

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial.

Casal, Vanesa.

Cita:

Casal, Vanesa (2014). Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/364>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/Vdc>

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>.

CONFIGURACIONES DE APOYO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD. AVANCES DE UN ESTUDIO EN EL NIVEL INICIAL

Casal, Vanesa

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presenta un avance de la investigación de Tesis de maestría de la autora acerca de prácticas de inclusión educativa en el nivel inicial. Se recortan en esta oportunidad los aspectos vinculados con configuraciones prácticas de apoyo como sistemas de actividad de tercera generación a partir de la investigación realizada en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires de gestión estatal que desarrollan proyectos de integración escolar con presencia de apoyos de diverso tipo.

Palabras clave

Configuraciones de apoyo, Sistemas de actividad, Inclusión Educativa, Nivel inicial

ABSTRACT

SUPPORT CONFIGURATIONS FOR EDUCATIONAL INCLUSION AND ACTIVITY SYSTEMS. STUDY ADVANCEMENTS AS KINDERGARTEN LEVEL

A preview on Thesis research on inclusive education practices at Kindergarten level is presented by the author. On this opportunity the author introduces aspects related to support configurations as third generation activity from research in kindergarten state schools in Buenos Aires City which develop school integration projects in the city of Buenos Aires that develop State-run school integration projects with support practice of different types.

Key words

Support configuration, Activity systems, Educational inclusion, Kindergarten level

Presentación

El presente trabajo se trata de un avance de mi tesis de Maestría sobre Políticas y Prácticas de inclusión educativa de niños con discapacidad en el nivel inicial dirigida por la Mg Silvia Dubrovsky. Tiene antecedentes en la investigación iniciada sobre Configuraciones de Apoyo para la educación inclusiva en el marco del proyecto de investigación de Psicología Educativa sobre Psicólogos y su inserción en el campo educativo desde el año 2007 en adelante dirigido por la Mg. Cristina Erausquin en el cual participe hasta marzo 2014.

Para pensar la inclusión educativa desde una perspectiva contextualista que sitúe el problema en el escenario escolar, se hace necesario acudir a unidades de análisis que capturen esa complejidad. Baquero y Terigi (1996) proponen para la comprensión del aprendizaje escolar en situación la unidad de análisis de la actividad de la segunda generación que toman de la lectura que aplica Engeström sobre la categoría de trabajo de Leontiev (1988, citado por Baquero y Terigi, 1996) para pensar la actividad teatral[i]. Dada la concepción de la Educación Especial como modalidad[iii], mi inter-

és radica en demostrar que para poder hacerla posible en el plano de la actividad, se requiere de una mirada expandida de la misma que se acerque a la concepción de la tercera generación de la actividad tal como lo plantea Engeström (1999) posteriormente, tomando a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis. Esta herramienta me posibilita estudiar los procesos de inclusión educativa, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad de la educación común y la educación especial, del sistema educativo y del sistema de salud, o del sistema educativo y el sistema de promoción y protección de derechos, entre múltiples posibilidades.

Para la recolección de datos se utilizaron registros de observación tomados en el marco de un proyecto de investigación en el Profesorado para el Nivel inicial del Normal 6 de la Ciudad Buenos Aires, en el cual coordino los espacios de Definición institucional sobre inclusión Educativa

Sobre la Inclusión Educativa

La inclusión educativa viene planteándose como tema de agenda de la Pedagogía y la Psicología Educativa desde un enfoque centrado en los derechos de las personas con discapacidad. Junto a ello, varias disciplinas vienen ocupándose del estudio de la escuela como institución de la modernidad (Pineau, 1998) dispositivo de producción de cursos de desarrollo subjetivo (Baquero, Terigi, 1996), de inscripción simbólica de los sujetos y de construcción de lazo social (Duschatzky 2001; Frigerio, 2004). Es así que el problema de la integración escolar y las discusiones sobre la inclusión educativa se dan en el seno de un fuerte posicionamiento de la escuela a la vez que del cuestionamiento de su matriz fundacional. Podríamos entender a la inclusión educativa como un enfoque que propone una escuela para todos/as los niños, y las niñas adolescentes jóvenes y adultos generando condiciones para que esto sea posible. En el caso particular de este trabajo profundizaré los aspectos que tienen que ver con la colaboración entre sistemas para hacer posible este trabajo en el nivel inicial, trabajo político en tanto produce formas específicamente escolares de garantizar el derecho de los niños con discapacidad a la educación inclusiva. La práctica de la integración, por su parte, resulta ser una estrategia para la inclusión educativa, aquello que es visible a la comunidad y al Estado respecto de los posicionamientos y las políticas. Ambos referentes: políticas (normativas y condiciones) y proyectos singulares de integración escolar dan cuenta de la relación entre las políticas y las prácticas en tanto plantean continuidades, rupturas, tensiones y diversas formas de colaboración.

Le toca a la escuela ser parte y tomar parte de un cambio cultural. Cambio que se propició a partir de luchas generadas al interior de las organizaciones de padres/familiares y personas con discapacidad que adquirieron formas legislativas y que llegaron al terreno educativo (Eroles, 2009). En este sentido no ha sido la escuela la

institución que “ha pedido” el cambio del paradigma del cual deberá tomar parte. Este aspecto es central al momento de entender las resistencias a las prácticas de integración tanto del subsistema de educación común como del subsistema de educación especial. Frente al cambio de paradigma ambos subsistemas colaboran; adquiriendo la educación especial un formato de “modalidad” en tanto atraviesa los niveles y otras modalidades del sistema educativo a través de las configuraciones prácticas de apoyo. Estas se arman y se construyen en el escenario de las escuelas comunes y tienen como base las trayectorias escolares de los niños y jóvenes con discapacidad. En particular y como punto de partida de este trabajo, el nivel inicial constituye un ámbito propicio para desplegar la integración escolar como práctica, dadas las características de su formato y las representaciones sociales asociadas a sus funciones[iiii].

Educación inicial: campo propicio para el desarrollo de propuestas inclusivas.

El Nivel Inicial recibe a niños desde los 45 días a los 5 años, siendo en nuestro país, República Argentina, estrictamente obligatorio la sala de cinco años, acorde a lo establecido en la Ley Nacional de Educación. En el Documento Curricular de Educación Inicial (DCNI) -vigente del año 2000 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- se divide al mismo en un primer ciclo (de los 45 días a los dos años) y un segundo ciclo que comprende a los niños desde los tres a los cinco años. El mismo sostiene que: “*Las instituciones escolares del Nivel Inicial de la Ciudad (...) se constituyen en el espacio educativo cuya misión es la formación integral de todos los niños de 45 días a 5 años, a través de la transmisión de los conocimientos, valores y actitudes culturales para el logro de una creciente participación digna y equitativa en la sociedad*” (p.18) En el mismo documento se agrega que este nivel tiene como finalidad educativa la socialización y la alfabetización.

“La educación inicial asume el compromiso de trabajar con la diversidad” (DCNI, 2000, p. 38) y señala que trabajar con la diversidad implica valor las diferencias desde un horizonte de igualdad, cuidando de no convalidar la desigualdad. Significa también, enriquecerse en las diferencias, no solamente contemplarla, sino aprovecharlas: “*el nuevo contrato de la escuela con la sociedad debería contemplar el respeto de la heterogeneidad dentro de la identidad común*” (DCNI, 2000, p. 39). La inclusión de niños con discapacidades se realiza en el marco del trabajo con la diversidad. Cabe aclarar que considerar “trabajo” y no solamente “respeto” a la tarea que se realiza para la inclusión, resulta apropiado en tanto nos permite retomar la categoría de actividad antes descripta.

Las relaciones necesarias para hacer posible la inclusión educativa trascienden el plano escolar y pueden ser pensadas, tal como lo anticipé al comienzo, a la luz de la tercera generación de la teoría de la actividad propuesta por Engeström.. Al respecto Daniels señala: “*La tercera generación de la teoría de la actividad intenta, tal como lo propone Engeström, desarrollar instrumentos conceptuales para comprender los diálogos (...) y las redes de sistemas de actividad en interacción*” (DANIELS, 2003, p.132)

Desde esta perspectiva puede decirse que educación especial, el sistema de salud, de protección y promoción de derechos por un lado y la educación común se vislumbran como dos sistemas de actividad diferentes, cada uno con sus particularidades en relación a actores que lo componen, sus objetivos, herramientas, reglas y normas.

Configuraciones de apoyo y sistemas de actividad

El sistema educativo formal desde su construcción en la Modernidad, está organizado por Cohortes teóricas que refieren a indicado-

res basados en formatos escolares clásicos que se han naturalizados en representaciones sociales e imponen único tránsito posible para la infancia. De esta manera, a través de su organización y sus determinantes, el Sistema Educativo define las Trayectorias Escolares Teóricas. Dichas trayectorias expresan “*...itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar...*” (Terigi, 2009 p.12)”. Sin embargo, en la experiencia de los niños/as se expresan de manera heterogénea, variable y contingente. Para pensar en la trayectoria educativa integral de los niños pequeños con discapacidad, se trata de precisar las Configuraciones de Apoyo a partir de la relación entre la escuela común como sistema de actividad y otros sistemas tales como el de la educación especial, o el sistema de salud o el de protección de derechos; como sistemas que brinden los apoyos y que a su vez participen en la producción de las configuraciones de apoyo como resultado de la actividad conjunta entre ambos sistemas de actividad. Se denomina entonces “configuración de apoyo a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones, que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar y contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Estas Configuraciones Prácticas de apoyo que pueden adoptar los apoyos educativos incluyen la atención, el asesoramiento, la orientación. A su vez, la capacitación, la provisión de recursos y la acción coordinada, tanto como el seguimiento e incluso la investigación, constituyen las diversas formas que pueden adoptar dichas configuraciones”. (López comp., 2009, p.40)

Para pensar la inclusión educativa es necesario que varios sistemas encuentren espacios comunes y participen en zonas de construcción “interagenciales” pensadas en situación. En este sentido se refuerza la importancia de comprender a la Educación especial desde este paradigma como modalidad.

Resulta relevante y fecundo apropiarse de la unidad de análisis que propone Engeström como es la tercera generación de los sistemas de actividad que se rige por los siguientes principios:

- 1) Sistema colectivo mediado por artefactos y orientado a objetivos: La unidad mínima de análisis es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad. Las acciones individuales y grupales son independientes, pero están subordinadas y entretreñidas. Así, una configuración de apoyo requiere del armado de una propuesta para un niño en el contexto de la educación común pero articulado con otros
- 2) Multivocalidad: la división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, y hace posible la existencia de actores con múltiples puntos de vista, intereses e historias. La multivocalidad se multiplica en redes de sistemas de actividad en interacción, se trata de diversidad de profesionales provenientes de diversos campos, trabajando para hacer posible la inclusión educativa, creando condiciones para ello.
- 3) Historicidad: los sistemas de actividad se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo. Es así que en cada uno de los proyectos de integración escolar surgidos en el marco de la inclusión educativa, conviven prácticas y posicionamientos que reviven los diversos abordajes que se fueron realizando sobre las personas con discapacidad a lo largo de la historia (extinción, encierro, segregación, integración e inclusión)
- 4) Contradicciones: estas se expresan en los sistemas de actividad, como fuentes de cambio y desarrollo, entendidos como sistemas

abiertos que al introducir nuevas tecnologías u objetos provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras de cambio. La inclusión educativa resulta ser un enfoque que viene a romper con las lógicas clásicas de la escuela.

5) Transformaciones expansivas: a partir de esfuerzos colectivos y organizados por superar las contradicciones acumuladas. Entonces, las experiencias en las cuales las instituciones de nivel inicial encaran proyectos de integración escolar transforman sus prácticas más allá del propósito puntual del proyecto particular. Es así que una transformación expansiva se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar nuevas y diversas posibilidades radicalmente más amplias que en la anterior modalidad de la actividad

Un equipo de apoyo a la integración, en un relato en el que narran acerca de sus intervenciones expresan estas transformaciones al modo del artista/artesano y su impacto de modo expansivo:

“Las configuraciones de apoyo que el niño requiera para acceder a los aprendizajes pueden cobrar múltiples formas y dependen siempre de las particularidades de ese niño y del dispositivo escolar configurado. Por eso es válido decir que resultan ser un ARTE. Un arte que se despliega con la intención humana de incluirse en el mundo de alguien, que a su vez va a ser incluido en el mundo de otros, con todo su bagaje y con sus particularidades. La idea es abrir también nuestro mundo para que en él convivan otros mundos. Estas configuraciones, pueden concretarse en la reducción de los tiempos de tarea, desmembramiento de las actividades, la organización de pequeños descansos entre tareas, la utilización de mayor cantidad de apoyos gráficos para llevar adelante las actividades, facilitación de las consignas resumiendo la información oral” [iv]

.Cuando se incluye un niño con discapacidad en un jardín común, cambia todo el nivel inicial

“Estos niños que transitan una experiencia infantil especial nos señalan la importancia de considerar en lo cotidiano, la pluralidad de infancias y de familias a las que atendemos. La complejidad y variedad de este escenario nos interpela como docentes y nos lleva a preguntarnos ¿Qué y cómo podemos brindarles a estos niños y sus familias un proyecto de integración que sea una buena oportunidad? ¿Qué estamos aprendiendo como docentes en el marco de esta experiencia? ¿Qué más necesitamos saber?” (Directora de nivel inicial)

La inclusión educativa interpela al dispositivo y las prácticas habituales. Para poder dar cuenta de la potencialidad expansiva de las prácticas de inclusión se introducirá la metáfora del péndulo de Newton. Solo a los efectos de ejemplificar cómo a través de un movimiento se produce la expansión- aun en la aparente quietud- que se extiende de manera indefinida[v]: A continuación se tomarán fragmentos de discursos que se recabaron a través de entrevistas con docentes a cargo de salas de nivel inicial, y otros profesionales de apoyo a la integración. Resulta pertinente aclarar que hasta hace pocos años, se ha utilizado la denominación “maestra/o integrador/a para nombrar al/la profesional que se incluye en la sala/grado/curso para acompañar el proceso de integración de un niño/a en la modalidad común. Esta denominación no contribuye al cambio de paradigma que se condice con lo propuesto en la “Convención de los derechos de la personas con discapacidad” ni con la mirada que apunta a pensar estas prácticas de manera expansiva, por lo que adoptaremos la denominación “maestra/ de apoyo a la integración” (MAI). Este/a profesional concurre con cierta regularidad a la escuela pero no todos los días como sí lo hace el niño/a; entendiendo que este proceso debe realizarse institucio-

nalmente y con todos los actores, desde una lógica inclusiva se deben promover contextos que levanten las barreras al aprendizaje y participación. Por otra parte el sentido de los apoyos refiere a los enfoques socio culturales que entienden a la acción mediada en tensión irreductible con los sujetos y objetos en su contexto socio cultural. Otra figura que aparece apoyando la integración de un niño/a en particular es el acompañante personal no docente (APND) [vi], un profesional externo al sistema educativo (perteneciente al ámbito de la salud) generalmente psicoeducativo que acompaña con mayor asiduidad al niño/a (habitualmente todos los días) o el asistente celador para niños con discapacidad motriz (ACDM) que asiste en cuestiones de higiene, traslado y alimentación acorde a la patología de base del niño/a

Se utilizaron entrevistas semidirigidas que se organizaron a través de codificación de los datos obtenidos y análisis teórico con miras a la construcción de categorías. También se recogieron datos de experiencias presentadas a propósito de la organización de un encuentro de educadores/as del nivel siempre en el marco del proyecto de investigación en el ENS 6, en el cual se describieron y narraron prácticas reales de inclusión educativa.

En un momento de análisis parcial y a los efectos de dar cuenta del objeto de interés de este escrito se analizan ciertas concepciones planteadas por las entrevistadas (todas mujeres de 22 a 42 años) y por los/as autores/as de algunos de los trabajos presentados; que apuntan a:

· En cuanto a la comprensión del problema: en su mayoría queda situado en el niño con especial ponderación de su entorno familiar. *“...Creo que la integración favorece el desarrollo del niño que presenta alguna patología, ya que favorece su relación social, con sus pares, su integración debe ser acorde a las necesidades específicas del niño y tener en cuenta su maduración y no forzar al niño a que realice lo mismo que el resto de sus compañeros, así podrán verse cambios positivos en estos niños...” (APND)*

Esta concepción da cuenta -en términos de Baquero- de una comprensión “débil” de la diversidad, en la cual se entiende la alteridad como desviación de la normalidad (Baquero, 2000), a diferencia de la “versión fuerte” que apuntaría a pensar la diversidad/alteridad como definición política de la normalidad/anormalidad. Esta concepción (la “versión débil” centrada en el niño) ha sido la base de los discursos “integracionistas” de los años 80 y 90 que reforzaron la idea de la integración escolar bajo el discurso de la tolerancia más que del derecho (la “versión fuerte”). Otra particularidad es que la integración escolar, si bien se entiende discursivamente desde el derecho aparece asociada al esfuerzo de las instituciones para su logro, esta conceptualización se asocia al propio surgimiento del paradigma de la inclusión educativa, un proceso surgido más del plano social, producido por las propias personas con discapacidad y sus familias e impuesto a la escuela, a contramano de los determinantes duros del dispositivo escolar clásico

(la Inclusión) *“...Me parece muy positiva siempre y cuando el trabajo sea “realmente integrar e incluir” al niño, deben vincularse y repensársela integración y la inclusión en nuestras prácticas educativas, para hacer posible la inclusión de muchos niños como L en la escuela común. La inclusión es un derecho, pero la realidad es que muchas veces termina siendo un esfuerzo por parte de las instituciones...” (MAI)*

“...Pienso que la integración escolar ante todo es un derecho, esta buena siempre y cuando sea acompañada y se lo ayude al docente de la sala, porque incluir por incluir a un niño en la sala sin acompañamiento, no le sirve al nene y obstruye el trabajo de la docente de la sala...” (Maestra de sección nivel inicial-MS)

En cuanto a las intervenciones: se subraya la necesidad de reforzar el trabajo en colaboración, por ejemplo:

“...Sí, se trabaja con la maestra integradora. Yo planifico y a veces me ayuda para hacer algunos ajustes. Y también con el E.O.E. que viene con constancia, la asistente social que viene cada tanto y tiene entrevistas con los padres del niño. Docente, maestra integradora, la asistente de discapacitado motor, la trabajadora social y la familia...” (Maestra de Sala- MS)

A pesar de ellos, se pone especial énfasis en la importancia de la tarea del profesional o los profesionales que realizan el apoyo a la integración.

“...Yo con M empecé en marzo y obviamente que cuando estoy yo que es los miércoles es mucho mejor, es el día que mejor se porta, la seño me cuenta que los otros días cuesta, ...”(MAI)

“...Con el grupo se vincula bien, la seño lo leva bastante bien, sabe que ella es su autoridad y le hace bastante caso, a veces sí, les pega a los compañeros pero; S (la maestra) lo maneja y maneja esas situaciones, si se genera un conflicto S lo soluciona. Los chicos sí saben que yo vengo por él y por eso todas las quejas vienen a mí, tratamos que no sea así...”(MAI)

Esto da cuenta de la necesidad de pensar en unidades de análisis más complejas que la del niño “a incluir/integrar” o la clásica tríada sujeto-objeto/contenido a aprender/enseñar-docente propuesta por Chevallard (1997).

“...Todo el personal docente se involucra colectivamente en estos procesos y participa brindando su apoyo, ya sea a los niños, o a las docentes que con ellos trabajan, en las diversas situaciones que surgen desde lo cotidiano, generando un clima colaborativo que incide en el desenvolvimiento de la institución..”(En el relato de una Directora de Nivel Inicial-DNI)

“...Al jardín llegó una maestra de apoyo a la integración pero en la escuela especial quedó un equipo interdisciplinario formado por la conducción de la escuela, psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, otras maestras integradoras, todos al servicio de pensar para el niño las mejores estrategias de intervención...”(MAI)

· En cuanto al contexto: en general aparece el nivel inicial como institución que aloja, siendo la preocupación central el paso al nivel primario.

“¿Qué pensás que va a pasar con M cuando vaya a la primaria? Va a necesitar seguramente un acompañamiento, y ahí vamos a ir viendo en su momento se verá. Lo van a volver a evaluar para ver si va a escuela común, a recuperación o a especial. Yo en Marcos no creo que termine en una escuela especial pero seguramente va a necesitar una maestra integradora...” (MAI)

De allí que surja la figura de la “permanencia” [vii] como herramienta institucional de “demora” en la inscripción en la escuela primaria. Esta estrategia impacta sobre la trayectoria escolar de los niños desde muy temprana edad como ya he definido en líneas anteriores.

“...Durante este ciclo lectivo, se continúan realizando dos de los procesos de integración que se iniciaron en 2011, mediante las modalidades denominadas “permanencia” e “inscripción fuera de edad cronológica”, dos niños transitan aún este recorrido. Estas instancias, han sido decididas en forma conjunta por los profesionales del EOE interviniente, los que atienden a los niños de manera particular, sus familias, las docentes de sala y las integradoras que acompañan a los niños en este proceso. Esta determinación nos generó dudas e incertezas, además de la idea de una enorme responsabilidad al pensar en una decisión que influye tan hondo en las trayectorias escolares...” (DNI)

En cuanto a los destinatarios de la intervención en general se en-

tiende que es el niño con discapacidad aunque también se incluye a los demás niños en algunos casos y a la relación del niño y su familia con el jardín.

“...Realizamos un gran trabajo en equipo con todos los actores institucionales y su familia. Mateo a principios del año tenía un lenguaje corporal, o sea que para establecer vínculos con sus pares, pegaba y esto ponía mal al grupo. Se le explico a sus compañeros que le pasaba a Mateo, fue un largo trabajo que hoy ha dado sus frutos, Mateo se relaciona sin inconvenientes con sus pares. Ahora se comunica perfecto con el grupo. ...yo veo muy bien la integración de Mateo. A la mañana va al Instituto Provolo de sordos y a la tarde concurre a la escuela común...”(MS)

No se observa reconocimiento explícito de los docentes como destinatarios indirectos beneficiados por este proceso. Tampoco se identifica a la familia con capacidad de brindar información acerca del niño o la niñas, más bien la familia debe recibir la información y los requerimientos del jardín aceptando las indicaciones de acompañamiento de los “especialistas”.

“...La familia influye mucho, sino hay una familia que acompañe, por más que nosotras trabajemos, tengamos la mejor voluntad, si no hay una familia que ayude no sirve de nada el trabajo. (...). La familia es muy importante no solo que colaboren, también que los lleven al tratamiento...”(MAI)

“...Es el que más necesita de la ayuda escolar para poder conducirse a futuro de un modo independiente en la sociedad. La diferencia esta en que A tiene un retraso en el habla y tendrá un tiempo de adaptación distinto y requerirá de más ayuda para poder seguir los contenidos del grupo. Nuestra tarea es acompañarlo en ese camino, de ese modo nosotros entendemos la integración...”(MAI)

· En cuanto a las “herramientas”, se destaca como principal las adaptaciones curriculares que en la mayoría de los casos son realizadas por los profesionales de apoyo.

“...Yo planifico para todos iguales, por unidades didácticas, y en el momento de dar la clase uso estrategias metodológicas para que M entienda “yo le hablo de cerca, bien claro y él me lee perfectamente los labios...” (MS)

“...Las adaptaciones las realizo en función de las posibilidades de L y de lo que decidimos con mi coordinadora, que es lo más relevante para que lo incorpore...”(MAI)

“...N realiza todos los trabajos sin problemas, yo planifico directamente en base a las capacidades del grupo. En caso de que alguno no pueda realizar alguna consigna graduó el grado de dificultad...”(MS)

“...Dentro del proyecto de la docente aplico actividades extra programáticas haciéndole hincapié en la repetición con ayuda del tacto, olfato, juegos con rimas y canciones con sonidos onomatopéyicos y otras veces indicándole dónde fijar su atención mirándolo a los ojos y acompañándolo con disponibilidad corporal. Llevo material extra para complementar las propuestas, aunque las actividades se planifican de acuerdo al Diseños Curricular. Las propuestas son las mismas para todo el grupo pero respetando los tiempos y posibilidades de Alejandro...” (MAI)

Tal como fue señalado en un trabajo anterior (Casal, Beraldo, Ali 2012) puede comprenderse que estas intervenciones tienen un potencial expansivo, propio de la unidad de análisis de la tercera generación planteada, que hace que las mismas tengan efectos no sólo sobre los procesos de integración escolar que hacen a la inclusión educativa, sino que también sobre los determinantes duros de la escolarización; que si bien en el nivel inicial se flexibilizan, existen y son precursores de la escolarización primaria posterior.

¿Puede ser pensada la inclusión de niños con discapacidad como una oportunidad para hacer que estos nuevos modos de enseñar y

aprender se aprovechen para que otros niños con y sin discapacidad aprendan y participen en la escuela? ¿Puede la propia incomodidad producir nuevos sentidos para instalar “otra práctica educativa” en el jardín que tienda más hacia el despliegue de la diversidad que hacia la “innecesaria homogeneidad”? Se trata de pensar en oportunidades para otorgar nuevos sentidos a la escolarización de niños pequeños y con ello posibilidades para hacer posible otra mirada acerca de la/s diversidad/es de las infancias en el jardín:

¿Pensás que la integración escolar es beneficiosa para todos los niños? Si, totalmente. Aprenden unos de otros y se ayudan entre sí. (Maestra de nivel inicial)

NOTAS

[i] Como ha señalado Engeström, los componentes que intervienen en una actividad consisten al menos en: sujeto, objeto/objetivo, instrumentos, reglas, comunidad, división de tareas

[ii] EL sistema educativo Argentino se organiza en cuatro niveles y ocho modalidades. La educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a acompañar las trayectorias escolares de las personas con discapacidad en cualquiera de los niveles y otras modalidades y se rige por el principio de la inclusión educativa (ver art 42 de la Ley Nacional de Educación)

[iii] Me refiero al formato del nivel inicial de acuerdo a las características de la escuela planteadas por Jaime Trilla, este autor describe las características de toda situación educativa en base a ciertos “determinantes duros” (Baquero Terigi, 1996): constituye una realidad colectiva, se ubica en un espacio específico, actúa en unos límites temporales determinados, define los roles de docente y discente, predetermina y sistematiza contenidos, propone una forma de aprendizaje descontextualizado.

[iv] En La integración: un desafío compartido, Trabajo presentado por el Equipo de Integración Escolar de la Escuela Especial 7 DE 19 disponible el 3 de junio en <http://armandotramas.blogspot.com.ar/2013/03/la-integracion-un-desafio-compartido.html>

[v] El **péndulo de Newton** o **cuna de Newton** es un dispositivo que demuestra la conservación de la energía y de la cantidad de movimiento. Está constituido por un conjunto de péndulos idénticos (normalmente 5) colocados de tal modo que las bolas se encuentran perfectamente alineadas horizontalmente y justamente en contacto con sus adyacentes cuando están en reposo. Cada bola está suspendida de un marco por medio de dos hilos de igual longitud, inclinados al mismo ángulo en sentido contrario el uno con el otro. Esta disposición de los hilos de suspensión permite restringir el movimiento de las bolas en un mismo plano vertical.. http://es.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9ndulo_de_Newton

[vi] La inclusión de esta figura solventada desde la Obra Social del niño se regula bajo la resolución 3034/2013 MEGCBA en la CABA. Hasta el año 2010 la incorporación de estas figuras solo se realizaba en las escuelas de gestión privada, pero por insistencia de los organismos no gubernamentales dedicados a las temáticas de discapacidad y ante sucesivos recursos de amparo se reguló su ingreso.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2

Baquero, R. (2000) *La educabilidad bajo sospecha*, Cuadernos de Pedagogía de rosario ro 9

Casal y Roccella (2013) *Inclusión educativa: modelo para armar*. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación, área temática: formación de docentes de infancia disponible en http://www.academia.edu/3169254/Inclusion_educativa_modelo_para_armar

Casal, Beraldo, Ali (2012) *Agentes Psicoeducativos e inclusión en el Nivel Inicial*. Trabajo Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación

y Práctica Profesional en Psicología

Dubrovsky, S. (2007): *Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario*, disponible el 3 de junio de 2014 en http://www.porlainclusionmercator.edu.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf

Eroles, C., Fiamberti, H. (2009) *Los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Fundación Par.cap 1

Engestrom, Y. (2001) *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1

Frigerio, G. (2004) *La (no) inexorable desigualdad*. Mimeo para la revista Ciudadanos

Larripa, M., Erasquin, C.: *Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos en Anuario de Investigaciones Scielo*, v 14, dic 2008 disponible el 3 de junio de 2014 en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100009&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt

López comp (2009): *Documento Ministerio de Educación de la Nación: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina*.

Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires, del Estante Editorial

Pineau, P. (1998): ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo [reescritura del artículo “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización” presentado en el Seminario “Historia de la Educación en Debate” noviembre de 1993, y publicado en Héctor Rubén Cucuzza (comp.): *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Trilla, J. (1985): “Características de la escuela” en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes (Cap. 1).

Wertsch, J. (1999) “La mente en acción”, Ed. Aique. Buenos Aires.

NORMATIVA

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (2000) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*

Ley nacional de educación 26206- República Argentina (2006)

Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (aprobada por Ley 26379 en la Rep Argentina-2008)