecho a la diferencia” y la organización de la Universidad Nacional del Litoral nos oferta 70 trabajos, de los cuáles hemos seleccionado los que continúan:

En: MANUALE, M. Atención a la diversidad ¿Moda o desafío? de la UNL se pone en cuestión la propuesta de atención a la diversidad frente a un modelo escolar homogeneizante. Y resulta interesante su análisis de la tensión inclusión-exclusión, aunque no se trate estrictamente de una investigación.

La comunicación: La Pedagogía y el discurso de la diversidad de CANDIOTTI y GIUGGIA, M. no obstante tampoco se trata de una investigación, hace un interesante recorrido por el modo en que el discurso pedagógico trata la cuestión de la diversidad.

El trabajo: CORTESE, M. y Otros. Una mirada compartida sobre la práctica docente en el contexto de la escuela especial es una producción del Proyecto de Investigación La práctica docente en la escuela especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudio en escuelas de la Ciudad de Río Cuarto y la región de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), nos ofrece algunos testimonios de las familias acerca de la tarea en la escuela especial y, sobre todo, la mención del capítulo de libro: PANIAGUA, G. (2001) Las familias de niños con necesidades educativas especiales. en MARCHESI, A. COLL, C. y PALACIOS, J. (2001). Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza.

¿Artífices; cómplices de una nueva posibilidad? Experiencia educativa áulica plural dese; hasta lo singular... de ROLFO, A. y RAMÍREZ, A. relata una experiencia de inclusión interesante por su enfoque. No se trata de una investigación.

El reporte de la investigación: JURE, I. GIANOTTI, M. y , PÉREZ, C. Representaciones de los docentes sobre sus prácticas profesionales en el contexto de la integración educativa desarrollada en la UNRC, aunque no presenta definiciones sobre la cuestión de las representaciones, si coopera con nuestro trabajo, con datos cualitativos secundarios tomados en el trabajo de campo.

La ponencia: IGLESIAS, A. y Otros. Representaciones docentes, intervención de los Profesores en Educación Especial graduados en la Facultad de Humanidades UNaF presenta los resultados de esta investigación realizada en la Universidad Nacional de Formosa, no incluye elementos para el análisis de las RS, más allá de mencionar la bibliografía de Moscovici. Y en cuanto a lo metodológico, nos abre muchas dudas acerca del uso de la encuesta como única técnica para indagar sobre un fenómeno complejo como las RS.

Finalmente, hemos rastreado cierto material mencionado en las ponencias y comunicaciones analizadas, y los resultados presentan lo siguiente:

El artículo: CARDOSO GARCÍA, R. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial. [online]. vol.12, n.3. pp. 299-316, realiza un interesante análisis de las políticas sobre Educación Especial de Brasil. Y en esta descripción e interpretación encontramos ciertas similitudes con nuestros planteos. Dice la autora, por ejemplo: “La política educativa brasilera se apoya en el discurso de la educación inclusiva, especialmente en relación a la educación básica. Con todo, los mecanismos de los que dispone para evitar y minimizar la 'exclusión' escolar no superan los elementos que generan desigualdad educativa relacionadas a enseñar y aprender, a su vez, están relacionados con la dinámica social vigente.” (Cardoso García, 2006: 313. La traducción es nuestra).

CAMBAÚVA, L. G. (1988). Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Este trabajo es muy citado en diversos trabajos, particularmente de autores brasileiros (tesis, artículos, ponencias, etc.) pero lamentablemente no hemos podido acceder al mismo.

SANCHEZ, S. (2008). La construcción social de dificultades de aprendizaje en las prácticas educativas. Revista Brasileira de Educação Especial. [online]. vol.14, n.3, pp. 347-364. Esta investigación presenta un marco teórico especialmente interesante para nuestro trabajo. Como se afirma en el Resumen del artículo: “De acuerdo con los sistema de clasificación y los procesos de tipificación, la construcción social de categorías (...) entendemos que estas no son un hecho objetivo, sino un constructo culturalmente determinado, interpretado y explicado por una comunidad (...). (Sánchez, 2008: 347). Ello nos aporta material para el análisis sobre la construcción social del conocimiento.

2. Análisis del CD-Rom: Treinta años de Investigación Educativa Institucional en España. (1974-2001).

Este CD-romo contiene las reseñas de las investigaciones financiadas en el período indicado (1974-2001) por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y otros organismos del Ministerio de Educación de España.

Al consultar sobre el tema *Igualdad de oportunidades en Educación*, se encontraron 87 reportes, los que en su mayoría remiten sujetos de la educación especial, pero también a la diversidad étnica, cultural, lingüística, de género y a las poblaciones más sumergidas desde el punto de vista económico. Sin embargo ninguna de ellas se relaciona teórica o metodológicamente con nuestro trabajo. Ingresando por el área temática *Sociología de la Educación* se registran 64 fichas de investigación, identificamos el estudio: SABUCEDO CAMESELLE, J. y Otros. (1983). Determinantes de las actitudes democráticas en alumnos de educación pre-escolar y EGB. que nos interesó especialmente, por tratarse de una indagación realizada con niños. El mismo trabajó con una muestra de 242 niños, empleando cuestionarios y escalas de actitudes. También consultamos: PALACIOS GONZÁLEZ, J. y OLIVA DELGADO, A. (1991). Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil. que también es un estudio cuantitativo basado en cuestionarios. Otra investigación analizada es: BONAL I SARRÓ, X. y Otros. (1998).

La recontextualización de la diversidad en la E.S.O. Análisis del discurso y las prácticas del profesorado. que aparece como sugestiva, ya que aborda -con un enfoque cualitativo y etnográfico- los discursos y las prácticas del profesorado, adoptando la teoría de dispositivo pedagógico de Bernstein.

Finalmente utilizando el ingreso temático: *Pluralismo cultural y lingüístico en educación* sobre 27 indagaciones, solo una resultó interesante: PRADA JUNQUERA, M. y Otros. (1997). La diversidad cultural y la escuela. Discurso sobre la atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero. Si bien este trabajo aborda la cuestión ideológica referida a la aceptación-rechazo de los inmigrantes extranjeros, nos pareció que precisamente por tomar la dimensión de la ideología, resulta interesante desde el punto de vista teórico.

Ingresando por descriptores, el denominado *Discriminación* no arrojó ninguna investigación, mientras que entre los 28 que incluyen el descriptor *Educación Especial* hallamos el estudio: PENADO ALTABLE, J. y Otros. (1978). Imagen que del niño deficiente tiene el niño normal. Este trabajo está directamente vinculado al nuestro, en cuanto a temática. El abordaje es mediante una serie de tests proyectivos, con un grupo en el que se co-educan niños con y sin deficiencias, y otros dos en los que no hay tal situación. La conclusión central ha sido que la imagen de los niños discapacitados mejora, cuando los niños comparten la actividad educativa.

3. Rastreo de informes de investigaciones, tesinas y trabajos Finales

Esta actividad se pospuso para el año 2010, debido a que los otros tipos de búsquedas y consultas requirieron mucho más tiempo del que se había planificado.

4. Relevamiento de material en Internet, mediante búsqueda abierta

Si bien este trabajo tampoco se completó en su totalidad, cabe señalar que en este caso la búsqueda fue más focalizada, en tanto apuntamos a los trabajos vinculados a opiniones, visiones, percepciones, concepciones, teorías implícitas o representaciones sociales de los niños y jóvenes acerca de la discapacidad, utilizando tres buscadores (Google académico, Clusty y Bing). Los materiales recopilados arrojan estos resultados:

DÍAZ, J. y ROJAS MALPICA, C. (2006). Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Revista Investigación en Salud. Año/Vol. 8 Núm. 003. pp. 158/159. Este estudio, enmarcado en la TRS, aporta un material interesante, en tanto se refiere a las RS de sujetos que no son: ni los propios discapacitados, ni los docentes, ni sus familias; y aunque pertenecen a una comunidad científica cercana a la discapacidad, no parecen estar muy imbuidos de esta problemática, lo que los acerca a nuestra población-objeto. Lamentablemente el reporte solo aclara que se trata de estudiantes de medicina, pero no especifica el tramo de cursado de la carrera, lo que ayudaría a situar el grado de cercanía a la temática tienen. También encontramos, al analizar este estudio, una refe-

rencia bibliográfica que parece interesante: AGUADO DÍAZ, A. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid. Once.

Otro artículo introduce un análisis muy interesante sobre la dimensión ideológica de las RS. Allí los autores marcan que “La teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) se ha conformado en una encrucijada de disciplinas que van desde la historia, pasando por la sociología, hasta la antropología y la psicología del desarrollo (Moscovici, 2001). Este origen ha determinado el carácter algo borroso e impreciso del concepto, de modo tal que no se dispone de criterios consensuados para diferenciarlo de otros, como por ejemplo: representación colectiva, teoría implícita, mentalidad histórica o ideología. Más aún, las relaciones entre tales conceptos dependen del estado de las disciplinas al momento de la constitución de la teoría y de sus vicisitudes ulteriores en el pensamiento contemporáneo.” (Castorina y Barreiro, 2006: 7).

El artículo analizado es: CASTORINA, J. A. y BARREIRO, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. Boletín de Psicología. Nº 86. pp. 7-25. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86.htm> Como otros autores consultados por nosotros, como Foucault o Bourdieu, se interesan o critican el concepto de ideología, este debate nos resulta muy atrayente.

VILLAMIL FONSECA, O. y PUERTO MOJICA, Y. en su artículo Discapacidad e integración. Una aproximación a sus representaciones sociales. Umbral científico. Número 005. pp. 14-24. dan cuenta de los resultados los propósitos, marco teórico y conclusiones de una investigación realizada con padres, docentes y compañeros de niños en proceso de integración. Esta producción es muy relevante para nuestro trabajo, porque es la primera en la cual observamos la indagación con compañeros de niños y adolescentes en proceso de integración.

SÁENZ BARRIO, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Año 8. pp. 135-150 es un artículo que resume las investigaciones de los últimos diez años sobre las actitudes de los profesores ante la integración. “El hecho más sorprendente -dice el autor- es la contradicción entre una aceptación generalizada de la filosofía educativa y social de la integración y la aceptación de una educación segregada de los discapacitados en aulas especiales. Se recogen trabajos que analizan las variables más relevantes de resistencia a la educación integrada, así como la dinámica de tal oposición. Se hace un breve repaso de la escasa investigación española en este campo, y se dedica una amplia atención a las acciones administrativas, profesionales y sociales para reducir la resistencia a la integración.” (Sáenz Barrio, 1990: 135). Nos resulta sugestivo, por el recorrido que realiza en relación con las investigaciones de los años 1980-1990, sobre el tema.

SANDOVAL MENA, M. en su publicación Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. Revista Aula Abierta. Vol. 37 Núm 1. Pp. 79-88, indagó sobre las concepciones de los futuros docentes, pero su trabajo posee interés para nosotros, en tanto expone su metodología (basada en un cuestionario sobre dilemas para

la toma de decisiones) y menciona otros estudios realizados en España, como los de SALES, MOLINER y SANCHIZ (2001). Actitudes hacia la atención hacia la diversidad en la formación inicial del Profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Año 4. Núm 2. implementado mediante un cuestionario de actitudes; otro con similar metodología de POLO y LÓPEZ (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad en la Universidad de Granada. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Año 1. Núm 2. pp. 195-211; uno de RODRÍGUEZ (2005). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. Revista Educar núm 28. pp. 46-69 realizado mediante una Escala de Lickert (medición de actitudes) pero referido a la educación intercultural; y finalmente un trabajo de SÁNCHEZ (2007). Investigación sobre la formación inicial del Profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Núm 59. pp.149-182 sobre concepciones acerca de la atención a la diversidad, en futuros docentes. Esta mención nos permitió descartar estos antecedentes, por su enfoque metodológico poco fiable, según nuestro criterio, para indagar sobre una cuestión compleja como las concepciones.

5. Búsqueda en Bibliotecas Virtuales

La tesis de maestría: DOS REIS SILVA, R. (2004). Análisis epistemológico de las disertaciones y tesis defendidas en el Programa de Postgraduación en Educación Especial en la UFSCar (1981-2002). Universidad Federal de San Carlos, Brasil. nos permitió observar los contenidos y sus tratamientos, así como los enfoques teórico-metodológicos y la bibliografía predominantemente utilizada. Un dato interesante es que el 80% de estos trabajos se realizaron desde una perspectiva empírico-analítica y solo un 11% desde la interpretativa. Consecuentemente con ellos, los enfoques metodológicos son mayoritariamente experimentales, lo que nos conduce a pensar que estas producciones se enmarcan en el paradigma médico y/o en el psicométrico. El análisis de este trabajo es particularmente interesante, porque en el período estudiado el Programa de Postgraduación en Educación Especial de la Universidad Federal de San Carlos, es el único referido a la Educación Especial, acreditado en todo Brasil por la CAPES.

Segunda etapa

A continuación se presenta una ampliación de la búsqueda bibliográfica realizada en 2009. En este caso, el relevamiento de material se realizó exclusivamente en Internet, mediante búsqueda abierta por palabras-clave (Google Académico, Clusty, Bing y otros buscadores) y su análisis.

Dicho análisis se realizó clasificando el material en: (1.) Textos interesantes, (2.) Relatorías de experiencias y (3.) Investigaciones.

1. Textos interesantes

DUBROVSKI, S. (2010). Historización de la relación sujeto, sociedad y discapacidad. El tratamiento de las diferencias. Clase N° 1 del Curso Virtual Actualización en Educación Especial. <http://www.punt.seguid.com>

En este texto se hace referencias a los conceptos de “normalidad” y “anormalidad” y de cómo cada sociedad, en diferentes épocas, ha tratado a estas personas. Se plantea que a pesar de los cambios paradigmáticos de estos conceptos, no hay registros importantes referentes al impacto que esto debería haber producido en la Educación Especial. La autora señala que las personas con discapacidad, han sufrido más que cualquier otro grupo minoritario la marginación y el tutelaje. Hace un recorrido histórico de la Educación Especial, y sobre los cambios que ha experimentado y los aportes conceptuales de determinados países, pioneros en el tema de la inclusión. Este texto, si bien es muy interesante, nos aporta conceptualizaciones sobre la diferencia, que podrían ensamblarse con el marco teórico, pero no aporta datos importantes para la investigación que intentamos desarrollar.

SKLIAR, C. (2010). Qué pretendemos con la idea de “diversidad? ¿Qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros? Clase N° 3 del Curso Virtual Actualización en Educación Especial. <http://www.punt.seguid.com>

Skliar realiza una reflexión filosófica sobre el término “diversidad.” Sostiene que en la actualidad se discute más sobre la terminología, que sobre concepciones ideológicas personales o institucionales a partir de las cuales se construyen modelos de enseñanza en las escuelas especiales, y que en definitiva el término diversidad no es más que otra manera de nombrar a ese grupo de personas, que la sociedad sigue sintiendo como amenazante y marginal. Sostiene que al hablar de diversidad, en definitiva, se sigue incluyendo en este grupo a toda persona que no encaja dentro de lo que se considera “normal”, personas que necesitan ser atendidas, ya que no pueden por si solas satisfacer sus necesidades y deseos. Plantea que si tanto hincapié se hace en “incluir” es porque efectivamente se excluye a muchos individuos de la sociedad, sea por las características que sea. El texto nos parece sumamente reflexivo e interesante, que nos invita a pensar y que aporta conceptos relevantes para la realización de los cuestionarios para los grupos focales.

CASTORINA, J. (2010). La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial. Clase N° 2 del Curso Virtual Actualización en Educación Especial. <http://www.punt.seguid.com>

El autor opina que en realidad la palabra diversidad, no supone otra mirada hacia un ser diferente y que se siguen discutiendo vocablos y no se discuten concepciones ideológicas personales o institucionales a partir de las cuales se construyen modelos de enseñanza en las escuelas especiales. Sostiene que a pesar que muchas escuelas adoptaron el modelo constructivista, aún sigue vigente el modelo conductista. Dice textualmente: “En cuanto al aprendizaje, los efectos de desconocimiento se pueden encontrar en la mayoría de las teorías del aprendizaje. Nos vamos a limitar al enfoque conductista por su insistente vigencia en la práctica de la educación especial”. Esto conduce a reforzar

respuestas definidas y homogéneas a estímulos definidos, de acuerdo a la significación social imperante, no se favorece un accionar que modifique el contexto. Señala las diferencias sustanciales entre la concepción constructivista y la conductista: el primer modelo ayuda al niño a coherer el mundo para luego poder transformarlo, en tanto que en el segundo se repiten conductas aprendidas.

BLANCO G. (2006), La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista REICE. Volumen 4 N° 003. Madrid.

En este escrito se pueden leer diferentes conceptualizaciones sobre la importancia de la integración y la inclusión escolar, marcando la autora las diferencias entre ambos términos.

Plantea que las sociedades que se ocupan de estos temas, son indudablemente sociedades con mayor equidad, pero menciona que los niños con discapacidad aún presentan más dificultades de inclusión, que los niños pertenecientes a pueblos aborígenes, rurales o de comunidades minoritarias.

Sostiene que la educación es un derecho y que debe garantizarse para todos los habitantes de un país, considerando a la inclusión como un proceso superior a la integración, y destacando la importancia en la formación docente y en la adecuación de las escuelas para poder llevar adelante con éxito este proceso.

De este trabajo rescatamos las diferencias conceptuales entre inclusión e integración, que pueden resultar valiosas para nuestra investigación.

AVRAMIDIS, E. y NORWICH, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia a integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. Revista Entre dos mundos: N° 28 Madrid.

En este trabajo Avramidis y Norwich plantean, que suele pensarse, que el éxito de toda inclusión depende en gran medida de la opinión o concepto que los docentes y profesionales tengan respecto al tema. Esta idea ha generado innumerables investigaciones y trabajos, donde se explora la actitud de los profesores hacia la integración, ya que de esto depende en gran parte el éxito de este proceso.

Arribaron a la conclusión, que si bien los profesores tienen una actitud positiva en general, no se evidencia una aceptación plena de la inclusión, aunque también las actitudes fueron diferentes según el tipo y grado de trastorno del niño incluido en el aula de escolaridad común. Las actitudes, son más positivas cuando existe disponibilidad de apoyo físico y humano para este proceso.

Los conceptos que nos ofrece este libro hacen referencia únicamente al rol docente y no ofrece aportes a la temática que estamos investigando.

MOLINER GARCÍA, M. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. Revista REICE Volumen 6 N° 002 Madrid.

En la publicación se plantea, que a pesar de que hace muchos años se viene hablando y trabajando por una mayor y mejor inclusión educativa, la realidad muestra que este objetivo aún es una deuda pendiente de casi todas las escuelas de América y de casi todo el mundo. En muchos países están dadas las condiciones edilicias, los soportes técnicos y humanos, pero aún así la inclusión sigue siendo un desafío para las escuelas y los docentes de la modalidad común. Se le da gran importancia a los factores sociales, donde debería producirse la primera inclusión, y donde muchas veces esto no se produce ya que la sociedad aún no ha valorizado a la inclusión. Otro aspecto importante son las políticas sociales y educativas de cada país. Se debe fortalecer el trabajo con las familias de niños con discapacidad, y la financiación y distribución de los fondos para que estas metas se logren, dando una importancia primordial a la formación docente.

Nos parece importante el aporte de esta autora, en lo referente a las dificultades que la inclusión presenta en los aspectos sociales, ya que si la sociedad no está preparada para la inclusión, las escuelas como parte de la misma tienen los mismos problemas.

PARRILLAS LATAS, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación N° 327. Universidad de Sevilla.

El artículo refiere a las reformas sobre la inclusión hechas en España y se plantean problemas que se derivan fundamentalmente del tipo de proceso, que han seguido, consistentes más en un proceso de adición, que de transformación profunda de la escuela. A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesional, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad. Apoyándose en normativas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones en la escuela de la integración continúan presentes, sea en forma parcial o permanente. Blyth y Milner (1996); Booth (1996); Clough (1999); Hayton (1999) o Parsons y Hewlett (1996) son algunos de los investigadores que han analizado este proceso y han llamado la atención sobre el fallo de la escuela para responder con equidad ante la sociedad.

La idea de inclusión, implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del curriculum común la cultura y comunidad (Booth y Ainscow, 1998: 2).

Según esto, las nociones de inclusión y exclusión presuponen una comunidad en la que estamos incluidos o excluidos, en términos de participación (no sólo de presencia en la misma). Y hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas -educativas y sociales- democráticas

La inclusión significa participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

En definitiva, las reformas educativas inclusivas, suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas (de todas ellas), tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos.

El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela, para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Lipsky y Gartner, 1996).

Desde este planteamiento, se reconocerá por primera vez en la historia que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc., en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Booth, 2000).

2. Relatorías de experiencias

HERNÁNDEZ ORTEGA, A. (2008). Inclusión de los niños con discapacidad en el entorno social-escolar. Universidad Pedagógica Nacional, México.

En este trabajo de relatoría de una experiencia, se describen las condiciones que son necesarias en la escuela común, para la integración de un niño con discapacidad. Menciona como fundamental el “ambiente” de trabajo y las interrelaciones, mencionando a las actitudes de los profesores como determinantes en este proceso, sobre todo en lo referido a lo que subjetivamente piensan sobre la “normalidad” y la “anormalidad”. Considera a la socialización como punto de partida, por medio del juego y del compartir actividades pedagógicas con los compañeros.

Esta docente, indaga sobre el sentir del grupo que tiene un compañero con NEE incluido, a través de sociogramas y un cuestionario. Muchos opinaron que son las maestras las que propician el aislamiento del compañero con discapacidad. Plantea que la integración, para que sea exitosa, debe incluir no sólo a los compañeros de aula, sino a las familias y la comunidad educativa. Como conclusión, menciona que no existe una verdadera integración pedagógica pero si social y que esta es la que debe priorizarse. Que no es necesario realizar un seguimiento más personalizado, ya que si la integración social es buena, el niño se sentirá a gusto en ese medio. Si bien este trabajo no surge de una indagación sistemática, sino de una experiencia personal y cuestionarios, nos parecen interesantes los aportes que realiza.

3. Investigación

GIL LLARIO, D. y LÓPEZ MALDONADO, R. (2008). Análisis comparativo de la respuesta educativa que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales en distintos tipos de centros educativos Facultad de Psicología Universidad de Valencia. <http://www.quadernsdigital.net>

En el marco de un proyecto de investigación, se ha trabajado en el análisis comparativo de respuestas educativas de los diferentes centros Educativos ya sean privados u ordinarios, refieren a que “En los últimos años asistimos a una profunda renovación de la consideración y tratamiento de la educación especial en España. Hemos pasado de un período donde se abogaba por la segregación del alumnado con necesidades educativas especial a un interés por la integración en todos los ámbitos de la vida de estos sujetos.”

Efectivamente la legislación ha favorecido en gran parte la educación especial, pero cuando la comunidad educativa en su conjunto no está implicada en este proceso, no siempre se obtienen los resultados esperados. Este trabajo nace precisamente de esta inquietud. El planteamiento general consiste en un análisis de la realidad educativa por lo que se refiere a la atención que reciben estos alumnos con objeto de contrastar hasta qué punto las propuestas teóricas de cambio tienen una traducción clara en las prácticas reales que día a día se desarrollan en los diversos tipos de establecimientos educativos de España.

De las conclusiones generales derivadas de los resultados de la investigación, se desprende que la proporción de alumnos con necesidades educativas especiales es mayor en los colegios públicos que en los privados. Esta conclusión tiene una serie de implicaciones: las adaptaciones curriculares son significativamente mayores en los centros públicos, que en los privados, con respecto al apoyo de las familias el análisis realizado refleja una falta de apoyo mayor en los colegios públicos, que en los privados, porque al haber menos alumnos, lógicamente da lugar a menos problemas. También puede implicar que la consecución de objetivos en la respuesta educativa sea mayor en los colegios privados que en los públicos, porque al haber más alumnos en estos últimos, estadísticamente es más difícil conseguir todos los objetivos.

Conclusiones

Como puede apreciarse, son escasas -al menos en la literatura iberoamericana⁵- las investigaciones que abordan la cuestión de las concepciones (o términos equivalentes) acerca de los sujetos portadores de deficiencias, desde la perspectiva de los alumnos/as de las escuelas en las que se implementan proyectos de inclusión. Menos aún en el contexto nacional y son nulas en la región. La mayoría de las investigaciones referidas a estas experiencias, se centran en los discursos y perspectivas de los propios sujetos defi-

⁵ Cabe señalar que debido al tiempo disponible, en algunos casos; y los escasos conocimientos de otras lenguas, en otros -con excepción del portugués- por parte de los miembros de equipo, se ha decidido limitar este rastreo a los textos escritos en lengua española y portuguesa.

cientes, de los docentes (tanto los docentes de Educación Común, como los docentes de Educación Especial) y las familias que participan en ellas.

En síntesis, la bibliografía recopilada y consultada solo nos aporta parcialmente algunos elementos teóricos y escasas referencias metodológicas., tal como se señala en cada caso. Es por ello que se decide ampliar, centralizando la búsqueda del Estado del Arte en investigaciones con y sobre niños.

Informe sobre Estado del Arte en investigaciones con y sobre niños⁶

En la búsqueda del material acerca de proyectos de investigación realizados con y/o sobre niños, se han seleccionado aquellos que proporcionan información acerca de la metodología utilizada, en el abordaje de niños como sujetos de una investigación cualitativa, y sobre las estrategias posibles de ser aplicadas, en dichas investigaciones.

Han sido seleccionados catorce documentos, que refieren a investigaciones cualitativas con niños, llevadas a cabo desde diferentes disciplinas y en distintos ámbitos, los cuales posibilitarán reflexionar acerca de la metodología más adecuada para utilizar en esta ocasión.

Los documentos fueron seleccionados a partir de la recopilación y el análisis de material bibliográfico. Las tareas planteadas en este aspecto han sido, el relevamiento y análisis de los siguientes tipos de material:

1. Rastreo de informes de investigaciones, tesinas y trabajos Finales

Esta actividad se pospuso para el año 2010, debido a que los otros tipos de búsquedas y consultas requirieron mucho más tiempo del que se había planificado.

2. Relevamiento de material en Internet, mediante búsqueda abierta

Si bien este trabajo tampoco se completó en su totalidad, cabe señalar que en este caso la búsqueda fue más focalizada, en tanto apuntamos a los trabajos vinculados a opiniones, visiones, percepciones, concepciones, teorías implícitas o representaciones sociales de los niños y jóvenes acerca de la discapacidad, utilizando tres buscadores (Google académico, Clusty y Bing). Los materiales recopilados arrojan estos resultados:

Al analizar el trabajo realizado por Hecht, Ana Carolina (UBA-CONICET); Szulc, Andrea (UBA-CONICET); Verón, Lorena (UBA); Varela, Melina (UBA); Tangredi, Ignacio (UBA); Leavy, Pia(UBA);Hernández, Celeste (UNLP - IDAES-UNSAM – CONICET); Finchelstein, Inés (UBA); Enriz, Noelia (UBA-CONICET), ponencia denomina-

⁶ Trabajo elaborado por las investigadoras Silvia Nudelman, Noelia Dormond y Luisa Fonseca.

da **Niñez y etnografía. Debates contemporáneos**⁷, los autores señalan que, actualmente, son de amplio reconocimiento y aceptación las investigaciones sobre y con niños y niñas en el campo de la antropología. Plantean que es en la década de los '80 y '90 cuando se ubica históricamente el momento en el cual emerge un nuevo paradigma de investigación acerca de la niñez, que se basa en la concepción de los niños como agentes sociales que “tienen mucho para decir sobre el mundo”. Advierten que esta “aparición” y reconocimiento de la agencia de estos “nuevos” sujetos sociales habilita ciertas investigaciones que recuperan la mirada de los mismos, y a la vez abre la discusión acerca de la complejidad de tal incorporación y las forma más adecuadas para hacerlo. En otras palabras, el renovado entramado de relaciones entre la niñez y la etnografía nos ubica, dicen, frente a un debate que merece ser profundizado.

En el mismo trabajo se plantea que no todos los contextos presentan las mismas facilidades para trabajar con niños, ya que se pueden presentar situaciones donde las miradas “adultocéntricas” dificulten la comprensión y hagan necesario recurrir a técnicas específicas.

Asimismo, se expone que el uso de la observación participante y las entrevistas resultan enriquecedoras, en ocasiones se efectúan adaptaciones en las cuales las entrevistas pueden adquirir una nueva dinámica (charlas informales con frases escuetas o pedidos de información específica). Además de las citadas técnicas, se han implementado en los trabajos etnográficos con niños otros recursos tanto como un fin en si mismo como un medio para luego trabajarlo en la entrevista, tales como: el uso de dibujos y gráficos, la realización de juegos y actividades, talleres, el pedido a los niños de textos escritos específicos y el trabajo con medios audiovisuales..

Por otro lado, Rodríguez Pascual, en Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños, el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología,⁸ señala que la población infantil ha sido un colectivo tradicionalmente ignorado por la investigación sociológica, siendo escasa la práctica investigadora que ha considerado al niño como unidad de observación e informante válido.

Dicho autor, considera de gran utilidad el estudio del discurso infantil, a través de la entrevista grupal; técnica que él desarrolla aplicando los principios del grupo focal: arma grupos de entre 6 y 8 niños que son parte de un grupo mayor, preexistente (grupo de clase, de práctica de deportes, etc.) y señala que esto facilita la comunicación entre el investigador adulto y los niños, ya que al estar en grupo, no se inhiben y se motivan unos a otros.

⁷ HECHT, A. y Otros, (2009). Niñez y etnografía. Debates contemporáneos. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. <http://www.ram2009.unsam.edu.ar/> (Hecht).pdf, consultado el 16 de abril de 2011 a las 16:47 hs.

⁸ RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. Nº 12, 2006: 65-88. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2216545>, consultado el 16 de abril de 2011 a las 10:30 hs.

Asimismo plantea que al proponer preguntas a un grupo evita la unidireccionalidad de la comunicación. Con esta técnica, pretende evitar el sesgo adultocéntrico de la disciplina. Ilustra la utilidad de la misma a través de un caso real, ligado al estudio de la manera en que los menores construyen un uso particular de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Concluye que la entrevista grupal, permite el libre desarrollo de la voz del niño y resulta especialmente adecuada para develar los aspectos latentes u ocultos que pueden estar involucrados en la reconstrucción del sentido del mundo adulto, por parte de los menores de edad.

En el trabajo de Pinilla Las representaciones gráficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia⁹ -el cual corresponde a una investigación más amplia, acerca de la manera como se construye socioculturalmente el miedo en el conflicto armado colombiano- se presenta la metodología utilizada para llevar a cabo el trabajo en cuestión. Dentro de dicha metodología, se incluyó la investigación etnográfica como una herramienta de pesquisa apoyada en las representaciones gráficas. Estas representaciones graficas, dice, se plantean como una metodología de indagación que se encuentra dentro de los intereses de una antropología visual, traspasando los marcos ortodoxos de ésta a saber: el video y la fotografía.

Plantea que los dibujos se proponen como una aplicación, por parte del investigador, para propiciar la construcción de imágenes, proporcionando herramientas materiales básicas como lápices, papel, colores y elementos conceptuales. Expone que los mismos posibilitan la capacidad de representar, evocar e interpretar una realidad determinada a partir de la construcción de la imagen, al mismo tiempo que permite entrever más allá de la temática representada, la posición sociocultural de quién construye la imagen como miembro de una comunidad determinada.

En la tesis de Donoso Vázquez, **Análisis de valores en niños de 8 a 10 años**,¹⁰ se pudo apreciar que el objetivo general que se plantea la autora, es el Análisis de los valores de los niños de 8 a 10 años. El mismo, la condujo a un estudio de los documentos existentes sobre el tema desde:

- La vertiente del valor en las diversas disciplinas. (cómo desde diversos autores y escuelas se estaba entendiendo el valor). Esto la llevó a una aproximación personal al concepto del valor y a delimitar su interés, dentro de un amplio abanico de valores y señalar elementos claves dentro del mundo valorativo que debía recoger para compa-

⁹ PINILLA, M. (2006). Las representaciones gráficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia. Revista Chilena de Antropología Visual, N° 8: 143-156. <http://www.antropolo-giavisual.cl/pinilla.htm#Layer8>. consultado el 16 de abril de 2011 a las 17:30 hs

¹⁰ DONOSO VÁZQUEZ, Trinidad (1992), Análisis de valores en niños de 8 a 10 años. TDR Tesis Doctorales en Red. <http://www.tesisnarxa.net/TDX-0921110-124442/index.html>. consultado el 16 de abril de 2011 a las 17:40 hs

rar en su investigación. Definió una metodología para el trabajo con valores, que le permitiera realizar un diagnóstico de valores en cualquier edad. Además, la metodología de clarificación de valores, en las primeras partes del proceso, pudo utilizarse también para diagnosticar los valores en niños pequeños.

- Se delimitó el concepto personal de los investigadores y pasaron a estudiar el proceso de valoración según distintos autores. Observaron que el proceso de valoración tal como había sido trabajado, podían dividirlo en un estudio sincrónico o diacrónico.
- El momento evolutivo que vivía el niño de ciclo medio y los estudios que existían sobre los valores más relevantes en estas edades, les permitió contar con resultados referidos a cómo se enfrentan a los valores los niños de esa edad y con aquellos valores que suponían iban a encontrar como los más significativos.
- Por último, analizó el estado del arte de las investigaciones sobre valores, en sentido amplio. Lo realizó primero con estudios sobre cualquier clase de valores y luego específicamente, se centró en una visión exhaustiva sobre las metodologías utilizadas, en sus puntos fuertes y débiles.

En la segunda parte del trabajo, se abre un capítulo donde se describen todos los aspectos metodológicos de la investigación: objetivos, definición de variables, fases de la investigación y técnicas de análisis de datos utilizadas. En referencia al proceso metodológico adoptado para el logro de los objetivos de esta investigación, la autora señala que siguieron los siguientes pasos:

- Seleccionó dinámicas de educación en valores adecuadas a las edades de los niños que se incluyeron en la muestra, mediante una revisión bibliográfica de las mismas. Las aplicó en un estudio piloto y eligió cuatro de ellas que advirtió podían medir las dos tipologías de valores especificadas.
- Eligió dos dinámicas para cada tipo de valor, porque quería comprobar si había relación entre las dinámicas aunque cambiara el estímulo que se presentaba a los sujetos de la investigación para que expresen cada tipo de valor.
- La muestra definitiva se eligió en función de las variables de investigación (se incluyeron niños de 8 a 10 años, sus padres y sus profesores).
- La validación empírica del sistema de categorías elegido a priori, otro objetivo de la investigación, se realizó mediante el proceso de análisis de contenido, una vez todas las unidades de registro se incluyeron en agrupaciones elaboradas de acuerdo al sentido que tenían estas unidades de registro, se subsumieron las agrupaciones dentro de las categorías. A partir de estas categorías se trataron los datos para los análisis posteriores.
- El análisis de clúster no jerárquico de individuos permitió formar grupos en función de las categorías de valor. A partir de los perfiles que obtuvo con esos grupos pudo

analizar las diferencias observadas en las cuatro dinámicas y relacionar cada uno de los grupos con las variables investigadoras. Los perfiles de los grupos también permitieron comparar entre sí las dos dinámicas que medían valores vivenciales y las dos dinámicas que median creencias de valor. Para las relaciones entre cada par de dinámica, realizó una matriz de correlaciones entre todas las variables y todas las dinámicas

- El análisis de las creencias de valor de los padres y las creencias de valor de los profesores, se llevó a cabo mediante la elaboración de una escala construida de acuerdo a las categorías de valor. Una aplicación piloto permitió identificar la manera más adecuada de puntuación de la escala.
- A través un análisis de clúster del mismo tipo que el realizado con los niños se formaron otros tantos grupos de sujetos en función de las categorías de valor.
- Un análisis estadístico con tablas de contingencia, permitió analizar las relaciones entre las creencias de valor de padres e hijos y analizar las relaciones entre las creencias de valor de profesores y alumnos.

Como resultado significativo de la investigación, señala que las variables que parecen ser básicas en relación a los valores en esta edad son: el centro, la tipología de la escuela, ideología de la escuela, y clase social en algunos casos.

En el texto de Goetz, y LeCompte **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**,¹¹ las autoras, plantean la importancia de la etnografía como modelo de investigación en educación, argumentando que la misma permite una penetración mayor en la realidad cotidiana de las situaciones escolares y la captación de las perspectivas subjetivas de quienes intervienen en esa realidad.

A través de los capítulos de este libro, las autoras, esclarecen el concepto de etnografía y los fundamentos de la misma (su finalidad, sus características y el rol del etnógrafo), hacen un recorrido por las principales etapas que configuran la teoría y el proceso del diseño de la investigación etnográfica (determinación de los fines, selección de la muestra, negociación y acceso al campo, trabajo de campo, análisis de datos y elaboración del informe), analizan la aparición y desarrollo de la etnografía educativa (la influencia de la antropología y la sociología educativas, los estudios sobre evaluación educativa, etc.).

En formato de manual, ofrecen abundantes ejemplos de cómo realizar e interpretar investigaciones etnográficas, para su aplicación en el campo educativo como una herra-

¹¹ GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=iWpN2nsx9QgC&oi=fnd&pg=PA27&dq=investigacion+cualitativa%2Bcon+niños&ots=ctvxK KuEea&sig =hHpKtUi2-1BKc3rf_QqeDyewlXk#v=onepage consultado el 16 de abril de 2011 a las 18:00 hs.

mienta para el mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y como resultante de ello, una consciente y más adecuada intervención.

Se accedió a este texto, a través de e-books, que permite solo una vista parcial del mismo, sería interesante leerlo en profundidad.

Se analizaron también los aportes de Yadarola de Mathieu, en su **Investigación comparativa sobre niños con síndrome de down escolarizados, en escuelas comunes y en escuelas especiales**¹² publicado en el Boletín de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina en 1998.

Este estudio, que inicialmente se denominó “Síndrome de Down. Estudio Socio-Pedagógico” fue presentado en 1996 y aprobado en 1997 como tesis doctoral en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba, entidad que solicitó su publicación. Se realizó con beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

En este trabajo, se puede ver que el desarrollo psicosocial de un niño con síndrome de Down (SD) está, como en cualquier otro niño, condicionado por diversos factores sociales (familiares, escolares, comunitarios, etc.). Para la autora, la diferencia estriba en que, dada sus características genéticas, el niño con SD necesita, más que cualquier niño común, aprovechar al máximo sus posibilidades de desarrollo para poder ir neutralizando o superando sus dificultades específicas. Es un niño en riesgo, dice, que se encuentra en una situación de desventaja social y requiere apoyo efectivo desde la familia, la escuela, la comunidad, etc., para lograr su integración psicosocial.

La forma de escolaridad esencialmente analizada en este trabajo, es la Integración Escolar y más específicamente, la Integración al Aula Común, ya que ambas representaban la tendencia mundial de la Educación Especial en el marco de la normalización de las condiciones de vida de las personas especiales, en el momento que se realiza la investigación.

Se compara la integración, la inclusión en escuelas comunes, con la escolarización en Escuelas Especiales. La relación entre aceptación, integración y desarrollo psicosocial del niño con SD es vista dentro del marco escolar, analizando también la incidencia de la integración familiar y comunitaria.

Según lo observado en la investigación, surgen para la autora, posibles relaciones generales y específicas, que aparecen reforzándose mutuamente como racimos de retroalimentación.

¹² YADAROLA DE MATHIEU, M. (1998). Investigación comparativa sobre niños con Síndrome de Down escolarizados, en escuelas comunes y en escuelas especiales. Boletín de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina. Año 10 Número 31. www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/ISPP_San_Marcos.doc - consultado el 25 de abril de 2011 a las 18:20 hs.

En esta tesis doctoral los grandes temas analizados, fueron:

- Estudio en profundidad de 10 Casos, sobre el desarrollo e integración psicosocial de niños con SD en Escuela Especial y en Escuela Común, durante 4 años
- Los diferentes aspectos de la integración escolar, según la experiencia de los docentes comunes y especiales, y según la opinión de los padres;
- El grado de aceptación de la familia (padres, hermanos, abuelos) y de la comunidad vecinal hacia el niño con SD.
- El grado de aceptación de la comunidad educativa (docentes, compañeros, otros padres, etc.) hacia el niño con SD.
- El aprendizaje y el desarrollo psicosocial: Lenguaje y comunicación; aprendizaje de contenidos curriculares; satisfacción, socialización y autonomía.

En el aspecto metodológico, esta investigación (desde una perspectiva epistemológica) se ubica dentro del hoy llamado "paradigma emergente". Como tal, combina metodologías cuantitativas y cualitativas, de la manera que la investigadora consideró más adecuada y válida. La investigación, se desarrolló por aproximaciones sucesivas, avanzó en etapas flexibles en búsqueda de mayor certeza y precisión. En este estudio, se establecieron comparaciones entre la Escuela Común y la Escuela Especial; más específicamente entre lo que es la Integración al Aula Común y la escolaridad en Instituciones Especiales. Se ponderó el modelo de Integración al Aula Común por ser el aplicado en el momento que se realizaba la investigación en la Ciudad de Córdoba, encarnando la tendencia internacional de escolaridad preferente en los países de avanzada.

El Estudio de campo tuvo lugar en la Ciudad de Córdoba, en los años 1990 a 1993 inclusive. Se trabajó con la población total de niños con Síndrome de Down escolarizados en esa Ciudad, en todas las escuelas especiales y escuelas comunes que integraban a estos niños con seguimiento de la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario - DAEI, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Los niños seleccionados para la investigación fueron los que estaban domiciliados dentro del radio urbano de la ciudad de Córdoba; tenían edades entre 5 y 10 años; no debían tener complicaciones físicas o psíquicas severas y pertenecían a grupos familiares enteros. Los niños con tales características conformaron la población estudiada, integrada por 40 niños asistentes a escuela especial y 14 niños integrados en escuela común. Esta selección condicionó a las otras unidades a considerar, que fueron: sus padres, sus escuelas, sus maestras y sus técnicas docentes integradoras, estas últimas, en los casos de niños integrados.

La investigación tuvo cuatro fases, no independientes y linealmente secuenciales, sino con retroalimentación y solapadas entre ellas, según se da en estudios de este tipo, esencialmente exploratorio y cualitativo. En el cuadro siguiente se consigna en forma sintética la metodología aplicada en cada fase:

FASES	TIPO DE ESTUDIO Y TRATAMIENTO DE DATOS	UNIDADES DE OBSERVACIÓN CONSIDERADAS	FUENTES DE INFORMACION
PRIMERA	SONDEO (Cualitativo)	Algunos: - Expertos, Profesionales, - Docentes, Padres, vinculados. - Niños con síndrome de Down	- Entrevista a informantes claves - Observación directa
SEGUNDA	ESTUDIO TRANSVERSAL Estudio de Casos Múltiples en periodo 1990/ 1991. (Cuantitativo y Cualitativo)	- 54 Niños con síndrome de Down de 5 a 10 años, escolarizados. - Sus padres - Sus maestras - Sus técnicas docentes integradoras.	- Observación directa sistemática en: la escuela y la familia. - Entrevistas semiestructuradas
TERCERA	ESTUDIO LONGITUDINAL Estudio de Casos Profundizados, periodos 1991/92; 1992/93; 1993/94.	- 10 casos seleccionado del universo de niños anterior - Sus padres - Sus maestros	- Diagnóstico individual, de - Rehabilitación Funcional. - Observación directa sistemática en: la escuela y la familia. - Entrevistas semiestructuradas

CUARTA	ANÁLISIS FACTORIAL DE CORRESPONDENCIA (Cuantitativo y Cualitativo)	- Las de 2da. Fase (excluidas las técnicas docentes integradoras).	- Las de fase 2da. y 3ra

Godoy Rojas, en su investigación **Percepción de las Educadoras de párvulos y de los Padres**,¹³ acerca de la inclusión e integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en el Nivel Transición 1 y 2 en la Escuela Arturo Pratt, Temuco, Chile, pretendió indagar en la función de la escuela y el papel de la familia en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) en una escuela municipal de Temuco, Chile. Varios países latinoamericanos están desarrollando programas de integración escolar, para los distintos grupos con discapacidad, estableciendo como referente para la educación de estos niños/as el curriculum común con las adaptaciones necesarias.

Ante esta situación, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO, han impulsado el desarrollo de declaraciones, propuestas e informes que unan y comprometan a los países del mundo a avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integrados.

En este trabajo se analiza la percepción de educadoras de párvulos y padres ante una experiencia de integración de niños/as con Necesidades educativas especiales (NEE).

En lo referente a los aspectos metodológicos, en esta investigación, bajo el paradigma interpretativo fenomenológico se recurrió al estudio de casos. Como unidad de análisis, se identificó a la Escuela Arturo Prat, de Temuco.

La información se recogió a través de entrevistas semi-estructuradas y grupo focal. Para analizarla se elaboraron matrices categoriales:

Megacategoría 1: Diferencias en las conceptualizaciones en integración e inclusión de los niños con NEE

Categoría 1.1: Conceptualización sobre la integración de niños/as con NEE

Subcategoría 1.1.1: Concepto que implica reconocer la existencia de niños/as con NEE y que interactúen con su grupo de pares

¹³ GODOY ROJAS y otros. (2008). Percepción de las Educadoras de párvulos y de los Padres http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Educrianza/2008_12/images/Trab-Libre-Percepcion-de-los-educadores-Chile.pdf consultado el 25 de abril de 2011 a las 18:35 hs

Subcategoría 1.1.2: Concepto entendido como una superación del problema

Categoría 1.2: Conceptualización sobre la inclusión de niños/as con NEE

Subcategoría 1.2.1: Concepto actual en el abordaje las NEE

Subcategoría 1.2.2: El concepto de inclusión involucra el apoyo familiar y educativo

Megacategoría 2: Características del trabajo pedagógico desarrollado por la Educadora de Párvulos con niños/as con NEE (relacionada con la Inclusión, entendido como concepto de mayor envergadura que incluye a la integración)

Subcategoría 2.1.1: La modalidad de trabajo depende del tipo de discapacidad

Subcategoría 2.1.2: inexistencia de modalidad de trabajo

Categoría 2.2: Estrategias pedagógicas utilizadas por la Educadora de Párvulos en el trabajo con niños/as con NEE

Subcategoría 2.2.1: considerar tipo y nivel de discapacidad

Subcategoría 2.2.2: considerar el rol activo de madre

Subcategoría 2.2.3: Evaluación diferenciada

Subcategoría 2.2.4: considerar el apoyo del grupo de pares

Categoría 2.3: Preparación docente para trabajar con Niños/as con NEE

Subcategoría 2.3.1: Desarrollo de habilidades de autoaprendizaje

Subcategoría 2.3.2: Inexistencia de capacitación en NEE

Megacategoría 4: Características del trabajo desarrollado por la Educadora de Párvulos para integrar a la familia en los procesos de aprendizaje de los niños/as con NEE

Categoría 4.1: Estrategias utilizadas por la Educadora de Párvulos para integrar a la familia en los procesos de aprendizaje de los niños/as con NEE

Subcategoría 4.1.1: Entrega de una atención personalizada de la Educadora

Subcategoría 4.1.2: Interés de la familia y compromiso consensuado entre la familia y el establecimiento educacional

Categoría 4.2: Rol de la madre en la Educación de sus hijos

Subcategoría 4.2.1: Compromiso materno con la continuidad de las tareas escolares en el hogar

Subcategoría 4.2.2: Presencia de la madre en las actividades escolares

Megacategoría 5: Condiciones del contexto socioeducativo que inciden en las NEE

Categoría 5.1: Incongruencia entre las políticas educacionales y la realidad de los niños/as con NEE

Categoría 5.2: Sensibilización Social frente a las NEE

Estas categorías permitieron analizar las situaciones de los niños en procesos de integración/inclusión y visualizar los problemas que tienen los niños/as (pseudo integración, solo se comparte el espacio físico y algunas actividades) y de los educadores en este proceso (falta de claridad en los conceptos de integración/inclusión en los docentes por falta de capacitación, inadecuadas estrategias pedagógicas ante las NEE de los niños/as).

Anderson y Herr en **La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿Qué indica su propia voz?**¹⁴ proponen captar la alternativa de los informantes, a partir de la modificación de las técnicas de encuesta de los investigadores cualitativos, sugiriendo que éstos recopilen las narraciones de los informantes para luego someterlas a un análisis sistemático de texto.

Proponen la inclusión de la historia oral de los informantes, considerándolas como un método de investigación capaz de introducir en la etnografía educativa el significado, biografía e historia de quienes las proporcionan.

En palabras de los autores: “El presente artículo intenta ilustrar el potencial de los métodos de historia oral para explorar las múltiples voces y las experiencias de los alumnos. También señala cómo pueden estas voces ayudar a comprender la manera como un alumno construye su identidad en el contexto proporcionado por las instituciones educativas, y sugiere diversas formas en las que, a través de dar poder a la voz de los alumnos, las instituciones educativas y los movimientos de reforma respondan mejor sus necesidades”.

Mallimaci y Giménez Béliveau en **Historias de vida y método biográfico**¹⁵ plantean que los estudios a partir de biografías e historias de vida, sea como método, enfoque, instrumento de investigación, estudio de caso que verifica tal o cual teoría interpretativa, se han revalorizado.

¹⁴ ANDERSON L. y Otros, (2008). La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿Qué indica su propia voz? Antología del CID, Capítulo XI. IV Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación <http://icshu.net/downloads/oU/METODOLOGIA%20CHIHUAHUA.pdf#page=192>. consultado el 25 de abril de 2011 a las 18:40 hs.

¹⁵ MALLIMACI, F. y Otros. (2006), Historias de vida y método biográfico. <http://www.ceilpiette.gov.ar/investigadores/fmallimacipub/2006chist.pdf>. consultado el 16 de abril de 2011 a las 19:05 hs.

Plantean que existe una diferencia sustancial entre “historia de vida” (life history) y “relato de vida” (story life), explicitando que en la primera se toma al individuo como partícipe u observador de un hecho significativo en un momento y acontecimiento significativo, interesando más el acontecimiento que la historia de vida. Contrariamente, dicen, el relato de vida es visto como una reflexión de lo social a partir de un relato personal, sustentado en la subjetividad y experiencia del individuo.

Elegir el tipo de relato o historia de vida, dicen, debe ser en respuesta a las preguntas y el enfoque de la investigación. Depende del interés teórico-metodológico el buscar explícitamente personajes de gran presencia pública o, inversamente, sujetos de vida cotidiana; buscar el caso considerado diferente o el que se considere representativo, indagar en una historia o en varias.

Darlene DeMarie en su trabajo: **Escuelas exitosas y no exitosas vistas por los ojos de niños. El uso de entrevistas, auto-fotografía y selección de fotos.**¹⁶ señala que, aunque los indicadores de la calidad “de arriba hacia abajo”, como la proporción de adultos a niños en las clases y las tasaciones de programas basadas en calificaciones de exámenes estandarizados, pueden servir para pronosticar cierta proporción del impacto futuro en los niños de la formación escolar, los factores “de abajo hacia arriba” –por ejemplo, si los niños se sienten acogidos y perciben las actividades instructivas como significativas e interesantes– pueden tener un impacto mayor en su desarrollo de largo plazo. Sin embargo, indica, se sabe poco sobre las percepciones de niños sobre sus escuelas y cómo tales puntos de vista pueden diferir según el tipo y la calidad de las escuelas a las que asisten.

Para este estudio emplea tres métodos –entrevistas, la auto-fotografía y la selección de fotografías– para averiguar las percepciones de niños en cuanto a sus escuelas y si sus puntos de vista diferían si asistían a escuelas designadas como “exitosas” o “no exitosas”. Entrevistó a 156 participantes, que cursaban del kindergarten al quinto grado (de 5 a 11 años de edad) indagando sobre sus experiencias escolares. Con el argumento de hacer libros sobre sus escuelas, los niños sacaron fotografías de lo que creían que mostraría a otros cómo eran las escuelas. También escogieron de un conjunto estandarizado de otras fotografías: una que para ellos “mostraba mejor” cómo era su escuela y una que mostraba lo que les era “más importante”. Los resultados incluyeron los siguientes aspectos: (1) Los participantes de la escuela no exitosa tenían más probabilidad de describir la experiencia escolar como muy enfocada en lo académico y la evaluación o exámenes y menos enfocada en el juego y la diversión, sobre todo durante los primeros grados. (2) La importancia de las amistades era más evidente entre niños de la escuela exitosa que entre los de la escuela no exitosa. (3) Entre los participantes de ambas escuelas, las fotos que los niños escogieron que “mostraban mejor” su escuela eran usualmente diferentes de lo que era “más importante” para ellos.

¹⁶ **DEMARIE, D. (2010).** Escuelas exitosas y no exitosas vistas por los ojos de niños. El uso de entrevistas, auto-fotografía y selección de fotos. *Revista Académica Multilingüe*. Vol. 12 No. 2. <http://ecrp.uiuc.edu/v12n2/demarie-sp.html>. consultado el 16 de abril de 2011 a las 19:37 hs.

También menciona que el uso exclusivo de entrevistas no se considera óptimo para recoger datos de niños pequeños, aunque la adquisición del vocabulario cambia drásticamente desde la primera infancia en adelante, cita a (Ganger y Brent, 2004)– quienes manifiestan desde la primera palabra entre los 8 y 14 meses de edad, hasta aproximadamente 300 palabras para los 24 meses y 60.000 palabras para los 18 años. De igual manera cita a (Hayden y Ward, 1996) quienes dicen que, los niños pequeños tal vez no sean capaces de expresar verbalmente todas sus ideas o conocimientos sobre un tema, también puede existir una estructura de poder desigual cuando adultos entrevistan a niños, la cual puede influir en las respuestas de éstos

Es así como los resultados de entrevistas con niños también pueden afectarse con “características de exigencia”, es decir, la tendencia de las personas (independiente de su edad) de decir lo que creen que un entrevistador desea escuchar, es por ello que plantea que el uso de la fotografía con participantes puede evitar algunas de las desventajas percibidas del uso exclusivo de entrevistas, y puede brindar un conocimiento más profundo del punto de vista del participante, para lo cual plantea cuatro de dichos métodos: photo elicitation, fotolenguaje, fotonovela y auto-fotografía.

El photo elicitation se ha utilizado más comúnmente en estudios de antropología y sociología, en tales estudios, fotografías u otras imágenes (por ej., vídeos) se les muestran a participantes durante entrevistas para obtener descripciones más enriquecidas, en una reseña de estudios de photo elicitation, Harper (2002) afirma que las “imágenes evocan en la conciencia humana elementos más profundos que las palabras; las interacciones basadas solamente en palabras utilizan menos capacidad cerebral que aquellas en las que el cerebro procesa imágenes además de palabras”.

Las fotografías utilizadas en estudios de photo elicitation típicamente representan las actividades normales y la vida diaria de individuos, pero estos pueden ver o describir dichas actividades de maneras nuevas al ver las fotografías.

El segundo método que plantea la autora, es denominado fotolenguaje, las fotografías, típicamente imágenes de blanco y negro, se escogen específicamente para su potencial de provocar reacciones emocionales a los individuos que las miran.

Asimismo se expone que ni el photo elicitation, ni el fotolenguaje colocan la cámara en las manos del participante. Dos otros métodos de recolección de datos sí lo hacen: fotonovela y auto-fotografía. Por ejemplo, en un estudio por Kirova, Fauza y Emme (2006), algunos niños crearon un libro con fotografías que habían sacado para mostrar a otros, recién matriculados en la escuela, cómo era la hora de almuerzo. Este método, conocido como “fotonovela”, se había utilizado principalmente en los ámbitos de la salud y la enfermería.

El planteamiento más similar al utilizado en el presente estudio es uno que Ziller (1990) describió como “auto-fotografía”, donde el participante recibe una cámara para sacar fotografías que contesten una pregunta planteada por el investigador, se afirma que las personas pueden ganar un sentido de poder sacando fotografías, ya que esto les permite conceptualizar su mundo sin las restricciones que tal vez sean impuestas por la suposición del investigador sobre lo que les importaría. Los procedimientos normalizados de la auto-fotografía permiten que el investigador haga comparaciones entre los participantes o entre grupos distintos.

Otro de los trabajos analizados fue el de Perona y Otros: **Directrices basadas en investigaciones para realizar entrevistas forenses a menores**,¹⁷ En este documento los autores presentan importantes elementos que se deben tomar en cuenta al realizar entrevistas forenses en

Menores que han presenciado o supuestamente han sido víctimas de algún delito, Comienzan analizando los principios básicos de la entrevista forense y las consideraciones generales para cualquier entrevista de este tipo, como, por ejemplo, cómo redactar las preguntas. Luego revisan algunos de los protocolos forenses mejor estructurados que existen en la actualidad y entregan una guía detallada y práctica para realizar una entrevista estructurada con los niños testigos y las supuestas víctimas. Posteriormente se discute los elementos especiales que se deben tener en consideración al entrevistar a menores de diferentes grupos de edad y a menores que presentan necesidades o circunstancias especiales, y las entrevistas que involucran diferentes circunstancias penales tales como el abuso físico, el secuestro, etc. aclaran que es importante observar que si bien las discusiones tienden a enfocarse en las entrevistas forenses realizadas a menores víctimas de un supuesto abuso, las recomendaciones también son apropiadas para los niños testigos que se hayan visto involucrados en otro tipo de situaciones. Asimismo, las consideraciones y técnicas de las entrevistas analizadas por nosotras tiene la misma aplicabilidad tanto en la etapa indagatoria de un caso, como en la práctica de los juicios. Esperan que las recomendaciones sean útiles para un público multidisciplinario que incluya a los profesionales del trabajo social, oficiales encargados del cumplimiento de las leyes, fiscales, jueces y otros profesionales que puedan realizar entrevistas forenses a los menores.

En relación a los objetivos y principios básicos de las entrevistas forenses manifiestan que, Entrevistar a niños es una labor que requiere una perspectiva abierta, pero al mismo tiempo analítica y crítica. Esta perspectiva es necesaria para evitar llegar a conclusiones imprecisas: concluir que un evento ha tenido lugar cuando en realidad no ha sucedido o concluir que un evento no ha ocurrido cuando sí ha sucedido.

De igual manera agregan que no hay dos menores que sean iguales, incluso los niños de la misma edad cronológica. Es por ello que, por ejemplo, es imposible determinar las técnicas exactas a usar con menores de una edad determinada. En lugar de ello, los entrevistadores deberían mostrarse sensibles al nivel de desarrollo de un menor en lo que respecta a la expresión verbal (Carter, Bottoms y Levine, 1996; Walter, 1994) y al nivel cognitivo.

Al redactar las preguntas, hacen referencia al Grado de sugestibilidad de las preguntas, manifestando que Es necesario que los entrevistadores pongan especial atención al nivel de sugestibilidad que podrían incluir sus preguntas (para un análisis detallado de la literatura sobre nivel de sugestibilidad de los menores y sus implicancias en las entrevistas forenses, vea Saywitz y Lyon, 2002). No existe una definición exacta para el término

¹⁷ PERONA y Otros. (2006). Directrices basadas en investigaciones para realizar entrevistas forenses a menores, www.amparoyjusticia.cl/file/directrices_investigaciones.pdf · archivo de PDF a las 00:42 hs. 27 de abril de 2011.

grado de sugestibilidad que permita identificar específicamente a las preguntas como “sugestivas” o no. La sugestibilidad es mejor conceptualizada como una línea continua, y se usan muchos términos para referirse a las preguntas a lo largo de los diversos puntos de esta línea continua. Esta línea continua varía desde preguntas muy abiertas y no dirigidas hasta preguntas muy dirigidas y coercitivas (con preguntas que podrían ser catalogadas como “cerradas” y “levemente dirigidas” en el rango medio de la línea continua). Asimismo, la sugestibilidad es determinada no sólo a partir del contenido específico de una pregunta, sino también por el contexto más amplio de la situación. Por ejemplo, incluso las técnicas de entrevista menos sugestivas pueden verse afectadas por eventos sugestivos que hayan ocurrido antes de la entrevista. Si alguien ha sugerido información falsa al menor en forma persuasiva y permanente antes de la entrevista, es posible que el menor entregue respuestas imprecisas incluso a las preguntas menos dirigidas, tal como le podría suceder a un testigo adulto en una situación similar (para mayor análisis, ver Eisen, Quas y Goodman, 2002). Es decir, la sugestibilidad de los niños debería ser considerada en el contexto de la sugestibilidad de los adultos. A veces existe la presunción explícita de que los niños y adolescentes testigos son siempre más susceptibles a las influencias sugestivas en comparación con los testigos adultos. De hecho, los adultos también pueden ser altamente sugestionables bajo circunstancias determinadas, incluidas algunas de las tácticas de entrevistas y de determinación de situaciones que llevan a error descritas a continuación.

Las preguntas abiertas animan a los niños a dar respuestas más elaboradas y narrativas. Es importante obtener la mayor cantidad de información que razonablemente sea posible de los menores usando técnicas de entrevistas abiertas dado que, tal como se señala más abajo, las preguntas abiertas por lo general (no siempre) son más precisas.

Aún así, tanto las investigaciones como la experiencia han demostrado que realizar solamente preguntas abiertas podría aumentar la posibilidad de que el menor omita partes de sus recuerdos, en especial cuando se trata de niños pequeños o de niños. El refuerzo significa que el entrevistador ya conoce la respuesta. Se deberían evitar las preguntas negativas y con refuerzo (Walker, 1994), Preguntas cuya respuesta es sí/no. Las preguntas enfocadas con respuestas cortas o de múltiple formato probablemente puedan obtener más información correcta que las preguntas cuya respuesta es un sí/no. Ello se debe a que algunos niños tienen la inclinación a responder con “sí” a cualquier pregunta (Peterson y Biggs, 1997). Es evidente que sería impracticable evitar todas las preguntas con respuesta “sí/no” durante una entrevista forense, Preguntas gramáticamente complejas o de “doble contenido”. Es difícil comprender las preguntas cuya gramática es compleja. El uso de voz pasiva, oraciones con muchas frases intercaladas, referencias a pronombres vagos, etc. puede dificultar la comprensión de las oraciones. Las preguntas de “doble contenido” o “compuestas” son aquellas en que hay dos o más preguntas en una sola. Incluso el hecho de combinar preguntas simples puede dificultar la comprensión de la pregunta, lo que podría llevar a respuestas menos confiables, Por ello hay que tener cuidado al recabar la información sobre el orden en que sucedieron los incidentes, la jerga, los tecnicismos y la terminología legal son comprendidos de manera específica por grupos o profesiones determinadas, y podrían no ser comprendidos de la misma forma, o no ser comprendidos del todo, por aquellas personas que estén fuera del grupo

o profesión específica. Los estudios han revelado que el uso de vocabulario difícil puede disminuir la exactitud de los relatos de los menores (Carter y otros, 1996; Perry y otros, 1995). Además del hecho que el menor no entendería los tecnicismos, el niño podría malinterpretar estas palabras y entender otra cosa. Ello podría provocar la vergüenza del menor o que el entrevistador malinterprete la declaración del niño. En lugar de usar jerga, tecnicismos y terminología legal se prefiere el lenguaje común y corriente (Fisher y Geiselman, 1992); por ejemplo, “¿Dijiste?” en lugar de “¿Quisiste decir?” (Walker, 1994)

De igual manera hacen referencia al estilo y tono de las preguntas. Los menores no sólo responden al contenido verbal de una pregunta, sino también a la forma en que es realizada, El ritmo, las pausas y el tono de la voz pueden afectar la calidad de la respuesta de un menor. Por ejemplo, la velocidad con que se realiza una pregunta puede influir en la velocidad con que ésta es respondida (Fisher, Geiselman y Raymond, 1987). Hacer una pregunta inmediatamente después de que el menor haya respondido restringe la cantidad de tiempo que éste tiene para pensar sobre su respuesta y poder elaborarla. Si durante la entrevista las preguntas se realizan de este modo, es posible que el menor entregue respuestas abreviadas durante toda la entrevista (Johnson, 1972). Las pausas y silencios prolongados entregan al menor el mensaje de que el entrevistador está permitiendo que se entreguen respuestas y descripciones más amplias (Dillon, 1982). Además del ritmo, se ha demostrado que el lenguaje no verbal del entrevistador afecta la forma de responder del niño. Es decir, el estado emocional del menor puede interferir con su capacidad para recordar y describir eventos (Saywitz, 1995; Saywitz y Snyder, 1993). El entrevistador puede tener un impacto significativo en las emociones del menor durante la entrevista. Varios estudios han mostrado que los menores que son entrevistados en un ambiente cálido y apoyador son menos sugestionables que los niños entrevistados en un ambiente intimidante (Carter y otros, 1996; Davis y Bottoms, 2002a, 2002b; Goodman y otros, 1991). En este estudio, las entrevistas de apoyo fueron definidas operacionalmente como el uso de tonos vocales cálidos, contacto visual apoyador, sonrisa frecuente, desarrollo de cercanía y actitud relajada del entrevistador al sentarse. Davis y Bottoms (2002a) encontraron evidencias de que el apoyo social ayuda a los niños a aumentar su capacidad percibida de resistirse a las sugerencias del entrevistador y, al mismo tiempo, disminuye su sugestibilidad. También existe la evidencia de que la expresión facial de un entrevistador (arrugar el ceño, tensar la frente y las cejas, mirar en forma incrédula o parecer aburrido) puede señalar al menor que sus declaraciones son de algún modo erróneas o no deseadas (Garbarino, 1997). Por todas estas razones se recomienda que los entrevistadores analicen su estilo personal para evitar gestos verbales y no verbales que podrían causar ansiedad, temor o estrés en el menor.

Desarrollo de la confianza es una fase importante de la entrevista por varias razones. Durante el desarrollo de la confianza, se puede pedir al menor que entregue relatos libres sobre eventos neutrales de su vida. Tal como se ha determinado en las investigaciones que analizan el protocolo del NICHD y como lo sugieren Yuille y otros (1993), ello aumentará la probabilidad de que un menor entregue libremente información en las etapas posteriores de la entrevista. Entre los temas que se podrían abordar en esta etapa se encuentran el colegio, la familia, los amigos, los cumpleaños, los deportes, la música,

etc. Es posible que los niños más pequeños deseen dibujar con el entrevistador, decir los números o el alfabeto, o hablar de la familia o las mascotas. El hecho de pasar un tiempo suficiente hablando sobre eventos generales o no estresantes también permite que el menor se relaje y permite que el entrevistador pueda observar las capacidades de expresión oral, cognitivas y sociales del menor (Yuille y otros, 1993). Hablar de las mascotas podría ayudar a descubrir el maltrato animal, el cual a menudo acompaña a la violencia intrafamiliar y a situaciones de maltrato infantil en el hogar (Boat, 1995) Tal como lo sugieren Yuille y otros (1993) y Sternberg y otros (2002), es una buena idea pedir al menor que describa detalladamente un evento o eventos que puedan ser verificados (ej. ¿Cómo llegaste acá hoy?). Esto se debería hacer en forma natural, idealmente usando información que el menor haya entregado espontáneamente con anterioridad. La descripción del evento permite al entrevistador evaluar informalmente la forma en que el menor responde (ej. ¿el menor entrega una narración elaborada sin que se lo soliciten o el menor responde con frases cortas, vacías o detalles?). También prepara el escenario para la entrevista cuando el entrevistador introduce la forma de realizar las preguntas: solicitud de relatos narrativos haciendo preguntas abiertas; seguidas – de ser necesario – por preguntas enfocadas.

UNICEF Argentina, en el trabajo denominado: **Recomendaciones a tener en cuenta en una entrevista¹, herramientas para un Periodismo con enfoque de derechos (II)**¹⁸ manifiesta que, al entrevistar a los niños deben aplicarse los mismos principios que cuando se entrevista a un adulto, aunque deben variar los mecanismos o metodologías. El modo en que el periodista maneje la entrevista y trate a los niños y las niñas permitirá que comprendan qué se espera de ellos.

Las recomendaciones son las siguientes:

- Escuchar a los chicos con sensibilidad. Esto implica no sólo escuchar sus palabras, sino también tener en cuenta sus sentimientos y la manera en que los pueden afectar los temas tratados.
- Presentarse ante ellos, contarles donde trabaja y qué hace, explicarles cuál es el objetivo de la entrevista, por qué y para qué se los va a entrevistar, dónde va a salir publicada la nota y fundamentalmente corroborar que los niños y adolescentes aprueben que lo que digan sea publicado.
- Evitar la presencia de adultos que puedan condicionarlos o intimidarlos durante la entrevista.
- Explicar el funcionamiento del equipamiento técnico (cámaras de fotos, grabadores o videos), en caso de que se utilice durante la entrevista.

¹⁸ UNICEF Argentina. Recomendaciones a tener en cuenta en una entrevista 1. Herramientas para un Periodismo con enfoque de derechos (II).

www.unicef.org/argentina/spanish/2.Entrevistar_a_los_ninos_y_ninas.pdf · archivo de PDF. consultado el 25 de abril de 2011 a las 15:40 hs.

- Ponerse en el lugar de los chicos por un momento para hacer que se sientan cómodos. Al periodista puede servirle tratar de recordar cómo se sintió en su infancia y hacerse algunas preguntas, por ejemplo: ¿los adultos lo tomaban en serio? ¿Cuáles eran las cualidades de los adultos que hacían que usted, de chico, se sintiera en libertad y cómodo para hablar con ellos?

A- Trabajar en Grupo

Entrevistar a grupos de niños o adolescentes puede ser una experiencia enriquecedora. A menudo, los chicos se sienten controlados por los adultos respecto a lo que deben decir, por ello, quizás una entrevista individual puede hacer que el chico se sienta condicionado por el periodista. Cuando están en grupos suelen sentirse más relajados y animados, especialmente si se conocen entre sí. Grupos de entre 4 y 6 niños es un buen número para que todos estén cómodos y tengan la posibilidad de hablar.

B- Dónde Establecer el Contacto

A través de organizaciones de niños o jóvenes, escuelas, centros para chicos, organizaciones no gubernamentales que trabajen con niños. Es importante hablar con maestros, padres y referentes de organizaciones.

C- Trabajar en las Escuelas

Las escuelas constituyen una manera eficaz de entablar contacto con niños, niñas o adolescentes. Por ello, el periodista debe tener en cuenta algunas sugerencias si realiza entrevistas en las escuelas.

- Tratar de trabajar en una variedad de escuelas y situaciones (rurales, urbanas, de distintos barrios) y evitar hacerlo siempre en la misma y entrevistar a los mismos chicos.
- Pedir autorización y hablar con los directivos para explicarles en qué va a consistir la entrevista.
- Los chicos pueden sentirse condicionados si tienen que ser entrevistados en presencia de su maestro/a. Por ello es importante tratar de arreglar la entrevista sin el/la docente presente. Si es necesario la presencia de otro adulto, los chicos deben poder elegirlo.
- Tratar de que los docentes ayuden a identificar a los chicos que pueden ser entrevistados pero, también, promover la inclusión de otros que no han sido mencionados por el/la docente.

D- La Autorización

Antes de hacer la entrevista es indispensable contar con el permiso o autorización de los padres, la escuela o la organización contactada.

E- El Tiempo

Para entrevistar a niños es importante disponer de la mayor cantidad de tiempo posible, por lo menos una hora y el tiempo adicional que tome hablar con maestros, padres u otros adultos involucrados.

F- Visita Preparatoria

Una de las claves de una buena entrevista es, si es posible, hacer una visita previa para conocer a los chicos y presentarse uno mismo. La visita preparatoria genera confianza y muestra el interés del periodista por hacer la nota. Si durante la entrevista se va a usar equipamiento técnico, como cámaras de fotos, filmadoras o micrófonos, es importante que el periodista les explique a los chicos cómo funcionan y para que serán utilizadas.

G- El Espacio

Los lugares más apropiados para una entrevista con chicos son los espacios pequeños y con privacidad. Si es posible el periodista debe tratar de realizar la entrevista en espacios que tengan que ver con el tema a abordar o dejar que sean los chicos quienes elijan el lugar apropiado.

El periodista debe ubicarse a la misma altura que el niño, evitar sillas que los coloquen en una posición distinta al resto y no hablar con el chico “por encima del hombro”. Si trabaja con un grupo, lo mejor es sentarse en círculo en el piso. Ayuda al periodista a no ser el centro de atención y, a su vez, le permite tener una visión de todos los chicos.

H- La Presentación

Es importante que el periodista tome un tiempo para presentarse, explicar quién es, qué hace, dónde trabaja, por qué y para qué los quiere entrevistar. Después puede pedir a los chicos que se presenten individualmente. En esta etapa también se pueden explicar algunas reglas de la entrevista, por ejemplo, no interrumpirse entre ellos, no hablar todos juntos. Es fundamental permitir que surjan todas las dudas que los chicos tengan sobre las entrevistas aun cuando no tengan relación con el tema específico. El periodista debe explicar qué se hará con el material grabado, con las fotos y con aquello que los chicos dijeron.

I- La Confidencialidad

La confidencialidad es muy importante para los chicos. El periodista debe preguntar cómo quieren ser nombrados en la entrevista (con sus verdaderos nombres o con nombres ficticios). Siempre que haya dudas lo mejor es usar nombres ficticios (Ver Capítulo V).

También debe preguntar a los chicos si quieren ser fotografiados y si quieren ser identificados en la foto. Es necesario explicarles que en una foto publicada pueden ser identificados por todas las personas que compren el diario o la revista. La oportunidad del anonimato puede, en ocasiones, permitir a los chicos expresar sentimientos u opiniones que de otro modo no se animarían a decir.

J- Las Preguntas y el Uso del Lenguaje

Es importante adaptar el lenguaje a los chicos y usar explicaciones simples y claras que puedan ser entendidas por todos. Si el periodista no sabe cuál es la manera más apropiada para hablar con un niño de 5 o de 13 años, puede escuchar con atención primero cómo hablan ellos para lograr una comunicación más fluida utilizando un lenguaje más comprensible y cercano a ellos.

Los chicos están acostumbrados a que los adultos les hagan preguntas todo el tiempo (maestros, padres, etc.) y muchas veces, a la hora de contestar piensan cuál es la respuesta adecuada que deben dar. Quizás, al principio, el chico experimente con el periodista lo mismo que siente con otros adultos. Por ello es importante ayudarlos a relajarse

y explicarles que una entrevista no es un examen sobre sus conocimientos, sino una forma de conocer sus opiniones y puntos de vista.

Si se está trabajando con un grupo, el periodista puede animarlos para que discutan los temas entre ellos. Al escuchar lo que dicen los chicos se obtiene más información que preguntando formalmente.

Es importante que las preguntas sean claras y abiertas, que los chicos tengan todo el tiempo necesario para responderlas, y que no se los interrumpa porque pueden sentir que están dando una respuesta incorrecta. Las preguntas pueden repetirse en otros términos para verificar que el niño comprendió lo que se le estaba preguntando. Es mejor hacer preguntas precisas sobre lo que alguien dijo o hizo, que indagar sobre las sensaciones experimentadas por el propio niño entrevistado. Si el niño está cómodo durante la entrevista irá revelando cómo se siente, pero puede sentirse presionado con preguntas directas sobre sus sentimientos.

Si hay un adulto presente durante la entrevista, éste debe observar desde un espacio no invasivo y no intervenir. Además, es fundamental no obligar a un niño o adolescente a hablar si no tiene ganas de hacerlo.

Las que siguen son algunas sugerencias para explorar el punto de vista de los niños o adolescentes sobre distintos temas:

- Pedir a los niños que cuenten algo que les haya pasado en relación con el tema.
- Mostrarles fotos o dibujos sobre el tema para que puedan empezar a hablar sobre ellas primero.
- Pedirles que hagan un dibujo sobre el tema y después lo comenten.
- Contarles una pequeña historia o anécdota personal. Es probable que los chicos primero pregunten sobre la historia del periodista y después se animen a contar las propias.
- Comenzar la entrevista con algunas preguntas a los chicos, por ejemplo:
 - ¿Ustedes sienten que los adultos los escuchan? ¿Los toman en serio? Después de discutir estos temas los chicos suelen empezar a hablar sobre los temas que los afectan.
 - ¿Escuchaste a chicos hablando por radio o televisión o leíste sus opiniones en las notas de los diarios? ¿Qué te gustaría contar si pudieras hacerlo?
- Algunas sugerencias para explorar sobre asuntos personales:

Si el periodista está explorando un tema delicado y muy personal, que afecta directamente a los chicos entrevistados (discriminación, problemas familiares, violencia, situación de calle, etc.) se requiere un alto nivel de sensibilidad. No hay razones por las cuales un niño deba revelar su experiencia personal a un periodista pero algunas veces quieren hacerlo y, en esos casos, lo ideal es que los propios chicos puedan sugerir el tema. También es de suma importancia que el periodista explique qué se hará

con el material, discutir con los chicos las consecuencias y chequear si ellos quieren que lo que contaron se haga público.

- Finalizar la entrevista:

El periodista debe hacer saber a los chicos cuando va a finalizar la entrevista para que ellos puedan agregar lo que quieran antes de terminar. Como se dijo anteriormente, también es importante preguntarles siempre si hay algo que no quieren que sea publicado. Los niños o adolescentes pueden sentir que lo que dijeron puede herir a alguien o comprometerlos. Por eso, el periodista debe discutir con ellos las mejores opciones para publicar lo que contaron, por ejemplo, cambiar los nombres y omitir detalles que puedan identificarlos, y siempre debe estar preparado para no usar el material que los chicos no quieren que se publique. Es muy importante preguntarles al final cómo se sintieron durante la entrevista y permitir que hagan sugerencias.

Algunas Recomendaciones a tener en Cuenta Después de la Entrevista:

- Mantener a los chicos informados sobre la publicación del material.
- Enviar copias del material tal como será presentado finalmente.
- Evaluar el trabajo hecho con relación al modo en que el mismo ayudó a que los chicos se expresen (servirá a futuro para relacionarse con otros chicos).
- Consultar a los chicos, si es posible, qué opinan de lo publicado (qué les gustó y qué no).
- Desde este organismo señalan que, al entrevistar niños, deben aplicarse los mismos principios que cuando se entrevista a un adulto, aunque deben variar los mecanismos o metodologías. El modo en que el periodista maneje la entrevista y trate a los niños y las niñas permitirá que comprendan qué se espera de ellos.
- Las recomendaciones son las siguientes:
- Escuchar a los chicos con sensibilidad. Esto implica no sólo escuchar sus palabras, sino también tener en cuenta sus sentimientos y la manera en que los pueden afectar los temas tratados.
- Presentarse ante ellos, contarles donde trabaja y qué hace, explicarles cuál es el objetivo de la entrevista, por qué y para qué se los va a entrevistar, dónde va a salir publicada la nota y fundamentalmente corroborar que los niños y adolescentes aprueben que lo que digan sea publicado.
- Evitar la presencia de adultos que puedan condicionarlos o intimidarlos durante la entrevista.
- Explicar el funcionamiento del equipamiento técnico (cámaras de fotos, grabadores o videos), en caso de que se utilice durante la entrevista.

- Ponerse en el lugar de los chicos por un momento para hacer que se sientan cómodos. Al periodista puede servirle tratar de recordar cómo se sintió en su infancia y hacerse algunas preguntas, por ejemplo: ¿los adultos lo tomaban en serio? ¿Cuáles eran las cualidades de los adultos que hacían que usted, de chico, se sintiera en libertad y cómodo para hablar con ellos?

En la búsqueda de investigaciones con niños se accedió al trabajo realizado por Rajmil, L. Serra-Sutton, V; Estrada, M.D.; Guillamón, I. (de la Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques (AATRM). Barcelona. España), y Fernandez de Sanmamed, M.J. (del Centre d'Atenció Primària d'Horta. Institut Català de la Salut. Barcelona. España); Riley, A. (del Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. Baltimore. Estados Unidos) y Alonso, J. (del Institut Municipal d'Investigació Mèdica (IMIM). Barcelona. España), la **Adaptación de la versión española del Perfil de Salud Infantil**¹⁹ (Child Health and Illness Profile-Child Edition, CHIP-CE)

Dado que, la medida de la salud percibida ha adquirido una progresiva importancia en los últimos años, en la evaluación de las necesidades en salud y de las intervenciones sanitarias, era necesario contar con una adaptación española del Child Health and Illness Profile-Child Edition, CHIP-CE.

En la infancia, la medida de la salud percibida representa un reto particular dada la baja prevalencia de problemas graves de salud, la escasa presencia de limitaciones funcionales, la falta de conocimientos acerca de qué constituye el funcionamiento apropiado a cada edad, y cuál es la precisión de la información obtenida a partir de los propios niños/as. Tradicionalmente se han utilizado informadores indirectos en los menores cuando son demasiado pequeños como para responder por sí mismos. Sin embargo, la esencia de la valoración de la salud y la calidad de vida es la autopercepción. Además, la concordancia en las respuestas entre padres e hijos es baja, sobre todo en aquellas dimensiones de salud que tienen un componente subjetivo, por lo que es preferible recoger la información directamente de los menores cuando sea posible. El desarrollo cognitivo, emocional y social aumenta a medida que el niño/a madura. Los cambios en el desarrollo que afectan a la valoración de la salud infantil incluyen el incremento de conocimientos y de la habilidad para diferenciar las emociones, las sensaciones físicas y otras sensaciones internas, la mejora de la habilidad para recordar hechos y experiencias pasadas, la comprensión del concepto de enfermedad y de los síntomas como entidades conceptuales, la mejora de la comprensión de la atribución causal y la ampliación del vocabulario para describir aspectos relacionados con su percepción de la propia salud.

El objetivo de este trabajo era obtener una versión española del Perfil de Salud Infantil (Child Health and Illness Profile-Child Edition, CHIP-CE), semántica y culturalmente equivalente a la versión original. Para lograrlo, se siguió la metodología de traducción

¹⁹ ALONSO, J. y Otros. *La Adaptación de la versión española del Perfil de Salud Infantil*. http://www.doyma.es/revistas/ctl_servlet?_f=7064&ip=66.249.71.24&articuloid=13062319. 28 de abril de 2011 a las 20:34 hs.

directa e inversa. Se obtuvieron dos traducciones iniciales al español. Tras la primera versión consensuada se realizaron 44 entrevistas cognitivas a niños/as de 6 a 11 años de dos colegios de Barcelona. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Se realizó un análisis cualitativo de contenido temático de los datos textuales. Con los comentarios de los niños, y tras el análisis de un panel de expertos, se obtuvo la segunda versión consensuada. Se realizó la retrotraducción al inglés y se comparó con la versión original. Los resultados fueron: de los 45 ítems de la primera versión consensuada, 21 se consideraron equivalentes, 23 requirieron modificaciones y uno fue considerado no equivalente. Se observó una diferencia según la edad en la comprensión de los conceptos abstractos. Los niños/as de más edad diferenciaban los conceptos y daban ejemplos distintos de experiencias relacionadas con ellos, los de menor edad (6-7 años) describieron ejemplos similares para conceptos diferentes. Los comentarios de los niños/as ayudaron a la reformulación de las preguntas. La figura representó un refuerzo para la comprensión. A partir de los 7 años enmarcaron sus respuestas en un período recordatorio adecuado, y utilizaron correctamente las opciones de respuesta. Como conclusión, establecieron que la versión española del CHIP-CE parece adecuada para los niños de 6-11 años de edad en su medio, mostrando a través del estudio realizado, que los niños/as son capaces de describir los aspectos de su salud que se incluyen en el CHIP-CE.

Castorina, Clementey Alicia Barreiro, en: **El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales**²⁰ para este trabajo los autores compararon los aspectos metodológicos y fundamentos teóricos de investigaciones psicogenéticas con otras provenientes de la psicología social referidas a los conocimientos sociales de los niños. Especialmente, las distintas preguntas que guiaron las indagaciones, así como los diseños de investigación y el análisis de los datos. Contraponen, particularmente, y desde el punto de vista teórico y metodológico, las indagaciones que sostienen el carácter socialmente transmitido de las representaciones sociales, pero sin elaboración intelectual de los niños, con las indagaciones del programa "crítico" de psicología genética, que sostienen la construcción de hipótesis o teorías de los sujetos, pero en un contexto de transmisión de representaciones sociales. A este respecto compararon sistemáticamente dos investigaciones sobre la autoridad escolar, en cambio, encontraron que los estudios "críticos" sobre conocimientos sociales son compatibles con las indagaciones de los psicólogos sociales que recuperan las ideas de Piaget acerca de la construcción de ideas morales pero las vinculan con la autoridad de status, vinculadas a la representación social de género. Se abre un campo de estudios de posible colaboración basado en que el programa "crítico" psicogenético y la corriente de la psicología de Duveen y Leman, tienen en común una perspectiva relacional entre conocimiento individual y representaciones sociales.

²⁰ CASTORINA y Otros. El conocimiento de los niños sobre la sociedad, según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. Revista de Investigaciones en Psicología. Año 8 Volumen 3. <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php&id=38&anio=8&vol=3> 3 de mayo de 2011 a las 17:54 hs.

Bojacá Acosta en: **El proyecto de investigación etnográfica en el aula, marco teórico-operativo**²¹ expresa que la investigación etnográfica parte del supuesto de que los valores, costumbres, tradiciones, roles y normas de conducta social son resultado de un proceso histórico de interiorización y educación formal y no formal que va condicionando el comportamiento individual y colectivo.

Explica el autor que la investigación etnográfica tiende a ser investigación acción participativa y a generar un estudio de profundidad en la comunidad misma.

Asimismo, plantea que dentro de un proyecto de investigación propio del contexto educativo existen dos perspectivas que pueden ser usadas indistintamente o interrelacionadas, a saber: la perspectiva “emic”, en la cual los mismos miembros de la comunidad manifiestan el modo como perciben o interpretan su propio mundo; y la perspectiva “etic” en la cual personas fuera de la comunidad perciben o interpretan al grupo objeto de investigación.

Finalmente, presenta tres momentos correspondientes a la investigación etnográfica, siendo éstos el fenomenológico, el hermenéutico y el de construcción de las categorías inductivas dentro de un imaginario colectivo.

Horn y Castorina: **Un estudio sobre el derecho a la intimidad. la perspectiva constructivista y la sociología de la infancia.**²² En el presente trabajo se establece una comparación entre la nueva sociología de la infancia y una perspectiva psicogenética crítica. A tal fin se realiza un breve recorrido y caracterización del lugar que tuvo la infancia dentro de la sociología clásica, disciplina que tendió a entender a la infancia como un momento de transición a la etapa adulta, dejando en las sombras las características propias de los niños no reductibles a su punto de llegada en la adultez, así como también el reconocimiento de sus atribuciones cívicas.

En segundo lugar, se presentan los desarrollos de una investigación empírica de enfoque psicogenético revisado sobre la formación de ideas de los niños de su derecho a la intimidad en la escuela (“Las ideas de los niños acerca de su derecho a la intimidad en la escuela y su contexto de producción”, que se enmarca en el proyecto de investigación P011: “Problemas teóricos a partir de investigaciones empíricas en conocimientos sociales” dirigido por el Dr. José Antonio Castorina, financiado por la Universidad de Buenos Aires).

²¹ BOJACÁ ACOSTA, J. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA MARCO TEÓRICO-OPERATIVO
http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/hallazgos/documentos/hallazgos_3/produccion_conocimiento/6.pdf consultado por última vez el 26 de Agosto de 2011 a las 17:15 hs.

²² CASTORINA, J. y Otros. (2005). Un estudio sobre el derecho a la intimidad. La perspectiva constructivista y la Sociología de la infancia.
http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_desarrollo/084.pdf

consultado por última vez el 26 de Agosto de 2011 a las 17:34 hs.

En dicha investigación, dicen, se pretende indagar el modo en que las ideas infantiles sobre objetos sociales están canalizadas por la presión institucional, sin por eso perder los aspectos constructivos del sujeto en esa conceptualización.

Tal indagación se realiza sobre niños y niñas de sectores populares que asisten a una escuela de la Ciudad autónoma de Buenos Aires.

Expresan que en dicha investigación se ha utilizado, por un lado, el método clínico crítico para reconstruir las ideas de los niños, presentando en las entrevistas distintas historias en las que se narra la vulneración del derecho en cuestión por parte de una autoridad escolar, y por otro lado fueron realizadas observaciones participante a fin de dar cuenta de las condiciones contextuales en la que los niños construyen sus nociones sociales en el ámbito escolar al que asiste.

En palabras de los autores: Por medio de la utilización conjunta de ambas metodologías se intenta hacer consistente las ideas que los niños logran elaborar con diferentes prácticas escolares de las que los niños son parte.

El escrito de Sardinha Machado, docente de la Universidad Estatal Paulista (UNESP), acerca de **La formación del concepto de autoridad escolar en los niños en la cultura brasileña: un ensayo sobre sus particularidades y reflejos en la convivencia democrática**,²³ es un ensayo sobre la formación del concepto de autoridad en los niños, y sus especificidades en el contexto histórico cultural brasileño. Su propósito es presentar una discusión sobre la formación política de los niños y su relación con el espacio público en la realidad brasileña.

En este artículo, el autor comprende al proceso de formación de un concepto social, como un proceso que se produce en las relaciones sociales que se encuentran en un contexto específico. El concepto de “hombre cordial”, que familiariza o impone un aspecto íntimo a las relaciones en el espacio público, caracteriza el contexto brasileño. Se concluye debatiendo la necesidad de que sea clara la distinción entre espacio íntimo y espacio público para la convivencia democrática.

No hay referencias a cuestiones metodológicas, pero es un aporte interesante para la reflexión acerca sobre la formación de los procesos de formación de conceptos sociales.

²³ SARDINHA MACHADO, L. (2009) La formación del concepto de autoridad escolar en los niños en la cultura brasileña: un ensayo sobre sus particularidades y reflejos en la convivencia democrática. Universidad Estatal Paulista (UNESP). Brasil. ISN: 1316 - 4910 • Año 13, N° 45 •• 519 – 522. <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n45/art26.pdf> 25 de junio de 2011 a las 17:40 hs.

Castorina en su artículo **Los conocimientos sociales de los alumnos, un nuevo enfoque**²⁴ publicado en la revista del Sindicato Unico de los Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), se propone trabajar sobre el siguiente problema: ¿Cuál es la relación entre el conocimiento social de los chicos que proviene de su propia actividad constructiva y la existencia de creencias sociales? ¿De qué manera las ideas que elaboran los alumnos se vinculan con a apropiación de metáforas sociales que llevan a cabo fuera o dentro de la escuela?.

Inicia el artículo señalando que es poco lo que se sabe acerca de los conocimientos de los niños acerca de la sociedad, en comparación a sus pensamientos sobre la lengua, las matemáticas e incluso las ciencias naturales. Señala que esto tiene que ver con varias cuestiones, por una parte el criterio positivista de la ciencia, que deja fuera de la escena académica a los hechos sociales e históricos (por considerarlos “sesgados ideológicamente”) y por otra parte porque en el mundo educativo se suele pensar que los problemas referidos a la concepción del mundo social o las creencias sociales son propias de los adultos, pero no de los niños. Se piensa que al final de la educación ellos accederán a la ciudadanía y tendrán sus propias concepciones sobre la sociedad, la historia, la vida política.

Advierte que es muy importante para la escuela la comprensión de que los niños son agentes sociales que participan, en distintas prácticas e interacciones comunicativas con sus pares y los adultos y que ellos elaboran ideas personales sobre fenómenos políticos, económicos, históricos, antes, paralelamente y durante la práctica escolar. Y esta construcción está estrechamente relacionada con las creencias que le preexisten y de las que se apropian en las interacciones con los adultos y maestros.

Plantea que hay conocimientos de sentido común que llamamos representaciones sociales (RS) que se han constituido en las interacciones sociales y que los niños utilizan para dar sentido a las situaciones de la vida social o a la información escolar. Metáforas sociales, caracterizadas por un carácter figurativo, en lugar de la abstracción propia de los conceptos, porque expresan el punto de vista del grupo de pertenencia, conformadas por imágenes colectivas cargadas de valores y emociones.

Hay una personalización de la vida social, resultante de la participación del niño en las prácticas sociales de su familia, su barrio y también la escuela. Se generan creencias, una mirada naturalizadora de la sociedad, la realidad social no cambia. La vida social se explica por relaciones individuales, por las pasiones individuales, no por estructuras, clases sociales, instituciones o corporaciones. Dichas creencias suponen un fondo de concepción general, acerca del mundo social e histórico. El niño piensa lo que puede, no lo que desea y lo que puede no deriva de los límites de su propia elaboración intelectual sino también desde las concepciones de base desde las cuales piensa y que son producto de las interacciones sociales.

²⁴ CASTORINA, J. (2008) Los conocimientos sociales de los alumnos, un nuevo enfoque. Revista “La educación en nuestras manos” N° 79 Pág.50-56. <http://www.suteba.org.ar/download/los-conocimientos-sociales-de-los-alumnos-un-nuevo-enfoque-4895.pdf> 28 de abril de 2011 a las 17:23 hs.

Si bien en este artículo no hay referencia a cuestiones metodológicas sobre la investigación de las representaciones sociales en jóvenes y niños, los conceptos, planteados por Castorina, son muy ricos para pensar el tema central de nuestra investigación: las representaciones sociales de niños y jóvenes acerca de la discapacidad.

Carlos Bolívar Bonilla Baquero, en su trabajo: **Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía**²⁵ sustenta que las representaciones sociales elaboradas por los niños y niñas escolarizados, acerca de la figura del maestro, afectan de modo significativo los procesos de formación ciudadana.

Dichas representaciones se consideran decisivas para favorecer o entorpecer la construcción, desde la escuela, de una concepción de ciudadanía que considere a los niños y niñas como sujetos de derechos, capaces de contribuir críticamente en la edificación de una sociedad de democracia participativa. En este proceso, las representaciones sociales infantiles del maestro amalgaman el manejo docente del saber-poder y del afecto, en las relaciones interpersonales del aula.

El autor Manifiesta que Si bien es cierto que la escuela no es el único escenario de educación de los niños y niñas, también lo es que, para a los que asisten a ella, sigue siendo una experiencia fundamental. En la experiencia escolar la figura del maestro es central y, sin embargo, no todos los profesores asumen del mismo modo su labor educativa. En este artículo se sustenta que los niños y niñas elaboran representaciones sociales del maestro, a través de las cuales captan esas diferencias en el tratamiento que los docentes dan, en esencia, al saber-poder y al afecto; puestos en juego durante las interacciones cotidianas del aula.

Mediante estas representaciones sociales los escolares tipifican o clasifican en modelos a sus educadores, lo cual favorece u obstaculiza no solo el aprendizaje de los contenidos curriculares habituales sino, además, los procesos de formación ciudadana.

Así las RS son simultáneamente individuales y sociales, puesto que las elabora un sujeto en interacción comunicativa con otros, situado en un contexto cultural específico. Para Moscovici (2003), las RS se generan en el proceso comunicativo y se expresan a través del lenguaje, por esto su estudio es estudio del lenguaje y la comunicación.

Para que una representación sea considerada social se requiere entonces que aparezca con claridad al carácter social de su génesis y el hecho de que sea ampliamente compartida por una colectividad. Estas características pueden servir para diferenciar las RS de la actitud, como representación individual de cualquier tipo de objeto (no de fenómenos sociales problemáticos para un grupo).

El proceso de construcción de las RS incluye un grupo de objetivación, mediante el cual, se convierten en imágenes, nociones o fenómenos abstractos, es decir, la objetivación permite cristalizar o materializar conjuntos de significados. Este proceso también

²⁵ BOLÍVAR BONILLA BAQUERO, C. y Otros. (2006). Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía. Revista Hologramática, N°. 5, Vol. 2, 2006: 71-86. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294471> 28 de abril de 2011 a las 12:27 hs.

incluye un momento de anclaje, que alude a los nexos de los significados de la RS con una determinada cultura.

A modo de síntesis expone que las RS son un proceso y producto psicosocial que posibilita a los sujetos la transformación de una realidad extraña en algo comprensible, mediante el reemplazo significativo y simbólico (re-presentación) de esa realidad por metáforas, iconos, teorías, categorías, que guían la acción del sujeto sobre lo representado. Pone el acento en que estudiar las RS permite desentrañar sentidos ocultos pensamientos y sentimientos, de los miembros de una determinado grupo social que revelan la tensión existente entre el mundo psíquico de un grupo de personas y las condiciones estructurales del mundo sociocultural en que viven.

BIBLIOGRAFIA: ESTADO DEL ARTE

ALONSO, J. y Otros. La Adaptación de la versión española del Perfil de Salud Infantil. http://www.doyma.es/revistas/ctl_servlet?_f=7064&ip=66.249.71.24&articuloid=13062319. 28 de abril de 2011 a las 20:34 hs.

ANDERSON L. y Otros, (2008). La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿Qué indica su propia voz? Antología del CID, Capítulo XI. IV Simposio Interamericano de Investigación.

AVRAMIDIS, E. y NORWICH, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia a integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. Revista Entre dos mundos: N° 28 Madrid.

BLANCO G. (2006), La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista REICE. Volumen 4 N° 003. Madrid

BELGICH, H. (2007.) Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Rosario: Homo Sapiens.

BOJACÁ ACOSTA, J. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA MARCO TEÓRICO-OPERATIVO
http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/hallazgos/documentos/hallazgos_3/produccion_conocimiento/6.pdf consultado por última vez el 26 de Agosto de 2011 a las 17:15 hs

BOLÍVAR BONILLA BAQUERO, C. y Otros. (2006). Trascendencia de las representaciones sociales infantiles sobre el maestro para la formación de ciudadanía. Revista Hologramática, N° 5, Vol. 2, 2006:71-86. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3294471> 28 de abril de 2011 a las 12:27 hs

BONAL I SARRÓ, X. y Otros. (1998). La recontextualización de la diversidad en la E.S.O. Análisis del discurso y las prácticas del profesorado

CAMBAÚVA, L. G. (1988). Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CARDOSO GARCÍA, R. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial. [online]. vol.12, n.3. pp. 299-316

CASTORINA y Otros. El conocimiento de los niños sobre la sociedad, según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. Revista de Investigaciones en Psicología. Año 8 Volumen 3. <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php&id=38&anio=8&vol=3> 3 de mayo de 2011 a las 17:54 hs.

CASTORINA, J. (2010). La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial. Clase N° 2 del Curso Virtual Actualización en Educación Especial. <http://www.punt.seguid.com>

CASTORINA, J. (2008) Los conocimientos sociales de los alumnos, un nuevo enfoque. Revista "La educación en nuestras manos" N° 79 Pág.50-56. <http://www.suteba.org.ar/download/los-conocimientos-sociales-de-los-alumnos-un-nuevo-enfoque-4895.pdf> 28 de abril de 2011 a las 17:23 hs.

CASTORINA, J. A. y BARREIRO, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. Boletín de Psicología. N° 86. pp. 7-25. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86.htm>

.CASTORINA, J. y Otros. (2005). Un estudio sobre el derecho a la intimidad. La perspectiva constructivista y la Sociología de la infancia. http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_desarrollo/084.pdf consultado por última vez el 26 de Agosto de 2011 a las 17:34 hs.

DEMARIE, D. (2010) Escuelas exitosas y no exitosas vistas por los ojos de niños. El uso de entrevistas, auto-fotografía y selección de fotos. Revista Académica Multilingüe. Vol. 12 No. 2. <http://ecrp.uiuc.edu/v12n2/demarie-sp.html>. Consultado el 16 de abril de 2011 a las 19:37 hs.

DÍAZ, J. y ROJAS MALPICA, C. (2006). Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Revista Investigación en Salud. Año/Vol. 8 Núm. 003. pp. 158/159.

DONOSO VÁZQUEZ, Trinidad (1992) Análisis de valores en niños de 8 a 10 años. TDR Tesis Doctorales en Red. <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0921110-124442/index.html>. Consultado el 16 de abril de 2011 a las 17:40 hs

DOS REIS SILVA, R. (2004). Análisis epistemológico de las disertaciones y tesis defendidas en el Programa de Postgraduación en Educación Especial en la UFSCar (1981-2002). Universidad Federal de San Carlos, Brasil

DUBROVSKI, S. (2010). Historización de la relación sujeto, sociedad y discapacidad. El tratamiento de las diferencias. Clase N° 1 del Curso Virtual Actualización en Educación Especial.

FORSTER, R. (2003). Crítica y Sospecha. Los Claroscuros de la Cultura Moderna. Buenos Aires: Paidós.

FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.. [online]. vol.12, n.3. pp. 299-316.

GODOY ROJAS y otros. (2008). Percepción de las Educadoras de párvulos y de los Padres http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Educrianza/2008_12/images/Trab-Libre-Percepcion-de-los-educadores-Chile.pdf consultado el 25 de abril de 2011 a las 18:35 hs

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. http://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=iWpN2nsx9QgC&oi=fnd&pg=PA27&dq=investigacion+cualitativa%2Bcon+niños&ots=ctvxKKuEea&sig=hHpKtUi2-IBKc3rf_QqeDyew1Xk#v=. Consultado el 16 de abril de 2011 a las 18:00 hs.

HAYNES F. (2002) Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela? Barcelona: Gedisa.

HECHT, A. y Otros, (2009). Niñez y etnografía. Debates contemporáneos. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. <http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%2025%20E2%80%93%20Etnograf%C3%ADa,%20Objetos,%20C3%A9todos%20y%20Textos/GT25-Ponencia%20> (Hecht).pdf, consultado el 16 de abril de 2011 a las 16:47 hs.

HERNÁNDEZ ORTEGA, A. (2008). Inclusión de los niños con discapacidad en el entorno social-escolar. Universidad Pedagógica Nacional, México.

MOLINER GARCÍA, M. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. Revista REICE Volumen 6 N° 002 Madrid.

PARRILLAS LATAS, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación N° 327. Universidad de Sevilla

PALACIOS GONZÁLEZ, J. y OLIVA DELGADO, A. (1991). Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil.

.PANIAGUA, G. (2001) Las familias de niños con necesidades educativas especiales. en MARCHESI, A. COLL, C. y PALACIOS, J. (2001). Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza.

PRADA JUNQUERA, M. y Otros. (1997). La diversidad cultural y la escuela. Discurso sobre la atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero.

PUIGDELLIVOL, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: GRAO.

PENADO ALTABLE, J. y Otros. (1978). Imagen que del niño deficiente tiene el niño normal.

PERONA y Otros. (2006). Directrices basadas en investigaciones para realizar entrevistas forenses a menores, www.amparoyjusticia.cl/file/directrices_investigaciones.pdf · archivo de PDF a las 00:42 hs.

PINILLA, M. (2006) Las representaciones gráficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia. Revista Chilena de Antropología Visual, N° 8: 143-156. <http://www.antropologiavisual.cl/pinilla.htm#Layer8>. Consultado el 16 de abril de 2011 a las 17:30 hs
27 de abril de 2011.

- POLO y LÓPEZ (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad en la Universidad de Granada. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Año 1. Núm. 2. pp. 195-211
- RODRÍGUEZ (2005). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. Revista Educar núm. 28. pp. 46-69
- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. Nº 12, 2006: 65-88.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2216545>, consultado el 16 de abril de 2011 a las 10:30 hs.
- ROSATO, A. y ANGELINO, M. A. (Coords.). Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Novedades Educativas
- SABUCEDO CAMESELLE, J. y Otros. (1983). Determinantes de las actitudes democráticas en alumnos de educación pre-escolar y EGB.
- SÁENZ BARRIO, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Año 8. pp. 135-150
- SALES, MOLINER y SANCHIZ (2001). Actitudes hacia la atención hacia la diversidad en la formación inicial del Profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Año 4. Núm. 2.
- SANCHEZ, Soraya. (2008). La construcción social de dificultades de aprendizaje en las prácticas educativas. Revista Brasileira de Educação Especial. [online]. vol.14, n.3, pp. 347-364.
- SÁNCHEZ (2007). Investigación sobre la formación inicial del Profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Núm. 59. Pp.149-182 . [online]. vol.12, n.3. pp. 299-316.
- SARDINHA MACHADO, L. (2009) La formación del concepto de autoridad escolar en los niños en la cultura brasileña: un ensayo sobre sus particularidades y reflejos en la convivencia democrática. Universidad Estatal Paulista (UNESP). Brasil. ISN: 1316 - 4910 • Año 13, Nº 45 • 519 – 522. <http://www.scielo.org/ve/pdf/edu/v13n45/art26.pdf> 25 de junio de 2011 a las 17:40 hs.
- SIRVENT, M. T. (2000). Cultura popular y participación social. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SKLIAR, C. (2004) ¿y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SKLIAR, C. (2010). Qué pretendemos con la idea de “diversidad? ¿Qué pretende la idea de “diversidad” con nosotros? Clase Nº 3 del Curso Virtual Actualización en Educación Especial. <http://www.punt.seguid.com>
- VILLAMIL FONSECA, O. y PUERTO MOJICA, Y. en su artículo Discapacidad e integración. Una aproximación a sus representaciones sociales. Umbral científico. Número 005. pp. 14-24

UNICEF Argentina. Recomendaciones a tener en cuenta en una entrevista 1. Herramientas para un Periodismo con enfoque de derechos (II).

www.unicef.org/argentina/spanish/2.Entrevistar_a_los_ninos_y_ninas.pdf · archivo de PDF.

Consultado el 25 de abril de 2011 a las 15:40 hs.

YADAROLA DE MATHIEU, M. (1998). Investigación comparativa sobre niños con Síndrome de Down escolarizados, en escuelas comunes y en escuelas especiales. Boletín de la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina. Año 10 Número 31.

www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/ISPP_San_Marcos.doc -Consultado el 25 de abril de 2011 a las 18:20 hs.

Marco Teórico

La construcción social de la discapacidad

¿Quién no reproduce dentro de sí, al mundo que lo genera?"

EDUARDO GALEANO

Los sujetos humanos construimos realidades, pero no solo materiales sino simbólicas. Y esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. En este trabajo, entenderemos por producción de subjetividad al conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos humanos, en tanto sujetos sociales.

Bleichmar (1999) nos permite diferenciar entre condiciones de producción de subjetividad y condiciones de constitución psíquica, algo que según plantea esta reconocida psicoanalista

(...) puede definirse en los siguientes términos: la constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.

Nuestras concepciones sobre la justicia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social. Y es durante ese proceso, que los sujetos vamos construyendo y otorgando sentido al mundo social. De allí que nos resulte interesante, la perspectiva planteada por Berger y Luckmann (1968) que diera nombre a su libro *La construcción social de la realidad*.

Entre otros aportes, estos autores proponen que un lugar social particularmente importante donde se produce la realidad social, son las instituciones. Y que esas instituciones

son vividas por los sujetos²⁶ como entes cristalizados, y están naturalizados de tal modo, que su existencia no puede ser cuestionada.

Un ejemplo de ello, que tendrá especial relevancia en la indagación que nos proponemos, es el de la escuela. Ya que, a pesar de ser una institución que toma forma en la modernidad, en las representaciones del sujeto moderno y posmoderno, está instalada como si hubiera existido siempre, al punto tal que muchas veces suele confundirse educación con escolaridad.

En el Informe Final del Proyecto *Discursos y percepciones sobre el trabajo infantil, sus causas y sus consecuencias* del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (2007: 11) se afirma:

La idea de que niños, niñas y adolescentes constituyen su subjetividad al transitar por diversos ámbitos institucionales, entre los cuáles ocupan un lugar central la familia y la escuela entre otros, remite al carácter social del individuo. A lo largo de su vida, niños, niñas y adolescentes transitan distintos procesos de socialización, muchos de ellos de manera simultánea, que van formando en ellos un acervo subjetivo de conocimiento de sentido común, a partir de la apropiación de parcelas del acervo social. En dicho acervo subjetivo se sedimentan conocimientos, habilidades, recetas y tipificaciones, a través de las experiencias vividas. Las parcelas de acervo social son internalizadas por el individuo en forma paralela al flujo de experiencias; de este modo, el acervo subjetivo de cada individuo resulta de “lo que le queda al individuo de cada experiencia” (Schutz y Luckmann, 1977).

Pero, si la construcción social de la realidad está anclada, en buena medida, en la experiencia institucional, resulta particularmente interesante analizar el modo en que los sujetos humanos transitan por las instituciones y desarrollan un conjunto de percepciones y concepciones respecto a diferentes aspectos de la vida.

El informe de investigación citado precedentemente (2007: 10), vincula intensamente los procesos de subjetivación con los procesos de socialización:

Resulta claro que en momentos constitutivos de la subjetividad, los contextos institucionales con los que interactúan niños, niñas y adolescentes tienen una función primordial. Sus visiones, valores éticos, de justicia, ideales, transgresiones, injusticias, prejuicios, etc. son co-constructores de la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes, de las miradas que las familias se forjan acerca de las instituciones y, por ende, de las formas en que se resuelven las relaciones y transacciones entre ese mundo institucional, el ámbito familiar y el propio sujeto.

Esto resulta de particular relevancia en el caso que nos ocupa, en tanto nos interesa indagar como se generan y desarrollan las concepciones de los niños en relación con la discapacidad, así como también acerca de los procesos de inclusión educativa de los sujetos con discapacidad.

²⁶ En realidad los autores citados, utilizan los términos “experimentadas” (en lugar de vividas) e individuos (en lugar de sujetos). El cambio de términos es nuestro y deliberado, en tanto se corresponde mejor con nuestra perspectiva teórica.

Para acceder a este conocimiento, necesitamos encontrar la evidencia empírica acerca del modo en que los niños de la escuela primaria desarrollan esas concepciones, y para ello nos aproximaremos al problema, desde las narrativas de los propios niños. Ya que “(...) los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” nos enseñan Connely y Clandinin (1996: 12).

¿Cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Como afirma Barabtarlo (2009:7) “En la narración, el lenguaje se liga a la construcción de la identidad.” Y en esa dinámica, se articulan subjetivación social y construcción de la identidad. Y es a partir de esa identidad, que nos habla de la mirada que tenemos acerca de nosotros y de los otros, que se despliegan nuestras prácticas sociales.

Por eso, es interesante indagar acerca del modo en que ese narrar como somos y como miramos a los otros, en este caso, a esos otros marcados por la discapacidad, puede ser una manera interesante de comprender como esas miradas favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión escolar.

Hábitus, representaciones sociales, teorías implícitas... algunas discusiones teóricas

“Elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.”

CORNELIUS CASTORIADIS

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el término concepción remite a la: Acción y efecto de concebir. (Del lat. *Conceptiō-ōnis*), y concebir a: Comprender, encontrar justificación a los actos o sentimientos de alguien. (Del lat. *Concipĕre*). Derivado de esto, podría considerarse que una concepción se refiere al sustento de los actos o sentimientos de los sujetos.

Pero existe una discusión en los campos de la Sociología, la Antropología y la Psicología Social, acerca del modo en que se produce la internalización de lo social en cada sujeto particular. La pregunta sería: partiendo de asumir que existe una realidad social (la sociedad, la estructura social, la cultura, etc.)²⁷ y que el funcionamiento de esa realidad social, requiere que cada uno de los miembros del colectivo, funcionen conforme ciertos valores, ¿cómo se produce o reproduce en cada sujeto singular, ese conjunto de valores? Creemos conveniente presentar algunas voces que han participado y participan de este debate, para luego definir nuestra posición, en esta investigación.

²⁷ Su denominación varía según las teorías que la definen.

De su lado, Bourdieu (1991) presenta esta cuestión, desde el análisis de las prácticas sociales y contradice al objetivismo, al proponer que las prácticas sociales no pueden verse desde las posiciones “(...) elevadas de la estructura social, desde donde la sociedad se da como representación (...) y las prácticas solo son papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes.” (Bourdieu, 1991: 91)

Precisamente este sociólogo francés “(...) se centra en la práctica, considerada por él como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío.” (Ritzer, 1995: 501).²⁸

Es decir, que para el autor que estamos siguiendo, la relación estructura-sujeto es absolutamente dialéctica, ya que “(...) hay una génesis de lo social, de una parte de los esquemas de percepción de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*...” (Bourdieu, 1988: 127). De este modo, Bourdieu enlaza lo constituido con lo constituyente, partiendo de enunciar que el *habitus* es estructurado y a la vez estructurante. Y de esta manera describe la relación entre las estructuras sociales y los sujetos, pero también da cuenta de un proceso dinámico, que se construye en la realidad social (material y simbólica), pero que a la vez construye dicha realidad.

Uno de sus conceptos clave es el de “*habitus*”, que es definido por el sociólogo francés como:

(...) sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones (...). (Bourdieu, 1991: 92).

Con una similar preocupación, que parte de encontrar la manera de explicar el funcionamiento de lo social, a partir de “(...) análisis que comprometan tanto el papel que desempeña la realidad estructural que rodea al agente como el rol activo atribuido a su subjetividad.” (Piñero Ramírez, 2008: s/n), Moscovici enuncia la Teoría de las Representaciones Sociales, que sugiere otro andamiaje teórico. Sostiene Moscovici que:

La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo, o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979: 18).

Y el mismo autor, en una publicación más reciente, agrega que:

Una representación social tradicionalmente es comprendida como un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero establecer un orden que permita a los individuos orientarse ellos mismos y manejar su mundo material y social; y segundo, permitir que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proveyéndoles un código para nombrar y clasifi-

²⁸ En ese libro Ritzer señala que el interés de Bourdieu “(...) por la dialéctica entre la estructura y el modo en que las personas construyen la realidad social se refleja en la denominación que da Bourdieu a su propia orientación: estructuralismo constructivista (o constructivismo estructuralista).” (Ritzer, 1995: 501.)

car los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y social.
(Moscovici en Duveen, 2001: 12)

Otra perspectiva a tomar puede ser la referida a las Teorías Implícitas. En su estudio sobre la relación entre las teorías implícitas, la innovación y la formación docente, Macchiarola y Vogliotti nos recuerdan que:

El estudio sobre las teorías implícitas de los profesores se inscribe en las líneas de indagación sobre el pensamiento del profesor que han sido reseñadas extensamente por Clark y Peterson (1990) y Marcelo García (1987). El estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones permite la explicitación de marcos de referencia por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. (Macchiarola y Vogliotti, 2003: 1).

Sin bien este enfoque está centrado en los profesores y sus prácticas, puede extenderse a otras dimensiones de la vida social.

Empero cabe señalar que estos diferentes marcos teóricos cabalgan en torno al mismo problema, cuál es intentar explicar cómo se articulan lo subjetivo y lo social, sin caer en un reduccionismo estructural (el objetivismo, según Bourdieu), ni tampoco en un subjetivismo a ultranza. Dice Gutiérrez:

Ambas maneras de abordar la realidad son igualmente parciales: el modo de pensamiento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (el sentido objetivo), pero no puede dar cuenta del sentido vivido de las mismas, ni de la dialéctica que se establece entre lo objetivo y lo subjetivo. El modo de pensamiento subjetivista toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas y representaciones de los agentes, sin considerar las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias. (Gutiérrez, 1995).

Dadas estas diferentes corrientes teóricas, y la necesidad de mantener la suficiente vigilancia epistemológica para no caer en las trampas del objetivismo o del subjetivismo, el equipo de investigación ha realizado el análisis de las distintas orientaciones teóricas y aunque diversos trabajos (Castorina, 2003; Piñero Ramírez, 2008) -incluso de miembros del equipo (Vain, 2004)- plantean la posibilidad de complementación entre la sociología de Bourdieu y la Teoría de las Representaciones Sociales, hemos optado por posicionarnos desde la perspectiva bourdeana.

Bourdieu y las prácticas sociales

“(...) sabemos que estos puntos de vista, la palabra misma lo dice, son vistas tomadas a partir de un punto.”

PIERRE BOURDIEU

A fin de intentar una primera definición sobre la práctica recurrimos, en primera instancia al concepto del Diccionario de la Real Academia Española, que establece que se trata del “7. f. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas.” A partir de allí es factible concebir que la práctica se refiere a la acción, al acto, al hacer. Sin embargo, esto que puede parecer muy sencillo no lo es tanto. Es que el hacer no es simplemente la actividad, se hace en función de teorías o si se prefiere de sistemas de disposiciones que orientan las prácticas. Las prácticas no están dadas, tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido presentamos para elaborar una definición de práctica social un concepto que Kemmis (1990) propone para las prácticas educativas, y es su carácter de práctica singular, social, histórica y políticamente construida.²⁹ Siguiendo a Kemmis, afirmamos la necesidad de:

(...) pensar la práctica como algo construido. En tanto que podemos estar acostumbrados a pensar la práctica como algo más que actividad, puede demostrarse que el significado y la importancia de la práctica educativa es social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente. Desde este punto de vista, la práctica no es simplemente hacer. No es una especie de acción técnica, instrumental; tiene significados e importancias que no pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente subjetivo (...) es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia, lo mismo que por la ideología (...) (Kemmis, 1995: 16).

El siguiente obstáculo será entonces plantearnos cuales son los principios que estructuran las prácticas sociales. Para ello hemos considerado interesante incorporar la concepción de Bourdieu a este respecto, cuando en un intento de superar los reduccionismos objetivistas, (que proponen adjudicar exclusivamente el sentido de las prácticas sociales a las condiciones objetivas en que las mismas se desarrollan), y los reduccionismos subjetivistas (que priorizan las percepciones y representaciones que los actores tienen sobre las prácticas, sin incorporar los aspectos estructurales); sugiere una dualidad consistente en una relación dialéctica entre lo social en las cosas y en los cuerpos.

(...) Ambas maneras de abordar la realidad -dice Alicia Gutiérrez (1995)- son igualmente parciales: el modo de pensamiento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (el sentido objetivo), pero no puede dar cuenta del sentido vivido de las mismas, ni de la dialéctica que se establece entre lo objetivo y lo subjetivo. El modo de pensamiento subjetivista toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas y representaciones de los agentes, sin considerar las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias (...) (Gutiérrez, 1995: 19).

De tal modo que, para interpretar las prácticas sociales consideraremos -junto a Bourdieu- el doble carácter de lo social que incluye:

²⁹ En realidad, Kemmis denomina a la primera dimensión “individual” pero nosotros preferimos llamarla singular, porque se ajusta más a nuestra perspectiva teórica.

- Estructuras sociales externas o lo social hecho cosas.
- Estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo.

Pero que también integra a las prácticas sociales como proceso-producto de la interacción entre ambas instancias, en espacios y tiempos determinados. En esta dirección, unos párrafos de un texto de Kaen (2003) resultan muy precisos:

La primera cuestión de relevancia que me interesa esclarecer –dice la autora- es el alcance que tiene (...) la noción de punto de vista, desde los aportes Pierre Bourdieu.

La noción de punto de vista constituye una herramienta conceptual y un elemento *bisagra* para articular dos momentos: el objetivo y el subjetivo. El concepto de puntos de vista hace referencia a las perspectivas, visiones subjetivas (momento subjetivista) producidas desde un punto, es decir, desde una posición determinada en el espacio social (momento objetivista) (Bourdieu, 2000).

Y esta noción articuladora entre estructura y sujeto, que es el concepto de punto de vista, tiene particular importancia para abordar nuestro problema de investigación. ¿Desde qué punto de vista, puede ser pensado ese otro “diferente” “anormal” “enfermo”, etc.? si, -como sugiere Bourdieu (1988: 133), los puntos de vista “(...) son vistas tomadas a partir de un punto.”

Y aplicando esta doble existencia de lo social (en las cosas y en los cuerpos), resulta posible incluir en nuestro análisis otros conceptos centrales de Bourdieu, como lo son el de Campos Sociales y el de Habitus.; que a la vez constituyen dos momentos analíticos. En relación con el primer momento analítico (objetivista), y al referirse a las estructuras externas de lo social, Bourdieu desarrolla una cierta topología que presenta un espacio social construido por campos y posiciones, en el cual cada agente se sitúa respecto a la distribución de las diferentes especies de capital en juego. En consecuencia el espacio social es un espacio relacional en el que se establecen acercamientos y distancias entre los agentes, ya que “(...) los agentes se definen por sus posiciones relativas, según el volumen y estructura del capital que poseen.” (Gutiérrez, 1995: 87).

En ese espacio social es posible distinguir Campos Sociales, definidos como: “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.” (Bourdieu, 1988: 108) De este modo, cada campo adquiere su especificidad a partir del capital que en él se pone en juego y así puede hablarse de un campo económico, un campo religioso, un campo social, un campo escolar, etc.

Esta topología nos indica, desde donde “se vén las cosas”; esto es, desde que lugar se toman los puntos de vista, que no solo indican espacios sociales como lugares aislados, sino como dijimos, como espacios relacionales. Y esto marca el segundo momento analítico (subjetivista) que el autor enuncia diciendo:

La sociología debe incluir una sociología de la percepción del mundo social, es decir, una sociología de la construcción de las visiones del mundo que contribuyen también a la construcción de ese mundo. Pero, dado que hemos construido el espacio social, sabemos que estos puntos de vista, la palabra misma lo dice, son vistas tomadas a partir de un punto, es decir de una posición determinada en el espacio social. Y también que habrá puntos de vista diferentes o aún antagónicos, puesto que los puntos de vista dependen del punto del cual son

tomados, puesto que la visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio. (Bourdieu, 1988: 133)

Pero existe, como señalábamos anteriormente, otra dimensión en la cual es posible analizar las prácticas sociales, dialécticamente interdependiente respecto a los campos, se trata del modo en que lo social se “hace carne” en los sujetos sociales, o como prefiere expresar Bourdieu lo social se hace cuerpo.

En efecto, la interpretación de como las estructuras objetivas de la sociedad se internalizan en cada agente social, es trabajada por Bourdieu a partir del concepto de habitus, el que se define como:

(...) sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “regulares” sin ser en nada el producto de obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. Bourdieu, 1991: 92).

El concepto de habitus será de gran utilidad en el presente estudio, pues posibilitará tender un puente entre las estructuras objetivas de lo social y las representaciones sociales de los actores. O dicho de otro modo, entre los lugares que ocupan los sujetos en el espacio social y sus respectivos puntos de vista.

Acerca de la discapacidad, definiciones técnico-políticas

“Que dulces mentiras, que grandes verdades. Que nos inventamos para perdurar.”

PABLO MILANÉS

Existe una polémica, que data de hace bastante tiempo atrás y se reedita cíclicamente, en torno a las definiciones de términos y conceptos referidos a los sujetos con discapacidad. Sin embargo, bien sabemos que todo acto de nombrar no es inocente.

En su memorable libro *Las palabras y las cosas* Michel Foucault (1967) nos advierte que todos los periodos de la historia poseen ciertas reglas para determinar la verdad, que constituyen lo que es aceptable o no, como por ejemplo, el discurso religioso o el científico. Y argumenta que estas condiciones de discurso, se modifican mediante cambios relativamente repentinos, de una episteme a otra, según el término que introduce. Mientras que en otra de sus obras, afirma:

La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatu-

to de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (...) (Foucault, 1990: 143)

Con esta introducción, simplemente queremos afirmar que términos como: anormales, atípicos, deficientes, diferenciados, excepcionales, minusválidos o subnormales, por solo citar algunos, no han sido enunciados exentos de un significado político. Y cuando decimos político, estamos remitiendo a las relaciones de poder.

En su interesante libro *La discapacidad como problema social* Pantano (1993) insistía en que la clarificación conceptual:

(...) reviste para nosotros un sentido científico, particularmente académico, en tanto se logre acuerdo generalizado en torno de las notas que se elijan para describir las personas que nos interesan, se facilite la comunicación entre especialistas y se aporte al lenguaje de uso común y corriente conceptos no estereotipados. (Pantano, 1993: 40)

Una perspectiva loable, sin lugar a dudas, pero que se torna inviable, si no estamos atentos a develar que hay detrás de cada término, conforme la episteme de ese momento histórico y los juegos de poder en pugna. Veamos un caso: la construcción del concepto “anormal.” Se trata de una categoría que aparece habilitando una nueva forma de poder, de control sobre lo social que

(...) no se dirige a delincuentes o a inocentes, ni a enfermos en confrontación con no enfermos sino a la categoría de los anormales, o, si lo prefieren es en ese campo no de oposición sino de gradación de lo normal a lo anormal.” (Foucault, 2000: 49)

Sin embargo, en el tratamiento de la anormalidad ha imperado una lógica binaria. “¿Será demasiado contundente afirmar que el 'otro como fuente de todo mal', signó el modo predominante de relación social durante el siglo XX?” se preguntan Duschatzky y Skliar (2000: 34) en su sugerente artículo *La diversidad bajo sospecha*. Y hay algo en ese trabajo, muy interesante de analizar, se trata precisamente de la irrupción de la lógica binaria en el tratamiento de la alteridad.

La modernidad –señalan los autores mencionados- estableció una lógica binaria a partir de la cual denominó e inventó de distintos modos el componente negativo: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, etc. Esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa. (Duschatzky y Skliar, 2000: 36)

A partir de la instauración de este mecanismo, todo “otro” siempre es versión negativa del nosotros. Y si ese otro, pretende ocupar el lugar del nosotros, es decir si se propone ser quién fija las reglas, quien escribe la obra y busca subvertir el “orden natural” debe ser sancionado mediante la “normalización” (esto es, haciéndolo compulsivamente uno de nosotros) o la exclusión (incluida en ella la eliminación).

No siendo este el problema central de la investigación, pero si una condición necesaria para su desarrollo, hemos resuelto mencionar y analizar muy brevemente, algunas conceptualizaciones y clasificaciones acuñadas en los últimos años.

En 1980, la Organización Mundial de la Salud hace pública, a modo experimental, la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*. Esta clasificación, en su edición en español, lleva el subtítulo: “Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad.”³⁰ lo que nos muestra claramente, que aún explicitando la intención de alejarse del modelo del déficit, sigue subrayando la problemática basada en la deficiencia. Esta clasificación signó las políticas públicas y los abordajes científicos, por dos décadas. Ya que en 2001, es reemplazada por la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)* con la intencionalidad manifiesta de ampliar el marco de la CIDDM “(...) para que se puedan describir también experiencias positivas.” (OMS, 2001: 3).

Por su parte, la UNESCO promovió en 1994 el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), este concepto es el producto de la llamada Declaración de Salamanca, cuyo nombre técnico es *Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, documento que* define este concepto diciendo:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Deberían acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (...) En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización.” (UNESCO, 1994: 1).

Este planteamiento ha sido fuertemente criticado por algunos miembros de este equipo (Vain, 2003), dejando expuestas estas consideraciones:

(...) podemos afirmar que en muchos documentos, planes y propuestas educativas hablamos de: educación inclusiva en un contexto social de exclusión, de educación para la diversidad en un contexto de intolerancia ante la diferencia; y, de atención a la singularidad en un contexto de uniformización.

Si pensamos en la Integración: ¿No habría que comenzar por promover una mayor permeabilidad, de la sociedad y las instituciones educativas -ante el tratamiento de lo diverso- del que hoy existe en ellas? (Vain, 2003: 14).

Por otra parte, y generado en los países europeos, aparece otro término, que si bien no apunta a reemplazar el concepto de discapacidad o el término necesidades educativas especiales, comienza a desplazar el sentido de la atención de personas portadoras de discapacidad, hacia un concepto más amplio y borroso, como es el de “atención a la diversidad.” Y no es casual que este concepto se imponga desde Europa, ya que coherente con la episteme característica de fines de la modernidad, las diferencias de géne-

³⁰ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

ro, étnicas, religiosas y socio-culturales tienden a convertirse en un serio problema para muchos países (especialmente los centrales), a partir de las migraciones masivas, que se producen en el contexto de la globalización. De este modo, la discapacidad queda subsumida como una categoría más de los “diversos” (gitanos, aborígenes, homosexuales, etc.)

En definitiva, a lo largo de la historia de la atención de los sujetos portadores de discapacidad y de la educación especial, hemos asistido a un sinnúmero de cambios de terminologías, que en muchos casos no eran más que cambios “cosméticos”, eufemismos cuya finalidad no era otra que acallar nuestras conciencias y ajustar las nominaciones y clasificaciones a lo “políticamente correcto.” Pero, como bien señala Filidoro:

Muchas, muchísimas de las conceptualizaciones heredadas del empirismo no han sido abandonadas por el discurso social dominante sino sólo parcialmente superadas y siguen operando a la manera de obstáculos epistemológicos aún, y muy especialmente, en los ámbitos profesionales. Siguen allí, al acecho, a la espera de nuestro menor descuido para introducirse en nuestra mente y confundir nuestras ideas, para introducirse en nuestro ojo y nublar nuestra mirada o en nuestro oído y aturdir nuestra escucha.” (Filidoro; 2003: 47).

Mientras tanto, y en el plano estrictamente socio-educativo, aparece el concepto de inclusión. Para abordar las perspectivas teóricas que adoptaremos en este trabajo, hemos tomado algunos conceptos de un Documento denominado *Propuestas para una educación verdaderamente inclusiva*, elaborado por una serie de organizaciones no gubernamentales y profesionales vinculados al quehacer con sujetos discapacitados y su entorno. Este documento, a su vez toma un conjunto de definiciones de organismos internacionales, que nos parecen interesantes como punto de partida.³¹ En dicho documento, se señala la *Discapacidad* como:

Impedimento físico, mental, o sensorial, permanente o temporario, que limita la capacidad para desarrollar una o más de las actividades esenciales de la vida diaria, y que puede ser causado o agravado por el entorno económico y social (Artículo 1° de la Convención Inter-Americana sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, 1999).

Por otra parte, en el mismo documento elaborado para la discusión sobre el Proyecto de Ley de Educación Nacional, remitido por el gobierno nacional a diversos sectores de la vida política e institucional, y que derivó en la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se cita un Documento de la Organización Mundial de la Salud, que expresa:

Discapacidad: fenómeno complejo debido a la interacción entre las características de la persona –impedimentos, enfermedades o lesiones- y las del contexto, constituido por factores del medio y factores personales, como el género, la personalidad, el medio sociocultural económico, etc. (OMS, 2001).

³¹ Este documento ha sido preparado por las siguientes organizaciones y personas: Asociación para el desarrollo de la Educación Especial y de la Integración (ADEEI), Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA), Fundación Par, Fundación Discar, Fundación Data, Stella Caniza de Páez, Graciela Ricci y Elena Dal Bó. www.elcisne.org/html/tartamudez.htm

Y más adelante, refiriéndose a la inclusión educativa señala, tomando el documento de la organización británica *Save the Children* que:

Educación inclusiva: nace del modelo social de discapacidad. Reconoce que todos los niños y niñas son diferentes y que la escuela y el sistema educativo tienen que cambiar para satisfacer las necesidades individuales de todos los educandos con y sin impedimentos. Un ingrediente clave es la flexibilidad - reconocer que los niños y niñas aprenden a ritmos diferentes y que los docentes necesitan destrezas para apoyar su aprendizaje de una manera flexible-. Incluye el uso de métodos distintos para responder a las necesidades, capacidades y ritmos de desarrollo diferentes de la niñez. Escuelas para todos y todas, incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación (*Schools for All. Including disabled children in education*. Edición en español publicada en el 2003).

Finalmente, y con el propósito de reafirmar que la inclusión debe, a nuestro criterio, inscribirse en la denominada “perspectiva de derechos.” en tanto se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran, accedan a ella; cerramos este apartado con uno de los principios establecidos en la *Declaración política sobre las estrategias para la promoción de la discapacidad, sensibilización de la comunidad, información a los medios de difusión, recaudación de fondos, marketing y comunicaciones* de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad (OMPD, 2009):

Las personas con discapacidad son seres que tienen los mismos derechos que las demás personas y que pueden tener necesidades específicas como consecuencia de su discapacidad y pueden no poseer los recursos para satisfacer sus propias necesidades. Los gobiernos en todos los niveles, Nacional, Estatal y Local deben asegurar la asignación de los recursos para tratar las potencialidades y las necesidades específicas de las personas con discapacidad con independencia de la edad, raza, sexo o religión.

Si bien, se trata de menciones de documentos técnico-políticos de diversas organizaciones, son también producto de la construcción social, y por ello, serán referencias a ser tenidas en cuenta en el desarrollo del proyecto.

La construcción social de la Educación Especial, en tanto campo disciplinar

Otro tema que consideramos necesario abordar, habida cuenta de su vinculación con la promoción y desarrollo de la inclusión, es el modo en que se desarrolla la Educación Especial, como disciplina y como práctica social.

Podemos pensar -junto con Álvarez Uría (1997)- que:

En términos generales, se puede afirmar que la denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados períodos de edad y sin el funcionamiento previo de otras instituciones de normalización, es decir de instituciones productoras de un tipo de normalidad. (Álvarez Uría en Franklin, 1997: 91)

En el Siglo XVII, Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el “enseñar todo a todos.” Esta idea, bautizada como la Pansofía, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas. Pero detrás de esta noble intención, que con-

ducía a pensar que todo el conocimiento humano debía ser conocido por todos los hombres, la pansofía estuvo fuertemente asociada a un método, que traducía igualdad como homogeneidad. Porque para que todos conocieran todo, todos debían hacer lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo. Y es desde allí, que la tradición pedagógica del autor de la *Didáctica Magna* se entronca con la quimera de la fabricación. Afirma Philippe Meirieu que:

La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción. (Meirieu, 2007: 34).

Como vemos entonces, la escuela como fabricación, como reproducción permanente, se torna un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso “políticamente correcto” de la igualdad de derechos, de la educación para todos. Pero ¿cómo se estructura un método que permita que todos hagan lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo? Apelando a un dispositivo, que Foucault llamará las disciplinas. Este autor sostiene que el poder se ejerce sobre los cuerpos, y para ello, para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos.

A estos métodos -dice el autor- que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas... (Foucault, 1989: 141)

En su memorable libro *Vigilar y Castigar*, Foucault propugna que el éxito del poder disciplinador se basa en “(...) el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.” (Foucault, 1989: 175). En otras palabras: vigilar y castigar.

A partir de esto surge una nueva interpelación: si el ideal de la escuela es la fábrica.³² ¿Cómo se hace para fabricar ciertos productos, si la materia prima no es lo que la norma requiere? Esta lógica mercantil e industrial que enunciamos con aparente ironía, no es tal. La quimera de la fabricación, de la reproducción al infinito, de la homogeneización se hace imposible frente a los “anormales.” ¿Y qué decimos cuando hablamos de anormales?

La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. (Foucault en Vallejos, 2009: 95)

La respuesta a nuestra pregunta anterior, puede ser esta: si la materia prima no es normal, habrá que normalizarla. O como bien señalan Cortese y Ferrari:

(...) se podría decir, que el primer contrato o contrato fundacional entre la escuela especial y la sociedad responde a una necesidad de ésta última de ejercer

³² Más adelante analizaremos la arqueología de la escuela, para historizar y buscar explicaciones acerca del modo en que la escuela, se constituyó como un dispositivo masivo de educación. Y cuáles han sido las consecuencias de ello.

el control sobre ciertos individuos que no responden a la *norma*, sujetos considerados anormales. (Cortese y Ferrari, 2003: 32).

Y esto conduce necesariamente a la paradoja fundacional que ha signado, a nuestro parecer, la historia de la escuela especial: fabricar la normalidad. ¿Será por eso, que la escuela especial hace tanto esfuerzo en parecerse lo más posible a la escuela común? Finalmente se podrá pensar ¿es lo mismo escuela especial que Educación Especial? Sin duda, no. Pero así como la Pedagogía no pudo (¿puede?) escapar al imposible de pensar la educación más allá de la escuela, la escuela especial -en general- no ha podido escapar a la imposibilidad de pensarse más allá de la escuela. Por eso, si bien arrancamos en este estudio situándonos en los límites de la escuela, nos planteamos como salir de la encerrona que han sesgado las prácticas educativas en Educación Especial, enclaustrándolas en los límites de la maquinaria escolar.

Por otro lado, y en cuanto al desarrollo de la Educación Especial como conocimiento científico, vamos

(...) a sostener que la ciencia no es neutral. En la medida en que intentaremos pensarla, desde una perspectiva epistemológica, que la considera un discurso más, entre los discursos sociales. Y una práctica más, entre las prácticas sociales. Y por lo tanto, un discurso que está producido, regulado y legitimado socialmente; y una práctica -que como el resto de las prácticas sociales- no puede pensarse al margen de las relaciones de poder.

Con la irrupción del positivismo, el discurso científico comenzó a ser un mecanismo extraordinariamente útil para legitimar ciertas prácticas sociales (...) La pretendida verdad, acerca de la posibilidad de medir la inteligencia -más allá de las intenciones de Binet³³- fue el sustento de un sinnúmero de prácticas discriminatorias, que se aceptaron y fueron naturalizadas, gracias a la aceptación colectiva de la validez del discurso científico. (Vain, 2009).

En un viejo, pero interesante texto J. Bernal (1986) se propone abordar la relación entre el desarrollo de la ciencia y los restantes aspectos de la sociedad y la cultura. Bernal afirma -en ese texto producido en 1939- que la ciencia, consciente o inconscientemente, está ligada en su evolución a la evolución de la sociedad, y que, sería mucho más interesante que esta cuestión se hiciera consciente, como modo de comprender el desarrollo del conocimiento científico, sus obstáculos y determinaciones. Y aunque en los últimos años, se escuchan voces que intentan llevar la mirada a la historia de la Educación Especial, y hacer un análisis crítico del recorrido de este conocimiento científico (¿ciencia,

³³ Es interesante recordar, que tal como afirma Lus (1995: 20) cuando la educación se hace masiva, Alfred Binet fue llamado a estudiar un problema que surgía: algunos niños no aprendían como esperaba la institución escolar. Esa diferencia entre aquello que los niños "debían aprender" y el rendimiento de estos, se llamó "retardo pedagógico." Sin embargo, los procesos de medición desarrollados por Binet, que derivaron en el Cociente Intelectual, y a pesar de que -tal como comenta Galeano- "El inventor fue el primero en advertir que este instrumento no servía para medir la inteligencia, que no puede ser medida y que no debía ser usado para descalificar a nadie." (Galeano, 1998: 56), fueron efectivamente utilizados para clasificar a los sujetos y justificar, en ciertos casos, su exclusión social.

disciplina, práctica profesional?) y sus paradigmas, todavía existen solapamientos y extrapolaciones.

Cortese y Ferrari (2003) en el trabajo antes citado, señalan que es posible distinguir diferentes paradigmas, que signaron las características y funcionamiento de la Educación Especial:

- a) Período pre-paradigmático: caracterizado por el aislamiento de los sujetos considerados anormales, en instituciones que los albergaban y custodiaban.
- b) Modelo médico: signado por la acción de ciertos médicos, que comienzan a proponer que algunos de estos sujetos, considerados anormales, podrían ser recuperados.
- c) Modelo estadístico: que propone la estratificación de las diferencias, en términos de sujetos etiquetados a partir de los resultados de pruebas psicométricas. Primero Binet y luego Stern (creador del Cociente Intelectual – CI) estandarizan la población, y a partir de sus trabajos surgen clasificaciones que ordenan a los deficientes en: custodiables, entrenables y educables.
- d) Modelo integracionista: que comienza a imponerse mediante la difusión del concepto de normalización, propuesto por Bank-Mikkelsen en la década del 50 y el llamado Informe Warnok (1978). En dicho informe, señalan Cortese y Ferrari:

(...) se introducen una serie de conceptos que cambian el eje de la educación especial, permiten ya no centrar la atención sobre las personas discapacitadas y sus dificultades, sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo. Del señalado informe surgen los términos de: necesidades educativas; necesidades educativas especiales, recursos educativos, Centros de apoyo, Adaptaciones Curriculares. Tan usados en las actuales bibliografías. (Cortese y Ferrari; 2003: 28).

Sin embargo, al analizar la práctica cotidiana, muchas veces se percibe una subordinación de los docentes de educación especial, respecto a los llamados “equipos técnicos” que parecieran ser los que poseen el saber científico, mientras los docentes serían los “ejecutores” de los planes diseñados por “los profesionales.”³⁴ Esta es una clara reminiscencia del modelo médico, donde la hegemonía de esa disciplina, ha marcado las prácticas. En otras oportunidades, y aunque los planes y programas postulan una clara tendencia integracionista, se siguen utilizando tests psicométricos para organizar los grupos y los salones de clase, e incluso en muchos diagnósticos está presente el CI, como referencial de medición y clasificación.

En relación al análisis de la de la Educación Especial como conocimiento científico Skrtic (1997: 35) señala, en oposición a los saberes “superespecializados” basados en el criterio de las patologías (educación de sordos, de ciegos, etc.) que:

La profesión de la educación especial se compone de una serie de subcampos, organizados alrededor de categorías de excepcionalidad o discapacidad, sin embargo ambas categorías tienen un fundamento común de conocimiento bási-

³⁴ Esto inclusive se refleja cuando en las escuelas y servicios de educación especial los maestros no integran los equipos técnicos, y ni siquiera se reúnen conjuntamente con ellos.

co de la educación especial, aunque cada subcampo tenga como premisa un cuerpo un tanto singular de conocimiento profesional.

Coincidimos con el autor citado, en que es viable realizar consideraciones teórico-epistemológicas referidas al conjunto de la educación especial, sin caer en un análisis particular de cada uno de esos subcampos.

Una primera cuestión, que nos llama a la reflexión, es el status de la educación especial. ¿Ciencia, disciplina, práctica profesional?

El primer paso, para delimitar si se trata de un conocimiento científico, deviene de la focalización de su objeto de estudio. Precisamente, el “estallido” terminológico que mencionábamos precedentemente, no ha contribuido en nada a aclarar esta cuestión. En un trabajo escrito para su discusión en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*, un miembro de este equipo marcaba:

¿Cuál es el sujeto de intervención de la educación especial y por consiguiente objeto de estudio de la disciplina? Es a nuestro juicio: el sujeto portador de deficiencias, que dificultan la capacidad de realizar una actividad considerada normal para un sujeto humano. Somos conscientes que la noción de “normalidad” entraña peligro, pero aún así creemos que resulta más precisa, en el marco de este concepto.

Ese es el sujeto específico de la Educación Especial, y hacia ese sujeto debe dirigirse la formación de los profesionales que reivindican para sí, este campo de acción. No lo son las necesidades educativas especiales que lo “pierden” en el maremagnum de aquellos que poseen “dificultades para el aprendizaje” o un capital cultural diferente, debido a cuestiones étnicas, sociales o de género, entre otras. Ni tampoco las diversidades, a cuyo tratamiento nos convocan retóricas que se levantan desde los discursos políticamente correctos. (Vain, 2005).

Resulta inevitable, si la Educación Especial pretende constituirse y operar como un conocimiento científico, analizar –cuanto menos- la demarcación de su objeto de estudio y el solapamiento de los marcos teóricos o paradigmáticos, en sus enunciados ante la comunidad científica y en sus intervenciones prácticas.

Skrtic señala que la Educación Especial, en tanto conocimiento científico, recibe dos tipos de críticas: prácticas y teóricas. Las primeras son “(...) sobre la forma en que se ofrecen los servicios de educación especial a los estudiantes. (Skrtic, 1997: 36), haciendo referencia a las habilidades y actitudes de los profesionales y a los modelos de intervención educativa, la crítica siempre ha girado alrededor de la relación entre la educación regular y especial, esta crítica generalmente ha partido de las propias personas con discapacidad, de los padres y defensores, y en alguna medida de los educadores.

En cuanto a las críticas teóricas, estas han estado centradas, según el mismo autor en una caracterización acerca de que (a) La educación especial es ateórica (esto es, que se concibe a sí misma como una práctica, una modalidad de intervención, más que como una práctica-teórica), (b) La educación especial confunde la teoría (esto remite a las extrapolaciones ya comentadas), y (c) La educación especial se basa en una teoría equivocada (ello se refiere a aplicación práctica de sustentos teóricos incompatibles, en tanto se corresponden con diferentes paradigmas). (Skrtic, 1997)

Menuda tarea le espera a la Educación Especial, para transformarse en conocimiento científico, y para ello es vital el desarrollo de su capacidad autocrítica. Pero:

(...) El verdadero progreso de la educación especial exigirá un marco de referencia diferente. Exigirá como mínimo que la educación especial se tome seriamente las críticas planteadas a su conocimiento teórico y aplicado. (...) Pero el problema es que la comunidad profesional de la educación especial no acepta fácilmente la crítica teórica, precisamente porque esta contradice las posiciones asumidas como algo que se dá por sentado dentro del campo (...) (Skrtic; 1997: 43).

El camino hacia la inclusión

“Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.”

KARL MARX

En una definición precisa y más que interesante, Ainscow (2005) contextualiza en forma muy precisa, como la educación inclusiva debería promoverse. Dice este catedrático británico:

La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio, sobre la “educación para todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. De este modo, en lugar de la *integración* preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende a la *educación inclusiva* cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todo los alumnos.

Aunque como señalamos precedentemente, ponemos bajo sospecha el concepto “educación para la diversidad” nos parece interesante la propuesta de Puigdemílloll, quien sugiere que el abordaje de la diversidad a nivel escolar puede pensarse desde tres enfoques:

- 1- El tratamiento de la diversidad revisando los *contenidos curriculares*, apuntando a reducir los sesgos etnocentristas, de género, etc. que caracterizan a los prejuicios y la discriminación.
- 2- El trabajo centrado en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, al interior de las instituciones para contener a los alumnos con NEE y favorecer su integración.
- 3- La propuesta de *repensar integralmente las instituciones educativas* para transformarlas en escuelas inclusivas. (Puigdemílloll, 1999).

Los dos primeros enfoques -que pueden ser complementarios- remiten a la idea de que hay sujetos “diversos” que deben ser integrados, y ello requiere readecuar los dispositi-

vos escolares a las necesidades de estos sujetos; ya sea actuando sobre los contenidos curriculares como lo sobre los procesos de enseñar y aprender. En cambio, el tercer enfoque -con el que coincidimos- convoca a la institución educativa a transformarse en un lugar hospitalario, para la gran heterogeneidad de la cultura humana.

Frente a este planteo, ya un miembro del equipo observaba en 2005 que:

- La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque el sistema social que le dio origen es consustancial a la desigualdad.
- Las prácticas educativas dominantes poseen un alto contenido homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable -en este contexto- que la educación pueda asumir la diferencia.
- El discurso de la diversidad se levanta desde un modelo neoliberal que ha extremado la pobreza y la exclusión social.
- La globalización incorpora la lógica de un mercado que homogeneiza para vender más.³⁵
- La escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación del otro diferente, en sus distintas expresiones. (Vain, 2005).

Y este es el conjunto de los principales obstáculos que enfrenta la institución educativa, no solo para promover la integración de sujetos portadores de discapacidad, sino para contener y potenciar a su interior la riqueza de la diferencia. La homogeneización, que marca el estilo de la escuela, y que confunde igualdad (en tanto derecho) con homogeneidad (en tanto procedimiento y finalidad), confusión a la que subyace la quimera de la fabricación, es probablemente la barrera más difícil a superar, para lograr la concreción de la escuela inclusiva. Belgich afirma que:

La concepción formal y binaria de igualdad implica una concepción homogeneizante. Están los iguales a sí mismos, los que alcanzan las expectativas de logros, y los que presentan diferencias están en otras jerarquías, en menor jerarquía. Entonces entendemos la realidad social -y también la realidad institucional escolar- como algo que se divide entre buenos y malos; entre los que aprenden y los que no aprenden; entre los sanos y los enfermos; los normales y los anormales; entre los prolijos y los desprolijos. Siempre en términos binarios; y éstos términos binarios no se detienen en la escuela. (...) Hoy en día los que tienen son los valorados, los aptos, los sanos, los limpios. Esa es una serie del par binario. Los otros son los no iguales; sin embargo, no hay oferta para esa diferencia.” (Belgich, 2007: 36)

Pero ese proceso de ruptura de la concepción binaria, que finalmente entraña aquella oposición dicotómica irreductible: normalidad-anormalidad, estudiada por Foucault (2000), para acceder a una práctica educativa que revalorice la fortaleza de la diferencia, requiere de una transformación radical de la institución escolar. Y ese proceso, demanda de todos los actores involucrados. Ya que como afirma Belgich:

(...) cuando reflexionamos acerca del proceso de integración [pensamos en] una inmensa maquina (...) donde participan el niño/a incluido el grupo de

³⁵ Aunque no siempre la estrategia es la homogeneización de la demanda, a veces es su segmentación.

compañeros/as y los adultos: maestros, padres, directivos, porteros, supervisores, vecinos. Ellos se conjugan en un gran ensamble que intenta hacer crecer al niño (...) (Belgich, 2007: 14)

Y este es el motivo central de nuestra investigación: conocer cuál es el hábitus que organiza las percepciones y orienta las prácticas de los niños/as y jóvenes de las escuelas, en relación con los sujetos discapacitados, como un aporte a la transformación de las instituciones en escuelas inclusivas.

Bibliografía

AINSCOW, M. (2005). DESARROLLO DE SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS. en DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO VASCO. (2005). LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA ESCUELA VASCA INCLUSIVA. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ÁLVAREZ URÍA, F. (1997). LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA INFANCIA ANORMAL. en FRANKLIN, B. (1997). INTERPRETACIÓN DE LA DISCAPACIDAD. Barcelona, Pomares.

BARABTARLO Y ZEDANSKI, A. (2009). LA HISTORIA DE VIDA. EL ENCUENTRO CON NUESTRA SUBJETIVIDAD. México: Castellanos.

BELGICH, H. (2007). REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR. Rosario: Homo Sapiens.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968) LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD. Buenos Aires: Amorrortu.

BERNAL, J. (1986). HISTORIA SOCIAL DE LA CIENCIA. La Habana: Ciencias Sociales.

BLEICHMAR, S. (1999). ENTRE LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y LA CONSTITUCIÓN DEL PSIQUISMO. Revista Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificatorias N° 2. Buenos Aires.
<http://www.silviableichmar.com/framesilvia.htm>

BOURDIEU, P. (1988). COSAS DICHAS. Buenos Aires: GEDISA.

BOURDIEU, P. (1991). EL SENTIDO PRÁCTICO. Madrid: Taurus.

CASTORINA, J. y KAPLAN, C. (2003). REPRESENTACIONES SOCIALES. PROBLEMAS TEÓRICOS Y CONOCIMIENTOS INFANTILES. Barcelona: Gedisa.

CONNELY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). DÉJAME QUE TE CUENTE. ENSAYOS SOBRE NARRATIVA Y EDUCACIÓN. Barcelona: Laertes.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). LA DIVERSIDAD BAJO SOSPECHA. REFLEXIONES SOBRE LOS DISCURSOS DE LA DIVERSIDAD Y SUS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7.

DUVEEN, G (2001). INTRODUCTION: THE POWER OF IDEAS. en MOSCOVICI, S. Social representations. Exploration in Social Psychology. Nueva York: New York University Press. (La traducción es de Tania Rodríguez Salazar).

FILIDORO, N. (2003). NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. en VAIN, P. (2003). EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA, NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FOUCAULT, M. (1976). LAS PALABRAS Y LAS COSAS. México: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1989). VIGILAR Y CASTIGAR. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1990). DIÁLOGOS SOBRE EL PODER. Buenos Aires: Alianza.

FOUCAULT, M. (2000). LOS ANORMALES. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FRANKLIN, B. (1997). INTERPRETACIÓN DE LA DISCAPACIDAD. Barcelona, Pomares.

GALEANO, E. (1998). PATAS ARRIBA. LA ESCUELA DEL MUNDO AL REVÉS. Buenos Aires: Siglo XXI.

GUTIÉRREZ, A. (1995). PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES. Posadas: Universitaria.

KAEN, C. (2003). LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DEL TRABAJO. PUNTOS DE VISTA DE DISTINTOS AGENTES SOCIALES SEGÚN SU POSICIÓN EN EL ESPACIO LOCAL. Tesis de Maestría. <http://168.96.200.17/ar/libros/tesis/Kaen.doc>

KEMMIS, S. en CARR, W. (1990). HACIA UNA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Laertes.

LUS, M. A. (1995) DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA ESCUELA INTEGRADORA. Buenos Aires: Paidós.

MACCHIAROLA, V. y VOGLIOTTI, A. (2003). TEORÍAS IMPLÍCITAS, INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

MOSCOVICI, S. (1979). EL PSICOANÁLISIS, SU IMAGEN Y SU PÚBLICO. Buenos Aires: Huemul.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1983). CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE DEFICIENCIAS, DISCAPACIDADES Y MINUSVALÍAS. MANUAL DE CLASIFICACIÓN DE LAS CONSECUENCIAS DE LA ENFERMEDAD. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO.

PANTANO, L. (1993). LA DISCAPACIDAD COMO PROBLEMA SOCIAL. Buenos Aires: EUDEBA.

PIÑERO RAMÍREZ, S. (2008). LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU: UNA ARTICULACIÓN CONCEPTUAL. Revista de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana.

PUIGDELLIVOLL, I. (1999). LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ESCUELA INTEGRADA. Barcelona: Grao.

RITZER, G. (1995). TEORÍA SOCIOLÓGICA CONTEMPORÁNEA. Madrid: Mc Graw Hill.

ROSATO, A. Y VAIN, P. (2005). COMUNIDAD, DISCAPACIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA NORMALIDAD. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SKRTIC, T. (1997). LA CRISIS EN EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA PERSPECTIVA SOBRE LA PERSPECTIVA. en FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

UNESCO. (1994). PROYECTO DE MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Salamanca.

VAIN, P. (2003). EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA, NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Buenos Aires: Novedades Educativas.

VAIN, P. (2004). LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. ELICHIRY, N. (2004). DISCUSIONES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Buenos Aires: JVE.

VAIN, P. (2005). REPENSAR EL OBJETO DE ESTUDIO. LAS PALABRAS Y LAS COSAS. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*

VAIN, P. (2009). EDUCACIÓN ESPECIAL. REFLEXIONES (PRETENCIOSAMENTE) EPISTEMOLÓGICAS, SOBRE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DISCIPLINA. Conferencia desarrollada en las XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé.

VALLEJOS, I. (2009). LA CATEGORÍA DE NORMALIDAD: UNA MIRADA SOBRE LAS VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE DISCIPLINAMIENTO SOCIAL. en ANGELINO, M. y ROSATO, A. DISCAPACIDAD E IDEOLOGÍA DE LA NORMALIDAD. Buenos Aires: Novedades Educat

“...Esto es, escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimientos técnicos relativos a los enfoques sobre la obtención de datos; un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo.”

Gerardo Echeita

Perspectiva epistemológica

Comenzamos este apartado, con una frase de Echeita, en la que nos advierte que la opción metodológica no es una opción meramente técnica, es también una opción ideológica, un compromiso educativo. Asumiendo entonces este compromiso, creemos imprescindible, delimitar y fundamentar tanto nuestra perspectiva epistemológica, como los métodos y técnicas de investigación utilizados en este trabajo.

En la literatura relacionada con los paradigmas en el ámbito de la investigación educativa, existe un acuerdo acerca de la existencia de tres posicionamientos: el empírico-analítico, objetivista, realista o cuantitativo; el interpretativo, humanista, naturalista, hermenéutico o cualitativo; y el crítico, socio-crítico, orientado al cambio o de la investigación-acción (Tójar Hurtado, 2001)

Podemos decir que nuestra investigación se ubica en el marco del paradigma interpretativo, también llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Goetz y Le Compte (1988) plantean la importancia de la etnografía como modelo de investigación en educación, argumentando que la misma permite una penetración mayor en la realidad cotidiana de las situaciones escolares y la captación de las perspectivas subjetivas de quienes intervienen en esa realidad. Al optar por el paradigma interpretativo, nos centramos en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, tratando de comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo, no observables directamente, ni susceptibles de experimentación.

Dar la voz a los niños

Elegimos entonces tratar de comprender algunos aspectos de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas, ¿quiénes son las personas implicadas en los hechos educativos sobre los que indaga nuestra investigación? Estas personas son los niños que asisten al quinto grado en escuelas primarias de las ciudades de Posadas y Oberá, considerarlos informantes claves, recuperar sus voces, supone también una opción significativa.

Rodríguez, P. (2006), resalta que, históricamente, la población infantil había sido un colectivo tradicionalmente ignorado por la investigación sociológica, siendo escasa la práctica investigadora que consideró a los niños y niñas, como unidades de observación e informantes válidos. Actualmente, son de amplio reconocimiento y aceptación las investigaciones sobre y con niños y niñas en el campo de las ciencias sociales y en par-

ricular en los estudios antropológicos, tal como señalan Hecht, A. y Otros (2009). Estos, destacan las décadas de los '80 y '90, como el momento histórico en el cual emerge un nuevo paradigma de investigación acerca de la niñez, que se basa en la concepción de los niños como agentes sociales que “tienen mucho para decir sobre el mundo”. Advierten que esta “aparición” y reconocimiento de la agencia de estos “nuevos” sujetos sociales habilita ciertas investigaciones que recuperan la mirada de los mismos y a la vez abre la discusión acerca de la complejidad de tal incorporación y las formas más adecuadas para hacerlo. No todos los contextos presentan las mismas facilidades para trabajar con niños, dicen, ya que se pueden presentar situaciones donde la mirada “adultocéntrica” dificulte la comprensión y haga necesario recurrir a técnicas específicas.

Por ello opinan que, el uso de la observación participante y las entrevistas resultan enriquecedores. Además de estas técnicas, pueden implementarse en los trabajos etnográficos con niños, otros recursos tales como: el uso de dibujos y gráficos, la realización de juegos y actividades, talleres, el pedido a los niños de textos escritos específicos, o el trabajo con medios audiovisuales (como fines en sí mismos y/o como un medio para luego trabajarlos en la entrevista).

Dar voz a los niños, en este caso desde su rol de alumnos, es una manera de empoderarlos como refieren Anderson L. y Otros, (2008). Estos autores proponen la inclusión de la historia oral de los informantes, por considerarlas como un método de investigación capaz de introducir en la etnografía educativa el significado, biografía e historia de quienes las proporcionan. En palabras de los autores, hay un importante potencial en los métodos de historia oral para explorar las múltiples voces y las experiencias de los alumnos. También indican cómo pueden estas voces, ayudar a comprender la manera como un alumno construye su identidad en el contexto proporcionado por las instituciones educativas y sugieren diversas formas en las que, a través de dar poder a la voz de los alumnos, las instituciones educativas y los movimientos de reforma pueden responder mejor a sus necesidades.

Por todo lo anteriormente mencionado, elegimos aproximarnos al problema, desde las narrativas de los propios niños. “(...) narrar es una actividad antigua como la existencia, aún embrionaria, de las sociedades humanas. Los grupos humanos transmiten de generación en generación, los relatos que conservan su modo de ser y estar en el mundo. Podemos decir que el sujeto se construye de los relatos”. Como nos señalan Gómez de Erice (2000: 8) La narratividad participa en la construcción social del sujeto. Toda sociedad crea colectivamente sus narraciones sobre los acontecimientos que va viendo, ocupándose de los temas humanos universales, que se construyen a partir de las miradas que tenemos acerca de nosotros mismos y de los demás, forjándose así nuestras prácticas sociales. Por ello queremos conocer las formas que narramos como somos y como miramos a los otros, en particular a esos otros atravesados por la discapacidad, para vislumbrar cómo esas miradas posibilitan o dificultan sus procesos de inclusión escolar

Consideraciones acerca de la elección de la edad de los niños y niñas que formaron parte de la investigación

Como equipo de investigación decidimos preguntar acerca de las creencias que tenían sobre la discapacidad a niños y niñas de diez años de edad, tomando como referencia a la Teoría de J.Piaget, según la cual ellos vienen construyendo de un modo activo, sus ideas morales a partir de su interacción con el mundo y más específicamente en esta etapa de la vida, ente los 7^a 11 años, en el proceso de cooperación.

Para analizar la psicogénesis de la moral, desde la perspectiva piagetiana, es importante entender la noción de cooperación (o de co-operación, en sentido lógico del término) y su papel en la descentración del pensamiento infantil. En varias obras de J.Piaget sobre la moral (1932,1944, 1967), sobre las relaciones sociales (1965, 1976) y en otras que aluden a la cognición (1948,1967) la cooperación se revela como dispositivo central para el desarrollo tanto cognitivo, como moral.

Piaget (1978) describe a la cooperación como la relación entre dos individuos iguales o que se consideren como tales, dicho de otro modo, toda relación social donde no inter venga ningún elemento de autoridad o prestigio. Según él, lo que permite el surgimiento de las relaciones de cooperación es la progresiva reducción del egocentrismo infantil, así como la convivencia cada vez mayor, con niños y niñas de su misma edad lo que facilita que los intercambios sociales y cognitivos sean cada vez más frecuentes. Al percibir el sujeto sus puntos de vista en forma recíproca, puede construir nuevas herramientas lógicas y llegar a considerar el punto de vista de los demás. La cooperación se vuelve una fuente de transformaciones del pensamiento infantil y de una mayor toma de conciencia de la propia actividad intelectual.

Para Piaget (1932-a) “toda moralidad consiste en un sistema de reglas y la esencia de toda moralidad debe ser hallada, en el respeto que el individuo adquiere por estas reglas”. En la construcción del juicio moral infantil se atravesarían tres etapas: la anomia, la heteronomía y la autonomía. Etimológicamente, el sufijo “nomia” significa regla. En la primera etapa, se agrega el prefijo “a”, que significa ausencia, sería entonces un estado de ausencia de reglas, como por ejemplo, el del bebé que no conoce las reglas sociales. En la segunda etapa, “hetero” (varios), heteronomía, el sujeto conoce la existencia de reglas, de cosas que pueden hacerse y cosas que no pueden hacerse, pero el origen de estas reglas es externo, se halla en los otros, como el adulto, por ejemplo. En la etapa de autonomía, el sujeto sabe que hay reglas para vivir en sociedad, pero el origen está en él mismo (por eso el prefijo “auto”).

Esta autonomía moral, supone una capacidad racional del sujeto que le permite comprender las contradicciones de su propio pensamiento y también comparar sus ideas y valores con los de otras personas, estableciendo pautas de justicia e igualdad, que muchas veces lo llevará a oponerse a la autoridad y a la tradición social, para decidir entre lo que considera correcto y lo que considera equivocado. El sujeto de moral autónoma, no es egocéntrico, juzga y actúa racionalmente, considerando al mismo tiempo sus derechos y los derechos de los otros, basándose en principios de justicia.

Piaget (1932-b) planteó que la moralidad se fundamenta en el respeto a las personas más que en el respeto a la tradición y a las reglas. El respeto a las personas se basa en los procesos de interacción humana por los cuales el conocimiento es co-construido. En correspondencia con su teoría de las relaciones, Piaget diferencia tipos de respeto: las relaciones unilaterales generan respeto a la autoridad, pero este es precario porque carece de la base principal de la mutualidad. El respeto basado en la cooperación permite, de algún modo, que las diversas perspectivas se sometan a procedimientos que deben seguir las normas de reciprocidad y de discusión.

En el proceso típico, para el niño, las reglas se aprenden de los niños mayores, quienes aprendieron las reglas de sus padres, quienes a su vez las aprendieron de los suyos. Piaget propone que los niños desean aprender estas reglas porque creen que al hacerlo serán como los adultos y se acercarán a ver la realidad como los adultos la ven. En esta mirada, el proceso de socialización que plantea Piaget conduce a la adquisición de la cultura y a la identificación con lo que los niños creen es la raíz de la cultura: la perspectiva de los adultos sobre ésta.

Investigando con niños desde un enfoque de derechos

Al investigar con y sobre niños y niñas, como sujetos de nuestra investigación, nos pareció importante dejar sentado que para nuestro equipo, los mismos son sujetos de derechos.

La infancia es una construcción social, histórica y política. Es un concepto atravesado por aspectos psicológicos, biológicos y sociales. La concepción de infancia ha variado a lo largo de la historia, según Ariès, (1960) podemos decir que el concepto de infancia surge en la modernidad. La infancia, tal como se la concibe en la actualidad, es algo creado en los últimos trescientos años, ligado a la aparición de la familia moderna, reducida a los padres e hijos.

En Argentina, la etapa fundacional de la educación pública, promovida por Sarmiento, se acompañó de una concepción de la infancia, en la que el niño estaba subordinado a sus padres y a los docentes, y en general, sin derechos propios. Incluso estaban naturalizados los castigos físicos, como parte necesaria para una buena educación. Existían al mismo tiempo, otros niños, al margen de la educación sarmientina, abandonados, huérfanos, pobres, subsistían en la calle o como “criados” de familias pudientes, realizando los trabajos más pesados, prácticamente en situaciones de esclavitud. Niños que sólo se hacían visibles a partir de ocasionales acciones de mujeres socialistas y anarquistas preocupadas por los problemas de la sociedad (Carli, 1992).

Según Ciafardo (1992), entre los años 1890 y 1910, los niños de Buenos Aires comienzan a diferenciarse de los adultos y entre sí, y se diferencian tres grupos de niños: los pobres, los niños de los sectores medios y los de la élite. Para cada grupo hay un trato y una política diferente. La persecución, la detención y la internación cuando se trataba de niños pobres, vagabundos, transgresores o de niñas que ejercían la prostitución,

mientras que para los otros dos grupos la política en general, estaba orientada a la enseñanza escolar y la normativización moral dentro de las escuelas.

Entre 1919 y 1930, los cambios producidos en el Estado se reflejan también en las prácticas hacia la infancia, a partir de la modernización pedagógica, el surgimiento del discurso de la minoridad y la institucionalización del menor no escolarizado. La preocupación por la infancia abandonada dio lugar a la Primera Conferencia Nacional que en 1933 se ocupó del tema, en la que se propusieron proyectos vanguardistas, aunque no fueran tenidos en cuenta (Carli, 1994).

La emergencia del peronismo como movimiento político que amplía derechos para las clases populares, resignifica las políticas de atención a la infancia como políticas de Estado y el signifiante “niños privilegiados” se tradujo una política y voluntad hegemónica en esos años (se construyen hogares para niños, escuelas, predios para colonias de vacaciones, etc.). En contraste, en la década de los 80-90 con la instalación en nuestro país del modelo neoliberal, se registra una clausura del discurso de bienestar, situando a los niños pobres en la posición de “carenciados”, “usurpadores”, cuando no, “delincuentes juveniles”. El debate actual, tanto en lo político como en la sociedad civil, sobre bajar o no la edad de imputabilidad de los más pequeños, da cuenta de los nuevos significantes con que se representa a la niñez.

En general, podemos observar que lo que caracterizó a este colectivo social en Argentina, fue la condición de sujetos pasivos en la historia social. Su participación activa, como sujetos de derechos y con una palabra que debe ser escuchada y respetada surge y se promueve recién a partir del sello de la Convención de los Derechos del Niño, incorporada a nuestra Constitución como Ley Nacional en 1990.

En esta última perspectiva nos situamos, como investigadores adherimos a los principios de la Convención Internacional para los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y consideramos a los niños y niñas sujetos de derecho, capaces de participación activa, cuya voz, cuyas opiniones, tienen valor y deben ser escuchados y respetados..

El problema de la asimetría en la relación entrevistador adulto- entrevistado niño.

Al trabajar con niños y niñas como informantes claves, surge la consideración del problema de la asimetría en la relación entrevistador adulto - entrevistado niño.

Para pensar acerca de esta cuestión, fueron significativos las experiencias de otros equipos en investigación con niños que pudimos recuperar cuando investigamos acerca del estado del arte de las investigaciones con y sobre niños y niñas.

Fueron varios los trabajos que nos posibilitaron la reflexión sobre estas cuestiones. El de HECHT, A. y Otros, (2009). “Niñez y *etnografía*”, el que nos advierte acerca de la

asimetría de la relación entrevistador adulto-entrevistado niño. El trabajo de RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2006). *“Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología”*, a partir de este trabajo, dicho autor considera de gran utilidad el estudio del discurso infantil, a través de la entrevista grupal; técnica que él desarrolla aplicando los principios del grupo focal: arma grupos de entre 6 y 8 niños que son parte de un grupo mayor, preexistente (grupo de clase, de práctica de deportes, etc.) y señala que esto facilita la comunicación entre el investigador adulto y los niños, ya que al estar en grupo, no se inhiben y se motivan unos a otros. Asimismo plantea que al proponer preguntas a un grupo evita la unidireccionalidad de la comunicación. Con esta técnica, se pretende evitar el sesgo adultocéntrico de la disciplina. Concluye que la entrevista grupal, permite el libre desarrollo de la voz del niño y resulta especialmente adecuada para develar los aspectos latentes u ocultos que pueden estar involucrados en la reconstrucción del sentido del mundo adulto, por parte de los menores de edad.

También ha sido un aporte significativo el trabajo de UNICEF Argentina, denominado: *“Recomendaciones a tener en cuenta en una entrevista, herramientas para un Periodismo con enfoque de derechos (II)”* donde se manifiesta que, al entrevistar a los niños se apliquen los mismos principios que cuando se entrevista a un adulto, aunque deben variar los mecanismos o metodologías. Dicen en el documento, que el modo en que el periodista maneje la entrevista y trate a los niños y las niñas permitirá que comprendan qué se espera de ellos.

Hemos considerado para nuestro trabajo de investigación con niños y niñas, las recomendaciones que se enuncian en este documento, pensando en un entrevistador de un equipo de de investigación, en lugar de un periodista:

- Escuchar a los chicos con sensibilidad. Esto implica no sólo escuchar sus palabras, sino también tener en cuenta sus sentimientos y la manera en que los pueden afectar los temas tratados.
- Presentarnos ante ellos, contarles donde trabajamos y qué hacemos, explicarles cuál es el objetivo de la entrevista, por qué y para qué se los va a entrevistar, en nuestro caso, donde y para que se va a utilizar la información que ellos, nos brindan y fundamentalmente corroborar que los niños y adolescentes aprueben que lo que digan sea publicado.
- Evitar la presencia de adultos que puedan condicionarlos o intimidarlos durante la entrevista (en nuestra investigación, evitar la presencia de docentes o padres).
- Explicar el funcionamiento del equipamiento técnico (cámaras de fotos, grabadores o videos), en caso de que se utilicen durante la entrevista.
- Ponerse en el lugar de los chicos por un momento para hacer que se sientan cómodos. Al entrevistador puede servirle tratar de recordar cómo se sintió en su infancia y hacerse algunas preguntas, por ejemplo: ¿los adultos lo tomaban en serio? ¿Cuáles

eran las cualidades de los adultos que hacían que usted, de chico, se sintiera en libertad y cómodo para hablar con ellos?

A- Trabajar en Grupo

Entrevistar a grupos de niños o adolescentes puede ser una experiencia enriquecedora. A menudo, los chicos se sienten controlados por los adultos respecto a lo que deben decir, por ello, quizás una entrevista individual puede hacer que el chico se sienta condicionado por el entrevistador/a. Cuando están en grupos suelen sentirse más relajados y animados, especialmente si se conocen entre sí. Grupos de entre 4 y 6 niños es un buen número para que todos estén cómodos y tengan la posibilidad de hablar.

B- Dónde Establecer el Contacto

A través de organizaciones de niños o jóvenes, escuelas, centros para chicos, organizaciones no gubernamentales que trabajen con niños. Es importante hablar con maestros, padres y referentes de organizaciones.

C- Trabajar en las Escuelas

Las escuelas constituyen una manera eficaz de entablar contacto con niños, niñas o adolescentes. Por ello, el entrevistador debe tener en cuenta algunas sugerencias si realiza entrevistas en las escuelas.

- Tratar de trabajar en una variedad de escuelas y situaciones (rurales, urbanas, de distintos barrios) y evitar hacerlo siempre en la misma y entrevistar a los mismos chicos.
- Pedir autorización y hablar con los directivos para explicarles en qué va a consistir la entrevista.
- Los chicos pueden sentirse condicionados si tienen que ser entrevistados en presencia de su maestro/a. Por ello es importante tratar de arreglar la entrevista sin el/la docente presente. Si es necesario la presencia de otro adulto, los chicos deben poder elegirlo.
- Tratar de que los docentes ayuden a identificar a los chicos que pueden ser entrevistados pero, también, promover la inclusión de otros que no han sido mencionados por el/la docente.

D- La Autorización

Antes de hacer la entrevista es indispensable contar con el permiso o autorización de los padres, la escuela o la organización contactada.

E- El Tiempo

Para entrevistar a niños es importante disponer de la mayor cantidad de tiempo posible, por lo menos una hora y el tiempo adicional que tome hablar con maestros, padres u otros adultos involucrados.

F- Visita Preparatoria

Una de las claves de una buena entrevista es, si es posible, hacer una visita previa para conocer a los chicos y presentarse uno mismo. La visita preparatoria genera confianza y muestra el interés del entrevistador por hacer la entrevista. Si durante la entrevista se va a usar equipamiento técnico, como cámaras de fotos, filmadoras o micrófonos, es importante que el periodista les explique a los chicos cómo funcionan y para que serán utilizadas.

G- El Espacio

Los lugares más apropiados para una entrevista con chicos son los espacios pequeños y con privacidad. Si es posible el entrevistador debe tratar de realizar la entrevista en espacios que tengan que ver con el tema a abordar o dejar que sean los chicos quienes elijan el lugar apropiado.

El entrevistador debe ubicarse a la misma altura que el niño, evitar sillas que los coloquen en una posición distinta al resto y no hablar con el chico “por encima del hombro”. Si trabaja con un grupo, lo mejor es sentarse en círculo en el piso. Ayuda al entrevistador a no ser el centro de atención y, a su vez, le permite tener una visión de todos los chicos.

H- La Presentación

Es importante que el entrevistador tome un tiempo para presentarse, explicar quién es, qué hace, dónde trabaja, por qué y para qué los quiere entrevistar. Después puede pedir a los chicos que se presenten individualmente. En esta etapa también se pueden explicar algunas reglas de la entrevista, por ejemplo, no interrumpirse entre ellos, no hablar todos juntos. Es fundamental permitir que surjan todas las dudas que los chicos tengan sobre las entrevistas aun cuando no tengan relación con el tema específico. El entrevistador debe explicar qué se hará con el material grabado, con aquello que los chicos dijeron.

I- La Confidencialidad

La confidencialidad es muy importante para los chicos. El entrevistador debe preguntar cómo quieren ser nombrados en la entrevista (con sus verdaderos nombres o con nombres ficticios). Siempre que haya dudas lo mejor es usar nombres ficticios..

J- Las Preguntas y el Uso del Lenguaje

Es importante adaptar el lenguaje a los chicos y usar explicaciones simples y claras que puedan ser entendidas por todos. Si el entrevistador no sabe cuál es la manera más apropiada para hablar con un niño de 5 o de 13 años, puede escuchar con atención primero cómo hablan ellos para lograr una comunicación más fluida utilizando un lenguaje más comprensible y cercano a ellos.

Los chicos están acostumbrados a que los adultos les hagan preguntas todo el tiempo (maestros, padres, etc.) y muchas veces, a la hora de contestar piensan cuál es la respuesta adecuada que deben dar. Quizás, al principio, el chico experimente con el entrevistador lo mismo que siente con otros adultos. Por ello es importante ayudarlos a relajarse y explicarles que una entrevista no es un examen sobre sus conocimientos, sino una forma de conocer sus opiniones y puntos de vista.

Si se está trabajando con un grupo, el entrevistador puede animarlos para que discutan los temas entre ellos. Al escuchar lo que dicen los chicos se obtiene más información que preguntando formalmente.

Es importante que las preguntas sean claras y abiertas, que los chicos tengan todo el tiempo necesario para responderlas, y que no se los interrumpa porque pueden sentir que están dando una respuesta incorrecta. Las preguntas pueden repetirse en otros términos para verificar que el niño comprendió lo que se le estaba preguntando. Es mejor hacer preguntas precisas sobre lo que alguien dijo o hizo, que indagar sobre las sensaciones experimentadas por el propio niño entrevistado. Si el niño está cómodo durante la entrevista irá revelando cómo se siente, pero puede sentirse presionado con preguntas directas sobre sus sentimientos.

Si hay un adulto presente durante la entrevista, éste debe observar desde un espacio no invasivo y no intervenir. Además, es fundamental no obligar a un niño o adolescente a hablar si no tiene ganas de hacerlo.

Las que siguen son algunas sugerencias para explorar el punto de vista de los niños o adolescentes sobre distintos temas:

- Pedir a los niños que cuenten algo que les haya pasado en relación con el tema.
- Mostrarles fotos o dibujos sobre el tema para que puedan empezar a hablar sobre ellas primero.
- Pedirles que hagan un dibujo sobre el tema y después lo comenten.
- Contarles una pequeña historia o anécdota personal. Es probable que los chicos primero pregunten sobre la historia del entrevistador y después se animen a contar las propias.
- Finalizar la entrevista:

El entrevistador debe hacer saber a los chicos cuando va a finalizar la entrevista para que ellos puedan agregar lo quieran antes de terminar.

Definición del diseño metodológico

Considerando las experiencias de otros equipos de investigación que trabajaron con niños y, señalaron que las entrevistas grupales favorecen la comunicación con ellos, decidimos basar nuestro trabajo de campo en Grupos Focales.

En el marco de nuestra investigación, tomamos como referencia la definición de Krueger (1991), según él, un Grupo Focal o Grupo de Discusión es “...*como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo, no directivo.*” (Krueger, 1991). Al realizar el trabajo de campo, confirmamos que, la elección de esta técnica, fue acertada, en la medida en que, como afirma Vieytes (2004), estos grupos son “*Muy adecuados cuando el objetivo requiere la recolección de información en profundidad sobre las necesidades, preocupaciones y percepciones de un colectivo social determinado.*”

Diseño de los instrumentos

El equipo elaboró un Guión que se utilizó en los Grupos Focales, organizando las preguntas del mismo, en torno a un conjunto de dimensiones. Las dimensiones seleccionadas fueron:

- Actividades sociales (escolares y no escolares)
- Relaciones sociales (compañeros/as y amigos/as)
- Percepción acerca de la igualdad/diferencia
- Aprendizaje y realización de actividades de la vida diaria (AVD).
- Aprendizaje y realización de actividades escolares. (Necesidad de ayuda. ¿Quiénes ayudan?)
- Concepto de discapacidad y de sujeto con discapacidad.
- Origen de la discapacidad.
- Relaciones con sujetos con discapacidad.
- Concepciones en relación con los sujetos con discapacidad

Selección de las unidades de análisis

Se decidió centrar esta investigación en niños y se optó por la franja etaria de 10 años, habida cuenta de que de los siete a los once años, las normas en los niños dejan de ser cosas reales, que se generan en una autoridad absoluta (moral heterónoma), para pasar a ser el producto del respeto mutuo entre pares (moral autónoma). "La moral de la presión es la moral del deber puro y la heteronomía –señala Piaget (1975)- el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse, sean cuales sean las circunstancias. El bien es lo que está conforme, el mal lo que no está conforme con estas consignas. Pero al margen de esta moral, y en oposición a ella, se desarrolla, poco a poco, una moral de cooperación, cuyo principio es la solidaridad y que se apoya especialmente en la autonomía de la conciencia.”

Y dado que en la etapa de la moral autónoma, la influencia de los adultos es clave y la edad elegida para la investigación es el final de la construcción de la moral autónoma, creímos conveniente indagar en las concepciones de los adultos cercanos y referentes de los niños: sus padres y maestros.

Por otra parte, se consideró conveniente combinar una serie de dimensiones, en la elección de las instituciones (unidades escolares) en las que se desarrollaría el trabajo de campo. Estas dimensiones son:

- Públicas o privadas.
- Con matrícula alta y baja.
- Con y sin experiencias de inclusión.
- De nivel primario exclusivamente y del nivel primario y medio.

El trabajo de campo, de acuerdo a lo planificado, se realizó en las dos principales ciudades de Misiones: Posadas (Capital provincial) y Oberá (segunda ciudad en importancia demográfica, económica e institucional).

En función de ello, se decidió realizar los Grupos Focales en cuatro establecimientos de Posadas y dos de Oberá, combinando las cuatro dimensiones antes señaladas.

Diseño metodológico de las investigaciones complementarias.

Dado que tres integrantes del equipo se presentaron a becas de investigación, dos para la beca CEDIT³⁶ y una de ellas para la Beca de Estimulo a las Vocaciones Científicas 2012/13 del CIN³⁷, se decidió ampliar el estudio original, con dos investigaciones paralelas y complementarias.

En una de ellas, a través de historias de vida, se indagó acerca de las trayectorias educativas de personas con discapacidad, adultas, que cumplieron estas trayectorias en escuelas comunes. A estas personas, se les preguntó acerca de su experiencia educativa en las escuelas comunes, poniendo énfasis en cómo fueron las actitudes de sus compañeros, en la escuela común, ante su situación de discapacidad: ¿hubo aceptación, rechazo, ayuda, compasión?

Para esta investigación complementaria, se decidió el empleo del método biográfico. Este método, apunta a escuchar los relatos, en las voces de los actores. “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” -nos enseñan Connely y Clandinin. (1996). Estos autores señalan también, como la historia o el relato, sería el fenómeno y la narrativa, su investigación. Pero para adentrarnos en el relato, hasta construirlo como narrativa,

³⁶ CEDIT: Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica, dependiente del Ministerio de Gobierno de la Prov. de Misiones, quien convoca a inscripción de postulantes para becas de investigación a estudiantes avanzados y graduados universitarios, para desempeñarse en grupos de investigación acreditados en la provincia de Misiones.

³⁷ CIN : Consejo Interuniversitario Nacional

hemos elegido apelar al enfoque biográfico. “La perspectiva narrativa nos permite – afirman Leite y Rivas Flores- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.” (Leite y Rivas Flores, 2009: 89).

Las otras dos becarias realizaron un relevamiento, en forma de censo, para obtener información acerca de la cantidad y características de los procesos de integración que desarrollan niños y jóvenes con discapacidad en escuelas de Educación Común, primarias y secundarias tanto públicas, públicas de gestión privada y privadas de la ciudad de Posadas. El plan de trabajo de las becarias se tituló “Relevamiento de experiencias de inclusión en escuelas de Misiones. Este trabajo, se proponía aportar información actualizada y precisa acerca de los procesos de integración que desarrollan las personas con discapacidad en las instituciones de Educación Común de Posadas, de modo que contribuya a la reorientación y/o creación de las políticas públicas dirigidas a esta población particular. También para que los resultados obtenidos pueden abrir nuevos interrogantes que, al ser contemplados, permitan mejorar la calidad de tales experiencias.

Esta investigación complementaria surge entonces, como inquietud ante la escasa información disponible, en relación con los procesos de integración educativa, a nivel provincial y nacional. La producción de información en la Modalidad de Educación Especial, según lo planteado en un documento oficial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina sobre la modalidad de Educación Especial (2009), Vernor Muñoz pone énfasis en la notoria ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad y aun menos datos sobre la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas”. Además, en el caso de Misiones, si bien se dispone de información acerca de la matrícula de las Escuelas Especiales, son insuficientes los datos sobre deserción escolar; éxitos y fracasos escolares; movimientos institucionales; y procesos de inclusión de los alumnos de la modalidad. Allí mismo se plantea que la falta de información dificulta la definición y retroalimentación de políticas públicas, así como también la estimación de recursos necesarios para atender de forma integral a ese colectivo.

El trabajo de campo fue rediseñado y se tomó la decisión de realizar un censo de población de niños y jóvenes con discapacidad integrados a las Escuelas Comunes públicas, públicas de gestión privada y privadas en los Niveles Primario y Secundario, solamente en la ciudad de Posadas. La decisión del rediseño de este objetivo apunta a producir datos cuantitativos que den cuenta de la situación de la problemática abordada, debido al hallazgo de la ausencia de datos en la jurisdicción escolar de Posadas.

El primer instrumento diseñado para el ingreso a campo consistió en una encuesta con los siguientes aspectos: nombre de la escuela, domicilio, existencia de alumnos con discapacidad en procesos de integración (con las variables: sí - no) y cantidad (si hubiera). Esta primera salida comenzó a fines de 2012 con la finalidad de llevar a cabo un mapeo que permitiera conocer cuáles escuelas albergaban alumnos con discapacidad

en procesos de integración y cuáles no, para una aproximación a la realidad estudiada con una mirada global. Para un segundo momento se previó indagar acerca de variables que caracterizan a estos alumnos con discapacidad, previamente se acordó que se llegaría a los datos requeridos por medio de encuestas a directivos/equipos técnicos/docentes como fuentes indirectas

En esta etapa se consideraron variables relativas a las características particulares de los alumnos con discapacidad y de sus procesos de integración. Las variables seleccionadas referidas a los tipos de discapacidad son las establecidas por la DiNIECE³⁸. Con esta medida se procuró obtener información estadística que sea compatible y susceptible de ser comparada y analizada con relevamientos ya existentes en el país. Se establecieron como criterios de exclusión a los alumnos que únicamente presentasen trastornos del aprendizaje, conductuales y del lenguaje y/o de la comunicación, y quienes se encontraran en situación de vulnerabilidad social.

- Privados (Centro - Maestra Integradora - Centro de Día - Gabinete particular).
- Otros (a especificar).

Con respecto a la concepción de discapacidad y su clasificación, se ha tomado como documento de base el cuadernillo de Educación Especial (2012) utilizado por la DiNIECE para la realización del Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Ese glosario fue elaborado por los responsables de Educación Especial de cada jurisdicción provincial de nuestro país y sus equipos técnicos en conjunto con representantes del Ministerio de Educación de la Nación. Definiciones que respetan los criterios de comparabilidad con los demás países de América Latina.

En el documento citado (2012) se sostiene lo siguiente:

- La discapacidad hace referencia a la interacción entre actitudes, acciones, prácticas sociales e institucionales, etc., con la problemática en cuestión. Se utiliza para denominar un fenómeno multidimensional, resultado de la acción de la persona con su entorno físico y social. Incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)³⁹.
- La discapacidad visual es aquella experimentada por las personas que presentan dificultad, aun con ayudas ópticas y no ópticas, para percibir la presencia de luz, forma, tamaño y color de un estímulo visual. Se diferencia en ceguera y disminución visual.
- La discapacidad auditiva es aquella experimentada por las personas que presentan dificultad, aun con ayudas auditivas, para la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad. Se diferencia en sordera e hipocusia.

³⁸ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad Educativa, dependiente del Ministerio Nacional de Educación

³⁹ Esta definición la propone la Organización Mundial de la Salud (CIF, 2001).

- La discapacidad mental o retardo mental implica tener algún retardo o retraso mental que dificulte aprender, trabajar o relacionarse. Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiestan, antes de los 18 años, en habilidades prácticas, sociales y conceptuales.
- La discapacidad motora se clasifica en motora pura y neuromotora. La discapacidad motora pura es aquella experimentada por las personas que presentan dificultad en las funciones relacionadas con el movimiento, movilidad y coordinación motriz. (...) La discapacidad neuromotora es aquella que presentan niños o jóvenes con alguna alteración en su aparato motor, muscular y/u óseo articular, debido a un insuficiente funcionamiento del sistema nervioso relacionado, que en grados variables limita alguna de las actividades que puede realizar el resto de las personas de su edad.
- El TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) afecta a personas cuya estructura de la subjetividad está en los tiempos de constitución, afectando el criterio de realidad, sin menoscabo de la posibilidad de construir nociones y estructuras lógicas; asimismo encuentran dificultades, en mayor o menor medida, para relacionarse en determinadas situaciones sociales.
- La discapacidad múltiple engloba a aquellas personas que presentan dos o más discapacidades, entendidas no como una simple o suma adición, sino como una unidad donde cada variable discapacitante interactúa constituyendo un modelo único de discapacidad, y por tanto, presentan necesidades/ desafíos múltiples.

Respecto a la conceptualización de integración e inclusión se tomó como referencia la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas empleadas en el trabajo de campo –como hemos señalado– los Grupos Focales, en la investigación central y la encuesta en una de las investigaciones complementarias

Los Grupos Focales que se constituyeron con alumnos, docentes y padres, por separado, teniendo en cuenta algunos criterios para organizar los grupos. En este sentido, Freidin señala que “La conformación de los grupos focalizados requiere que los grupos sean homogéneos internamente y heterogéneos entre sí, teniendo en cuenta los rasgos clasificatorios seleccionados para su constitución.”⁴⁰ Se realizaron 6 grupos focales, 4 en la ciudad de Posadas y 2 en la ciudad de Oberà, de los que participaron 125 niños de entre 9 y 10 años. En tres escuelas eran públicas y laicas y tres públicas de gestión privada, religiosas. Los grupos eran mixtos, participaron de las mismas mujeres y varones.

⁴⁰ FREIDIN, B. (2000). LOS LÍMITES DE LA SOLIDARIDAD. LA DONACIÓN DE ÓRGANOS, CONDICIONES SOCIALES Y CULTURALES. Buenos Aires: Lumiere.

En nuestro caso, los actores y las condiciones fueron las que se exponen en el cuadro siguiente (Cuadro 1)

1-Actores y Condiciones para conformación de los Grupos Focales

ACTORES	CONDICIONES
Estudiantes	Ser alumno del 5° grado de escuelas de nivel primario
Docentes	Ser docente del 5° grado de escuelas de nivel primario
Padres/Madres	Ser padre/madre de un alumno del 5° grado de escuelas de nivel primario

Gracias a la utilización de esta técnica, se logró un buen clima de trabajo, no hubo dificultades para comunicarse con los niños, ellos se mostraron con disponibilidad para las tareas, participaron activamente. Tomando a G. Frigerio (1992), entendemos como participación “...al conjunto de actividades, mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común, que conforma el ámbito de lo público”. Los niños respondieron a los interrogantes planteados sin mostrarse inhibidos ante la situación, se escuchaban y respetaban el punto de vista del Otro, como así también lo ponían en cuestión.

Se mantuvieron implicados en la tarea, a pesar de que los encuentros fueron prolongados (una hora y media aproximadamente). Cabría pensar que esto puede relacionarse con un encuadre que facilitó que el niño se siente escuchado y reconocido en su decir, cuando èl es portador de la palabra.

La otra técnica utilizada, la encuesta, la entendemos como una técnica de recolección de datos, que permite abarcar un conjunto más o menos amplio, de una población determinada. Se estructura a partir de un conjunto de preguntas, que por su formulación posibilita resumir las respuestas mediante el tratamiento cuantitativo de los datos.

La encuesta que aplicamos tuvo un carácter exploratorio de la problemática, por cuanto no se buscó establecer conclusiones estadísticamente significativas. La intención de incluir una técnica cuantitativa obedeció, centralmente, a la idea de obtener información estadística actualizada. Las características principales de la encuesta han sido las que se reseñan en el cuadro que sigue. (Cuadro 2)

Cuadro 2. Características de la Encuesta

Población	Directivos (o un docentes designado por ellos)
Universo	99 escuelas de nivel primario

Total de encuestas distribuidas	198 ✓ 99 para relevar existencia de niños con discapacidad en procesos de integración en escuelas comunes ✓ 99 para relevar particularidades del niño/a con discapacidad y de su proceso de integración
Total de encuestas recolectadas	198
Administración	✓ Autoadministradas
Diseño	✓ Preguntas abiertas

La población seleccionada fueron los Directivos de las Escuelas Comunes del nivel primario de y/o un Docente designado como informante por ellos

Fue relevada la totalidad del universo, las noventa escuelas de nivel primario de la ciudad de Posadas, tanto las públicas-públicas, cómo las públicas de gestión priva y las privadas. La encuesta presenta un diseño de veinticuatro preguntas cerradas

Este instrumento, una encuesta auto-administrada, contempló las siguientes variables:

- Datos institucionales: nivel educativo (primario - secundario); tipo de gestión (pública - pública de gestión privada - privada).

- Datos del alumno: edad - sexo.

- Tipo de discapacidad: visual (ceguera - disminución visual); auditiva (sordera - hipoacusia); intelectual (retraso mental); motora (motora pura - neuromotora); otros (TGD - discapacidad múltiple).

- Datos del proceso de integración:

- Ingreso a la institución: articulación con Escuela Especial - desde Escuela Común - por solicitud familiar - otros (a especificar).

- Trayectoria escolar: cantidad de años en la institución - grados transitados - cantidad de años por grado - tipo de proceso de integración (total - parcial, según las áreas disciplinares a las que asista el alumno y el acompañamiento que reciba).

- Apoyos:

- Internos (gabinete escolar).

- Externos:

- Públicos (Escuela Especial - Escuela de Formación Integral de Jóvenes y Adultos, ex Servicio de Educación Especial);

A medida que avanzó el trabajo de campo, fueron surgiendo variables no tenidas en consideración en un primer momento. Además hubo que definir, como criterios de exclusión, a los casos en que los alumnos, no tenían un diagnóstico de discapacidad, sino que únicamente presentaban trastornos del aprendizaje, del lenguaje o conductuales, o se encontraban en situación de vulnerabilidad social.

Las variables que se modificaron y/o agregaron, son:

- En el ítem “Tipo de discapacidad: mental (retraso mental - trastorno mental)”;
hubo que agregar “Otros”:
 - T.G.D. / T.E.A., Trastornos del Espectro Autista –
 - Retraso Madurativo
 - Sin discapacidad: trastornos del aprendizaje - trastornos del lenguaje - trastornos de conducta.
- Datos del proceso de inclusión:
 - En “Ingreso : Jardín Común / Especial - Escuela Común / Especial”
 - Solicitud familiar
 - Otros a especificar.
 - Tipo de proceso de inclusión:
 - Total: asistencia a todas las materias / asistencia en horario completo / sin docente integrador en el aula
 - Parcial: asistencia únicamente a las áreas disciplinares troncales / asistencia únicamente a las áreas específicas / asistencia en horario reducido / con docente integrador de tiempo total en el aula / con docente integrador de tiempo parcial en el aula).
- Apoyos:
 - Interno: gabinete psicopedagógico / equipo interdisciplinario
 - Externo: Escuela especial / Centro de Educación Especial / Gabinete psicopedagógico / Equipo interdisciplinario / Centro Interdisciplinario / Docente integrador / Docente de apoyo / Centro de Día
 - Tipo de gestión: Público / Privado.

Para el almacenamiento de datos se utilizaron carpetas durante las salidas a campo y luego se digitalizaron todas las planillas, para tabular los datos y analizarlos.

Sistematización y análisis de los datos

Para la sistematización de los datos de los Grupos Focales se utilizó, para la desgrabación, un instructivo diseñado a tal fin y utilizado en anteriores investigaciones. Y luego se agruparon las regularidades, mediante el uso de una matriz de datos. Los datos de los Grupos Focales se trataron mediante la técnica del Análisis de Contenido. “*El Análisis de contenido -señalan Porta y Silva- nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la*

naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc.”⁴¹ En este caso, hemos simplificado la técnica de Análisis de Contenido desarrollada por Raymond Colle (Pontificia Universidad Católica de Chile).⁴²

En la investigación complementaria se realizó, como estaba previsto, la primera etapa de relevamiento de Escuelas de Nivel Primario⁴³, a continuación se exponen los resultados de las variables que han sido sistematizadas y analizadas.

El trabajo de campo arrojó los siguientes datos:

1) En la ciudad de Posadas se ubican un total de 99 (noventa y nueve) establecimientos educativos de nivel primario, de los cuales 66 (sesenta y seis) son públicos, 27 (veintisiete) públicos de gestión privada y 6 (seis) son privados.(Gráfico 1)

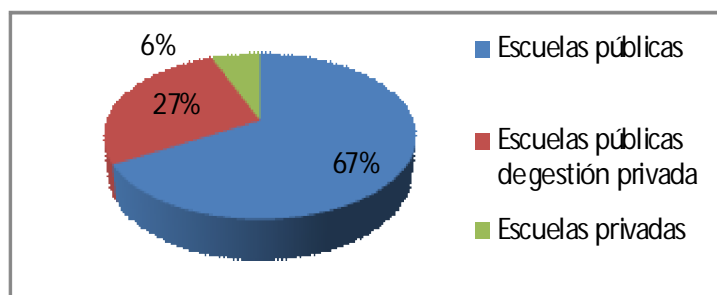


Gráfico N° 1-
Tipos de escuelas

Del total, hasta el momento fueron relevadas 87 (ochenta y siete) instituciones educativas de la ciudad de Posadas: de las cuales 57 (cincuenta y siete) tenían niños en procesos de inclusión, 28 (veintiocho) carecían de alumnos con discapacidad diagnosticada y 2 (dos) no proporcionaron aún los datos solicitados.

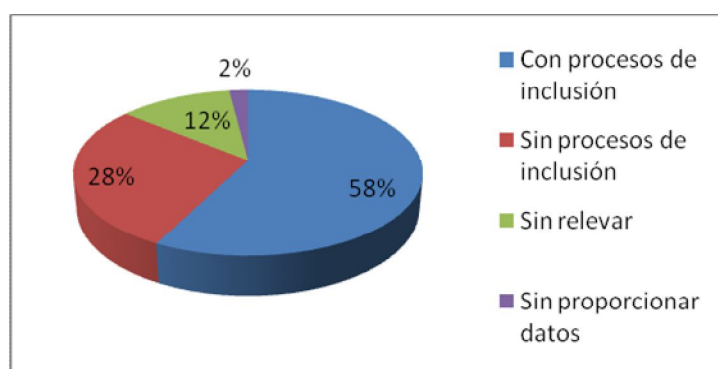


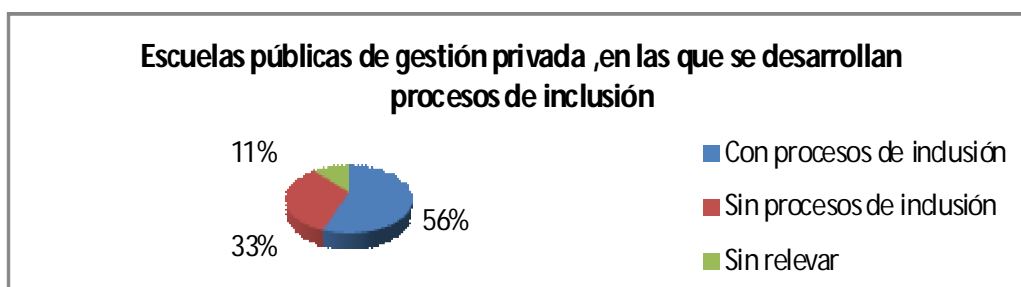
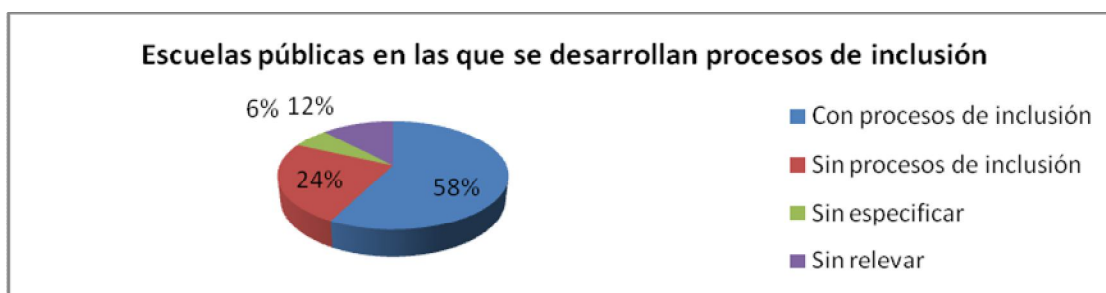
Gráfico N° 2 – Relevamiento de escuelas con niños/as en procesos de inclusión

⁴¹ PORTA, L. y SILVA M. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. <http://uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

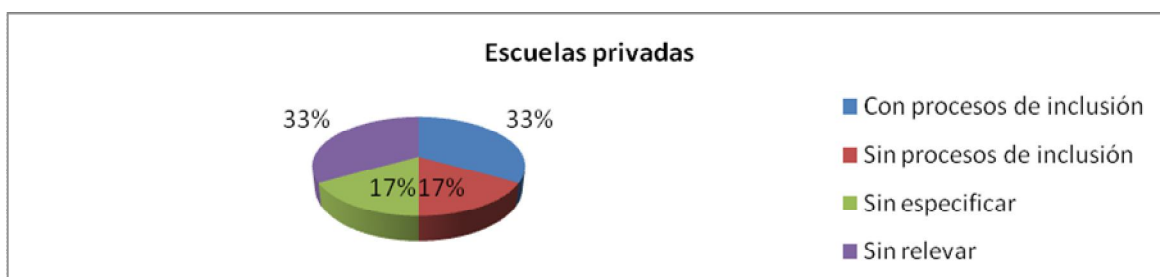
⁴² COLLE, R. ANÁLISIS DE CONTENIDO. http://www.puc.cl/curso_dist/conocer/analcon/metod

⁴³ En el nuevo proyecto “Concepciones acerca de la discapacidad de jóvenes de las escuelas de Misiones”, se relevarán las escuelas de Nivel Medio.

Asimismo, del total de escuelas públicas, 38 (treinta y ocho) contaban con niños en procesos de inclusión (57,6%), 16 (dieciséis) no (24,3%), 8 (ocho) no alcanzaron a ser relevadas (12,1%) y 4 (cuatro) no especificaron aún (6%). Del mismo modo, del total de escuelas públicas de gestión privada, 15 (quince) tenían procesos de inclusión (55,5%), 9 (nueve) no se encontraban desarrollando ninguno (33,3%) y 3 (tres) no fueron relevadas (11,1%). Finalmente, de las escuelas privadas, 2 (dos) se encontraban desarrollando procesos de inclusión (33,3%), 1 (una) no (16,7%), 1 (una) no accedió aún a brindar los datos solicitados (16,7%) y 2 (dos) no han sido relevadas (33,3%).



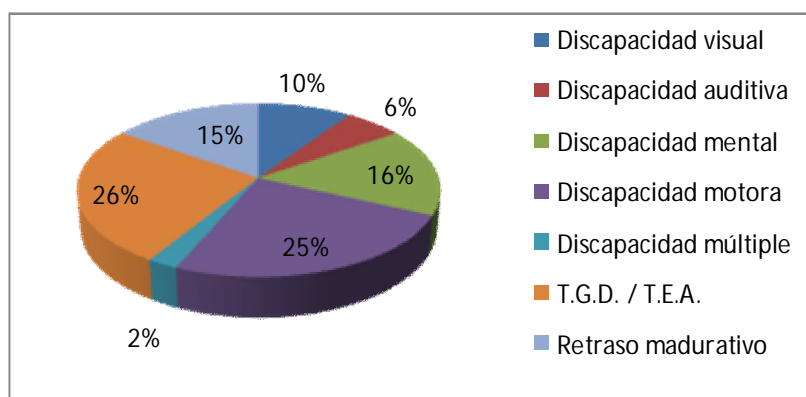
De la totalidad de escuelas que albergaban procesos de inclusión, algunas no han especificado la matrícula de estudiantes con discapacidad que concurrían a ellas. Estas escuelas suman un total de 13 (trece), representando el 22,80% de las instituciones educativas que contaban con procesos de inclusión dentro de la matrícula escolar, pero de las cuales todavía no se tenían datos certeros debido a que muchas de ellas se encontraban en la etapa de relevamiento interno de tales situaciones,. Por tal motivo, momentáneamente fueron contabilizadas en la categoría “sin especificar”.



Según lo relevado hasta el momento, la matrícula correspondiente a niños con diagnóstico de discapacidad integrados en las Escuelas Comunes, es de 339 (trescientos

treinta y nueve) alumnos con discapacidad, de los cuales el 69,91% concurrían a escuelas públicas y el 30,09% restantes a instituciones públicas de gestión privada o privadas de la ciudad de Posadas. Se exceptúan los datos que corresponden, al porcentaje de escuelas con matrícula de personas con discapacidad, sin especificar

Como se mencionó anteriormente, para indagar ciertas características -los datos del alumno, el tipo de discapacidad, los datos del proceso de inclusión (ingreso a la institución, trayectoria escolar y tipo de proceso realizado) y los apoyos necesarios para tal experiencia de inclusión-, se ha tomado una muestra representativa de hasta cinco casos por nivel por institución. De la totalidad de alumnos con discapacidad que desarrollaban procesos de inclusión, se han obtenido datos específicos acerca del tipo de discapacidad del 39,9%. De los 85 (ochenta y cinco) estudiantes con discapacidad tomados como muestra: el 9,4% tenía discapacidad visual; el 5,9%, discapacidad auditiva; el 16,5%, discapacidad mental; el 24,7%, discapacidad motora; y el 2,4%, más de una discapacidad simultánea (discapacidad múltiple). Asimismo, el 25,9% se enmarcaban dentro de los T.G.D. (o T.E.A., como comenzará a llamarse a partir de este año) y el 15,3% presentaban retraso madurativo. No obstante, ambos cuadros clínicos no siempre corresponden a una discapacidad.



“...los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas.”

MICHAEL CONNELLY y JEAN CLANDININ

La mayoría de las investigaciones que hemos relevado, referidas a las experiencias de inclusión escolar, se centran en los discursos y perspectivas acerca de las mismas, de los docentes que participan en ellas: tanto los docentes de educación común, como los docentes de educación especial. Pero son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción, la perspectiva de los alumnos/as de las escuelas en las que se realizan las mismas, siendo que son parte fundamental de estos procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá, que será anfitrión del sujeto que se desea incluir.

En este capítulo intentamos presentar la narrativa que, acerca de la discapacidad, hemos podido reconstruir a partir de las voces de los actores, los niños y niñas del quinto grado de escuelas primarias, recogidas mediante la técnica de grupos focales

Análisis de las narrativas de los niños en los Grupos Focales

En el momento de analizar las narrativas o decires de los grupos focales, tomamos para dicho análisis, las categorías que se desprenden de las preguntas formuladas, siete en total. Realizamos el análisis de la producción discursiva de los niños, siguiendo el orden de presentación de las mismas y decidimos centralizar dicho análisis, en aquellos momentos de la entrevista donde se desprenden de sus discursos ideas o creencias acerca de la discapacidad.

1-Ser iguales, ser diferentes

Comenzamos el análisis a partir de las preguntas acerca de lo que los niños creen que es “ser igual a otro” y si “todos son iguales”. Estos son decires que ellos retoman al hablar de su concepción de discapacidad y cuando se les pregunta si un niño con discapacidad podría ser sus compañero en la escuela.

Para este estudio, tomaremos las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española de los conceptos igual y diferente:

Igual:

Del lat. *aequālis*).

1. adj. De la misma naturaleza, cantidad o calidad de otra cosa.

2. adj. Muy parecido o semejante.
3. adj. De la misma clase o condición.

Diferente:

(Del lat. *diffērens*, *-entis*).

1. adj. Diverso, distinto.

Después de estar al tanto de lo que nos dice el diccionario, veamos cómo se refieren, se expresan los niños/as acerca de la igualdad y la diferencia:

...“*Dios nos creó diferente a todos, con diferentes capacidades*”. (Grupo Foc. Colegio J.M. Estrada)

...” *Podemos ser iguales por afuera, pero por adentro somos diferentes*” (Grupo Foc. Colegio del Carmen)

...” *A veces tenemos las mismas ideas, a veces no. No todos somos iguales y pensamos diferentes*”. (Grupo Foc. Colegio del Carmen)

...” *Todos somos seres humanos*”. (Grupo Foc. Escuela N°53)

...” *Todos somos diferentes, porque tenemos diferentes maneras de hablar y a veces de expresarse y algunos tienen vergüenza, los otros es así amoroso, los otros te hablan con fea voz*”. (Grupo Foc. Instituto German Gmeiner- Oberá)

En esta categoría, observamos que lo que se despliega como cierta contradicción no sería tal:

...” *Somos, para mí, somos todo lo mismo. Solo que tenemos algunas diferencias, eh, somos distintos como dijeron los chicos. Pensamos distinto, la forma de ser, todo eso tiene que ver con ser distinto*.” (Grupo Foc. Escuela Fragata Hércules. Oberá)

...” *La persona que es discapacitada es igual que nosotros, es solo que piensa distinto y es diferente a todos nosotros*.” (Grupo Foc. Colegio del Carmen)

Nos parece que al iniciar la frase con “*somos todos lo mismo*” o “*es igual a nosotros*” hacen referencia a tener los mismos derechos, dando cuenta que comenzarían a internalizar este concepto. Es por ello que no creemos que sea una contradicción lo que dicen a continuación, “*solo que tenemos algunas diferencias*”, “*es solo que piensa distinto y es diferente a todos nosotros*”, entendiendo que allí refieren a sus singularidades como personas.

También hubo niños que señalaron la no aceptación de las diferencias, el diferente como “perdedor”:

- ... “*sabemos quién es quién, además hacer cosas distintas y tener cosas distintas parece que te trae cosas buenas y cosas malas, por ejemplo, ser la única en el grado distinta te hace sentir como... no sé cómo una...perdedora*” ... Grupo Focal escuela J.M.Estrada

-“A veces hay gente, hay gente que tiene distintos gustos que todos los demás y hay veces que hay gente que no le gustan las personas con distintos gustos, entonces tenés que estar haciéndote que te gustan esos gustos para que no te dejen atrás. Y a veces pasa eso.” Grupo Focal escuela J.M.Estrada

2-Definición de Discapacidad

En esta categoría, tomaremos el concepto de discapacidad reformulado por la Organización Mundial de la Salud, que se cita en la Ley Nacional de Educación (2006)

Discapacidad: fenómeno complejo debido a la interacción entre las características de la persona –impedimentos, enfermedades o lesiones- y las del contexto, constituido por factores del medio y factores personales, como el género, la personalidad, el medio sociocultural económico, etc. (OMS, 2001).

También, nos resultaron relevantes otras expresiones, relacionadas con la definición de la discapacidad. Ante la pregunta, sobre que es “tener una discapacidad”, en las definiciones de los niños, aparecen reiteradamente, las nociones de “enfermedad”, de “problema físico o mental”, “ser diferente”.

...” *Una enfermedad o una lesión.*” (Grupo Foc. Colegio J.M. Estrada. Posadas)

...” *la discapacidad es cuando una persona, o sea, no es normal...*” (Grupo Focal Colegio del Carmen. Posadas)

...” *La discapacidad es... cuando alguien tiene algún problema física o mentalmente*” (Grupo Focal Colegio del Carmen-Posadas)

...” *Puede tener algún problema, por ejemplo en la mente, que no puede captar lo que dice, lo que le dicen, lo que le enseñan, o en el desarrollo de su cuerpo*” (Grupo Focal Escuela Fragata Hércules. Oberá)

...” *Es alguien que no puede hacer lo mismo que el otro. Tiene que tener una ayuda, un poco más.*” (Grupo Focal Instituto German Gneimer- Oberá)

...” *De una manera diferente. Puede, pero de una manera diferente*”. (Grupo Focal. Instituto German Gneimer- Oberá)

- *“Yo pienso que una persona discapacitada o sea que, por fuera es igual que nosotros, pero por den...O sea que la persona discapacitada no puede hacer las mismas actividades físicas que la persona normal” ...* (Grupo Focal Colegio del Carmen-Posadas)

- *“ A mí, cuando decimos que una persona es, como se dice, discapacitado o algo por el estilo, es porque tiene alguna dificultad en el cuerpo que no lo deja, por ejemplo pensar” ”* (Grupo Focal. Escuela Fragata Hércules. Oberá)

- *“Yo tengo un primo que es Down... Como un... no se desarrolla el cerebro”* (Grupo Focal Esc. N° 53,-Posadas)

3-Origen de la discapacidad

Al ser interrogados acerca del origen de la discapacidad, surgen ideas como la “falta de cuidado de la madre durante el embarazo”, “problemas durante el embarazo” :

-“*Porque son niños que no nacen bien*” (Grupo Focal. Escuela Fragata Hércules. Oberá)

- “*Porque nace mal ya en la panza*” (Grupo Focal Esc. N° 53)

-“*Porque a veces la mamá se embarazó y después no quiere tener el bebé y toma pastillas*” (Grupo Focal Colegio del Carmen-Posadas)

- “*Porque...Porque seguramente cuando nació, o cuando estaba adentro de la panza de la mamá, pudo haber, tuvo algún problema. O sea, ya desde que nació, por ahí pudo haber pasado muchos nervios, mucha, o pasó algo feo dentro de la panza de la mamá, entonces tienen problema, nació discapacitado.*” (Grupo Focal Colegio del Carmen-Posadas)

-“*O por ahí, en la panza, la mamá no le pudo cuidar bien, como tenía que cuidarle y salió con un problema*” (Grupo Focal. Escuela Fragata Hércules. Oberá)

-*Que para mí es como Dios lo manda, tiene que ver. O también alguna vez la mamá no lo cuida como tiene que cuidarlo dentro de la panza. Por ejemplo, un problema grave es fumar, adentro de la panza.. Y cuando el bebé sale de la panza, , puede tener problemas muy graves*” (Grupo Focal. Escuela Fragata Hércules. Oberá)

4-Sentimientos que surgen ante una persona con discapacidad

Otra cuestión que se reitera, es la expresión de sentimientos, como el miedo, que surgen al encontrarse con una persona con discapacidad:

- *Y yo, el primer día que le vi dije NO yo no me voy a juntar con él. Y después mis amigos me dijeron, los dos son primos de él, que él no hace nada, sólo que no hay que compartir bebidas con él... Empezaba a hacer así (hace como que tiembla) Tenía miedo, yo me iba a mi casa*” Grupo Focal Colegio del Carmen - Posadas

- “*Uno, cuando ve un discapacitado, a la primera vista, a la mayoría, le da miedo verle porque es diferente... Después uno ve que se va conociéndole, se va acostumbrando a verlo, se va haciendo amigo, se le pierde el miedo*” Grupo Focal Colegio del Carmen - Posadas

- “*Miedo de que nos agarre esa enfermedad o de verle así ahí, de vernos a nosotros mismos así*” Grupo Focal Colegio del Carmen - Posadas

“...y Agustina dijo que tenía miedo, pero no hay que tenerle miedo porque es un ser humano no son un extraterrestre. No te va a morder”... Grupo Focal Escuela J.M. Estrada -Posadas

-... *“es que, cuando uno, un...un chico, así, un síndrome de down o alguien así, que tiene SIDA y todo eso, uno tiene- O sea a veces, uno le mira con, una cara RARA y dice, va y dice, como por ejemplo.- “¿Y ese chico que es? Yo por las dudas no me junto porque si no voy a- me, me puede agarrar una enfermedad o me puede llegar a pegar o me puede lastimar o me puede hacer algo. Puede enloquecer y puede salirme a correr. Pero después, cuando vos le conoces, le conoces mejor, ese chico- O sea como que SON tus amigos. Amigos, de los amigos, amigos. Entonces ya te empezás a amigar más con eso y ya te empezás a juntar y ya se te va todo el miedo que tenés de la primera vez que lo viste.”* Grupo Focal Colegio del Carmen - Posadas

- *“yo creo que hay que ayudarle a los discapacitados porque a veces necesitan mucha compañía, y se sienten solos”* Grupo Focal Escuela J.M. Estrada -Posadas

... *”lo que dijo Luna es cierto, porque lo que dijo él, que son raros, pero en realidad no son raros, hay que ayudarles porque... si se sienten solos no tienen que tener miedo porque están cerca los familiares”* Grupo Focal Escuela J.M. Estrada – Posadas

“Y nosotros hacemos que ellos son raritos y no queremos estar al lado de ellos o algo así. No queremos compartir nada con ellos” Grupo Focal Escuela “Fragata Hércules”- Oberá

“-yo sentí como tristeza, pobrecito, cómo le van a hacer eso, hay cosas que no pueden hacer y encima que alguna vez en la vida quisieron hacer pero nunca pueden. Sentí pena, tristeza y sentí también que tienen que tener ayuda. Mucha ayuda”. Grupo Focal J.M.estrada –Posadas

5- Ideas sobre cómo se debe tratar a las personas con discapacidad

Después de expresar estos sentimientos aparecen ideas, creencias, relacionadas con el modo que se “debe” tratar a las personas con discapacidad:

-*“Que hay que compartir igual con ellos, que con los demás chicos”* Grupo Focal Colegio del Carmen- Posadas

“-Los niños discapacitados también podrían venir a esta escuela, porque ellos tienen derecho a aprender” Grupo Focal Escuela “Fragata Hércules”

“-Dice Martina, que aunque sea discapacitado hay que tratarlo como a cualquier otro niño porque tiene los mismos sentimientos que otro niño”... Grupo Focal Colegio del Carmen-Posadas

“-Sí...Para mí, o sea, no hay diferencia entre ellos, no hay que clasificarlo este sí, este no. Hay que jugar con ellos, hay que decir que son lo mismo que nosotros. No hay que

ni notar la diferencia que tienen hacia nosotros.” Grupo Focal escuela fragata Hércules-Oberá

“-Yo digo que, sería que, aunque ellos tengan eso, hay que quererles con mucho amor.” Grupo Focal escuela fragata Hércules-Oberá

“-Como dijo Tomás, no pueden hacer muchas actividades pero también hay que tratarles como chicos normales, no hay que discriminarles” Grupo Focal Colegio del Carmen – Posadas

6- Lo que a los niños les gustaría, preguntar a un niño con discapacidad

En este tema, también se observan ideas que se reiteran en los distintos grupos focales, es en las respuestas sobre que les gustaría preguntar a un niño con discapacidad aparecen: la inquietud sobre cómo/por qué tiene la discapacidad, cómo se sienten y si lo discriminan o maltratan:

“Cómo se sienten, o sea que quisiera hacer cuando una persona se ríe de él” Grupo Focal Colegio del Carmen –Posadas

“-Como se defendería, si alguien le quiere insultar o pegar” Grupo Focal Colegio del Carmen –Posadas

“Saber que sintió cuando le agarró esa, cuando tuvo esa...discapacidad”

Grupo Focal Colegio del Carmen –Posadas

“-Porque nació así, con esa discapacidad” Grupo Focal escuela Fragata Hércules – Oberá

-“Le preguntaría, eh, si algunos, si algunos chicos que él conoce, son malos” con él” Grupo Focal escuela Fragata Hércules –Oberá

“-Eh... yo le quisiera preguntar qué sintió cuando le pasó esa enfermedad, qué hizo, qué dijo” Grupo Focal Escuela J.M.Estrada – Posadas

“-Yo le preguntaría, como te sentirías como te sentirías si alguien te insultara o no, no quisiera juntarse con vos, que no se quiera juntar con él...” Grupo Focal Colegio del Carmen-Posadas

“-Como se sienten teniendo ese problema, dentro de su cuerpo”- Grupo Focal Escuela “Fragata Hércules”

“-Sobre que cómo te agarro la cosa esa” Grupo Focal Escuela N° 53

“Cómo hacen las cosas día a día.” Grupo Focal Instituto Germam Geinemer

- “Cómo sale adelante”. Grupo Focal Instituto Germam Geinemer

7- Conceptos de Igualdad y diferencias

Consideramos que los mismos al ser utilizados antes de las preguntas acerca de la discapacidad movilizan conceptualizaciones que luego son tomadas al entrar en esta temática.

Damos cuenta que existe en los niños ideas acerca de los derechos que son utilizados en las construcciones, en relación ser sujetos de derechos, igualdad, etc.

Los medios de comunicación estarían presente en estas construcciones que indagamos, por las campañas que se realizan desde ellos para, por ejemplo, la promoción de los derechos del niño.

8- Los dibujos de los niños

“El dibujo no es la forma, sino la sensación que se tiene de ella”

Leonardo da Vinci

En este trabajo de investigación, buscamos las voces y decires de los niños, recuperando sus narrativas, sus palabras, sus dibujos, es decir, sus producciones simbólicas como sujetos. En los primeros avances en campo, comenzamos a dar cuenta que los discursos y representaciones acerca de la discapacidad, no tienen fin, en tanto que el análisis genera infinitos fines, siempre una nueva versión, que nos conducirá en la búsqueda de sentido y significados.

Levin (2010: 11) afirma que el niño a través del acontecimiento vive y aprende la experiencia de la diferencia, del lenguaje y el mundo que le toca vivir. Adherimos a pensar la infancia como un tiempo y un escenario único e irrepetible, de singularidad, de creación, de experimentación, descubrimientos y aprendizajes que deberán desplegarse.

Como investigadores somos conscientes que, cuando trabajamos con niños, hablamos de niñez, de un tiempo de constitución subjetiva y transformación en un constante devenir, donde las familias y la escuela son instituciones centrales en estos momentos de constitución subjetiva de niños y adolescentes, instituciones que por lo tanto debieran ser analizadas y puestas en cuestión, su complejidad e importancia así lo requieren.

Schlemenson, quien actualmente está investigando la producción simbólica en los niños, señala que “la escuela se estructura entonces como un significativo referente de la estabilidad psíquica de un niño, constituyéndose en un espacio de puesta a prueba y eje de proyección de su singularidad” (2007: 202) y añade que la actividad representativa es producto de mecanismos proyectivos de marcas y huellas singularizantes, de las cuales pueden deducirse elementos restrictivos y/o potencialmente significativos del proceso de simbolización de cada niño. Al respecto de la actividad representativa, esta autora despliega el pensamiento de Piera Aulagnier (1997) cuando considera “que existen tres tipos de diferenciales de actividades representativas que caracterizan distintos niveles de complejidad psíquica: la actividad pictográfica, la fantasía y el pensamiento”. Las formas mencionadas señalan los modos de circulación y descarga de la energía psíquica de los sujetos.

Otra autora, Analía Wald, señala que “el análisis de la producción gráfica permite abordar algunos factores psíquicos involucrados en la constitución del pensamiento y su relación con las características específicas de la actividad representativa en sus distintos niveles de productividad simbólica” (2007: 222).

Entendemos que el dibujo para el niño es la forma de expresión más natural junto con el juego. El niño aprende a jugar, jugando; y a dibujar, dibujando. En el gráfico del niño vemos lo que siente, lo que piensa y la vivencia particular que ese niño tiene del mundo y de lo que lo rodea. Mientras dibuja en la primera infancia, el niño no concibe un dibujo antes de hacerlo: lo hace, lo pinta, crea formas y lo transforma en la medida en que se modifican las imágenes y pensamientos. Por ello los niños piensan al mundo al dibujarlo y dibujan lo que imaginan. Esteban Levin agregaría que “en la experiencia del dibujar infantil se conjugan la plasticidad de los trazos, el vigor de las imágenes, los colores y el movimiento transversal de las líneas. En esta producción en acto, las cosas dejan de ser ellas para ser otras figuras que cobran vida en el hacer lúdico de la escritura dibujada donde acontece el tránsito y la vida de la representación” (2010: 163).

Al llegar así a nuestras primeras entradas al campo, trabajando con los niños en los grupos focales, les propusimos a los que desearan hacerlo: “hagan un dibujo de lo que estuvimos hablando”. Sus producciones resultaron muy significativas, nos permitieron reunir elementos sobre el trabajo de simbolización, comenzando a recoger las formas productivas predominantes en estas cohortes de niños, es decir, las características que adquiere el proceso proyectivo.

Hemos encontrado, en los gráficos producidos con posterioridad a lo dialogado en los grupos focales, un alto porcentaje de dibujos que muestran a sujetos con discapacidad motriz. Pensamos que esto puede estar relacionado con la referencia habitual a este tipo de discapacidad, en la señalética que se utiliza para indicar servicios o espacios destinados a personas con discapacidad (imágenes de personas en sillas de ruedas, o con bastones o muletas). Con menos frecuencia aparecieron también, dibujos de personas con discapacidades sensoriales: ciegos, sordos y mudos; y en forma excepcional se dibujaron personas con discapacidades mentales.

Observamos también, recurrencias en la presencia del jugar, el juego compartido, donde se dibujan ellos, como protagonistas de la escena juntos con niños discapacitados. Parfraseando a Ricardo Rodolfo (1990), autor del *El niño y el significativo*, el juego cumple una función central y por excelencia de la infancia, cuya estructura y desarrollo no está más allá de él sino en él mismo. El juego hace la posibilidad de la existencia misma de la infancia, no hay infancia sin juego.

Se advierten también en las producciones, la representación de ayudas técnicas como sillas de ruedas y bastones. Surgieron asimismo representaciones en relación al “deber ser”: acciones de ayuda, solidaridad, cooperación; así como también manifestaciones opuestas, expresadas sin ningún reparo o sujeción a un ideal aceptado por todos. Hubo niños que ante la propuesta de dibujar, decidieron no hacerlo.

Asoman en estos dibujos expresiones de sentimientos de miedo, pena, inseguridad, inestabilidad, inadecuación, debilidad, mutilación, inhabilidad, dificultad, torpeza, curiosidad y aprendizaje.

A manera de cierre y de apertura de estos primeros registros gráficos en campo, proponemos nuevas reflexiones que indagan el trayecto desde el inicio de esta investigación posibilitando así un proceso dialéctico que nos permitirá la formulación de nuevas hipótesis.

Presentamos una selección de dibujos realizados por los niños al finalizar el diálogo en el marco de los grupos focales, en los que se pueden observar las cuestiones anteriormente mencionadas. (Ver producción gráfica en ANEXO III)

Análisis de los datos obtenidos en la investigación complementaria

Se logró cumplir con uno de los objetivos de dicha investigación, efectuar un listado de escuelas en las que niños/as con discapacidad, se encuentren desarrollando procesos de inclusión. Permitió una primera aproximación, al conocimiento de la cantidad de niños con discapacidad que se encuentran incluidos dentro de la matrícula de las escuelas primarias de la modalidad Común. Posteriormente, posibilitó conocer cuáles son las discapacidades que presentan hoy en día los niños/as que asisten a esas instituciones.

Comparamos la información obtenida con aquella conseguida a partir de diversos censos y relevamientos efectuados por organismos estatales (DiNIECE, RNPcD-Registro Nacional de Personas con Discapacidad-) y notamos que en los relevamientos anuales de la DiNIECE se toman únicamente los casos de inclusión educativa que provienen de escuelas especiales u otros niveles de la Educación Especial, no tomando en cuenta aquellos casos en los que los niños ingresan a la educación común mediante la inscripción directa de éstos niños en las escuelas comunes. Actualmente, y según los datos recolectados, éstos casos se presentan con mayor frecuencia, avalados por las legislaciones vigentes que han sido expuestas precedentemente.

Del mismo modo, la información proporcionado por el RNPcD, expuestos en el anuario estadístico nacional sobre discapacidad 2011, sólo contempla los datos obtenidos a par-

tir de la que proporcionan los CUD (Certificado Único de Discapacidad), y en el caso particular de la provincia de Misiones, hasta el año 2011, la misma aun no había sido incorporada al Registro Nacional de Personas con Discapacidad, por lo que la información proporcionada es imprecisa y poco real en cuanto a los datos numéricos arrojados.

Durante la realización de las encuestas, el plantel directivo de algunas instituciones manifestó la necesidad de contar con un gabinete psicopedagógico escolar y con equipos interdisciplinarios para poder brindar una atención adecuada, tanto a los alumnos con discapacidad como a la totalidad de los niños/as la matrícula escolar que pueda presentar dificultades en el aprendizaje.

Muchos testimonios proporcionados por los directivos y docentes de las escuelas hacen referencia a la falta de especificidad en su formación para contemplar la atención a personas con discapacidad, comentando que las legislaciones vigentes exigen la matriculación de niños con discapacidad dentro de las escuelas comunes sin proporcionar la capacitación correspondiente o sin asignar los recursos necesarios para que la atención a este tipo de problemática pueda ser de calidad. Los directivos contaron acerca de la modalidad que utilizaban para la atención de este colectivo, realizando trabajo en redes mancomunadas con instituciones de salud y educación especial, entre otras.

Ante estas situaciones, nos preguntamos; ¿cuál será la función específica tanto de la educación especial como de las escuelas comunes ante este cambio paradigmático efectuado en la educación común? Claro está que el trabajo en redes es una de las estrategias fundamentales para contemplar el tratamiento de la diversidad dentro de las instituciones de educación común. Pero además de estas estrategias, implementadas por las mismas escuelas ¿Cuáles serán las estrategias a implementar por los organismos gubernamentales para dar respuesta a las nuevas necesidades de las escuelas? . ¿Cuál será el nuevo papel a desempeñar por las instituciones de Educación Especial ante estas nuevas formas de ingreso a la escolaridad común? ¿Cuál será su función en éstos procesos de inclusión?

Ante la variedad de definiciones de la Discapacidad que utilizan los equipos directivos nos preguntamos, ¿Cuál es la definición de discapacidad que manejan los directivos de las escuelas? ¿Cómo influye en cada directivo tal definición al momento de relevar a su propia población escolar? Encontramos que dentro de la misma institución educativa coexisten diversas definiciones acerca de lo que la discapacidad implica y representa.

BIBLIOGRAFÍA

AISENSEN, D. ; CASTORINA, J.A.; ELICHIRY, N.; LENZI, A. ; SCHLEMENSON, S (2007) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

-BARABTARLO Y ZEDANSKI, A. (2009). La Historia de Vida. El Encuentro con Nuestra Subjetividad. México. Castellanos.

-BERGER, P. Y LUCKMAN, T. (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires, A

-BLEICHMAR, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Buenos Aires, Revista Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificatorias N° 2.. <http://www.silvialeichmar.com/framesilvia.htm>

- CONNELLY, F. Y CLANDININ, D. (1996). Déjame Que Te Cuente. Ensayos Sobre Narrativa Y Educación. Editorial Laertes. Barcelona,

-COOK, T. Y REICHARDT, CH. (1997). Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Ed. Morata, Madrid.

-DUSCHATZKY, S. Y SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Rosario, Cuaderno de Pedagogía, Año 4 N° 7.

-FREIDIN, B. (2000). Los límites de la solidaridad. La donación de órganos, condiciones sociales y culturales. Buenos Aires: Lumiere: 33.

-KRUEGER, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide. (Síntesis de FERNÁNDEZ, F. Proyecto de Investigación: Subjetividad, Violencia y Ética educativa II. FCEQyN. UNaM. Director: Luis Nelli): 1.

-LEVIN, E. (2010) La experiencia de ser niño. La plasticidad simbólica. Buenos Aires, Nueva Visión

-PIAGET, J. (1978) «Écrits Sociologiques». En: Études Sociologiques, 2 ed. Genève: Droz. [Public. orig.: 1976, en Revue Européene de Sciences Sociales, XIV, 38-39: 44-197.]

— (1967c). Los procedimientos de la educación moral. En: La nueva educación moral. Buenos Aires: Losada.

— 1975). El criterio moral en el niño. Ed.Morata. Madrid: 280

-PIAGET, J.; HELLER, J. (1944) La autonomía en la escuela. Buenos Aires: Losada.

-PORTA, L. y SILVA M. La Investigación Cualitativa: El Análisis De Contenido En La Investigación Educativa. <http://uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

-RODULFO, RICARDO. (1992) “El niño y el significante”_ Buenos Aires, Argentina, Paidós.

-UNICEF Argentina. Recomendaciones a tener en cuenta en una entrevista 1. Herramientas para un Periodismo con enfoque de derechos (II). www.unicef.org/argentina/spanish/2.Entrevistar_a_los_ninos_y_ninas.pdf · archivo de PDF.

-VIEYTES, R. (2004). Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires: Edit. De las Ciencias: 633.

A modo de conclusión

Hecho el análisis de los datos obtenidos hemos podido arribar a las siguientes conclusiones:

- Los niños/as tienen ideas al respecto de las diferentes situaciones de discapacidad, se permiten preguntar, formular y reformular suposiciones acerca del origen de las mismas
- Podemos decir que los niños/as entrevistados tienen una concepción de la discapacidad fuertemente asociada al concepto de “enfermedad”, de “problema”.
- Los niños/as entrevistados ven a la discapacidad como un problema individual, ajeno a sí, como un problema del sujeto portador de la discapacidad.
- Podemos enmarcar las creencias de los niños/as sobre la discapacidad, dentro del denominado modelo médico, biologicista.
- Estas creencias resultan paradójicas, ya que son niños nacidos cuando este modelo había sido superado⁴⁴. En 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reformula la definición de Discapacidad y se instala la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), nueva clasificación, que incluye además de la problemática del individuo, los factores contextuales e identitarios (edad, género, nacionalidad, etc.)
- Doce años después del cambio de paradigma, los niños/as aún reproducen una mirada basada en un paradigma, supuestamente superado.
- Son niños que han nacido en un nuevo paradigma de la discapacidad, pero siguen reproduciendo el viejo. Esta reproducción, evidencia que el modelo médico aún continúa instalado en el contexto donde se desarrolla el niño/a
- La comunidad científica, hoy tiene una visión de la discapacidad, basada en el modelo social, respetando los derechos humanos, basados en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad e introduce el estudio de la interacción entre una persona con discapacidad y su ambiente; principalmente el papel de una sociedad en definir, causar o mantener la discapacidad dentro de esa sociedad, incluyendo actitudes positivas en relación a la inclusión y normas de accesibilidad que favorecen a una mayoría en detrimento de una minoría.
- La coexistencia de estas creencias, conjuntamente con las que las del modelo médico indica que hay un desfase en los tiempos de apropiación de las nuevas concepciones, entre la comunidad científica y la sociedad en general.
- Ante el Otro con discapacidad, ante ese Otro diferente, muchos manifiestan que han sentido miedo durante el primer contacto con estas personas

⁴⁴ La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado).

- En sus narrativas, los niños/as, evidencian una actitud caritativa hacia los niños/as con discapacidad, ven su problema y se compadecen pensando lo que no puede hacer.
- Advertimos que a los niños/as que participaron del estudio, les cuesta ver a un niño con discapacidad como a un par. Ocurre que, o lo sitúan en un lugar de “víctima”, de “pobrecito” o bien en un lugar de “héroe” por el “valor” de enfrentar sus dificultades e intentar superarlas o por asumir desafíos que implican un “gran esfuerzo” en su condición de discapacidad (practicar un deporte adaptado, desarrollar sus estudios o una carrera profesional). Esta dificultad para verlo como un par, compartiendo lo cotidiano, nos parece que es un ostáculo para una plena inclusión.
- Comentan que en los primeros encuentros con ellos, muchos ven a los niños/as con discapacidad, como “raros”, diferentes y sienten temor.
- Parecen no saber cómo relacionarse, cuando inician el vínculo con un niño/a con discapacidad, pero que cuando lo van conociendo, van encontrando los modos de comunicarse
- Advertimos que las ideas que tienen acerca de la discapacidad son aún erróneas, ambivalentes, contradictorias, ambiguas. Esto debiera trabajarse, clarificarse.
- Notamos también, que los niños/niñas tienen incorporado en sus discursos el conocimiento de los derechos de los niños.
- Está instituido en ellos “el deber ser”⁴⁵, y desde él, el modo en que se debe tratar a los niños/as con discapacidad.
- Piensan que es posible que un niño/a con discapacidad, pueda ser su compañero/a de escuela
- Opinan que los chicos con discapacidad no siempre van a poder hacer las mismas cosas que ellos, que hay cosas que les van a resultar más difíciles y van a necesitar ayuda, apoyo
- Quieren saber como se siente ser discapacitado, no poder hacer las mismas cosas que otros niños/as, ser discriminado

Próximas aperturas

A partir de estas conclusiones, que como todas las de un trabajo científico son limitadas y provisionales, aparecen ciertos núcleos que serían interesantes profundizar o abordar en nuevos trabajos, hoy podemos señalar:

1-El análisis realizado en este proyecto, si bien está contextualizado desde su marco teórico, ha estado más anclado en el análisis micro de las narrativas de los niños/as de los Grupos Focales, que en la incidencia del contexto sobre la organización de la cultura y las prácticas de los sujetos. Dado el impacto que hoy tienen los medios de comunicación (en particular el cine y la TV, los más consumidos por los niños/as), resultaría im-

⁴⁵ El “deber ser”, podemos ubicarlo en el mundo de las normas, y concretamente de las normas jurídicas,

portante, revisar el impacto e incidencia de los mismos en la construcción de las imágenes y creencias relacionadas con la discapacidad.

2-El hecho de que los niños reproduzcan creencias sobre la discapacidad, que se corresponden con un paradigma, existente cuando aún ellos no habían nacido, implica que esas creencias forman parte de su cultura. Margulis define la cultura como “conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible la identificación, comunicación y la interacción.”⁴⁶ Sería interesante profundizar en el conocimiento de porque persisten los mecanismos, por los cuales un sujeto es rotulado de “diferente” y porque esa diferencia sigue viéndose como un disvalor.

3-¿Se aceptan o se toleran las diferencias?, ¿qué del Otro nos interpela, nos incomoda?

4- ¿Como se reproducen las concepciones binarias? ¿Es posible superar estas concepciones, por las cuales lo “anormal”, me da la medida de mi “normalidad”?

5- Nos inquietó la falta de claridad conceptual sobre la discapacidad, entre los docentes y directivos de escuelas comunes, entrevistados para el estudio estadístico. Pero si indagamos acerca de qué es la discapacidad, a nuestros colegas de la Universidad y a nuestros colegas de las escuelas especiales? ¿Qué concepciones encontraríamos?, ¿Habría consenso?, ¿coexistirían distintos paradigmas?

Y estos son sólo algunos de los interrogantes que emergieron a partir de nuestro trabajo de campo.

⁴⁶ MARGULIS, M. (1994) LA CULTURA DE LA NOCHE. Buenos Aires: Espasa Calpe. Pag. 13.

Bibliografía General

AINSCOW, Mel (2003) DESARROLLO DE SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS. Universidad de Manchester, Reino Unido. (Ponencia)

AINSCOW, M. (2005). DESARROLLO DE SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS. en DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO VASCO. (2005). LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA ESCUELA VASCA INCLUSIVA. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ÁLVAREZ URÍA, F. (1997). LA CONFIGURACIÓN DEL CAMPO DE LA INFANCIA ANORMAL. en FRANKLIN, B. (1997). INTERPRETACIÓN DE LA DISCAPACIDAD. Barcelona, Pomares.

ARGENTINA. (1981). Ley Nacional 22.431, SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Buenos Aires, Argentina.

BANK-MIKKELSEN, N. (1975) EL PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN. Revista Siglo Cero, nº 37, pp. 16 a 21.

BARABTARLO Y ZEDANSKI, A. (2009). LA HISTORIA DE VIDA. EL ENCUENTRO CON NUESTRA SUBJETIVIDAD. México: Castellanos.

BELGICH, H. (2007). REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR. Rosario: Homo Sapiens.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968) LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD. Buenos Aires: Amorrortu.

BERNAL, J. (1986). HISTORIA SOCIAL DE LA CIENCIA. La Habana: Ciencias Sociales.

BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. (1981). LA REPRODUCCIÓN. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. (1988). COSAS DICHAS. Buenos Aires: GEDISA.

BOURDIEU, P. (1991). EL SENTIDO PRÁCTICO. Madrid: Taurus.

BRIONES, G. (2002). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN LAS CIENCIAS SOCIALES. En: ESPECIALIZACIÓN EN TEORÍA, MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Composición electrónica: ARCO Editores e Impresores Ltda. Bogotá, Colombia.

CASTORINA, J. y KAPLAN, C. (2003). REPRESENTACIONES SOCIALES. PROBLEMAS TEÓRICOS Y CONOCIMIENTOS INFANTILES. Barcelona: Gedisa.

CLARK, M. y PETERSON, P. PROCESOS DE PENSAMIENTO DE LOS DOCENTES. en WITTRUCK, M. (1997). LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA III. Buenos Aires: Paidós.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011). RESOLUCIÓN 155/11. Buenos Aires, Argentina.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2012). RESOLUCIÓN 174/12. Buenos Aires, Argentina.

CONNELY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). DÉJAME QUE TE CUENTE. ENSAYOS SOBRE NARRATIVA Y EDUCACIÓN. Barcelona: Laertes.

DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos. LA DIVERSIDAD BAJO SOSPECHA. REFLEXIONES SOBRE LOS DISCURSOS DE LA DIVERSIDAD Y SUS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina 2000

DUVEEN, G (2001). INTRODUCTION: THE POWER OF IDEAS. en MOSCOVICI, S. SOCIAL REPRESENTATIONS. EXPLORATION IN SOCIAL PSYCHOLOGY. Nueva York: New York University Press. (La traducción es de Tania Rodríguez Salazar).

FERRAGGINA, A. (2008). PALABRAS Y EXPRESIONES. ANÁLISIS DE ALGUNAS EVIDENCIAS PARA MEJORAR LAS PRÁCTICA EN LA ATENCIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD. en: PANTANO, L. (2008). Enfoque Social de la Discapacidad. Buenos Aires: Editorial.

FILIDORO, N. (2003). NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. en VAIN, P. (2003). EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA, NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FORSTER, R. (2006). ÉTICA, ALTERIDAD Y EXPERIENCIA. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina: FLACSO

- FOUCAULT, M. (1976). LAS PALABRAS Y LAS COSAS. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1989). VIGILAR Y CASTIGAR. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1990). DIÁLOGOS SOBRE EL PODER. Buenos Aires: Alianza.
- FOUCAULT, M. (2000). LOS ANORMALES. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRANKLIN, B. (1997). INTERPRETACIÓN DE LA DISCAPACIDAD. Barcelona, Pomares.
- FREIDIN, B. (2000). LOS LÍMITES DE LA SOLIDARIDAD. LA DONACIÓN DE ÓRGANOS, CONDICIONES SOCIALES Y CULTURALES. Buenos Aires: Lumiere.
- GOMEZ DE ERICE, M. (2000) EL NIÑO Y EL CUENTO. Mendoza. Editorial de la facultad de educación Elemental y Especial.
- GALEANO, E. (1998). PATAS ARRIBA. LA ESCUELA DEL MUNDO AL REVÉS. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GESELL, A. (1980). EMOCIONES, ACTIVIDADES E INTERESES DEL NIÑO DE 5 A 16 AÑOS. Paidós: Buenos Aires: 16.
- GUTIERREZ, A. (1995). PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES. Posadas: Universitaria.
- KAEN, C. (2003). LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DEL TRABAJO. PUNTOS DE VISTA DE DISTINTOS AGENTES SOCIALES SEGÚN SU POSICIÓN EN EL ESPACIO LOCAL. Tesis de Maestría. <http://168.96.200.17/ar/libros/tesis/Kaen.doc>
- KEMMIS, S. en CARR, W. (1990). HACIA UNA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Laertes.
- KRUEGER, R. (1991). EL GRUPO DE DISCUSIÓN. GUÍA PRÁCTICA PARA LA INVESTIGACIÓN APLICADA. Madrid: Pirámide. (Síntesis de FERNÁNDEZ, F. Proyecto de Investigación: Subjetividad, Violencia y Ética educativa II. FCEQyN. UNaM. Director: Luis Nelli).
- LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). VOZ Y EDUCACIÓN. LA NARRATIVA COMO ENFOQUE DE INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD. Barcelona: Octaedro.

LEVIN, E. (2010) LA EXPERIENCIA DE SER NIÑO. LA PLASTICIDAD SIMBÓLICA. Buenos Aires. Nueva Visión.

LOPEZ, D. (Coord.) (2009) EDUCACIÓN ESPECIAL, UNA MODALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA. ORIENTACIONES 1. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

LUS, M. A. (1995) DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR A LA ESCUELA INTEGRADORA. Buenos Aires: Paidós.

MACCHIAROLA, V. y VOGLIOTTI, A. (2003). TEORÍAS IMPLÍCITAS, INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2006) LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206/06. Buenos Aires, Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2012) RELEVAMIENTO ANUAL 2012 - EDUCACIÓN ESPECIAL: INICIAL, PRIMARIO/ E.G.B, SECUNDARIO/ MEDIO/ POLIMODAL. Matrículas y cargos. Cuadernillo de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires, Argentina.

MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN. (2011). ANUARIO ESTADÍSTICO NACIONAL SOBRE DISCAPACIDAD. SERVICIO NACIONAL DE REHABILITACIÓN. Buenos Aires, Argentina.

MOSCOVICI, S. (1979). EL PSICOANÁLISIS, SU IMAGEN Y SU PÚBLICO. Buenos Aires: Huemul.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). (2006). CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Asamblea General de las Naciones Unidas.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2005). GUIDELINES FOR INCLUSIÓN: ENSURING ACCESS TO EDUCATION FOR ALL. (Guía para la Inclusión: Asegurando el Acceso a la Educación para Todos). Ediciones de la UNESCO. París, Francia.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2008). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL

CAMINO HACIA EL FUTURO. Cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1983). CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE DEFICIENCIAS, DISCAPACIDADES Y MINUSVALÍAS. MANUAL DE CLASIFICACIÓN DE LAS CONSECUENCIAS DE LA ENFERMEDAD. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO.

PANTANO, L. (1993). LA DISCAPACIDAD COMO PROBLEMA SOCIAL. Buenos Aires: EUDEBA.

PIAGET, J. (1974). SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA. Barcelona: Barral.

PIAGET, J. (1987). EL CRITERIO MORAL EN EL NIÑO. Barcelona: Martínez Roca.

PIAGET, J. (1979). LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO. México: Fondo de Cultura Económica.

PIÑERO RAMÍREZ, S. (2008). LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU: UNA ARTICULACIÓN CONCEPTUAL. Revista de Investigación Educativa. Universidad Veracruzana.

PUIGDELLIVOLL, I. (1999). LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ESCUELA INTEGRADA. Barcelona: Grao.

PUIGGROS, A. (2002) TORRES, C. (2002). PAULO FREIRE Y LA AGENDA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XXI. Buenos Aires: CLACSO.

RIVAS FLORES, I. y HERRERA PASTOR, D. (2009). VOZ Y EDUCACIÓN. LA NARRATIVA COMO ENFOQUE DE INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD. Barcelona: Octaedro.

RITZER, G. (1995). TEORÍA SOCIOLÓGICA CONTEMPORÁNEA. Madrid: Mc Graw Hill.

ROSATO, A. y VAIN, P. (2005). COMUNIDAD, DISCAPACIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA NORMALIDAD. Buenos Aires: Novedades Educativas.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. (1996). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Ediciones Aljibe. Málaga.

RODRÍGUEZ SALAZAR, T., (2003). EL DEBATE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL. Zamora: Relaciones. Vol. 23. N° 23. El Colegio de Michoacán.

SILBERKASTEN, M. (2006). LA CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA DE LA DISCAPACIDAD. Buenos Aires: Topía.

SILVA, F. (2009). DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES SOCIALES. APORTACIONES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. Tesis. Universidad Internacional de Andalucía. Huelva. (En prensa).

SIRVENT, M. (2003). EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

TORRES, C. (2001). PAULO FREIRE Y LA AGENDA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XXI. Buenos Aires: CLACSO.

SKRTIC, T. (1997). LA CRISIS EN EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA PERSPECTIVA SOBRE LA PERSPECTIVA. en FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

TENTI FANFANI, E. (1993). LA ESCUELA VACÍA, DEBERES DEL ESTADO Y RESPONSABILIDADES DE LA SOCIEDAD. Losada: Buenos Aires: 29.

UNESCO. (1994). PROYECTO DE MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Salamanca.

UNESCO (2005) GUIDELINES FOR INCLUSION: ENSURING ACCESS TO EDUCATION FOR ALL. París: UNESCO: 12.

VIEYTES, R. (2004). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIONES, MERCADO Y SOCIEDAD. Buenos Aires: De las Ciencias.

VAIN, P. (2003). EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA, NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Buenos Aires: Novedades Educativas.

VAIN P y ROSATO, A. (2005). EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD. ESPEJISMOS Y REALIDADES. Colección Ensayos y Experiencias. Tomo 59. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. ISBN: 987-538-130-6.

VAIN, P. (2004). LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. ELICHIRY, N. (2004). DISCUSIONES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Buenos Aires: JVE.

VAIN, P. (2005). REPENSAR EL OBJETO DE ESTUDIO. LAS PALABRAS Y LAS COSAS. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales

VAIN, P. (2009). EDUCACIÓN ESPECIAL. REFLEXIONES (PRETENCIOSAMENTE) EPISTEMOLÓGICAS, SOBRE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DISCIPLINA. Conferencia desarrollada en las XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé.

VALLEJOS, I. (2009). LA CATEGORÍA DE NORMALIDAD: UNA MIRADA SOBRE LAS VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE DISCIPLINAMIENTO SOCIAL. en ANGELINO, M. y ROSATO, A. DISCAPACIDAD E IDEOLOGÍA DE LA NORMALIDAD. Buenos Aires: Novedades Educativas.

WITTRICK, M. (1997). LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA III. Buenos Aires: Paidós.

Publicaciones en internet

AA.VV. (2007). MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. <http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/>

BERTAUX, D. (2009). LOS RELATOS DE VIDA EN EL ANÁLISIS SOCIAL. Módulo Virtual: Memorias de la Violencia // <http://www.cholonautas.edu.pe>

BLEICHMAR, S. (1999). ENTRE LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y LA CONSTITUCIÓN DEL PSIQUISMO. Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificatorias" N° 2, Ateneo Psicoanalítico. Buenos Aires. <http://www.silviableichmar.com/framesilvia.htm>

CARA-

SA,N.INTEGRACIONESCOLAR.<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1022>

CASTILLA, M. (2003). UNA MIRADA A LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN ESPECIAL. SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EE. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, VENEZUELA: Revista Educere. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35602204.pdf> Accedido el 24 de Nov. 2009

CONADIS (1985). DATOS HISTÓRICOS SOBRE LA ATENCIÓN A LA PERSONA CON DISCAPACIDAD EN NUESTRO PAÍS. <http://tq.educ.ar/tq03031/argentina.htm>. Accedido el día: 06 Octubre, 2009

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE MISIONES. Página institucional. Disponible en: <http://www.cgepm.gov.ar/>

CRESPO, G; RUBIO, S. y PAZ, M. EDUCACIÓN ESPECIAL Y PRÁCTICAS SOCIALES.http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario/V_congreso_virtual_moreno_henderson/PONNCIAS/3crespo_diaz_rubio_ponencia_henderson.doc. Accedido el día 08 Octubre, 2009

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Página institucional. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/>

KAEN, C. (2003). LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ACERCA DE LA PROBLEMÁTICA DEL TRABAJO. PUNTOS DE VISTA DE DISTINTOS AGENTES SOCIALES SEGÚN SU POSICIÓN EN EL ESPACIO LOCAL. Tesis de Maestría. <http://168.96.200.17/ar/libros/tesis/Kaen.doc>

PROGRAMA NACIONAL MAPA EDUCATIVO. Página institucional. Disponible en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/>

UNESCO (1994). DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.Salamanca:12.http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/SALAMA_S.pdf. Accedido el 22 de Septiembre, 2009

ANEXOS

ANEXO I

Programa de los Seminarios Internos I, II, III y documentos producidos.

SEMINARIO INTERNO I

1. DENOMINACIÓN:

ACERCA DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD.

2. COORDINADOR

Lic. Luis Ángel Nelli

3. FECHA, LUGAR Y HORARIOS

a) Fecha: 7 de abril al 19 de mayo de 2009.

b) Lugar: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. SINVyP.

c) Horarios: martes de 17.00 a 21.00 hs.

4. DURACIÓN

24 (veinticuatro) horas.

5. OBJETIVOS

- Analizar la terminología utilizada históricamente, en relación con la discapacidad (anormalidad, deficiencia, etc.)
- Evaluar la concepción subyacente a cada concepto.
- Analizar el modo en que son utilizados los conceptos en la vida cotidiana, las normativas y los documentos oficiales.

6. CONTENIDOS

Los diversos significados construidos socialmente, en torno al concepto discapacidad y similares. Denotaciones y connotaciones.

Análisis de algunos de los términos más utilizados: anormales, deficientes, excepcionales, inválidos, minusválidos, etc.

Definiciones técnicas y políticas. El peligro de los eufemismos o el pensamiento “políticamente correcto.” Categorías difusas: las “capacidades diferentes.” Los términos “colaterales”: necesidades educativas especiales, diversidad, etc.

7. BIBLIOGRAFÍA

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuadernos de Pedagogía. Rosario.

FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1983). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO.

PANTANO, L. (1993). La discapacidad como problema social. Buenos Aires: EUDEBA.

ROSATO, A. y VAIN, P. (2005). Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

VAIN, P. (2003). Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

VALLEJOS, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre las viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. en ANGELINO, M. y ROSATO, A. Discapacidad e ideología de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SEMINARIO INTERNO II

1. DENOMINACIÓN:

CONCEPCIONES, HABITUS, REPRESENTACIONES SOCIALES, TEORÍAS IMPLÍCITAS I

2. COORDINADOR

3. Dr. Pablo Daniel Vain

4. FECHA, LUGAR Y HORARIOS

- a) Fecha: 2 de junio al 14 de julio de 2009.
- b) Lugar: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. SINVyP.
- c) Horarios: martes de 17.00 a 21.00 hs.

5. DURACIÓN

24 (veinticuatro) horas.

6. OBJETIVOS

- Analizar las características de la teoría social de Bourdieu y particularmente el concepto de habitus.

7. CONTENIDOS

Aproximaciones a la teoría social de Bourdieu. Análisis de sus principales elementos. Lo social hecho cosa y hecho cuerpo. Habitus y campos Estados del capital cultural.

8. BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BLEICHMAR, S. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo*. Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificatorias" N° 2, Ateneo Psicoanalítico. Buenos Aires. <http://www.silvialeichmar.com/framesilvia.htm>

BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: GEDISA.

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

GUTIERREZ, A. (1995). Pierre Bourdieu, Las prácticas sociales. Posadas: Universitaria.

SEMINARIO INTERNO III

1. DENOMINACIÓN:

CONCEPCIONES, HABITUS, REPRESENTACIONES SOCIALES, TEORÍAS IMPLÍCITAS II

2. COORDINADOR

Dr. Pablo Daniel Vain

3. FECHA, LUGAR Y HORARIOS

- a) Fecha: 4 de agosto al 15 de setiembre de 2009.
- b) Lugar: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. SINVyP.
- c) Horarios: martes de 17.00 a 21.00 hs.

4. DURACIÓN

24 (veinticuatro) horas.

5. OBJETIVOS

- Analizar las características de la Teoría de las Representaciones Sociales.
- Analizar las características del enfoque de la Teorías Implícitas.
- Discutir cuál de los marcos teóricos trabajados en los seminarios internos II y III resulta más apropiado para estudiar las concepciones de niños/as y jóvenes, en relación a los niños/as con discapacidad y su inclusión.

6. CONTENIDOS

Aproximaciones a la Teoría de las Representaciones Sociales y al enfoque de la Teorías Implícitas. Análisis de sus principales elementos. Contrastación entre las mismas.

7. BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BLEICHMAR, S. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo*. Revista Ateneo Psicoanalítico "Subjetividad y propuestas identificatorias" N° 2, Ateneo Psicoanalítico. Buenos Aires. <http://www.silvialeichmar.com/framesilvia.htm>

CASTORINA, J. (2003). *Representaciones Sociales. Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles*. Barcelona: Gedisa.

CLARK, M. y PETERSON, P. Procesos de pensamiento de los docentes. en WIT-
TROCK, M. (1997). La investigación de la enseñanza III. Buenos Aires: Paidós.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexio-
nes sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuadernos de
Pedagogía. Rosario.

DUVEEN, G (2001). Introduction: The power of ideas. en MOSCOVICI, S. Social
representations. Exploration in Social Psychology. Nueva York: New York Universi-
ty Press. (La traducción es de Tania Rodríguez Salazar).

MACCHIAROLA, V. y VOGLIOTTI, A. (2003). Teorías implícitas, innovación
educativa y formación profesional de los docentes. San Luis: Universidad Nacional
de San Luis.

MOSCOVICI, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires:
Huemul.

RODRÍGUEZ SALAZAR, T., (2003). El Debate de las Representaciones Sociales en
la Psicología Social. Zamora: Relaciones. Vol. 23. N° 23. El Colegio de Michoacán.

WITTROCK, M. (1997). La investigación de la enseñanza III. Buenos Aires: Paidós.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

Introducción

El presente informe, tiene como objeto, presentar una panorámica sobre las principales tendencias que se han desarrollado históricamente, en el campo de la atención de los sujetos con discapacidad y particularmente en relación con su educación.

En él se intenta mostrar algunos momentos relevantes del quehacer de la Educación Especial, mencionando los documentos de organismos nacionales e internacionales, las leyes u otras normativas y los programas orientados hacia la educación de las poblaciones con discapacidad.

Desarrollo

La Educación Especial y su aparición en el mundo, como respuesta a una necesidad de educación de estos sujetos, con un tiempo propio y modalidad particular de acercarse a los conocimientos tienen una historia lejana al concepto de sujetos de derecho que gobierna hoy los ámbitos de la Educación Especial (EE).

En el presente apartado se observará la evolución de esa dimensión histórica, así como la manera en que una “subcultura lingüística” moldea la realidad, tal como lo plantea Ferragina (2008: 131). En este sentido, es interesante observar cómo se pueden escuchar expresiones del tipo: personas con diversidad funcional, niños diferentes, niños especiales, gente especial, invidentes, persona con motricidad reducida, discapaz, niños con capacidades diferentes... y en consecuencia, es necesario tener una mirada atenta al discurso que circula en relación a la discapacidad y a nuestros propios discursos en relación a ella; el discurso encarnado y sustentado por el lenguaje actúa en un escenario donde los sujetos establecen acuerdos y convenciones que lo hacen propio, estableciendo una relación dialógica, y diálogo desde su concepción etimológica nos dice que *dia* es: a través de, y *logos*: palabra, afirmando su necesidad de ser a través de.

La EE, desde su paradigma médico-rehabilitador, dirigió su mirada hacia abordajes que privilegiaban la restitución de lo dañado, así la orientación conductista de la Psicología tuvo gran primacía en las aulas y consultorios de rehabilitación. Mónica Castilla (2003) en su trabajo “Una mirada a las Investigaciones en EE. Su influencia en la formación del docente de EE”, incluye la afirmación de Gogdan y Kugelmans (1996) en el sentido de que, se investiga para la EE y no sobre la EE, tomando conceptos y teorías de otras disciplinas, con otros enfoques que no se condicen -la más de las veces- con la realidad de EE.

Con la publicación del Informe Warnock las investigaciones se dirigen hacia la integración social y escolar y más recientemente hacia la escuela inclusiva. Y aún se observa el predominio positivista, en las investigaciones. La descripción de la etiología, síntomas, secuelas, desde el soma parecieran ser suficientes para conocer la realidad y posibilidades educativas de un niño con discapacidad, dice Castilla (2003), a la vez que se pregunta si esto no contribuyó a “ocultar” la insuficiencia teórica para entender y explicar

⁴⁷ Trabajo elaborado por las investigadoras Silvana Cardozo y Fabiana Silva.

los procesos de aprendizaje, más allá del déficit orgánico. Asimismo la Sociología ha sentado sus bases con investigaciones centradas en el nivel de organización social y las representaciones sociales de la discapacidad.

En los últimos años, la orientación positivista se fue revirtiendo, se han comenzado a tomar los estudios de Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, así como a investigadores contemporáneos, como: Ángel Riviere, Ricardo Baquero, Miguel Ángel Verdugo Alonso, que orientan su investigación hacia un sujeto integral no sólo desde su discapacidad.

Creemos que proponernos investigar en EE, debería suponer un establecimiento de redes que dinamicen la tarea del Investigador, acordamos con Vain y Nelli (1998) cuando expresan que son necesarias “Redes que apunten a generar espacios de reflexión, cooperación y acción interuniversitaria que posibiliten que sus integrantes puedan responder a las demandas de su medio.”

La EE en la actualidad se nutre de los aportes de estas corrientes en la Psicología (histórico-cultural, constructivista, psicogenética) con una mirada en la singularidad del sujeto de la EE y un abordaje familiar que acerca de herramientas con las que puede contar sujeto y su familia, para el ejercicio pleno de sus derechos consagrados en la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.”

Después de la Segunda Guerra Mundial, los medios masivos de comunicación influenciaron y generaron campañas de sensibilización, integración e inclusión. Se crean leyes contra la discriminación y protección de personas con discapacidad, pero las barreras y la desinformación siguen excluyendo aún.

El principio de normalización pretende ser un “...principio de acción consistente en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer cosas normales” (Bank Mikkelsen 1975:16 a 21), el mismo plantea la accesibilidad a condiciones y situaciones de vida cotidiana, afirmando la necesidad de que los retrasados mentales lleven una vida más cercana a la “normal”, se allí el concepto de “normalización”.

El concepto de “Inclusión” tiene su origen en EE UU en los años 1980 intentando superar la significación negativa que conllevaba el déficit, ofreciendo posibilidades de desarrollo de estos sujetos con discapacidad, antes nunca contemplados.

En el año 1978 se publica el informe elaborado por el Comité de Educación, para Inglaterra, Escocia y Gales, que sostiene que la educación es un bien al que todos tienen derecho, por lo que sus fines deben ser los mismos para todos y que las necesidades educativas especiales (NEE) son comunes a todos los niños. Muchos teóricos han criticado este concepto, pues al hablar de NEE o “capacidades diferentes” se pretende pensar en un gran logro conceptual, que sólo se han convertido en eufemismos dando lugar a incómodas confusiones en la sociedad, medios masivos de comunicación y ámbitos educativos. Silberkasten (2006) afirma, en este sentido: “Con cambiar palabras no se gana nada si esto no está sostenido en un eje conceptual diferenciador” (Silberkasten 2006: 15)

El informe de 1978, citado anteriormente, introduce el término “diversidad” y sostiene que cada alumno tiene NEE, por lo que debemos pensar en la singularidad del sujeto y su necesidad de una adecuación curricular cuando sea preciso. Diferencia tres tipos de integración: social, física y funcional. Y caracteriza a la educación especial según los indicadores siguientes: se le otorga gran relevancia al rol de la escuela; considera que el

niño con NEE presenta alguna dificultad en el aprendizaje a lo largo de su escolaridad; pone el acento en la escuela y en su capacidad para dar respuestas ofreciendo recursos educativos adecuados; destaca la formación y perfeccionamiento docente; y propone la educación para niños con NEE menores de cinco años y para jóvenes de dieciséis a diecinueve años.

En diciembre de 1982 es aprobado el “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” por la Asamblea General de las Naciones Unidas, según Resolución 37/52, en la cual se sostienen tres ejes centrales de acción: Prevención de la discapacidad, Rehabilitación de la persona con discapacidad e Igualdad y plena participación del sujeto con discapacidad en la sociedad.

En Tailandia, los primeros días de marzo del año 1990 se realiza la “Declaración Mundial sobre educación para todos” de la UNESCO. Surge así la idea de una “Educación para todos” siendo su principal objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

En 1994 se produce la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” en Salamanca, España, también impulsada por la UNESCO. Sus conclusiones, son conocidas como la “Declaración de Salamanca”

Dicha conferencia mundial, retoma el concepto de Educación para Todos, dentro del sistema común, una escuela integradora, una pedagogía centrada en el niño donde el docente deberá “evaluar” las condiciones del niño para realizar las adecuaciones curriculares necesarias, partiendo de un currículum y programas “flexibles y adaptables”. Brinda, por otra parte, apoyo continuo al sujeto con NEE y flexibiliza las gestiones institucionales, planteando como una utopía necesaria el trabajo en equipos interdisciplinarios, de donde surge el concepto de escuela integradora: que brinde educación de calidad a todos y adaptada a la singularidad del sujeto. Estas escuelas deben tener el apoyo de los gobiernos, para lograr soluciones eficaces y rápidas, ofreciendo una nueva faceta al lugar de los padres y la comunidad en el proceso educativo de los niños, para apuntar a superar obstáculos como la exclusión, discriminación, aislamiento al que muchas veces son sometidos estos sujetos, producto del impacto social que causa su discapacidad. Lo que resulta de especial atención en esta declaración y boceto de propósitos, es el rol en el que ubica a las escuelas especiales, como “centros de apoyo y formación” para los profesionales de la educación común, desvirtuando el mandato fundacional de las escuelas especiales centrado en la atención y educación de los niños con discapacidad: “La inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas especiales.”(UNESCO, 1994)

En 1997 se publica por primera vez la Revista “International Journal of Inclusive Education” que se dedica al estudio de la educación inclusiva, de todas las personas que puedan estar en situación de exclusión. Cambia el léxico de integración a inclusión, y este último comienza a regir como política educativa, en relación a la Educación Especial a nivel mundial, tomando cada país sus propios lineamientos acordes a su situación histórico-política en cuanto a educación.

La “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad” aprobada en Diciembre del año 2006 y puesta en vigencia en 2007 por la ONU e instituciones de

Derechos Humanos, ONGs entre otros, reconoce el derecho de estos sujetos a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los estados deberán asegurar un sistema de “educación inclusiva” a todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida. Partiendo de la Convención surgen los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la discapacidad.

La Convención propone una definición de “discapacidad”: “Reconociendo que la discapacidad es 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 las demás.” (Preámbulo: e), recordando así, la antigua clasificación de la OMS de los años 80 que hablaba de tres consecuencias de la enfermedad: Deficiencias (efectos orgánicos), Discapacidades (efectos funcionales) y Minusvalía (efectos sociales).

Claramente observamos en esa clasificación, una mirada centrada en el déficit. Sin embargo, estos términos fueron utilizados indistintamente, y este antecedente hasta el día de hoy apoya y fomenta una gran polisemia, emergiendo términos que aluden a cierto hecho fenomenológico y mágico, por ejemplo “capacidades diferentes” o Necesidades educativas especiales (NEE)⁴⁸ (aludiendo a cualquier tipo de necesidad que presente el sujeto) o “diversidad”, entre otros. En este sentido recordamos lo que sostiene Vain (2005) cuando analiza el término diversidad: “El discurso de la diversidad se levanta desde un modelo neoliberal que ha extremado la pobreza y la exclusión social (...) La escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación del otro diferente, en sus distintas expresiones.” (Vain, 2005: 69).

Desde la experiencia, podríamos decir que en términos reales, el proceso de integración de sujetos con NEE que se producía desde las escuelas especiales hacia las escuelas comunes, eran procesos de negociación, de un establecimiento previo de lazos y redes que significaran al sujeto un espacio que lo iba a contener y retener y no un escenario expulsivo y ajeno. Para ello, la elección de la escuela común significaba una búsqueda del lugar más acorde a las características sociales, individuales, educativas de cada sujeto a integrar y el establecimiento de un diálogo previo y muchas veces extenso, con las autoridades de la escuela seleccionada para el niño.

Si bien, en la realidad los procesos de “integración” siguen efectuándose de la misma manera, pensemos en esta nueva premisa que nos dictan, desde todas las normativas que quisiéramos leer al respecto de la discapacidad: inclusión. Y si el significante cobra relevancia, podemos decir que a diferencia de integrar (proceso en el cual pensamos en una negociación de ambas partes: escuela común- escuela especial) incluir es un término imperativo, que nos indica qué se debe hacer, corriendo serio riesgo de que el sujeto con NEE termine solo en un rincón del aula, algo que sabemos los que trabajamos en el ámbito de la Educación Especial, sucede todo el tiempo. Y si volvemos a lo imperativo, el concepto indica qué se debe hacer pero no cómo, ni con qué herramientas.

⁴⁸ CRESPO, G; RUBIO, S. y PAZ, M. Educación especial y prácticas sociales. “(...) el adjetivo *especial* califica las necesidades educativas y no a los niños. A pesar de esto, más de una vez se incurre en el error de hacer recaer las cualidades sobre los niños en lugar de aplicarse sobre sus particulares necesidades de aprender.

En el caso argentino, en 1981 se sancionó la Ley sobre el Sistema de protección integral de las personas discapacitadas N° 22. 431, que tiene en cuenta un amplio aspecto en materia de discapacidad: conceptos y calificación de discapacidad, servicio de asistencia, prevención salud y servicio de asistencia social, trabajo y educación, seguridad social, transporte y arquitectura diferenciada, esta legislación también establece derechos para las personas con discapacidad.

En 1985 se creó el Ministerio de Salud y Acción Social que llevó a conformar la actual Comisión Nacional Asesora para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS), que está formada por un presidente, un directorio, un comité técnico y un comité asesor.

A continuación, presentaremos las cuestiones más relevantes respecto al tema que nos interesa, que aparecen en los textos de las leyes de educación nacionales.

Ley Federal de Educación 24.195 (1994)

Adhiriendo a los mandatos internacionales que se desprenden de numerosos documentos de organismo de crédito (Banco Mundial, FMI), subyacen en el texto de esta ley ciertos lineamientos y presiones, relacionados especialmente a la dimensión económica de la educación. Hay quienes -nos dice Adriana Puiggros (2002) fundamentan sus posturas en análisis exclusivamente macroeconómicos del sistema educativo, y eliminan así paulatinamente la intervención estatal, ingresando el sistema educativo al mercado. Sus principales estrategias, serían las de incrementar la evaluación dentro del sistema educativo y relacionarla directamente con los salarios percibidos por los docentes, mérito académico para los alumnos y las instituciones, motivar al sector privado para la inversión en educación, y -lo más grave- derivar fondos de la propia educación pública hacia acciones compensatorias para los sectores más desfavorecidos, estimular la competencia, otorgando autonomía de mercado a las instituciones educativas, generando presión por el autofinanciamiento de los centros educativos estatales.

Torres (2001) dice que el prototipo hegemónico neoliberal, impulsa la creación de estándares educativos que se comparan con estándares internacionales de rendimiento educativo, esto impactó a todos los niveles de educación (del preescolar al universitario) (Torres, 2001: 15)

En materia de Educación Especial, la Ley Federal de Educación plantea dimensiones de abordaje novedosos, en relación a los caminos transitados hasta ese momento y explicita situaciones ignoradas en las anteriores normativas.

Afirma la necesidad de una justa distribución de los servicios de educación, igualdad de oportunidades, integración escolar, singularidad del sujeto: una educación acorde a las necesidades individuales y capacitación laboral, entre otros.

Derivado de la mencionada ley, en el año 1998 se distribuye en las escuelas especiales el denominado “Acuerdo Marco A-19” un documento para la concertación, elaborado por el Consejo Federal de Cultura y Educación, concebido como un marco de intervenciones y estrategias conjuntas, para las escuelas especiales de todo el país.

Se hace hincapié en la necesidad de superar los subsistemas en los cuales la escuela especial se veía suspendida, centrarse en los aspectos educativos del sujeto superando la

mirada del déficit o la imposibilidad atendiendo los aspectos curriculares y de gestión; y se habla entonces, de “adaptaciones curriculares”, partiendo de la particularidad del aprendizaje de cada niño. Asimismo se articula el modo de funcionamiento de los Equipos Psicotécnicos (compuestos por Psicólogos, Fonoaudiólogos, etc.) y se explicitan los criterios para la transformación de la Educación Especial, tomando en cuenta aspectos curriculares y de gestión; en relación a prestaciones y servicios (Servicios Educativos de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad). En este documento se tipifica los tipos de adaptaciones curriculares: de acceso, de contexto y las curriculares propiamente dichas. Si bien el Acuerdo Marco A-19 ha sido superado por las nuevas normativas, es el único documento oficial que define la manera en la cual se realizan actualmente las adecuaciones.

Ley Nacional de Educación 26. 206 (2006)

Este texto legal es el vigente actualmente. El mismo plantea –en relación al tema que nos ocupa- la total responsabilidad del Estado de brindar educación integral, permanente y de calidad para todos garantizando la igualdad, gratuidad y equidad.

El principio de inclusión educativa, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y la asignación de recursos. La creación de equipos técnicos que trabajen con docentes de la escuela común, una trayectoria educativa integral que asegure el derecho a la educación de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo.

Clasificación de los documentos según temáticas

A continuación mencionamos los documentos y textos legales, ordenados según tipo:

Documentos Internacionales

- (1978). Informe Warnock
- (1982). Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad
- (1990). Declaración Mundial sobre “Educación para Todos”. UNESCO- (Jomtiem, 1990).
- (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. (UNESCO) Declaración de Salamanca
- (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
- (2007). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la discapacidad

Leyes y Documentos Nacionales

- (1884). Ley de Educación Común N° 1420.
- (1981). Ley sobre el Sistema de protección integral de las personas discapacitadas N° 22. 431.
- (1994). Ley de Accesibilidad de personas con movilidad reducida N° 24.314 (Modificación de la ley N° 22. 431)
- (1994). Reforma Constitucional Capítulo II - Nuevos Derechos y Garantías. Capítulo IV: Atribuciones del Congreso (protección integral - accesibilidad - prestaciones básicas - hipoacusia - salud mental - trabajo - talleres protegidos de producción - jubilaciones y pensiones - pensiones no contributivas - asignaciones familiares - pa-

santías educativas - educación - ley de cheques - consejo federal – discriminación – automotores - exenciones - cultura - comisión nacional asesora.

- (1994). Ley Federal de Educación N° 24.195
- (1998). Acuerdo Marco A 19
- (2006). Ley Nacional de Educación N° 26. 206

Conclusiones

Observando la revisión realizada, nos parece importante rescatar los siguientes aspectos: la normativa que se impone en Argentina desde la Ley Federal de Educación y hasta la actualidad, puntualmente en lo referido a Educación Especial, está en consonancia con documentos internacionales a las que el país adhirió.

En un primer análisis, podríamos decir que esto es beneficioso, pero mirando más profunda y críticamente decimos que esto puede traer ciertos riesgos.

La falta de conocimientos de la realidad socioeducativa del país, en las que se basaron los documentos del Banco Mundial y el FMI, convierten a estos “mandatos internacionales” en expresiones de deseo y atropello de situaciones instaladas con buen funcionamiento. Sin embargo, se diferencia en un punto central: el léxico, habla de personas con discapacidad sin utilizar eufemismos que sólo echan sombra a la problemática.

Las adecuaciones que se plantean, vislumbran esa falta de encadenamiento de relación fáctica entre lo que se quiere hacer y lo que se puede o debe hacerse, y las posibilidades concretas y reales de su implementación. El rol de la escuela especial sería entonces: capacitar a los docentes de escuela común y observar el desvanecimiento de la escuela especial, como lo plantea la Declaración de Salamanca

Lineamientos verticales que no indagan la realidad, se esgrimen en función de la gran problemática mundial: diversidad y exclusión. Tal vez la pregunta que debiéramos hacer es ¿dónde queda la singularidad de un sujeto con discapacidad en una escuela inclusiva? donde convive la diversidad, y pudiera inferirse tal vez que todos los alumnos tienen NEE.

Referencias Bibliográficas

CASTILLA, M. (2003). Una mirada a las Investigaciones en Educación Especial. Su influencia en la formación del docente de EE. Universidad de los Andes, Venezuela: Revista Educere. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35602204.pdf> Accedido el 24 de Nov. 2009

CRESPO, G; RUBIO, S. y PAZ, M. Educación especial y prácticas sociales. http://www.periodo.unlp.edu.ar/seminario/V_congreso_virtual_moreno_henderson/PONENCIAS/3crespo_diaz_rubio_ponencia_henderson.doc. Accedido el día 08 Octubre, 2009

CONADIS (1985). Datos históricos sobre la atención a la Persona con discapacidad en nuestro país. <http://tq.educ.ar/tq03031/argentina.htm>. Accedido el día: 06 Octubre, 2009

FERRAGGINA, A. (2008). Palabras y Expresiones. Análisis de algunas evidencias para mejorar las práctica en la atención de personas con discapacidad. en: PANTANO, L. (2008). Enfoque Social de la Discapacidad. Buenos Aires: Editorial.

FORSTER, R. (2006). Ética, Alteridad y Experiencia. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina: FLACSO

BANK-MIKKELSEN, N. (1975) El principio de normalización. Revista Siglo Cero, n° 37, pp. 16 a 21.

PUIGGROS, A. (2002) TORRES, C. (2002). Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

SILBERKASTEN, M. (2006). La construcción imaginaria de la Discapacidad. Buenos Aires: Topia.

SILVA, F. (2009). Dificultades de aprendizaje en la construcción de las nociones sociales. Aportaciones para la mejora de la Educación Especial. Tesis. Universidad Internacional de Andalucía. Huelva. (En prensa).

TORRES, C. (2001). Paulo Freire y la agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: ca:12.http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tema_tico/educacion/SALAMA_S.pdf. Accedido el 22 de Septiembre, 2009

VAIN P y ROSATO, A. (2005). Educación y Diversidad. Espejismos y Realidades. Colección Ensayos y Experiencias. Tomo 59. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. ISBN: 987-538-130-6.

ANEXO II: producción de los Talleres I, II y II

LA FORMACIÓN DE LAS NOCIONES MORALES EN LOS NIÑOS

Jean Piaget, comienza a investigar el criterio moral en el niño, a través de los juegos, asimismo señala... "Los juegos de los niños constituyen admirables instituciones sociales". (Piaget, 1987: 9) Algunos de ellos, como el juego de las canicas, poseen un sistema complejo de reglas, es decir un código y una jurisprudencia, entonces afirmará, si se quiere comprender algo de la moral del niño, hay que analizar estos hechos. Y luego agregará: "Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas". (Piaget, 1987: 9). Más adelante expresa, que la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe del adulto, es decir, que éstos, se las dan elaboradas, y, muchas veces, construidas no a medida de las que van necesitando y pensadas para ellos, sino de una vez por todas y a través de la sucesión permanente de las generaciones adultas anteriores.

En lo que se refiere al comportamiento colectivo de los niños comprobamos que a partir de los siete años se da un cambio significativo en las actitudes sociales, por ejemplo en los juegos reglados. Antes, durante la primera infancia, los jugadores de cuatro a seis años intentan imitar los comportamientos de los mayores y observan algunas reglas, cada uno juega a su modo sin ninguna coordinación, manifiestan conductas impulsivas, acompañadas de una creencia inmediata y un egocentrismo intelectual.

Lo fundamental es que el niño después de los seis o siete años, es susceptible a un principio de reflexión, éste piensa antes de actuar y comienza de este modo a conquistar la difícil conducta de la reflexión, que no es más que una deliberación interior, o sea una discusión llevada a cabo con uno mismo, al igual que podría llevarse a cabo con otros. Se producen nuevas coordinaciones, que van tener importancia tanto para la inteligencia como la afectividad. En relación a la primera, estamos en los inicios de la propia construcción lógica:

"...la lógica –señala Piaget- constituye precisamente un sistema de relaciones que permite la coordinación de diversos puntos de vista entre sí, puntos de vista correspondientes tanto a distintos individuos como aquellos que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas de un mismo individuo." (Piaget, 1974: 58)

Con respecto a la afectividad el propio sistema de coordinaciones sociales e individuales, genera una moral de cooperación y de autonomía personal diferente a la moral intuitiva de heteronomía propia de los más pequeños. En la segunda infancia, emergen nuevos sentimientos morales y especialmente, una organización de la voluntad, que conducen a una mayor integración del yo y a un ajuste más funcional de la vida afectiva.

En esta etapa surge también el respeto mutuo, que se diferencia progresivamente del respeto unilateral, conduce a una nueva organización de los valores morales. Su característica esencial, reside en involucrar una relativa autonomía de la conciencia moral de los individuos y, desde aquí se logra discurrir esta moral de cooperación, como una

⁴⁹ Documento elaborado por las investigadoras Fabiana Silva y Silvana Cardozo.

forma de equilibrio superior a la moral de simple sumisión. El epistemólogo suizo afirma:

”...al crecer, el niño escapa progresivamente a su círculo de familia, y, como asimila las reglas del juego a los deberes prescritos por los adultos, en un principio cuanto más escape al conformismo familiar, más se transformará su conciencia de la regla.”
(Piaget, 1987: 86)

Es decir, el suceso primordial, en la evolución de las reglas de juego, es que el niño está cada vez menos dominado por los adultos y las sociedades de los “viejos”. Entonces, señalaría Jean Piaget, que el factor principal de conformismo obligatorio en los pequeños, no es más que el respeto por la edad, respeto por los mayores, y en un momento dado, la cooperación sucede a la presión y la autonomía al conformismo.

Consideramos fundamental diferenciar dos planos en el pensamiento moral del niño, tenemos al pensamiento moral efectivo, dado por la experiencia moral, que se erige paso a paso en la acción, en relación a los hechos, a los conflictos que llevan a juicios de valor que permiten al individuo orientarse en cada caso particular y evaluar los actos de los otros cuando le interesan, ya sean por cercanos o lejanos. Y el pensamiento moral teórico o verbal, cuando el niño se ve impuesto a juzgar los actos de los demás, que no le interesan directamente o a formular principios generales que pertenecen a su propia conducta, independientemente de la acción actual.

En el niño existen dos morales diferentes, las mismas, se deben a procesos formadores que se suceden, explica en su investigación Piaget, cuando describe:

“...el primero de esos procesos es la presión moral del adulto, presión que da por resultado la heteronomía, y por consiguiente el esta manera realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre estos dos, puede distinguirse una fase de interiorización y de generalización de las reglas y consignas.”

(Piaget, 1987: 164)

Entonces podemos aseverar que las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones puras de presión, hay un afecto mutuo espontáneo que empuja a los niños, a actos de generosidad e incluso de sacrificio que no están en absoluto prescritas. Luego el niño no obedece solo a las ordenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original. De esta manera el niño llega a la autonomía moral propiamente dicha, cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior, la reciprocidad, con el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás, como el querría ser tratado.

Bibliografía

PIAGET, J. (1974). Seis estudios de psicología. Barcelona: Barral.

PIAGET, J. (1987). El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca.

PIAGET, J. (1979). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.

NIÑOS, FAMILIAS, DOCENTES

GUIÓN PARA GRUPOS FOCALES **(Niños)**

PRESENTACIÓN

- Presentación de los investigadores.
- Motivo de la reunión.
- Presentación de los participantes.

DISPARADORES. ACTIVIDADES ESCOLARES Y NO ESCOLARES

- ¿Desde cuándo vienen a esta escuela?
- ¿Viven en el barrio o cerca de la escuela?
- ¿Qué cosas hacen en la escuela? (Percepción de las actividades escolares).
- ¿Qué cosas hacen cuando no están en la escuela? (Percepción de actividades extraescolares).

FACILIDAD/DIFICULTAD DE APRENDIZAJE. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES. NECESIDAD DE AYUDA. QUIÉN AYUDA.

- ¿Alguno/a viene solo/a a la escuela? ¿Cómo vienen? ¿Saben viajar en colectivo?
- ¿Alguno/a ya viajó solo/a?
- ¿Por qué vienen a la escuela? ¿Para qué vienen a la escuela?
- ¿Les resulta fácil o difícil aprender las cosas de la escuela? ¿Qué es “fácil” aprender algo, para ustedes? ¿Qué es “difícil” aprender algo, para ustedes?
- ¿Qué pasa cuando no podemos hacer/aprender algo?
- ¿Se puede hacer/aprender solo?
- Cuando necesitamos ayuda, ¿quién nos ayuda?

RELACIONES SOCIALES (COMPAÑEROS/AS - AMIGOS/AS)

- ¿Es lo mismo ser amigos que compañeros?
- ¿Tienen compañeros/as en otros lugares, que no sea la escuela?
- ¿Tienen amigos/as en la escuela?
- ¿Tienen amigos en otros lugares?

PERCEPCIÓN DE IGUALDAD/DIFERENCIA

- ¿Qué creen que es ser “igual” a otro/a?
- ¿Qué creen que es ser “diferente” a otro/a?
- ¿Todos/as sus compañeros/as son iguales?
- Sin son diferentes ¿En qué son diferentes?
- ¿Todos/as sus amigos/as son iguales?

- Sin son diferentes ¿En qué son diferentes?

DISCAPACIDAD/PERSONA CON DISCAPACIDAD. ORIGEN DE LA DISCAPACIDAD

- Cuándo dicen que un niño/joven tiene una discapacidad, ¿qué tiene ese niño/joven?
- ¿Qué piensan que es la discapacidad?
- ¿Quiénes piensan que son las personas que tienen una discapacidad?
- ¿Por qué alguien tiene una discapacidad?

RELACIONES CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Conocen algún niño/a con una discapacidad?
- ¿Dónde lo/la conocieron?
- ¿Tienen algún compañero/a con una discapacidad? (en la escuela, en el club, en la catequesis, etc.?)
- ¿Tienen algún amigo/a con una discapacidad? ¿Desde cuándo son amigos? ¿Qué cosas hacen juntos?
- ¿Tienen algún familiar con una discapacidad? ¿Desde cuándo tiene esa discapacidad? ¿Cuándo se encuentran con ese familiar, en que momentos?

IMPRESIONES EN RELACION A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Qué piensan de las personas con discapacidad? / ¿Qué piensan de un niño/a o un joven/jovencita con una discapacidad?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser tus compañeros/as de escuela?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser tus compañeros/as del club/ catequesis/danzas/etc.?
- ¿Pueden los chicos/as con discapacidad ir a la plaza? ¿Viste alguna vez un chico/a con discapacidad en la plaza? ¿Jugaste con él?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de ustedes, puede aprender como ustedes/ las mismas cosas que ustedes?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de ustedes, puede hacer las mismas cosas que ustedes?
- ¿Hay o hubo compañeros con discapacidad en la escuela?
- ¿En el grado de ustedes?
- ¿Qué actividades hacía con ustedes? ¿Necesitaba alguna ayuda para hacer esas actividades?
- ¿Qué ayudas?
- ¿Quiénes le ayudaban?
- ¿Qué sintieron el primer día que llegó a la escuela ese compañero con discapacidad?
- ¿Qué opinan acerca de que haya chicos con discapacidad en la escuela?

- ¿Qué opinan acerca de que haya chicos con discapacidad en el club, la catequesis, danza, etc?
- ¿Qué quisieran preguntarle a un niño con discapacidad?
- ¿Qué les gustaría saber sobre los niños con discapacidad?

PRODUCCIÓN

Proponer que quienes quieran (voluntariamente) hacer un dibujo o escribir un cuento sobre lo que estuvimos hablando sobre los niños con discapacidad, sobre lo que hacen.... (etc.).

GUIÓN PARA GRUPOS FOCALES

(Familias)

DISPARADORES.

ACTIVIDADES ESCOLARES Y NO ESCOLARES

- ¿Desde cuándo sus hijos (nietos, hermanos) vienen a esta escuela?
- ¿Viven en el barrio o cerca de la escuela?
- ¿Qué cosas hacen sus hijos (nietos, hermanos) en la escuela? (Percepción de las actividades escolares).
- ¿Qué cosas hacen sus hijos (nietos, hermanos) cuando no están en la escuela? (Percepción de actividades extraescolares).

FACILIDAD/DIFICULTAD DE APRENDIZAJE. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES. NECESIDAD DE AYUDA. QUIÉN AYUDA.

- ¿Ellos (hijos, nietos, hermanos) vienen solos/a a la escuela? ¿Cómo vienen? ¿Saben viajar en colectivo?
- ¿Alguno/a de ellos ya viajó solo/a?
- ¿Por qué vienen a la escuela? ¿Para qué vienen a la escuela?
- A ellos ¿les resulta fácil o difícil aprender las cosas de la escuela? ¿Qué piensan ustedes que es “fácil” aprender algo? ¿Qué piensan ustedes que es “difícil” aprender algo?
- ¿Qué pasa cuando sus hijos (nietos, hermanos) no pueden hacer/aprender algo?
- ¿Se puede hacer/aprender solo?
- Cuando ellos (sus hijos, nietos, hermanos) necesitan ayuda, ¿quién nos ayuda?

RELACIONES SOCIALES (COMPAÑEROS/AS - AMIGOS/AS)

- ¿Es lo mismo ser amigos que compañeros?
- Sus hijos (nietos, hermanos) ¿tienen compañeros/as en otros lugares, que no sea la escuela?
- Sus hijos (nietos, hermanos) ¿tienen amigos/as en la escuela?
- Sus hijos (nietos, hermanos) ¿tienen amigos en otros lugares? ¿Dónde?

PERCEPCIÓN DE IGUALDAD/DIFERENCIA

- ¿Qué creen que es ser “igual” a otro/a?
- ¿Qué creen que es ser “diferente” a otro/a?
- ¿Todos/as los compañeros/as de sus hijos (nietos, hermanos) son iguales?
- Sin son diferentes ¿En qué son diferentes?
- ¿Todos/as los amigos/as de sus hijos (nietos, hermanos) son iguales?

- Sin son diferentes ¿En qué son diferentes?

DISCAPACIDAD/PERSONA CON DISCAPACIDAD. ORIGEN DE LA DISCAPACIDAD

- Cuándo dicen que un niño/joven tiene una discapacidad, ¿qué tiene ese niño/joven?
- ¿Qué es la discapacidad?
- ¿Quiénes son los que tienen una discapacidad?
- ¿Por qué alguien tiene una discapacidad?

RELACIONES CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Conocen algún niño/a o joven con una discapacidad?
- ¿Dónde lo/la conocieron?
- ¿Tienen algún amigo, compañero, familiar con discapacidad? (en la escuela, en el trabajo, en el club, en la iglesia, etc?)
- Desde cuándo tienen esa discapacidad? ¿Cuándo se encuentran con ese familiar, amigo, compañero? ¿en qué momentos?
- ¿Desde cuándo son amigos? ¿qué cosas hacen juntos?

IMPRESIONES EN RELACION A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Qué piensan de las personas con discapacidad? / ¿Qué piensan de un niño/a o un joven/jovencita con una discapacidad?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser compañeros/as de escuela de sus hijos (nietos, hermanos)?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser compañeros/as de sus hijos (nietos, hermanos) en el club/ catequesis/danzas/etc.?
- ¿Pueden los chicos/as con discapacidad ir a la plaza?
- Sus hijos (nietos, hermanos) ¿vieron alguna vez un chico/a con discapacidad en la plaza?
- Sus hijos (nietos, hermanos)¿jugaron con él?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de sus hijos (nietos, hermanos) puede aprender como ellos (los hijos, nietos, hermanos) / las mismas cosas que ellos (los hijos, nietos, hermanos)?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de ellos (los hijos, nietos, hermanos) puede hacer las mismas cosas que ellos (los hijos, nietos, hermanos)?
- ¿Hay o hubo alumnos con discapacidad en la escuela?
- ¿En el grado de ellos (los hijos, nietos, hermanos)?
- ¿Qué actividades hacía con ellos (los hijos, nietos, hermanos)? ¿Necesitaba alguna ayuda para hacer esas actividades?
- ¿Qué ayudas?
- ¿Quiénes le ayudaban?

- ¿Qué sintieron el primer día que llegó a la escuela ese alumno con discapacidad?
- ¿Qué opinan acerca de que haya chicos con discapacidad en la escuela?
- ¿Qué opinan acerca de que haya chicos con discapacidad en el club, la catequesis, danza, etc?
- ¿Qué les gustaría saber sobre los niños con discapacidad?
- ¿Qué quisieran preguntarle a un niño con discapacidad?

GUION PARA ENTREVISTAS

(Docentes)

DISPARADORES.

ACTIVIDADES ESCOLARES Y NO ESCOLARES

- ¿Desde cuándo trabaja en esta escuela?
- ¿Sus alumnos viven cerca de la escuela? ¿O dónde viven?
- ¿Qué cosas hacen sus alumnos en la escuela? (Percepción de las actividades escolares).
- ¿Qué cosas hacen los alumnos cuando no están en la escuela? (Percepción de actividades extraescolares).
- ¿Por qué piensa que sus alumnos deben venir a la escuela?

RELACIONES SOCIALES (COMPAÑEROS/AS - AMIGOS/AS)

- ¿Es lo mismo ser amigos que compañeros?
- ¿Entre sus alumnos se dan solo relaciones de compañerismo o también de amistad?
- ¿Sus alumnos tienen compañeros/as en otros lugares, que no sea la escuela?
- ¿Tienen amigos en otros lugares?
- ¿Tienen amigos/as en la escuela?

FACILIDAD/DIFICULTAD DE APRENDIZAJE/REALIZACION DE ACTIVIDADES ESCOLARES. NECESIDAD DE AYUDA. QUIEN AYUDA.

- ¿Alguno/a de los alumnos viene solo/a a la escuela? ¿Cómo vienen? ¿Saben viajar en colectivo?
- ¿Alguno/a ya viaja o viajó solo/a?
- ¿Por qué los alumnos vienen a la escuela? ¿Para qué vienen a la escuela?
- ¿Les resulta fácil o difícil, a sus alumnos aprender las cosas de la escuela?
- ¿Qué quiere decir que es “fácil” aprender algo? ¿Qué quiere decir que es “difícil” aprender algo?
- ¿Qué pasa cuando los alumnos no pueden aprender algo?
- ¿Se puede aprender solo?

- Cuando necesitan ayuda, ¿quién los ayuda?

PERCEPCION DE IGUALDAD/DIFERENCIA

- ¿Qué cree que es ser “igual” a otro/a?
- ¿Qué cree que es ser “diferente” a otro/a?
- ¿Todos/as sus alumnos/as son iguales?
- Sin son diferentes ¿En qué son diferentes?

DISCAPACIDAD/PERSONA CON DISCAPACIDAD. ORIGEN DE LA DISCAPACIDAD

- Cuándo se dice que un niño/joven tienen una discapacidad, ¿qué tiene ese niño/joven?
- ¿Qué piensa que es la discapacidad?
- ¿Quiénes piensa que son las personas que tienen una discapacidad?
- ¿Por qué alguien tiene una discapacidad?

RELACIONES CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Conoce algún niño/a o joven con una discapacidad?
- ¿Dónde lo/la conoció?
- ¿Tiene algún amigo, compañero, familiar con discapacidad? (en la escuela, en el club, en la iglesia, etc?)
- Desde cuándo tiene esa discapacidad? ¿Cuándo se encuentra con ese familiar, amigo, compañero? ¿en qué momentos?
- ¿Desde cuándo son amigos? ¿qué cosas hacen juntos?

IMPRESIONES EN RELACION A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Qué piensa de las personas con discapacidad? ¿Qué piensa de un niño/a o joven/jovencita con una discapacidad?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser alumno de esta escuela?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser compañero/a de sus alumnos en el club/catequesis/danzas/etc.?
- ¿Pueden los chicos/as con discapacidad ir a la plaza? ¿Vió alguna vez un chico/a con discapacidad en la plaza?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de sus alumnos, puede aprender como ellos/las mismas cosas que ellos?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de sus alumnos puede hacer las mismas cosas que ellos?
- ¿Hay o hubo alumnos con discapacidad en esta escuela?
- ¿En su grado?

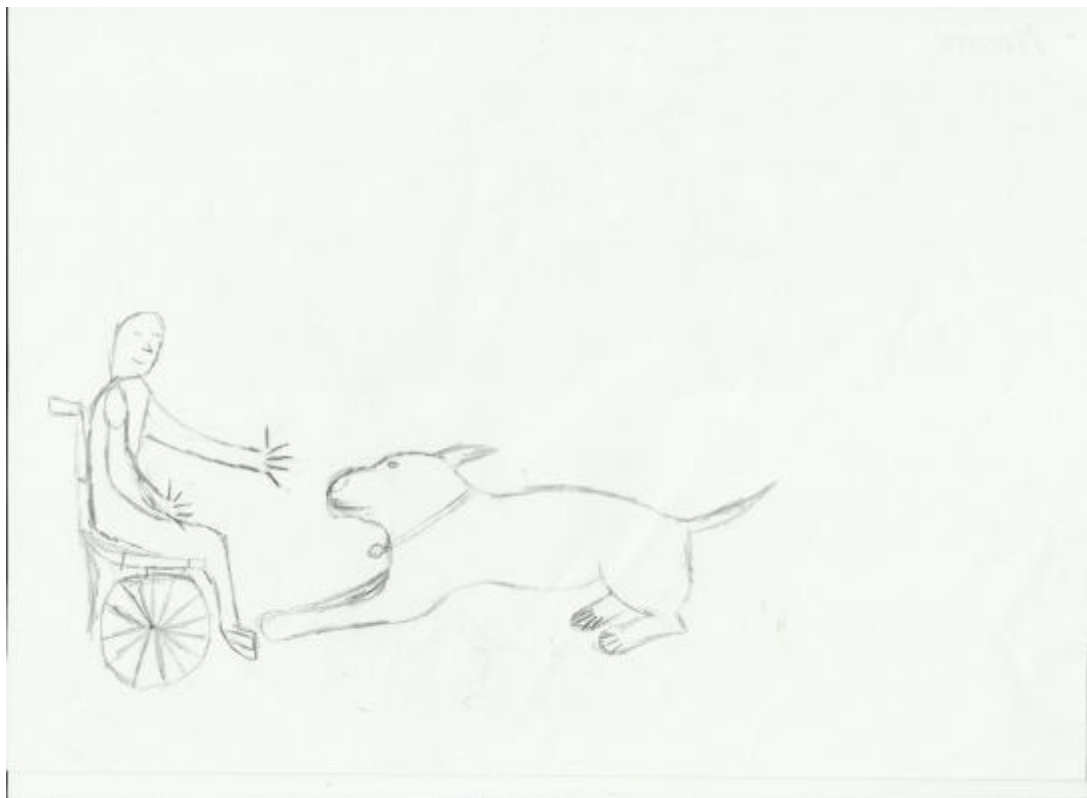
- ¿Qué actividades hacía con Uds? ¿Necesitaba alguna ayuda para hacer esas actividades?
- ¿Qué ayudas?
- ¿Quiénes le ayudaban?
- ¿Qué sintió el primer día que llegó a la escuela ese alumno con discapacidad?
- ¿Qué opina acerca de que haya chicos con discapacidad en la escuela?
- ¿Qué piensa acerca de que haya chicos con discapacidad en el club, la catequesis, danza, etc.?
- ¿Qué quisiera preguntarle a un niño con discapacidad?
- ¿Y a sus padres?
- ¿Qué le gustaría saber sobre los niños con discapacidad?

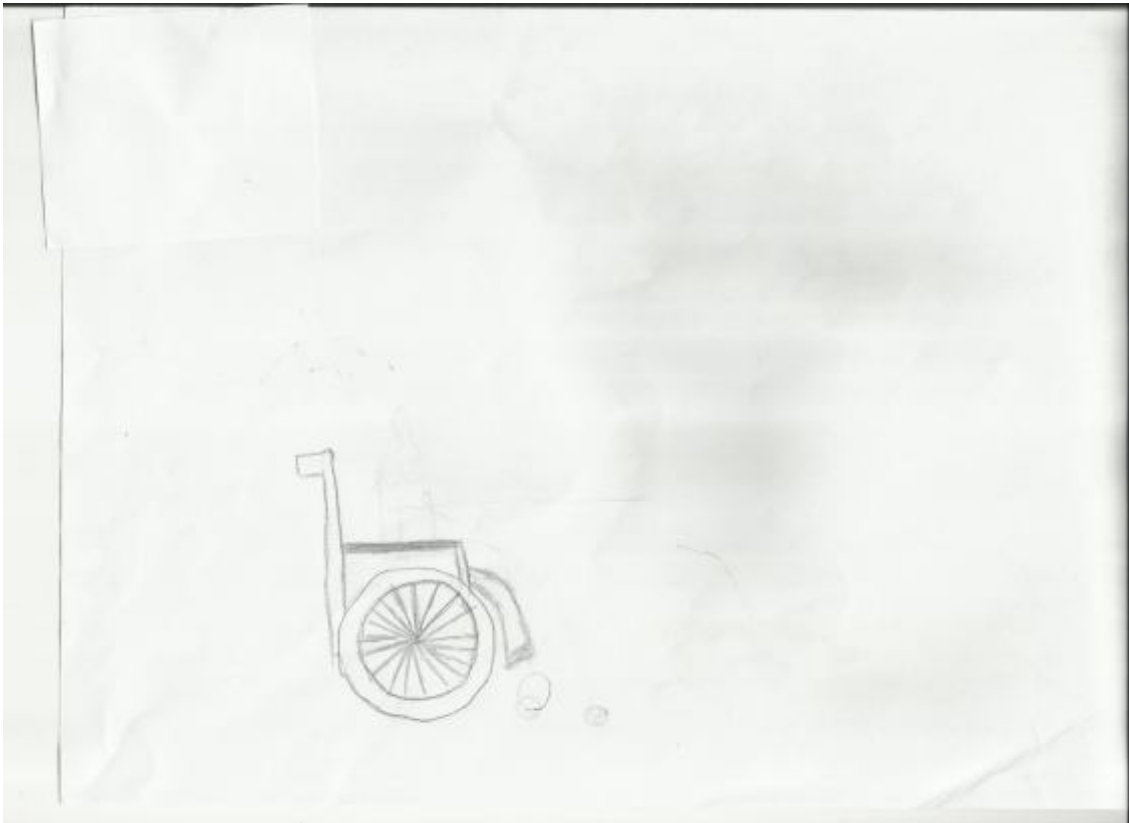
ANEXO III

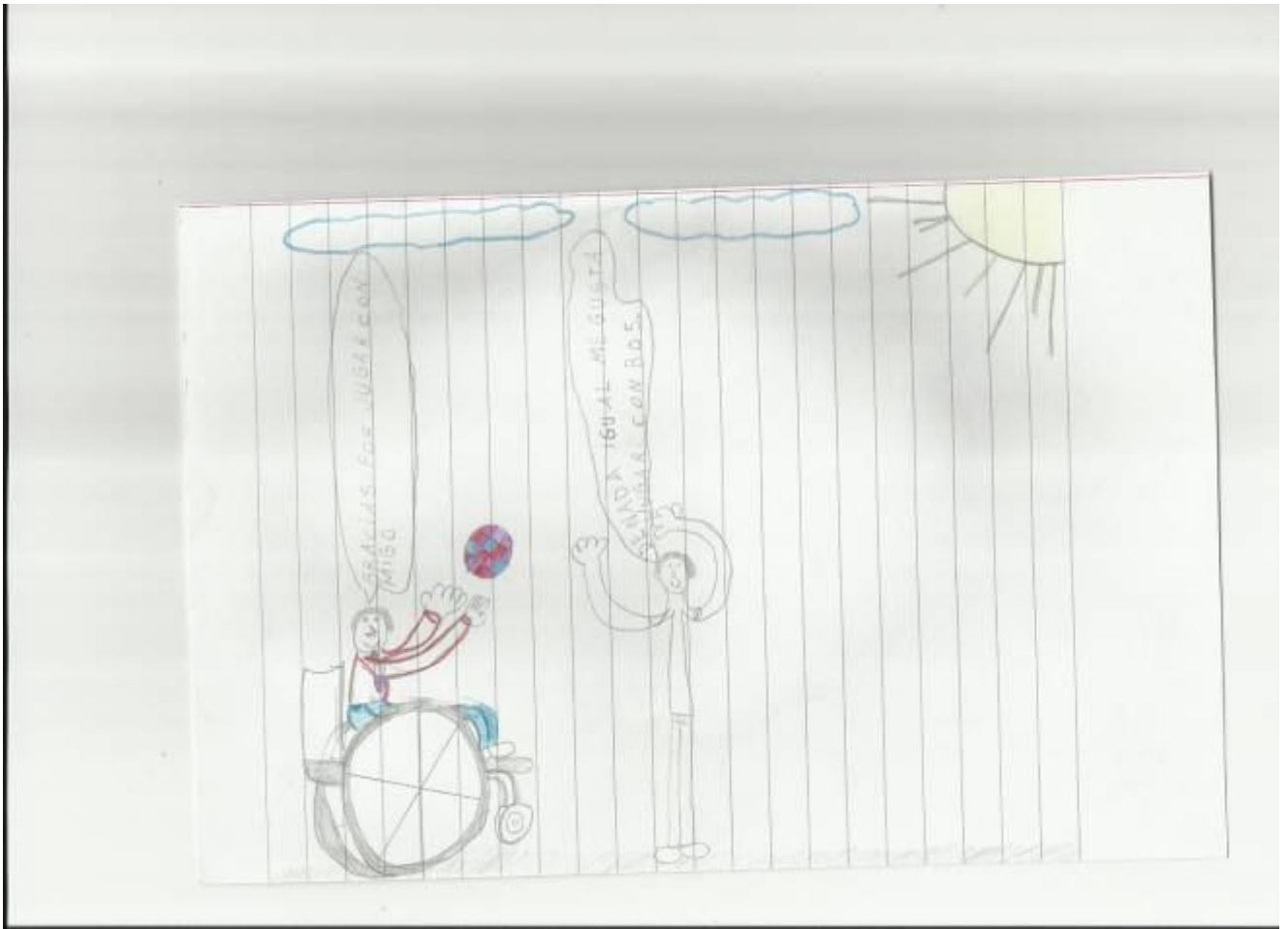
PRODUCCION GRÁFICA: DIBUJOS DE LOS NIÑOS

Anexo con dibujos realizados por niños participantes de los grupos focales en el marco del Proyecto de Investigación Concepciones acerca de la discapacidad en niños y jóvenes de las escuelas de Misiones









ANEXO IV

INFORMES FINALES DE SUBPROYECTOS DERIVADOS DE LA INVESTIGACIÓN MARCO

INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD “UN TEMA PENDIENTE”⁵⁰

“CONCEPCIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD DE LOS NIÑOS Y JÓVENES DE LAS ESCUELAS DE MISIONES”

Inclusión y Discapacidad “un tema pendiente”

El presente trabajo, se desarrolló, en el marco del Proyecto de Investigación Concepciones acerca de la discapacidad de niños y jóvenes de las escuelas de Misiones, el cual se desarrolla desde el año 2009 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). El equipo está integrado por Pablo Vain, Silvia Nudelman, Luis Nelli, Graciela Vázquez, Evelyn Eichler, Silvana Cardozo, Fabiana Silva, Alejandra Baigorria, Luisa Fonseca, Noelia Dormond y Carol Cribb.

Resulta importante aclarar que muchos de los conceptos vertidos en este trabajo fueron extraídos de los documentos producidos al respecto por todo el equipo de investigación. El presente informe es resultado de la elaboración de las biografías de tres jóvenes con distintas discapacidades (visual, motriz y mental), en la cual se trabajó en los años 2011-2012.

Resumen

El presente trabajo, se desarrolló, en el marco del Proyecto de Investigación Concepciones acerca de la discapacidad de niños y jóvenes de las escuelas de Misiones, en la ciudad de Posadas Misiones durante los años 2011-2012. Durante el mismo se elaboraron las biografías de tres jóvenes con distintas discapacidades (visual, motriz y mental). La primera ha obtenido un título Terciario, el segundo un título Universitario y el tercero ha culminado la escolaridad primaria, los tres incluidos en instituciones de educación común. Para ello, se utilizó la metodología de historias de vida, se recopiló, sistematizó y analizó el material biográfico obtenido, focalizando el análisis en las concepciones y actitudes de los compañeros, durante los procesos de inclusión educativa. El empleo del método biográfico apuntó a escuchar el relato y la voz de los protagonistas.

La perspectiva narrativa, posibilitó por un lado, una aproximación a sus historias educativas, al conocimiento de las circunstancias que se dieron en sus procesos de inclusión y los significados que ellos les otorgaron; y por otro, una comprensión del lugar que ocuparon sus grupos de pares, en dichos procesos.

Palabras claves

Educación - Discapacidad –Inclusión – Biografía - Grupo de pares

⁵⁰ Becaria: Prof. Luisa N. Fonseca

Planteo del problema

- ¿Qué rol cumplen los pares, en un proceso de inclusión educativa de una persona con discapacidad?

Examen del marco teórico-metodológico existente

1. Acerca del abordaje biográfico

Dado que la investigación está relacionada con los procesos de inclusión educativa, tomamos la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que define la inclusión como:

“(...) una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema si no como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO: 2005: 12).¹ La inclusión es, por tanto una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales:

- Es un proceso, una búsqueda permanentemente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- Busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos en el aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de reducirlos.
- Se refiere tanto a la presencia, como a la participación y el logro de todos los estudiantes.
- Pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados.

Con respecto a cómo indagar acerca de estos procesos y el papel de los pares dentro de ellos, nos inclinamos por la investigación narrativa. Como señalan Rivas Flores y D. Herrera Pastor (2009)² esta, supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad, como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como son narrados, como un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. Un matiz importante que lo diferencia de otros posibles enfoques es que, en este caso, lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas mediante las que intentamos delimitar y explicar la realidad.

Dentro de la investigación narrativa, un abordaje posible es a través de las biografías. Como nos advierten Rivas Flores y Herrera Pastor (2009), ellas no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo. Rivas y Sepúlveda (2003) manifiestan que se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica. Esta interpretación tiene clara incidencia en cuestiones ideológicas y epistemológicas relevantes, en torno a la identidad, la experiencia, la acción humana, etc. En defini-

tiva, podemos interpretar que las biografías, en buena medida, constituyen el *aprendizaje* que los sujetos hacen en torno a estos contextos en los que viven.

Desde esta perspectiva, podemos poner de relieve el modo como la escuela organiza la vida cotidiana de los sujetos, las estrategias de supervivencia en la vida diaria, los temores, los amores y desamores, el tipo de relación que se genera con los compañeros, etc. En fin, todo el complejo mundo cotidiano de la escuela.

Señalan también que las narraciones escolares, en este sentido, expresan esta confrontación político social entre diferentes culturas y clases sociales, de forma que nos permite reinterpretar el papel que éstas juegan en la construcción de sentido en la escuela. Las relaciones de poder, las jerarquías sociales, la segregación o integración social, los procesos políticos, los significados culturales, etc. son puestos en evidencia en el proceso de interpretación que caracteriza este modelo de investigación. Se nos manifiesta la globalidad de la sociedad, desde el peculiar punto de vista que ofrece cada historia particular.

2. A modo de marco histórico

Una interesante reseña sobre el desarrollo de la Educación Especial, que permitirá contextualizar estas narrativas, es la publicada en el blog especializado Marco Teórico de la Educación Especial (2007).³

A fines del siglo XIX –señalan la síntesis- en la Argentina las ideas liberales se plasmaron en la Política Educativa Nacional, y la educación pasó a ser el medio privilegiado para lograr la unidad nacional. “En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora, para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional, para ello la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las Diversidades Socioculturales.”⁴

La Ley 1.420 del año 1884 tenía por objetivo fundamental la homogeneización del pensamiento y los saberes del pueblo, lo cual era una tarea compleja debido a la variedad de costumbres y tradiciones de la gran cantidad de inmigrantes. Ese crisol de razas debía ser unificado.

Con el transcurrir del tiempo, esa ley llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas:

- educación común
- educación especial

La educación especial tomó una orientación basada en el *modelo médico*, el cual ponía el énfasis en el déficit y favorecía la segregación. Se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción de que a niños diferentes les convenían ámbitos diferentes. Las *escuelas especiales* se caracterizaban por:

- tener una menor cantidad de niños por maestro lo cual favorecía la individualización de la enseñanza,
- trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados según el tipo de problemas de los niños,
- usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad.

Además fueron creándose los profesorados de especialización en muchas categorías de dificultades, que eran en su mayoría de nivel terciario.

En relación a la integración escolar ya desde muchos años, se realizan integraciones escolares de niños con Necesidades Educativas Especiales de todo tipo, principalmente de origen sensorial y motor, en casi todo el interior del país, en zonas rurales y en ciudades. Aunque en su mayoría se trata de integración espontánea, que en 1960 se empezó a considerar la posibilidad de integrar a los niños ciegos y disminuidos visuales en la escuela común.

En 1967 se registra una experiencia de integración de niños ciegos y disminuidos visuales en las escuelas primarias de La Plata.

En 1974 se integraron niños ciegos en los Jardines de Infante de la ciudad de Córdoba. Otra alternativa de la época en relación a la educación especial, hacía referencia a las *Escuelas Especiales de Recuperación*, las cuales estaban destinadas a atender a niños con dificultades de menor gravedad, que eran derivados por la escuela común. Los primeros grados y escuelas de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires fueron creados en 1973 por ley, en ella se especifica la población de la cual atenderán

"...defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemáticas especiales para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen"

Con este sistema se buscaba disminuir las tasas de repitencia y deserción, manteniendo el mismo currículum que las escuelas comunes, pero aplicando técnicas y metodologías adecuadas.

En 1979 había cinco escuelas de recuperación, luego dieciséis, y en el periodo de 1980-1981 esta expansión se agudizó, ya que se implementaba un nuevo currículum de la educación común que destacaba la necesidad de que la escuela estuviera formada por un grupo social homogéneo.

Algunos hechos que contribuyeron a la integración en nuestro país hacen referencia a que desde 1983 en la Universidad de Buenos Aires, desde la Cátedra de Educación Especial, se trabajaron temas fundamentales como la Integración y Normalización, lo cual se basó en el gran movimiento a nivel mundial a favor de la integración.

En 1987 se creó la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas dependiente de la Presidencia de la Nación, que brinda un espacio para la coordinación de distintas acciones y propuestas para lograr una mayor integración de las Personas Discapacitadas.

En 1988 se lanzó el Plan Nacional de Integración, dependiente del Ministerio de Educación y cultura de la nación.

Durante la década del 80 muchas jurisdicciones comenzaron a realizar experiencias de integración escolar, respaldadas por las Direcciones de Educación Especial.

En 1991 tuvieron lugar las Primeras Jornadas de Intercátedras de Educación Especial, que tienen como meta alcanzar una coherencia entre las Programaciones Teórico-Prácticas de las distintas Universidades y Profesorados de Educación Especial del país, teniendo como base las experiencias vividas en estos encuentros en 1993 se formó la Red Universitaria de Educación Especial.

3. Definición de las características de los sujetos de investigación

El trabajo se realizó con tres personas con discapacidad residentes en la ciudad de Posadas.

La primera es V⁵¹ una mujer, de 32 años de edad, portadora de una discapacidad desde su nacimiento (glaucoma congénito), motivo por el cual, fue perdiendo progresivamente la visión. Durante su trayectoria educativa, estuvo involucrada en varios procesos de inclusión en el ámbito de la educación común.

Actualmente a perdido totalmente la visión, es no vidente (como ella se define), proviene de una familia de clase media, su proceso de inclusión educativa, se inició en el nivel primario y culminó en el nivel terciario, egreso de un instituto terciario privado de la ciudad de Posadas, con el título de Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y se desempeña actualmente como docente en el ámbito de la Educación Especial. En cuanto a sus aspectos familiares, actualmente convive en pareja con su novio, quien es no vidente al igual que ella.

En su trayecto educativo ha tenido un acompañamiento de instituciones de educación Especial, como la Escuela Taller para No Videntes, donde inició sus estudios primarios, y Centro de Habilitación y Rehabilitación del Ciego Santa Rosa de Lima, donde participó en su adolescencia, al perder totalmente la visión.

El segundo que colaboró con el relato de su historia de vida fue E, un hombre de 28 años de edad, portador de parálisis cerebral producida por asfixia, en el período prenatal.

Durante su trayectoria educativa, estuvo involucrado en varios procesos de inclusión en el ámbito de la educación común.

Proviene de una familia de clase media, su proceso de inclusión educativa, se inició en el nivel primario y actualmente se encuentra realizando un Postgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, y el cursillo de ingreso a la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Ciencias Naturales, de la misma universidad. Su título universitario es el de Licenciado en Enfermería.

Al graduarse trabajó durante dos años en el Hospital Madariaga, en el Servicio de Rehabilitación, actualmente no trabaja. En cuanto a sus aspectos familiares, vive con su madre y hermanos, su padre es fallecido.

En su trayecto educativo, ha tenido un acompañamiento de centros físicos de rehabilitación motriz.

El tercero es O, hombre de 31 años de edad, portador de debilidad mental, con malformación del cráneo. Durante su trayectoria educativa, estuvo integrado en el ámbito de la educación común. Proviene de una familia de clase media, su proceso de inclusión educativa, transcurrió solo en el nivel primario, no continuó con el nivel secundario, por

⁵¹ A partir de ahora, los tres sujetos que han participado en esta investigación serán identificados con una letra, a los fines de preservar su identidad y la confidencialidad de la información.

que como él lo señala “...no se lo permitieron por su cabeza.” No tiene un puesto laboral estable, realiza lo que él denomina changas, recibe un porcentaje económico por parte de su padre, correspondiente al salario por hijo discapacitado, no percibe una pensión propia. En cuanto a sus aspectos familiares, vive con su madre, padre y un hermano casado con hijos, que tiene su casa en el mismo terreno.

En su trayecto educativo también ha participado, por un periodo corto en un aula satélite de una escuela especial.

4. Consideraciones metodológicas

En este apartado y a modo de historia natural de la investigación, planteo algunas cuestiones que han caracterizado esta indagación.

Creo que es importante -para quienes realizamos nuestras primeras experiencias con la metodología de historias de vida, saber que, como señala Bertaux (1989)⁵ iniciamos el trabajo de investigación creyendo que vamos a encontrar al interlocutor ideal, que podremos obtener toda la información que buscamos y que una vez obtenida, será solo cuestión de elegir la que consideremos pertinente para la investigación.

Del mismo modo, pensamos que el trabajo con el método biográfico, es sencillo, será cuestión de escuchar al otro y desgrabar lo narrado. Sin embargo, en el trabajo de campo, pude ver cómo era necesario atravesar varias etapas, hasta llegar a conocer los relatos más significativos, que los sujetos entrevistados tenían para narrar acerca de sus procesos de inclusión educativa. En este momento puedo decir que llegar a ellos, depende de la capacidad de tomarnos el tiempo de entrar en el universo de otro.

Podría decir que aprendí con la experiencia, como solemos decir en el equipo de investigación “a investigar se aprende investigando”, esto no quiere decir que se trate de hacer por hacer, uno siempre orienta la investigación a partir de un encuadre teórico ya definido, siendo en el trabajo de campo, donde se pone a prueba realmente este encuadre.

También observé, que los relatos de vida toman diversas formas, porque como nos advierte Bertaux, son formas que no dependen del narrador sino del “narratorio”, de la persona para quien se hace el relato, de su demanda, que explícita o no, es rápidamente percibida, conformándose el relato de acuerdo con ella. No es menos importante saber que el modo en que se van a recoger los relatos de vida anticipa su posterior utilización.

De igual manera, pude reconocer a mis primeros pasos, como lo que dicho autor denomina avances exploratorios. En esta etapa me fue posible visualizar las tensiones que surgían, que atravesaban el relato, “los nudos” del campo. En las primeras entrevistas a veces fue necesario interrumpir el hilo del relato, para comprender el sentido de algunas expresiones, del significado particular de una práctica o de una relación, a las que los entrevistados hacían referencia. En las conversaciones siguientes; intente precisar las preguntas, orientarlas hacia la temática de la inclusión educativa, tratando de dejar fluir el discurso de los interlocutores.

Al desgrabar las entrevistas surgió la dimensión analítica, que me llevo a realizar mis interpretaciones, las que en el desarrollo de la investigación contrasté, consolidé o modifiqué según iban surgiendo. Tratando de poner a trabajar las palabras y el lenguaje, según señala Bertaux.

Para el presente proyecto, vale aclarar que opté por una modalidad de interpretación que me permita comprender las relaciones, normas y procesos que estructuraron y sustentaron la inclusión educativa de los entrevistados, modalidad que el autor citado precedentemente denomina orientación etnosociológica.

A modo de conclusión de este apartado referido a las cuestiones metodológicas, puedo dar cuenta de que si bien la aprehensión de los fenómenos sociales toma tiempo, a partir del trabajo con historias de vida logré comprender, que si bien es cierto que el informante está libre de dar solo los datos que él quiera brindar, va a tener mucho que ver el tipo de clima que se construye entre el entrevistador y el informante, y la posibilidad de sostenerlo, para que este último sienta al momento de entrevista como un espacio de diálogo, creado para que él o ella, pueda ser escuchado, sabiendo que su relato será el instrumento esencial para –en este caso- un posible cambio en la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

5. Etapa etnográfica

La aproximación los sujetos de la investigación, estableciendo el vínculo

A continuación se detallará uno a uno la aproximación a los sujetos de la investigación. El primer contacto, con V. como sujeto de este estudio, se dio en su ámbito laboral, en el horario de la tarde. Allí se encontraba dicha persona, con su grupo de alumnos y colegas. El contacto inicial se realizó en ese lugar, porque estaba cercano a mi domicilio, motivo por el cual la había observado al trasladarse hacia su lugar de trabajo. Al llegar a la Institución, me recibió el encargado de la misma, le manifesté intención de contactar con esta docente y los motivos por los cuales deseaba hacerlo. En todo momento percibí una buena disposición, me acompañaron y me presentaron a la persona que deseaba contactar.

Me presenté e informé a la docente V. los motivos por los cuales deseaba entrevistarla: el proyecto de investigación que estábamos llevando adelante y lo que pensábamos podía aportar a los niños y jóvenes con discapacidad que atravesaban procesos de inclusión en escuelas de educación común. Luego de la sorpresa inicial y de escuchar los motivos por los que había contactado con ella, manifestó que le parecía interesante nuestra propuesta de investigación y sintió curiosidad por saber por qué se la había elegido, de donde la conocíamos. Le comenté que vivía en el barrio, que en una ocasión la había acompañado hasta la institución, ya que había observado que podría necesitar ayuda, al estar sola y sin su bastón. En esa ocasión había aceptado mi ayuda debido a que la colega que habitualmente la acompañaba, ese día había faltado. Una vez que di respuesta a sus interrogantes, aceptó ser entrevistada y expresó que conocía a otras personas no videntes, (como ella denomina a su discapacidad), que podrían estar interesados en compartir sus vivencias, en relación a sus procesos de inclusión en escuelas de educación común.

Los siguientes encuentros, se desarrollaron entre V. y yo (ella, asistía sola). En ellos tuve como meta, reconstruir a través del relato de su trayectoria educativa, sus pasos entre la educación común y la educación especial y los diferentes actores que participa-

ron de ellos. La duración promedio, de los diálogos, fue de dos horas, se realizaron en el gabinete de nuestro equipo de investigación, lugar que eligió V. entre las opciones que se le ofrecieron, en los horarios que ella estableció.

En el primer encuentro en este nuevo espacio, manifestó estar nerviosa por la situación de entrevista, a medida que transcurría el dialogo, se fue distendiendo, se expresó libremente, casi no fue necesario formularle preguntas, su relato fue fluido. En los encuentros subsiguientes luego del saludo y una pregunta de inicio V. comenzaba a narrar su historia de vida espontáneamente.

El contacto con E. lo realicé en su ámbito de estudios. Lo observé en las clases de un postgrado que cursamos juntos. Me acerque a él en un recreo, le pregunte si podría charlar, a lo que accedió y seguidamente comenté acerca del proyecto, algunos de los objetivos, la importancia que le damos a la voz del otro, y los aportes que podría brindar a partir de su relato a otros niños y jóvenes con discapacidad que estén atravesando por su propio proceso de integración en la actualidad; me comentó que le parecía muy interesante el tema, dándome algunos detalles acerca de su vida y seguidamente aceptó realizar las entrevistas.

Los siguientes encuentros, se desarrollaron entre E. y yo (fue acompañado por su madre, quien lo trajo en auto, esperó a que entrase y se fue). En ellos también, tuve como meta, reconstruir a través del relato de su trayectoria educativa, sus pasos en la educación común y los diferentes actores que participaron de ellos. La duración promedio, de los diálogos, fue de dos horas, se realizaron en el gabinete de nuestro equipo de investigación, lugar que eligió E. entre las opciones que se le ofrecieron, en los horarios que el estableció.

En el primer encuentro en este nuevo espacio, manifestó no saber cómo empezar, que contar, le respondí que esté tranquilo, que le haría una pregunta de inicio y que a partir de allí me comentara lo que tenga ganas de decir, a medida que transcurría el diálogo, se fue distendiendo, se expresó libremente, casi no fue necesario formularle preguntas, su relato también fue fluido. En los encuentros subsiguientes luego del saludo y una pregunta de inicio E. comenzaba a narrar su historia.

El contacto con O. lo realicé en su casa. En el trayecto en colectivo de mi domicilio al centro de la ciudad, lo veía siempre sentado en el patio de la que suponía era su casa. Un día bajé del colectivo y fui hasta la casa. O. estaba sentado y salió a recibirme, seguidamente salió una señora, quien resultó ser su madre, me presenté y les pedí para conversar, a lo que accedieron y me permitieron ingresar, les comenté con más detalles acerca de mí, y del proyecto. La madre de O. hacía preguntas como, el porqué de haber elegido a su hijo, si ya había entrevistado a otros chicos, y para qué era la investigación, utilizando un vocabulario del discurso cotidiano, traté de responder a todas las preguntas de la señora. Luego de charlar durante aproximadamente 25 minutos, la madre me dijo que si O. quería no había problema, se lo pregunto, O. respondió tímidamente que sí, le consulté donde podríamos realizar los encuentros dándole la opción del gabinete de investigación del equipo, además de que no habría problema de trasladarme a su casa, entre las dos opciones dadas decidieron que sería en su casa, en el horario de la tarde y noche.

Fue así como en la semana siguiente fui hasta la casa de O. a realizar el primer encuentro en el marco de entrevista, comenzamos con una pregunta inicial, desde el inicio O. se mostró muy contento, dispuesto, y hasta realizó chistes durante la primera entrevista, y los posteriores encuentros. La duración promedio de los encuentros fue de dos horas.

Adentrándome en la historia de la trayectoria educativa de los informantes

Con el correr de los encuentros, si bien cada informante mantuvo su disponibilidad para el diálogo, se empezaron a manifestar signos a nivel corporal (suspiros, entrecruzamiento repetido de las manos, bajar el rostro, etc.) de incomodidad ante preguntas, con las cuales intentaba profundizar el conocimiento de sus vivencias en relación con sus situaciones de discapacidad en el ámbito escolar, saber si se les habían presentado dificultades, cuáles habían sido las actitudes de sus docentes, de sus compañeros. Fui introduciendo estas preguntas, gradualmente, en la medida en que advertía que en sus relatos, solo habían hecho referencias generales acerca de sus experiencias escolares, sin mencionar situaciones de dificultad en relación a sus actividades áulicas, estando siempre atenta a la reacción de los informantes ante las preguntas, el grado de aceptación y la disponibilidad a responderlas.

Emergen entonces, las primeras narraciones en relación a sus situaciones de alumnos con discapacidad y la reacción de sus compañeros ante dicha situación, apareciendo en los tres relatos, las burlas de sus pares hacia ellos, denominadas por V. como “burlas inocentes, por desconocimiento”, cuando algunos de sus compañeros la nombran con el apodo “cuatro ojos”. Ella dice: “cuatro ojos, por ahí rotulada, al usar lente de considerable aumento” (en el momento de contar esto se ríe). Expresa que estos comentarios generan, remitiéndome a sus palabras, a “un ensimismamiento”, que hizo que se fuera “aislando del grupo”. También dice, que para que se diera la situación de aislamiento, además de estas burlas “se sumaba el avance del problema⁵²”, “me costaba muchísimo socializar con el grupo” y destaca “por suerte conté con un par de excelentes amigas en la primaria” y comenta la ayuda que le brindaban.

Luego en sus relatos E. manifiesta, sobre las burlas como “lo normal”, “cuando ven algo que no es del estándar de lo normal”, (al contar esto mira hacia abajo y suspira), además comenta que las burlas hacían referencia a su forma de caminar, que sus compañeros le preguntaban “porque camisa sí, que te paso”, que en un primer momento no daba cuenta de que los comentarios eran hacia su persona, pero cuando da cuenta de ello, se sintió como él lo denomina “bajoneado”, pero después como lo dice el “es como que uno se adapta, porque lo que importa es la contención familiar”.

Y también en las narraciones de O. Aparecen las burlas, al manifestar que “en la escuela a veces me tentaban por el tema de mi cabeza se rían de mí y me decían cabeza cuadrada”, ante la pregunta “¿y eso como vos lo tomabas?”, el responde “y me sentía mal así, no me hacía nada pero me sentía mal”.

Como se puede observar en las tres historias educativas, aparecen las “burlas”, “el desconocimiento”, la “curiosidad”, del porqué ese nuevo compañero o compañera era “di-

⁵²V. tenía una enfermedad congénita que produjo la pérdida progresiva de la visión, hasta la edad de 16 años que la pierde totalmente.

ferente”, significando para los informantes, una situación de tensión, de tristeza, de alejamiento.

Análisis de los relatos biográficos

A través de los relato logre reconstruir las trayectoria educativa de los informantes, los pasaje por distintas instituciones, de educación especial, de educación común, y centros de rehabilitación física, los cuales detallare a continuación.

V. cuenta que comenzó su escolarización, en una institución de Educación Especial, la Escuela Taller para No Videntes donde cursó el Nivel Inicial y el primer grado del Nivel primario. En ese momento, le realizaron una intervención quirúrgica en el ojo derecho que mejora su capacidad visual. Ante esta situación, los directivos de la Escuela Taller antes mencionada, recomiendan a la familia su integración en escuela común. Es la abuela, la que se hace cargo de recorrer varias instituciones, ya que no aceptaban matricular a V. en las escuelas comunes, por su discapacidad. Finalmente, logró inscribirse en la Escuela de Educación Común N° 674, sita en el Barrio Cristo Rey de la Ciudad de Posadas. En esta institución, se integró al grupo de alumnos de segundo grado y culminó allí su escolarización primaria, solamente con apoyo familiar, sin acompañamiento de un docente integrador.

Por iniciativa de su familia, continúa con sus estudios secundarios integrada en el la Escuela Normal N° 10 ubicado sobre la calle Almirante Brown, entre Santa Catalina y Lavalle (secundario de educación común). A mediados del secundario, pierde totalmente la visión y debe asistir al Centro de Rehabilitación para Personas Ciegas y con Baja Visión “Santa Rosa de Lima”, institución de Educación Especial, donde realizó el Taller de Orientación y Movilidad, se entrenó en el uso del bastón blanco, para su desplazamiento autónomo y actividades de la vida cotidiana. Del mismo modo, aprendió la escritura y lectura con el Sistema de Signos Braille y recibió acompañamiento de la institución a través de la figura de una Docente Integradora que concurrió a su escuela secundaria para colaborar con los docentes de dicha escuela en la realización de las adaptaciones curriculares. Así fue como V. culminó con el nivel secundario, atravesando lo que ella denominó, “una doble escolarización”, ya que realizaba actividades paralelas, en la institución de Educación Común y en la institución de Educación Especial.

Culminada la educación secundaria, V. se propuso continuar con la Educación Terciaria, para ello ingresó al Instituto Antonio Ruiz de Montoya, cursó y se recibió con el título de Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

La segunda cuestión que surge de manera significativa en el relato de V., como menciono anteriormente, es lo referido a su Inclusión Laboral, que V. registró como un logro muy significativo en su vida. Cabe destacar que este tema, no fue abordado por mí, surge de su narración y lo rescato, por el énfasis, la importancia que V. puso al contarlo.

Ella comenta, que al recibirse, realiza los trámites pertinentes en el Consejo General de Educación para abrir su legajo profesional en la Junta de Clasificación y Disciplina del mismo. Este organismo analiza y valora los antecedentes profesionales e incluye al profesional en un padrón laboral. En función del puntaje obtenido, será luego convocado para cubrir horas cátedra.

Junto a los documentos necesarios para dicho trámite, V., presenta una nota mencionando la Ley Nacional N° 25.689⁵³, que refiere a los derechos laborales de las personas con discapacidad, para que la tuvieran en cuenta en el momento de surgir un cargo. Es así como, después de aproximadamente un año de haberse inscripto, fue llamada para cubrir un cargo docente en una Institución de Educación Especial, en el Área de Tecnología, lo aceptó y así se insertó en el ámbito laboral, continuando hasta la actualidad.

En relación al trabajo con E. realizo toda su escolarización en instituciones de Educación Común, inicio si trayecto en la Escuela Parroquial de Puerto Iguazú ubicada a 20 cuadras de su domicilio, (donde su madre fue docente), allí cursó el Nivel Inicial, durante el inicio del primer grado fue inscripto a otra institución, en la cual según él lo plantea “no se halló”, volviendo así a la escuela Parroquial, donde culminó el nivel Primario, hasta el segundo año del nivel secundario.

Por cuestiones familiares se mudan a la Ciudad de Posadas, y es inscripto en el IPEC, (donde también concurría un primo suyo), en esta institución curso el tercero, cuarto y quinto año del secundario.

Al finalizar el nivel secundario decide continuar sus estudios, luego de charlarlo con su familia y por su gusto a materias como Biología, todo lo referente a la medicina, cuerpo humano y enfermedades, en el año 2003 se inscribe en la Licenciatura en Enfermería, perteneciente a la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Químicas y Naturales de la Universidad de Misiones. Comenta que rindió en condición de libre todas las materias que podía del primer año, las que tuvo que rendir varias veces, luego rindió libre una materia de segundo, y las restantes del segundo y de los años consecutivos las cursó regularmente hasta recibirse. Se recibió en el año 2011 realizando su Tesis sobre la Parálisis Cerebral.

Al recibirse comienza a trabajar – y lo hace durante dos años- en el Servicio de Rehabilitación del Hospital Ramón Madariaga.

Actualmente se encuentra cursando el segundo año de un Postgrado en Docencia Universitaria, y el primer año de la carrera de Farmacéutico.

En sus relatos E. comenta que la única contención y apoyo que tuvo en toda su trayectoria escolar fue la de su familia que lo alentaba a seguir adelante, cuando en ocasiones sus docentes y compañeros decían, según comenta él, “que no iba a poder”, menciona específicamente a su padre⁵⁴ quien le decía “vos no hagas caso, vos estudia nomas”

Me parece importante mencionar que por consecuencias de su Parálisis Cerebral, pasó por dos situaciones quirúrgicas durante la primaria: de ejes tibiales a los 5 años y la segunda de tendón de Aquiles a los 10 años; también comento que realizo rehabilitación en el ARTIM. Viajó una vez por año hasta el inicio de la Universidad a la Provincia de Buenos Aires, por controles médicos; pasó por instancias de Estimulación Temprana, Terapia Ocupacional, y hasta la actualidad realiza Ejercicios de Kinesiólogía.

⁵³ Artículo 8°: El Estado nacional —entendiéndose por tal los tres poderes que lo constituyen, sus organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos— están obligados a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas.

⁵⁴ Fallecido en el año 2010.

Con respecto al relato de O. a diferencia de V. y E. solo cursó el nivel primario, en la Escuela de modalidad Común N° 663, ubicada a 10 cuadras de su domicilio, cuenta que logró integrarse a dicha institución solo porque su mamá era amiga de la directora y portera en la escuela. Comenzó su escolarización a los 5 años en el nivel inicial, luego pasó al primer año, cursó regularmente y antes de terminar el ciclo lectivo debió de abandonar, por viajes de estudios médicos a la Provincia de Buenos Aires.

Repitió cuatro veces, dos primer grado, una vez quinto y una vez séptimo, y que terminó el séptimo grado a los 16 años.

Ante la pregunta ¿hasta qué grado hiciste?, responde “hasta séptimo nomas, porque me permitían en esa escuela, en la secundaria no me permitían entrar por el tema de mi cabeza”.

A los 18 años se inscribe en un aula satélite de educación especial ubicada a media cuadra de su casa, al cual concurrió hasta mitad de año, y lo abandona según dice porque habían otros chicos que no eran de su misma discapacidad, y esto “le hacía mal, lo mareaba”, “le cambiaba el lenguaje”, “le confundía”. Siendo esta su última experiencia de inclusión educativa.

Con respecto al ámbito laboral, realiza lo que él llama “trabajos livianos”, en las casas de vecinos.

Discusión: aproximaciones al análisis de los procesos de inclusión educativa.

En muchas ocasiones los términos Integración o Inclusión de sujetos con Necesidades Educativas Especiales, han sido utilizados como sinónimos, lo cual lleva esto a marcar definitivamente el modo de accionar tanto de los Profesores en Educación Especial, como así también el de los docentes de la Educación Común. Pero, en cada caso, se parte desde distintos lugares, el punto de salida de cada concepto no es el mismo, por lo tanto es probable que no se llegue al mismo lugar.

En este sentido podría decir que, lograr la integración de un sujeto con NEE, significa que se ha logrado incluirlo en el sistema de educación común, que la población educativa de la Institución común logró convivir y vincularse con este sujeto, que este alumno a logrado plantear en el aula e institución sus inquietudes, recibiendo algún tipo de respuesta, y que ha podido acceder al currículo.

Teniendo en cuenta lo planteado en la Declaración de Salamanca, (...)” La educación es un derecho que tiene cada niño, y las escuelas tienen que recibir a todos los niños y educarlos con éxito”⁶, Surge entonces el concepto de la escuela inclusiva, que brinde educación de calidad a todos y que desarrolle una pedagogía centrada en el niño. Esta última es positiva para todos los alumnos, ya que sostiene que, (...)”*las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño*”⁷Con respecto a esto tomaré la voz de los informantes:

V. (...)”*y bueno lo que me afectó más allá de las actividades, de los contenidos, que había problemas después, he fue el hecho de transcribir he lo del pizarrón, me exigía mucho*”, (...) “*y de poder visualizar las explicaciones en el pizarrón, de la maestra en el pizarrón, eso también me costaba mucho y muchas veces tenía que imaginar*”, (...)”*ella no ó sea no desatendía el grupo por explicarme, hee mientras ellos estaban los chicos estaban ocupa-*

dos bueno ella terminaba de copiar los contenidos en el pizarrón y bueno mientras los chicos estaban ocupados o en otra actividad ella se acercaba y me explicaba”.

Por su lado E. mencionó, (...)“*me quedaba atrás cuando dictaban y pero después aprendí encontré el secreto digamos que era estudiar solo*”, (...)“*me quedaba hasta en el recreo adentro del curso*”, (...)“*si vos buscas un profesor también muy difícil que te quiera explicar digamos*”, (...)“*si cuando era desarrollar eramás complicado digamos he porque era más fácil decir que escribir he pero también después de practicar mucho es fácil digamos, viste que al principio te duele la mano después de tanto practicar no te duelemás*”,(...)“*porque uno se adapta digamos yo los dictados aprendí a abreviar las palabras a escribir más rápido a memorizar y cuando paraba o en el recreo me acordaba de lo que seguía o le pedía a alguien y me quedaba y terminaba de escribir*”, (...)“*y en relación a esto de escribir dictado en la secundaria por ahí había una que hasta se burlaba cuando, yo por ejemplo escribía por ejemplo y me quedaba atrás*”, (...)“*después en realidad parece que en montón ellos ni se enteran digamos o que vos haces o no dejás de hacer, ponele en la primaria ahí si te ayudan o que se yo pero en la secundaria es como que ni se enteran lo que vos haces si copiaste o no copiaste o hiciste la tarea solo cuando te van a corregir digamos, y en la universidad ni hablar*”.

Finalmente según lo narrado por O:

(...) “*¿vos en los recreos jugabas con ellos?*”,(...) “*no, me iba a donde estaba mi mama*”,(...) “*la mayoría me trataba mal porque viste que yo no le hacía caso así era un poco terrible*”,(...) “*a veces me hacían estudiar, o no me quedaba casi la memoria en leer así*”,(...) “*y no es que estudiaba hacia las tareas, si hacia bien o hacia mal, a veces le daba a mi mama en la cocina, para que me haga, las pruebas las divisiones así a escondidas y así aprendía*”.

Como se puede observar en los relatos de V, E y O, aparece una característica común, que tiene que ver con lo que podría llamar la dimensión pedagógica en el proceso de inclusión educativa de una persona con discapacidad, haciendo referencia a aquellas actividades que están ligadas directamente con la relación del docente, el alumno y el conocimiento. En los tres casos la figura del docente aparece casi rescindida, ya que los informantes dicen que ante las actividades de clase debían utilizar las herramientas que tenían a su alcance para apropiarse de los contenidos del curriculum común, o bien recurrir a sus familiares. En uno de los casos también aparece lo burla por parte del docente, al costarle resolver la cuestión de escritura, por su impedimento motriz en los miembros superiores.

También debemos tener en cuenta que estos procesos de inclusión se iniciaron hace aproximadamente 25 años atrás, donde aún no se conocía en el ámbito de la educación el concepto de atención a la diversidad, el cual se empieza a trabajar, a partir de lo planteado en el Acuerdo de Salamanca (1994); anterior a esta declaración aparece como

documento de análisis el Informe Warnock, (1978) en él se mencionan algunas concepciones generales como las siguientes:

- *La educación es un bien al que todos tienen derecho.*
- *Los fines de la educación son los mismos para todos.*
- *Las necesidades educativas son comunes a todos los niños.*

Marcando una nueva concepción de la persona con discapacidad: sujeto con Necesidades Educativas Especiales.

Abordar el tema de la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales es complejo, ya que existen de un lado leyes y reglamentaciones muy claras, pero mirando las realidades educativas, podríamos dar cuenta que reina la improvisación por falta de preparación, investigación, y sensibilización.

Teniendo en cuenta lo planteado en el análisis de esta dimensión, se vislumbra claramente el abismo de lo planteado por los documentos mencionados anteriormente y las realidades que han vivido tres estudiantes con discapacidad en su “proceso de inclusión”, el nuevo interrogante que surge es, ¿en la actualidad, los relatos de sujetos con necesidades educativas especiales, en relación a su “proceso de inclusión”, serán muy diferentes a los de V, E, y O?, tarea pendiente para un nuevo proyecto.

Ahora bien pensemos: ¿a quién le sirve la integración escolar?, pues aunque parezca que la pregunta es muy difícil la respuesta es fácil, “a todos”, esta respuesta es dada a partir de lo analizado en un artículo muy interesante extraído de internet⁸ en el cual expresa lo siguiente:

-A los alumnos con NEE, porque construyen sus aprendizajes en un espacio social próximo, que le es familiar, al cual pertenece y donde están sus pares más cercanos, sus amigos del barrio, sus vecinos.

Aparece aquí la dimensión de los aspectos personales y la dimensión precursora de este proyecto, de la relación con los pares.

El análisis de estas dos dimensiones las realizare por separado.

Aspectos personales:

El alumno que se integrara, actor principal en este proceso, como todo sujeto lleva consigo la realidad que logro construir, su historia personal, su subjetividad, cuestión que se deja ver en este caso en un contexto particular el aula, o la institución toda.

Si bien podemos pensar que, la institución educativa, es un contexto familiar para el alumno, que todos los alumnos, con o sin NEE, pasan por un proceso de integración y si se quiere de inclusión, ¿qué pasa con este alumno con NEE?, según me lo relató V:

(...) “la verdad que después de tanto esfuerzo de tanto sacrificio, es satisfactorio más para una persona con discapacidad he poder, bueno recibir-se en una carrera poder insertarse en el mundo del trabajo”, (...) “después bueno y ahí surgió el gran inconveniente de, que hacer no, porque no era mi objetivo quedarme sino seguir”

(...) “si llegué hacer mis prácticas superé el desafío porque justamente bueno he es entendible también no, de que preguntaban o cuestionaban como iba a desenvolverme en la clase”, todos los que hemos pasado por una experiencia de práctica profesional dentro de nuestra formación, sabemos que es un desafío y que en ocasiones no la podemos superar, y nos estancamos o abandonamos, ahora bien la pregunta es ¿cuestionaban por

igual a todos los practicantes, o solo a V. por ser ciega?, qué pasaría si los docentes responsables de las cátedras de práctica profesional de todas las instituciones de formación profesional se preguntaran, ¿Cómo se desenvolverá el alumno en su práctica?, no a modo de cuestionamiento, sino de posible interrogante a resolver junto al estudiante.

(...) “que jamás imaginé mas hoy día que ya de por si cuesta, que a una persona normal entre comillas le cuesta conseguir trabajo he con mas razón a una persona con discapacidad, imagino, la verdad que por eso agradezco y valoro muchísimo la posibilidad que tengo de estar trabajando”, (...) “bueno también lo que he no me beneficio mucho he es que siempre fui un poco tímida un poco retraída, creo que por la discapacidad, si creo que eso me anulaba un poco”, (...) “la verdad que me siento satisfecha por haber seguido más allá de los obstáculos”, (...) “bueno esto me da la pauta de que si bien muchas veces es difícil no, con la discapacidad , pero no imposible y de que así como mi vivencia en particular hay otras, otras personas con discapacidad que también, he que atraviesan un proceso bastante complicado de escolarización que a pesar de todo pudieron concretar sus objetivos pudieron cursar hasta niveles terciarios universitarios llegando a ser hoy día profesionales que están insertados en el mundo laboral cumpliendo con la función desempeñándose como personas normales”.

En estos fragmentos del relato de V. aparece la lucha del sujeto con discapacidad, en relación a lo normal o lo socialmente aceptado, también se vislumbra el sentimiento de agradecimiento al poder cumplir sus metas, a pesar de los obstáculos impuestos por esta sociedad “inclusiva”, la pregunta que me hago es, si es esta una sociedad inclusiva, ¿Por qué este actor habla de un proceso de escolarización complicado?, ¿Por qué aparece lo difícil, y la discapacidad como obstáculo?, ¿estamos tomando a la inclusión como sinónimo de acción?, ¿o como un término usado por ser políticamente correcto?.

Por su parte E. en sus relatos manifestó:

(...) “porque si vamos al caso todos tienen problemas no porque se vea tiene más problemas del que no se ve, porque el cerebro y el cuerpo humano tienen límites que pueden sobre pasar he y en esto también me ayudó la parte cristiana digamos yo soy cristiano y creo que aunque no se veo vos crees todo es posible”, (...) “y como gente que parece discapacitada en realidad no lo es porque desarrolla otras cosas que he eso cuando yo hice la tesis por ejemplo si uno mira una nenita con PC y dice esta persona no va a llegar y la que dice eso no tiene idea la capacidad que tiene en la mente digamos y que si se le estimula pueden llegar mucho más que las personas que es supuestamente normal”, (...) “por ejemplo eso de desaprobado la materia y querer dejar eso una vez que aprueba y ya ve que ve que aprueba que insistiendo aprueba la materia nunca va a dejar la carrera si le gusta y eso es lo impresionante”, (...) “te puede ser más fácil pero depende de la insistencia que vos le ponés y aunque parezca que uno tiene si insiste uno puede llegar a tener más que el que parece que tiene todo pero no pone em-

peño ni insiste en el tema ese es el gran pensamiento así que se nace o se hace”.

En este recorte de lo dicho por E. aparece nuevamente, como en el relato de V. la discapacidad como obstáculo, como problema, como alguien que no va a poder, donde se debe intentar, nunca rendirse, donde todo es posible, además E. manifiesta su inclinación religiosa como un aspecto importante en su fortaleza.

(...) “si vos saber que tenés que hacer y qué es lo más importante por ejemplo en mi caso era estudiar cómo me decía mi familia, vos estudia y no hagas caso, yo me concentré en eso estudiar y no hacer caso he terminé mi carrera, sigo estudiando y eso te ayuda también a no tener miedo digamos, si vos hiciste algo que parece imposible que vos mismo pensabas que no iba a llegar eso te ayuda la experiencia te ayuda porque vos volvés a intentar y sabes que vas a llegar, porque si hiciste una vez por más que te digan que no vas a llegar vos sabes que si porque lo hiciste una vez antes vos le decías si voy a llegar y te decían que no y tenía que pelear ahora vos ya sabes por más que te digan vos sabes que no es verdad y eso es lo que te mantiene enfocado en una cosa”

Aquí el informante narra cómo en ocasiones el decir de otros influyó de forma negativa en sus metas, y el respaldo de su familia lo ayudó a seguir adelante.

Siguiendo con los aspectos personales O. manifestó que:

(...) “no sé si voy a vivir todavía, y a veces no se sabe”, (...) “y otra cosa como es la vida tenemos que vivir que va hacer”, (...) “se lo que me sale de la voz nomas, otra cosa no sé lo que tengo”, (...) “así del alma, lo que me sale en hablar”.

Por su lado en relación a los aspectos personales O. narra desde un discurso de vida, y de la muerte, de lo que le sale del alma.

A modo de resumen, referido al aspecto personal, V. y E. que han llegado a una formación de nivel Universitario y Terciario, acentúan constantemente, su agradecimiento por haber cumplido sus metas, a pesar de atravesar por un proceso de inclusión que les demandó esfuerzo, donde aparecieron los miedos, las frustraciones ante el decir de los otros, los obstáculos que la sociedad les imponía. Ponen en alto sus logros de formación profesional, el haber llegado a pesar de las miradas y voces de rechazo. Por su lado O. que llegó a una formación de nivel primario, encuadra su narración en el vivir diario, en el estar, en hacer lo que la vida le permita hacer, no aparece la proyección del futuro como en V. y E, las preguntas que me hago son ¿Por qué sucedió esto?, ¿tendrá que ver con el tipo de discapacidad?

Si bien se ha estado trabajando con lo referido a los aspectos personales de cada sujeto con el que se dialogó, queda de manifiesto la relación intrínseca entre estos sujetos actores principales en sus procesos de inclusión y el contexto en el que se desarrollaron con otros actores, piezas importantes, que en ocasión han facilitado y en otras han sido obstáculo.

El sujeto a incluir tiene su historia y sus aspectos personales que van a tener mucho que ver, con los resultados a obtener en un proceso de inclusión, pero no nos olvidemos que nosotros, “los otros”, también somos parte en este proceso, somos parte de esta socie-

dad, y como tales sería interesante que nos preguntemos, cuál es nuestro rol en la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Dimensión de la Relación con sus pares:

Para obtener información acerca de esta dimensión en las entrevistas con E. y O. he tenido que realizar preguntas concretas como “¿tenías amigos en la escuela?”, “¿jugabas en los recreos?”, sin embargo en el caso de V. no fue necesario recurrir a preguntas para que me contara acerca de sus compañeros y amigos de la escuela, si en ocasiones tuve que realizar repreguntas para profundizar algunas cuestiones que me parecían interesantes de analizar, para el presente trabajo.

En los relatos de V. se distinguen cuestiones referidas a sus relaciones vinculares con sus pares, en las diferentes instituciones en las que fue incluida. Recordando sus relaciones en la escuela primaria, dice:

(...) “en la primaria, y bueno, y de ahí, bueno era por ahí rotulada de cuatro ojos y bueno”, (...) “Y por ahí, esas burlas inocentes eh, hacían que por ahí, me vaya ensimismando”, (...)*“Más eh, todo eso sumado, eh, al avance del problema, no”, (...)* “si bien por suerte conté con un par de excelentes amigas en la primaria”, (...)*“Eh, independientemente de los lazos de amistad que tenía con mi grupo, en relación a los demás, era simple compañerismo”.*

Con respecto a sus vínculos en la escuela secundaria, menciona:(...) *“en el secundario si, fueron más los casos de, digamos, de ayudar, por ejemplo para conseguir amistades, si”.*

Del nivel terciario expresa:

(...) “y ahí empezó el conflicto de cómo hacer para estudiar, bueno los métodos de estudio no había problema, porque con mi grupo de estudio me reunía, hacíamos los prácticos, me leían, me grababan los apuntes”, (...) “ahí tuve mucho apoyo de mis amigas, también mis amigas de la primaria, que hasta ahora eh, hasta ahora conservamos nuestra amistad”.

Al trabajar con E. en su narración manifestó:

(...)“la primaria como a todos digamos las burlas y todo eso se aprende digamos se adapta digamos he después uno entiende digamos que con insistencia, puede lograr cosas y eso te ayuda también digamos en el carácter te da más carácter de las personas que no tienen dificultades digamos en el sentido de que vos tenés que aprender hacer cosas”, (...) “si cuando empecé al transcurrir todo lo que fue la primaria hice un grupo de amigos y ahí si ya me iba a la casa de ellos o ellos venias a mi casa y en el barrio también tenía amigos, pero se me hizo más fácil con los amigos de la escuela digamos ahí si formábamos grupos íbamos a jugar al futbol y nos divertíamos juntos y eso”, (...)*“si lo normal viste cuando ven algo que no es del estándar de lo normal digamos por ejemplo ellos que son, caminan de un forma ya dicen porque camina así por ejemplo que te paso porque caminas así”, (...)* “si pero después ya es como que uno se adapta digamos y entiende, uno cuando es chico no entiende, pero como que no te importa tampoco porque lo que te interesa es jugar digamos después cuando vos entendés, he

que te dicen a vos uno se adapta”, (...)“yo iba a la escuela y decían, me dijeron he ponele que no iba a poder y que soy enfermo y todo eso y cuando uno es chico parece que es gravísimo”, (...) “y los chicos en la escuela o los que no me conocían digamos todo el tema de enfermo que te paso en la pierna eso todo desde que yo me acuerdo”

Y por su parte O. comento:

(...) “en la escuela a veces me tentaban por el tema de mi cabeza se rían de mí y me decían cabeza cuadrada, ere erea, y me sentía mal así, no me hacía nada pero me sentía mal”, (...) “y eso toda la vida desde que me fui a las escuela me decían”, (...) “todos la mayoría de las aulas los chicos me decían eso”, (...) “no no jugaba, a veces jugaba a la bolita así y le quería afanar las bolitas a los chicos y le quería afanar las bolitas a los chicos cuando jugaba”, (...) “la mayoría me trataba mal porque viste que yo no le hacía caso así era un poco terrible”, (...) “algunos nomas que querían jugar conmigo así porque tenía bolitas o algo para jugar, me jodian todo, si a veces yo les regalaba las bolitas”.

Como se puede observar en los tres casos hay similitud en la relación de los informantes con sus pares, en primer lugar con respecto a las burlas, y preguntas que les hacían sobre su condición de discapacitados, y en segundo lugar que se dieron en los inicios de sus escolarizaciones, “la primaria”, con respecto a esto me gustaría mencionar a lo expuesto por Arnol Gesell (1967)⁹ en su trabajo “Emociones, actividades e intereses del niño de 5 a 16 años”, quien dice sobre las secuencias del desarrollo de actitudes afectivas,

(...) “el niño de seis años es sumamente emocional, marcado desequilibrio entre el niño y los demás, expansivo e indiferenciado. Bueno o malo; dulce, horrible o cruel. Todo lo sabe, jactancioso, fanfarrón. Gusta del elogio y la aprobación, se resiste ante los correctivos y una palabra brusca le hiere fácilmente. Estalla fácilmente en llanto, arremete física o verbalmente, sufre exceso de cólera. Tonto, ríe sin motivo, hace muecas, alardea. No acepta directivas pero también es excesivamente conformista. Dominador, acusa y critica a los demás, inventa excusas, en ocasiones es angelical, generoso, buen compañero. Celoso de las posesiones de otros niños. Empleo agresivo del lenguaje, insulta, amenaza, contradice, discute”

Me pareció interesante citar a Gesell, porque en su trabajo expone características emocionales que podrían de alguna manera sostener el porqué de las burlas hacia los informantes, por parte de sus pares en la primaria. Según lo plantado el niño de seis años es sumamente emocional, puede ser bueno o malo, dulce, horrible o cruel, en ocasiones es angelical, generoso, buen compañero; desde mi punto de vista es un niño que ingresa a un contexto donde todo le es nuevo, donde tiene que descubrir de que se trata eso de la escuela.

Entonces si cada niño en su individualidad está en proceso de descubrimiento, ¿qué pasa cuando un día ingresa al salón un alumno que es muy diferente a él, e inclusive al resto de sus compañeros?

En el desarrollo de cada historia de vida, comprendí que el grupo de pares es la pieza fundamental en el proceso de inclusión de los sujetos con NEE, son ellos los que incluirán o no, es por ello que surge la importancia de que comencemos a pensar en trabajar con los compañeros de estos sujetos a incluir, las concepciones sobre la discapacidad, y todos los componentes que se ponen en juego al tener un compañero discapacitado en el aula, o por lo menos preguntar a los pares antes de recibir a este nuevo compañero, ¿Qué es ser discapacitado?, ¿qué piensan sobre tener un compañero con discapacidad? Esto permitirá de alguna manera preparar a los pares y a la comunidad educativa en general, para que así como V. y E. puedan, haber otros O. que tengan las condiciones y poder proyectar un futuro como profesionales.

Tomando lo expuesto por Nuria IllánRomeu y su equipo de trabajo quien cita a Roselli 2000¹⁰, (...) *“no basta con que el individuo este inserto en un medio social y cultural sino que es necesario que interactúe con las demás personas, dado el papel estructurante que este intercambio tiene para el sujeto”*.

Siguiendo con el análisis de las dimensiones en el proceso de inclusión, también debemos de tener en cuenta al rol de la institución en dicho proceso. En este sentido podríamos entender a la institución educativa como el lugar que brinda la oportunidad a los actores, alumnos docentes, etc. de aprender a comprender, aceptar, conocer, compartir y vivir con las diferencias.

En su narración V. menciona sus pasos por varias instituciones educativas (comunes-especiales), y del ámbito laboral.

(...) “al año siguiente conseguí trabajo después de tanto andar eh, presente notas como corresponde como todo el mundo abrí mi legajo en junta “, (...)“en realidad sugería mencionar la ley de discapacidad que me tuvieran en cuenta bueno al presentarse alguna vacante que me tuvieran en cuenta y bueno y así se dio”, (...) “y ahí no fue digamos relacionado con lo que me recibí no pero, yo pienso que capas pensando por mi discapacidad bueno que estaría mejor que me insertaría mejor que estaría mas contenida no se realmente en educación especial, claro por eso me designaron”

A modo de recordatorio V. se recibió como Profesora de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales en un instituto terciario en la ciudad de Posadas.

En este caso V. hace mención a la institución Ministerio de Educación, el cual a partir de presentar notas, mencionando la Ley Nacional N° 25.689 citada anteriormente, fue llamada para cubrir una suplencia, como maestra del área de tecnología en una Escuela Especial, en este recorte la pregunta que me hago es, ¿si V. fue realmente incluida en su proceso de escolarización, tendría que estar trabajando en una institución de educación especial, como maestra de tecnología?

Si bien en esta ocasión no se hará un análisis exhaustivo sobre la inclusión laboral de personas con discapacidad, es un aspecto que me parece no puedo dejar pasar por alto, ya que la inserción laboral es consecutiva a la formación educativa, y dependerá de esta última el desarrollo eficaz de la primera.

(..) “si bien en cuanto a mi escolarización tuve algunos inconvenientes al inicio en su transcurso gracias a que siempre conté con el apoyo de mi familia de instituciones como la escolita taller para no videntes el centro de re-

habilitación del ciego santa rosa de lima”, (...) “claro por ahí lo que también bueno fue una falla digamos la ausencia de una maestra de un docente, eh integrador como que no hubo un seguimiento, ósea si bien eh se tuvo la iniciativa de prepararme para la integración de que eh bueno se pudo dar de ahí en mas no hubo un acompañamiento digamos de un docente integrador que eso también hubiera optimizado”

Aquí aparece por un lado la importancia del acompañamiento de las instituciones de educación especial, en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad, y por el otro la figura del docente integrador acompañando en la institución de educación común. Queda de manifiesto la necesidad de una relación continua entre instituciones de educación común y especial, para hablar de Inclusión escolar, ¿si no existe el dialogo entre ambas partes, o es escaso, se podría hablar de un buen proceso de inclusión?

(...) “hubieron instituciones de enseñanza común que no quisieron matricularme, que no quisieron inscribirme por la discapacidad, bueno por ahí por la falta de información por temores”, (...) “que ella me había llevado a otras escuelas en donde no en donde me habían rechazado”

O. también hace referencia a este punto (...) *“porque me permitían en esa escuela en la secundaria no me permitían entrar por el tema de la cabeza”*

En este fragmento se puede observar, una de las controvierdas iniciales cuando se comenzó a hablar de inclusión educativa, la negación por parte de instituciones de educación común para recibir a los sujetos con discapacidad en sus aulas, como lo dice V. tal vez por la falta de información o por temores, pero si en la actualidad esta situación aún sucede, ¿podríamos decir, que es por falta de información o por temor?, ¿temor a que? Finalmente la dimensión de los aspectos familiares, dicha dimensión ha aparecido como pilar principal en los relatos de V, E y O, en los dos primeros me atrevería a decir estuvieron presente constantemente, buscando respuestas, y haciendo participe a V y E, de la realidad vivida por el contexto familiar en relación a su discapacidad. Durante sus relatos dichos informantes, sabían todo lo referido a su discapacidad, el por qué y sus características, así como también los pasos que dieron sus familiares para que puedan insertarse en la educación común.

V: (...) “bueno eh mi ceguera ya fue congénita ya fue detectada al momento del nacimiento, que ella me había llevado a otras escuelas en donde no, en donde me habían rechazado”, (...) “y eh fue progresiva la perdida de la visión, hasta que a los 17, 18 aproximadamente quede totalmente ciega”

(...) “si bien en cuanto a mi escolarización tuve algunos inconvenientes al inicio en su transcurso gracias a que siempre conté con el apoyo de mi familia, eh pude superar estas cuestiones y bueno finalizar mis estudios y como te comentaba me ayudó muchísimo mi familia” (...) “ahora si me estoy acordando que mi abuela porque yo me crié con mi abuela”

E. (...) “yo hee me recibí de licenciado en enfermería pero voy a empezar desde el principio he yo tuve una parálisis cerebral eh prenatal he durante el parto sufrí de asfixia entonces tuve ese problemita he y también tuve dos cirugías de tendón de Aquiles y eje tibiales he el objetivo de esta cirugía era que los tendones queden un poco más he flexibles y más he porque la carac-

terística de la parálisis cerebral son las piernas en tijera que se chocan las rodillas y se tropieza mucho y generalmente dificulta mucho caminar si es que camina depende del grado”

(...) “lo importante de eso es la contención familiar, digamos que te enseña que no es importante eso sino que lo importante es que vos he estudies y sigas adelante”, (...) “si la contención familiar fue lo que me ayudo a poder seguir adelante porque, he porque la parte psicológica es lo que te mantiene digamos, mi papa también maestro mayor de obra también fue muy importante he hace dos años falleció pero lo que me inculco él me decía siempre, vos no hagás caso vos estudia nomás y eso me ayudo digamos a no hacer caso porque, eso son cosas que vos escuchas que te dicen y te entra por un oído y te sale por el otro eso siempre me decía”

Refiriéndose a su mamá (...) “si, ella fue la que me ayudo en todo lo que sea he desarrollar la capacidad intelectual la parte cognitiva, digamos como que me estimulaba digamos a aprender me acuerdo que se levantaba a la madrugada y me decía mañana nos levantamos temprano y practicamos, me decía divisiones porque eso no me gustaba a mí, y hasta que aprendí después vos ya elegís lo que te guste más fácil digamos pero te ayuda digamos y eso de saber que todos los días poder hacer la tarea con alguien que te enseñe bien y que tenga paciencia eso te ayuda también, si eso es lo que me ayudó mucho porque la estimulación en mi casa digamos de la parte cognitiva”, (...) “no no hubo problema he justo un primo mío cursaba ahí y entonces y me dijo si quería estudiar ahí y empecé a estudiar y me gusto digamos”

O. (...) “tengo deformación problema físico y cómo es eso de cómo es la porquería esa ee, no esto (señala su cuello), acá esto no sé cómo se llama esta porquería”

(...) “y así y bueno tengo problema de todo torcido mi mi paladar y la forma de los dientes así y cuando como tengo que comer como pueda porque he todo medio torcido he, y otra cosa en realidad no puedo parece que, me marea porque yo no tengo mucho no se según el doctor sabe lo que es la vida mía, se lo que me sale de la voz nomás, otra cosa no sé lo que tengo, nunca me hablaron de lo que tengo sé que tengo así como nací estoy”

(...) “ante cuando era chico me llevaban para operar en buenos aires, para que me forme un poco la cabeza, porque antes era muy blandita mi cabeza, me pusieron un coso de hierro para que se arme un poco, porque era muy pesada mi cabeza para mi cuerpo, me pusieron tipo horqueta, así para que yo no tenga peso en la cabeza, para que no me duela la cabeza”

(...) “era chiquitito yo, mi mama es la que sabe lo único”

Al escuchar estos tres relatos, logre afirmar mi hipótesis de que, la inclusión educativa de los sujetos con NEE, es compleja y en ella se entretienen infinitas dimensiones y aspectos, de los cuales para este trabajo se analizaron cuatro, los que creo son los cuatro pilares necesarios para sostener y llevar a delante un buen proceso de inclusión; primeramente está el sujeto integrado que desea incluirse, el grupo de pares que recibe, consi-

derados en esta investigación como los actores que incluye o no, a este sujeto, el rol de la institución con los docentes y directivos como actores, la familia que junto a la institución, deberían trabajar en una relación constante para sostener al sujeto que se desea incluir.

Conclusiones

En el transcurso de estos dos años de trabajo con historias de vida de personas con discapacidad que fueron integrados a escuelas comunes, logré comprender claramente la diferencia entre integración e inclusión, la primera podría decir que hace referencia a poner algo en un lugar determinado, integrar un todo, estar en grupo, estar en una escuela; en cambio cuando hablamos de inclusión hay que pensar en sentirse parte, de ese estar en la escuela.

No basta con poner a un sujeto discapacitado, en un aula para decir que está incluido, tampoco con tener una reunión con el docente para preguntarle si quiere recibir a este sujeto. Debemos de preguntar al niño con NEE, qué piensa sobre ir a la escuela, si está preparado para ir a una escuela común, así como también hacer partícipe a los pares que recibirán a este nuevo compañero.

Cuando hablamos de inclusión pensamos en un trabajo en conjunto, en acción, no de discurso, de escuchar a todos los actores: sujeto con discapacidad, grupo de pares, docentes de educación común y especial, familia; la inclusión es “sentirse parte de”, no de tener que agradecer por haber podido estudiar, por haber sido aceptado en un escuela a pesar de la discapacidad.

En las tres historias de vida, se presentaron realidades y contextos familiares diferentes, sin embargo en los tres relatos aparece, el desafío, el tener que insistir, la lucha por algo que supuestamente es un derecho, teniendo en cuenta lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en relación a: “(...) *garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de las personas y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores, “(...) la política educativa nacional se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos”.*

Es tarea pendiente, escuchar nuevas voces de sujetos que se encuentran actualmente atravesando procesos de inclusión, para conocer la realidad actual, con la reformulación de la ley antes mencionada, con tantas investigaciones que refieren a la inclusión. ¿Seguirá siendo hoy, la inclusión solo una palabra que suena bonita en los discursos, o es sinónimo de acción?

Bibliografía

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO: 12.

RIVAS FLORES, I. y Herrera Pastor, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.

- AA.VV. (2007). Marco teórico de la Educación Especial. <http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/> 8
- TENTI FANFANI, E. (1993). La escuela vacía, deberes del Estado y responsabilidades de la Sociedad. Losada: Buenos Aires: 29.
- BERTAUX, D. (2009). Los relatos de vida en el análisis social. Módulo Virtual: Memorias de la Violencia // www.cholonautas.edu.pe
- UNESCO (1994). Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (1994). Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO: 11
- CARA-
SA,N.Integración escolar.<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1022>
- GESELL, A. (1980). Emociones, actividades e intereses del niño de 5 a 16 años. Paidós: Buenos Aires: 16.

“CONCEPCIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD DE NIÑOS Y JÓVENES DE LAS ESCUELAS DE MISIONES (INFORMACIÓN ESTADÍSTICA)”

Informe del Subproyecto “Concepciones acerca de la discapacidad de niños y jóvenes de las escuelas de Misiones (Información estadística)”

1. Contextualización del Subproyecto “Concepciones acerca de la discapacidad de niños y jóvenes de las escuelas de Misiones (Información estadística)”⁵⁵

El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto (Marco) de investigación denominado “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones”, el cual se desarrolla desde el año 2009 en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). El equipo que lo lleva a cabo está integrado por Pablo Vain, Silvia Nudelman, Luis Nelli, Graciela Vázquez, Evelyn Eichler, Silvana Cardozo, Fabiana Silva, Alejandra Baigorria, Luisa Fonseca, Noelia Dormond y Carol Cribb.

Resulta importante aclarar que la contextualización que sigue fue extraída casi en su totalidad de los documentos producidos al respecto por todo el equipo de investigación.

Las actuales políticas educativas, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos”. En este sentido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en 2006 por la Organización de las Naciones Unidas e instituciones de Derechos Humanos, reconoce a la educación como un derecho básico y exige que los Estados aseguren un sistema de educación inclusiva a todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida, a todos los niños, jóvenes y adultos que lo requieran. Desde esta perspectiva, de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, se inscribe la denominada “educación para la diversidad”.

En este marco, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 establece que las escuelas deben dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas”.

Del mismo modo, la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación recientemente ratifica el derecho inalienable de toda persona a acceder a la educación obligatoria, estableciendo para su cumplimiento una serie de pautas a ser consideradas para asegurar el ingreso y permanencia de todos los niños y jóvenes al sistema

⁵⁵ Autoras Carol Cribb y Noelia Dormond

educativo argentino, adoptando una perspectiva que reconoce como trayectorias educativas reales a los modos heterogéneos, variables y contingentes con que los niños y niñas transitan su escolarización.

Consecuentemente, algunos niños y jóvenes con discapacidad inician su escolarización en instituciones de Educación Común. La mayoría de los estudios relevados sobre esta temática se centran en el discurso de padres, docentes de Educación Común o Especial, siendo escasos aquellos relacionados a la percepción de los alumnos de las escuelas en las que estos procesos tienen lugar, siendo que ellos constituyen una parte primordial en tales procesos en tanto conforman el grupo que recibirá y sostendrá al sujeto que se quiere incluir. Así surgió la necesidad de apelar a las voces de los alumnos de nuestra provincia.

En ese contexto, en el año 2011 una compañera del equipo, Luisa Fonseca, concursó una beca, la cual le es adjudicada. En su plan de trabajo se plantea conocer el modo en que el grupo de pares influye en los procesos de inclusión, pero desde otra perspectiva: la de la persona con discapacidad. Para llevar a cabo esa tarea se opta por utilizar la historia de vida como metodología cualitativa.

Al momento de contactar a una persona con discapacidad que haya transitado por todos los niveles del sistema educativo surgieron algunos inconvenientes. Debido a la falta de registros formales que posibiliten dar cuenta de los procesos de inclusión llevados a cabo en Posadas y las características de estos procesos, la tarea de encontrar una persona a la cual entrevistar se torna dificultosa. Se debe entonces apelar a recuerdos de algunos integrantes del equipo que trabajan en instituciones de Educación Especial para ubicar una persona con las características requeridas para el caso.

Así, ante nuevas convocatorias a becas de distintos organismos - CEDIT⁵⁶ y CIN⁵⁷- en el 2012 otras dos integrantes del equipo -Noelia Dormond y Carol Cribb, respectivamente- se postulan, teniendo su plan de trabajo como principal objetivo efectuar un relevamiento que pueda reflejar datos actuales acerca de la cantidad de procesos de integración que se desarrollan en el período 2012-2013 en Posadas, al mismo tiempo que contemple algunas características de tales procesos.

Al otorgarse ambas becas se inicia, dentro del Proyecto marco mencionado anteriormente, el subproyecto de información estadística. Este trabajo se realiza bajo la dirección de Luis Nelli y la co-dirección de Silvia Nudelman.

El relevamiento busca obtener información acerca de la cantidad y características de los procesos de integración que desarrollan niños y jóvenes con discapacidad en escuelas de Educación Común, primarias y secundarias tanto públicas, públicas de gestión privada y privadas de la ciudad de Posadas (Misiones) -aquí es preciso aclarar que el relevamiento previsto en la ciudad de San Ignacio fue prontamente descartado dada la ardua tarea que supondría ya Posadas. Por tal motivo, se decide dedicarse exclusivamente a nuestra ciudad-.

⁵⁶ Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica de la provincia de Misiones.

⁵⁷ Consejo Interuniversitario Nacional.

En cuanto a la producción de información en la Modalidad de Educación Especial, según lo planteado en un documento oficial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina sobre la modalidad de Educación Especial (2009), “Vernor Muñoz pone énfasis en la notoria ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad y aun menos datos sobre la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas”. Además, en el caso de Misiones, si bien se dispone de información acerca de la matrícula de las Escuelas Especiales, son insuficientes los datos sobre deserción escolar; éxitos y fracasos escolares; movimientos institucionales; y procesos de inclusión de los alumnos de la modalidad. Allí mismo se plantea que la falta de información dificulta la definición y retroalimentación de políticas públicas, así como también la estimación de recursos necesarios para atender de forma integral a ese colectivo.

Asimismo, en la Convención mencionada se estipula en el artículo 31 que los Estados recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas a fin de dar efecto a lo que en ella se establece. Allí también se expresa que tal información recopilada será utilizada para identificar y eliminar las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos.

Se procura que este trabajo, al aportar información actual y precisa acerca de los procesos de integración que desarrollan las personas con discapacidad en las instituciones de Educación Común de Posadas, sea un instrumento que contribuya a la reorientación y/o creación de las políticas públicas dirigidas a esta población particular. Asimismo, se considera que los resultados obtenidos pueden abrir nuevos interrogantes que, al ser contemplados, permitan mejorar la calidad de tales experiencias.

2. Objetivos alcanzados

El plan de trabajo de la beca se titula “Relevamiento de experiencias de inclusión en escuelas de Misiones” dado que se había estipulado relevar la ciudad de Posadas y el Departamento de San Ignacio (Misiones). Luego se optó por abocarse únicamente al municipio de Posadas debido a que las decisiones metodológicas tornaron inviable el abordaje de las zonas previstas y generaron un cronograma diverso al planificado.

En lo que refiere a lo planteado en el plan -y dada la continuidad de ambas becas-, en términos generales, al día de la fecha se ha logrado en forma parcial. Se consiguió hacer un listado de las instituciones educativas de Nivel Primario de Posadas con alumnos con discapacidad en procesos de integración en el período 2012-2013. Si bien inicialmente se pensó en relevar ambos Niveles educativos simultáneamente, luego se tomó la decisión de dividirlo en dos etapas: de septiembre 2012 a 2013, Escuelas Primarias (primera etapa); y de septiembre 2013 a 2014, Escuelas Secundarias, de Adultos y el Nivel Inicial (segunda etapa). Se prevé, cuando se logre relevar toda la

población prevista, elaborar una publicación (en soporte papel y/o virtual) con el análisis de los datos relevados.

A continuación se citan los objetivos planteados en el Plan de Trabajo de las becas y se reseña brevemente sus alcances:

1. *Diseñar una muestra estadística que sea representativa de la población escolar a relevar.* Debido al trabajo de campo este objetivo fue rediseñado y se tomó la decisión de transformar el proceso de indagación de una muestra en censo de población de niños y jóvenes con discapacidad integrados a las Escuelas Comunes públicas, públicas de gestión privada y privadas en los Niveles Primario y Secundario, solamente en la ciudad de Posadas. En función de esta decisión metodológica se dividió el trabajo en las dos etapas recién señaladas. Actualmente se ha completado el censo de las Escuelas Primarias.

La decisión del rediseño de este objetivo apunta a producir datos cuantitativos que den cuenta de la situación de la problemática abordada, debido al hallazgo de la ausencia de datos en la jurisdicción escolar de Posadas.

2. *Rastrear y organizar información acerca de las escuelas primarias y secundarias tanto públicas como públicas de gestión privada y privadas de Posadas, en las que se desarrollaron y se desarrollen procesos de integración de niños y jóvenes con discapacidad.* Ante la decisión de modificación metodológica, en este objetivo se ha cumplido con la primera etapa establecida.

3. *Relevar y sistematizar información acerca de niños y jóvenes con discapacidad que realizaron y realicen procesos de integración educativa en Posadas.* En el marco de la primera etapa estipulada, este objetivo se cumplió parcialmente. Se inició la sistematización de los datos y se está trabajando con la carga en el Programa SPSS.

3. Hipótesis confirmadas o refutadas

Las hipótesis construidas, al ser impactadas por el trabajo de campo, están en un proceso de complejización condicionado por el trabajo realizado en esta primera etapa.

1. *La Ley de Educación Nacional 26.206 facilita la escolarización de niños y jóvenes con discapacidad en Escuelas Comunes de Posadas.* Analizados los datos censales obtenidos en las Escuelas Primarias se estaría consistiendo esta hipótesis pues el relevamiento ha mostrado una frecuencia en orden decreciente de los diversos tipos de discapacidad (acorde al marco provisto por la DiNIECE⁵⁸) en niños integrados: TGD⁵⁹, discapacidad motora, discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple.

2. *La circulación de definiciones de organismos internaciones (ONU, OMS) y nacionales (Ley 22.431 "Sistema de Protección Integral de las personas con discapacidad"), hace suponer que los directivos, los equipos técnicos y los docentes de*

⁵⁸ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

⁵⁹ Trastorno Generalizado del Desarrollo (según DSM IV).

las escuelas operan con las mismas conceptualizaciones acerca de la discapacidad. El trabajo censal realizado en las Escuelas Primarias ha mostrado la existencia de definiciones diversas y disímiles de la utilizada en la hipótesis entre los equipos docentes, directivos y técnicos.

La hipótesis inicial debe ser complejizada, a partir de lo relevado, y se puede formular como: ¿las diferentes conceptualizaciones acerca de la discapacidad influyen directamente en la calidad y validez de los datos proporcionados?

3. Los niños y jóvenes con discapacidad que están escolarizándose en Escuelas Comunes no acceden a ellas únicamente por derivación de las Escuelas Especiales; existen otros mecanismos. Aquí cabe destacar que en los relevamientos efectuados por la DiNIECE se consideran únicamente los casos de integración educativa de niños y jóvenes que provienen de Escuelas Especiales. Al momento del relevamiento en esta etapa se puede establecer que la hipótesis de partida se ve complejizada en el Nivel Primario pues se advierte que niños con discapacidad ingresan a la Escuela Común por inscripción directa (50% +-).

4. Métodos y técnicas empleados

En un primer momento, se planteó realizar el relevamiento a partir de una muestra representativa del universo que posibilite la generalización de los datos al total de los establecimientos educativos de los Niveles Primario y Secundario de la ciudad de Posadas. Pero una vez obtenidos los listados de escuelas, el equipo de investigación sugiere una redefinición de la estrategia metodológica proponiendo una modalidad censal.

Por tal razón, se consultó a una profesional en Técnicas de Investigación Socio-Económica, quien al constatar que la totalidad de escuelas constituía un universo abordable (99 unidades del Nivel Primario y 71 unidades del Secundario), recomendó abarcar el total de Escuelas Comunes por Nivel. Se buscaría indagar cuántas instituciones de la Modalidad Común albergan alumnos con discapacidad en procesos de integración en el período 2012-2013 y cuántos son. A través de un diseño censal básico, se podría conocer mejor la situación actual, siendo esto de importancia dado que no se encontraron antecedentes de relevamientos de estas características en la ciudad.

En vista a la redefinición metodológica se hizo un recorte espacio-temporal del universo a relevar. Se excluyó de las unidades de análisis, en un primer momento, a las escuelas secundarias -postergando su relevamiento- y se optó por indagar sobre los procesos de integración que comenzaron en 2012 o que ya se estaban desarrollando hacia el interior de cada institución y que continúan en el presente año 2013. De esta manera, se descartó la idea de realizar el relevamiento respecto a la última década o lustro ya que -teniendo en cuenta que lo que motivó este trabajo fue la falta de registros de experiencias de integración en los establecimientos educativos- sería muy costoso apelar para ello únicamente a la memoria del plantel de cada institución.

El primer instrumento diseñado para el ingreso a campo consistió en una encuesta con los siguientes aspectos: nombre de la escuela, domicilio, existencia de alumnos con discapacidad en procesos de integración (con las variables: sí - no) y cantidad (si hubiera). Esta primera salida comenzó a fines de 2012 con la finalidad de llevar a cabo un mapeo que permitiera conocer cuáles escuelas albergaban alumnos con discapacidad en procesos de integración y cuáles no, para una aproximación a la realidad estudiada con una mirada global. Esta actividad se vio interrumpida por el receso de verano de las instituciones escolares, por lo que en el transcurso de casi tres meses no se pudo visitar ninguna institución.

Para un segundo momento estaba previsto indagar algunas variables que caracterizaran a estos alumnos con discapacidad y a los procesos de integración en el período 2012-2013. Previamente se acordó que se llegaría a los datos requeridos por medio de encuestas a directivos/equipos técnicos/docentes como fuentes indirectas. Dado el receso escolar tuvo que efectuarse de forma simultánea la etapa de mapeo faltante y la de relevamiento propiamente dicha -segunda etapa- al iniciar el ciclo lectivo 2013.

En esta etapa se consideraron variables relativas a las características particulares de los alumnos con discapacidad y de sus procesos de integración. Las variables seleccionadas referidas a los tipos de discapacidad son las establecidas por la DiNIECE. Con esta medida se procuró obtener información estadística que sea compatible y susceptible de ser comparada y analizada con relevamientos ya existentes en el país. Se establecieron como criterios de exclusión a los alumnos que únicamente presentasen trastornos del aprendizaje, conductuales y del lenguaje y/o de la comunicación, y quienes se encontraran en situación de vulnerabilidad social.

El instrumento para esta salida a campo fue una encuesta auto-administrada de tipo opción múltiple. Esta contempló las siguientes variables:

- Datos institucionales: nivel educativo (primario - secundario); tipo de gestión (pública - pública de gestión privada - privada).

- Datos del alumno: edad - sexo.

- Tipo de discapacidad: visual (ceguera - disminución visual); auditiva (sordera - hipoacusia); intelectual (retraso mental); motora (motora pura - neuromotora); otros (TGD - discapacidad múltiple).

- Datos del proceso de integración:

- Ingreso a la institución: articulación con Escuela Especial - desde Escuela Común - por solicitud familiar - otros (a especificar).

- Trayectoria escolar: cantidad de años en la institución - grados transitados - cantidad de años por grado - tipo de proceso de integración (total - parcial, según las áreas disciplinares a las que asista el alumno y el acompañamiento que reciba).

- Apoyos:

- Internos (gabinete escolar).

- Externos:

- Públicos (Escuela Especial - Escuela de Formación Integral de Jóvenes y Adultos, ex Servicio de Educación Especial);
- Privados (Centro - Maestra Integradora - Centro de Día - Gabinete particular).
- Otros (a especificar).

5. Obstáculos y dificultades en el desarrollo del plan

Durante el desarrollo del plan surgieron dificultades que retrasaron la labor. Las principales dificultades encontradas fueron:

- la mayoría de los datos requeridos en el Consejo General de Educación y en el Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología no fueron proporcionados por las vías formales, lo cual demandó más tiempo del previsto;
- no se han conseguido los datos de la matrícula total de las escuelas por encontrarse con inscripciones abiertas al momento del relevamiento;
- los listados de escuelas eran desactualizados y su ubicación geográfica poco precisa;
- los escasos números telefónicos consignados en la lista mencionada no permitieron contactarse con ninguna institución ya que correspondían a viviendas particulares;
- los tiempos institucionales (ciclo lectivo, recesos, feriados, asuetos, paros, horario, turnos, organización escolar, etc.);
- la necesidad de volver en reiteradas ocasiones a las escuelas por la dificultad para concertar reuniones con los directivos;
- la confusión conceptual en las escuelas respecto a la discapacidad llevó a que en ciertas instituciones una persona asegurase que sí contaban con alumnos con discapacidad y que otra del mismo lugar, no obstante, confirmase que no; y
- la carencia de formación y la inexperiencia de las becarias en estudios cuantitativos que requirió dedicar tiempo a la capacitación.

6. Marco conceptual

En lo que refiere a concepción de discapacidad y su clasificación, se ha tomado como documento de base el cuadernillo de Educación Especial (2012) utilizado por la DiNIECE para la realización del Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Ese glosario fue elaborado por los responsables de Educación Especial de cada jurisdicción provincial de nuestro país y sus equipos técnicos en conjunto con representantes del Ministerio de Educación de la Nación. Estas definiciones respetan los criterios de comparabilidad con los demás países de América Latina.

El documento citado (2012) se sostiene lo siguiente:

- La discapacidad hace referencia a la interacción entre actitudes, acciones, prácticas sociales e institucionales, etc., con la problemática en cuestión. Se utiliza para denominar un fenómeno multidimensional, resultado de la acción de la persona con su entorno físico y social. Incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)⁶⁰.

- La discapacidad visual es aquella experimentada por las personas que presentan dificultad, aun con ayudas ópticas y no ópticas, para percibir la presencia de luz, forma, tamaño y color de un estímulo visual. Se diferencia en ceguera y disminución visual.

- La discapacidad auditiva es aquella experimentada por las personas que presentan dificultad, aun con ayudas auditivas, para la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad. Se diferencia en sordera e hipoacusia.

- La discapacidad mental o retardo mental implica tener algún retardo o retraso mental que dificulte aprender, trabajar o relacionarse. Se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiestan, antes de los 18 años, en habilidades prácticas, sociales y conceptuales.

- La discapacidad motora se clasifica en motora pura y neuromotora. La discapacidad motora pura es aquella experimentada por las personas que presentan dificultad en las funciones relacionadas con el movimiento, movilidad y coordinación motriz. (...) La discapacidad neuromotora es aquella que presentan niños o jóvenes con alguna alteración en su aparato motor, muscular y/u óseo articular, debido a un insuficiente funcionamiento del sistema nervioso relacionado, que en grados variables limita alguna de las actividades que puede realizar el resto de las personas de su edad.

- El TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) afecta a personas cuya estructura de la subjetividad está en los tiempos de constitución, afectando el criterio de realidad, sin menoscabo de la posibilidad de construir nociones y estructuras lógicas; asimismo encuentran dificultades, en mayor o menor medida, para relacionarse en determinadas situaciones sociales.

- La discapacidad múltiple engloba a aquellas personas que presentan dos o más discapacidades, entendidas no como una simple o suma adición, sino como una unidad donde cada variable discapacitante interactúa constituyendo un modelo único de discapacidad, y por tanto, presentan necesidades/ desafíos múltiples.

Asimismo, vale resaltar que, según la Ley 22.431 (1981), la Nación Argentina "considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social

⁶⁰ Esta definición la propone la Organización Mundial de la Salud (CIF, 2001).

implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral".

Respecto a la conceptualización de integración e inclusión se tomó como referencia la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación, la cual afirma:

16. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”.

17. La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos del aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje.

19. Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.

20. “El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar-, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas” (UNESCO, 2008).

7. Bibliografía consultada

ARGENTINA. (1981). *Ley Nacional 22.431, "Sistema de Protección Integral de las personas con discapacidad"*. Buenos Aires, Argentina.

- BRIONES, G. (2002). "Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales". En: *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Composición electrónica: ARCO Editores e Impresores Ltda. Bogotá, Colombia.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Resolución 155/11*. Buenos Aires, Argentina.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2012). *Resolución 174/12*. Buenos Aires, Argentina.
- LOPEZ, D. (Coord.) (2009) *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2006) *Ley de Educación Nacional N° 26.206/06*. Buenos Aires, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2012) *Relevamiento Anual 2012 - Educación Especial: Inicial, Primario/ E.G.B, Secundario/ Medio/ Polimodal. Matrículas y cargos*. Cuadernillo de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires, Argentina.
- MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN. *Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad*. Servicio Nacional de Rehabilitación. (2011). Buenos Aires, Argentina.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. (Guía para la Inclusión: Asegurando el Acceso a la Educación para Todos)*. Ediciones de la UNESCO. París, Francia.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Ginebra.

Recursos electrónicos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE MISIONES.

Página institucional. Disponible en: <http://www.cgepm.gov.ar/>

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Página institucional. Disponible en:

<http://diniece.me.gov.ar/>

PROGRAMA NACIONAL MAPA EDUCATIVO. Página institucional. Disponible en:

<http://www.mapaeducativo.edu.ar/>
