

“Voces” docentes sobre la integración escolar de los niños con discapacidades.

Talou, Carmen L., Borzi, Sonia L., Sánchez Vazquez, María José, Hernandez Salazar, Vanesa, Gómez, María Florencia y Escobar, Silvana.

Cita:

Talou, Carmen L., Borzi, Sonia L., Sánchez Vazquez, María José, Hernandez Salazar, Vanesa, Gómez, María Florencia y Escobar, Silvana (Diciembre, 2009). *“Voces” docentes sobre la integración escolar de los niños con discapacidades. IV Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología Mdelp, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.florencia.gomez/93>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvUV/1zR>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

IV CONGRESO MARPLATENSE DE PSICOLOGÍA – 2009

Título: “Voces” docentes sobre la integración escolar de los niños con discapacidades

Autores: Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M.J.; Hernández Salazar, V.; Gómez, M.F.; Escobar. S.

Resumen

En este trabajo se presentarán resultados relativos a uno de los aspectos indagados en el marco de la investigación llevada a cabo por nuestro equipo durante los años 2006 a 2008. Los propósitos de esta investigación fueron indagar las concepciones y la información sobre la inclusión de niños con discapacidades que poseen actores del ámbito educacional tanto de institutos de formación superior como de escuelas destinadas a niños con Necesidades Educativas Especiales y de Educación Primaria Básica.

Se realizó un estudio basado en un diseño descriptivo-exploratorio. Como estrategia metodológica se utilizó una entrevista en profundidad, semi estructurada, contemplando diferentes dimensiones que permitieron indagar las concepciones de los sujetos entrevistados. En esta presentación expondremos los resultados de una de estas dimensiones correspondiente a las actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad.

La investigación ha permitido ampliar y actualizar el marco teórico sobre los derechos a la educación de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta los documentos internacionales en el marco normativo de Naciones Unidas. El objetivo final se dirige a proporcionar información relevante que permita diseñar estrategias que propicien condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo, colaborativo, contemplando la problemática de la diversidad.

Palabras clave: concepciones docentes, derecho a la educación, inclusión educativa, necesidades educativas

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX, y en sintonía con el denominado “Fenómeno de los Derechos Humanos” (Rabossi, 1993), se hacen más visibles diferentes colectivos hasta el momento postergados, entre ellos, las personas con discapacidades. En este proceso de concientización y tematización de la problemática, la educación ha cumplido un rol esencial gracias a una continua búsqueda de estrategias en pos de ofertar una “escuela para todos” (Giné Giné, 2006, entre otros).

La educación inclusiva constituye un aspecto más de y para la inclusión social. Así, la tarea educativa que favorezca la inclusión no puede estar aislada de un proyecto de sociedad: debe abrirse a las necesidades de sus ciudadanos -sea cual fuera su condición existencial- incluirlas y anticiparlas. Como parte de una forma de vida, incluye las diferentes dimensiones humanas reconociendo a la diversidad como valor y como fuente de enriquecimiento.

La educación para la inclusión, entendida como educación para toda la vida, considera a este proceso como continuo, gradual y articulado a lo largo de los diferentes niveles de enseñanza, formal e informal. Dicho proceso debería ser accesible especialmente para los grupos más vulnerables y marginados, quienes deberían tener garantizado un lugar especial.

En el ámbito de los Derechos Humanos, y con respecto a la educación inclusiva, un documento prioritario ha sido el conjunto de las observaciones a la *Convención de los Derechos del Niño* en sus artículos 2 y 23 (ONU, 1989) emanadas del Comité de los Derechos del Niño (ONU, 2006, *Observación General N° 9*). Aquí se destaca de modo especial que este colectivo sigue experimentando graves dificultades y tropezando con obstáculos en el pleno disfrute de los derechos, donde los obstáculos no corresponden a la discapacidad en sí misma, sino a una combinación de barreras sociales, culturales, de actitudes y físicas, que estos niños encuentran en sus vidas diarias.

Respecto de la educación, se insiste en este documento en la prioridad de una educación inclusiva de calidad y direccionada a fomentar la autoestima y autosuficiencia, entendiendo que este colectivo no es homogéneo y que los niños con discapacidades se diferencian mucho entre sí. En este sentido, padres, maestros y otros profesionales especializados tienen que ayudarlos a desarrollar sus

formas y aptitudes de comunicación, lenguaje, interacción, orientación y solución de problemas, ajustándose del mejor modo a sus posibilidades. El documento explicita, además, que los niños con discapacidades no queden excluidos del sistema de educación general por motivos de su discapacidad, recibiendo el apoyo necesario dentro de este sistema, entendiendo que el grado de inclusión puede variar.

En cuanto a los programas para la formación de profesionales que trabajan con niños con discapacidades, deben incluir capacitación en educación especial, centrada en los derechos de estos niños. Entre los profesionales que se mencionan aparecen, aunque no exclusivamente, los encargados de formular políticas, los jueces, los abogados, los agentes de orden público, los educadores, los trabajadores de la salud, los trabajadores sociales y el personal de los medios de comunicación.

Respecto del reciente documento emanado de la *48 Conferencia* organizada por UNESCO (2008), se destaca que la educación inclusiva es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, puesto que la educación es un derecho humano fundamental. La misma consiste en un proceso de fortalecimiento del sistema educativo para atender a todos los educandos, por lo que significa cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias educativas.

Para que estos procesos puedan efectivizarse, consideramos que es necesario conocer cómo los diversos actores del sistema educativo conceptualizan la temática de la discapacidad y las problemáticas que presentan los sujetos que las padecen, colectivo por demás heterogéneo y complejo, en tanto condición humana. De estas conceptualizaciones o modelos se desprenden actitudes y prácticas sociales en general, y educativas en particular, dirigidas a la atención de personas con discapacidades.

En trabajos anteriores (Talou y otros, 2003, 2006), hemos puesto de manifiesto la escasa tematización y reflexión de escolares de entre 6 y 15 años sobre la problemática de los niños con discapacidades y su inserción en el ámbito escolar.

Sin duda alguna, el docente es un actor clave en este proceso, y su formación de grado y en ejercicio (en consonancia con los cambios sociales, políticos, educativos, etc.), resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado, reflexionando sobre la propia práctica a partir de criterios pertinentes y convocando a la reflexión a sus propios alumnos.

Para aportar en este sentido, en nuestra investigación indagamos las concepciones y la información sobre la inclusión de niños con discapacidades que poseen directivos y docentes de Institutos Superiores de Formación Docente; y directivos, maestros y personal de Equipos de Orientación Escolar que se desempeñan en escuelas destinadas a niños con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD) y de Educación Primaria Básica (EPB).

Para ello, realizamos un estudio consistente en un diseño exploratorio descriptivo. Utilizamos como instrumento la entrevista en profundidad, semi estructurada, elaborada al respecto, y administrada a miembros de cada uno de los colectivos antes mencionados. Dicha entrevista abarca diferentes dimensiones, entre ellas, las actitudes de estos docentes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad. En este trabajo expondremos los resultados relativos a esta dimensión, ilustrando con algunas verbalizaciones de los docentes entrevistados para ejemplificar.

Resultados

En general, todos los entrevistados refieren a que el tema de los niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades se ha instalado no solamente en la esfera educativa, sino que se ha extendido y diversificado en diferentes ámbitos. Sin embargo, al momento de especificar las particularidades de esos cambios, solo lo expresan en términos generales tales como *“se habla mucho de eso”*, *“está instalado en los medios de comunicación”*, etc.

En relación a las **actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad**, la mayoría de los entrevistados no rechaza la inclusión, pero sostiene que no debe ser plena: se debe tener en cuenta la particularidad del sujeto como un todo. Algunos opinan que la integración es posible si se tienen en cuenta todos los elementos: niño, recursos materiales y humanos, docentes, afirmando que hay sujetos que no se beneficiarían de la integración si sólo se hace en función de su condición.

- Directivo superior: *“Yo no sé si en todos los casos, habría que ver qué tipo de discapacidad, según el grado, la discapacidad, yo no conozco tanto”*

- Directivo escuela especial: *“La mayoría de los directores pensamos parecido, que hay integrables y no integrables dentro de los chicos con necesidades educativas especiales”*

- Asistente educacional especial: *“Depende de integrar para qué: primero, si el niño tiene condiciones para apropiarse de esa experiencia, si le va a servir al niño. Hay como otra parte que no la tengo bien pensada: que le sirva la niño y a los otros niños. Si pensamos en el caso de un niño con discapacidad mental, le puede servir a todos, al resto también le puede servir la experiencia de la solidaridad de compartir un espacio con un niño con una discapacidad mental o motora, por ejemplo”* [Distinto es el caso de] *“niños con trastornos de la conducta graves, autolesivos o heterolesivos, niños con mucha desorganización del pensamiento, crisis de excitación. Son síntomas violentos para el niño y para los compañeros y hay que pensar al niño en esa situación, para no exponerlos al rechazo. A veces la familia tiene la ilusión de que es igual que los otros niños porque va al recreo a la otra escuela, con niños “normales”, y no es así. Niños que se banean generan rechazo entre sus compañeros y también de la maestra, y eso no sé si no es peor”*

Entre las condiciones de posibilidad, mencionan que el número de escolares que integrarían el grupo cuando se incluye niños con NE derivadas de las discapacidades no debería superar los 20 alumnos, ignorando si existen normativas claras al respecto. También destacan la necesidad de eliminar barreras físicas tales como escaleras, baños, pizarrones, aberturas, adecuación de los edificios, reconociendo que las barreras no sólo son físicas.

- Orientadora Educacional: *“Hay reglamentaciones, normativas, por ejemplo sé que arquitectónicamente tienen que poner rampas, me parece que eso ha sido un avance, pero tendría que haber más. Hay algunas pequeñas cosas”*

- Directivo superior: *“El problema no era con los chicos, por lo que yo recuerde, el problema era con algunos profesores que no aceptaban: “con todos los chicos que tenemos, ¡encima uno que no escucha!” No había esa dedicación un poco especial que tenían que tener con algunos de ellos”*

En este sentido, perciben a veces el rechazo de los niños, que si bien incorporan al compañero con discapacidades al grupo general, al momento de formar grupos pequeños para realizar alguna actividad escolar, éstos no son elegidos, extendiéndose muchas veces la situación a actividades extraescolares.

- Profesora superior: [Los niños con discapacidades] *“puede que estén en el salón, pero no están en la plaza, no están en el cine, este... no están en los cumpleaños infantiles, no están... (...), no existen o... no los vemos”*.

Asimismo, reclaman la presencia y permanencia en la escuela común de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología de enseñanza pertinente y/o de asesorar al respecto. Este último aspecto es enfatizado fundamentalmente por los maestros de grado, que extienden ese reclamo a sus propios directivos, no sólo en relación al asesoramiento, sino en lo referente a la gestión de recursos necesarios.

- Directivo superior: *“en general [en EPB] se apoyan en que no se puede hacer integración con el tipo de chicos que se tienen ahora, con 30 chicos, 32 chicos, tener la atención dirigida a uno. Por eso reclaman más horas de la maestra integradora. Y yo creo que no pasa por ahí. Una maestra integradora debería poder dar orientaciones a la maestra y eventualmente un apoyo puntual al chico una vez por semana y ya está. Pero cuando escuchás a las maestras que dicen ‘porque va muy poco tiempo, sólo una vez por semana...’”*

- Maestra de grado. *“los directivos no están preparados para la integración escolar..., no ayudan a los docentes ni a los padres. Tampoco ayuda la realidad escolar, se necesitan más maestras de apoyo, especiales... en la escuela común. Es una cuestión de responsabilidad institucional”*

Los directivos y miembros de equipos de orientación, especialmente, mencionan la soledad en la que transitan estas experiencias, en el sentido de la exigencia de mayor sostén institucional para agilizar las gestiones, así como la protocolización de acciones normadas, en función de acortar tiempos institucionales. Finalmente, sostienen que se habla ligeramente de integración o inclusión, pero luego *“faltan montones de condiciones para llevar adelante una educación de cierta calidad”*.

- Directivo EPB: *“en realidad, es muy teórico todo, es una cuestión como que... hacen una resolución, le dan esta cuestión de la calidad, de los aprendizajes equivalentes, todo este tema, ¿no?, desde la parte legal o administrativa o normativa. Pero ¿qué es en la práctica?, es todo esto que yo te cuento: ir a un lado, al otro, con la inspectora, esperar... ¿y qué paso?... ¿entendés? Eso es en la práctica Y el alumno está en el medio de todo esto, como esta cuestión que*

anda... bueno, que nadie sabe bien qué es lo que hay que hacer y cuánto aporta la escuela especial, cuánto...

- Directivo EPB: “el sistema debería dar respuesta inmediata, la escuela especial debería estar ahí cuando vos llamás y decís: ‘tengo un nene que..., el papá presenta cierta problemática’, ahí debería estar la escuela especial, ya, acompañando, y no que va a gabinete, que va a la inspectora, que viene, que... Estos tiempos institucionales, interinstitucionales...”

- Orientadora educacional EPB: “la solución es la integración ante las dificultades que aparecen, pero no existen los recursos humanos suficientes para concretar una experiencia (...) vos tenés una maestra integradora que viene apurada porque se tiene que ir porque resulta que tiene 12 pibes en distintas escuelas del distrito y tiene que calcular cuánto tarda en el auto o en el colectivo para llegar y estar 40 minutos con cada chico... y esa es la realidad.

Conclusiones

Entender que la educación inclusiva es un tema de derechos humanos implica considerar a todos los actores del sistema educativo como sujetos de derechos plenos en función de su dignidad inherente. Para que estos derechos se puedan cumplir es necesario que el Estado, a través de sus distintas instituciones, garantice su efectivización.

Esto surge claramente a través de los “reclamos” de los sujetos que entrevistamos, docentes y directivos, respecto de los ajustes razonables necesarios para la eliminación de barreras que obstaculizan la inclusión, entre ellas, la disponibilidad de recursos humanos formados en la problemática en su conjunto.

Lo mencionado nos permite sostener que el camino que hemos iniciado al escuchar las “voces” de los actores involucrados en la inclusión escolar para conocer sus actitudes y valoraciones al respecto, resulta condición necesaria -aunque no suficiente- para la creación de una verdadera cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Referencias Bibliográficas

- Giné Giné, C. (2006) Hablando con Giné. Obtenido desde: <http://www.usal.es/>
- Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Ginebra, Suiza© Copyright 1996–2002. Página web ONU en español.
- Organización de Naciones Unidas -Comité de los Derechos del Niño (2006). Observación General N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad. 43° período de sesiones. Ginebra, 11 a 29 de septiembre de 2006. Obtenido desde: [www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/.../\\$FILE/G0740705.pdf](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/.../$FILE/G0740705.pdf)
- Rabossi, E. (1993) Los Derechos Humanos básicos y los errores de la concepción canónica. *Instituto Internacional de Derechos Humanos*. Vol. 18 -pp. 45-73. Buenos Aires.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M. J.; Iglesias, M. C. (2003) Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños? *Orientación y sociedad*, 4, pp. 97-118.
- Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, M.C.; Sánchez Vazquez, M.J.; Hernández Salazar, V. (2006). ¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE. *Novedades Educativas*, 192/193, pp. 26-29.
- UNESCO (2008) Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48° Conferencia Internacional, Ginebra, 25 al 28 de Diciembre 2008. Obtenido desde: www.ibe.unesco.org/International/ICE48/Spanish/index.html