



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad, de la Unidad Académica y de la Carrera:

Rectora: Arq. Ruth Fische

Vice Rector Regional: Lic. Christian Kreber

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Lic. Lorena Parrilli

Nombre y apellido del tutor: Cintya Malfet

Asesores metodológicos: Dr. Edgardo Etchezahar, Lic. Talía Gómez Yepes

Nombre y apellido del autor: López Pamela Alejandra

Nº de legajo: 24456

Título del trabajo: Actitudes de los docentes de nivel inicial en los proyectos de inclusión en la zona oeste de Bs As

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

19 Octubre 2020

Índice

Resumen

Introducción

1.Marco teórico.....	7
1.1La educación como derecho	7
1.2 Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad.....	9
1.3 De qué hablamos cuando hablamos de inclusión.....	11
1.4Trayectorias educativas.....	13
1.5 Características de una escuela inclusiva.....	15
1.6 Barreras para la inclusión	18
1.7Sólo una cuestión de actitud.....	19
2. Antecedentes.....	21
3. Planteo del problema.....	26
4.	
Objetivos.....	28
5. Hipótesis.....	28
6. Método.....	29
6.1. Diseño.....	29
6.2. Participantes.....	29
6.3. Técnicas de recolección de datos.....	29
6.4. Procedimiento.....	30
7. Resultados.....	31
8. Discusión.....	36
9. Conclusión.....	41

Referencias

.....45Anexo.....

.....47

Resumen

El propósito de la presente investigación fue estudiar las actitudes que sostiene los docentes del nivel inicial hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, y como estas repercuten en las prácticas pedagógicas y en los resultados de las trayectorias educativas, ya sea potenciando los aprendizajes o actuando como barreras para aprender. El desarrollo de esta investigación se basó en una metodología cualitativa, se emplearon diferentes instrumentos de recolección de información como la encuesta y la observación participante. A partir de los resultados obtenidos se concluyó en la necesidad de favorecer espacios de reflexión y formación para los docentes, brindando nuevas estrategias y materiales de apoyos para atender a la diversidad, así como también fomentar el trabajo colaborativo y conjunto entre los actores de la comunidad educativa, los profesionales, las instituciones y las familias.

Palabras claves: Actitudes- Docentes- Nivel inicial- Necesidades Educativas Especiales- Discapacidad.

Introducción

En la actualidad el sistema educativo está viviendo un momento muy significativo, se necesita construir una educación en valores en donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente el nuevo paradigma de la educación inclusiva (Saccon, 2018).

En el escenario mundial se reconoce a las personas con discapacidad como portadoras de derechos y uno de ellos es el derecho a recibir la educación de calidad y para todos por igual, diferentes organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la convención de personas con discapacidad, entienden a la inclusión como un proceso de participación real y buscan garantizar las diferentes prácticas pedagógicas que promuevan la participación plena de las personas en los distintos ámbitos de la sociedad. Es responsabilidad de los estados garantizar el derecho a la educación de calidad a través de diferentes acciones. El estado argentino mediante diferentes recursos como leyes y resoluciones ha ido avanzando en el camino hacia educación inclusiva promoviendo a través de las políticas públicas los derechos de las personas con discapacidad (Cobeñas et al., 2017).

En el sistema educativo algunos docentes, ya sea por desconocimiento o por prejuicios, tienen ciertas actitudes hacia los niños con discapacidad que influyen en los procesos de aprendizaje. Esas actitudes pueden ser de carácter favorables o limitantes con respecto a la inclusión, las actitudes positivas permiten minimizar, compensar o eliminar los obstáculos en los educandos promoviendo las fortalezas y el éxito de la trayectoria inclusiva, estas actitudes podrían resumirse en el interés en la formación y capacitaciones sobre el tema, experiencias de aprendizaje favorables sobre las necesidades especiales, responsabilizarse por la tarea pedagógica y adecuarla a las necesidades de los niños, valorar a las personas con discapacidad como sujetos de derecho a concurrir a la educación común (Lopez Melero, 2011). Por otro lado las actitudes negativas actúan como barreras obstruyendo los procesos de aprendizaje y profundizando las debilidades de los estudiantes cuando manifiestan falta de interés en el tema de capacitación e información sobre la población con la que trabaja, ausencia de compromiso en la labor de inclusión, la no consideración

de personas con discapacidad en el nivel educativo y la proyección de la responsabilidad hacia otros de la tarea pedagógica de los niños con necesidades educativas especiales (ME, 2019) (Ver imagen 1 en el anexo)

Estudios anteriores en algunos países limítrofes arrojaron resultados congruentes con los resultados obtenidos, dejando en el escenario escolar las deficiencias del sistema educativo y las diferentes experiencias en los proyectos de inclusión. La idea de la escuela inclusiva requiere de grandes cambios que logren transformar los contextos y la sociedad, a fin de desarrollar actitudes más positivas hacia las personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Los cambios en el sistema educativo deben ser a niveles estructurales, curriculares y didácticos que garanticen una calidad educativa para todos. Por otro lado, se hace necesario trabajar con los docentes en sus prácticas en y para la diversidad de las aulas, de acuerdo al Ministerio de Educación de la Nación (ME,2019).

Se trata de pensar los medios necesarios para que los docentes logren una transformación de las actitudes con valores equitativos en el contexto escolar, el desafío es orientar los procesos de aprendizaje en condiciones de igualdad, en consonancia con los derechos de la educación para todos, y que los docentes puedan atender a la diversidad dentro del aula. Todo ello requiere de una transformación profunda de la representación de la sociedad, cambios en las actitudes y en las acciones de las relaciones entre docentes y estudiantes (Saccon, 2018).

Diferentes investigaciones muestran como la mayoría de los estudiantes tiene dificultades (Barreras) con su derecho a la educación inclusiva en la accesibilidad, titulación, permanencia y egreso, también sufren segregación. Los pocos niños que han podido acceder en el sistema escolar tal como esta es gracias a la lucha de las familias, organizaciones y asociaciones que trabajan constantemente para hacer valer sus derechos, algunas escuelas toman conciencia otras solo cumplen con la obligación (Saccon,2018). No debería ser así, pero varios padres comentan que son ellos los que deben buscar “la escuela inclusiva”, muchas veces quedando lejos de sus hogares para que puedan asistir a una institución que cumpla con la obligación de respetar y velar por el derecho universal a la educación (Schiariza, 2017)

La educación inclusiva no debe considerarse como un favor que se realiza al estudiante y a las familias, las cuales decide un director o docente, la inclusión es un derecho del niño y de la familia. Existen casos de familia que tienen que recurrir a recursos de amparo ante la justicia para que sus niños puedan ser admitidos en las escuelas y que se permita el ingreso de una maestra inclusiva y de acompañantes externos. Las familias se quedan sin alternativas ante las respuestas de las instituciones negativas y evasivas, pero tampoco es esa la mejor manera de incluirse. Por lo tanto, son necesarias las políticas educativas inclusivas que brinden protagonismo y colaboración, capacitación y apoyo a todos los actores escolares (Valdez Daniel,2009).

1. Marco teórico

1.1 La educación como derecho

En el marco del escenario internacional se reconoce a las personas con discapacidad como titulares de derechos y tienen la posibilidad de reclamar su derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades. Ejemplo de ellos son La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) y la Declaración de Salamanca y Plan de Acción (1994) incluyen medidas que demuestran una conciencia y una comprensión cada vez mayores del derecho de las personas con discapacidad a la educación (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Actualmente el concepto de educación inclusiva, se fue instalando durante los últimos años en el sistema educativo mundial como eje central, basándose en la concepción de que todas las personas por el hecho de ser personas tenemos igualdad de derechos. Todos los estudiantes deben tener garantizado el acceso a una educación de calidad y en condiciones de igualdad, y que se promuevan actividades de aprendizajes con los apoyos necesarios para cada uno aprenda a su modo y ritmo (Valdez, 2009). De acuerdo al Ministerio de Educación de la Nación (ME, 2019) la educación inclusiva como derecho se basa en la educación en donde se aceptan y valoran a todos los estudiantes con sus posibilidades y limitaciones, una escuela que promueve y potencia el desarrollo de cada uno de ellos (Asociación por los derechos civiles, 2015).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) entiende a la inclusión como un proceso de participación real y busca garantizar las diferentes prácticas. En su artículo número 24 se avoca al derecho a la educación y compromete a los Estados partes a tener en cuenta la diversidad de todos los niños, jóvenes y adultos, para el logro de

aprendizajes de calidad. Por lo tanto, son los estados los principales garantes en el derecho de la educación de calidad para todos, a través de diferentes acciones. El estado argentino adhiere al modelo de derechos humanos de la discapacidad, aprobado mediante una ley en el año 2008, en este modelo se considera a la discapacidad como un concepto dinámico que evoluciona constantemente, es la sociedad la que dificulta y presenta diversas barreras denegando y dificultando el acceso y la participación activa en la sociedad de las personas en igualdad de condiciones (Asociación por los derechos civiles, 2015). En nuestro país desde hace un tiempo a esta parte, a través de las políticas públicas de educación, se han derogado leyes y resoluciones a favor de una educación inclusiva, la Ley Nacional N° 26.601 de “Protección integral de los derechos de las niños, niñas y adolescentes” propone que se construyan procedimientos y recursos para identificar de manera temprana, las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, tendientes a brindarles atención interdisciplinaria y educativa desde el nivel inicial de educación (Cobeñas et al., 2017).

Como una herramienta más del estado para garantizar la inclusión del sistema educativo, el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución 311/16, establece la obligatoriedad en todas las provincias y es superior a las normas locales; entre otras cosas menciona la obligatoriedad de proporcionar condiciones para la inclusión escolar y el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, por otro lado determina la prohibición de negar la inscripción de estudiantes por motivos de discapacidad, todas las instituciones educativas deben garantizar los apoyos que sean necesarios para que los estudiantes con discapacidad aprendan en igualdad de condiciones, además tienen derecho a tener el mismo boletín que es emitido por escuela común, los estudiantes que cursan con proyectos Pedagógicos Individual (PPI), deben ser evaluados y calificados de acuerdo con ese PPI, estos puntos determinarán el paso al siguiente nivel, siendo el certificado analítico de terminación del nivel el que habilita el ingreso a la universidad y a estudios terciarios (Inclusión escolar-resolución 311/16, 2016).

Desde la Dirección general de cultura y educación a través de la Resolución 1664/17, este documento está dirigido a sostener y promover la construcción de prácticas inclusivas en todas las escuelas de niveles iniciales, primarias, secundarias y de nivel superior, brindando un marco legal para la incorporación de estudiantes con discapacidad a cualquier institución educativa, según el nivel y modalidad. Por un lado, aprueba la inclusión de niños, niñas y adolescentes en los distintos

niveles educativos de la provincia de Buenos Aires. Se establece que el alumno con discapacidad trabaje con el mismo diseño curricular que sus pares, el estudiante con discapacidad no podrá tener un diseño curricular paralelo ni una reducción de los contenidos. Para cada caso, se diseñará un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI), en donde se explicitan los apoyos necesarios del estudiante para acceder a los contenidos armados por los docentes. A su vez, se lo evaluará y calificará de acuerdo con su PPI. Se menciona la necesidad de contemplar las diferentes identidades, características, potencialidades, estilos de aprendizajes y contexto de todos los alumnos. Por otro lado, deja en claro que no es obligatorio inscribir en escuelas especiales a los alumnos con discapacidad, ya que la familia tiene derecho a elegir el establecimiento. Si la propuesta educativa del alumno requiere un trabajo conjunto con la modalidad de educación especial, la inscripción deberá llevarse a cabo en ambas instituciones. También se replantea el papel del docente como educador para lograr que la inclusión empiece a ser una parte natural de la práctica educativa(Normativa resolución conjunta 1664/17, 2017).

En respuesta a la revisión de prácticas pedagógicas y construcción de propuestas innovadoras que atiendan a la diversidad, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, promueve para la mejoras de las posibilidades de inclusión de los estudiantes y como otra herramienta para los profesionales de la educación, un nuevo Diseño curricular para la Educación Inicial (2019), a fin de favorecer procesos de aprendizajes de calidad que sostengan trayectorias educativas integrales y el desarrollo de capacidades; este diseño fue realizado para acompañar a los docentes en sus propuestas de enseñanza y habilitar nuevos modos de conocer y vincularse con el conocimiento y con otros. Este documento orienta la mirada que atraviesa el enfoque de educación inclusiva y de la construcción de trayectorias integradas. Plantea la enseñanza en donde el docente o los docentes en conjunto con parejas pedagógicas, personalicen las propuestas didácticas y ofrezcan distintas alternativas, modelos y metodologías a cada niño, contemplando los diferentes modos de aprender, de expresar conocimientos y de implicarse en el propio proceso de aprendizaje(Diseño curricular para la educación inicial,2019)

1.2 Necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) comenzó a emplearse en los años '70, hace hincapié en que todas las personas tienen necesidades educativas y que hay otras personas que tienen Necesidades Educativas Especiales, algunas pueden derivar de condiciones psíquicas, cognitivas, motriz, comunicacionales o sensoriales, estas necesidades pueden ser temporales o permanentes (Asociación por los derechos civiles, 2015). A partir de esta concepción se piensa a los estudiantes en las escuelas comunes en donde pueden concurrir los alumnos con necesidades educativas especiales, con los apoyos necesarios para transitar su escolaridad. Los estudiantes con algunas dificultades de aprendizajes, requieren adaptaciones curriculares de las propuestas pedagógicas para poder acceder a los contenidos. Esas adaptaciones son realizadas por maestra/o proveniente de la escuela especial (Cobeñas et al., 2017).

La mirada acerca de la discapacidad ha ido cambiando, como dijimos antes es un concepto dinámico, que, a lo largo de la historia varía en su concepción, varios autores coinciden en que se pueden visualizar en tres grandes paradigmas sobre cómo es vista la persona con discapacidad, tradicional o médico, biológico, derechos humanos (Asociación por los derechos civiles, 2015). El primero de ellos considera a las personas con discapacidad como “anormales” y que no están capacitadas para hacer cosas como el resto de las personas, se discrimina tratando a las personas como inferiores, considerándolas como objeto de lastima y no como sujetos de derechos. Se clasifican a las personas como inválidos, impedido, mongólico, loquito, incapaz, etc. En esta concepción a partir del diagnóstico médico se decide qué tipo de educación debe recibir, este sistema educativo segrega y discrimina ya que los estudiantes van a distintas escuelas y reciben diferente tipo de educación (Saccon, 2018). Desde el enfoque del paradigma Biológico se considera a la persona como receptor pasivo de apoyos institucionalizados, centrando la deficiencia o problema en la persona, a través de recibir la ayuda de diferentes profesionales de rehabilitación puede superar algunas de sus limitaciones funcionales e incorporarse de la manera más “normal” a la sociedad (M.E, 2019). Desde este paradigma el sistema educativo avanza en la sociedad, se conservan aun las dos modalidades educativas, pero a partir de la idea de normalizar se propone “integrar” a algunos niños en las escuelas comunes, solo a aquellos estudiantes con mayores

posibilidades, siempre y cuando se adapten al sistema educativo tal y como esta, siendo esta la condición para permanecer en el sistema (Saccon, 2018).

Finalmente en la actualidad transitamos el paradigma de Derechos Humanos, donde las personas son consideradas como tales por el simple hecho de ser humanos, independientemente de las características que posea, ya sean color de piel, condiciones físicas o mentales; este enfoque percibe a la discapacidad como un producto social, que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y de entorno, las características de una persona con discapacidad son vistas como parte de la diversidad humana a diferencia de los anteriores paradigmas, y no como la característica que debe definir la vida de una persona para excluirla o discriminarla (ME, 2019). Desde esta perspectiva lo que se propone a nivel educativo, es la incorporación de todos los niños con necesidades educativas especiales en el sistema “común” de educación, enmarcados en la educación inclusiva. La realidad social se refleja en la educación ya que deja de manifiesto la diversidad de personas, la escuela no debe pretender que todos hagan lo mismo al mismo tiempo y de la misma manera, sino atender a las diferencias y particularidades de cada uno. La lógica de que todos somos diferentes cambia la perspectiva educativa (Saccon, 2018).

La UNESCO (2008) plantea como todos los sistemas educativos del mundo tienen el desafío de ofrecer una educación efectiva para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. La concreción de sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso de trabajar hacia una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Plantea un amplio concepto de entender la educación inclusiva, asociado al rechazo, discriminación y la exclusión social de ciertos sectores vulnerables, como consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad cuestiones religiosas, étnicas, clases, entre ellos las personas con discapacidad (Asociación por los derechos civiles, 2015).

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad incluye en el concepto de personas con discapacidad como aquellas personas que poseen alguna deficiencia ya sea física, intelectual, mental o sensorial, que al interactuar en la sociedad se encuentran con barreras que obstaculizan su plena y efectiva participación en igualdad de condiciones sociales (Cobeñas et al., 2017).

Entonces es a partir del paradigma de derechos humanos, el cual transitamos en la actualidad, que se puede pensar en la inclusión, es decir la participación plena de personas con discapacidad en todos los diferentes ámbitos de la vida diaria. Ya que desde esta perspectiva la discapacidad es considerada como el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno, es decir, es en el entorno social en el que vivimos que generan las barreras para que una persona no pueda participar plenamente de las actividades sociales (Lopez Melero, 2011)

1.3 ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?

Es en la escuela tradicional en donde se legitiman las desigualdades humanas como algo absolutamente común, es ahí en donde se plantea una ruptura del paradigma, reemplazado por uno superador el paradigma de la escuela inclusiva, donde se valoran las diferencias como valor y cualidad. Al hablar de inclusión hablamos de justicia, se trata de desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma, debemos hablar de *oportunidades equivalentes*, las que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades(Lopez Melero, 2011).

En primer lugar, es preciso aclarar las diferencias entre los términos integración e inclusión.El primero se remite al surgimiento en los años 1980, como alternativa de las escuelas especiales, con el objetivo de incorporar a niños con necesidades especiales en las escuelas comunes, en este modelo los estudiantes deben adaptarse a las normas, estilos, hábitos y prácticas existentes en el sistema educativo. Pero esta práctica no logra responder a las necesidades ni expectativas de los estudiantes y familiares. A partir de la década del 1990 comienza a repensarse la incorporación de niños con necesidades educativas especiales desde un nuevo paradigma, el de la inclusión, en donde se supone la formulación y aplicación de estrategias y apoyos para el de aprendizaje, que respondan precisamente a la diversidad de los educandos(M.E, 2019).

Muchas veces se confunden los términos inclusión e integración, pero no son sinónimos, la integración contempla que el niño con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, pueda ingresar y lo dejen permanecer en la escuela común, a diferencia de la educación inclusiva que va más allá, no solo implica el ingreso, sino que el sistema educativo asegure los apoyos y configuraciones necesarias para el acompañamiento de las trayectorias escolares en igualdad de

condiciones y sin discriminación (Asociación por los derechos civiles, 2015). La integración escolar se basa en el concepto de “normalización”, es la persona quien tiene que adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia. Este esquema exige, con adecuaciones o adaptaciones, que el alumno responda al sistema escolar tal como está propuesto. En el concepto de Inclusión cambia la lógica, no tiende a la homogeneización, sino que a partir de que todos somos diferentes, propone el acceso, la participación y logros de todos los alumnos con los apoyos necesarios. (Ver imagen 2 en el anexo) La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación (Saccon, 2018).

Al hablar de inclusión Szyber (2018) la plantea como un proceso de transformación permanente, que implica el acompañamiento a cada escuela, y a los alumnos que concurren portando diferencias, que son muestras de singularidad y no marcas de dificultad. El cambio implica transformar las prácticas educativas, espacios y tiempos, recursos didácticos, poder eliminar la frase no estoy preparado y acompañar en la corresponsabilidad educativa con cada niño. Se trata de un cambio cultural, de un cambio de sistema, mientras se siga hablando de apoyos, adaptaciones y escuelas especiales se seguirá en el paradigma de la integración y no en el de la inclusión. Es aprender a vivir y convivir con las diferencias de las personas (Saccon, 2018).

Siguiendo en la misma línea de diferenciar los procesos de inclusión e integración Ruth Harf (2019) los piensa en relación al término diversidad, no como opuestos, sino como etapas de un proceso más largo, la característica de la integración es incorporar al sistema quien es considerado “diferente”, otra característica es que el sistema educativo permanece tal cual está diseñado prehistóricamente. Otra etapa es la idea es la inclusión, en donde es el sistema el que comienza a modificar sus estructuras, organización, tiempos y espacios para acompañar a todos los estudiantes, no solo los que tienen una “diferencia”, es una *escuela para todos* (Lamonica, 2019).

En este punto Valdez (2009) se pregunta y nos invita a reflexionar sobre el sistema actual de enseñanza, la cultura escolar, sus tradiciones de impartir educación a todos por igual, anclados en sus rutinas y tradiciones, donde se posicionan como verdaderas fábricas del éxito o del fracaso en este marco institucional es una utopía pensar una “escuela para todos”, ¿puede la escuela y el sistema educativo en su conjunto, avanzar hacia formatos educativos inclusivos, en los que se reconozca las diferencias, ya no para negarlas o excluirlas, sino más bien para disminuir

efectivamente las barreras al aprendizaje y la participación? ¿Cómo puede un niño con características diferentes tener éxito en un mundo en donde irrumpe constantemente?

1.4 Las trayectorias educativas

En principio comencare con un breve recorrido histórico de la educación en la Argentina y como esta ha ido modificándose a lo largo del tiempo y cuáles son los nuevos horizontes que marcan el nuevo camino de la educación inclusiva, las características que debe tener una escuela para que se considere inclusiva y los alumnos que en ella se formaran para una sociedad más justa. Desde 1870, en la Argentina tuvo lugar la conformación y desarrollo del sistema educativo nacional. A partir de que se decretó en 1884, la ley 1420 que establecía la educación obligatoria, gratuita y laica, de esta manera todos los habitantes del pueblo argentino debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social o la religión, garantizando el acceso de todos los individuos a la educación (Dussel, 2004). De la homogeneidad a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que iba a garantizar la libertad y el progreso. La diversidad que convivía en la escuela era homogeneizada, salvo algunas excepciones (Cobeñas et al.,2017).

Al hablar de inclusión,Dussel (2004) invita a pensar que las formas de inclusión social también conllevan exclusiones. Incluir a un *nosotros* implica pensar en un *ellos*, el cual puede ser amenazante o complementario, la otredad define una frontera, y provee una medida para afirmar el carácter distintivo. ¿Cómo se conceptualizan esas diferencias y a través de qué mecanismos y técnicas se operan? se generaron diversas maneras de clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, nominando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad.Se desarrolló un modelo de pedagogía normalizadora, la cual tomó como modelo a la biología, y se musicalizó; quienes se desviarán de la norma formarían sujetos deficientes, anormales, enfermos que debían ser tratados en forma especial. Se detectaban las patologías asociadas a la “debilidad” derivando a formas de educación especial, para no entorpecer el desarrollo de los fuertes y para recibir alguna educación compensatoria(Dussel, 2004). En este marco el papel del docente queda sujeto a ser quien ejecuta y practica una serie de discriminaciones entre sus alumnos, de acuerdo a normas rígidas de supuesta base científica y clasificando y cualificando la desviación, El Otro (Saccon, 2018).

Se hace necesario repensar el lugar de la educación, como una oportunidad de dejar marcas en una sociedad que valora la diferencia y la promueve como base del enriquecimiento personal y social. Para la Licenciada Szyber (2018) aun hoy no se abandonaron las viejas formas de construir escuela, persisten en ellas “todos hagan ahora lo mismo”, “todos llegaron y vos no” (Szyber, 2018).

En nuestro país coexisten dos modalidades educativas la escuela “común” y la escuela “especial” en donde asisten los niños con necesidades educativas especiales. Esta metodología de trabajo aún se basa en la concepción médica de la discapacidad en donde los niños con necesidades educativas especiales pertenecen a la escuela especial y concurren con adaptaciones curriculares o configuraciones de apoyo (Saccon, 2018). Aun en el actual modelo social de la discapacidad subsiste en el sistema escolar modelos de discriminación, al finalizar un ciclo escolar se le otorga a la persona un título no homologable, que más adelante opera como barrera para el acceso a una educación de mayor nivel o a un trabajo. Pese a los decretos y logros en el camino de las trayectorias educativas, los estudiantes con discapacidad reciben el título con una palabra inscripta como leyenda y como marca integración/ inclusión (Saccon, 2018).

Autores como Dussel (2004) propone revisar los relatos sobre la inclusión y la exclusión que aparecen todavía como urgentes, ya que en cierta medida garantiza el acceso a la escolaridad de la población, pero la exclusión sigue operando dentro de la escuela clasificando como indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, discapacitados, enfermos mentales, sintéticamente aunándolos en la definición de “chicos-problema”. También nos invita a pensar la inclusión como una práctica social y política, y se pregunta ¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución? (Dussel, 2004).

1.5 Características de una institución inclusiva

Para Valdez (2009), las posibilidades de desarrollar una escuela inclusiva se hallan en el contexto de una sociedad inclusiva. La educación inclusiva implica un proceso para aumentar la participación del estudiante, lo que significa replantearse y reestructurar la cultura, las políticas y las

prácticas de las escuelas para atender a la diversidad. Requiere de procesos de mejoras de las escuelas, estrategias para superar las barreras para el acceso y participación de los estudiantes, percibiendo a la discapacidad no como una forma de exclusión o negación del problema, sino vista como oportunidad y posibilidad para apoyar el aprendizaje de todos. La innovación educativa exige promover proyectos educativos y curriculares a fin de superar las barreras, promover la coordinación de los agentes educativos y potenciar a las familias a en la superación de las dificultades y a favor de la educación inclusiva (Lopez Melero, 2011). Se hace necesario intervenir en varios aspectos cultura, políticas, valores y prácticas inclusivas (Valdez, 2009).

Otros autores retoman el concepto de educación inclusiva, este ha ido evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, deben tener oportunidades de aprendizaje en todos los tipos de escuelas. La creación de entornos inclusivos, implica:

- a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual.
- b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad;
- c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales (ME, 2019).

Una escuela inclusiva promueve el involucramiento y acompañamiento de la familia como una variable fundamental, la familia cumple un rol esencial y complementario a la escuela, dirigido hacia un objetivo común, la mejora de la calidad de vida de los estudiantes. Hablamos entonces de una educación donde se acepten y valoren las diferencias, de una escuela que potencie el desarrollo de todos, para todos y para cada uno de los alumnos (Asociación por los derechos civiles, 2015).

El Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ONU (1999), propone que la educación debe tener cuatro características fundamentales e interrelacionadas (Ver imagen 5 en anexo).

Asequibilidad o Disponibilidad: las instituciones educativas tienen que funcionar y estar disponibles en cantidad suficiente.

Accesibilidad: las escuelas deben ser accesibles –física, comunicacional y económicamente– a todos, sin discriminación.

Aceptación: la forma y el fondo de la educación deben ser relevantes, adecuados culturalmente y de buena calidad y, por lo tanto, ser valorados por los estudiantes y familias.

Adaptabilidad: la educación debe ser flexible para que pueda adaptarse a las necesidades de las sociedades cambiantes y de los alumnos en diferentes contextos sociales y culturales (Cobeñas et al., 2017).

Partimos del concepto de inclusión educativa como portador de cambio, de movimiento institucional, activo, comprometido en la tarea de producir alojamiento en la escuela a los niños y niñas que allí se encuentren, a los que están llegando y a los que vienen. Para que la inclusión sea posible se necesita, contar con una institución disponible y abierta a cuestiones novedosas que aparezcan en la organización. Desde una comprensión empática de las necesidades de sus miembros y la producción de respuestas favorecedoras (Szyber, 2018).

En respuesta a las necesidades institucionales, se creó como un recurso importante, la figura de los maestros integradores, en la actualidad denominados Docentes de Apoyo a la inclusión. De esta manera se propone trabajar conjuntamente en una interrelación y corresponsabilidad, produciendo mejores escenarios para dar propuestas de acompañamiento a la trayectoria escolar. Acompañar a los niños implica producir estrategias, planificaciones, cambios de rumbo, escenas áulicas novedosas, y flexibilidad curricular. Otro recurso humano que se ha implementado mucho estos últimos años es la figura del AE (acompañante externo), es quien concurre a diario a la institución escolar con el niño. En muchas ocasiones recae en estas figuras la responsabilidad de la permanencia del niño en la escuela, pasando a ser la respuesta, el calmante, de una problemática específica (ME, 2019).

La inclusión es un proceso complejo que exige el compromiso y responsabilidad de toda la comunidad educativa, incluye a docentes, directivos, padres y estudiantes. Es el estado el que debe garantizar las políticas educativas creando dispositivos adecuados, informando a los padres, brindando asesoramiento y capacitación, formación y herramientas de manera gratuita a los directivos y docentes y los instrumentos necesarios para gestionar un proyecto viable de educación inclusiva (Valdez, 2009).

¿Cuáles son los rasgos fundamentales del “enfoque de la educación inclusiva”?

1- Se trata de una visión diferente, sustentada en la educación de la diversidad y no la homogeneidad, es responsabilidad del sistema educativo no ofrecer a todos lo mismo sino,

avanzar hacia modelos que consideren la diversidad de necesidades, capacidades e identidades.

2- Identificar y minimizar las barreras para acceder, participar, permanecer y aprender en la escuela, las barreras implican las creencias y actitudes que se reflejan en las prácticas del sistema educativo, dando lugar a los fracasos escolares

3- Un proceso reestructuración del sistema educativo y la cultura escolar. Es un proceso continuo en donde las escuelas valoren, aborden y respondan a la diversidad, necesidades, intereses y características de todos los estudiantes.

El proceso de inclusión se orienta a asegurar la presencia, la participación y el éxito de los estudiantes (Asociación por los derechos civiles, 2015).

1.6 Barreras para la inclusión

Al pensar la inclusión se necesita hablar de la idea de barreras, no se trata de las problemáticas que presentan los chicos, sino más bien de las barreras que presenta el contexto en el entorno escolar, que no permiten superar esas dificultades. Las características que posean, se convertirán más o menos en obstáculos o problemáticas de acuerdo con las barreras que se presenten en el contexto social (Lamonica, 2019).

Al hablar de barreras López Melero (2011), las menciona como “*Obstáculos, que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad*”. Para que estas barreras sean eliminadas primero deben visibilizarse, conocerse y comprenderlas.

Define 3 tipos de barreras que son de ámbitos muy diferentes, a saber (ver imagen 6 en anexo):

a) Políticas (Normativas contradictorias) por un lado se habla de inclusión educativa, pero se sostiene la educación especial, por otra parte, se habla de un currículum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares, existen leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa obscurecen la construcción de la escuela inclusiva.

b) **Culturales** (conceptuales y actitudinales) los conceptos de inteligencia y de diagnóstico han ejercido un papel de discriminación y segregación, se ha buscado una clasificación diagnóstica para determinar quién es ‘normal’ y quién ‘especial’

c) **Didácticas** (Enseñanza-Aprendizaje. *Una Educación Para Todos*)

- La enseñanza- aprendizaje se da en la actualidad por competitividad y no por cooperación con sus pares, como unidad de apoyo.
- La existencia de un diseño curricular idéntico para todo el alumnado, cuando lo que favorece los aprendizajes de todos es un diseño curricular diversificado, es decir aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes.
- Las explicaciones, las creencias, las actitudes y las acciones de los docentes, pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión (Lopez Melero, 2011).

En este texto se pretende abordar las barreras culturales y didácticas, que implican los valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos con discapacidad. Las barreras derivadas de las actitudes de docentes, otros estudiantes y también proveniente de las familias también excluyen los estudiantes del sistema educativo y lesionan su derecho a la educación inclusiva (Asociación por los derechos civiles, 2015).

Varios autores coinciden en que las principales barreras que se deberían eliminar son los prejuicios, las actitudes, las expectativas homogeneizadoras y la discriminación en general (Valdez, 2019).

1.7 Sólo una cuestión de actitud

En este punto cabe preguntarse acerca de las actitudes de la comunidad educativa, en especial de quienes tienen la tarea de llevar adelante los procesos de aprendizajes, es decir los docentes, funcionales como barreras para la inclusión. La real academia española menciona varias definiciones de la palabra actitud, una de ellas hace referencia a la motivación social, donde se organiza a partir de las experiencias que orientan y dirigen las respuestas del sujeto ante determinadas situaciones (ME, 2019). A partir de las experiencias, las personas responden ante los estímulos con cierta predisposición, las cuales pueden ser positivas o negativas. Al observar las

actitudes de las personas podemos prever un modo de accionar. Por un lado, las actitudes positivas son las que colaboran con una persona para conseguir enfrentar la realidad de una manera sana y efectiva; por otro lado, las actitudes negativas son las que entorpecen la relación del individuo con el entorno (Acosta y Arráez, 2014).

Se puede mencionar que una persona con actitud positiva frente a las circunstancias, consigue incentivar a los que se encuentran a su alrededor a salir adelante y a mejorar; mientras que una persona con actitud negativa puede llevar a limitar y al fracaso a quienes rodean (Ver imagen 1 en anexo). Las actitudes positivas permiten minimizar, compensar o eliminar los obstáculos en los educandos promoviendo las fortalezas y el éxito de la trayectoria inclusiva, estas actitudes podrían resumirse en el interés en la formación y capacitaciones sobre el tema, experiencias de aprendizaje favorables sobre las necesidades especiales, responsabilizarse por la tarea pedagógica y adecuarla a las necesidades de los niños, valorar a las personas con discapacidad como sujetos de derecho a concurrir a la educación común. Por otro lado las actitudes negativas actúan como barreras obstruyendo los procesos de aprendizaje y profundizando las debilidades de los estudiantes cuando manifiestan falta de interés en el tema de capacitación e información sobre la población con la que trabaja, ausencia de compromiso en la labor de inclusión, la no consideración de personas con discapacidad en el nivel educativo y la proyección de la responsabilidad hacia otros de la tarea pedagógica de los niños con necesidades educativas especiales (Acosta y Arráez, 2014).

En las aulas de nivel inicial se puede observar muchas veces como esas actitudes, creencias, prejuicios e ideas hacia las condiciones de los alumnos, interfieren en el vínculo, el acercamiento del docente y el acercamiento hacia el conocimiento, impidiendo a los docentes el alojamiento de los estudiantes con discapacidades y problemas de aprendizaje (Szyber, 2018).

Las diferentes opiniones, mitos y relatos que circulan en las escuelas permiten comprender que la ignorancia actúa como barrera para el aprendizaje y la participación. Las personas con discapacidad despiertan y convocan a fantasmas relativos al desconocimiento a la ignorancia y al miedo, sobre todo cuando se trata de niños con autismo. Se pueden citar diferentes ideas, y concepciones sobre “la enfermedad de los niños” o que “pueden contagiar”, o que perjudican la enseñanza de sus compañeros que tienen que “bajar su nivel educativo” a causa de la inclusión de

estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, también se escucha que los niños pueden imitar sus conductas, su forma de caminar o hablar, estas y otras frases son las que se escuchan con frecuencia entre los grupos de padres y docentes e incluso algunos niños que repiten, sin llegar a comprender que son ellos quienes a través de estas actitudes, actúan como barrera para la construcción de una educación inclusiva y de una sociedad inclusiva (Valdez, 2009).

2. Antecedentes

Durante este último tiempo se han ido desarrollando diversos estudios en los ámbitos educativos de los diferentes niveles; inicial, primario, secundario, acerca de la incidencia de las actitudes de los docentes de varias áreas curriculares, en los proyectos de inclusión, llegando a ser potenciales facilitadores o barreras del proceso inclusivo. En dichos estudios se describen las actitudes de los docentes y las repercusiones que se dan ante los proyectos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Los resultados arrojan variedad de conclusiones, entre ellos algunos son positivos, en otros requieren de mayor inversión en la formación de los docentes para favorecer los procesos de la educación inclusiva (Martins y Celina 2014; Acosta y Arráez, 2014;Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz, 2016;Angenscheidt Bidegainy Navarrete Antola, 2017;González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

Una investigación llevada adelante por Martins yCelina (2014), acerca de la actitud de los docentes de educación física, hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en sus clases, en escuelas donde la práctica deportiva escolar es considerada como un facilitador de actitudes inclusivas, al promover el contacto y relación social entre estudiantes. Esta investigación realizada es de base empírica, se llevó adelante con un enfoque mixto de naturaleza cuantitativa y cualitativa, se empleó el método deductivo y un estudio de diseño no experimental, a través de una

muestra que consistió en 53 maestros de educación física enseñando en escuelas primarias, el 49.1% siendo hombres y 50.9% siendo mujeres. Se aplicó un cuestionario desarrollado para evaluar la Actitud Global Inclusiva: "EF e inclusión de estudiantes con NEE". Una primera parte del cuestionario referido a las características personales y profesionales. En la segunda parte, los maestros indicaron su nivel de acuerdo con 12 declaraciones sobre el tema, según una escala Likert del 1 al 5. Luego, ordenaron en orden de prioridad.

Los resultados señalaron la importancia de los cursos de capacitación, la formación básica de docentes para centrarse en el tema de la inclusión, la necesidad de cambiar las actividades normales de clases, el apoyo multidisciplinario, cambios en las infraestructuras y en la participación activa de toda la comunidad educativa como una condición necesaria para el éxito de la inclusión.

Otros estudios realizados por Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016), se plantearon el objetivo de analizar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privadas. La metodología empleada fue de tipo transversal cuantitativa, para la recolección de información se empleó un cuestionario que incluyó: datos socio demográficos y la escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva. La escala de respuestas corresponde a un tipo Likert, contiene 15 ítems que identifica tres dimensiones; creencias: 9 ítems; predisposición para actuar: 4 ítems; y sentimientos: 2 ítems. Se distinguieron tres niveles de actitudes: desfavorable, indiferente y favorable, en donde los valores altos implican actitudes favorables y los puntajes bajos indican actitudes desfavorables hacia la inclusión. El procesamiento de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS. Para la muestra fueron seleccionados, en base al método probabilístico estratificado, 650 docentes de educación general básica, siendo 142 hombres y 508 mujeres; en un total de 130 instituciones públicas y privadas (laicas y religiosas) de la ciudad.

Los resultados revelaron que los docentes en general mantienen una actitud de indiferencia, registrándose una leve tendencia hacia actitudes favorables sobre la educación inclusiva. Se evidenció que la actitud es diferente en los docentes que trabajan en escuelas públicas y los que trabajan en escuelas privadas, también la actitud docente hacia la educación inclusiva varía en maestros que señalaron haber trabajado con niños de inclusión y los que no han trabajado con ellos, las experiencias previas con niños de inclusión son un factor determinante para una actitud más

favorable hacia la inclusión. No se encontraron diferencias significativas en relación al sexo y la actitud hacia la educación inclusiva. Las actitudes favorables se asocian a los maestros más jóvenes (menos de 40 años), lo que confirma que las actitudes se forman a lo largo de la vida; en la adultez es mucho más difícil cambiar de actitudes. También, se evidenció que la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva varía según los años de trabajo; los docentes con menos años de servicio (menos de 16 años) manifestaron una actitud más favorable. En conclusión, los grupos de comparación fueron desiguales en tamaño, posiblemente los resultados no podrían ser generalizados. Se hace necesario crear instrumentos de recolección de información que respondan al contexto local, que considere el significado que hoy se asigna a la educación inclusiva.

Por otra parte, estudios llevados a cabo por Acosta y Arráez (2014), plantea como objetivo general determinar las actitudes del docente de los diferentes niveles educativos, inicial y primaria, que favorecen o limitan el progreso, eficacia, y eficiencia de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora. La investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, de tipo etnográfica, modalidad de campo. Las técnicas e instrumentos fueron: la observación participante, la entrevista, los instrumentos el cuestionario con preguntas abiertas y guía de preguntas. La muestra se compuso por docentes con más de 2 años de graduadas, en ejercicio por más de 3 años, pertenecientes a educación inicial y primaria, debían tener experiencia con personas que presentan discapacidad motora y estén incluidos en la escuela, quedando los informantes constituidos por un total de 10 docentes: 4 del nivel de educación Inicial y 6 de educación primaria.

En los resultados obtenidos se procedió a la aplicación de la triangulación teórica, arrojando el desconocimiento por parte de los docentes sobre cómo atender y desarrollar estrategias, innovadoras, didácticas, motivadoras, atractivas y adaptadas de enseñanza que garanticen la adquisición de los aprendizajes, a las características de todos los educandos, muy específicamente los que presentan dificultad motora, también se concluyó en que el trabajo en equipo es la clave para garantizar la educación de calidad, a través de diferentes acciones compartidas que permitan vigilar, evaluar, realizar el seguimiento y la intervención.

De esta investigación se desprende que el docente de educación inicial y primaria, carecen de recursos físicos, materiales y técnicos que permitan el desenvolvimiento autónomo del educando con deficiencia motora en el aula, así como la accesibilidad y a los contenidos del diseño curricular

común, homogeneizando las estrategias educativas. En conclusión, es la actitud del docente lo que medirá la calidad de la inclusión escolar-social, como la principal estrategia del bienestar individual y colectivo. Se consideró la importancia de promover la reflexión, evaluación, análisis y seguimiento del sistema educativo.

En la misma línea de trabajo Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017), realizaron investigaciones sobre las actitudes de los docentes de educación español e inglés, en los niveles educativos inicial y primaria, acerca de la educación inclusiva en una institución del ámbito privado. En este estudio se presentó como primer objetivo describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y primaria sobre la educación inclusiva. Como segundo propósito se analizaron si dichas actitudes dependen de diferentes factores tales como: cargo docente, formación académica, contacto con personas con discapacidad, etapa educativa y años de experiencia profesional. Por último, se investigó cuáles prácticas y estrategias inclusivas están más inclinadas a implementar en sus aulas los docentes. Se recurrió a un diseño de investigación no experimental, transversal, descriptiva, se procedió a la medición de las actitudes de los participantes a través de una encuesta, en donde se requirió de la valoración de 23 ítems, con cinco alternativas de respuesta en la Escala de Actitudes tipo Likert. Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, con un total de 44 participantes, a los cuales se proporcionó dicha encuesta de manera voluntaria a todos los docentes de inglés y de español de enseñanza primaria e inicial de una institución privada.

En cuanto a los resultados obtenidos la mayoría de los encuestados están de acuerdo en que los estudiantes con necesidades educativas especiales se benefician al incluirse en las aulas comunes, en los diferentes niveles educativos. La mayor parte de los docentes se siente acompañados por la institución y los diferentes profesionales, así como también aluden no estar lo suficientemente capacitados para atender a las necesidades de los educandos. En cuanto a las prácticas inclusivas, poco más de la mitad está de acuerdo con las adaptaciones curriculares y el trabajo colaborativo en parejas pedagógicas, con los docentes de educación especial. La totalidad de los docentes señala la necesidad de mayor capacitación. Además, se encontró que los docentes con más experiencia tienen una actitud más favorable en relación con las medidas y prácticas inclusivas. No se hallaron diferencias significativas entre las actitudes de los docentes y la etapa educativa. En conclusión, los docentes de español tienen una opinión más favorable hacia la educación inclusiva,

acerca de los principios generales, que los docentes de inglés. Los docentes son la pieza fundamental para que el cambio educativo sea posible. Su actitud hacia la implementación de prácticas educativas inclusivas puede facilitar o actuar como barrera para la participación de los estudiantes con necesidades especiales.

Finalmente cabe destacar una investigación pedagógica más reciente, realizada por González-Rojas y Triana-Fierro (2018) el cual tiene como objetivo principal abordar los factores influyentes en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. El tipo de investigación es cualitativo con un enfoque narrativo, se delimito el tema respecto a la definición de educación inclusiva, necesidades educativas especiales y alumnos con dichas necesidades, luego se expuso el término actitud y sus tres componentes principales: cognoscitivo, afectivo y conductual, para profundizar en siete factores que pueden influenciar las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales: responsabilidad, rendimiento, formación y recursos, clima de aula, relación social, desarrollo emocional y creencias. La metodología empleada se basó en la una revisión y comparación bibliográfica sobre el tema, en fuentes de diversos buscadores de la web, con contenido y literatura científico-académica, se abordó la información de trabajos publicados en bases de datos tales como Scielo, Redalyc y Dialnet y se realizó la búsqueda de información en bases de datos especializadas, como Scopus, Web of Science.

Los resultados corroboran el papel importante de los docentes hacia la educación inclusiva, y su actitud como pilar fundamental para el éxito de los educandos. El paradigma de inclusión se basa en la construcción de los valores e ideal de personas que se pretenden en una nueva sociedad, mas inclusiva, pacífica e igualitaria; por lo tanto, se hace necesario que los docentes promuevan una actitud favorable hacia todos los estudiantes, para que tengan experiencias, vivencias y desarrollen estos valores empatía, tolerancia y respeto por la diferencia, desde las instituciones educativas. Se concluye reflexionando sobre las potencialidades que tienen docentes, directivos e instituciones educativas respecto a que los niños con NEE, para que puedan acceder a la educación en aulas regulares, evidenciando su derecho a la igualdad, a no ser discriminados y a desarrollar de la mejor manera sus potencialidades, a pesar de no contar con la formación y los recursos.

3. Planteo del problema

A lo largo del tiempo se han ido modificando las concepciones sobre la discapacidad y las políticas de trabajo en las instituciones de educación hacia las personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Hace algunos años era poco probable la inclusión de estos niños, niñas y adolescentes, en las instituciones de educación común; solo pocas personas con diagnósticos de retraso mental leve o determinadas condiciones físicas, eran los asignados a integrarse; hoy en día el nuevo paradigma enfocado en los derechos humanos, plantea que todas las personas con cualquier tipo de discapacidad, sean incluidos en los sistemas de educación común, con los apoyos y estrategias necesarias para garantizar el derecho al acceso a una educación de calidad para todos (Saccon, 2018).

Las trayectorias escolares se dan en el ámbito de las escuelas comunes, con propuestas pedagógicas individuales a través de los proyectos de inclusión educativa. Esta visión elimina todo tipo de discriminación educativa, hacia las personas con capacidades diferentes, asimismo el nuevo paradigma de educación inclusiva plantea la eliminación de barreras para el aprendizaje y determina como una de las barreras que se pueden encontrar dentro del ámbito escolar son las actitudes de las personas (Asociación por los derechos civiles, 2015).

La educación inclusiva como proceso permite abordar y responder a las necesidades de todos los niños/as. Implica la transformación del sistema educativo tal como lo transitamos hasta el momento, para responder a la diversidad de estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es percibir a la diversidad no como un problema, sino como una oportunidad para enriquecernos todos (UNESCO, 2008).

Como hemos visto existen diversos estudios acerca de tema, en ellos se destaca la necesidad de ir construyendo nuevas políticas educativas y transitar nuevos caminos hacia una educación inclusiva de calidad para todos y el compromiso de todos los actores institucionales para que se pueda llevar adelante el proyecto de manera favorable (Lamonica, 2019). En este estudio también se propone focalizar la mirada en quienes llevan adelante la tarea educativa, los docentes del nivel inicial, quienes en algunas ocasiones manifiestan ciertas actitudes ya sean negativas o positivas, incidiendo en el proceso, ya sea como barrera o como potencializador de los aprendizajes de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Para que la educación

inclusiva sea posible son necesarias practicas adecuadas de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje, las competencias y el compromiso de los docentes (UNESCO,2008).Por lo anteriormente dicho es preciso plantearse si las actitudes que tienen los docentes hacia las personas con discapacidad, que se encuentran transitando su escolaridad con proyectos de inclusión, inciden como barreras o como potencializadores de los aprendizajes.

4. Objetivo

4.1 Objetivo general:

- ✓ Analizar las diversas actitudes de los docentes de nivel inicial, frente a la propuesta inclusiva de personas con necesidades educativas especiales y como estas inciden en el éxito o fracaso del proyecto de inclusión.

4.2 Objetivo específico:

- ✓ Puntualizar las actitudes de los docentes en los proyectos de inclusión.
- ✓ Establecer relaciones entre las actitudes de los docentes y el fracaso o éxito de la inclusión.

5. Hipótesis

Las actitudes de los docentes del nivel inicial, inciden en el resultado del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

6. Método

6.1- Diseño

La investigación se diseñó de manera cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, es cuantitativa no experimental, ya que no se puede manipular sobre las variables independientes como lo son las actitudes, los docentes y el nivel inicial. Se observará los hechos, es decir las actitudes de los docentes, tal como se dan en su contexto natural del nivel inicial. Este estudio es de tipo transversal, lo cual implica realizar una única evaluación en campo. Es de subtipo correlacionales-causales, ya que describe y analiza las relaciones entre las variables, actitudes y las relaciones causales, la incidencia en los proyectos de inclusión.

6.2- Participantes

La investigación se llevó adelante en diversas instituciones educativas en el nivel inicial, en las tres secciones, de la zona Oeste del gran Buenos Aires. La población seleccionada pertenece a 20 docentes de diferentes instituciones ubicados en los centros de las localidades de Morón, Merlo, Ituzaingo y Castelar.

6.3- Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos seleccionada son la observación participante y la encuesta. A través de diversas preguntas estructuradas y semiestructuradas se pretende indagar acerca de las actitudes, creencias, ideas y posiciones que tienen los docentes de nivel inicial, ante los proyectos de inclusión de niños con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Las preguntas se dividieron en 4 ejes: formación personal, atención a la diversidad, condiciones pedagógicas inclusivas y barreras para la inclusión, a través de estas se puede inferir las posiciones y actitudes de los docentes con respecto a la inclusión, como mostrar interés en prepararse para atender a la diversidad y su posición en cuanto a responsabilidades en el proyecto.

6.4- Procedimiento

La recolección de datos, se llevó a cabo a través de una encuesta a los profesionales del nivel inicial, estas encuestas se realizaron de manera anónima, también se contó con el registro de la observación participante. Las instituciones seleccionadas pertenecen a diferentes ámbitos privados, municipales y estatales de la zona Oeste de Buenos Aires, incluye las localidades de Merlo, Ituzaingo, Morón y Ramos Mejía. Teniendo acceso a los jardines ya que trabajo en las instituciones educativas hace varios años como docente de apoyo, los directivos me han otorgado permiso para realizar las encuestas necesarias, durante el tiempo libre del cual dispongan los docentes.

7. Resultados

La finalidad de este estudio fue comprobar si las actitudes de los docentes de nivel inicial, tienen incidencia en el éxito o fracaso de los proyectos de educación inclusiva, con los niños que tienen necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Para la encuesta Se agruparon diferentes preguntas en 4 ejes: Formación, Atención a la diversidad, Condiciones pedagógicas inclusivas y Barreras para la inclusión(ver imagen 2 en anexo). Para la interpretación de los resultados obtenidos en primer lugar se extrajo el porcentaje según las respuestas, luego se cotejo la información según las diferentes clasificaciones. A partir de la observación participante se pudo indagar acerca de las actitudes de los docentes frente al estudiante con necesidad educativa derivada de la discapacidad, en esta se destacan diferentes actividades, propuestas y acciones de los docentes hacia los niños. La observación se realizó durante un semestre, se categorizó en 3 respuestas siempre, a veces, nunca(ver imagen 3 en anexo).

En el eje Formación, la edad promedio de los encuestados fue: el 20 % ronda en los 20 años, las docentes entre 20 años de edad manifiestan haber transitado por buenas experiencias de inclusión, aunque se sintieron con pocas herramientas, llevaron adelante el proyecto acompañada por profesionales; el 50 % de los profesionales encuestados tienen más de 30 años, las docentes en este rango etario comentaron que las experiencias posibilitaron un aprendizaje a pesar de la falta de recursos y de capacitaciones; en un porcentaje menor 30% tienen más de 40 años, las docentes que se encuentran en el rango etario de los 40 presentan diferentes posturas, por un lado remarcaron las dificultades que atravesaron según sus experiencias y la necesidad de apoyo profesional por otro lado concluyeron en que cuando se alcanzaron los recursos humanos y materiales tuvieron buenas experiencias(ver imagen 7 en anexo). Lo que se puede observar en las respuestas dadas por las participantes: Más de 20 años “Fue una experiencia positiva de aprendizaje”. Más de 30 años “La experiencia fue buena, pero uno se siente limitado y hasta a veces con falta de recursos”. Más de 40 años “En ocasiones difícil, pero encontré respaldo y guía desde mis superiores y por experiencias personales”.

Las trayectorias laborales indican la experiencia frente a diferentes grupos a lo largo de su carrera, gran proporción de la población, el 43% tienen más de 10 años de experiencia, las cuales

afirmaron haber tenido buenas experiencias de inclusión con niños con NEDDD; en un menor porcentaje 37% le siguen los que tienen más de 5 años, también expresaron tener buenas experiencias; el 12% de los encuestados tienen más de 1 año, enunciaron transitar por buenas experiencias y en menor medida se encuentran los que tienen más 20 años de trayectoria, siendo el 12%, los cuales manifestaron en primer lugar tener experiencias difíciles (ver imagen 8 en anexo). Lo que se puede observar en las respuestas dada por dos de las participantes: Hasta de 5 años de experiencia: “Fue una muy buena experiencia, por supuesto necesite y solicite ayuda y herramientas para que la jornada sea rica y beneficiosa para el niño”. Más de 20 años de experiencia: “Al principio difícil, y depende del diagnóstico que tenga el nene”

En relación a las capacitaciones o cursos que llevaron adelante la gran mayoría el 71% lo realizó por sugerencia o exigencia de la institución en la que trabajan. Algunas instituciones educativas proponen a sus docentes que elijan un curso para actualizarse en determinada área, haciéndose cargo de los gastos que genera. En otras instituciones se propone la visita de un profesional del área para instruir a las profesionales de la docencia en el tema de inclusión. Una mínima proporción el 29%, considera necesario y enriquecedor tomar cursos y capacitaciones acerca del tema, para poder aplicar y llevar adelante en sus clases cuando la situación lo requiera (ver imagen 9 en anexo). Lo que se puede observar en las respuestas dadas por las participantes: “Participo en varias capacitaciones de jornada de perfeccionamiento docente” “participo en una charla que realizó la institución en la cual trabajo”

El segundo eje Atención a la diversidad, arrojó un resultado de diversas experiencias a lo largo de sus carreras, con niños con diferentes necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, en su mayoría relatan tener mayor vivencias en inclusión con niños con caracterización intelectual, como Síndrome de Down el 26%, con poca diferencia el 24% de los niños presentaron trastornos del lenguaje, en un número reducido el 7% con retrasos madurativo; otras discapacidades están relacionadas a trastornos emocionales severos o trastornos de la subjetividad, como autismo siendo el 19% y niños con TGD el 14%; pocos relatan haber tenido experiencia en proyectos de inclusión con niños con discapacidad motora el 10% (ver imagen 10 en anexo). Lo que se puede observar en la respuesta dada por una de las participantes: “Las experiencias

fueron varias, ya que fueron distintos diagnósticos, síndrome de Down, TGD, autismo, retraso madurativo etc”.

De los resultados obtenidos dejan en manifiesto que la mayoría siendo el 70% de los encuestados, no tienen relación fuera del ámbito laboral con personas con discapacidad, el 30% si tiene algún tipo de acercamiento, por filiación o por relación de amistad. En este punto es interesante realizar alguna correlación si el contacto con personas con discapacidad fuera del ámbito laboral puede influir en la relación o vínculo que se genera en el aula con niños con necesidades educativas(ver imagen 11 en anexo).Lo que se puede observar en las respuestas dadas por las participantes: “No, no tengo contacto”, “Si, mi tío tiene discapacidad motora”.

Pese a las dificultades que manifiestan los docentes, la balanza se inclina hacia experiencias en su mayoría como positivas, el 67% está de acuerdo en clasificar a sus prácticas como buenas, muy buenas, como desafíos enriquecedores y de aprendizajes tanto para los docentes como para el grupo dentro del aula. El 33% de los encuestados difiere a los anteriores manifestando las dificultades que se presentaron en sus experiencias como la falta de acompañamiento y también aludiendo al diagnóstico del niño, lo cual los llevo a clasificarla como una experiencia negativa de inclusión(ver imagen 12 en anexo).Lo que se puede observar en la respuesta dada por una de las participantes: “Muy buena, tuvimos una buena relación con los niños y familias. Las docentes integradoras acompañaron las propuestas didácticas del docente”.

Ante la pregunta ¿Cree que todas las personas con NEDD deben enmarcarse en un proyecto de educación inclusiva? Las respuestas reflejan una marcada diferencia el 31% cree que, si es posible que todos se incluyan, mientras que el 69% cree que no es posible que todos se incluyan, solo es posible que se incluyan en un proyecto aquellas personas con determinados diagnósticos(Ver imagen 13 en anexo).Lo que se puede observar en la respuesta dada por una de las participantes: “Depende, yo creo que algunos presentan riesgo a nivel corporal para con sus pares y para si mismos”.

En el tercer eje condiciones pedagógicas inclusivas, se destaca que el gran porcentaje de la población encuestada siente que le falta preparación para abordar el tema de inclusión en sus clases,

el 52% alude que no los prepararon en sus carreras y que se sienten en relación a la falta de capacitación e información para atender a las necesidades educativas de niños con discapacidad. El 29 % no se siente preparado, mientras que un 7% se siente poco preparado y una minoría el 7% dice sentirse preparado(ver imagen 14 en anexo).Lo que se puede observar en la respuesta dada por una de las participantes: “Siento que no estoy lo suficientemente preparada, y aún más con la cantidad de niños que hay en una sala como para poder prestarles la atención que se merecen”.

Los docentes consideran necesarias diferentes estrategias para llevar adelante en los procesos de inclusión la gran mayoría coincide en la preparación y formación 26%, seguida de asesoramiento profesional y acompañamiento especial 22%, el 15% considera necesario el trabajo en equipo, el vínculo también fue destacado por algunos docentes, el 11% lo considera imprescindible, mientras que un 4% considera indispensable tener materiales a su disposición para implementar en sus clases(ver imagen 16 en anexo).Lo que se puede observar en la respuesta dada por una de las participantes: “Las estrategias son variadas ya que cada individuo requiere de una necesidad diferente. El vínculo es el elemento principal”.

La mayoría de los docentes coincide en que el principal responsable de llevar adelante el proyecto de inclusión son los propios docentes de la sala siendo el 22%, seguidamente de los directivos 19% junto con la familia, mientras que un 16% responsabiliza a los docentes de apoyo, la institución educativa en un 13% y en último lugar coinciden en la responsabilidad compartida con la escuela especial 11%.Lo que se puede observar en la respuesta dada por una de las participantes: “Creo que para llevar a cabo el proyecto de inclusión todos somos responsables, tanto el personal docente y directivo, como las familias y los alumnos”.

Finalmente en el cuarto eje Barreras para la inclusión, arroja resultados diversos el 27% coincide en la falta de preparación como una de las principales barreras, le siguen las actitudes docentes consideradas como barrera por la gran mayoría 26% , en tercer lugar el 23% destaca la insuficiencia de la cantidad de personal para atender a la diversidad en el aula, el 16% alude que la institución en la cual se desempeña laboralmente no tiene características de ser una institución inclusiva, y un 3% refiere a que en la institución que trabaja tiene altas exigencias institucionales que funcionan como barrera, finalmente un porcentaje menor hace referencia a otras situaciones que

actúan como barreras como por ejemplo colaboración, falta de acompañamiento y gran cantidad de niños por sección(ver imagen 17 en anexo).Lo que se puede observar en la respuesta dada por una de las participantes: “El personal docente no está preparado para incluir, hay muy buena predisposición, pero en el día a día surgen diferentes factores que dificultan la inclusión”.

En relación a la observación participante los resultados arrojan que el 50 % de los encuestados tiene con frecuencia actitudes favorables hacia los niños con NEDD, como preparar materiales y planificar según las necesidades del niño, convocarlo en varias oportunidades, incluirlo en las diferentes propuestas, mostrar interés acercándose para reforzar las consignas, además de compartir, consultar e incorporar las sugerencias con los docentes de apoyo. Mientras que un porcentaje entre el 30% - 45% de la población encuestada solo a veces manifiesta ciertas actividades pedagógicas de inclusión, finalmente una mínima porción tiene reacciones adversas hacia las características de la escuela inclusiva.

8. Discusión

El objetivo principal del Sistema Educativo debe ser que todos los chicos puedan acceder a todos los niveles de la educación, y a su vez que sea una educación Inclusiva, sin discriminación y de calidad. Esta educación inclusiva exige cambios y transformaciones en diferentes niveles estructurales, culturales y políticos(Sacson, 2018).

De los resultados obtenidos en el primer eje *formación profesional*, se puede inferir que las docentes más jóvenes, menores de 40 años, mantienen una actitud más positiva desde su discurso, frente a un proyecto de inclusión, considerándola en primer lugar como una experiencia positiva, de aprendizaje, a pesar de las dificultades, mientras que en las docentes de mayor edad de 40, destacan en primer lugar las particularidades, dificultades y avatares de llevar adelante un proyecto de inclusión con niños con NEDD. Así como también que a los docentes con mayor experiencia les cuesta un poco más sostener una actitud positiva, ya que suelen destacar en primer lugar las dificultades en los proyectos de inclusión educativa. Las barreras para el aprendizaje y la participación están relacionadas con los valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas que interactúan de manera negativa con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (M.E,2019). Para que un docente pueda enseñar, y el estudiante aprender, es indispensable que predominen la aceptación, la confianza, la generosidad y el respeto mutuo. Se debe construir un entorno seguro y ordenado que ofrezca a todos los estudiantes la oportunidad de ser incluidos y poder participar en un entorno con distintas interacciones (Saccon, 2018).

Ante la pregunta de actualización y capacitación constante la mayoría lo realiza a través de las instituciones en las que trabaja, de ello se infiere que la exigencia viene de afuera, de las instituciones educativas, es propia de una actitud de desinterés en el tema de inclusión y solo lo realizan porque se lo solicita o se lo paga la institución. Según Szyber (2018) un profesional docente capacitado e interesado, puede desarrollar estrategias bien planificadas y evaluar constantemente. Por otro lado, es destacable que los docentes que se informan y actualizan tienen una actitud abierta y buscan herramientas por su cuenta, sin esperar a que otros intervengan. En la mayoría de los casos

son las instituciones las que promueven y ofrecen capacitaciones y apoyos de actuación frente a la diversidad, siendo una característica que fomenta la escuela inclusiva. Como bien plantea Valdez (2009) la investigación educativa es fuente de dialogo, crecimiento y búsqueda de nuevas formas de enseñar.

Del segundo eje, Atención a la diversidad, en los resultados obtenidos los docentes que presentan una relación previa con personas con discapacidad fuera del ámbito laboral, no mantiene una incidencia en el acercamiento o actitud frente a los niños con NEDD, con respecto a aquellas personas que no tienen relación fuera del ámbito laboral con personas con discapacidad, ya que ambos manifiestan diversas posturas frente a los proyectos de inclusión. Se puede inferir que las interacciones con personas con discapacidad fuera del ámbito laboral, no inciden en el vínculo ni en los aprendizajes de los estudiantes con NEDD.

En relación a las experiencias del trabajo con niños con NEDD se puede inferir que la mayoría de los docentes encuestados tienen una actitud positiva en los proyectos de inclusión, y que una minoría no lo considera positivo, ni para el grupo en general ni para el niño con NEDD, mucho menos para el docente. Se puede pensar en esta actitud negativa como una barrera cultural, en donde los conceptos de inteligencia y de diagnóstico se emplean como discriminatorios y de segregación, determinando quién es “normal” y quién “especial” quien puede o no estar en una u otra escuela (Lopez Melero, 2011). Las principales barreras que se deberían eliminar son los prejuicios, las actitudes, las expectativas homogeneizadoras y la discriminación en general (Valdez, 2019).

De sus experiencias también se destaca que la mayoría de los docentes consideran que no todos los niños pueden incluirse a través de un proyecto en la escuela “común”, considerando que el diagnóstico que portan es un factor determinante para que puedan ingresar a las aulas, se puede pensar en esta actitud como una barrera cognitiva y que se encuentra a dispar con el paradigma de la escuela inclusiva, esta idea de segregación, según su diagnóstico determina si debe concurrir a una escuela común o una escuela especializada, contrariamente a lo que plantea la escuela inclusiva la cual declara que todas las personas, independientemente de sus diagnósticos, tienen derecho a concurrir y recibir la misma educación con los apoyos necesarios (Asociación por los derechos civiles, 2015). Para Szyber (2018) eliminar ese tipo de barreras y estereotipos, cargados de prejuicios que se les asigna desde la antigüedad a las personas con discapacidad, es lo que debemos cambiar, a

partir del nuevo paradigma se debe promover el reconocimiento de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad y el derecho de vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad. Aun hoy persiste la disyuntiva entre los niños con discapacidad y el sistema educativo, se entiende a la educación inclusiva como aquella educación que permite el ingreso a la escuela común sin dejar atrás la escuela especial, pero la escuela inclusiva no es eso, sino que, a partir de visibilizar las diferencias como riquezas humanas, se puede pensar en una educación para todos (Saccon, 2018).

A partir de los resultados del tercer eje condiciones pedagógicas inclusivas, se puede observar la falta de información y preparación desde los inicios de la formación pedagógica de los docentes, todos los docentes coincidieron en que les falta preparación y herramientas para atender a la diversidad en sus clases, se hace necesario pensar en un cambio en el diseño curricular de los institutos de formación y en la creación y promoción de cursos y capacitaciones que puedan brindar variedad de herramientas a los docentes. Desde este punto de vista la educación inclusiva es tomada como problemática, ya que los docentes no se sienten preparados. Cabe preguntarse ¿preparados para qué? ¿Acaso debemos continuar con la formación docente como hace años atrás, siendo que hoy el objetivo de la educación ha cambiado? ¿Debemos tener docentes “comunes” y “especiales”? ¿Acaso también los docentes están preparados para todas las situaciones que surgen en la escuela? ¿Por qué no podemos formar docentes para las escuelas actuales(Saccon, 2018)?. Un problema puede ser visto como algo que nos incomoda y queremos deshacernos de él ,un problema es lo que nos fuerza a pensar en algo diferente, y nos enfrenta con nuestro “no saber” e invita a soportar la incertidumbre para encontrar otros posibles (Chiariza, 2017). Para Valdez (2009) los cambios no son posibles sin las políticas educativas inclusivas, ello incluye los centros de formación docente, como fuente de dialogo, crecimiento, y búsqueda de nuevas formas de enseñar, son los futuros docentes quienes deben recibir los apoyos institucionales, capacitaciones en el área y materiales de apoyo al currículo que ofrezcan alternativas de actuación. También se destaca como estrategia de apoyo a los docentes la comunicación y acompañamiento de los profesionales que atienden al niño para facilitar prácticas, herramientas para aunar criterios y objetivos de enseñanza (Valdez, 2009)

En cuanto a los responsables del éxito o fracaso de los proyectos de inclusión, los encuestados coinciden en que el mayor compromiso debe ser del docente de sala y directivos, en

menor medida la familia y en última instancia la escuela especial. Si bien se destaca a toda la comunidad educativa como responsables del proyecto, son los docentes la cara más visible del mismo y a quienes se adjudica la mayor presión del éxito. Para que una escuela sea inclusiva se deben propiciar espacios y momentos para la participación y que se forme una construcción colectiva de un proyecto compartido, entre todos los actores escolares y los actores que construyen un proyecto inclusivo (M.E, 2019). También se hace necesario generar espacios de comunicación y participación con las familias, un aspecto clave que destaca la UNESCO (2008) es reconocer el derecho a la familia de participar y contribuir de diversas maneras, ya que son ellos quienes mejores conocen a sus hijos. Por lo tanto, es necesario generar procesos de retroalimentación teniendo en cuenta las perspectivas y aportes de cada una de las partes, consolidando escuelas cada vez más inclusivas, colaboradoras, cooperativas, que elaboren acciones de manera conjunta para eliminar las barreras para aprender (M.E, 2019)

En el último eje barreras para la inclusión, se plantearon tres principales barreras por un lado las actitudes docentes, los encuestados coinciden en que una de los factores que influyen en los proyectos de inclusión son las ideas, prejuicios y creencias sobre la discapacidad y el desconocimiento sobre el mismo. También se destacan la falta de personal y la falta de preparación para atender a los niños con discapacidad. En menor medida se considera como barrera a la institución educativa y sus exigencias. Para Lopez Melero (2011) el desarrollo de escuelas inclusivas requiere que se reconozcan y entiendan las barreras para poder eliminarlas, de lo contrario permanecerán en las instituciones. Es necesario saber cuáles son las barreras y cuáles podrían ser las ayudas que contribuyen a la inclusión educativa, este reconocimiento es considerado como punto fundamental para el cambio(Valdez, 2009).

Es responsabilidad de cada escuela decidir la situación que puede y quiere sostener y con qué recursos cuenta para acompañar y alojar a los niños“diferentes” o “problema”. Las instituciones tienen sus tiempos, sus reglas, normas, actividades, actores, espacios y finalidades. Vale preguntarse ¿Cómo cuestionar y desnaturalizar esas prácticas y modos de intervención que funcionaron como soporte y legitimadores durante décadas, que hoy se convierten en barreras para la inclusión (Chiariza, 2017)?

A partir de la observación participante se puede mencionar las diferencias que manifiestan entre los docentes de sala y los docentes de apoyo, en su mayoría aceptan, escuchan y aplican las sugerencias de la escuela especial, pero en algunos casos se dificulta ese trabajo conjunto para el éxito del proyecto. Los docentes de apoyo a la inclusión provienen de las escuelas especiales y constituyen un dispositivo de acompañamiento para el docente y un andamiaje para los aprendizajes del niño, el cual deberá ir retirándose en la medida que sea necesario (Asociación por los derechos civiles, 2015). De esta manera la figura del docente de apoyo favorece los procesos de inclusión como pareja pedagógica y como soporte para los estudiantes con NEDD (M.E, 2019). Es con el docente de inclusión con quien se puede trabajar de manera conjunta y corresponsable, coordinando las estrategias y tiempos, que se generan mayores y mejores propuestas de acompañamiento en las trayectorias escolares (Szyber, 2018).

Aún queda un largo camino por recorrer, existen diferentes profesionales y familias que apuestan a la educación inclusiva y trabajan para derribar las barreras para el aprendizaje y la participación, para que todos los niños con NEED tengan los apoyos y ayudas necesarias en sus trayectorias educativas para aprender (Valdez, 2009).

9. Conclusión

La educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento del sistema educativo para abordar las necesidades de cada estudiante. La educación como derecho humano fundamental que conlleva a una sociedad más justa (UNESCO, 2008). El éxito de la educación dependerá del trabajo conjunto y colaborativo entre docentes y profesionales del área, donde se puedan pensar recursos y estrategias, así como también requiere de la colaboración de las familias. La UNESCO (2008) plantea que el desarrollo de una educación inclusiva exige múltiples cambios el sistema educativo, sobre todo cambios en la cultura escolar y el sistema educativo, este cambio dependerá de una nueva cultura institucional de la sociedad en conjunto. Implica que la inclusión no puede desvincularse del contexto social ni de las relaciones que pueden sostener o limitar el desarrollo de la inclusión. (UNESCO, 2008).

A partir de este estudio se concluyó en la necesidad de generar más espacios de perfeccionamiento y capacitación docente en relación a la educación inclusiva, promover iniciativas de formación y reflexión, generando políticas y estrategias desde los institutos de formación, a través de cambios en los diseños curriculares, una profunda transformación en los sistemas educativos. Para Chiarizia (2017) el proyecto de inclusión requiere de docentes que se autoricen a enseñar, a buscar estrategias alternativas, que se animen a fallar y a volver a intentar. Es muy valioso el saber pedagógico de cada docente para diseñar formas de enseñanza, para un niño en particular o para todo el grupo. El docente no sabe de patologías y trastornos, pero también cabe preguntarse si es necesario que lo sepa (Chiarizia, 2017). Como bien lo expresa la UNESCO (2008) es necesario generar retroalimentación con cada una de las partes intervinientes en un proyecto de inclusión, para favorecer las trayectorias escolares, es un trabajo colaborativo y cooperativo entre docentes y profesionales de la salud y terapeutas, como así también especialmente la participación de la familia. Fomentar el desarrollo de una escuela inclusiva requiere, por un lado, impulsar nuevos significados de la palabra diversidad, promover prácticas inclusivas y establecer nuevos vínculos entre la escuela

y la sociedad, por otro lado, implica romper con el statu quo de los enfoques tradicionales, alentar el trabajo en equipo, persistir y seguir esforzándose para mejorar las competencias de los trabajadores (UNESCO, 2008).

El objetivo de la escuela inclusiva, según Chiariza (2019) es aportar una mirada atenta, revisar las prácticas entre varios: directivos, docentes, maestros integradores, equipos, profesionales externos y padres; promoviendo sujetos activos en sus procesos de aprendizaje, que atiendan a las individualidades y respetando los tiempos individuales por sobre los institucionales. La UNESCO (2008) plantea un cambio cultural y transformadora de la inclusión, donde la diversidad sea considerado como un entorno educativo positivo. Requiere sustituir las estructuras jerárquicas por una responsabilidad compartida. Se hace necesario reestructurar la educación hacia una pedagogía más inclusiva, más flexible y la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza que atiendan y alojen a la diversidad, permitiendo el desarrollo de todos los estudiantes (Szyber, 2018). Debemos tener en cuenta que no solo hay diferentes modos de aprender, sino que también existen diversos modos de expresar eso que cada uno aprendió (Saccon, 2018).

Debemos reconocer a la diversidad y la oportunidad para el aprendizaje con un nuevo enfoque didáctico pedagógico, destinado a elaborar materiales flexibles de enseñanza, y estrategias para eliminar las barreras para acceder al aprendizaje (Asociación por los derechos civiles, 2015). Se hace necesario abordar con cada institución educativa y hacer evidentes, aceptarlas y trabajar las barreras para el aprendizaje que cada una de ellas manifiesta, ya sean barreras actitudinales, políticas o culturales. Un Sistema Educativo Inclusivo, promueve una sociedad inclusiva, pacífica y justa, donde todos pueden participar activa y plenamente, decidir, tener voz, en donde la diversidad es valorada y apreciada. La verdadera inclusión es un paso adelante respecto del paradigma de la integración, que implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona (Saccon, 2018).

A partir de la observación participante en las diferentes instituciones educativas trabajadas, se puede concluir que en algunas instituciones se habla de inclusión, pero las prácticas y las condiciones aun no son realmente inclusivas (Lamonica, 2019). Una educación inclusiva supone más que un derecho social y público, es más que una demanda. Implica la construcción de prácticas

efectivas que permitan sostener a cada a estudiante. Requiere flexibilizar los formatos de enseñanza y evaluación, construir alternativas e invención (Chiariza, 2017).

Los alcances de esta investigación han permitido observar como las ideas, creencias y prejuicios de los docentes en relación a las personas con discapacidad, actúan como barreras actitudinales limitando las trayectorias escolares. Por otro lado, es necesario poder derrumbar esos mitos y miedos en relación a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito escolar, ese miedo que paraliza a los docentes, que por creer que no saben de diagnósticos no pueden ayudar a aprender a sus alumnos con NEED, también el miedo de los padres que exigen soluciones rápidas y eficaces confundidos con la nueva modalidad de educación inclusiva. Los miedos y mitos que circulan entre los discursos de las diferentes instituciones educativas, siendo parte de un imaginario social, “la inclusión afecta el nivel educativo de otros estudiantes”, “la atención en algunos supone la desatención en otros” (Chiariza, 2017).

El presente trabajo intento realizar un aporte a la educación inclusiva, reconociendo el papel fundamental que desempeñan los docentes del nivel inicial, en el vínculo con niños con discapacidad y como sus ideas, creencias y prejuicios acerca de la incorporación de ellos en las aulas comunes, repercuten en el éxito o fracaso de las trayectorias escolares de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Su intervención en la inclusión escolar es una condición importante para lograr la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes (M.E, 2019).Pensar la escuela inclusiva implica que todos somos parte responsables y que implica un modo particular de entender y trabajar las diferencias, tomar como parte inherente a la práctica educativa el conflicto que conlleva (Chiarizia, 2017).

Para muchos docentes resulta difícil la inclusión de personas con discapacidad en las aulas debido a la complejidad y características que conllevan los diagnósticos y ello también se presenta en los padres como un problema, parecerá que los adultos se olvidan que hay niños que sufren y necesita un sostén para forjar nuevos modos de vincularse, de aprender y poder participar (Chiariza, 2017).Las familias a veces demandan y exigen, incluso a través de diferentes recursos legales de amparo, por la permanencia de sus hijos en las escuelas de nivel, ya sea con integración o algún tipo de proyecto que les permita permanecer a toda costa en la institución elegida, y a su vez quedando

por fuera de ella. Incluir implica preguntarse acerca de los beneficios y costos que de incluir a un niño con NEDD en las escuelas, cuando se observa o se siente que son muy pocos o no se producen avances en los aprendizajes de los contenidos escolares o en los aspectos vinculares (Chiariza, 2017). En este punto es necesario preguntarse si realmente todos los niños con NEED están en condiciones subjetivas de incorporarse al sistema tradicional de enseñanza y no termine siendo un proceso obligado de inclusión iatrogénico y desatendiendo el derecho de recibir la educación adecuada a sus necesidades. Existen muchos diagnósticos complejos caracterizados por el gran compromiso en los aspectos estructurantes de la personalidad y de la subjetividad, que verdaderamente afectan el acercamiento y posibilidad de vincularse con otros.

Sin embargo, este estudio presenta ciertas limitaciones. Se recomienda para otros trabajos ampliar la muestra y los recursos de indagación, el presente trabajo puede presentarse como antecedente para abrir nuevas líneas de investigación en futuros estudios que involucren las actitudes docentes.

Referencias

- Asociación por los Derechos Civiles. (2015). Educación inclusiva en Argentina. Manual para el respeto del derecho a la educación de los alumnos con discapacidad. Buenos Aires. Grupo24
- Bidegain. L y Navarrete Antola. I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*. (11),233-243.<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Chiarizia. N. (2017). Inclusión: más que una demanda un deseo. *Deseducando* (3). <https://deceducando.org/2017/07/13/inclusion-mas-que-una-demanda-un-deseo-1x11/>
- Clavijo. R., López. C., Cedillo. C., Mora. C & Ortiz. W.(2016).Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca.*Maskana*, (7), 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01>
- Cobeñas P., Fernández C., Galeazzi M., Noziglia J., Santuccion G &Schnek A. (2017).Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Buenos Aires. Copidis
- Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución 311/16. Buenos Aires. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Dirección general de cultura y educación. (2017) Resolución 1664/17. Buenos Aires. http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/resolucion_resfc_2017_1664_e_gdeba_dgcye.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). Diseño curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo. Buenos Aires. http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf
- Dussel I(2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: una perspectiva estructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34, 122. <http://www.periodicoselctronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>
- González-Rojas,Y& Taina-Ferro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores* (21), 200-2018. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

- Lamónica J. (2019). Las palabras que (no) nombran. *Deceducando*. (7). <https://deceducando.org/2019/07/03/entrevista-a-ruth-harf/>
- López Melero M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54
- Martins. R & Celina L. (2014). Educación física inclusiva: Actitudes de los docentes. *Movimiento*, (20), 637-657. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115330607011>
- Ministerio de educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Ministerio de educación, cultura, ciencia y tecnología.
- Saccon E. (2018). El derecho a la educación inclusiva. Redea. Derechos en acción, (7). <file:///C:/Users/Pame/Downloads/5665-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14959-110-20180713.pdf>
- Szyber G. (2018). Acerca de una integración que aún no integra. Buenos Aires. Simposio Fórum infancias.
- UNESCO. 2008. “La educación inclusiva el camino hacia el futuro” Conferencia internacional de educación. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Valdez D. 2009. Consideraciones finales ¿Una escuela para todos? En Valdez D, *Ayudas para aprender*, 163-188. Buenos Aires: Paidós

Anexo

Imagen1

Actitudes positivas y negativas.

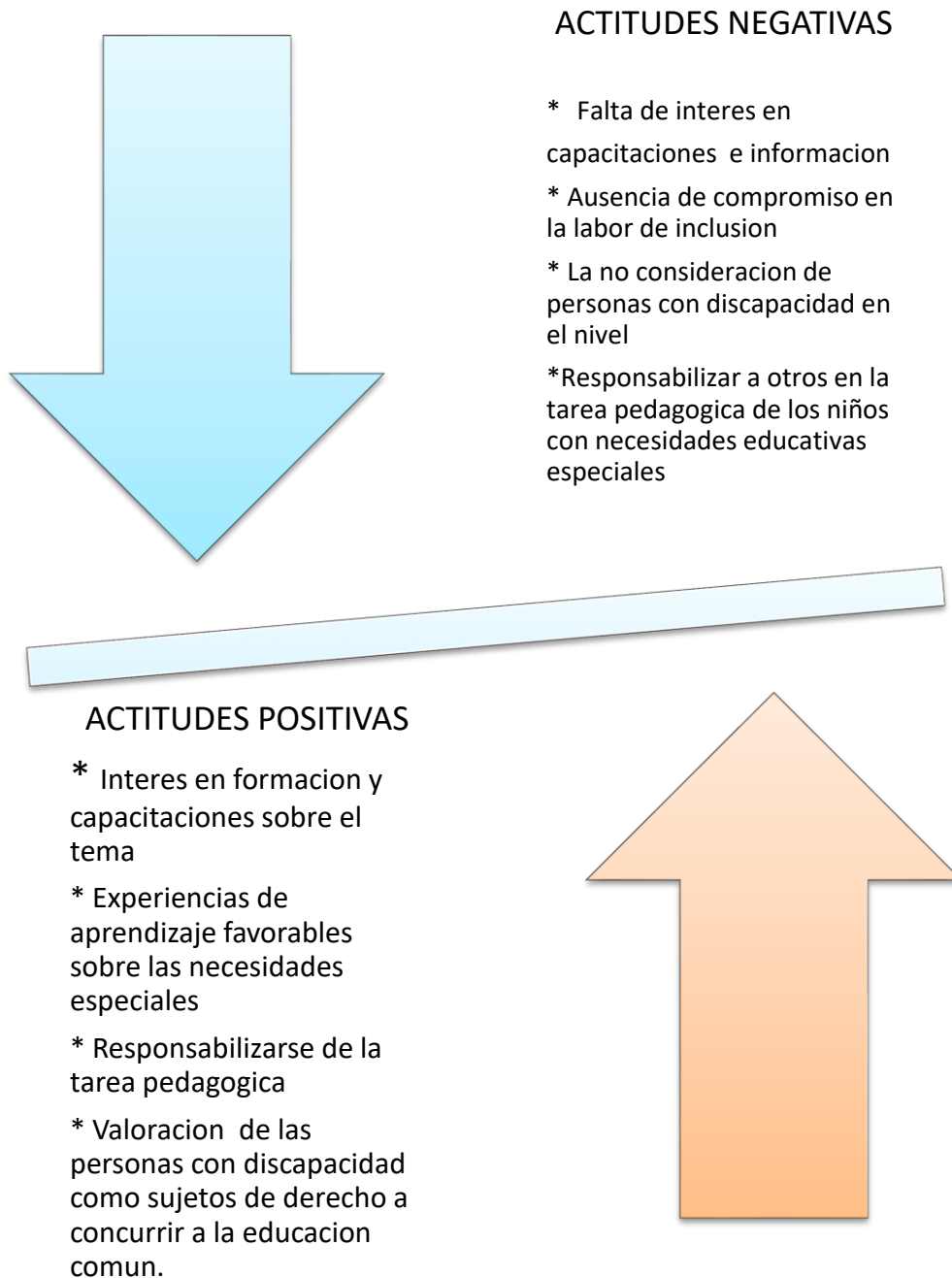


Imagen 2

Encuesta

Encuesta para profesionales de la educación del nivel inicial.

Formación profesional

Edad

Años de experiencias

Participo en algún curso o charlas sobre inclusión de manera particular o a través de la institución

Atención a la diversidad

¿Tiene contacto con personas con discapacidad fuera del ámbito laboral?

¿Trabaja con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? ¿Cuáles?

Como fue su experiencia trabajando con niños con discapacidad

¿Considera que todas las personas con discapacidad deben enmarcarse en un proyecto de inclusión?

Condiciones pedagógicas para la inclusión

¿Qué estrategias considera necesarias para la inclusión?

¿En qué medida se considera preparado para incluir a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

¿A quién o quiénes considera responsables del proyecto de inclusión?

Barreras para la educación inclusiva

¿Cuáles condiciones considera como barreras para la educación inclusiva?

Imagen 3

Cuadro de observación

Registro de observación participante

Actividades pedagógicas de inclusión

	siempre	A veces	nunca
Planifica alguna actividad en relación a la necesidad del niño			
Prepara material especial para el alumno			
Dispone de un tiempo para explicarle individualmente al alumno			
Atiende e incorpora las sugerencias del docente integrador			
Comparte sus dudas o ideas en relación a las posibilidades o dificultades de los niños.			
Convoca al niño en las actividades grupales			
Se dirige de manera clara y simple hacia el alumno			
Muestra interés en que el alumno comprenda la consigna de trabajo.			

Imagen 4

Diferencias entre inclusión e integración

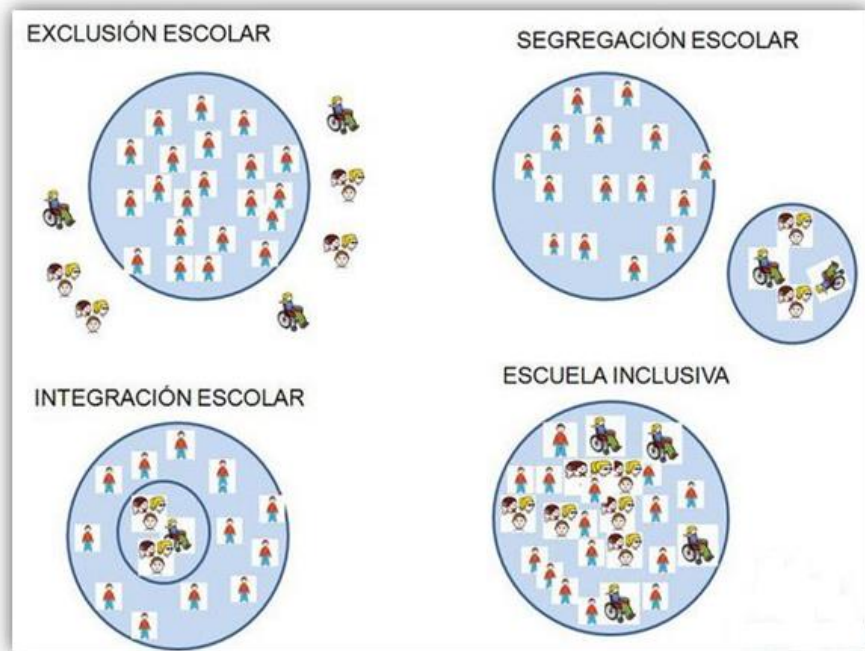


Imagen 5

Características Educativas

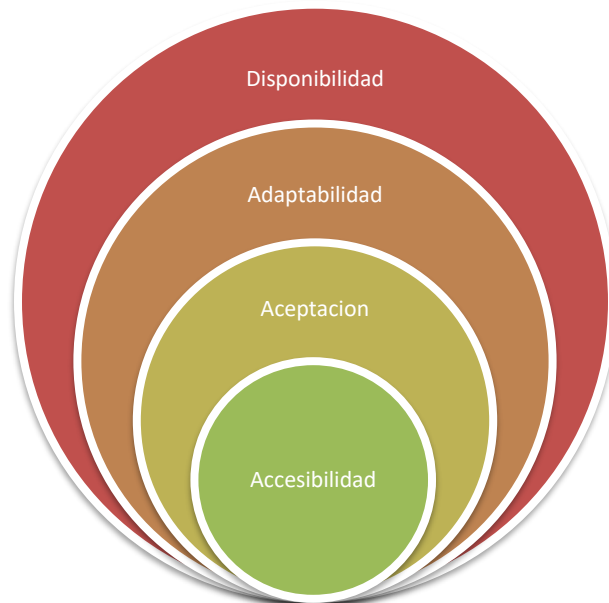


Imagen 6

Tipos de barreras

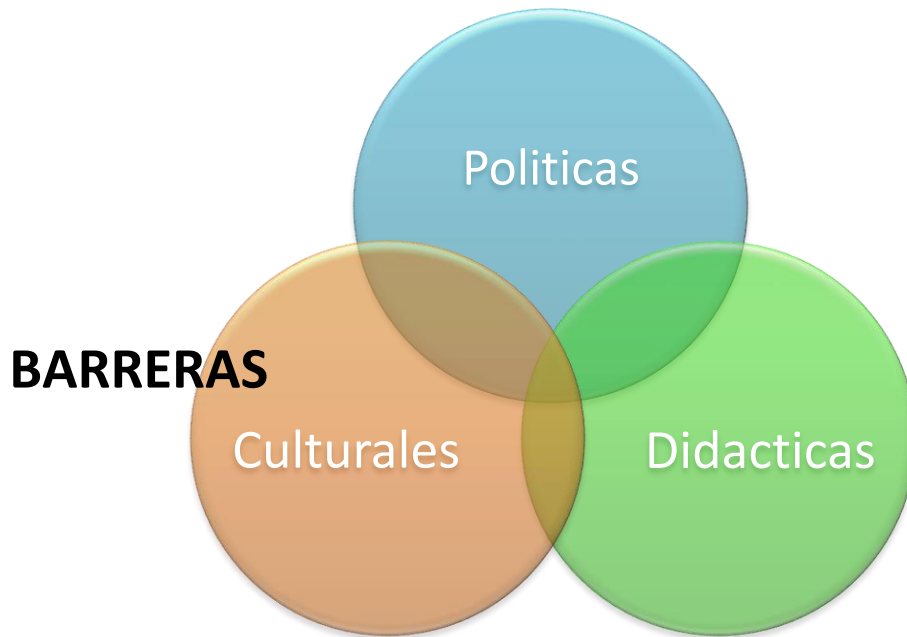


Imagen 7 Imagen 8

Rango etario Años de experiencia

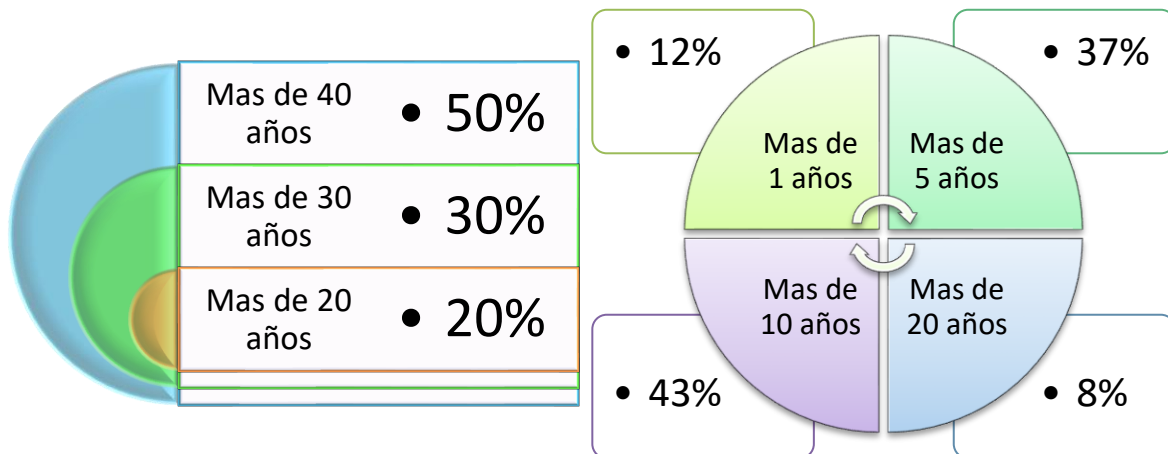


Imagen 9

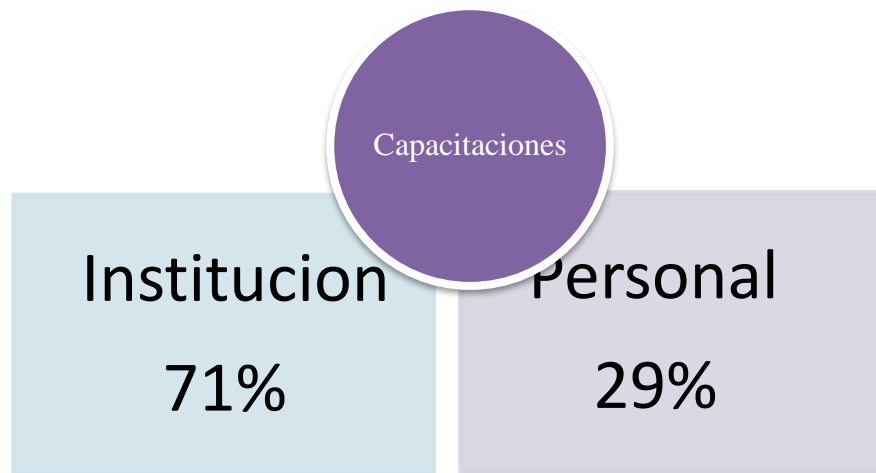
Formación personal

Imagen 10

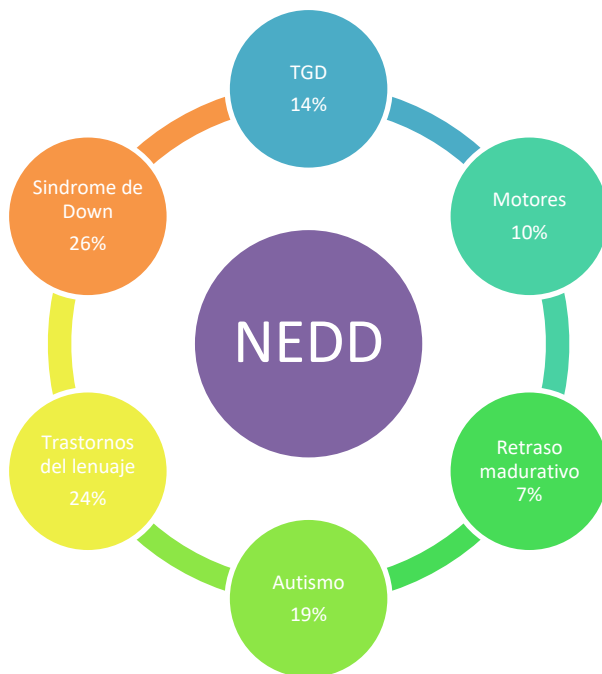
Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad

Imagen 11

Experiencias con personas con discapacidad

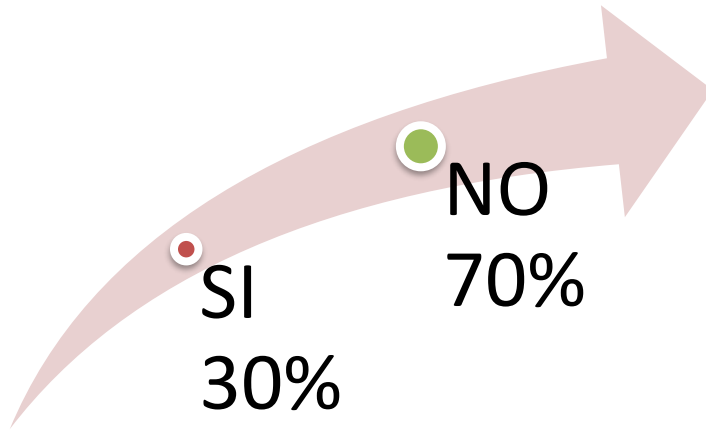


Imagen 12

Actitudes



Imagen 13

Atención a la diversidad

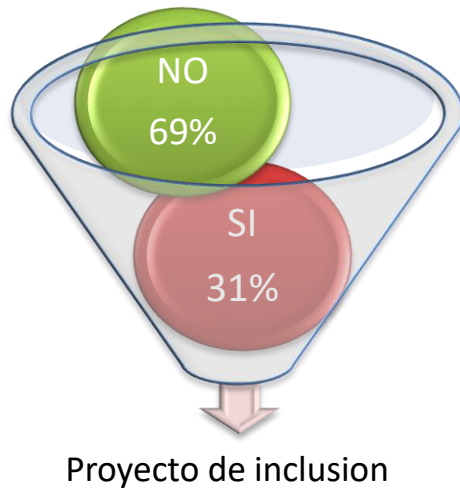


Imagen 14

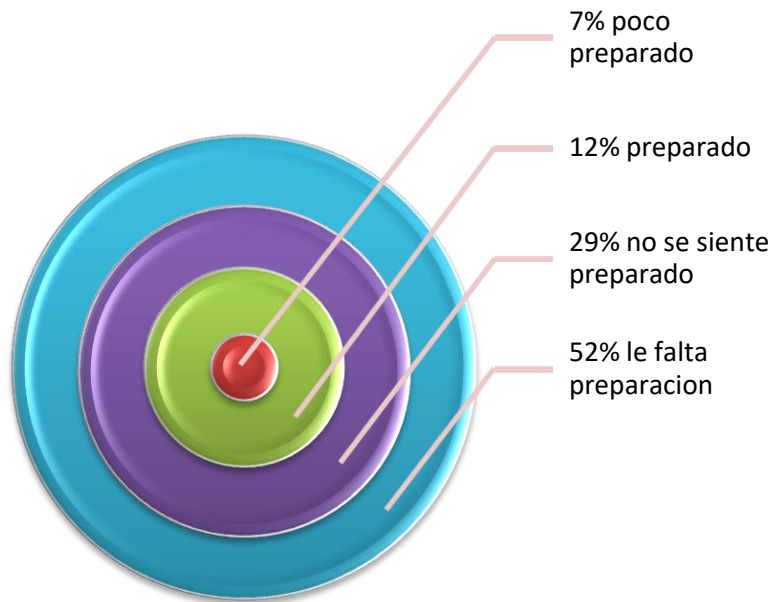
Formación académica

Imagen 15

Estrategias de Intervención



Imagen 16

Encargados

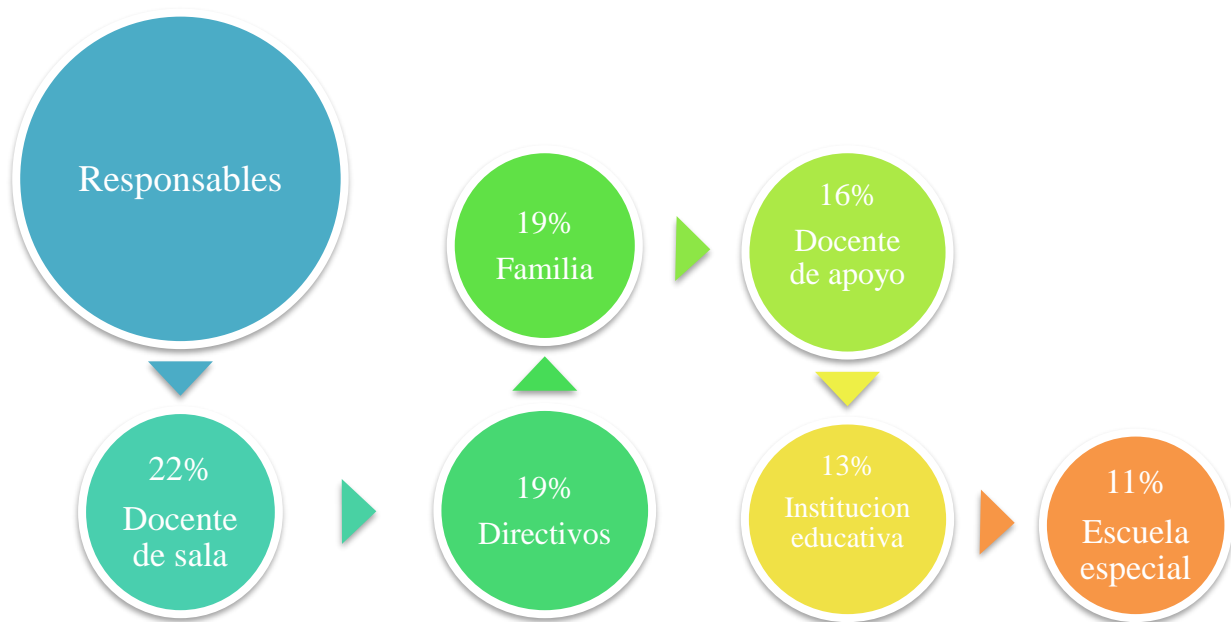


Imagen 17

Barreras para la inclusión