

“Trabajo preparado para su presentación en el X Congreso Nacional y III Congreso Internacional sobre Democracia, organizado por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 3 al 6 de septiembre de 2012.”

Título de la ponencia: “La inclusión escolar como interrogante: Lo que queda por venir”

Autoras: Lic. Natalia Forlini (UNR – CONICET – IUGR)
Lic. Mariana Nazutti (IUGR)

Correo electrónico: nataliaforlini@hotmail.com
mnazutti@hotmail.com

Área temática: Educación y Ciudadanía

Resumen:

El objetivo de este trabajo es realizar un recorrido por aquellos aspectos teóricos y metodológicos que lograron instalar a la inclusión como una meta de las instituciones educativas. Pretendemos analizar, prácticas cotidianas y discursos de los actores involucrados en las escuelas; a fin de examinar los criterios con que se aborda actualmente: Si se pone en juego una inclusión como el derecho de desplegar al máximo el potencial de un sujeto y, a la vez, haciendo participar a su grupo de pertenencia en espacios educativos lo menos restrictivos posible. Este es un principio que resulta nodal para indagar en las estrategias básicas que habilitan - o no- un desarrollo tanto individual como social.

Introducción:

El presente texto es una síntesis que reúne experiencias de trabajo e investigación que se originaron desde el ejercicio de nuestras profesiones como Psicopedagoga y Cientista de la Educación. En un intercambio intenso hemos encontrado cantidad de puntos en común tanto en lo teórico académico, como en la forma de abordaje de la problemática que nos involucra. Dentro del panorama actual de las ciencias, distintos autores expresan, se están desplegando diversos movimientos entre las disciplinas sociales y humanas, uno de ellos es la pregunta por su demarcación; donde los límites entre una y otra disciplina comienzan a confundirse. Como si empezaran a compartir parte del conocimiento científico -el objeto de estudio, los aspectos metodológicos, los avances científicos- pasando a conformar “el desarrollo de espacios comunes,” de allí como derivación a “la ampliación del campo disciplinario” (Bixio, Heredia, 2000. p. 87).” El campo científico en el que nuestras profesiones se desarrollan, como lo formulamos, no escapa a los planteos que realizan estos autores, es decir, que nuestro desenvolvimiento tropieza también con los condicionamientos de los movimientos históricos propios del conocimiento científico que se produce en las diferentes disciplinas.

En el abordaje de la problemática seleccionada buscamos que los límites entre nuestras disciplinas se mostraran maleables, para que el enfoque propuesto aporte a la discusión y a un análisis integral de la problemática que detallamos a continuación.

Algunos interrogantes comunes acerca de nuestro propio trabajo como docentes universitarias e investigadoras, así como también de ciertas prácticas escolares comienzan a presentarse insistentemente. Cuestionamientos que giran en torno a la posibilidad de pensar la educación en término de inclusión, lo cual impondría un gran desafío que consiste *en cómo hacer efectivo el derecho que tiene todos los niños*, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, de acceder a la educación y beneficiarse con una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje.

En este sentido consideramos que pensar en una educación para todos, requiere una transformación del sistema educativo, que permita atender a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos/as asegurando la igualdad de oportunidades y su plena participación e inclusión en los distintos ambientes donde se desenvuelva.

Ante ello, el sentido histórico, nos permitirá reconocer los avances en materia de inclusión escolar. En los inicios a través poner el acento en las “deficiencias” de los niños como un sujeto no apto, para luego, muy posteriormente, poner el acento en las instituciones educativas planteando la adecuación curricular a las necesidades de cada niño, niña o grupo cultural.

Mucho se ha trabajado acerca de la inclusión/ integración como sinónimos de dadores de espacios en las escuelas, tanto para aquellos que presentan necesidades diferentes, “especiales” como para los grupos sociales que no se corresponden con la cultura oficial que transmite la escuela. El objetivo de este trabajo es realizar un recorrido por aquellos aspectos teóricos y metodológicos que lograron instalar a la inclusión como una meta de las instituciones educativas.

Además, pretendemos analizar conceptos, prácticas cotidianas y discursos de los actores involucrados en las escuelas; a fin de examinar los criterios con que se aborda actualmente la problemática. A partir de allí, si se busca igualar todas las demandas ofreciendo lo mismo a todos, pretendiendo así la homogeneización; o si por el contrario, lentamente se perfila el camino de valorar las diferencias como posibilidad de pensar en las trayectorias escolares de los alumnos como una pluralidad aglutinante más que en estrategias que producen una incongruencia dispersante. En este sentido, si se pone en juego una inclusión concibiéndola como el derecho de poder desarrollar al máximo el potencial de un sujeto desplegando su subjetividad y, a la vez, haciendo participar a su grupo de pertenencia en espacios educativos lo menos restrictivos posible. Este es un principio que resulta nodal para indagar en las estrategias básicas que habilitan el desarrollo tanto individual como social.

Hemos seleccionado ejemplos en el primer ciclo de la escolarización primaria que muestran los avances, retrocesos y obstrucciones que se producen en las escuelas. No obstante, ello nos permitió reflexionar sobre por qué algunos aspectos aún no se han afianzado completamente y que, por lo tanto, su instalación en las prácticas escolares se presenta como ineludibles. Para que ello sea posible, todos los actores involucrados deben tomar el compromiso de hacer cumplir los derechos civiles, políticos, sociales y culturales con los que cuentan los niños y niñas.

Inclusión: Los inicios del concepto

El concepto de inclusión, es fruto del progreso y la avance en el concepto de **normalización**. Este último surge en el año 1959 formulado como la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a la normal como sea posible. En 1969 Nirje reformula el concepto entendiéndolo como la posibilidad de hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximas como sean posibles a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad.

Tiempo después, el concepto se difunde por distintos países y en 1975 es Wolfensberger también quien reformula la definición entendiéndolo como la utilización de medios culturalmente normativos para permitir que las condiciones de vida de una personas sean tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta, apariencia, experiencia, estatus y reputación. •

Este principio comienza a tener relevancia en la formulación de políticas de intervención sobre discapacidad siendo una de las principales consecuencias su presentación en el año 1978 en el Informe Warnock. Este había sido encargado en el año 1974 por el secretario de educación del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock y tuvo el enorme acierto de convulsionar los planteamientos existentes y popularizar una concepción diferente (Marchesi, Coll, Palacios, 2002) En dicho informe se enfatiza en aquello que la escuela puede hacer para compensar las dificultades de aprendizaje del alumno, ya que estas tienen un carácter interactivo, dependiendo tanto de las características personales, así como de la respuesta educativa y recursos que se les brindan a los alumnos.

Si bien se plantea que los problemas de aprendizaje están relacionados a las características propias de cada niño, se pone el acento fundamentalmente a la capacidad

de la escuela para dar respuesta a las demandas del niño. De esta forma, son necesarios los recursos educativos adecuados para atender a las demandas de los niños y evitar las dificultades. Entre estos recursos se pueden nombrar los siguientes: formación profesional de los maestros, ampliación del material didáctico, eliminación de las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas y la utilización de nuevas metodologías.

Hay *tres temas centrales* tratados en el Informe:

- Formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Educación para los niños menores de 5 años con necesidades educativas.
- Educación de los jóvenes de 16 a 19 años

Si bien el informe se circunscribe al ámbito educativo haciendo referencia al derecho de todo niño a acceder a la educación común, el concepto va más allá de dicho ámbito y, con el tiempo, se comienza a utilizar en otros sectores posibilitando hablar de inclusión social, laboral, etc. El principio de inclusión es un principio basado en la legitimidad de los derechos y deberes sustantivos, y el reconocimiento a los principios de igualdad y diferencia entre todas las personas. Posteriormente, La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, bajo el lema Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España en 1994, es el marco en el cual se produce un fuerte giro en la concepción de la inclusión.

Algunos de los puntos más importantes que se formulan en dicha declaración son:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

En cuanto a los gobiernos y políticas se esboza:

- Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.
- Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.

- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras.
- Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales.
- Fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales.
- Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

Aunque ambos documentos no son actuales, pues desde el momento de su publicación se han reformulado conceptos y prácticas; los ejes principales, siguen en plena vigencia y constituyen el puntapié inicial desde donde se comienza a discutir, a nivel mundial, en base a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y consecuentemente la noción de escuela inclusiva.

En este punto nos preguntamos que pasó en nuestro país con estos conceptos como fueron tomados e implementados, hay un origen dentro de nuestro Sistema Educativo que nos pueda mostrar las raíces históricas de las prácticas de hoy en las escuelas.

Los comienzos del Sistema Educativo Argentino, las NEE y la inclusión

En este apartado realizaremos una breve caracterización histórica de como fue tomado el concepto de inclusión y el de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el Sistema Educativo Argentino (SEA). Para luego analizar, en las experiencias, las determinaciones y cruces de las improntas históricas en las prácticas escolares actuales.

En nuestro país la educación de “anormales” (terminología utilizada durante la primera mitad del siglo XX) tiene un nacimiento posterior al de la educación común en el Sistema Educativo Argentino, el cual nace con el ideal de homogenización de la masa, creyendo encontrar con ello la organización social anhelada. Semejante ideal, nos permite vislumbrar la idea de plasticidad en el ser humano a partir de lo cual se concibe que este puede ser moldeado por la pedagogía para encajar en el proyecto social.

Para lograr su objetivo el Estado sanciona, en el año 1884, la ley N° 1.420. Los postulados sobre los que gira la mencionada ley señalan que la educación en el territorio nacional debe ser obligatoria, gratuita y a cargo del Estado para todos los niños de 6 a 14 años. Tal era el interés homogenizador que en el artículo 13, la mencionada ley, señala la obligatoriedad para las escuelas de una inspección médica e higiénica constituyéndose, por este hecho, el movimiento higienista en nuestro país. Es en este contexto que nace la relación entre el médico como portador de un saber inigualable y el campo educativo. Bajo el imperio del saber médico se creó un dispositivo mediante el cual se les practicaban a los alumnos exámenes exhaustivos, donde los datos recabados permitirían determinar el lugar que cada uno ocuparía dentro del sistema.

Así fue que se crearon distintos dispositivos que, sentaron las bases para la división de la población infantil. Determinando quienes eran los más aptos para ingresar a la escuela común. De esta forma, quien era “diferente” portaba un rótulo que lo definía desde su imposibilidad, desde su anormalidad y que por lo tanto lo segregaban enviándolo a lugares donde era depositado o encauzado.

En una sociedad donde las personas formaban parte de una categorización que los definían como “normales” o “anormales”, la escuela tenía la función de homogeneizar y por lo tanto negar las diferencias. Aquellos alumnos que no lograban adaptarse a sus exigencias eran enviados a instituciones especializadas. Desde esta concepción, conceptos tales como deficiencia o anormalidad eran utilizados para todos aquellos alumnos que se alejaban de la media esperada. La causa de dicha anormalidad o deficiencia, se consideraba innata y por lo tanto perduraban a lo largo del tiempo. La persona deficiente lo era por causas fundamentalmente orgánicas producidas en los comienzos de su desarrollo y que difícilmente podían modificarse.

Para una mejor detección, los trastornos fueron categorizados (por ejemplo tuberculosos, leves o moderados) con el correr de los años las categorías fueron rigurosamente revisadas pero continuaba subsistiendo la idea de que el trastorno era inherente al alumno y que por lo tanto existían escasas posibilidades de intervención educativa o de cambio. El diagnóstico debía ser preciso y en el afán por lograrlo, las pruebas de inteligencia constituían la herramienta por excelencia.¹ Los resultados de dichas pruebas eran los que permitían situar a las personas en un nivel determinado y es así como comienza a resaltar la dicotomía normal-anormal. Una persona será normal cuando no se aleje excesivamente del punto medio, si bien ésta es una medida estadística la media coincide con lo “esperable” con lo que se define como socialmente deseable. De esta forma, vemos que no sólo se trata de un criterio estadístico sino también de un criterio sociológico. Quienes quedaban fuera de la media no tenían acceso a la escolaridad común y debían ser escolarizados en instituciones especializadas. La educación de los “anormales” estuvo relegada, desde principio de siglo, a los asilos pero posteriormente surge la necesidad de crear un subsistema educativo paralelo para aquellos que no lograban adecuarse al sistema común; fue así que se crean las primeras escuelas denominadas “Escuelas al Aire Libre”. Los destinatarios de dicha educación, no sólo eran aquellos alumnos con algún defecto físico sino también el inmigrante pobre, pues eran vistos como portadores de la diferencia. De esta forma, se constituye un escenario educativo especial como un sistema cerrado y segregacionista, en los márgenes de la sociedad.

La necesidad de ubicar a estos sujetos que quedaban fuera de la escuela, es lo que determinó la creación de las primeras instituciones dedicadas a la educación de “anormales”, siendo las “Escuelas al Aire libre” las primeras destinadas para tal fin. Estas escuelas, en su mayoría, estaban segregadas de las escuelas comunes, con sus propios contenidos, técnicas y especialistas, es así como se constituyeron como un sistema de la educación especial diferenciado dentro del sistema educativo general, apareciendo como un sistema paralelo. En el año 1909 Ramos Mejía, siendo presidente

¹ En Europa la primer escala de inteligencia fue encargada por el Ministro de Instrucción Pública francés a Alfred Binet en el año 1904 con el fin de separar a los niños que debían ir a las escuelas comunes de aquellos que no debían estar en ellas.

del Consejo Nacional de Educación, crea las primeras dos escuelas de este tipo: una en parque Olivera y otra en parque Lezama (García, 1919).

Aquellos maestros especializados, eran considerados técnicos encargados de encauzar a aquel que se salía de la norma con lo cual su función era esencialmente reparadora (Baravalle, 1995). Tal como consta en los planes de estudio, existe un predominio de las materias biológicas y esto no es privativo de la psicopedagogía sino también de la formación de los primeros docentes especiales. Así por ejemplo, en la ciudad de Rosario, para ser docente en escuelas especiales se requería tener el título de Maestra Jardinera o Maestro Normal y, eventualmente, realizar un Curso que se dictaba en Hospitales Psiquiátricos, quienes estaban a cargo de dichos cursos eran en su mayoría médicos y otorgaban el título de “Maestro especializado en educación de infradotados” (Nazutti, 2006).

Durante mucho tiempo la escuela fue pensada para un ciudadano promedio, característico de la clase burguesa y quienes quedaban por fuera de ese ideal no tenían posibilidades de acceso a la educación produciéndose de esta forma un recorte en el accionar social.

El Acuerdo Marco para la Educación Especial M. E. y C. del año 1998, define a las necesidades educativas especiales de la siguiente manera: “Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular” (p: 25).

Argentina fue uno de los ochenta y ocho países participantes de la Declaración de Salamanca, asumiendo el compromiso conjunto de llevar a cabo las modificaciones en el SEA. Sanciona en el año 1993 la controvertida Ley Federal de Educación, y realiza modificaciones en el 1996 siendo estas el primer documento donde se hace mención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Por lo expuesto, podemos notar que a lo largo de la historia, la escuela argentina cumplió un rol diferente al que se plantea hoy. Así mientras que el interés inicial se centró en la homogenización actualmente se tornó hacia el respeto por la diversidad y ejercicio del derecho a la educación de todos los niños y niñas.

Escuelas inclusivas y Necesidades Educativas Especiales

El término **necesidades educativas especiales** refleja el hecho de que los alumnos con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje pueden presentar problemáticas educativas de distinta gravedad en diferentes momentos o a lo largo de la escolarización. A partir de esta concepción se considera que existe un continuo de alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales algunas de ellas son permanentes como en el caso del déficit visual, auditivo, retraso mental o motriz y otras tiene un carácter transitorio como puede ser problemas de lenguaje, emocionales, dificultades en lectura, escritura, retrasos en el aprendizaje de distintas materias, etc.

Además en el concepto de necesidades educativas especiales resalta su carácter relativo y contextual, ya que la valoración de los problemas de los alumnos no deben centrarse

solamente en ellos mismos, sino que debe tener en cuenta el contexto en el que el aprendizaje se produce: funcionamiento de la escuela, los recursos disponibles, la flexibilidad de la enseñanza, la metodología empleada y los criterios de evaluación utilizados.

Con este cambio de paradigma se reemplaza el lenguaje de la deficiencia por el de dificultades del aprendizaje escolar, con lo cual el énfasis se sitúa en la escuela, en el tipo de respuesta educativa que brinde. Cabe aclarar que este tipo de planteamiento no niega que determinados alumnos tienen problemas en el desarrollo, sin embargo, el acento está ahora en la capacidad de la escuela para adaptar sus enseñanzas a las necesidades de estos alumnos y ofrecer de esta forma una respuesta satisfactoria.

Por otra parte, el concepto de necesidades educativas especiales remite a la necesidad de generar recursos educativos a fin de reducir las dificultades en el aprendizaje que puedan presentar estos alumnos. Los recursos que se ponen en juego son muy variados incluyen materiales curriculares, supresión de barreras arquitectónicas, adaptación de edificios, sistemas de comunicación alternativos, mayor número de profesores especializados o profesionales específicos que han de cooperar para que estos alumnos puedan acceder al currículum (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1996).

La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales tiene como finalidad principal la valoración del alumno, el análisis de sus potencialidades de desarrollo y de aprendizaje, determinando al mismo tiempo qué tipo de enseñanza necesita y qué recursos son necesarios para conseguir una mejor educación en el contexto más integrador posible. Mientras que la concepción anterior se basaba en la deficiencia y prefería la escolarización de estos alumnos en escuelas especiales; el concepto de necesidades educativas especiales contempla la integración como opción natural, siendo extraordinaria la escolarización de estos alumnos en las escuelas especiales.

Resumiendo lo expuesto hasta el momento, podemos desglosar cuatro características principales sobre las necesidades educativas especiales:

1. Afecta a un continuo de alumnos, algunos presentan necesidades educativas especiales de carácter permanente y otros de características transitorias.
2. Es un concepto relativo y contextual.
2. Se refiere a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula.
3. Supone la provisión de recursos específicos.

Cuando hablamos de incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales nos referimos a la posibilidad de poder integrar las diferencias y construir a partir de ellas, es un llamado al respeto por la heterogeneidad donde vemos al otro como semejante, como próximo y le transmitimos que existe para, existe con y que por eso puede compartir.

Ahora bien, en reiteradas ocasiones oímos decir que una escuela es inclusiva porque

“acepta” el ingreso de niños o adolescentes con NEE. Al respecto cabe aclarar que el alumno que presenta necesidades educativas especiales, sean estas permanentes o transitorias y se encuentra dentro del salón de clases apartado de su grupo de pares, imposibilitado de compartir, no se encuentra incluido. No nos podemos permitir hablar de inclusión, en todo caso está “inserto” dentro del aula o la institución pero de ninguna manera podemos concebirlo como inclusión al menos desde la postura que definimos en el presente trabajo.

En los casos en que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sean estas permanentes o transitorias, se encuentran dentro del salón de clases apartado de su grupo de pares, o imposibilitados de compartir, no podemos permitirnos hablar de inclusión, en todo caso está “metido” dentro del aula pero no es inclusión tal como se la concebimos en el presente trabajo.

El compromiso a favor de la inclusión conlleva un cambio más profundo, donde el currículo contemple objetivos más amplios que lo torne flexible y que además tienda a la formación de los profesores en la atención a la diversidad.

La inclusión debe ser entendida como **un proceso dinámico y cambiante** cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación educativa para que un alumno desarrolle al máximo sus potencialidades, es por ello que no puede considerarse la integración como una opción rígida, con límites precisos y definidos e igual para todos los alumnos. Por esta razón, la manera de llevarla a cabo puede variar a medida que las necesidades educativas de los alumnos se van modificando (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1996).

Para que un alumno que presenta necesidades educativas especiales, incluidas las más graves y permanentes, pueda incluirse en la escuela común, se necesita un tipo de escuela con flexibilidad curricular, capacidad de los profesores (docente de escuela común conjuntamente con el docente integrador) y de toda la comunidad educativa para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnos heterogéneos.

La escuela que se comprometa con ello deberá adaptar su funcionamiento y sus enseñanzas de modo que logre conseguir la integración completa aunque ello suponga un profundo cambio hacia una cultura educativa en la que se valore la igualdad entre los alumnos, el respeto por las diferencias, la participación de los padres y un trabajo cooperativo entre todos y cada uno de las partes involucradas. La educación para la diversidad necesariamente tiene que estar presente en todo el currículo y en todo el ambiente escolar.

La heterogeneidad de los alumnos es considerada como una fuente de enriquecimiento mutuo, intercambio de experiencias permitiendo conocer formas de ser y de vivir y a su vez desarrollando actitudes de respeto y de tolerancia junto con un amplio sentido de la relatividad de los propios valores y costumbres.

Por lo expuesto, notamos que hablar de inclusión implica pensar en todas y cada una de las personas de la comunidad sin embargo, las experiencias cotidianas muestran que no siempre se piensan en todas las personas por igual y muchas veces aparece un sesgo

clasificatorio donde se dividen en ciudadanos de primera y de segunda categoría. El siguiente caso expresa lo que venimos manifestando:

“Los padres de M. , una niña con Síndrome de Down, comienzan a buscar escuela común donde su hija pueda asistir. Asesorados por un equipo terapéutico (conformado por una terapeuta, una fonoaudióloga y una psicopedagoga) comienzan a buscar por las escuelas cercanas a su domicilio ya que les corresponde por estar dentro del radio. Las tres primeras escuelas no inscriben a M. aludiendo a distintas causas tales como no tener cupos, necesidad de consultar con supervisores. En una de ellas, la cantidad de documentación solicitada excede la existente y ante el ofrecimiento del equipo terapéutico de acercarse a la escuela para brindar información responden con una negativa rotunda, aludiendo a la falta de cupos algo que resulta llamativo, pues no se informó en la entrevista a los padres y además, la hermana de M. asiste a la misma institución y por tanto debería tener prioridad”

Notamos en este caso como el acceso al derecho a la educación para un niño con algún tipo de deficiencia resulta un proceso tedioso, en muchos casos llevado a cabo por los padres y algunas en el que debe participar el niño pasando por entrevistas iniciales que a veces sirven como un mecanismo expulsivo y no como una herramienta que permita conocer las posibilidades del niño.

Por otra parte, en muchos casos el ingreso escolar está asegurado, el niño tiene un lugar dentro de la institución, pero en las prácticas cotidianas no contemplan sus necesidades y se generan mecanismos (no siempre conscientes) de exclusión.

Tal es el caso de S. un niño de 4 años, cursa el nivel inicial en una escuela de la ciudad de Rosario, al momento del ingreso escolar los padres inscriben a él y su hermanita un año menor. S. no tenía un diagnóstico definitivo pero sus padres llevan los informes del jardín maternal y una constancia de inicio de psicodiagnóstico del profesional interviniente. Tiempo después del comienzo de clases la docente comienza a notar algunas dificultades y comienzan a suscitarse una serie de entrevistas con los profesionales intervinientes, los padres y los directivos. Las distintas sugerencias ofrecidas por el equipo interviniente no fueron tenidas en cuenta, por tanto el equipo solicita a la escuela que pida intervención de la escuela especial núcleo. Dicho pedido se dilata en el tiempo y mientras tanto, S. sufrió una serie de circunstancias tales como cambios de horarios sin previo aviso, cambio de sala para ver si otro docente podía trabajar mejor con él y al no obtener resultado enviarlo nuevamente a la sala en la que estuvo desde principio de año. En variadas ocasiones, la escuela se niega a participar de determinadas actividades aún cuando se le ofrecía la ayuda necesaria.

Estos sucesos nos llevan a pensar e interpelar la noción actual que se está poniendo en práctica acerca de lo que son las escuelas inclusivas. El reto con que se enfrentan las escuelas que pretendan tener un proyecto institucional de inclusión, es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños. Con la creación y profundización en su desarrollo se da un salto cualitativo para intentar cambiar las actitudes de discriminación así como también en la creación de comunidades que acojan a todos; generando sociedades más democráticas e integradoras.

La diversidad implica ver en cada persona un ser original y diferente, con motivaciones, pensamientos, puntos de vista y experiencias que le pertenecen y lo hacen único. Trabajar en la cultura de la diversidad significa una verdadera transformación en el pensamiento y la práctica pedagógica considerando la diferencia como valor en el ser humano. Esto es, saber aceptar las contradicciones, tolerar la incertidumbre, reconocer diferencias y contradicciones. Por tanto, la escuela inclusiva es una escuela lo suficientemente abierta a la diversidad como para no permitir que alguien se vaya de ella por sus diferencias (Marchesi, Coll, Palacios, 2002).

El modelo de escuela planteado a partir de esos cambios incluye un currículo flexible, la participación activa del alumno, el trabajo cooperativo y un compromiso de parte del sistema educativo todo, para garantizar un proceso de integración que respete la singularidad de cada alumno que implica también a su propia cultura brindando una respuesta educativa a cada situación.

El fundamento ideológico de las escuelas inclusivas se basa en la declaración universal de los derechos humanos: los poderes públicos tiene la obligación de garantizar una enseñanza no estregadora o segregadora, que se prolongue, después en la integración, en la sociedad, a todos los alumnos sean cuales sean sus condiciones físicas sociales o culturales. Por ello, el compromiso está en garantizar una educación de calidad para todos y realizar las transformaciones que sean necesarias para conseguirlo.

Pensando una escuela inclusiva de los diferentes modos de habla en la enseñanza y el aprendizaje.

Hemos seleccionado como temática en relación a la diversidad cultural los diferentes modos de habla con que los niños y niñas ingresan en el campo de lo escolar. Intentamos pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje atravesado por los modos de habla con que los niños de culturas diversas ingresan al sistema educativo. Un importante aporte, puede ser no desconocer, ni dejar de lado lo que se relaciona con lo propio del niño (Schlemenson, 1996; Monserrat de la Cruz, 1995), que no significa interpretar su singularidad sino potenciar su subjetividad partiendo de su identidad lingüística. Las variedades lingüísticas forman parte de lo propio y conforman la mencionada identidad lingüística de los niños. En lo concerniente a la enseñanza, el trabajo que el docente realiza con la transmisión del contenido curricular se ampliaría desde la habilitación del desarrollo de los modos de habla que constituyen un posicionamiento alternativo respecto a la identidad lingüística de los niños y niñas. Pero para que exista un enriquecimiento en ese trabajo, que nunca es lineal, una retroalimentación constante entre los modos de habla y la propuesta propiamente escolar permite procesos reales de representaciones de la realidad, y de aprendizajes.

Más que homogeneizar adaptativamente, en la escuela, se trataría de trabajar partiendo de los propios modos de habla de los niños y niñas con los que se identifica desde su grupo de referencia/ pertenencia; hacia nuevos modos de habla que le permitan ampliar y enriquecer su identidad lingüística, en otras palabras partir, en el trabajo escolar, desde la afirmación de las diferencias para la integración.

Lo que aquí denominamos como lo propio hace mención a la historia del niño, su lugar de origen, sus representaciones, al sentido común compartido, a su comunidad de habla,

a las creencias y mitos constitutivos de lo cultural de su sector de pertenencia. En cambio, “lo ajeno” de los niños, lo relacionamos con lo que se encuentra en los márgenes de su cultura, el “arbitrario cultural”. El arbitrario cultural se conforma con lo que la escuela toma como normas y valores, con la legitimación de una variedad lingüística por parte de la cultura oficial, con los conocimientos considerados como válidos para transmitir. El solo hecho de transmitir un conocimiento pedagógico, implica e impone una definición social de lo que merece ser transmitido y del código – modos de habla y estilos del lenguaje- con que debe ser enseñado. Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño donde incluimos cualidades de la conducta y comportamientos, formas de expresarse verbalmente y modos de hablar, tiene como objetivo introducirlo a las formas, movimientos y maneras “correctas,” de proceder que traen aparejado el aprendizaje del orden establecido. (Bourdieu, Wacquant, 1995).

En la siguiente transcripción, de un fragmento de una experiencia de campo,² nos encontramos con esto que manifestamos:

Ana Inés (A.I):_ Cuando era lo del lucero, lo de la luna cayó una estrella fugaz.

Coordinador (C):_ ¿Y vos la viste?

A I:_ Si.

Daiana (D):_ Yo también

Yamila (Y):_ Tenías que pedir deseos.

A I:_ Y cuando yo era chiquita me desperté y estaban todos afuera y fui afuera.

C:_ ¿Y qué había afuera?

A I:_ Había una luna con una estrella que se cruzaban.

En ese explicitar el propio modo de habla encontramos todo un bagaje cultural que lo sustenta y que muchas veces no es acorde a lo pretendido, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las escuelas comunes. Estamos refiriéndonos al “*me desperté*” del diálogo que transcribimos. El arbitrario cultural del lenguaje oficializado hegemónicamente convive simultáneamente con muchas variaciones de modos de habla (Bixio, 2000). Desde allí parten los planteos que expresan que se produce una ruptura “un corto-circuito entre los enunciados de origen de los niños y las prácticas cotidianas de la institución educativa, atravesadas por todo un sistema educativo. Se cree que dicha

² Estos diálogos se realizaron en un trabajo de campo que se corresponde con el área no formal de la educación; en un taller con un grupo de niños correspondiente a un grupo de 2do grado. La propuesta se desarrolla dentro de la investigación - acción a través de una dinámica de grupo/taller, con el objetivo de pensar diferencialmente las problemáticas del aprender. El grupo estaba conformado por niños que fueron seleccionados como los más atrasados en el curso y con riesgo de fracaso escolar, con probabilidades de repetir el grado.

El taller entendido como un espacio productor del lazo social, de juego significativo, que habilita a la simbolización dando lugar a las variedades lingüísticas, como ámbito de participación, desde donde construir otro lugar al yo junto a la construcción de un grupo de pertenencia. Los modos de habla, como producción de lazos, desde el despliegue de lo propio, de la curiosidad, la creatividad, y la imaginación como bases desde donde se erige el aprendizaje.

ruptura con la cultura hegemónica que transmite la escuela va produciendo el fracaso escolar; obturando la base de producción del pensamiento propio de los niños. El despliegue de la palabra propia, la curiosidad y el deseo de aprender se inhabilitan.

En estas micro-situaciones de enseñanza y aprendizaje notamos cómo los niños se expresan partiendo desde sus propios modos de habla diferentes a los de la lengua oficial; que, como una maya de contención los sostiene a la vez que los habilita a la apropiación de nuevos modos de habla y con ello a nuevas significaciones. Van configurando activamente, como dice Requejo, su identidad lingüística de “autores y no meramente usuarios, receptores o reproductores de un código o variedad lingüística (2004: 33).” De allí Requejo define a la autoría de la palabra-pensamiento “como una conquista y derecho inalienable de cada ser humano que posibilita desarrollar y expresar en libertad, sin censuras, humillaciones ni imposiciones, aspectos de su propia identidad lingüística, cognoscitiva, afectiva, política y socio-cultural (2004: 32).”

Ahora bien, ¿Cómo se logra que los aprendizajes de la escuela tengan sentido para los niños cuando existe una distancia considerable entre lo propio y los contenidos del currículum escolar avalados por el arbitrario cultural? ¿Sólo desde la marginación e imposición de los modos de habla de la cultura hegemónica, es posible participar de los bienes simbólicos de una sociedad? Es posible desde la implementación de políticas denominadas de imposición de la lengua oficial llegar a todos los niños teniendo acceso permanente y egreso del sistema educativo; en tal caso ¿cómo será la calidad de lo que se transmite, bajo que condiciones y qué conocimientos serán seleccionados como óptimos?

Dentro del sistema escolar existirían acciones pedagógicas destinadas a reproducir el arbitrario cultural que corresponde a los intereses de las clases dominantes, de ahí que el trabajo pedagógico escolar tendría una productividad diferencial de acuerdo a la clase social de origen de los individuos. Para los que provienen de los sectores dominantes, la educación escolar será una re-educación, mientras que para quienes pertenecen a los sectores dominados, tendrá el sentido de la marginación (Bourdieu, Wacquant, 1995). No obstante, se entiende que partiendo de lo propio –propuesta que no pretende ser universalistas- con la idea de trabajar “la autoría de la palabra, (...) que requiere de identificaciones positivas con la cultura y el lenguaje-pensamiento de los orígenes; hacia la apropiación de lo nuevo como puede ser un contenido escolar, a la vez, se necesita para su desarrollo y transformación de viejos y nuevos mundos posibles o imposibles (Requejo, 2004:30).” La historia social que conforma las raíces de la identidad, considerada como parte de lo propio con lo que los niños ingresan a la escuela, permite abrir un espacio de trabajo con cada niño respetando su cultura de origen, sus creencias para ligarlos con lo ajeno, como puede ser el arbitrario cultural que transmite la escuela (Schlemenson, 1996). Tengamos en cuenta que la idea de apropiación del arbitrario cultural no se hace desde un posicionamiento pasivo de aceptación acrítica, sino que el trabajo con lo propio se presenta desde un aspecto movilizador que se plantea la concientización del lugar que se tiene en la estructura social; a partir de una adaptación activa a la realidad (Pichón Riviere, 2001). Este es nuestro principal objetivo, **el nexo, la ligazón que se puede producir entre lo propio y lo ajeno**. Una escuela inclusiva puede brindar nexos entre lo propio del sujeto y la escuela, con sus leyes diferentes, con oferta de ideales diferentes a los propios del sector de pertenencia.

En otro desarrollo grupal se trabajó con la construcción de la identidad. La actividad consistió en llenar frases incompletas. El diálogo se desarrolló a través de marcar las diferencias.

Coordinador: _ ¿En dónde naciste vos?

Y: _ En Villa Constitución.

M: _ ¿Dónde dijiste?

Y: _ V-i-l-l-a (Lo deletrea y luego lo escribe.)

D: _ Gualeguaychú... (Se queda pensando.)

C: _ Bueno.

M: _ Por lo tanto soy... (Lee la ficha.)

D: _ Claro, entrerriana. (Todos se ríen.)

C: _ Bien, Gualeguaychú queda en Entre Ríos.

Y: _ Argentina.

A I: _ Argentina. (La corrige.)

M: _ Esta es entrerriana. ¿Yo soy molinera?

Finalmente se produce el cierre del taller con la lectura al grupo de lo escrito en el llenado de la ficha:

D: _ Mis amigos me dicen Dai, nací el 31 de diciembre en 1999, Gualeguaychú. Por lo tanto soy entrerriana. Mis padres nacieron en Argentina. Cuando era bebé me gustaba llorar, la travesura que más recuerdo es romper los huevos, el juego preferido es el juego de la oca, me enoja que me moleste Ramiro. Me divierte jugar. Quiero a mi novio. (Taller N°: 11).

Al igual que en toda interacción social, en esta, vemos como los modos de habla entran en movimiento: “*entrerriana*”, “*argentinera*”, “*molinera*”. Se van transformando, alterando en la misma práctica social; de allí que acordemos con Requejo, en que “nuestra oralidad nos identifica y posiciona empírica, histórica y subjetivamente, y en gran medida nos constituye como sujetos. (...) Oralidad que posee fuertes marcas de un anclaje socio-histórico familiar fundante, de ahí que la valoración positiva del lenguaje de origen y de pertenencia, constituye un prerequisite indispensable para el desarrollo de la autoría de la palabra- pensamiento (2004: 45).” En este sentido, entendemos que toda producción de los modos de habla es social y por lo tanto histórica.

La dinámica de trabajo permitió el intercambio, la confrontación de ideas, la potencialidad de la solidaridad y cooperación entre pares herramientas casi exclusivas de la conformación de una identidad lingüística y social. Además nos encontramos con una modificación en el modo de habla; la niña protagonista del diálogo comienza diciendo “*entrerriana*” cambiando la palabra para mencionarla y nombrarse ya no como “*entrerriana*” sino como “*soy entrerriana*”. Quizá así, pudo poner en palabras y entender que pasó con sus identificaciones, que entrerriana era, pero ya no. Se trata de tender hacia una construcción de la práctica lingüística buscando que los niños y niñas se expresen con confianza “para no quedar atrapados en el anonimato impuesto, en la incertidumbre, el mutismo o el silencio (Requejo, 2004:75);” de manera que se recreen prácticas lingüísticas, dentro de las escuelas, que permitan liberar, enriquecer y desarrollar los modos de habla de los niños más desventajados socialmente.

En la delimitación del espacio de la identidad, se resalta aquí en el sujeto, la definición del ámbito propio. Dando indicios de un posicionamiento en la configuración de una

identidad segura, invariable, afirmándose en un espacio, buscando aclarar los límites de quién soy yo y quién es el otro. Pensamos en el ejemplo cuando una niña dice: “*Esta es entrerriana. ¿Yo soy molinera?*” Se puede observar, como se va dibujando una identidad insipiente que reconoce su pertenencia, se envuelve, podríamos decir, en una manta que lo cubre simbólicamente. Se historiza con otros en esa diferenciación necesaria que lo reviste dándole relieves que lo delimitan a la vez que lo incluyen en un colectivo. Tal vez se trata de ver como la escuela incluye y recupera los trozos de historias segmentadas para que armen identidades lingüísticas que transformen a la vez que se transforman.

Se pueden nombrar a la función de la oralidad como una “herramienta” para decir, pensar lo propio del niño en la escuela. Herramienta que despliega los modos de habla, la curiosidad y el deseo de investigar, “activándose” como productores del pensamiento. Los niños -pares- y el docente, como grupo social legitimado, son sujetos escolares fundamentales para la inclusión pedagógica, así como también de recepción y aceptación que habilitan la generación de nexos entre lo propio del niño y la cultura escolar (Schlemenson, 1996).

Si la escuela parte de la transmisión solo de la cultura oficializada aunque amplíe los niveles estandarizados de lo que denominamos diversidad cultural poco podrá hacer para el despliegue y afirmación de la identidad de los niños que quedan fuera de la cultura hegemónica, en cambio una escuela inclusiva que parta, para su proyecto educativo teniendo en cuenta el espacio socio histórico de pertenencia, de la realidad concreta en donde está inserta para construir su proyecto curricular, realiza un viraje hacia las propuestas que contemplan el entorno y la diversidad cultural de sus alumnos, como factor determinante de las prácticas. Quizá partiendo desde ahí hacia la construcción de sentidos que hacen a lo escolar, pueda modificar y resignificar la transmisión solamente de cánones culturales externos. La educación que incluye deferentes necesidades, en esta línea, puede contribuir en el rescate de los valores de la protección y apoyo mutuo para pensar un nuevo mañana frente a un destino que aparece como inexorable.

Reflexiones finales:

Quisiéramos hacer mención, a modo de cierre, de algunos puntos esbozados que nos parecen interesantes de destacar y que entendemos aún quedan por ser pensados en el porvenir de la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas.

- El proceso del presente trabajo puede ser posible porque hay un contexto de desarrollo científico de las Ciencias Sociales que permite pensar epistemológicamente ciertas problemáticas, ampliando la visión de los campos sociales.
- Concebimos que el Estado tiene el poder y los medios para pasar de la planificación a la puesta en práctica de definiciones en materia de políticas educativas tendientes al mejoramiento de la inclusión. El Sistema Educativo no solo que puede sino que debe generar proyectos y llevarlos a cabo de escuelas inclusivas tanto de diversidad cultural como de necesidades educativas especiales.

- A lo largo del trabajo tomamos la categoría de inclusión, pues es la que nos permite plasmar nuestras ideas. No obstante no podemos omitir que existe una gran controversia conceptual entre las categorías Integración/inclusión pero centrarnos en ella excedería nuestro trabajo. Lo mismo sucede con la categoría Necesidades Educativas Especiales, pues en la actualidad, el índice de inclusión (2000/2002)- realizados por el Centro de Estudios en educación Inclusiva del Reino Unido y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para America Latina y el Caribe- sugiere sustituir el término por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”. Tal como señala Valdéz, “la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, poniendo en marcha todos los recursos necesarios para favorecer ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos del y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales (2009, p:54)”.
- Entendemos que cuando una institución decide trabajar a favor de la inclusión se ponen en juego ciertos temores fundados en ocasiones en desconocimientos de las leyes y reglamentaciones existentes y en otras, temores personales por falta de preparación o por tener que asumir mayores responsabilidades. Frente a esto, podemos destacar que a lo largo del trabajo hicimos hincapié en el abordaje conjunto a través del trabajo multidisciplinario que permita generar nuevos aportes y prácticas.
- Hablar de escuelas inclusivas implica pensar un trabajo conjunto entre escuelas de educación común y escuelas especiales pero no como dos sistemas opuestos sino complementarios. Para que ello sea posible es necesario repensar la educación tal y como fue planteada desde sus orígenes.
- Mucho se habla de los derechos del niño, sobre todo del derecho a la educación, a pesar de ello ciertas prácticas institucionales conllevan un sesgo expulsivo, como lo hemos expuesto, pareciendo olvidar la importancia del mencionado derecho.
- Buscamos poner en duda ciertas imposibilidades que se marcan de la escuela, instalándola en el lugar solo de reproductora de desigualdades sociales; para pensarla como potenciadora de inclusión de las diferencias, trabajando tanto desde las necesidades singulares, como desde la diversidad cultural -el propio grupo de pertenencia- de cada niño y niña.
- De los niños y niñas y de su grupo de pertenencia parte y avanza la transmisión en la escuela que no debe quedarse estancada allí sino que también tiene que transmitir la ciencia y la tecnología, como herramientas que permitan a los sujetos que la integran poner en juego sus deseos y necesidades, para que en este proceso puedan dotar de sentidos emancipadores a la institución educativa en función de sus condiciones socio-históricas y afectivas.

- Queda pendiente el análisis en el nivel medio, es decir, como este recibe a los niños y niñas de la escuela primaria, como los incluye y como los ya adolescentes transitan y egresan del Sistema Educativo.

Entendemos que la síntesis superadora del presente es aquella que siempre está por alcanzarse, es la que se encuentra en construcción permanente, la que muta de acuerdo a aquello que nace, que se crea y se refunda constantemente. El pensamiento en un persistente devenir es el que habilita nuevos parámetros atento a los desafíos diarios de la educación actual, trasuntando con ello en la movilización de aquellas estructuras otrora inalterables.

Bibliografía

Baravalle, L (1995) "La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar" en Jornadas Latinoamericanas de estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Quilmes.

Bixio, B. Heredia, L. (2000) "Algunos lugares de articulación disciplinaria: La vulnerabilidad de las fronteras." Publicación del CIFYH Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Año: 1. N° 1. Córdoba. U.N.C.

Bixio, B. (2000) "Grietas entre el hablar y el hacer." En: Herrera de Belt, G. (comp.) "Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación." Córdoba, Secretaría de post grado de la Facultad de Humanidades de la U.N.C.

Bourdieu, P. Wacquant, L.J.D. (1995) "Respuestas por una Antropología reflexiva." México. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997) "Capital cultural, escuela y espacio social". México. Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. (1985) "¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos." España. Akal/ Universitaria.

Calvet, L. (1997) "Las políticas lingüísticas" Buenos Aires. Edicial S.A.

Forlini, N. (2006) "El pensamiento propio en niños marginales. Propuesta para potenciarlo." Tesina de Licenciatura sin publicar.

García, María N. (1919) "Colonias y escuelas de niños débiles" en "El Monitor de Educación Común", pp 175-184.

Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A (1996) "Comprender y transformar la enseñanza", España, Morata

Marchesi A, Coll, C. Palacios, J. (2002) "Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales" Ed. Alianza, 2º edición, España.

Milstein, D. Mendes, H. (1999) "La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias." Buenos Aires. Miño y Dávila.

Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). Documentos para la Concertación, Serie A N° 19, Acuerdo Marco para la Educación Especial.

Monserrat de la Cruz, (1995) "Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿Huellas del Bricoleur?" En: Schlemenson, S. (Comp.) "Cuando el aprendizaje es un problema". Buenos Aires. Miño y Dávila.

Nazutti, M. (2006) "Necesidades educativas especiales e integración escolar", Rosario.
_____ (2006) "El quehacer psicopedagógico en el surgimiento de la educación especial (Primera mitad del Siglo XX)" XIV Jornadas Argentinas de Historia de la educación. "Habitar la escuela. Producciones, encuentros y conflictos"

Pichón Riviére, E. (2001) "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social." Buenos Aires. Nueva Visión.

Rodriguez , M.E. (1995) "Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?" Buenos Aires.

Requejo, M I. (2004) "Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación." Buenos Aires. Cinco.

Schlemenson, S. (1996) "El aprendizaje, un encuentro de sentidos." Buenos Aires. Kapeluz.

Valdez, D. (2009) “Ayudas para aprender. Trastorno del desarrollo y prácticas inclusivas.” Buenos Aires, Paidós.