



Sistema
de **Cuidados**



GRUPO DE TRABAJO:

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMERA INFANCIA

Enero 2020.

ISBN: 978-9974-902-26-8

Participaron del proceso de elaboración de este documento:

Inau: Raquel Ojeda.

Mides/Pronadis: Heber Da Cunha, Carolina Caterá, Carolina Ferrer, Janine Fusaro, Natalia Muñoz, Andrea Yambei.

Mides/Secretaría de Cuidados: Andrea Barcia, Yanil Rojas.

Mides/Ucc: Margarita Zanotta.

Mec: Sandra Ravazzani.

MSP: Mercedes Pérez.



Obra publicada bajo licencia Creative Commons.

El material del presente libro puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestran los créditos. Pero de este uso no se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

01. INTRODUCCIÓN.....	04
02. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1. EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA.....	04
2.2. MODELOS TEÓRICOS DEL CONCEPTO DISCAPACIDAD.....	06
2.2.1 DISCRIMINACIÓN POR MOTIVOS DE DISCAPACIDAD.....	07
2.3. DESDE EL PARADIGMA DE LA REHABILITACIÓN AL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	08
2.4. INCLUSIÓN TEMPRANA EN CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMERA INFANCIA.....	12
03. MARCO DE REFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS DE PRIMERA INFANCIA.....	14
04. BIBLIOGRAFÍA.....	16
05. ANEXOS.....	18

01. INTRODUCCIÓN

La atención y educación desde el nacimiento a los seis años constituye un espacio de trabajo interinstitucional e interdisciplinar que involucra a distintos actores y se desarrolla en distintos escenarios.

En Uruguay, el Consejo Coordinador de Educación para la Primera Infancia (CCEPI) tiene entre sus cometidos la promoción de una educación de calidad, así como la articulación de políticas educativas y la profesionalización de los/las educadores/as. Este consejo se crea por la ley de Educación No 18437 en el año 2008. En dicha ley se detalla que se encuentra integrado por representantes del: Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Instituto del Niño y Adolescente, Ministerio de Salud Pública, de los educadores y las educadoras en Primera Infancia y de los Centros de Educación Infantil Privados. También lo integran en calidad de invitados permanentes Uruguay Crece Contigo y la Secretaría Nacional de Cuidados del Ministerio de Desarrollo Social desde marzo 2015.

En el año 2017, representantes de los/las educadores/as plantean la demanda de contar con mayores recursos para el trabajo con niños y niñas en situación de discapacidad que concurren a centros de educación y cuidados de Primera Infancia. Es así que desde el CCEPI se decide conformar un grupo de trabajo con el objetivo de profundizar en la temática de la educación inclusiva. El grupo mencionado comienza a funcionar en mayo de 2018 y se plantea dos cometidos: por un lado relevar las experiencias vinculadas al trabajo con niños y niñas en situación de discapacidad en cada uno de los organismos; por otro elaborar un documento conceptual con el fin de precisar algunos conceptos y lineamientos consensuados a tener en cuenta para las propuestas a desarrollar relacionadas con la educación inclusiva.

Cabe señalar que además de los organismos integrantes del CCEPI, se integran a este grupo de trabajo representantes del Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS).

A continuación se presentarán una serie de consideraciones conceptuales que el grupo de trabajo entiende deben ser orientadoras para pensar el trabajo de Educación inclusiva en Primera Infancia.

02. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA

La primera infancia es una etapa clave en el desarrollo de los seres humanos. Comprende el período que va desde el nacimiento a los seis años, dentro del cual se pueden identificar dos ciclos con similitudes y especificidades: un primer ciclo que va desde el nacimiento a los 36 meses de edad; un segundo ciclo que va desde los 3 a los 6 años de edad (Marco Curricular CCEPI, 2014).

Esta etapa constituye una ventana de oportunidades dado que comienza a desplegarse el

potencial de desarrollo y la construcción subjetiva del niño y la niña. La educación en primera infancia supone generar las condiciones para que este proceso pueda potenciarse en un contexto interactivo con pares y referentes educativos que permitan experiencias subjetivantes. Implica un abordaje integral del niño, que busca un desarrollo armónico de las diversas áreas (motriz, cognitiva, socioafectiva y lenguaje), a partir de propuestas respetuosas de las iniciativas de los niños, que son dinámicas, flexibles y contextualizadas al entorno e interés infantil.

Los centros de primera infancia se proponen una relación abierta y sensible a captar las necesidades e intereses de los niños para pensar sus propuestas educativas, así como una apertura fundamental hacia la integración de las familias en la propuesta del centro.

En esta etapa de la vida, las prácticas educativas son altamente desafiantes y se diferencian de las metodologías escolares tradicionales dado que los niños requieren propuestas singulares que promuevan aprendizajes significativos, la participación y el protagonismo del niño y la familia, creando escenarios de oportunidad para promover el desarrollo integral y el derecho a la educación.

Las metodologías utilizadas, centradas en la libre exploración del entorno y elementos significativos para cada niño así como situaciones lúdicas, promotoras de juegos entre pares y compartidos con adultos, tienen un gran componente afectivo centrado en la promoción del bienestar emocional y la regulación afectiva.

Los principales aprendizajes en esta etapa consisten en constituirse y descubrirse como sujeto mediante relaciones e interacciones subjetivantes (Guerra, 2009). El niño comienza a entender cómo es y cómo funciona el entorno en el que vive, así como a captar e interiorizar algunos aspectos propios de su cultura.

Mediante las interacciones próximas con las personas de su vida cotidiana y el desarrollo de los procesos de mentalización (Fonagy, 1999) los niños y niñas conocen y aprenden mucho acerca de sus estados mentales y el de las personas que lo rodean, de sus comportamientos, anticipan qué pueden esperar de ellos y qué lugar ocupan en sus afectos. De esta manera, el entorno afectivo favorece la construcción del niño como sujeto y produce modificaciones cerebrales, que sustentaran los cambios hacia la evolución del desarrollo siendo la plasticidad infantil una característica fundamental de esta etapa.

Cada vez más, las evidencias científicas demuestran el potencial y las competencias con las que los niños nacen para interactuar con el entorno y las personas, es por eso que la educación en primera infancia pone énfasis en adecuar sus metodologías a las características propias de esta edad y de cada uno, al tiempo y ritmo personal, procurando sintonizar con el interés, ritmo vital y desarrollo de cada niño y niña.

Ahora bien, para pensar la inclusión de niños y niñas con discapacidad en centros de primera infancia es necesario articular las conceptualizaciones acerca de la educación en primera infancia con los modelos teóricos sobre discapacidad. Es por ello que a continuación se presenta

una revisión sobre la evolución del concepto de discapacidad así como a los modelos educativos vinculados a la temática.

2.2. MODELOS TEÓRICOS DEL CONCEPTO DISCAPACIDAD

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) define la discapacidad como: "... un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás"(ONU 2006).

Esto significa que la discapacidad no define a la persona sino que se constituye en tanto situación. Dependerá de las condiciones contextuales, de las características de la persona que presenta cierta condición de salud, del vínculo y las prácticas que ejerzan las demás personas para que se configure una situación de discapacidad.

Tomando como referencia a Palacios (2008), a lo largo de la historia pueden identificarse tres modelos teórico-conceptuales sobre la discapacidad que orientan técnicas de intervención que en alguna medida coexisten aún en la actualidad. Estos modelos son:

> Modelo de prescindencia. La discapacidad es considerada desde una perspectiva religiosa como consecuencia del enojo de los dioses o del castigo divino respecto a acciones humanas. Desde este modelo, las personas eran visualizadas como una carga para la sociedad, y de esta manera se decide prescindir de este colectivo a través de aplicación de prácticas eugenésicas y/o ubicándolos/as en espacios apartados del resto de la población.

> Modelo médico-rehabilitador. Presenta una gran influencia de las disciplinas médicas, y hace hincapié en la necesidad de corrección de la alteración/anormalidad de la persona. La sociedad no prescinde de las personas con discapacidad en tanto puedan ser rehabilitadas (llevadas a un estado de normalidad estándar). En este modelo se busca la desaparición o el ocultamiento que la discapacidad representa.

> Modelo social. Hace énfasis en que la raíz de la discapacidad no es divina ni biológica, sino social. Este modelo social propone una nueva forma de entender y actuar en el campo de la discapacidad. Plantea una mirada y una lectura que hace énfasis en las capacidades de las personas y no en su deficiencia, dando un lugar de privilegio a la diversidad humana. Este modelo asume una perspectiva de derechos humanos y promueve el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social y destacando los principios de vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, diálogo civil, entre otros.

"Los presupuestos fundamentales del modelo social son dos. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos,

preponderantemente sociales. (...) En cuanto al segundo presupuesto —que se refiere a la utilidad para la comunidad— se considera que las personas en situación de discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de las personas —sin discapacidad—” (Palacios, 2008: 103).

2.2.1 Discriminación por motivos de discapacidad

Desde una perspectiva de derechos, para la protección ante la discriminación de niños y niñas en situación de discapacidad existen acuerdos explicitados en dos tratados internacionales: Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña, y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La discriminación por motivos de discapacidad se entiende como cualquier distinción, exclusión o restricción por dichos motivos que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto, el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, comprendiendo la “denegación de ajustes razonables” necesaria para la inclusión educativa (CDPD, ONU, 2006).

La Convención Internacional de los Derechos del Niño/Niña establece que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad no pueden ser discriminados, ni por su condición de niño/a, ni por su situación de discapacidad, entre otras. Esto implica que se tenga en cuenta el principio de interés superior, como consideración primordial en todas las actividades, así como también la participación del niño o niña en situación de discapacidad en la toma de todas aquellas decisiones que le afectan. La CDPD protege a las personas en situación de discapacidad y contempla también a sus familiares ampliando su marco protector.

Actualmente se realizan esfuerzos para que los niños y niñas en situación de discapacidad y sus familias accedan tempranamente a las prestaciones y servicios de salud y educación para garantizar las condiciones necesarias que potencien el desarrollo integral. En este sentido, “la inclusión en la infancia temprana encarna los valores, las normas y los procedimientos en que se basa el derecho de todos los niños, niñas y sus familias de acceder y participar -independientemente de sus características- de cualquier actividad y servicio relacionado con las políticas de primera infancia. Dicho en otras palabras, implica garantizar el derecho a ejercer una ciudadanía plena a toda la niñez” (UCC-PRONADIS-MIDES, 2017: p10).

Desde la perspectiva de la inclusión temprana, se busca el acceso a la experiencia de pertenencia social y a oportunidades de estimulación y aprendizaje que permitan activar el máximo potencial de desarrollo personal y familiar.

Existen 4 pilares a tener en cuenta para la inclusión temprana (UCC-PRONADIS, 2017):

➤ **Derechos:** esta perspectiva reconoce y busca garantizar los derechos de todos y para ello visibiliza e implementa prestaciones y recursos disponibles, facilitando información y eliminando barreras físicas y burocráticas que impiden el acceso.

> **Centrado en las personas:** los apoyos, servicios y prestaciones deben centrarse en la persona y ser oportunos.

> **Participación:** a través de una variedad de métodos que promuevan el empoderamiento y la corresponsabilidad de participación.

> **Diseño Universal (DU):** es un paradigma que reconoce la diversidad de todos los seres humanos y busca desarrollar servicios, programas y propuestas que atiendan e incluyan a toda la población.

El Diseño Universal es entendido por la CDPD (2007), como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible sin necesidad de adaptación o diseño especializado”.

El **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)** constituye un enfoque didáctico que procura aplicar los principios del DU al diseño del currículo de los distintos niveles educativos. El DUA considera tanto la accesibilidad física como el involucramiento de todos los aspectos que inciden en el aprendizaje (Pastor, C. y cols, 2014).

Este diseño aporta dos conceptos centrales:

> El concepto de diversidad se aplica a todas las personas aprendientes. Cada uno/a aprende de una forma singular y lo importante es ofrecer alternativas para todos y todas. De esta manera, se intenta abolir la dicotomía con discapacidad/sin discapacidad.

> Desplaza el foco de la “discapacidad de la persona” a la “discapacidad que genera el entorno” en tanto no comprende la diversidad.

2.3. DESDE EL PARADIGMA DE LA REHABILITACIÓN AL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De acuerdo a los aportes de Aguilar (2004), la práctica de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad es posible ubicarla a partir de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, siendo considerada de alguna forma como el inicio de la Educación Especial. Estas primeras experiencias se ubican hacia el año 1800, destacándose que, en un principio, se trabajaba con las personas con discapacidad en internados, donde se les procuraba atención y educación. Estas prácticas se basaban en un modelo de atención médico asistencial, con el objetivo de encontrar métodos terapéuticos normalizadores (paradigma de la rehabilitación).

Luego de los internados, surgen las experiencias en Escuelas Especiales o Centros de Educación Especial debido al aumento de niños/as “débiles mentales” unido a la obligatoriedad de la escuela. Esto implicó el desarrollo de una clara tendencia social a definir que los sujetos que no eran capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las instituciones educativas

comunes, eran la población a ser atendida por la educación especial, lo que pone de manifiesto que la escuela ha desarrollado modelos segregadores desde sus orígenes.

Avanzados los años se crean clases especiales en las propias instituciones educativas. Según los historiadores, de esta manera, se “eliminaban” de las aulas a los niños y niñas difíciles de enseñar, para lograr contener la desorganización que su presencia imponía al trabajo de los maestros y las maestras, y la dificultad que generaban en el progreso del resto del alumnado. Esta modalidad de organizar la educación generó discusiones en torno a la discriminación que suponía, situación que se fue agudizando, dando pie a la idea de la integración de estos niños y niñas a las aulas “normales”.

De esta manera, surge el concepto de “integración” que reconoce una historia de exclusión que debería ser superada. Este enfoque trajo polémica dado que no hace referencia a la persona sino a las condiciones y oportunidades que se le deben ofrecer, hace énfasis en la igualdad de métodos y recursos para todos los individuos, llevando implícitamente una negación de la diferencia.

Las prácticas de integración educativa surgen hacia mediados del siglo XX tras intentos por suprimir la exclusión de las personas con discapacidad. Luego de varios años de desarrollo, la experiencia no resulta positiva llevando a la insatisfacción y replanteos por no lograrse el cometido. Se visibiliza así la necesidad de cambios reales que solo serán posibles si comenzamos aceptando que todos y todas somos diferentes y que el cambio debe radicar en la adaptación del sistema educativo a los individuos y no de manera inversa.

A partir de estos cuestionamientos surge el paradigma de la “inclusión”, donde se reconocen las diferencias entre todas las personas y se propone considerar la diversidad como un valor positivo inherente al ser humano. De hecho, y al decir de Pilar Samaniego de García (2008) “la cuestión no es que se den diferencias, lo inadmisibles desde parámetros éticos es que las diferencias se transformen en desigualdad”. Todos y todas tenemos derecho a ser individuos aceptados, respetados y valorados por la comunidad. El concepto de inclusión incorpora la mirada de la diversidad como algo natural y esperado; no se ubica desde el problema sino desde la diferencia en sentido positivo, reconociendo a todos los individuos en su singularidad.

Ahora bien, es importante considerar que para que los paradigmas teóricos puedan reflejarse en prácticas concretas es necesario la creación de documentos que puedan regular las prácticas institucionales. En Uruguay un ejemplo claro de esto lo constituye el “Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos” (Decreto N°72/017). Dicho protocolo se enmarca dentro del modelo social de la discapacidad, y plantea un cambio de enfoque fundamental en lo que respecta a la educación inclusiva, en la medida en que hace alusión a las “barreras para el aprendizaje y la participación” y descarta el uso de “necesidades educativas especiales” que enfatiza en una perspectiva individual ubicando las dificultades en el alumno y la alumna. El Protocolo coloca el acento en lo social, intentando analizar qué situaciones y contextos son los que ubican al alumnado en situación de discapacidad. Parte de una concepción de diversidad que comprende que cada niño, niña y adolescente tiene

diferentes modos de ser y estar en el mundo, lo cual implica una diversidad de modos y estilos de aprendizaje. Diversidad en primera instancia, inherente al ser humano, y que viene dada también por múltiples variables propias de cualquier grupo humano: distintos bagajes sociales y culturales, económicos, políticos, religiosos, entre otros, que cada integrante de un grupo traerá consigo. Los centros educativos deben poder dar respuesta a tal diversidad, desde un enfoque igualitario y democrático que implica la valoración de la misma como una riqueza.

Considerando el protocolo mencionado, cabe destacar que el reconocimiento de la existencia de barreras constituye entonces uno de los puntos de inflexión desde el cual mirar la educación inclusiva.

Estas barreras vienen dadas tanto por variables existentes en el entorno como las inherentes a las actitudes humanas. Esta realidad puede llevar a encontrar barreras a nivel de infraestructura, recursos comunicacionales, recursos pedagógicos.

López Melero (2011) señala que cuando se habla de educación inclusiva se produce una doble representación mental: una orientada a los sujetos de aprendizaje y otra a los sistemas educativos. El acento en una o en otra determina si se hace referencia a la integración o a la inclusión.

Para considerar las estrategias educativas deben tenerse en cuenta dos conceptos claves: ayudas o apoyos y barreras. Los apoyos son los elementos del contexto educativo que contribuyen a que los niños y niñas estén incluidos social y educativamente en la propuesta del Centro. En contrapartida, las barreras constituyen los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje y la participación en condiciones de equidad. Estos conceptos requieren ser comprendidos e identificados por los equipos de trabajo, para poder describir y atender las barreras, reducirlas o eliminarlas, potenciando los apoyos, desarrollando estrategias dirigidas hacia ambos.

López Melero identifica que las barreras que pueden afectar la participación, la convivencia y el aprendizaje en la educación son de ámbitos muy diferentes, a saber: Políticas, Culturales y Didácticas.

> Las barreras políticas refieren a la existencia de normativas contradictorias. En este sentido, para evitar este tipo de barreras es fundamental que la administración educativa sea coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y la puesta en práctica de las mismas. El diseño de las políticas educativas deberá apuntar a la promoción e implementación de la educación y prácticas inclusivas, atendiendo las necesidades en todos los niveles de su implementación (variables estructurales y de proceso).

> Las barreras culturales refieren a la coexistencia de distintas concepciones de los equipos educativos, las familias y la comunidad, con respecto a los niños y niñas, la discapacidad y el tipo de educación que deben recibir. Un ejemplo de esto es la creencia de que existen niños “normales” y niños/as “especiales”. En este sentido los conceptos de inteligencia y diagnósticos clásicos han jugado un papel de discriminación y segregación.

> Las barreras didácticas refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas barreras se encuentran fuertemente vinculadas al déficit en la formación profesional de los y las docentes, así como también a los diseños curriculares y a la cultura institucional.

Eliminar las barreras para el aprendizaje y participación supone movilizar recursos y apoyos del centro educativo y su entorno. Al igual que las barreras, los apoyos pueden encontrarse en varias dimensiones: equipo del centro educativo, niños y niñas, padres/cuidadores, grupos locales, equipos de salud (Booth, Ainscow y Kingston, 2006). En este sentido es importante considerar que muchas veces los técnicos y educadores pueden tener habilidades que pueden funcionar como apoyos, de las que no son conscientes o que no están poniendo en práctica, identificar y potenciar los recursos de los propios niños, su capacidad para dirigir su aprendizaje y juego, para apoyarse en otros, son elementos que pueden ser potencialmente organizadores para fortalecer los procesos educativos.

Desde una perspectiva de educación inclusiva, el apoyo es definido como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad” (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p.7).

Es muy importante señalar que cuando los educadores/as planifican actividades para lograr la participación de todos los niños y niñas, la necesidad de apoyos individuales se reduce. Asimismo, la experiencia de apoyo de un alumno/a puede favorecer el aprendizaje y proporcionar ideas para mejorar el aprendizaje de un grupo más amplio.

Un buen ejemplo de esto es el DUA. La apuesta desde esta perspectiva es que el currículum desde el inicio sea diseñado en forma universal, considerando la diversidad como un desafío. En la planificación implica estructurar propuestas didácticas complejas y flexibles que contemplen la diversidad de intereses, capacidades, modalidades de aprendizaje en el contexto común de todos los sujetos.

Cuando el ámbito educativo se piensa y diseña sin tener en cuenta la diversidad de los niños y niñas, las adaptaciones que se realizan a posteriori resultan poco eficaces y pueden representar una sobreexigencia para los docentes. Por un lado, a veces son simples parches, o el niño/a en cuestión percibe que lo que hace es muy diferente de lo que hacen sus pares y se desanima. Según este enfoque, en estos casos es el entorno o el currículum lo que se transforma en discapacitante acotando las posibilidades de desarrollo.

En primera infancia para potenciar centros educativos inclusivos se puede y debe aprovechar la disposición natural a la inclusión que presentan niñas y niños pequeños a través del juego y la interacción. Un entorno inclusivo promueve las habilidades socioemocionales y cognitivas a través de los vínculos diversos entre los niños y las niñas. Otro aspecto importante para evaluar los apoyos es la apertura y disposición hacia la inclusión, así como reconocer que cada situación es diferente y no se resuelve instrumentando los mismos apoyos para todas las situaciones de discapacidad. Muchas veces la primera respuesta frente a la inclusión educativa es contar con más personal o con un referente que acompañe al niño o la niña por ejemplo asistente personal,

familiar, entre otros. Si bien esta estrategia en algunas situaciones puede ser muy pertinente, no siempre debe ser la primera respuesta, ya que en algunos casos puede no ser necesario e incluso resultar negativo.

El Artículo 8 de la Ley de Educación 18437 del Uruguay, en relación a la diversidad e inclusión educativa, plantea que: "Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades".

Echeita (2016), plantea que el desafío fundamental es construir una sociedad más inclusiva, justa e igualitaria a través de sistemas educativos de calidad que incluya las distintas maneras de aprender en las diferentes etapas y momentos de la vida, pero para que esto sea posible se necesitan resoluciones políticas y económicas, porque en el corazón de la educación inclusiva están las cuestiones ideológicas acerca de qué mundo deseamos y cuál es la razón de la justicia y la democracia.

2.4. INCLUSIÓN TEMPRANA EN CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMERA INFANCIA

La inclusión temprana a centros educativos de primera infancia constituye una oportunidad muy valiosa de inclusión socioeducativa que no solo promueve el potencial de desarrollo de los niños/as sino la participación de las familias en la comunidad educativa.

La inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad y sus familias a los centros educativos puede darse de distinta manera:

- > En algunos casos los niños ingresan con un diagnóstico médico realizado previamente a la inscripción en el centro educativo.

- > En otras situaciones el niño ingresa en pleno proceso diagnóstico dado que la familia o el sector salud ha detectado alguna dificultad en el desarrollo.

- > La tercera situación se da cuando el niño comienza su experiencia educativa y es el propio equipo del centro quien detecta dificultades en el desarrollo. Esta es una situación muy compleja dado que los integrantes del centro tienen que compartir sus apreciaciones con las familias y comienza entonces un proceso que es necesario sostener y acompañar desde lo educativo.

Ahora bien, más allá de las distintas maneras que pueden darse, es importante señalar que en ocasiones los integrantes de los equipos educativos plantean que es necesario contar con mayor formación y recursos para acompañar a los niños, niñas y sus familias a modo de brindar una atención educativa adecuada. En este sentido, un eje fundamental en el proceso de inclusión educativa es que el centro genere un espacio de apertura para favorecer la participación y retroalimentación con las familias y los equipos que trabajan con el niño o la niña.

El desafío de la tarea educativa en la primera infancia consiste en promover el proceso de construcción subjetiva junto con la familia. Es frecuente que el impacto de un diagnóstico médico obstaculice temporal o crónicamente el relacionamiento adecuado con los niños y niñas, constituyéndose una barrera afectiva que produce mayor vulnerabilidad en el desarrollo. Esta situación puede generar una disminución o alteración de las interacciones con los niños.

El centro educativo; es un escenario donde pueden identificarse diferentes barreras que accionen como obstáculo para el desarrollo global del niño , por ejemplo:

- > barreras físicas, requiere de la adaptación de infraestructura, mobiliario, disposición de los ambientes, entre otros.

- > barreras para la interacción afectiva, esto supone poder conectarse con la dimensión infantil del niño y sus necesidades, desarrollar empatía y responder a sus demandas e intereses.

- > barreras para la interacción social, para sortearlas se requiere captar las señales de comunicación de los niños en sus distintos canales: lenguaje verbal, corporal, gestual, entre otros y ayudar a los demás niños/as y adultos referentes a identificarlas y decodificarlas para rápidamente actuar en resonancia. Así mismo promover interacciones lúdicas que garanticen el placer de jugar, propio de la infancia.

- > barreras para la exploración y el aprendizaje, esto requiere identificar los intereses del niño/a y sus estilos de interacción con el entorno, para respetarlos y enriquecerlos gradualmente. Construir una narrativa de su experiencia y respetar su ritmo personal.

- > barreras para alcanzar el logro de la autonomía. Este proceso en primera infancia es largo y gradual. Cuando hay una situación de discapacidad o dificultades en el desarrollo es importante identificar cuáles son los avances logrados y cómo promover la autonomía con un ritmo muy respetuoso del niño/a y su familia.

En caso de darse estas situaciones, los centros educativos ofrecen un escenario donde el niño/a pueda vivir la integralidad de su ser, a partir de propuestas que toman en cuenta su iniciativa e intereses, que promueven interacciones subjetivantes y experiencias corporales placenteras a partir de juegos entre pares y con adultos.

A partir de la identificación y eliminación de barreras que generan y/o agudizan entornos discapacitantes se espera que la institución educativa, desde un enfoque sistémico, trabajando con los niños/as y sus familias, promuevan el despliegue del potencial de desarrollo del alumnado del centro, desde un enfoque inclusivo atendiendo a la singularidad y a la diversidad de todos.

Los resultados esperados de la inclusión educativa temprana implican, entre otros, el acceso a una experiencia de pertenencia social y a oportunidades de participación y aprendizaje que permitan promover el máximo potencial de desarrollo de los niños, niñas y sus familias (UCC-PRONADIS, 2017).

03. MARCO DE REFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS DE PRIMERA INFANCIA

> De acuerdo al marco normativo vigente (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Código de la Niñez y Adolescencia, Ley de Educación), los centros de atención a la primera infancia tienen la responsabilidad de atender las solicitudes de inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad, y sus familias. Atendiendo a la accesibilidad territorial, a las características de los niños/as y a la situación familiar se buscarán estrategias específicas.

> Desde un enfoque sistémico la educación en primera infancia concibe al niño y a la niña dentro de un sistema niño/a-familia-comunidad, por lo que la propuesta educativa fomenta el relacionamiento entre familia, centro educativo, equipo de referencia y otras redes de apoyo, buscando una retroalimentación permanente para favorecer el desarrollo del niño/a y su proceso de inclusión.

> La planificación del proceso de inclusión, comprende la consideración de las características del niño, la niña y su familia para el diseño de una propuesta ajustada a sus necesidades. Este proceso debe ser monitoreado, evaluado y adaptado en conjunto con el niño/a, la familia y el equipo de referencia.

> Los Centros de Primera Infancia tienen responsabilidad sobre los procesos educativos de los niños/as (aunque cuenten con técnicos en su equipo), mientras que la responsabilidad del tratamiento clínico del niño/a, en caso de ser necesario, es del sector salud. En este sentido, como plantea el convenio interinstitucional MIDES INAU MSP ASSE UCC, "Por equidad de Oportunidades desde el inicio de la vida", es importante aclarar que la atención en un centro de Primera Infancia no puede sustituir la atención terapéutica brindada en los servicios de salud.

> Para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas, así como el desarrollo máximo de sus potencialidades, es necesario que el equipo educativo flexibilice su propuesta, de manera que permita experiencias que trasciendan la mera socialización y que promuevan la participación y la promoción de las diversas áreas del desarrollo (socio-afectiva, comunicación, cognitiva, y motora).

> La Educación Inclusiva requiere sensibilización y formación permanente del equipo educativo para promover y fortalecer una cultura inclusiva a nivel del centro, de los niños y niñas, sus familias y la comunidad educativa.

> Desde el enfoque de Educación Inclusiva, tomando como eje el DUA, el equipo educativo analiza en cada situación posibles barreras para el aprendizaje y la participación. Estas pueden comprender desde elementos del currículum, relacionamiento vincular con el niño/a y la familia, y elementos relacionados con el mobiliario y/o infraestructura. Este análisis implica el desarrollo de acciones tendientes a minimizar o eliminar estas barreras, con el objetivo de garantizar la inclusión educativa de todos y todas.

> En relación a los apoyos, el equipo del centro analizará junto a la familia y el equipo de referencia cuáles son las necesidades. En este sentido es importante destacar que cada niño/a requiere de apoyos específicos de acuerdo a su situación, por lo que los mismos no son generalizables en todos los casos.

> La incorporación del apoyo con “asistentes personales” y referentes familiares para la inclusión educativa de un niño/a no debe ser un criterio rígido aplicable a todas las situaciones. En caso de ser necesario se considerará su conveniencia durante todo o parte del ciclo educativo.

04. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la Educación inclusiva. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. Julio-2004, Recuperado de: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc

Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006): Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Recuperado de: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

CAST (2008). Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Versión 1.0. Recuperado de: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf

CCEPI, UCC, (2014).: Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años

Fonagy, P (1999): FIGURAS SIGNIFICATIVAS - TEORÍA DEL APEGO. Trabajo presentado en el "Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo", reunión de la Asociación Psicoanalítica Americana, Washington DC.

Guerra, V. (2009): Indicadores de intersubjetividad (0 a 2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé. Artículo publicado en Mara, S. (Comp.): Primera Infancia: La etapa educativa de mayor relevancia.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>

OMS, UNICEF (2013)- El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. Un documento de debate. Recuperado de: https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_OPS_OMS__El_desarrollo_del_nino_en_la_primera_infancia_y_la_discapacidad_Un_documento_de_debate.pdf

Palacios (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Pastor, C. A., Sánchez, J.M., Zubillaga del Río, A. (2014) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Pastor, C. A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>

Samaniego de García, P. (2008). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Quito, Ediciones Cinca.

Uruguay Crece Contigo, PRONADIS, Mides (2017). Inclusión temprana. Discapacidad, diversidad y accesibilidad para cursar la vida. Recuperado de: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/82662/1/librillo-web.pdf>

CONVENCIONES:

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas

05. ANEXO

NORMATIVA VIGENTE VINCULADA A EDUCACIÓN INCLUSIVA

Decreto N° 72/017 – Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

Ley 17.330 - Aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.

Ley 17.378 - Reconocimiento a todos los efectos a la lengua de señas uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República.

Ley 18.418 - Aprobación de la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Ley 18.437 - Ley General de Educación.

Ley 18.651 - Protección Integral de Personas con Discapacidad.

Ley 18.776 - Adhesión de la República al Protocolo Facultativo de la CDPD.

Ley 19.262 - Aprobación del Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso.

Resolución N° 893/015 – Plan Nacional de Acceso a la Justicia y Protección Jurídica de las Personas en Situación de discapacidad.

