

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Inclusión escolar y educación especial: ¿un encuentro posible?.

Casal, Vanesa y Lofeudo, Silvina.

Cita:

Casal, Vanesa y Lofeudo, Silvina (2010). *Inclusión escolar y educación especial: ¿un encuentro posible?.* II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/394>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/N5k>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

- GUTHRIE, J. T. (1996). Educational Contexts for Engagement in Literacy. *The Reading Teacher*, 49(6), 432-445.
- GUTHRIE, J. T., SCHAFFER, W., WANG, Y. y AFFLERBACH, P. (1995). Relationships of Instruction to Amount of Reading: An Exploration of Social, Cognitive, and Instructional Connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25.
- KIEWRA, K. A. (1985a). Investigating note taking and review: a depth of processing alternative. *Educational Psychologist*, 20, 23-32.
- KIEWRA, K. A. (1985b). Learning from a lecture: an investigation of note taking, review and attendance at a lecture. *Human Learning*, 4, 73-77.
- KOSTOULI, T. (2005). Making social meanings in contexts. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Nueva York: Springer.
- KOZULIN, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 3-7.
- LAIDLAW, E. N., SKOK, R. L. y MCLAUGHLIN, T. F. (1993). The effects of note taking and selfquestioning on quiz performance. *Science Education*, 77(1), 75-82.
- LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- LORTIE, D. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En E. Rockwell (comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 37-44). México: Ediciones El Caballito.
- MARDLE, G. y WALKER, M. (1985). Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro. En E. Rockwell (comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 23-26). México Ediciones El Caballito.
- MIKULECKY, L. (1982). Job Literacy: The Relationship between School Preparation and Workplace Actuality. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 400-419.
- OLSON, D. R. (1997). La escritura y la mente. En D. R. A. Wertsch (Ed.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- PIOLAT, A. (2001). La prise de notes. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.-Y. y BARBIER, M. L. (2003). Mesure de l'effort cognitif. Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la re'daction, l'apprentissage et la lecture de divers documents? [Measuring cognitive effort: why is it relevant to compare note taking, writing, learning and reading] *Arob@se*, 1-2, 118-140.
- PIOLAT, A., OLIVE, T. y KELLOGG, R. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291-312.
- RATEKIN, N., SIMPSON, M. L., ALVERMANN, D. E. y DISHNER, E. K. (1985). Why Teachers Resist Content Reading Instruction. *Journal of Reading*, 28(5), 432-437.
- ROCKWELL, E. (1982). "Los usos escolares de la lengua escrita". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- SCRIBNER, S. (1984). The Practice of Literacy: Where Mind and Society Meet. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 433(Discourses in Reading and Linguistics), 5-19.
- SMITH, F. R. y FEATHERS, K. M. (1983a). The Role of Reading in Content Classrooms: Assumption vs. Reality. *Journal of Reading*, 27(3), 262-267.
- SMITH, F. R. y FEATHERS, K. M. (1983b). Teacher and Student Perceptions of Content Area Reading. *Journal of Reading*, 26(4), 348-354.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- WELLS, G. (1990). Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47(6), 13.
- WELLS, G. (1993). Text, Talk and Inquiry: Schooling as Semiotic Apprenticeship, International Conference on Language and Content. Hong Kong.
- WELLS, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.

INCLUSIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿UN ENCUENTRO POSIBLE?

Casal, Vanesa; Lofeudo, Silvina
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se analizan discursos de agentes psicoeducativos pertenecientes al área de educación especial en relación a la integración- inclusión escolar de estudiantes con discapacidad y/o algún tipo de restricción. Se cuestiona el lugar que tradicionalmente ocupó la Educación Especial y sus intervenciones y se advierte el desafío al que los nuevos paradigmas convocan a los agentes psicoeducativos y al dispositivo escolar.

Palabras clave

Inclusion Educativa Especial Psicoeducativo

ABSTRACT

SCHOOL INCLUSION AND SPECIAL EDUCATION:
A MEETING POSSIBLE?

We analyze psychoeducational agents speeches belonging to the area of Special Education, related to integration-school inclusion students with disabilities and/or some kind of restriction. We are questioning the place traditionally occupied by Special Education and their interventions and we are realizing the challenge that new paradigms elicit to psycho-educational agents and the school device.

Key words

Inclusion Special Education Psychoeducational

PRESENTANDO EL PROBLEMA

Este trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación: "Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos" (2008 - 2010) y en base a la experiencia en la gestión en políticas públicas sobre educación especial e integración escolar. El proyecto mencionado está aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) siendo su directora la Mgter Cristina Erausquin. En este trabajo intentaremos poner en tensión los modelos de integración-inclusión y el lugar que ocupa la Educación Especial así como los discursos de los profesionales y agentes del campo psicoeducativo en este nuevo paradigma. Pensando desde la psicología y la pedagogía, dos disciplinas que nos permiten reconocer experiencias escolares, se trata de resituar la pregunta por el alcance en lo educativo en nuestro contexto y en nuestro tiempo entendiendo la importancia del entrecruzamiento entre las mismas.

Desde hace varios años el enfoque que orienta las intervenciones en Educación Especial ha variado. La variación obedece a numerosas indicaciones desde la legislación internacional, nacional y jurisdiccional y desde los constructos teóricos que apuntan a valorizar el papel de la inclusión social y la integración escolar. Las mismas se entienden como prácticas que favorecen a los/as niños/as, jóvenes y adultos con discapacidad y/o algún tipo de restricción que le impide participar y aprender del mismo modo que los demás alumnos.

Analizaremos discursos y prácticas que se despliegan en las escuelas y otros espacios educativos de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires a partir de los trabajos de campo de los alumnos de la Cátedra Psicología Educativa II de la Facultad de Psicología de la UBA, y entrevistas que se desarro-

llan en el ámbito del proyecto de investigación. Focalizamos allí sobre el lugar de docentes y profesionales y sus miradas sobre los sujetos en situaciones de aprendizaje, cuando las "condiciones de educabilidad" per se no están dadas. La indagación es sobre las posibilidades de producción de estas condiciones: escuelas, docentes, alumnos, dispositivo escolar y configuraciones de apoyo.

SOBRE LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN

La Educación Especial, se constituyó en el ideal Comeniano[i] de educar a todos como una respuesta para aquellos "ineducables" que requerían de un dispositivo diferente al habitual, sin resignar la necesidad de "gobernar el desarrollo"[ii] por parte de la escuela como institución de la Modernidad[iii].

De la "extinción", al "encierro" y del encierro a la Escuela especial[iv], así transitaron las personas con discapacidad. Estas escuelas -las especiales- **atienden** las diferencias a la vez que las **producen**. Los adultos que las habitan son profesionales especialmente formados y los sujetos que las transitan son niños y jóvenes confusamente identificados como "diversos" "diferentes", "retrasados", "anormales", "incompletos", "con capacidades diferentes", "con necesidades educativas especiales", "con barreras para el aprendizaje y la participación".

La "integración escolar" viene a interpelar el sentido de la diferencia, primero desde la necesidad de normalizar[v], después desde la necesidad de adaptar o adecuar[vi] y lentamente en el camino de valorar la diferencia como posibilidad de pensar en intervenciones pedagógicas y psicoeducativas plurales con sentido inclusivo.[vii]

Este sentido de la inclusión hace base en una mirada contextualista que no reduce el hecho educativo a una de sus variables ni la educabilidad a un rasgo del sujeto.

"Podemos encontrar infinidad de libros o apartados dentro de ellos, siempre obra de especialistas, que rezan en sus títulos algo así como "La psicología de la sordera", "Características psicológicas del niño ciego" o del "Síndrome de Down" o de la "Deficiencia muscular progresiva..." de modo que en ellos quedan definidas características atribuidas a la enfermedad o deficiencia entre las que encontramos aquellas tan conocidas como la de que ser un deficiente psíquico es ser muy cariñoso, espontáneo y carente de las inhibiciones propias de la vida adulta y, en ocasiones, muy testarudo". (Nuria Pérez de Lara, 2001).

La integración como práctica abrió camino hacia el pensar la escuela común como un contexto inclusivo que haga lugar para todos y todas, camino que se transita en forma permanente. ¿Por qué? Porque no existe per se, de manera cristalizada una escuela inclusiva, requiere sí de políticas, culturas y prácticas (Booth & Ainscow, 2009) en construcción permanente, atentas a la novedad [viii].

Así, los psicólogos, cualquiera sea su formación de base,- pensemos en el escenario más común en Educación Especial, que es el del marco formativo del psicoanálisis o de las teorías cognitivo-conductuales-, desde una mirada clínica y un modelo de intervención directo, reactivo, individual[ix], centran su enfoque en un rasgo específico del sujeto que puede ser su "trastorno emocional severo" o su "trastorno del espectro autismo" o su "trastorno generalizado del desarrollo" para nombrar de diferentes formas de diagnosticar los déficit que se manifiestan de manera similar en distintos niño/as y jóvenes; centran su mirada en el sujeto, reducen su intervención sobre él y sobre una parte de él. Al decir de Baquero: *"Cuando se suelen señalar reducciones al interior del propio sujeto, esto es, reducciones del sujeto mismo, se remite al hecho de que suele escindirse lo corporal de lo mental, los procesos cognitivos de las situaciones vitales de las que hacen parte y afectan a los sujetos, de la posibilidad de capturar, aún en términos cognitivos, la lógica o sentido que ordena la propia experiencia de aprendizaje, que demanda un esfuerzo de trabajo, el privilegio de ciertos valores, el atenerse a ciertos procedimientos, ritmos y estándares, etc., aún la motivación parece mutilada si se la despoja de los procesos que llevan o no a los sujetos a apropiarse de los motivos que las culturas y prácticas sociales específicas poseen para el desarrollo de ciertas actividades y la producción de ciertos saberes."* (Baquero, 2006)

"El saber psicológico y sus prácticas constitutivas suelen abordar al sujeto desde una perspectiva individual escindida, es decir, lo individual no aparece como un nivel de análisis de un constructo mayor sino como la unidad última y autosuficiente de análisis y, por consiguiente, de explicación e intervención psicológica" (Castorina, Baquero, 2005).

Ciertas teorías plasmadas en los discursos, reducen también los modos de intervenir educativamente sobre ese sujeto, por ejemplo, desde algunos discursos:

"...Particularmente me manejo bastante con un test que se llama Inventario de Espectro Autista (IDEA)...evalúa la comunicación, la vinculación, el área cognitiva, el área emocional...y a partir de ahí, junto con el directivo, decidimos si se lo puede ingresar a la institución o no y en qué sala, en qué grupo incluirlo...Las áreas te dan el nivel de desarrollo" (psicólogo de escuela privada de Pcia de Bs. As.)

"...Niños con severos trastornos emocionales, clínicamente se puede leer como una psicosis infantil, o como un autismo, neurosis muy graves. Pero en general son niños con trastornos emocionales muy severos, generalmente no hay nada orgánico, no hay ninguna cuestión orgánica de base. Y los que si tienen dificultades orgánicas, prima muchísimo más la cuestión emocional que la orgánica..." (psicóloga de escuela especial estatal, CABA)

"...Los psicólogos de los gabinetes realizamos diagnósticos estructurales para definir modalidad educativa" (psicóloga de gabinete central de la CABA)

Nos preguntamos, para pensar el lugar del niño en la escuela, cabe cristalizar un diagnóstico estructural o cognitivo? Un niño no es acaso un ser en construcción? La escuela como dispositivo productor de subjetividad ¿no puede hacer posible que algo acontezca más allá de los dictámenes del diagnóstico? Y en términos éticos no conviene pensar en que algo justo acontezca en pos de una no-inexorable desigualdad (Frigerio; 2004). Los diagnósticos, facilitan la intervención o son imágenes fatales de una parte de un niño/a imposibles de dinamizar, de volverlas vivas... ¿Qué hace la educación si no es posible una transformación?

BUSCANDO UN LUGAR

Como ya se ha señalado, en la genealogía de la Educación Especial el tránsito del destino único para las personas con discapacidad hacia la integración escolar constituyó un hito fundante que debemos retomar para pensar en la escuela inclusiva. Sin embargo es importante entender que el paradigma de la integración escolar centrado en la Necesidad Educativa Especial (en adelante NEE) del/a estudiante es diferente del modelo de inclusión centrado en la reducción de las barreras que le ofrece el contexto a todos/as los alumnos/as.

Cabe aclarar que el concepto de "barreras (del contexto) para el aprendizaje y la participación"[x], se sustenta en la perspectiva contextualista que pondera al mismo como inherente al desarrollo (Baquero, 2002).

Comparemos ambas perspectivas: En el **Modelo de la INTEGRACIÓN**: El alumno "integrado" porta el déficit (tiene NEE), requiere adaptaciones para "lograr integrarse", para ello se prescriben adaptaciones curriculares en la escuela. La alteridad en este caso es entendida como una desviación de la normalidad, por lo que la diferencia se acepta, se tolera, se comprende.

En el **Modelo de la INCLUSIÓN** el contexto áulico abre el juego a todos/as y se entienden las barreras como límites a la integración. Se trata de minimizar las barreras, aumentar los apoyos. La alteridad es entendida como un concepto culturalmente relativo, por lo que la diferencia es entendida como **posibilidad de intervención**.

Tal como lo anticipáramos, esta mirada hace posible pensar en términos de una ética de la responsabilidad[xi]. Responsabilidad sobre las intervenciones para producir condiciones de educabilidad.

En el discurso de psicólogos y docentes de escuelas especiales pareciera -cuando se trata de niños con discapacidad- eludir esta responsabilidad. Y entender, entonces, que es imposible enseñar (o sea garantizar el derecho a la educación) a niños con trastornos, con discapacidad ya sea por incompletos, por incapaces, es decir por la imposibilidad de aprender.

"Todo esto es ver cuáles pueden ser las intervenciones adecua-

das teniendo en cuenta los contenidos que manda el Ministerio, por ejemplo, se sube la bandera. Esos contenidos están. A nosotros nos viene muy bien porque nos ayuda a hacer un inicio y un cierre de una actividad cuando por ahí estos niños permanecen bajo una misma cuestión (.....). Entonces todo esto lo ponemos desde el armado de la escuela. Yo digo que se arma como una ficción del maestro que trabaja a pintar, a dibujar el osito. Es como el armado de una escena por que por ahí a uno le gusta pintar, pero no sabe lo que está pintando y quizás otro sabe lo que está pintando, le interesa la imagen del osito y no le interesa la pintura o tienen problemas en tocar los materiales....” (Maestra de una escuela especial, CABA)

Armar una escena: ¿no es acaso la escuela un dispositivo artificial donde cada día y una por una se van armando escenas? Escenas y escenarios, sin embargo... ¿qué es lo que diferencia a una escuela especial?. Finalmente los sujetos que las transitan ¿son quienes hacen o actúan personajes en la escuela especial?. Nos preguntamos. ¿Por qué la escuela común no puede armar escenas, y cuál es la escena que debería armar la escuela inclusiva?

En la búsqueda de un lugar para la Educación Especial en el paradigma de la escuela inclusiva, los profesionales que provienen de ese campo, han buscado lugares, algunos de ellos “fuera de sí” (Greco, 2009), del análisis de los discursos hemos sistematizado algunos de ellos, a saber:

· Mostrar modelos de abordaje didáctico superadores a los usuales en educación “común”

“¿Común? Los otros niños siguen esto. Estos niños requieren de alguien especial, que atienda la singularidad, un docente con 30 alumnos no lo puede hacer. Hay otros chicos que responden como respondimos todos... Por grupos. Si hay un ciclo primaria y un ciclo jardín, y esta 1A, 2A. Se arman en relación a los intereses del niño, las edades, los grupos y a que más o menos puedan compartir algo. ALGO... de los contenidos” (Director de una escuela especial CABA)

“La escuela común básicamente tiene una estructura rígida cualquier de las cuestiones que se corra de esa línea queda por fuera. La crítica que hago digamos es esta cuestión generacional, la modalidad mis docentes cuando yo era chico es la misma que la de ahora, y hay un abismo generacional bastante grande. A veces escucho cuestiones como que tal chico no puede estar en determinado ciclo, es el chico el que no puede. Para mí deberían pensar en vez de eso desde una forma un poco más abierta y decir bueno que estamos dando, que estamos enseñando y cómo para que ese chico teóricamente no pueda estar en tal o cual lugar. Se ve como una práctica que pone en el alumno la dificultad, o sea si son tantos alumnos con dificultad: ¿Por qué no cambiamos nosotros? Esto es lo que crítico de todas las escuela”. (Director de una escuela especial CABA)

· Compartir la trayectoria de acompañamiento de niños/as jóvenes y adultos con dificultades/discapacidades/necesidades

“Yo antes iba a una escuela por un pibe con dificultades, y hay 5 o 6, que son pibes que no tienen que ir a una escuela especial de ninguna manera, son pibes que pueden circular perfectamente en una escuela común, pero no cumplen, no cubren los parámetros que se esperan.” (Psicóloga de una escuela especial, CABA)

· Alojar transitoriamente a niños/as jóvenes y adultos que requieran abordajes específicos

“...La idea de esta escuela es que sea una escuela pasajera, que sea un pasaje”

Tal vez el desafío consista en encontrar lo común de la educación y lo especial de la educación. Modos genuinos de hacer posible la transmisión. Esta responsabilidad alcanza a quienes arman la escena educativa: educadores y agentes psicoeducativos haciendo posible que la escuela para todos sea de todos y con todos.

Sin embargo...

¿Hay niños que necesitan de la escuela especial (o la escuela especial necesita de ellos)?

“...hay niños muy perturbados en escuela común que les haría mucho mejor ir a una escuela especial...” (Supervisora de una escuela especial, CABA)

Una concepción fuertemente arraigada en los discursos de profesio-

nales de Educación Especial es la defensa de la integración escolar (esto no es tan habitual entre los profesionales de la escuela común). Sin embargo, la integración se hace bajo ciertas condiciones y en general estas condiciones están atrapadas en la lógica del individuo reducido a un rasgo que es el “ser alumno”: es el que “puede ser integrado”, el que “la familia acompaña”. Es el que, finalmente, responde a un nuevo perfil: el del NEE que puede estar en la escuela común, es el que puede estar integrado. En su artículo “Nuevas formas de exclusión” Norma Filidoro plantea que la categoría de integrado es una nueva forma de nombrar a los diferentes, otrora excluidos, integrados pero en al “superficie de emergencia” (Castel, 1999).

“...Hay que integrar al niño que puede ser integrado porque sino estás discriminando porque no puede con la situación. Por ejemplo la chica que está en 4º grado de común pero con conocimientos de 1º, se queda sola...” (Directora escuela especial)

“...La integración es cuando un niño con NEE está en otro ámbito con situación e aprendizaje diferente a las que viene, pero posible. Sino, hay presión al chico y es contraproducente. No todo niño con NEE tiene que ir a especial. Pero no se puede trabajar con el engaño, sino no puede, no puede...sino, hago como que está integrado...” (Docente escuela especial)

Estar integrado entonces depende del niño, no del contexto escolar; esta idea entonces es solidaria con aquella: la de entender que el éxito y el fracaso son propiedades del sujeto que aprende (o que no aprende) y no de la situación. La integración escolar es entendida como **la otra situación** para el niño o la niña con discapacidad, puesto que la situación habitual, y posible es la de estar en la escuela especial. Mientras estén integrados, entonces, no lo estarán.

“...acá siempre hubo integración escolar, yo soy partidaria de que no todos los chicos pueden ser integrados, pero no es por una cuestión de discriminación. Sino porque no todas las escuelas están preparadas para todos los tipos de integración. Este nene con TGD no era para una escuela común, no había forma de integrarlo si antes no se hacía una escolarización en una escuela especial. Las maestras no tienen una preparación para un chico con problemas severos...” (Directora escuela privada especial)

Otra variable aparece aquí es la escuela común la que no puede, no solamente el niño, pero tiene ciertos límites, hay niños que necesitan de la escuela especial, al decir de los docentes.

Entonces ¿qué sería de ciertos niños sin la escuela especial? y que será de la escuela especial sin ellos?

NOTAS

[i] “Se trata de construir un instrumento capaz de “enseñar todo a todos” de la mejor manera posible, un ideal pansófico.” (Narodowsky, 1993)

[ii] “En torno a la “dirección” de los procesos de desarrollo -esto es acerca del rumbo de su “progreso”, como clásicamente se plantea: la marcha de menor a mayor adaptación, de una regulación heterónoma a una autónoma, etc. -cobran un sentido más complejo y, en cierta forma, desafiante” (Baquero; 2002).

[iii] “La ampliación de la empresa de la escuela en la formación de los individuos, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, asumió una forma escolar y un modelo de socialización que yo caracterizo como un programa institucional” (Dubet; 2003)

[iv] Para ampliar información sobre la historia de la discapacidad y la Educación Especial ver en: Identidad, diferencia y diversidad, en Políticas y poéticas de la diferencia, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comps.), Barcelona, Laertes, 2002.

[v] En 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales. 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.

[vi] “Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Salamanca, 1994) La Declaración de Salamanca reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

[vii] Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad (CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2007) ; Artículo 24).

[viii] Bárcena y Mélich (2000) en relación a Levinas.

[ix] ERAUSQUIN, 2007 "Modelos de Intervención Psicoeducativa Sobre modelos, estrategias y modalidades de Intervención Psicoeducativas"

[x] "De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas" Booth, Ainscow: Índice para la inclusión

[xi] "Respecto a la responsabilidad propuso un humanismo del otro hombre, del hombre que se responsabiliza y responde totalmente por el otro: "Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago". De acuerdo con Levinas, el punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el reconocimiento, pues a través de los otros me veo a mí mismo." (Levinas, 2000)

BIBLIOGRAFIA

BAQUERO R. (2001) "La Educabilidad bajo sospecha", en Cuadernos de Pedagogía. N° 9 Rosario.

BAQUERO, R. (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA

CASAL V. & LOFEUDO S. (2009): "Integración escolar: una tarea en colaboración" en Identidad y diferencia. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

ERAUSQUIN, C, BUR R. y RÓDENAS A.. (2001) "Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas". 28° Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Santiago de Chile. Ficha CEP.

ERAUSQUIN C., BTESH E., BUR R., CAMEÁN S., SULLE A., RÓDENAS A. (2001) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas" IX Anuario de Investigaciones Facultad Psicología. Ficha CEP.

FARRELL P. & VENABLES K. (2009) "Can educational psychologists be inclusive?" in Hick P., Kershner R. & Farrel P. (eds) Psychology for Inclusive Education: new directions in theory and practice. London and New York: Routledge. ISBN 0-203-89147-3

FRIGERIO, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", Revista Ciudadanos.

NARODOWSKI, M. (1993) Infancia y Poder. Bs. As. Aique.

EXPECTATIVAS Y PREOCUPACIONES DE INGRESANTES A LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA - RESULTADOS PRELIMINARES

Castaldo, Rosa Inés; Sarubbi De Rearte, Emma; Murhell, Anabel Nayle; Chirre, Adrián Eduardo
Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Ante la evidencia del alto índice de desgranamiento que se produce en el primer año del cursado universitario, el Proyecto de investigación "Aspectos facilitadores y obstaculizadores en la inserción del estudiante universitario de la UNT realiza una exploración en alumnos que ingresaron 2009, y en los que en 2010 cursarán segundo año. Los objetivos son indagar (a) sobre las dificultades de inserción y permanencia en el ámbito académico, y (b) los mecanismos subjetivos que operan como reforzadores y protectores, y les permiten continuar el recorrido académico. La metodología consiste en encuestas anónimas y autoadministrables a ambos grupos de alumnos, y entrevistas focalizadas a docentes. Se trabaja con las trece unidades académicas de la Universidad Nacional de Tucumán. En esta ponencia se presentan los resultados obtenidos con alumnos ingresantes 2009 a la Facultad de Odontología. De las conclusiones se destaca una elección vocacional estable y en camino de consolidación, una gran capacidad de proyección de futuro laboral, aspectos emocionales y cognitivos debilitados y la no determinación de los factores socio económicos en la elección y si en la permanencia.

Palabras clave

Deserción Ingresantes Ingreso

ABSTRACT

EXPECTATIONS AND WORRIES OF ADMITTED ODONTOLOGY STUDENTS

According to the high desertion index in the first year of College the research project "Making-easy aspects and making-obstacles aspects in the university students insertion", makes an exploration of atudents who had been admitted in 2009 and will become into second year students in 2010. the objectives are investigate a) the difficulties of insertion and stay in the academical field and b) the subjective mechanism which operates as reinforcing and protecting by alow students to continue the academical way. the methodology lies in anonymous and self asministrative survies to both group of students, as well as, interviews with the teachers themselves. It had been worked with the thirteen academical units of the National University of Tucuman. this paper shows the results got by 2010 admitted odontology students. From conclusions it underlines a solid vocation choise in way to consolidate an develop, a great ability to proyect the work future, weakening emotional cognitives aspects and the non-determination of socio-economic factors, but in the stay.

Key words

Desertion Admitted Students Entrance