



UAI
Universidad Abierta
Interamericana

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos
Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas

Tema:

La inclusión educativa.

Un abordaje de la situación actual, en la escuela primaria común
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Alejandra Beatriz Curiale
Sede: CABA
Año: 2013

Resumen

La **educación inclusiva**, que debe atender la **diversidad** que presentan los niños y niñas de distintas etnias y/o estratos sociales, y/o con **capacidades educativas diferentes**, no debe ser un fin en sí misma sino un medio para alcanzar cierto fin: el desarrollo integral del alumno, niños y niñas educados y escolarizados, donde sus derechos sean el componente central de la elaboración de programas educativos y la diferencia se conciba fundamentalmente de una forma constructiva y valiosa para toda la **comunidad**.

El objetivo de este trabajo se orientó a obtener información relevante que permitiera determinar si, en las escuelas primarias comunes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, están dadas las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo y colaborativo, que contemple y atienda la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales y si los actores institucionales están capacitados para enfrentar el desafío de una escuela inclusiva.

A través del trabajo de campo realizado con encuestas y entrevistas a docentes y profesionales de la psicopedagogía se indagó respecto de si hay una verdadera educación inclusiva, de calidad y respeto a la diversidad. Los resultados obtenidos permitieron arribar a la conclusión de que se está en proceso, pues no están dadas aún las condiciones en cuanto a la capacitación y formación docente, infraestructura edilicia, gestión institucional, asistencia profesional a cargo de psicopedagogos, para afirmar que la escuela de Buenos Aires tiene una educación inclusiva de calidad, que contemple la diversidad; los interrogantes aún quedan planteados.

Palabras claves: Capacidades educativas diferentes- diversidad - educación inclusiva- comunidad

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. La educación y las políticas inclusivas.....	11
2. La educación inclusiva	
2.1. La escuela y la educación inclusiva	17
2.2. La escuela y la atención a la diversidad	19
2.3. La diversidad como analizador institucional	21
3. Las prácticas escolares inclusivas	
3.1. Condiciones físico – ambientales	24
3.2. El proceso de aprendizaje	27
3.2.1. El currículo.....	27
3.2.2. Estrategias de aprendizaje.....	28
3.3. El docente en el aula.....	30
4. Encuadre Metodológico	
4.1 Objetivos del estudio	31
4.2. Diseño y método de investigación	32
5. Resultados y Análisis.....	34
6. Conclusiones.....	51

7. Bibliografía

7.1. Bibliografía citada 57

7.2 Bibliografía consultada..... 62

8. Anexos

8.1 Cuadros de doble entrada 68

8.2 Modelo de encuestas a docentes y directivos..... 74

8.3 Modelo de entrevistas a psicopedagogos/as..... 77

8.4 Investigación realizada en Indiana – Resultados -
(Indiana- EE.UU. sobre Inclusión de estudiantes con discapacidad-
Cole, Waldron y otros)..... 80

Introducción

Diversos estudios refieren a la escuela inclusiva, a la atención a la diversidad y al modelo heterogéneo que en la escuela de hoy aparece. Es preciso destacar que no sólo debe buscarse ubicar a los niños con necesidades educativas especiales o diversos, en colegios tradicionales, sino que además habrá que buscar que su ubicación forme parte de un proceso de enseñanza/aprendizaje que sea significativo para ellos. No es lo mismo «integración», que «inclusión». (Susan y William Stainback en “Aulas inclusivas” - 1999)

Parafraseando a PujolásMaset, Pere(2004) incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que aprecie su individualidad. Sólo la posibilidad de diferenciar reconociendo la diversidad, permite conocer en la sociedad y en la escuela la complejidad de esa diversidad.

Según el mismo autor, pensar en escuelas inclusivas es considerar la diversidad que existe en todo grupo social, hay alumnos y alumnas con distintas formas de comunicación, con problemas de movilidad, con rasgos distintos, con capacidades diferentes. Ignorar en el aula esas diferencias supone negar a esos alumnos su derecho a aprender según sus necesidades, además transmite a los alumnos una actitud pasiva y de indiferencia ante la diversidad.

El término inclusivo, que se utiliza con frecuencia para denominar tipos de escuelas y de aulas, supone un paso más en el camino de la integración. Susan y William Stainback en “Aulas inclusivas” (1999) se hacen eco de algunas de las razones que justifican el cambio conceptual desde la integración a la inclusión. Nuria PadrósTuneu en “La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana” (2009), define a la inclusión escolar como un proceso de transformación de la escuela, en este estudio la autora menciona que la inclusión escolar significa que todos los alumnos incluso aquellos que tienen alguna

discapacidad sean escolarizados en aulas ordinarias con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad.

La inclusión, enfatiza Nuria PadrósTuneu, implica una reorganización e innovaciones estructurales para que la escuela responda positivamente a todos los alumnos respetando su individualidad. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento de esa diversidad, del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos, como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

“La idea de inclusividad orienta a la acción educativa hacia el trabajo conjunto de la comunidad y tiene como destinatarios a todos los miembros que constituyen esa comunidad.” (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología- Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa)

Son numerosos los artículos y publicaciones que refuerzan el sentido de que la escuela debe ser inclusiva y dar respuesta a las necesidades educativas de cada sujeto; las adecuaciones curriculares y la revisión del concepto de evaluación, promoción y acreditación son los pilares fundamentales de la inclusión y aún queda mucho por hacer.

A partir de 2008, con la sanción de la Ley 26.378, en la Argentina se reconoce el derecho de todos los niños, adolescentes y adultos con distintas discapacidades a una educación inclusiva en todos los niveles. Como consecuencia de ello, entre el 2008 y 2010, la inclusión educativa se incrementó un 47% en las escuelas comunes, según la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Así, los encuestados señalan que los ámbitos en los que debe recaer la mejora son: la formación docente, condiciones y gestión institucionales entre lo más importante

Un informe del INADI asegura al respecto, que continúan presentes barreras físicas, culturales y actitudinales que no permiten la efectiva inclusión de todos

los/as niños/as con distintas discapacidades en las escuelas 'comunes'. Esas dificultades, motivan el reclamo de sus padres y tutores, quienes deben atravesar engorrosas gestiones en el ámbito administrativo e incluso llegar a interponer acciones legales para inscribir a sus hijos en escuelas comunes, donde cupos cubiertos, trabas para incorporar a la maestra integradora e infraestructuras edilicias deficientes son los argumentos más comunes que se esgrimen desde las escuelas, tanto estatales como privadas, y frenan u obstaculizan la integración

Según Antonio Mitre, secretario de la Comisión Directiva de APADIM, en un artículo publicado por la revista "Hacer comunidad.org" de la Fundación La Nación, en la Argentina no se conocen estudios realizados respecto al beneficio intelectual y comunitario que aporta la educación inclusiva. Pero en Estados Unidos se han realizado investigaciones que permitieron establecer una relación directa entre inclusión y resultados académicos, al comparar a estudiantes discapacitados con sus compañeros sin necesidades educativas especiales. El trabajo que se realizó como contribución a la investigación en esta área, por el Instituto de Indiana sobre Discapacidad y Comunidad, ha desarrollado una investigación sobre la relación entre inclusión y resultados académicos en estudiantes con discapacidad y en sus compañeros sin necesidades educativas especiales, analizando el rendimiento académico de los alumnos en Lengua y Matemática (Cole, Waldron y otros - 2004). El mismo permitió concluir que por encima de las personas y sus condiciones, existe un concepto educativo que resulta más efectivo para el aprendizaje en su conjunto, y es el concepto de comunidad. Si no se ajusta la infraestructura escolar, la pedagogía y la capacitación docente para que la educación inclusiva sea realmente posible, se está perdiendo la oportunidad de mejorar la calidad de la enseñanza.

Otros prestigiosos autores, como Gerardo Echeita Sarrionandia, en su artículo "Educación inclusiva o educación sin exclusiones", publicado en la Revista de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (2002), enfatiza que la visión y los cambios necesarios para que pueda llevarse a cabo una verdadera inclusión educativa, aún están muy lejos de concretarse. El autor insiste en la necesidad de

revisar y mejorar la formación de los futuros profesores/as desde su inicio, para que se sientan suficientemente competentes para planificar, desarrollar y evaluar propuestas educativas inclusivas.

Verónica Ruslerconsultora en educación y discapacidad de UNICEF, en diálogo con el diario Clarín ha expresado: *"Si bien hay mayor conocimiento por parte de la sociedad de todo lo que tiene que ver con discapacidad, ese conocimiento no siempre llega a las escuelas. Los colegios tienen mucha urgencia de capacitarse en distintas áreas (...)"*.(El desafío de integrar la diversidad- Diario Clarín – Suplemento de Educación – versión digital)

En este sentido, si bien la Ley 26.378 se refiere a que "puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan ", son muchos los padres que aún deben recorrer difíciles caminos para conseguir una vacante para sus hijos que padecen algún tipo de discapacidad.

Por esto, el propósito del presente trabajo será caracterizar y analizar en las instituciones educativas de la ciudad de Buenos Aires, - en este caso del barrio de Liniers-, las condiciones para ser inclusivas, y al mismo tiempo dar una educación de calidad, para atender esta nueva forma que se desea para la escuela argentina.

El trabajo pedagógico, el pensamiento y las competencias de los docentes son objeto de estudios de distintas disciplinas científicas, que enriquecen la tarea docente. Es así que ciencias como psicología, psicopedagogía, fonoaudiología, psicomotricidad, terapeutas sociales, especialistas en estimulación temprana y autores como: Philippe Perrenaud, permiten aportar una mirada interdisciplinaria para llevar a cabo la tarea de articulaciones interinstitucionales y comunitarias.

Se considera como soporte bibliográfico y científico para el desarrollo del presente estudio, autores, sitios web con referato, y organizaciones que asumen este tema como desafío de una política educativa democrática en las sociedades modernas. O que, a través de sus aportes colaboran en la construcción de pautas y criterios

en la resolución de las complejidades que este tema contiene, y que convoca a los educadores a tomar una posición en *“la construcción de una sociedad más justa, más libre y más rica en bienes y servicios”* (TentiFanfani, 2008)

La inclusión educativa no se basa solamente en el derecho que tienen todos los niños/as de aprender en la misma escuela, es necesario conocer ¿quién es ese alumno/a?, ¿qué puede aprender y con qué medios?, ¿qué necesita aprender y con qué criterios?, tomar al sujeto y su circunstancia de forma integral para que sea posible una adecuada inclusión educativa como mediación para una inclusión social de todas las personas.

Abordar la problemática de las escuelas que reciben a alumnos de distintos estratos sociales y provenientes de diferentes etnias, y/o con dificultades en los aprendizajes y analizar el grado de atención a la diversidad que ellas observan.

Caracterizar el modelo inclusivo desarrollado en las escuelas del barrio de Liniers de la Ciudad de Buenos Aires, con atención a la diversidad, pensado desde la gestión escolar, con la formación y capacitación docente; en una muestra de escuelas de Educación Primaria Común, analizando el grado de atención y respeto a lo diverso que ellas observan. Esta caracterización se realiza considerando los siguientes aspectos: ***Las estrategias de enseñanza de los docentes, la infraestructura edilicia y equipamiento con que cuentan las escuelas, las condiciones institucionales necesarias para mejorar la calidad y distribución de los recursos y dispositivos, el perfil de formación y/o capacitación docente.***

El presente trabajo de investigación es de carácter descriptivo exploratorio con una estrategia metodológica cuali -cuantitativa, con una muestra de tipo no probabilística.

Para la realización del mismo se efectúa primeramente un relevamiento bibliográfico y documental con autores que desarrollan la temática de la educación inclusiva, con su correspondiente análisis teórico de los conceptos que componen el tema, cuyas categorías colaboran en el análisis de la evidencia empírica

arrojada por el trabajo de campo efectuado en diez escuelas de Educación Primaria del barrio de Liniers de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se aborda la problemática de las escuelas que reciben a alumnos de distintos grupos sociales económicos y provenientes de diferentes etnias con diversos tipos de dificultades en los aprendizajes, algunos de ellos con necesidades educativas especiales y se analiza el grado de atención a la diversidad que ellas observan.

1. La educación inclusiva y las políticas públicas

Hace más de dos décadas que el concepto de educación inclusiva apareció en el escenario internacional, en el contexto de “Educación para Todos” en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990). A lo largo de este tiempo sufrió una evolución positiva, transitando desde la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación tradicional, hasta el momento actual en que la educación inclusiva advierte la necesidad de reestructurar la educación para que esta pueda atender a las necesidades de todos los niños y todas las niñas.

Arnaiz Sánchez, Pilar (2002), asegura que hay que generar prácticas inclusivas, políticas inclusivas, culturas inclusivas que miren un proyecto de sociedad más justa y equitativa. Esta es una tarea que empieza por el empeño de cada niño/a en su propio proceso de aprendizaje, pero que involucra también a educadores, padres y madres, organismos oficiales, medios de comunicación, y a la sociedad entera.

La Ley de Educación Nacional de la República Argentina N°26.206 establece en su Artículo 11, inciso e) *“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.”*

La política de integración del Ministerio de Educación de la Nación - de acuerdo a lo que consta en sus documentos oficiales: El Aprendizaje en alumnos con NNE (1999), Carpeta de necesidades educativas en el aula (2001), Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva (2001) entre otros-, posibilita que cada día más niños/as con algún tipo de discapacidad sean integrados a la educación regular. Frente a esta realidad se hace indispensable avanzar hacia el desarrollo de una política articulada con el objetivo de favorecer una mejor coordinación en los equipos técnicos y docentes para promover con más fuerza la integración escolar, desde los primeros niveles educativos del Sistema.

Gamio y Asatashvili(2006) definen a la Política Pública *“como una planificación de Estado, basada en principios filosóficos determinados y sustentada en un*

consenso social con estrategias de continuidad y sostenibilidad. Debe fijar directrices generales en la materia; implica diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y evaluación”.

Todos los países de Latinoamérica y el Caribe cuentan con una legislación y una normativa para regular la provisión de la educación pública gratuita a todos los ciudadanos hasta los dieciséis años de edad. También se ha incorporado una legislación y una política pública que observa la atención de los estudiantes con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales dentro del contexto del sistema de educación pública, aunque en muchos casos esto no significa una estructura de educación inclusiva plena.

En el año 1993 se aprobó en la Argentina, la Ley Federal de Educación N° 24.195. En ella se consideraron dos tipos de educación: común y regímenes especiales, es decir, educación artística, educación no formal, educación del adulto y el adolescente y educación especial.

En la ley queda establecida la efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación; se promueve la equidad a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población; se promueve, la inclusión de las personas con necesidades especiales mediante el desarrollo pleno de sus capacidades, la superación de estereotipos discriminatorios en los materiales; se declara el derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación. Posteriormente, en 1998 las jurisdicciones educativas suscribieron el Acuerdo Marco para la Concertación, donde se definen a las necesidades educativas especiales y a la educación especial, señalando asimismo sus funciones (Bettatis, 2006).

De acuerdo a lo mencionado en los documentos oficiales con respecto a la educación inclusiva, se entiende que la República Argentina comenzó un camino sin retorno hacia el reconocimiento de los valores que conllevan las nuevas formas educativas para los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de

la discapacidad. En la Ciudad de Buenos Aires, se proponen estrategias a ser desarrolladas tanto por el personal docente de las escuelas comunes, cuanto por el personal técnico específico, directivos y familias de los niños incluidos.

En el Artículo 20 de la Ley Nº 24.314 - que el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, sancionaron con fuerza de Ley el 15 de marzo de 1994- , la accesibilidad es conceptuada como la posibilidad de las personas de gozar de las adecuadas situaciones de autonomía como condición primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas de la inadecuación del medio físico para su inclusión social y equiparación de oportunidades.

Esta disposición llevada a la institución educativa, entiende que todas las personas deben tener la oportunidad de acceder a todos los aspectos que constituyen la sociedad moderna (en este caso puntual a la educación). Para que esto sea posible, el entorno físico debe ser el adecuado: los objetos de uso diario, mobiliario especial, modificaciones edilicias que surjan de las necesidades de los alumnos, los servicios sanitarios, sistemas informáticos, la circulación que permitan el fácil acceso en diferentes ámbitos escolares, la iluminación y las condiciones de sonorización deben ser accesible para los alumnos con discapacidad y cómodo y accesible para el resto de la comunidad educativa.

Otros autores, entre ellos: Díaz-Aguado, M.J., Royo García, P. y Baraja, A. (1994) y Arnaiz Sánchez, Pilar (2002) extienden el significado del concepto de accesibilidad a accesibilidad física, académica y social. La accesibilidad física refiere a los edificios escolares, pasillos, rampas, barandales, áreas especiales como baños. El acceso académico o al programa, entiende al apoyo educativo, por ejemplo currículo adaptado, evaluación alternativa, servicios especiales, programa educativo individualizado, personal entrenado. Y el acceso social comprende al medio ambiente de apoyo, compañeros y maestros apoyadores, clima escolar y actitudes positivas, valoración de la diversidad.

Se puede afirmar que este tema de la accesibilidad es muy amplio y no se agota pensando que las rampas resuelven todo, noción que se puede calificar como inocente, en el mejor de los casos.

Hoy, podría afirmarse que el paradigma más viable hacia la construcción de un sistema educativo capaz de atender efectiva y eficientemente las necesidades de todos los alumnos es el de la escuela o educación inclusiva, sin embargo no es una tarea sencilla desarrollar sistemas educativos capaces de atender eficaz y equitativamente las diferentes necesidades de todo tipo de alumnos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) – (ONU, 2006), es el primer tratado de Derecho Humanos de este siglo XXI. Con la fuerza legal que deriva de su ratificación por los países miembros de la ONU, estableció el ineludible mandato no sólo de promover, sino de realizar un cambio sustancial en el paradigma que impregna a todas las políticas públicas educativas. Así, se reconoce en su art. 24, que la Educación Inclusiva es un verdadero “derecho” de las personas con discapacidad, una “obligación” para los estados, las organizaciones de la sociedad civil y las familias, y que su desconocimiento o vulneración implica una grave discriminación que habilita a recurrir a las salvaguardas establecidas en su Protocolo Facultativo.

Los Estados Parte, sobre todo los de esta región, comprometidos con el cambio de paradigma que plantea con fuerza legal la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), han visto que este proceso ha de llevar tiempo y enormes esfuerzos, y también que es urgente que este cambio se produzca, porque millones de alumnos y alumnas con discapacidad, segregados de las aulas comunes, aún ven vulnerados sus derechos y sufren una clara discriminación.

Pilar Sánchez Arnaiz insiste que muchas veces las escuelas no saben la diferencia que puede hacer en la vida de los alumnos con capacidades diferentes, un ámbito acorde a su discapacidad, un ambiente de contención y comprensión, la cultura escolar de los centros educativos debe facilitar el desarrollo de estrategias

encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos independientemente de sus características o necesidades personales.

2. La educación inclusiva

En relación con el acceso de personas con necesidades educativas especiales a la escuela común, la Declaración de Salamanca (1994) expresa que:

“Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos 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.”(Declaración de Salamanca – 1994-Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales-Nº 2.).

Al hablar de la educación inclusiva, Chiavarino, Adriana (2007) afirma que no se puede obviar el carácter polisémico que la define y el hecho de que no es una opción educativa neutra. Todo lo contrario, es una propuesta que debe ir unida y comprometida con una visión de la sociedad orientada por valores y principios éticos que deben estar indiscutiblemente vinculados a principios de equidad, justicia social y el reconocimiento de la diversidad humana. En materia de educación inclusiva hay muchos trabajos de investigación y proyectos realizados al respecto. Cabe destacar que Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva tratando de contribuir a que el proceso de inclusión se dé de manera efectiva en las aulas de todas las escuelas, fomenta y convoca a los principales

especialistas en el tema, y actores sociales clave en la comunidad educativa para la ejecución de distintas investigaciones. Algunas de ellos como: *“Integración de niños con R.M moderado al Sistema Educativo ordinario”* y *“Hacia una Escuela para todos”* a cargo de la Lic. Alicia Angélica Ligabue y el *“Proyecto Roma (Prov. de Mendoza. Argentina)”*; son el resultado de intensos debates y la reflexión compartida en Educación Inclusiva, dentro de un marco de valores, principios y criterios de actuación que guiaron y orientaron el trabajo educativo en sus distintos estadios y ámbitos de concreción, desde la puesta en marcha de las políticas de escolarización hasta la labor didáctica - pedagógica de los maestros en el aula.

A este respecto cabe mencionar, que fruto de estos trabajos resulta, que se esté adoptando en los últimos tiempos el concepto de inclusión, porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio.

Por otra parte, según Stainback, S. y Stainback, W., se está dejando de usar el término integración porque alude al objetivo de reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. La intención consistiría, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social; y luego, en ver cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada alumno.

Coincidiendo con Stainback, S. y Stainback, W., la integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.

“Por experiencia, sabemos que es posible incluir a todos los alumnos en las aulas siempre que los educadores hagan el esfuerzo de acogerles, fomentar las amistades, adaptar el currículo y graduar las prácticas. No obstante, la inclusión plena no siempre se desarrolla con suavidad. En consecuencia es vital que los

adultos no opten por la vía fácil de excluir al niño, sino que busquen soluciones para lograr la inclusión social satisfactoria”(Stainback, S. y Stainback, W. -1999)

2.1. La escuela y la educación inclusiva

Según Fernández, Lidia(1998) la escuela actual, es una institución compleja sobre todo teniendo en cuenta el estado que atraviesa la sociedad; una sociedad marcada por importantes conflictos de valor, incierta y contradictoria.

“Las desigualdades cambian, se hacen más profundas o se reinventan en nuevos ámbitos. El sentido común nos hace pensar que si la sociedad cambia, la escuela no puede evitar evolucionar con ésta.” (Perrenoud, Philippe- 2004). Hablar de una escuela inclusiva dentro de este contexto social y cultural es hablar de un tipo de institución que debiera estar adecuadamente contextualizada, que sea totalizadora y que tenga en cuenta las diferencias y las singularidades de cada uno y del entorno, en un ambiente de heterogeneidad, que busque permanentemente la calidad y la equidad.

La escuela que se pretende debe ser con todos y para todos, poner el énfasis en el punto de vista curricular y educativo.

“El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una escuela para todos. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tiene derecho a ciertos tipos de niños, es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños” (Declaración de Salamanca, 1994).

La educación inclusiva debe ser tenida en cuenta como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que acerquen a las instituciones a un común objetivo: promover la participación y la asistencia de todos los alumnos, con más atención a aquellos más vulnerables y expuestos a los procesos de exclusión, ayudarlos y prepararlos para vivir con las diferencias de cada uno.

“La inclusión educativa no solo tiene que hacer, y hacer suyos, los saberes y preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas de quienes estudian los procesos de cambio, eficacia y mejora en la educación escolar, sino que aspira a darles sentido y orientación, esto es a dotarles de un para qué, que no siempre han estado claro en el pasado de estos movimientos (...)” (EcheitaSarrionandía, Gerardo- 2002)

Desde esta perspectiva, expuesta por EcheitaSarrionandía (2002), el modelo de escuela que se pretende, no siempre está presente, prestando el servicio de asegurar una educación de calidad, dentro de un proceso educativo integral, flexible, con técnicas, estrategias y recursos pedagógicos tendientes a contemplar las diferentes necesidades educativas y problemáticas que presentan los niños y las niñas de la ciudad de Buenos Aires.

Los aportes del área de la Psicología y las contribuciones de las investigaciones de Scrybner-Cole según lo expresan Elichiry, Nora Emilce; y otros en “Psicología Educacional y Orientación Vocacional” (1998), permiten afirmar que los procesos de construcción del éxito y del fracaso escolar y las desigualdades de naturaleza social en la instrucción escolar dependen, en muchos casos, de la manera en que los alumnos y alumnas interpretan las situaciones escolares y del funcionamiento cognitivo que utilizan en esas situaciones y actividades de aprendizaje; pero también de la influencia que ejerce en esos aprendizajes el apoyo y tratamiento que los alumnos/as reciben en la familia y la escuela, sobre todo en niños con capacidades diferentes.

En Sociología son destacadas las contribuciones de las investigaciones, del Dr. PhilippePerrenoud, (“Diez nuevas competencias para enseñar” - 2004), sus trabajos sobre las desigualdades y el fracaso escolar lo han llevado a interesarse por la diferenciación de la enseñanza y, de forma más global, por el currículo, el trabajo escolar y las prácticas pedagógicas, la innovación y la formación de los enseñantes.

Siguiendo las ideas del mismo autor, hay que analizar las cosas que le ocurren a los niños y las niñas que asisten a las escuelas, debatirlo en el ámbito correcto, con profesionales especialistas: psicopedagogos, psicólogos, neurólogos, peditras. Tener en cuenta que no solo los alumnos que presentan síntomas evidentes dentro del aula son los que padecen algún tipo de problema, muchos de ellos atraviesan situaciones conflictivas relacionadas con su etnia, con violencia familiar, niños deprimidos, niños impulsivos o violentos, niños violentados fuera de la escuela, abusados, con saberes devaluados, niños con capacidades cognitivas pero sin deseos de aprender y esto los convierte en personas con un grado de vulnerabilidad igual o parecido al de aquel que padece algún tipo de patología física o mental. Habrá que analizar que les ocurre dentro y fuera del aula. (Chiavarino, A. -2007). Es la escuela quien debe dar una respuesta práctica, y seguramente no resultará sencillo, más bien se tendrá que hablar de una empresa compleja a la misma altura de la complejidad de la sociedad en la cual se encuentra inserta.

2.2. La escuela y la atención a la diversidad

Respecto de los derechos de los niños y las niñas en las escuelas, la Ley en la Ciudad de Buenos Aires expresa que:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. (La Ley de Educación Nacional N° 26.206 - Artículo 4°).

Pero, es necesario dar un paso más, y analizar que este texto debe interpelar a la institución escolar, para pensar de qué manera los niños y niñas gozan de este derecho; de qué manera este derecho exige que al hablar de educación integral

les sea dado lo mejor al respecto, generando una oferta educativa de calidad que atienda a todas las diversidades.

Una escuela inclusiva, insiste Chiavarino, A. (2007), es una escuela que acepta y se enriquece con la diversidad, que acepta y reconoce al otro tal cual es, y no como quisieran que fuese. Donde todos los niños y niñas son sujetos de pleno derecho y son reconocidos y valorados por todos, donde la diferencia no es un obstáculo sino que se trata a cada uno en función de su diversidad y necesidad particulares.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se detectanaún situaciones de fracaso escolar, no solo de situaciones de dificultad para aprender; sino de dificultades que se hacen crónicas y ocasionan el arrastre del problema por mucho tiempo, lo que provoca la repitencia y a la larga el abandono escolar.

Según datos revelados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo, en el año 2010, en cuanto al índice de repitencia en la escuela primaria en C.A.B.A. el tramo más crítico es el primer grado, donde llega casi al 6,2 %. A partir de segundo grado, la tasa de repitencia disminuye cada año hasta llegar al 2,2% en 6° grado. Chiavarino sostiene, que hay repitencia donde no hay soluciones aparentes. Y continúa diciendo, se tiende a considerar que muchas de estas dificultades que la escuela detecta no tienen soluciones inmediatas, se naturalizan y quedan como responsabilidad del niño o niña que no aprende, que poco o nada puede hacerse desde la institución y sólo se las reconoce o empiezan a inquietar cuando la actitud del niño o niña perturban el orden del aula. Estas diferencias se podrían transformar en diversidad si existieran las respuestas adecuadas para cada problema.

Según la autora, en el sistema escolar no está instalada la cultura de prevención de problemas de aprendizaje, ni tampoco la detección temprana de dificultades, pues los maestros no tienen ni tiempo ni condiciones materiales, es clara y sabida

la relación cuantitativa que existe entre un docente y el número de alumnos en el aula, en muchas escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.(...) (UNESCO, 2005.)

A partir de numerosas experiencias se observa que la inquietud acerca de cómo los centros de educación primaria atienden la diversidad, cómo contienen y acompañan el desarrollo cognitivo y los aprendizajes del niño o niña con necesidades educativas especiales, no está del todo resuelta.(Chiavarino, A. 2007)Pues al llegar al final del recorrido de la escolaridad primaria, -insiste la autora- muchos no lograron alcanzar los objetivos propuestos; la expectativa por responder a interrogantes del fracaso y la repitencia, debe movilizar en pos de una solución adecuada, pues se verifican muchas grietas en el sistema educativo que no permiten alcanzar una educación integral y de calidad a la vez que inclusiva, que observe la atención a la diversidad como un logro y no como un obstáculo difícil de salvar.

2.3. La diversidad como analizador institucional

Parafraseando a Lidia Fernández (1998) se puede decir que cada establecimiento educativo posee una cultura institucional propia que incluye en el lenguaje, las tareas, en un conjunto de imágenes sobre la institución misma, los roles de los distintos actores institucionales, una forma o modo técnico de hacer posible su producción educativa, resolver conflictos y de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente, una serie organizada de maneras de

ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucionales. Todo lo que ocurre dentro de la institución involucra el espacio que él conforma como campo de operación determinante y a los miembros, como actores inaplazables.

Existe para el análisis de lo institucional en toda su complejidad una herramienta central: los analizadores.

“Un analizador es un dispositivo artificial que produce una descomposición de la realidad en elementos, sin intervención de un pensamiento consciente. (...) El concepto es utilizado en el campo institucional para designar a aquellos acontecimientos o hechos no programados o aquellas técnicas diseñadas expresamente, que provocan la expresión de un material y permiten captar significaciones antes ocultas y aun inconscientes para los propios actores (...)” (Lapassade, 1974).

En este sentido, un analizador obliga a pensar o analizar la situación; la atención a las múltiples necesidades de algunos niños o niñas, o la diversidad en todos sus aspectos que transcurre en una escuela, es un analizador institucional, pues son o producen acontecimientos que obligan a pensar institucionalmente.

Por ello, cuando se habla de la integración de las distintas diversidades que poseen los niños o niñas de las escuelas con inclusión educativa, se hace mención de un importante analizador institucional en el que interviene el niño o niña incluido el grupo de compañeros y compañeras, los maestros, directivos, supervisores, padres, porteros y vecinos.

A pesar que muchas veces se intenta negar la realidad, los diversos integrantes de un grupo requieren una respuesta educativa diversificada y adaptada a cada uno de ellos en la que intervienen los actores institucionales mencionados. (Lapassade – 1998).

Cuando se habla de diversidad, insiste el mismo autor, las necesidades educativas que tienen todas y cada una de las personas se sustentan en las diferencias

humanas que cada uno expresa al participar de grupos, ya que los grupos por naturaleza son heterogéneos.

El objetivo de la educación inclusiva según Adriana Chiavarino, no es solo que el niño o niña aprenda los contenidos escolares, sino que esa escuela que lo reciba debe estar comprometida en la vida del niño o de la niña, que debe ser tenida en cuenta en todas sus significaciones, la relación con sus pares, su atención sanitaria, la valoración de sus diferencias, sobre todo de aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, promover la presencia, la participación de todos los actores institucionales comprometidos, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente a esas mismas diferencias.

La autora subraya que inclusión y exclusión educativas no deberían ser considerados compartimentos estancos, sino procesos dialécticos e interdependientes, de tal modo que se logre avanzar hacia la inclusión en la misma medida que se reduzcan las prácticas que generan segregación, fracaso escolar o marginación.

Al respecto puede recordarse que la educación inclusiva es un derecho, (*Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales – 1994*) y los derechos no admiten excepciones; por muy difícil que resulte imaginar una “escuela para todos”, se debe reflexionar sobre la tendencia a considerar que estas cuestiones están acotadas solo al alumnado considerado tradicionalmente más vulnerable.

Ello no debería ser así, pues si se entiende la educación inclusiva desde la justicia social y la equidad, sería discriminatorio no extender las aspiraciones por una escuela inclusiva y de calidad a todos los alumnos y alumnas; incluidos aquellos que no se encuentran dentro de las categorías de excepcionalidad, como los son: el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades, alumnado con necesidades de compensación educativa, alumnado en situaciones sociales de riesgo. (Arnaiz Sánchez, Pilar -2002)

A estos desafíos debe dar hoy respuesta la escuela porteña, desde la perspectiva que plantea Arnaiz Sánchez, debe proyectar el tipo de modelo institucional que desea, un modelo que involucre a todos y que requiere una acción productiva en conjunto, que observe la diversidad desde un sentido constructivo y que brinde a los alumnos y alumnas la posibilidad de integrarse a los procesos educativos sea cual fuere la diversidad que tenga.

3. Las prácticas inclusivas

Como ya se ha detallado, hablar de diversidad en educación no se refiere solamente a niños con necesidades educativas especiales, -reproduciendo a Chaivarino, Adriana- sino a múltiples factores en los que se incluyen las diferencias culturales y étnicas cada vez más presentes dentro de una misma sociedad, la carencia de identidad sociocultural, la pérdida de valores, la violencia familiar, debe llevar a replantearse qué lugar ocupa la niñez dentro de la sociedad. Subraya la autora que en algunos ámbitos la diversidad se reduce a considerar y atender los trastornos del aprendizaje de algunos niños o niñas. Pero si se parte de una concepción histórica cultural del desarrollo humano, atender a la diversidad implica concebir a ese niño o niña como ser único y singular y no pretender que se adapte al modelo escolar pre-establecido.

Continúa diciendo, que se trata de tomar en cuenta los niveles de desarrollo logrados y las potencialidades individuales, y promover la búsqueda de alternativas que se basen en la sana convivencia, en el respeto mutuo, y en un modelo educativo que debiera tener como objetivo la consideración de la individualidad y ritmo de cada niño o niña.

3.1. Condiciones físico – ambientales- el espacio físico

Cuando se habla de las prácticas inclusivas dentro del espacio institucional, se debe tener en cuenta cómo es ese espacio físico donde se desarrolla diariamente

la práctica pedagógica, donde los niños y niñas, se relacionan, interactúan, conviven con sus diferencias y más allá de ellas. Según la UNESCO (2003) *“La gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen alguna discapacidad física”*

La interrelación del espacio físico-social con los distintos aspectos del ser humano tiene una influencia reconocida, principalmente, desde la psicología, relacionada a los primeros estadios del desarrollo humano. Esto se traduce, por ejemplo, en propuestas como las de María Montessori, que tuvieron fuerte impacto en la renovación de los métodos pedagógicos de principios del siglo XX, o Rudolf Steiner, quienes otorgan un lugar significativo al rol fundamental que juega el diseño de espacios adecuados en el desarrollo del niño.

El Arquitecto Rodolfo Almeida D. determina que el espacio es portador de significados sociales que, condicionan el comportamiento humano y su visión del mundo. Este reconocimiento de la importancia de un buen diseño del edificio escolar lo realiza, a través de la UNESCO, como Jefe de la Unidad Infraestructura para la Educación de UNESCO, y subraya:

“Cuando hablamos de calidad de la educación es indudable la importancia del edificio escolar, no podemos pretender que sin la presencia de ambientes suficientes, específicos y adecuados se pueda implantar el Sistema Educativo. El intercambio de información entre profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno, requiere de espacios docentes confortables, seguros, higiénicos y estéticos, que respondan al nivel educativo, la matrícula y a las condiciones que su ubicación geográfica”

Será necesario evaluar si el espacio escolar en las instituciones primarias porteñas, es el adecuado, si sus aulas presentan dimensiones acordes con la cantidad de alumnos, si el o los patios están diseñados para recibir esa cantidad de alumnado en los momentos puntuales de recreo, si los baños tienen un diseño acorde a las necesidades de los niños y niñas sobre todo para quienes presentan

diversidad física (discapacidades motoras, no videntes), si el edificio tiene barandas y rampas, y si se contempla el uso de las escaleras sobre todo en los cursos de niños más pequeños.(Verdugo M.A, y Shalock, R. - 2007)

Verdugo, M.A. y Shalok; R.(2007) aseguran que tema de la disciplina al interior de la institución es sin duda un aspecto importante de su dinámica, ya que rige gran parte de las acciones y comportamientos que pueden o no realizar sus alumnos y muchas veces están directamente relacionadas con los espacios escasos o inadecuados que contribuyen a que la capacidad de acción y desarrollo esté limitada o restringida.

Una educación inclusiva de calidad debe contemplar el espacio físico como un componente radical.Según Verdugo M.A, y Shalock, R. *“Calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que: es multidimensional, tiene propiedades éticas –universales- y émicas –ligadas a la cultura, tiene componentes objetivos y subjetivos y está influenciada por factores personales y ambientales”.*

Los mismos autores insisten que se requiere que el docente sea capaz de educar para obtener una mejor calidad de vida en sus alumnos, entendida ésta, fundamentalmente, como un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con sus necesidades fundamentales y que encuentran en el espacio institucional uno de los momentos de expansión, como así también representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno e inherentes a todo ser humano.

Esas condiciones de vida esenciales a todo ser humano son según Verdugo y Shalock:

- bienestar emocional
- relaciones interpersonales
- bienestar material
- desarrollo personal
- bienestar físico
- autodeterminación

- inclusión social
- derechos

Y se dan, también, en el ámbito educativo y requiere de un espacio físico y social adecuado para afrontar la participación de todos los alumnos y alumnas en la comunidad educativa y ser partícipes activos en la construcción de sus aprendizajes. (Declaración de Salamanca- 1994)

3.2. El proceso de aprendizaje

Según Stainback, Susan y William (1999), una escuela inclusiva, es la que educa a todos sus alumnos y alumnas dentro de un único sistema educativo, ofreciéndoles programas educativos acordes a sus capacidades y necesidades, que sean estimulantes y atractivos, que se encuentren convenientemente actualizados. Esta escuela inclusiva también debe proporcionar apoyo, contención y ayuda tanto para sus educandos como para los docentes que puedan necesitarla. Los mismos autores resaltan que debe ser un lugar de pertenencia de todos los actores institucionales, donde todos se sientan aceptados y apoyados por miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas.

La escuela inclusiva debe ofrecer un aprendizaje compartido e individual, caracterizado por la multiplicidad de las enseñanzas y la autonomía pedagógica. Para que esto sea posible es necesario la capacitación y el perfeccionamiento docente continuo, pensado de acuerdo al contexto y sus necesidades, y financiado por los estamentos gubernamentales. (Tomé, José M. y Köppel, Andrea- 2008)

3.2.1. El currículo

Al analizar la práctica, según Chiavarino, A., se observa que en muchos casos se siguen dando las mismas situaciones problemáticas con respecto a la aplicación

de la integración y atención a la diversidad. Esta problemática no es responsabilidad exclusiva del maestro de apoyo a la integración. Muchas veces el docente de apoyo no trabaja en equipo con el resto de los docentes sin sentirse responsables ni tampoco lo suficientemente preparados como para desarrollar una auténtica colaboración profesional. García Cedillo, Ismael (2006) en el Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular, llevado a cabo en México enfatiza con respecto a las adecuaciones curriculares, diciendo:

“La adecuación del currículo que hace el profesor no consiste solamente en su ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar.”

Según los autores Tomé, José M. y Köppel, Andrea-. 2008 es necesario que el diseño curricular posibilite la elaboración de programaciones diferenciadas y flexibles que abarquen la variedad de situaciones, necesidades especiales, demanda social, que se puedan presentar.

E insisten, ello se consigue por medio de las adaptaciones curriculares incorporadas al Proyecto Curricular del Aula, teniendo como referente los objetivos generales de las etapas correspondientes al grupo de alumnos en el que el niño “diverso”, esté integrado. De esta forma los alumnos se encontrarían dentro de un continuo en el que van apareciendo grados de especificidad cada vez mayores en las necesidades.

Se entiende por adaptación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada alumno (Borsani, María José -2001). La misma autora afirma que sentido amplio, las adaptaciones como estrategias de planificación y actuación docente, se refieren a un proceso que trata de responder a las necesidades de cada niño o niña. Se fundamenta en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a lo que el

alumno debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados.

Parafraseando a García Cedillo, I. (2000) es pertinente recordar que la atención y el respeto a la diversidad de los alumnos y alumnas, no rompe con el compromiso de facilitar que la población escolar adquiriera las competencias necesarias para integrarse activamente a la sociedad. En sentido estricto, si un sistema educativo quiere ofrecer una educación de calidad con equidad debe asegurar que todos los alumnos y alumnas alcanzarán las competencias que les permita asegurarse una futura inserción social. Por lo tanto “el currículum (...) ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos” (Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J.- 1999))

3.2.2. Estrategias de aprendizaje e inclusión educativa

La inclusión educativa debe concebirse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante Adriana Chiavarino, manifiesta que la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos se desarrolla a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus pares y no al margen de ellas. El objetivo y mejor aporte de la educación escolar a la inclusión social es poder lograr el mejor nivel y mayor cualificación escolar posible.

Ella insiste que, sin dejar de reconocer el valor que este esquema conceptual representa, la realidad de la prevención habrá que concebirla con un criterio más integral, global y positivo, que dé la posibilidad de apreciarlo como un sistema de influencias que en el ámbito educativo ha de anticiparse a las posibles dificultades que en el proceso puedan surgir o a corregir o compensar tempranamente las limitaciones ya existentes, eliminando o atenuando las condiciones que las provocan.

Desde la perspectiva de Chiavarino, A., no sería exagerado asegurar que lo que se hace en la enseñanza, - dirigido a precisar el nivel de preparación real de los alumnos y alumnas- , adoptando las medidas que garanticen, el éxito de los alumnos en el cumplimiento y alcance de los objetivos planteados, puede ser apreciado desde una posición más amplia del trabajo correctivo y compensatorio que implica necesariamente una postura preventiva.

La misma autora afirma, que el trabajo educativo que se desarrolla en el aula habitualmente se dirige, esencialmente a su compensación y no a adaptarlo a la disfuncionalidad o defecto. Esto significa que normalmente no se toma en cuenta la dinámica y plasticidad que posee el cerebro humano a partir de lo cual se busca sustituir el funcionamiento de los analizadores dañados por aquellos cuyo potencial de funcionamiento se ha conservado.

Este concepto unido a la aplicación de técnicas de estimulación temprana en el desarrollo del niño, incluso vinculando a la familia en el proceso educativo, hará posible el trabajo correctivo y compensatorio del inconveniente y contribuirá a evitar que dicho defecto se profundice aún más (Borsani, M.J. 2001).

3.3. El docente en el aula

Algunos adultos creen que es injusto que los niños y niñas con dificultades en la adquisición de los aprendizajes compartan las aulas con aquellos niños y niñas que no presentan problemas, y que sí pueden aprender sin mayores esfuerzos. ¿Qué clase de justicia social, o equidad sustenta este pensamiento?, ¿Qué clase de justicia social, o equidad no entiende que un niño o niña en proceso de inclusión hace un gran esfuerzo por aprender y debe ser acompañado y evaluado desde otro lugar, pues si se le presentan contenidos que no puede entender? ¿Qué pasará con su escolaridad?, lo más seguro es que fracase y pase a integrar las filas de los repitentes, hasta luego abandonar.

Urge reflexionar acerca del trabajo de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, en atención a la diversidad. En ellas se sabe, -según Documento del Ministerio de Educación del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. 2008 - Tomé, J.M. y Köpper, A., La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje- que son necesarias muchas modificaciones del sistema educativo para alcanzar respuestas satisfactorias y una educación inclusiva de calidad. Una de esas modificaciones, será establecer una relación adecuada entre el número de niños en el aula y el maestro; pues ello revela el modo que adopta el gobierno para atender la diversidad en todas sus formas. Se torna necesario modificar la formación profesional de los docentes, capacitarlos.

Resulta necesario, manifiesta Borsani, María J. (2001), acompañar los procesos de cambio en pos de la inclusión supone e implica una revisión permanente de modalidades de los actores, en la que interviene prioritariamente la capacitación, para que la inclusión educativa sea posible desde los docentes de los diferentes niveles, con el apoyo de los profesionales especializados.

El antes Centro de Pedagogías de Anticipación, hoy Escuela de Capacitación Docente (CePA), de formación permanente para docentes, brinda a maestros y profesores la posibilidad de actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias. Depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y fue fundada en 1984; hoy es uno de los principales centros de formación docente continua de Latinoamérica.

Un análisis actual de escuelas de la ciudad de Buenos Aires posibilitaría observar cómo la escuela puede dar respuesta a los problemas de una verdadera inclusión educativa, mediante planteamientos curriculares y organizativos, centrándose en las adaptaciones que pueden ponerse en práctica.

4. Encuadre Metodológico

El presente trabajo de investigación es de carácter descriptivo exploratorio con una estrategia metodológica cuali -cuantitativa, con una muestra de tipo no probabilística.

Para la realización del mismo se efectúa primeramente un análisis teórico de los conceptos que componen el tema, cuyas categorías colaboran en el análisis de la evidencia empírica arrojada por el trabajo de campo efectuado en diez escuelas de Educación Primaria Común del barrio de Liniers de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se aborda la problemática de las escuelas que reciben a alumnos de distintos grupos sociales económicos y provenientes de diferentes etnias con diversos tipos de dificultades en los aprendizajes, algunos de ellos con necesidades educativas especiales y se analizó el grado de atención a la diversidad que ellas observan.

◆ **Objetivo General**

El objetivo de este trabajo es caracterizar el modelo inclusivo desarrollado en las escuelas de un barrio de clase media de la ciudad de Buenos Aires, con atención a la diversidad, pensado desde la gestión escolar, con los valores educativos, con la formación y capacitación docente; en una muestra de escuelas de Educación Primaria Común del Barrio de Liniers de C.A.B.A., analizando el grado de atención y respeto a lo diverso que ellas observan.

◆ **Objetivos Específicos:**

- Caracterizar la intervención docente considerando si el/la maestro/a ofrece a sus alumnos/as un aprendizaje compartido e individual, caracterizado por la multiplicidad de las enseñanzas y la autonomía pedagógica.
- Caracterizar si se trabaja en la generación de las condiciones institucionales necesarias: en la relación de los alumnos con sus

pares, la valoración de sus diferencias, en la participación de todos los actores institucionales comprometidos, para mejorar la calidad y distribución de los recursos y dispositivos.

- Describir el perfil de formación y/ o capacitación docente en relación con la capacidad para atender la diversidad en el aula.
- Caracterizar la infraestructura edilicia y equipamiento con que cuentan las escuelas, hasta dónde se puede respetar la heterogeneidad del alumnado y manejar la diversidad de necesidades y características

Para poder arribar a los resultados se realizaron encuestas a docentes y directivos de diez escuelas de gestión estatal y privada del Barrio de Liniers de la C.A.B.A. y entrevistas a tres psicopedagogas de las instituciones relevadas, que ocupan cargos de maestras integradoras y/o coordinadora del gabinete psicopedagógico de la escuela.

Para procesar los datos obtenidos se diseñaron cuadros de doble entrada y una matriz de tabulación, con los que luego se construyen gráficos para ilustrar el análisis.

5. Resultados y Análisis

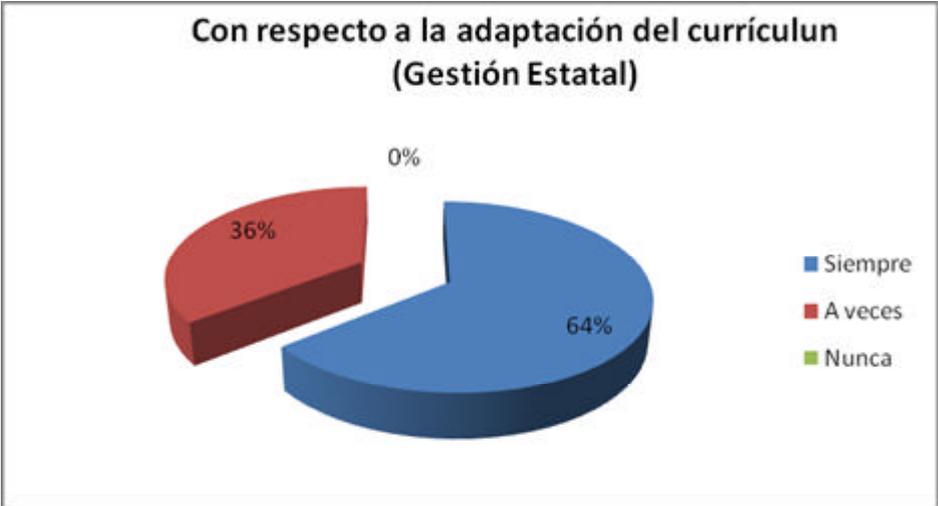
De los datos obtenidos en el trabajo de campo, a través de las encuestas realizadas a directivos y docentes, y entrevistas a psicopedagogas, en las escuelas de educación primaria común del Barrio de Liniers de C.A.B.A. se posibilitó caracterizar las siguientes condiciones:

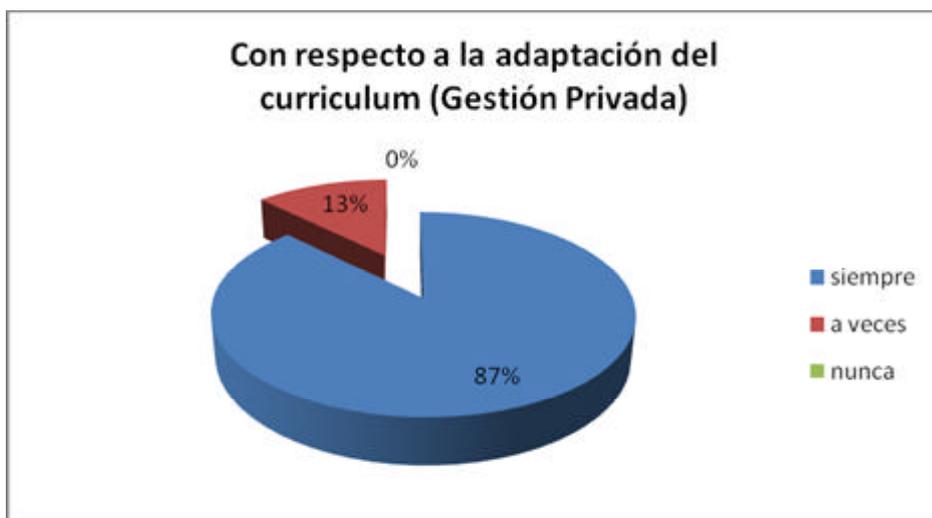
En cuanto a lo que acontece en las **escuelas de gestión estatal**, con respecto **al diseño curricular al momento de planificar**, el 89% de los/as maestros/as responde que lo tiene en cuenta, mientras que el 11% manifiesta que sólo a veces tiene en cuenta el diseño curricular. En **escuelas de gestión privada** los porcentajes muestran que el 62% de los/as maestro/as tiene en cuenta el diseño curricular al momento de planificar y el 38% a veces.





En relación directa con el uso del Diseño curricular, se releva la práctica de adaptaciones curriculares; obteniendo que **la adaptación al currículum que observan los/as docentes en su trabajo en el aula**, en las **escuelas de gestión estatal** el 64% lo realiza siempre y el 36% a veces y en las **escuelas de gestión privada** el 87% realiza adaptaciones al currículum y el 13% a veces.





Al considerar la adaptación al currículum que observan los docentes en su trabajo en el aula, no puede quedar sin indagar, si en la **modalidad de evaluación tienen en cuenta los requerimientos que presentan los alumnos**, lo cual arrojó el siguiente resultado: en las **escuelas del estado** el 14%, *siempre los tiene en cuenta*, el 79% *a veces* y el 7% *nunca*. En las **escuelas privadas**, el 87% de los/as docentes siempre lo tiene en cuenta y el 13% a veces.



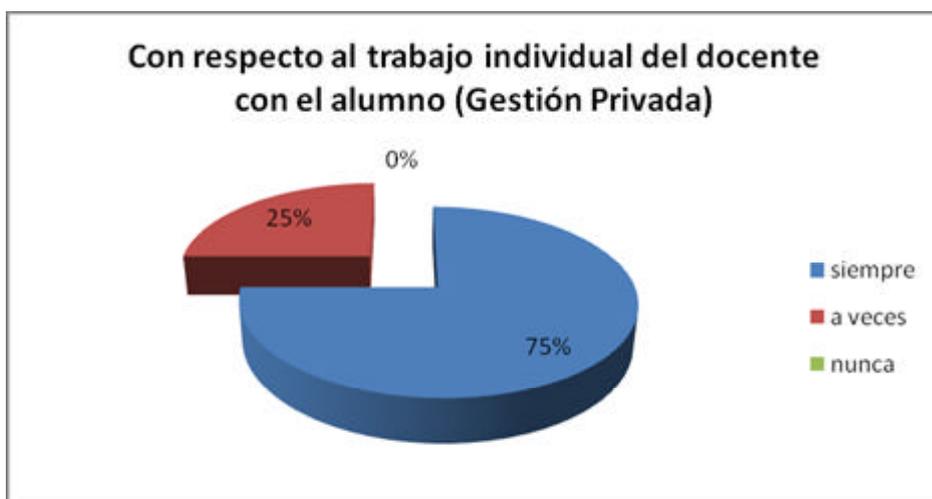
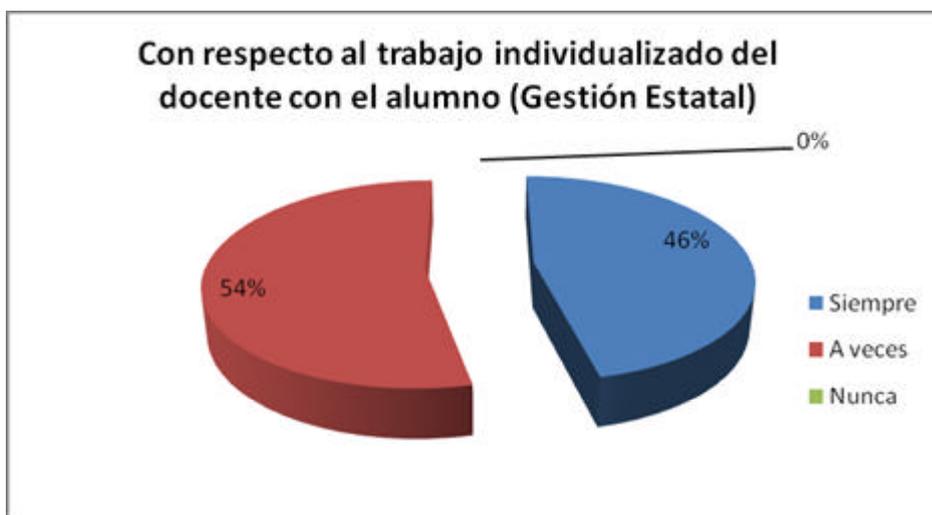


Con respecto a la forma de evaluar de los docentes, tanto éstos como los profesionales, (psicopedagogos/as), manifiestan el valor de contemplar las características especiales de cada niño, la particularidad. En este sentido, docentes de primer ciclo de gestión estatal y privada respectivamente expresan:

“(...)las técnicas y los instrumentos de evaluación deben proporcionar una información que la maestra debería valorar en función de cada niño y sus capacidades, y sin perder de vista los intereses y requerimientos del grupo.(...) se tendrían que generar nuevos diseños de evaluación, apoyados tal vez en nuevas estrategias de intervención.”(Juliana L.C. Docente de gestión privada)

“(...) se debe tener en cuenta la característica especial que pueda presentar el alumno, sobre todo al momento de evaluar. (...) Cuando en el aula hay un niño que tiene un ritmo lento de aprendizaje, sobre todo en su producción escrita, habrá que acortar las consignas en una evaluación, por ejemplo, o pensar menos preguntas y más globalizadas. En una evaluación escrita, cuando para el resto de los alumnos se toma en un tiempo determinado, para este niño se deberían manejar otros tiempos.”(Lic. Claudia M. –Gestión estatal)

Para el presente estudio se considera de interés observar el tipo de trabajo que realiza el docente en el aula; si **trabaja en forma individual con los/as alumnos/as**, en el caso de las **escuelas estatales** el 46% lo hace siempre y el 54 % de los maestros lo hace solo a veces, en las **escuelas privadas** el resultado arrojado es, el 75% trabaja siempre en forma individualizada y el 25% a veces. Este aspecto está muy vinculado con la **cantidad de alumnos por aula**, que en el caso de **escuelas de gestión estatal** el promedio de alumnos por curso está en 23 alumnos, mientras que en las **escuelas de gestión estatal** este promedio asciende a 26 alumnos por curso.



Frente a la pregunta de si **cuentan o no con la asistencia y apoyo de los/as maestro/a integrador/as**, se obtienen los siguientes resultados: en **gestión estatal** sólo el 7% cuenta siempre con este apoyo, el 21% a veces y el 72% no tienen maestra integradora para el trabajo en aula. En las **escuelas de gestión privada** los porcentajes son así: el 13% siempre, el 56% nunca y el 31% a veces.



Se aclara que estas encuestas estuvieron acompañadas de un diálogo con el/las docentes que gentilmente colaboraron y que resultaron, en todos los casos muy

valiosas al momento de interpretar estas puntuaciones. Es así que dos maestras de **gestión estatal** manifiestan que no es sencillo trabajar en el aula con niños con NNE, cuando no se cuenta con la asistencia continua del docente integrador, una de ellas expresa:

“En lo que respecta a la integración la solución no es sencilla, pues no existen los recursos humanos suficientes para concretar una experiencia donde los resultados sean satisfactorios, en la mayoría de los casos trabajamos sin el apoyo de la maestra integradora, y en los casos en que contamos con esa ayuda, las más de las veces viene apurada porque se tiene que ir a otras escuelas con niños en las mismas condiciones y el tiempo no es suficiente”. (Carla, Docente de gestión estatal)

Y confirmando esta aseveración la maestra de sexto grado de *otra escuela de gestión estatal* afirma:

“Muchas veces siento que es insuficiente lo que puedo hacer en los procesos de integración, debido a que me siento excedida pues no cuento con el apoyo de la docente integradora y por todas las problemáticas que superan las específicamente educativas, entre las que se encuentran situaciones de violencia familiar y escolar, carencias afectivas y de otras índoles, (...)” (Silvia T.R. Docente de sexto grado en Gestión Estatal)

La mayoría de los/as docentes entrevistados reclaman la presencia y permanencia en la escuela de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante una metodología de enseñanza acorde a las necesidades que presenta el grupo y/o de asesoramiento al respecto. Con respecto a este último aspecto es profundamente enfatizado y extienden el reclamo a sus propios directivos, no sólo en relación con el asesoramiento, sino también con la gestión de los recursos necesarios.

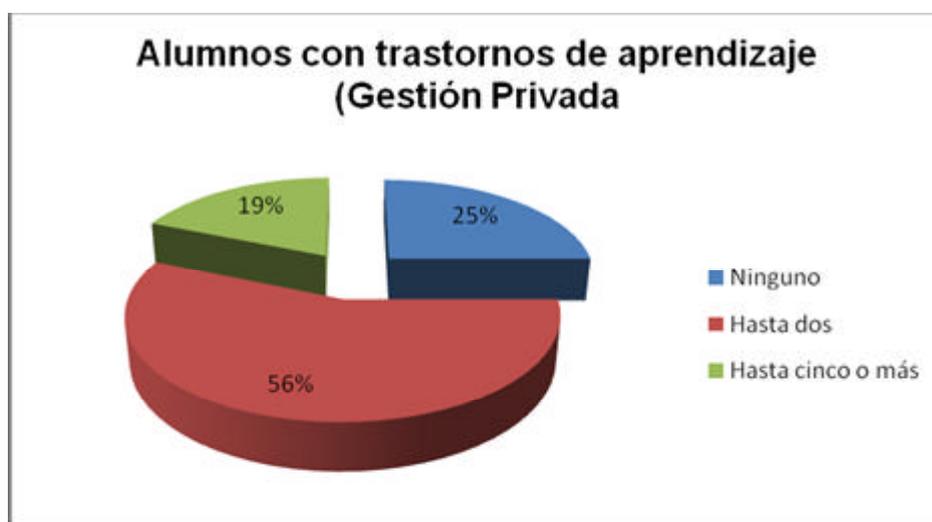
“(…) los directivos no están suficientemente preparados para la integración escolar. No brindan la ayuda esperada a los docentes ni a los padres. La realidad escolar se presenta hostil con respecto del trabajo docente. Se necesitan más maestras de apoyo, hay cursos que directamente no cuentan con el maestro/a integrador/a (...), considero que esto es una cuestión de responsabilidad institucional que requiere una pronta resolución” (Docente de tercer grado en Gestión Privada)

Como lo expresa un docente en la entrevista que acompañó su encuesta, en las escuelas de gestión privada no es muy distinta la situación. Se destaca también una mayor cantidad de alumnos promedio por aula, con respecto a las escuelas estatales y como se puede apreciar en los porcentajes de los distintos aspectos del trabajo en el aula y con mayor detalle en cuanto a dimensiones concretas como lo son la aplicación del currículum, la adaptación y el apoyo del/la docente integrador/a, la situación en este sentido es semejante a la que ocurre en las escuelas de gestión estatal. Mientras que la información recabada a través de las encuestas y las entrevistas a los/as maestros permite explorar con más detalle la manera en que estas relaciones se observan en las circunstancias cotidianas de los distintos colegios.

“(…) la integración es casi una utopía, no se dispone de recursos acordes a las necesidades de los niños/as que padecen cierta discapacidad, sería bueno trabajar de otra forma, con una comunicación más fluida, consensuando entre el equipo de docentes y los/as maestros/as integradores (“si los hubiere”) y además entre las instituciones educativas del barrio que atraviesan las mismas problemáticas, . . . bueno, todo lo que no sucede.” (Fernando L., maestro de quinto grado de gestión privada)

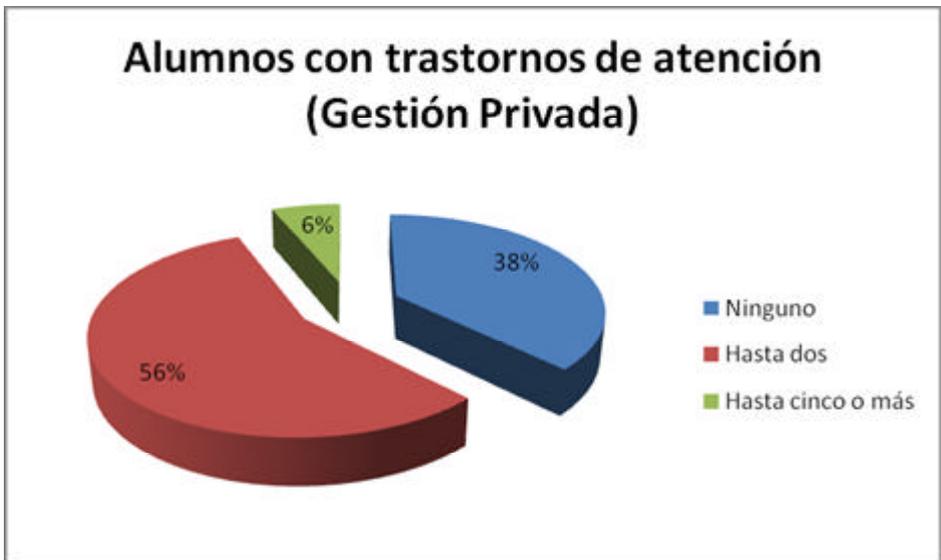
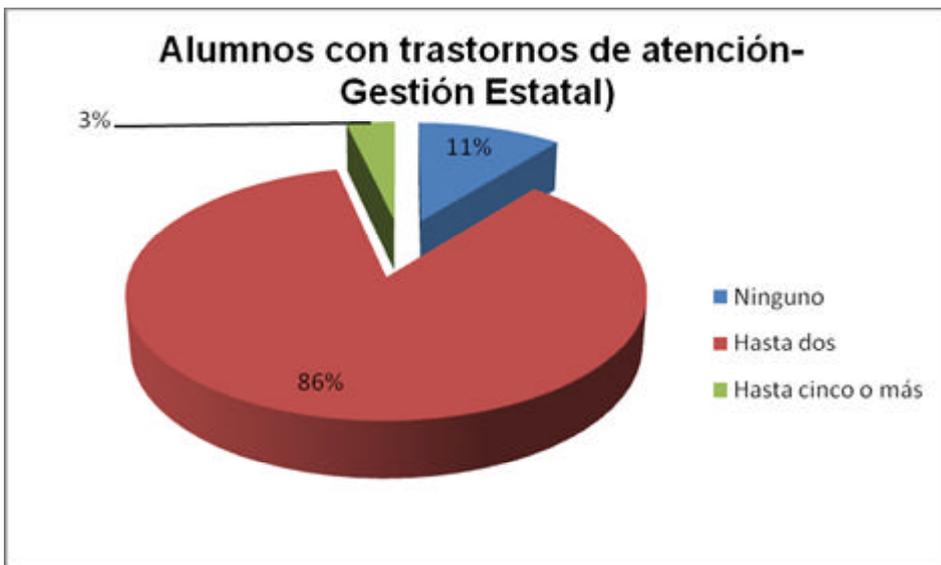
En referencia a la diversidad que presenta el grupo se obtuvieron los siguientes resultados: en cuanto a **alumnos/as con trastornos de aprendizaje**, en las escuelas de **gestión estatal** sólo un 18% no tiene alumnos con problemas en el

aprendizaje y el 82% los tiene con hasta dos alumnos por curso. En las escuelas de **gestión privada** no cambian mucho estas puntuaciones, es así que de los encuestados el 25% no tiene alumnos con trastornos de aprendizaje, el 56 % los tiene con hasta dos alumnos/as por curso y el 19% con hasta cinco o más alumnos/as por curso.



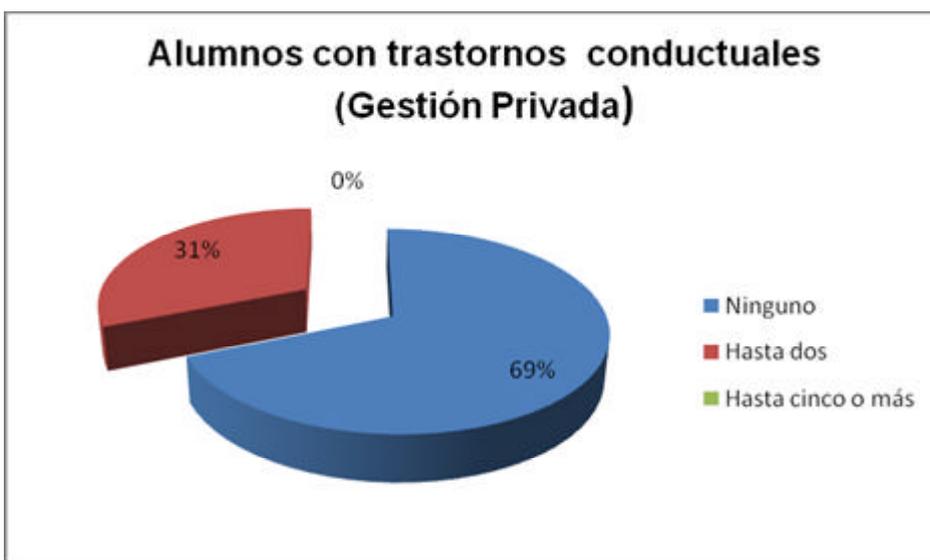
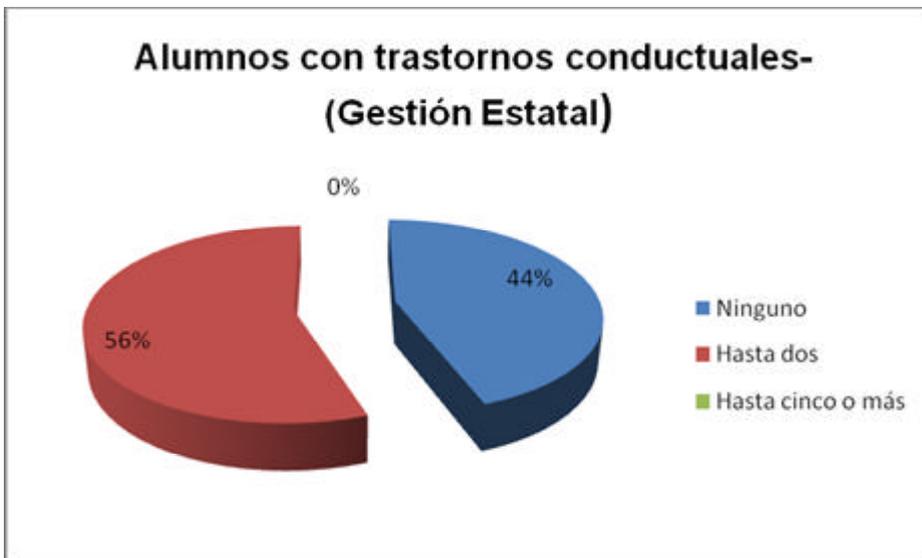
Con respecto a los **niños/as con trastornos de atención**, en las **escuelas estatales**, el 11% de los cursos no tiene alumnos/as con este problema, mientras

que el 56% de las aulas tiene hasta dos alumnos/as con este trastorno y el 3% hasta cinco o más alumnos/as. En las **escuelas privadas** el porcentaje se muestra así: el 38% no tiene alumnos/as con trastornos de atención, el 56 % tiene hasta dos alumnos/as por curso y el 6% hasta cinco o más alumnos/as por curso.



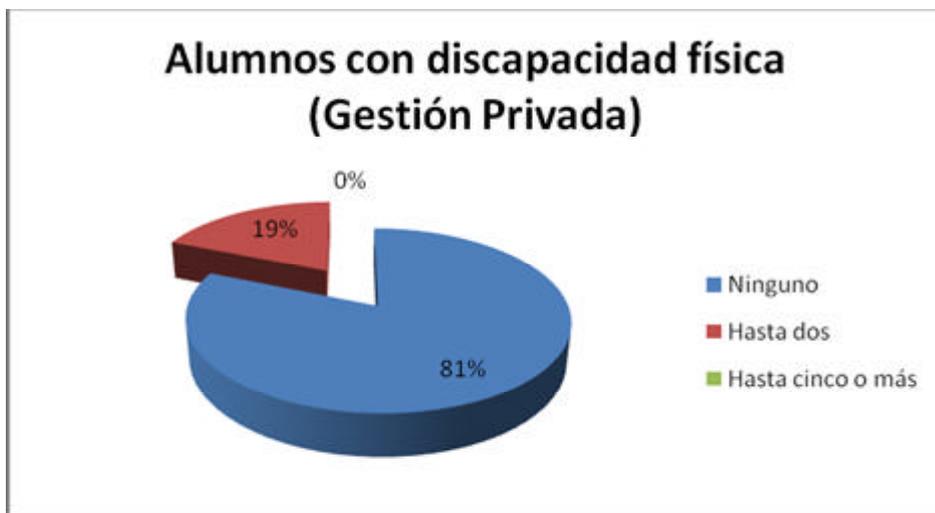
En lo referido a **trastornos conductuales** las encuestas arrojaron este resultado: en **escuelas de gestión estatal** un 44% no tiene alumnos con esos trastornos y un 56% tiene cursos con hasta dos alumnos con esta característica. En las

escuelas privadas el 69% no tiene alumnos con trastornos conductuales y el 31 % tiene cursos con hasta dos alumnos con esta problemática.



Con respecto a la discapacidad física que pudieran presentar los alumnos, en las **escuelas de gestión estatal** del 57 % de los cursos no tiene alumnos con problemas físicos, mientras que el 43 % tiene sólo hasta dos alumnos por aula con algún tipo de discapacidad leve (visual o motora) que no requiere infraestructura edilicia adecuada o diferenciada.

En cuanto a las **escuelas de gestión privada** los porcentajes en este aspecto son: el 81% de los cursos no tiene alumnos con discapacidades motoras o visuales y el 19% sólo dos alumnos por aula tienen algún tipo de discapacidad leve, por lo tanto no requieren infraestructura edilicia adaptada.

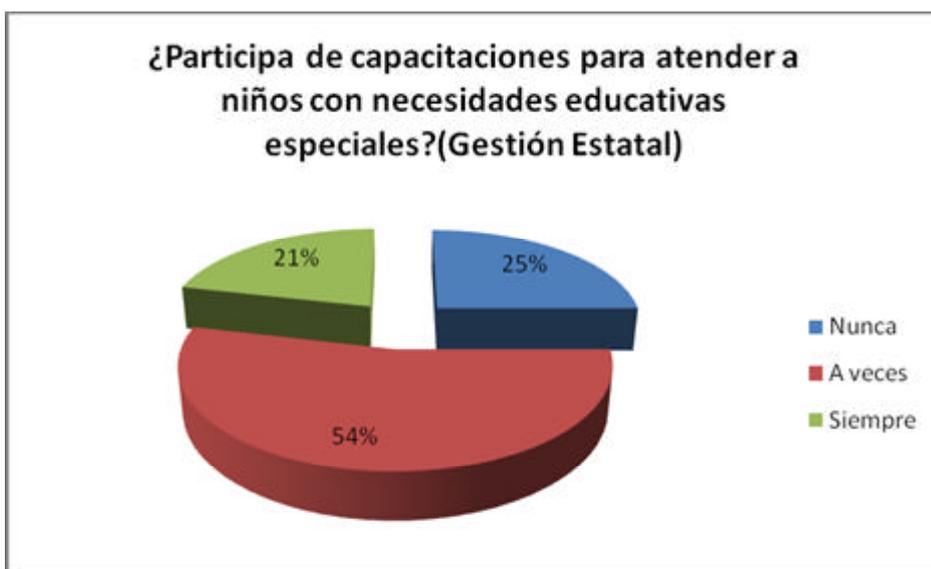


Téngase en cuenta que de los establecimientos encuestados, tanto estatales como privados, ninguno observa en su edificio la construcción de rampas, barandales y/o acondicionamiento edilicio para niños con problemas visuales, motrices o auditivos.

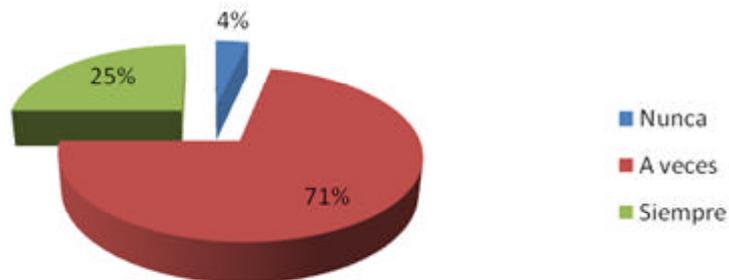
Pasando a otros aspectos de la encuesta a docentes del barrio porteño de Liniers, cuando se considera el trabajo colaborativo o en equipo de los docentes en el aula, se indagó sobre la actualización y perfeccionamiento que reciben para poder dar una respuesta adecuada a los problemas que suscita una verdadera educación inclusiva, las preguntas arrojaron los siguientes resultados:

En las **escuelas de gestión estatal** el 25% nunca participa de capacitaciones para atender a niños con NNE, el 54% lo hace a veces y solo el 21% siempre realiza esas capacitaciones.

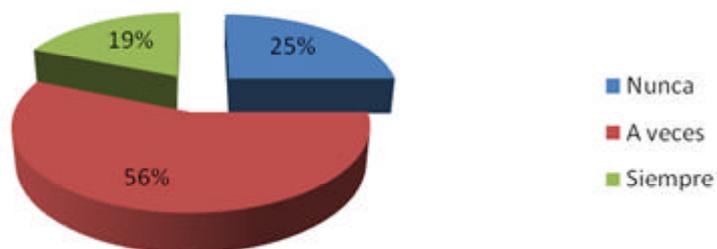
En **escuelas de gestión privada** el 25% nunca asiste a capacitaciones, el 56% lo hace a veces y el 19% siempre realiza capacitaciones para atender a alumnos con NNE.



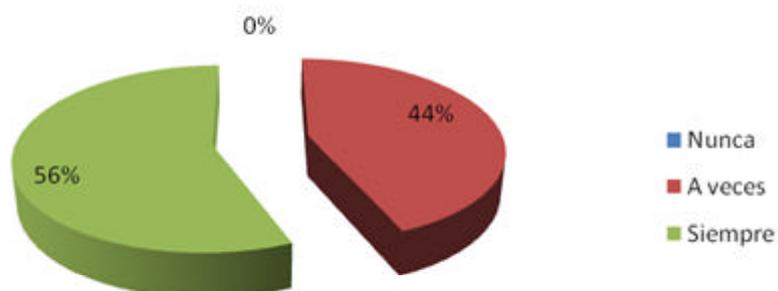
¿Participa de espacios que le permitan actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias para dar una respuesta adecuada a los problemas que suscita una verdadera educación inclusiva? (Gestión Estatal)



¿Participa de capacitaciones para atender a niños con necesidades educativas especiales? (Gestión Privada)



¿Participa de espacios que le permitan actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias para dar una respuesta adecuada a los problemas que suscita una verdadera educación inclusiva? (Gestión Privada)



Es así que si bien la escuela de Buenos Aires se dice inclusiva y plantea la priorización de dar a cada alumno lo que ese alumno necesita, en la realidad no sucede tal cual se dice, según puede apreciarse en el resultado que arrojan las encuestas y que se ven sustentados por las opiniones de los mismos docentes, quienes manifiestan:

“Las maestras, más allá de que trabajamos con la adaptación del currículum, muchas veces sentimos que no estamos preparadas para dar una atención de calidad, sobre todos en cursos muy numerosos; yo tengo 28 alumnos en el aula, dos con trastornos de atención y uno con TGH y la maestra integradora viene dos veces por semana, como mucho tres veces, esto resulta insuficiente y siento que la realidad me supera, creo que no estoy preparada para el tema de la inclusión, y menos en escuelas comunes cuando no se cuenta con el apoyo del especialista integrador.”(Maestra de cuarto grado en escuela de gestión estatal)

Es imprescindible que el/la docente frente al aula sea capaz de detectar en la población escolar, qué niños/as tienen necesidad de una educación diferente, qué niños necesitan una adecuación curricular y actuar en consecuencia.

“Yo trabajo mucho en la adaptación del currículum, según las necesidades que presenta el grupo, pero a veces no es suficiente. Es necesario dar un paso más; un niño que no puede de ninguna manera desarrollar las actividades comunes que todos realizan, que necesita demasiada ayuda, necesita más estímulo, una atención más personalizada en todo... y a veces o casi siempre no la tenemos (...)” (Docente de gestión privada)

Si bien los/as docentes muestran un claro deseo de adaptar el currículum de acuerdo a la necesidad del grupo, -esto se nota no solo en las encuestas sino en las charlas que surgen de las entrevistas a las psicopedagogas y maestros-, cuesta mucho llevarlo a cabo. Las/os psicopedagogas/os enfatizan que la gran mayoría de las luchas ganadas en materia de inclusión se debe a la constancia de los padres, quienes, hacen todo lo que pueden para que los chicos logren un lugar

en el nivel educativo, en los espacios de la vida cotidiana, en la sociedad en general.

*“La inclusión educativa es un hermoso desafío para la escuela de hoy, tiene que ver con **adecuar el currículum y las metodologías de enseñanza**, de acuerdo a las necesidades que presente cada grupo y particularmente cada alumno/a, ya sea que tenga una discapacidad o no. Sería pertinente trabajar con una **pareja pedagógica** conformada por el maestro de grado y el maestro integrador, pero eso no pasa habitualmente, por lo menos en las instituciones educativas en las que me desempeño como maestra integradora”.* (Lic. Claudia MPsicopedagoga en gestión estatal)

Los/as docentes y psicopedagogos/as que fueron entrevistados y encuestados, están de acuerdo que todas las personas con discapacidad deberían poder ser incluidas en la escuela común, contando siempre con el apoyo y el trabajo conjunto del/a maestro/a del grado y el/la maestro/a integrador/a y/ psicopedagogo/a.

“En estos casos es muy importante el trabajo en equipo, el docente con la psicopedagoga, la psicóloga y con los terapeutas particulares del/a niño/a. Muchas veces compartimos la inquietud por la imposibilidad y la verdadera evaluación de la integración. Yo he ido acompañando a niños/as con NEE, trabajo como integradora, y te aseguro que el que está ahí con el chico puede vivenciar la violencia que generan algunas integraciones, ya sea para el niño/a o para sus compañeros.” (Lic. Patricia M. Psicopedagoga, gestión privada)

Cuando se le preguntó a la misma Lic. si considera que la inclusión es un bien o un derecho, ella considera que deberían ser ambas cosas a la vez.

“Debería ser ambas cosas, aunque no siempre es así, en esto de la inclusión no son suficientes las buenas intenciones. A veces se entiende por inclusión: que el niño está integrado porque está sentado en su banco, y permanece físicamente en el sistema educativo común. Y en la realidad, para ese niño nada más lejos de sus necesidades que estar sentado en ese lugar que le han dado. De alguna manera se está certificando y apoyando su fracaso dentro del sistema, porque se encuentra en un ámbito competitivo que no puede ni logra alcanzar.”(Lic. Patricia M. Psicopedagoga, gestión privada)

El trabajo de campo realizado permite observar cuánto aún queda por hacer en materia de inclusión educativa, el análisis de los datos obtenidos ofrece un resultado notorio y muestra las dificultades en el paso de la teoría a la práctica con respecto al apoyo que necesita el/la maestro/a: presencia del/la docente integrador/a y/o psicopedagogo/a, la adaptación de las instalaciones, la capacitación docente que en muchos casos o casi siempre no se cumple, el trabajo en conjunto de las maestras comunes y especiales.

Si bien en lo que respecta a las escuelas encuestadas la matrícula de alumnos con alguna discapacidad es baja, surge del trabajo realizado que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para enriquecer y enriquecerse de esta diversidad. En este contexto se hace muy difícil llevar adelante una educación inclusiva.

6. Conclusiones

Considerando la información obtenida en las encuestas y entrevistas realizadas para este trabajo y comparándolas con los distintos autores mencionados, se puede reflexionar que la escuela inclusiva que se desea aún está en proceso de transformación como lo menciona **Nuria Paidós Tuneau en “La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana” (2209)**

La propuesta inclusiva que se apoya en el modelo hacia el cual deben dirigirse los sistemas educativos, en este caso el de la C.A.B.A., que intenta alcanzar calidad y equidad en la formación de todas las personas, no es una tarea sencilla. Uno de los factores concluyentes es la cultura escolar de las mismas instituciones. Como dice **Lidia Fernández** cada establecimiento escolar posee una cultura institucional propia que incluye en las tareas, en los roles de los distintos actores institucionales, en la forma de hacer posible su producción educativa, resolver conflictos y de manejar y ordenar los recursos y las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea educativa entre otras cosas.

La educación inclusiva de las escuelas se transforma en un verdadero analizador institucional, -parafraseando a **Lapassade, G.** (que toma a **Lidia Fernández**)-, pues obliga a pensar la situación que se vive en los centros educativos al respecto, en cuanto a la atención a las necesidades de los niños/as y a la diversidad que presentan ellos, pues esto produce acontecimientos que obligan a pensar colaborativamente dentro de la institución.

En lo que respecta a las instituciones analizadas, los resultados son reveladores, si bien la Unesco en su Declaración de Salamanca (1994) determina que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, y la Ley Nacional de Educación (2006), establece que el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades; hoy, ambas resoluciones no alcanzan, pues se advierte una gran

brecha entre los valores proclamados y la práctica; y pese a todos los avances normativos de las últimas décadas, las metas de acceso e inclusión en el sistema educativo siguen constituyendo una carrera con demasiados obstáculos.

Las escuelas encuestadas tienen carencias, tanto de recursos materiales e infraestructura, como simbólicos, barreras físicas, culturales y actitudinales que impiden la efectiva inclusión de los/as niños/as con discapacidad en las escuelas comunes.

La falta de capacitación de los maestros de aula y de las autoridades es un tema que continúa presentes. Esas dificultades se unen a las anteriores y hoy continúan motivando el reclamo de los padres y los mismos educadores, e impiden que se resuelva y/ o se provea aquello que hace falta para la verdadera integración.

Este es precisamente el lugar donde la gestión debe posicionarse: cuando un colegio de educación común abre sus puertas a la inclusión educativa, lo ideal es gestionar el cambio no imponerlo, esto significa comunicar a toda la comunidad educativa, a los padres, a los maestros, la importancia y trascendencia de la decisión. Este cambio tendrá que darse desde un enfoque humanista, equitativo, ético, con miras a la transformación social, haciendo posible la inclusión desde el planeamiento estratégico, es decir, desde el Proyecto Educativo Institucional y sus principales elementos: su Misión, Visión y los perfiles educativos de alumnos, de educación y de educador; trabajar la transición del cambio desde el compromiso del educador; el trabajo multidisciplinario y la labor de monitoreo y acompañamiento que brindan seguridad y soporte al docente y a cada agente que interviene en el proceso de la inclusión educativa.

Son muchas las investigaciones que resaltan la importancia de ofrecer flexibilidad en la enseñanza y en la evaluación para la atención eficaz de la diversidad. Sin embargo, son igualmente muchas voces las que expresan las enormes dificultades que los docentes encuentran al tratar de llevarlo a cabo.

En este trabajo realizado se pudo recoger la opinión de psicopedagogos/as que trabajan en las escuelas encuestadas y que dan sustento con sus opiniones a estas conclusiones:

La Lic. Estela R. afirma “(...) *Las dificultades para la inclusión no son pocas en el terreno escolar, sobre todo cuando lo que se pretende es que la educación sea de calidad, eficaz y eficiente. Los maestros de aula no están suficientemente capacitados y las autoridades... tampoco.*”

Quizás algunas claves para ofrecer nuevas opciones y alternativas en la enseñanza y la evaluación estén en la experimentación e innovación dentro de las escuelas, en la gestión responsable y humanista y en su capacidad para ajustarse a nuevas circunstancias, e ir adaptando su oferta educativa a las necesidades que van surgiendo.

La inclusión educativa no habla solamente de la importancia de incluir a las personas con discapacidad en la escuela, y en la sociedad; para que la inclusión educativa sea posible es imprescindible la transformación de los actores sociales que involucra: docentes, directivos, profesionales especializados en discapacidad, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas, padres. El camino de la inclusión se construye con las acciones concretas de cada uno de estos actores. Cada uno debe involucrarse y comprometerse con la equiparación de oportunidades, la inclusión social efectiva y la desestigmatización de las personas con discapacidad que muchas veces se percibe dentro del ámbito escolar.

Es medular la obligatoriedad y/ o la atención a la diversidad que establece la ley; en su Artículo 11, inciso “e” la Ley de Educación Nacional de la República Argentina **N° 26.206** es clara al respecto: “*Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.*”

Pero es menester entender que la inclusión no se genera solo por una ley, y tampoco puede imponerse. Se trata de un proceso a construir, de corto, mediano y

largo plazo, que compromete varias cuestiones: el de las decisiones de política educativa que garantice mejores condiciones edilicias, materiales, laborales, que respalden el sostenimiento de la inclusión y los desafíos pedagógicos que supone .

Los procesos de inclusión implican múltiples desafíos, políticos y pedagógicos. Es decir, están ligados a un determinado ejercicio de poder, el del Estado, la institución educativa o el aula. Significa poner en juego una diversidad de estrategias pedagógicas para que todos los niños/as sea cual fuere su necesidad educativa o discapacidad, se transformen en alumnos, para aprender y crecer como sujetos de derecho y luego egresar de la escuela.

Pero todo esto, solo tendrá impulso si se lleva a cabo en toda la institución desde la conducción, y este es el papel indelegable de quien gestiona la institución educativa, es el directivo el responsable de establecer los mecanismos necesarios, para lo cual también tendrá que implementar otros dispositivos y recurrir a especialistas en el caso que esa no sea su área de idoneidad.

A la luz de los resultados obtenidos en la investigación realizada, se puede afirmar que el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculado con la comunidad. Quien gestione deberá hacerlo con compromiso y respeto, ética profesional y promoviendo el ejercicio de las competencias necesarias que hacen a los fines culturales y educativos de la institución.

La existencia de una gestión con filosofía inclusiva que juegue un papel activo y que motive y que colabore cercanamente con los docentes es un elemento fundamental en el desarrollo y mantenimiento de una cultura escolar sólida y con orientación inclusiva.

Algunas estrategias desde la gestión educativa, para que los procesos de inclusión sean efectivos y de calidad deberían estar dirigidos a:

- La cultura del cambio y la vinculación con la comunidad, ambas son dimensiones de la cultura escolar que se muestran fundamentales para desarrollar estrategias y recursos para la atención de la diversidad y es al mismo tiempo aquello que parece estar menos desarrollado en las escuelas encuestadas.
- La vinculación e intercambio con otras instituciones, sería pertinente promover la generación de redes de intercambio interinstitucional y tender a favorecer el aprovechamiento de experiencias y recursos, como dimensiones que inciden directamente sobre las relaciones cordiales y de compañerismo entre docentes, de recursos y apoyos humanos para atender eficazmente las diversas necesidades que los alumnos puedan presentar.
- Apoyo a las familias, facilitando la accesibilidad a la tramitación ante las Obras Sociales.
- Apertura de talleres a cargos de profesionales altamente capacitados para tratar el tema. Según lo que surge de las encuestas realizadas los/as docentes no se capacitan. La capacitación al docente y la organización de espacios para compartir experiencias y conocimientos relacionados con la inclusión en la escuela, deben conceptuarse como un programa de formación continua, que hará factible el aprendizaje organizacional y la autogestión de la inclusión en la escuela
- Desarrollar convocatorias para la realización de Proyectos Educativos y Curriculares que permitan la respuesta inclusiva a todo el alumnado y promover grupos de trabajo para el desarrollo de proyectos curriculares relacionados con el conocimiento y las habilidades para la vida: lectura; conocimientos, destrezas y situaciones del mundo real; resolver problemas desde el punto de vista científico, las habilidades sociales y para el desenvolvimiento en la vida diaria
- La educación inclusiva tiene muchas aristas: planeamiento, práctica pedagógica, infraestructura, trabajo multidisciplinario, relación con padres de familia, entre otros, es por tal motivo que conlleva a la transformación de la institución educativa y a su mejoramiento integral, por lo tanto es

importante promover una fluida colaboración entre familias con la escuela, de manera que sean facilitadoras de la inclusión educativa.

Incluir es asumir como ganada la apuesta a pesar de lo incierto de su resultado. Tiene que ver con la posición que se asume frente a la alteridad, quien gestione la escuela en colegialidad con su equipo debe dar soluciones reales a estas situaciones problemáticas que se perciben y que se comprueban, como lo dejan ver el resultado el trabajo de campo realizado

Si bien en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en algunos distritos más y en otros mucho menos, se ha avanzado en materia de inclusión educativa, del análisis de este trabajo - realizado en el barrio porteño de Liniers - y las dificultades en el paso de la teoría a la práctica según lo dejan ver en sus entrevistas lo/as docentes y psicopedagogo/as encuestados, demuestran que la educación para todos, basada en la equidad y la inserción incondicional, sigue siendo un desafío.

7. Bibliografía:

7.1. Bibliografía citada:

- **Pujolás i Maset, Pere.** Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. 1ra. Edición. Barcelona. España: Ediciones Octaedro, S.L. (2004)
- **Stainback, Susan y William.** Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. 4ta. Edición. Madrid. España: Narcea, S.A. de Ediciones. (1999)
- **Padrós Tuneu, Nuria** "La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana", en El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona- Iruñea, 2009, Junio 29 y 30 y Julio 1, Vol. 1, 2009, ISBN 978-84-9769-244-1, págs. 171-180. Disponible desde URL <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>
- **Cole, Waldron, & Majd; Grossi & Cole; Rea, Mc Laughlin, Dionne, Giasson, Roger, Simard, & Pierard, Salend & Duhaney,** Instituto de Indiana EE.UU. sobre Discapacidad y Comunidad -Beneficios de Inclusión- Investigación (2004)- Disponible en URL : www.efrconline.org/myadmin/files/InclusionBenefitsStudiesSpanish.doc
- **INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN ARGENTINA.** El papel de los Ministerios de Educación. Debates e interrogantes. Serie la educación en debate DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) y Ministerio de Cultura y educación, Ciencia y Tecnología – agosto 2006 Disponible desde:

URL <http://diniece.me.gov.ar/documentos/serie-3INVESTIGACIONYPOLITICAEDUCATIVA-ARG.pdf>

- **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales”** Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales -Salamanca, España, 1994. Junio 7- 10 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible desde URL:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>
- **TentiFanfani, Emilio.** Introducción. Mirar la escuela desde afuera. En: TentiFanfani, Emilio, compilador. Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa. 1ª. edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina; Marzo 2008. P. 11-26.
- **La Ley de Educación Nacional N° 26.206**
- **Ley N° 26.378**
- **EcheitaSarronandia, Gerardo.** Educación Inclusiva o Educación sin exclusiones. . Revista de Educación, núm. 327 (2002), p. 31-48. 31. Fecha de entrada: 15-01-2002 Universidad Autónoma de Madrid. Universidad Pontificia Comillas. Disponible desde URL
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/.../re3270310520.pdf?...>
- **Mitre, Antonio,** en Los caminos de la inclusión. Instalando el debate: la escuela especial y la escuela inclusiva. Revista Hacer comunidad.com de Fundación La Nación. 2012. Julio, 25- Disponible desde URL: <http://www.hacercomunidad.org/escribi/articulo/13808>
- **Rusler, Verónica.** El desafío de integrar la diversidad. Diario Clarín. 2013 Marzo 18, Secc. Suplementos – Educación Informe especial- Versión digital- Disponible desde URL: http://www.clarin.com/educacion/desafio-integrar-diversidad_0_884911678.html

- **Elichiry, Nora Emilce; Arrúe, Carola; Aizencang, Noemí; Maddonni, Patricia; Nakache, Débora; Scavino, Carolina.** Psicología Educacional y Orientación Vocacional - Sistemas de aprendizajes e inclusión educativa. Anuario de investigaciones – 2005 dic. / ene. V.12 *versión* ISSN 1851-1686- Disponible desde URL http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862005000100004
- **Perrenoud, Philippe.** Diez nuevas competencias para enseñar - Invitación al viaje. 2004. Disponible desde URL <http://www.camagsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20Bibliografias/Diez%20Nuevas%20Competencias%20para%20Ensenar.pdf>
- **EcheitaSarrionandía, Gerardo-** Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2008 Vol. 6, Nº 2 p. 9-18. {en línea} Disponible desde URL <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556479>
- **UNESCO** – Informe mundial de la UNESCO.Hacia las Sociedades del conocimiento- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .pag.14- 2005. {en línea} Disponible desde URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- **Lapassade, Geroge**, en Fernández, Lidia M. El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Capítulo 4. 3. Paidós. Buenos Aires – Barcelona - Méjico. 1998. Disponible desde URL <http://es.scribd.com/doc/84755870/El-analisis-de-lo-institucional-en-la-escuela>
- **Scrybner-Cole – 1998-**, Psicología Educacional y Orientación Vocacional - Sistemas de aprendizajes e inclusión educativa. Anuario de investigaciones *versión* ISSN 1851-1686

- **Chiavarino, Adriana**, Los Derechos de la Diversidad en la Escuela en: Belgich, Horacio (compilador) Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. 1ra. Edición- Rosario- Santa Fe- Argentina- Homo Sapiens Ediciones- 2007.
- **Fernández, Lidia M.** El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Capítulo 4. 3. Paidós. Buenos Aires – Barcelona - Méjico. 1998. Disponible desde URL <http://es.scribd.com/doc/84755870/El-analisis-de-lo-institucional-en-la-escuela>
- **Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)**, www.diniece.me.gov.ar
- **Almeida, Rodolfo** - Una Estrategia para la Eficiencia de la Planta Física Educativa Sección de Arquitectura para la Educación - División para la Reconstrucción y el Desarrollo de los Sistemas Educativos (UNESCO-2008). Disponible desde URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118125so.pdf>
- **Verdugo Miguel Ángel y Schalock, Robert L.** El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual” (The Concept of Quality of Life in Services and Supports for Persons with Intellectual Disabilities) Hastings College, EEUU y Universidad de Salamanca INICO. (2007) Formato Pdf. Disponible desde <http://www.gredos.usal.es/jspui/handle/10366/55873>
- **García Cedillo, Ismael.** Educación inclusiva en Latinoamérica y El Caribe diagnóstico actual y desafíos para el futuro. P.16-17. Salamanca (INICO) Banco Mundial. 2006. Disponible desde URL www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA

- **García Cedillo, Ismael y otros.** Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. ADECUACIONES CURRICULARES- Módulo 3, México, SEP, 2000, pp. 127-144. Disponible desde URL: www.sep.gob.mx/work/.../sep1/.../1/LA_INTEGRACION_EDUCATIVA.pdf
- **Tomé, José M. y Köppel, Andrea-** La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje- 1º Edición- Buenos Aires. Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2008
- **Borsani, María José,** - Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad – 1º Edición. Buenos Aires. Argentina- Novedades Educativas- 2001.
- **UNESCO.** Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. (2003). Disponible en URL: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS_ARTICULOS_PONENCIAS/Documento_UNESCO_sobre_educacion_inclusiva.pdf
- **Ley N° 24.314** - Artículo 20 (1994)
- **Díaz-Aguado, M.J., Royo García, P. y Baraja, A.** (1994): Programas para favorecer la integración escolar. Madrid: ONCE
- **Arnaiz Sánchez, Pilar.** Hacia una Educación eficaz para Todos. La Educación Inclusiva. Universidad de Murcia. Mayo 2002 Disponible en URL: http://www.redes-cepalc.org/DOCUMENTOS/EDUCACIÓN_ESPECIAL
- **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad-** Art. 24. Disponible en URL: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot.pdf>

- **Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J.** “Desarrollo Psicológico y educación”. Tomo 3: Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales, España, Alianza, 1999
- **Balcazar A. y Hernández, M. A** Eje de accesibilidad. Educación inclusiva en Latinoamérica y El Caribe. Situación actual y desafíos para el futuro. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública. Disponible desde URL:

www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA.

- **Gamio y Asatashvili** en Educación Inclusiva en Latinoamérica y El Caribe. Diagnóstico actual y desafíos para el futuro. Banco Mundial 2006. Doc. Disponible en URL www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA
- **Aznar, A. y Castañón, D.** -Estudio estadístico-descriptivo sobre la educación inclusiva en el cono sur. Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Banco Mundial. (2005) EDUCACIÓN-INCLUSIVA_LATINOAMÉRICA_CARIBE. Doc. Disponible desde URL:

www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA

- **Bettatis, C.** - La temática de la discapacidad en la República Argentina: procesos para la inclusión escolar de niños/as y adolescentes. Documento. Banco Mundial 2006. Doc. Disponible en URL: www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA

7.2. Bibliografía consultada

- **Almeida, Rodolfo** - Una Estrategia para la Eficiencia de la Planta Física Educativa Sección de Arquitectura para la Educación - División para la Reconstrucción y el Desarrollo de los Sistemas Educativos (UNESCO-2008). Disponible desde URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118125so.pdf>

- **Arnaiz Sánchez, Pilar.** Hacia una Educación eficaz para Todos. La Educación Inclusiva. Universidad de Murcia. Mayo 2002 Disponible en URL: [http://www.redes-cepalcala.org/DOCUMENTOS/EDUCACIÓN ESPECIAL](http://www.redes-cepalcala.org/DOCUMENTOS/EDUCACIÓN_ESPECIAL)
- **Aznar, A. y Castañón, D.** -Estudio estadístico-descriptivo sobre la educación inclusiva en el cono sur. Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Banco Mundial. (2005) EDUCACIÓN-INCLUSIVA_LATINOAMÉRICA_CARIBE. Doc. Disponible desde URL: [www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION INCLUSIVA LATINOAMERICA](http://www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA)
- **Balcazar A. y Hernández, M. A** Eje de accesibilidad. Educación inclusiva en Latinoamérica y El Caribe. Situación actual y desafíos para el futuro. Banco Mundial y Secretaría de Educación Pública. Disponible desde URL: [www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION INCLUSIVA LATINOAMERICA.](http://www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA)
- **Bettatis, C. (s/f).** - La temática de la discapacidad en la República Argentina: procesos para la inclusión escolar de niños/as y adolescentes. Documento. Banco Mundial 2006. Doc. Disponible en URL: [www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION INCLUSIVA LATINOAMERICA](http://www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA)
- **Borsani, María José,** - Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad – 1º Edición. Buenos Aires. Argentina- Novedades Educativas- 2001.
- **Cea D'Áncona, María Angeles** Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de Investigación Social. Cap. 3 Madrid 1999
- **Chiavarino, Adriana,** Los Derechos de la Diversidad en la Escuela en: Belgich, Horacio (compilador) "Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar" 1ra. Edición- Rosario- Santa Fe- Argentina- Homo Sapiens Ediciones- 2007
- **Cole, Waldron, &Majd; Grossi& Cole; Rea, Mc Laughlin, Dionne, Giasson, Roger, Simard, &Pierard, Salend&Duhaney,** Instituto de Indiana EE.UU. sobre Discapacidad y Comunidad -Beneficios de Inclusión-

Investigación (2004)- Disponible en URL : -
www.efrconline.org/myadminfiles/InclusionBenefitsStudiesSpanish.doc

- **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizajes” , Jomtien- Tailandia 5 - 9 de marzo de 1990
- **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad-** Art. 24. Disponible en URL:
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot.pdf>.
- **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales**”Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales-Nº 2. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad - Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.
- **Díaz-Aguado, M.J., Royo García, P. y Baraja, A.** (1994): Programas para favorecer la integración escolar. Madrid: ONCE
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), www.diniece.me.gov.ar
- **EcheitaSarrionandía, Gerardo-** Inclusión y Exclusión Educativa, “Voz y Quebranto” - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, Nº 2 pgs. 9-18
- **EcheitaSarronandia, Gerardo.** Educación Inclusiva o Educación sin exclusiones. . Revista de Educación, núm. 327 (2002), p. 31-48. 31. Fecha de entrada: 15-01-2002Universidad Autónoma de Madrid. Universidad Pontificia Comillas. Disponible desde URL
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/.../re3270310520.pdf?...>

- **EcheitaSarrionandía, Gerardo-** Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2008 Vol. 6, Nº 2 p. 9-18. {en línea} Disponible desde URL <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556479>
- **Elichiry, Nora Emilce; Arrúe, Carola; Aizencang, Noemí; Maddonni, Patricia; Nakache, Débora; Scavino, Carolina.** Psicología Educativa y Orientación Vocacional - Sistemas de aprendizajes e inclusión educativa. Anuario de investigaciones – 2005 dic. / ene. V.12 versión ISSN 1851-1686- Disponible desde URL
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862005000100004
- **Enriquez, Eugène**“ La Institución y las organizaciones en la educación y la formación”, Parte 1, 1º Edición Buenos Aires- Ediciones Novedades educativas- UBA. 2002. Octubre
- **Fernández, Lidia M.** El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Capítulo 4. 3. Paidós. Buenos Aires – Barcelona - Méjico. 1998. Disponible desde URL <http://es.scribd.com/doc/84755870/El-analisis-de-lo-institucional-en-la-escuela>
- **GairínSallán, Joaquín** - La evaluación del impacto en programas de formación- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - (2010) - Volumen 8, Número 5- Disponible desde URL: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3920986.pdf>
- **Gamio y Asatashvili** en Educación Inclusiva en Latinoamérica y El Caribe. Diagnóstico actual y desafíos para el futuro. Banco Mundial 2006. Doc. Disponible en URL www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA
- **García Cedillo, Ismael.** Educación inclusiva en Latinoamérica y El Caribe diagnóstico actual y desafíos para el futuro. P.16-17. Salamanca (INICO)

Banco Mundial. 2006. Disponible desde URL www.inclusioneducativa.org/.../EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA

- **García Cedillo, Ismael y otros.** Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. ADECUACIONES CURRICULARES- Módulo 3, México, SEP, 2000, pp. 127-144. Disponible desde URL: www.sep.gob.mx/work/.../sep1/.../1/LA_INTEGRACION_EDUCATIVA.pdf
- **Grinberg, Silvia y Rossi, Mariana.** Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1999
- **INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN ARGENTINA.** El papel de los ministerios de educación. Debates e interrogantes. Serie la educación en debate DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) y Ministerio de Cultura y educación, Ciencia y Tecnología – agosto 2006. Disponible desde: URL <http://diniece.me.gov.ar/documentos/serie-3INVESTIGACIONYPOLITICAEDUCATIVA-ARG.pdf>
- **Lapassade, Geroge,** en Fernández, Lidia M. El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Capítulo 4. 3. Paidós. Buenos Aires – Barcelona - Méjico. 1998. Disponible desde URL <http://es.scribd.com/doc/84755870/El-analisis-de-lo-institucional-en-la-escuela>
- **Ley Nacional de Educación N° 26.206**
- **Ley N° 26.378**
- **Ley N° 24.314**
- **Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J.** “Desarrollo Psicológico y educación”. Tomo 3: Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales, España, Alianza, 1999

- **Millán Vega, Francisco Rafael**, Revista de Educación y Cultura – Los métodos cualitativos en la investigación educativa. Diciembre de 1992, Guadalajara Méjico.
- **Mitre, Antonio**, en Los caminos de la inclusión. Instalando el debate: la escuela especial y la escuela inclusiva. Revista Hacer comunidad.com de Fundación La Nación. 2012. Julio, 25- Disponible desde URL: <http://www.hacercomunidad.org/escribi/articulo/13808>
- **PadrósTuneu, Nuria** “La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana”, en El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona- Iruñea, 2009, Junio 29 y 30 y Julio 1, Vol. 1, 2009, ISBN 978-84-9769-244-1, págs. 171-180. Disponible desde URL <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>
- **Perrenoud, Philippe**. Diez nuevas competencias para enseñar - Invitación al viaje. 2004. Disponible desde URL <http://www.carmagsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20Bibliografias/Diez%20Nuevas%20Competencias%20para%20Ensenar.pdf>
- **Pujolás i Maset, Pere**. Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. 1ra. Edición. Barcelona. España: Ediciones Octaedro, S.L. (2004)
- **Sabino, Carlos A.**; El proceso de investigación. Caps. 1, 4 y 5 Ed. Lumen-Humanitas, 3ª. Edición, Buenos Aires, 2003,
- **Sabino, Carlos A.** Capítulo 6: La recolección de datos. En Sabino, Carlos. El proceso de investigación. Caracas: Panapo, 1992. Disponible desde URL: http://paginas.ufm.edu/sabino/word/proceso_investigacion.pdf.
- **Scrybner-Cole – 1998-**, Psicología Educacional y Orientación Vocacional - Sistemas de aprendizajes e inclusión educativa. Anuario de investigaciones *versión* ISSN 1851-1686

- **Stainback, Susan y William.** Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. 4ta. Edición. Madrid. España: Narcea, S.A. de Ediciones. (1999)
- **Rusler, Verónica.** El desafío de integrar la diversidad. Diario Clarín. 2013 Marzo 18, Secc. Suplementos – Educación Informe especial
- **TentiFanfani, Emilio.** Introducción. Mirar la escuela desde afuera. En: TentiFanfani, Emilio, compilador. Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa. 1ª. edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina; Marzo 2008. P. 11-26.
- **Tomé, José M. y Köppel, Andrea-** La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje- 1º Edición- Buenos Aires. Ministerio de Educación- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2008
- **UNESCO** – Informe mundial de la UNESCO. Hacia las Sociedades del conocimiento- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .pag.14- 2005. {en línea} Disponible desde URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- **UNESCO.** Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. (2003). Disponible en URL: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,ARTICULOS,PONENCIAS,/Documento_UNESCO_sobre_educacion_inclusiva.pdf
- **Verdugo Miguel Ángel y Schalock, Robert L.** El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual” (The Concept of Quality of Life in Services and Supports for Persons with Intellectual Disabilities) Hastings College, EEUU y Universidad de Salamanca INICO. (2007) Formato Pdf. Disponible desde <http://www.gredos.usal.es/jspui/handle/10366/55873>

8. Anexos

ENCUESTA
Esta encuesta solo tiene valor de investigación de tipo educativo, es totalmente anónima, y con el objeto de recabar información para la realización del trabajo de investigación requerido para la Cátedra de Taller de Tesis o Trabajo final de la Carrera de Gestión de Instituciones Educativas. Gracias por su colaboración.

Con respecto al trabajo del/a docente en el aula	SIEMPRE (A)	A VECES (B)	NUNCA (C)
1. ¿Considera el diseño curricular al momento de planificar?			
2. ¿Al inicio del ciclo lectivo realiza usted evaluación diagnóstica del grupo?			
3. ¿Luego del diagnóstico efectuado al grupo, realiza modificaciones o adaptaciones a la planificación del aula?			
4. ¿Trata de innovar en sus prácticas pedagógicas, para adaptarlo a las necesidades del grupo?			
5. ¿Trabaja en forma individual con los alumnos/as que presentan dificultades en los aprendizajes?			
6. ¿Suele cambiar la modalidad de trabajo en función del rendimiento que presenta el grupo?			
7. ¿Suele cambiar la modalidad de evaluación en función de los requerimientos que presentan los alumnos?			
8. ¿En su trabajo en el aula realiza adaptaciones de contexto?			
9. ¿En su trabajo en el aula realiza adaptación curricular de contenidos?			
10. ¿En su trabajo en el aula realiza adaptación curricular metodológica?			
11. ¿Cuenta para el trabajo en el aula con el apoyo de docente integrador/a?			

Con respecto a la diversidad que presenta el grupo	Ninguno	Hasta dos alumnos	Hasta cinco o más alumnos
1. Alumnos/as con trastornos de aprendizaje			
a. Alumnos/as que padecen dislexia			
b. Alumnos/as que padecen disortografía			
c. Alumnos/as que padecen disgrafía			
d. Alumnos/as que padecen discalculia			
c. Alumnos/as que padecen otros tipos de trastornos			
2. Alumnos/as con trastornos de atención			
a. Alumnos /as con atención insuficiente			
b. Alumnos/as con T.D.A.H			
3. Alumnos con trastornos conductuales (TGD)			
4. Alumnos/as con discapacidad física			
a. Alumnos/as que padecen discapacidad motora			
b. Alumnos/as que padecen discapacidad visual			
c. Alumnos/as que padecen discapacidad auditiva			

Con respecto a la formación docente	Nunca (A)	A veces (B)	Siempre (C)
1. ¿Participa de capacitaciones para atender a niños con necesidades educativas especiales?			
2. ¿Participa de espacios que le permitan actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias para dar una respuesta adecuada a los problemas que suscita una verdadera educación inclusiva?			

ENCUESTA REALIZADA AL PERSONAL DE EQUIPO DIRECTIVO DIRECTOR/A -
VICEDIRECTOR/A - SECRETARIO/A - COORDINADOR/A

Con respecto a la matrícula	SI (A)	NO (B)
1. ¿Incluyen en la matrícula alumnos con distintos tipos de discapacidad?		
2. ¿Tienen en su matrícula alumnos/as con necesidades educativas especiales?		
3. ¿Tienen en su matrícula alumnos con discapacidad física?		
a. ¿Problemas motrices?		
b. ¿Problemas visuales?		
c. ¿Problemas auditivos?		
Con respecto a la infraestructura edilicia	SI (A)	NO (B)
1. ¿La escuela tiene rampas?		
2. ¿La escuela tiene los baños acondicionados para los niños con problemas motrices o visuales?		
3. ¿Las aulas cuentan con los dispositivos necesarios para recibir a niños con problemas motrices?		
4. ¿Las aulas cuentan con sistema Braille?		

Con respecto a la formación docente	Nunca (A)	A veces(B)	Siempre(C)
1. ¿Participa de capacitaciones para atender a niños con necesidades educativas especiales?			
2. ¿Participa de espacios que le permitan actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias para dar una respuesta adecuada a los problemas que suscita una verdadera educación inclusiva?			

Tabulación y gráficos correspondientes al relevamiento de 36 encuestas realizadas a docentes de seis escuelas de Gestión Estatal del Barrio de Liniers de C.A.B.A

1. Con respecto al trabajo del/a docente en el aula

Pregunta Encuest	Preg.1	Preg.2	Preg.3	Preg.4	Preg.5	Preg.6	Preg.7	Preg.8	Preg.9	Preg.10	Preg.11	Nº. Alumnos
1	A	A	A	A	B	A	B	B	A	A	C	20
2	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	C	25
3	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	C	22
4	A	A	A	A	A	A	C	B	B	B	B	20
5	A	B	A	A	B	A	A	A	B	B	B	28
6	A	A	B	A	A	A	A	B	B	B	C	25
7	A	A	A	B	A	B	B	B	A	B	B	28
8	B	A	A	B	B	B	B	B	A	A	C	20
9	A	A	B	B	B	B	B	B	A	A	C	23
10	A	A	A	B	B	A	B	B	B	A	C	20
11	A	A	A	A	B	B	B	B	A	A	C	26
12	A	A	B	A	A	B	B	B	B	B	C	20
13	A	A	B	A	B	A	B	B	A	A	C	18
14	B	A	B	A	A	A	B	B	A	B	B	22
15	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	A	25
16	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	C	22
17	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	C	18
18	A	A	A	A	B	A	B	B	A	A	C	20
19	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	C	22
20	A	B	A	A	B	A	A	A	B	B	B	23
21	A	A	A	B	A	B	B	B	A	B	B	25
22	A	A	B	B	B	B	B	B	A	A	C	20
23	A	A	A	A	B	B	B	B	A	A	C	18
24	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	C	21
25	A	A	A	A	A	B	C	A	A	A	A	18
26	A	A	B	A	A	A	A	B	B	B	C	18
27	B	A	A	B	B	B	B	B	A	A	C	20
28	A	A	A	B	B	A	B	B	B	A	C	24

Promedio de alumnos por aula: 23 alumnos

2. Con respecto a la diversidad que presenta el grupo

Pregunta														
Encuesta	1	a	b	c	d	2	a	b	3	4	a	b	c	e
1	A	A	A	A	A	B	A	A	C	A	A	B	A	A
2	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A
3	B	A	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A	B
4	B	B	B	B	B	B	A	B	B	A	B	A	A	B
5	B	B	B	B	B	B	A	B	B	A	A	B	A	A
6	B	A	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A	B
7	B	B	A	A	A	B	B	A	B	B	A	B	B	B
8	B	B	B	A	A	B	B	A	B	A	A	B	A	B
9	B	A	A	A	A	B	B	A	A	B	A	B	B	B
10	B	A	A	A	A	B	B	A	B	B	A	B	A	B
11	B	B	B	A	A	B	B	B	A	B	A	B	A	A
12	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
13	B	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A
14	B	B	A	A	A	A	C	B	A	B	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
16	B	A	A	A	A	B	B	B	A	A	B	B	A	B
17	B	B	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	A
18	A	A	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	B	A
19	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A
20	B	B	B	B	B	A	B	B	A	B	B	A	B	A
21	B	B	A	A	A	B	B	B	A	B	B	A	B	B
22	B	A	A	A	A	B	B	B	A	A	B	A	B	B
23	B	B	B	A	A	A	B	B	B	A	B	A	B	A
24	B	B	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A
25	B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	B	A	C	A
26	B	A	B	B	B	B	B	B	B	B	A	A	A	A
27	B	B	A	A	A	B	B	B	A	B	B	A	B	A
28	B	A	A	A	A	B	B	B	A	B	B	A	B	A

Con respecto a la Formación Docente

PREGUNTA		
ENCUESTA	1	2
1	B	B
2	A	B
3	C	C
4	B	B
5	C	C
6	C	C
7	B	B
8	B	B
9	B	B
10	B	B
11	B	B
12	A	B
13	A	B
14	A	C
15	A	B
16	B	B
17	A	A
18	B	B
19	C	C
20	C	C
21	B	B
22	B	B
23	B	B
24	A	B
25	B	B
26	C	C
27	B	B
28	B	B

Encuestas a directivos

Preguntas Matricula				Preguntas Infraestructura					Preguntas formación docente		
	1	2	3		Encuesta	1	2	3		4	Encuesta
1	A	B	B	1	B	B	B	B	1	A	A
2	A	B	B	2	B	B	B	B	2	B	B
3	A	A	A	3	B	B	B	B	3	A	B
4	A	A	A	4	B	B	B	B	4	B	B

5	A	A	B	5	B	B	B	B	5	A	A
6	A	B	B	6	B	B	B	B	6	A	A
7	A	B	B	7	B	B	B	B	7	A	A
8	A	B	B	8	B	B	B	B	8	B	B

Tabulación y gráficos correspondientes al relevamiento de 20 encuestas realizadas a docentes de seis escuelas de Gestión Privada del Barrio de Liniers de C.A.B.A.

1. Con respecto al trabajo del/a docente en el aula

Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Nº de alumnos
1	B	B	B	A	A	A	A	B	A	B	C	20
2	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	26
3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	28
4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	20
5	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	26
6	B	A	A	A	B	A	B	B	B	B	C	25
7	A	A	A	A	B	B	B	A	A	A	C	28
8	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	24
9	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	26
10	B	B	B	A	A	A	A	B	A	B	C	28
11	B	A	B	A	A	A	A	A	A	B	B	28
12	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	27
13	A	A	A	B	B	B	A	A	B	B	B	29
14	A	A	B	A	B	B	A	A	A	A	B	24
15	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	28
16	B	B	B	A	A	A	A	B	A	B	C	29

Promedio de alumnos por aula: 26 alumnos

Con respecto a la diversidad que presenta el grupo

Pregunta	1	a	b	c	d	e	2	a	b	3	4	a	b	c
1	B	B	B	B	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A
2	B	A	B	B	A	B	B	B	B	B	A	A	A	A

3	C	A	B	A	A	B	B	B	B	A	A	A	A	A
4	B	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A
5	B	B	B	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A
6	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
7	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A
8	C	A	C	B	B	C	B	B	B	B	B	B	A	A
9	B	A	A	A	A	B	B	B	A	A	A	A	A	A
10	B	B	B	A	B	B	B	B	A	A	B	A	B	A
11	B	A	B	B	A	B	B	B	B	A	A	A	A	A
12	C	A	B	A	A	B	C	B	B	B	A	A	A	A
13	B	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	A
14	B	B	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
15	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
16	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	A	A	A

2. Con respecto a la Formación Docente

Encuesta/pregunta	1	2
1	B	C
2	A	B
3	C	C
4	B	C
5	B	C
6	B	B
7	A	B
8	B	B
9	A	B
10	C	C
11	B	C
12	A	B
13	C	C
14	B	C
15	B	C
16	B	B

Encuestas a Directivos

Preguntas Matrícula	1	2	3	Preguntas Infraestructura	1	2	3	4	Preguntas formación docente	1	2
1	A	A	B	1	A	B	B	B	1	C	C
2	A	A	B	2	A	B	B	B	2	C	C
3	A	A	B	3	A	B	B	B	3	C	C
4	A	A	A	4	B	B	B	B	4	C	B

Modelo de las entrevistas realizadas a los/as Psicopedagogos/as de las instituciones donde se realizó el trabajo de campo.

Entrevista a una psicopedagoga de la escuela

Esta entrevista es para la Cátedra Taller de Tesis II o Trabajo Final de la Carrera Gestión de Instituciones Educativas, de la Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos de la U.A.I. (Universidad Abierta Interamericana), y el único objetivo es recabar información para analizar el tema de la educación inclusiva.

Deseo expresar que la información obtenida será confidencial y de uso interno dentro de la cátedra mencionada.

Entrevistado/a:.....

Institución/es donde desempeña sus funciones:.....

¿Escuela/s de Gestión Pública o Gestión Privada?:

¿Las escuelas pertenecen al mismo barrio porteño?.....

Cargo que ocupa en esta institución.....

Carga horaria y turno.....

1. ¿Es usted psicopedagoga y cumple el rol de maestra integradora en esta institución?
2. ¿Podría comentar brevemente sus experiencias y vivencias en el desempeño de su rol dentro de la institución?
3. ¿Cuál es la primera reacción del maestro cuando llega al aula y nota que algún alumno requiere educación especial?
4. ¿Cómo se realiza el abordaje curricular de las distintas áreas en los cursos con niños que tienen necesidades educativas especiales?
5. ¿Trabaja usted colegiadamente con el/la docente de los cursos con niños/as integrados?
6. ¿Hay encuentros y articulaciones entre usted como maestra integradora y el/la docente del curso?
7. ¿Qué dificultades más notorias observa usted con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje?
8. ¿Se trabaja adecuadamente con las familias de los niños/as integrados?
¿Cómo se desarrolla ese trabajo?
9. ¿Qué fortalezas y qué debilidades considera desde el rol desempeñado de maestra integradora?
10. Analizando las distintas problemáticas que se presentan en el día a día con la diversidad: ¿cómo debería estructurarse un aula donde todos tienen que aprender?

11. ¿Qué es adaptar contenidos ante la diversidad?, ¿la adaptación significa quita?, ¿con qué parámetros se evalúa?
12. ¿A quiénes debe formar la escuela común? ¿Para qué? ¿Qué esperan los/las docentes de sus alumnos? ¿Qué esperan ellos de sus maestros?
13. La inclusión ¿es un bien o un derecho? ¿Existen las condiciones necesarias para que la misma se produzca?
14. ¿Hasta dónde cree usted que los docentes son responsables de la inclusión educativa y cuáles son los límites que no pueden atravesar?
15. ¿Con qué grado de éxito los niños con necesidades educativas especiales se integran a la escuela común?
16. ¿Qué lugar le queda a ese niño/a que no reúne todas estas predisposiciones ni aptitudes a la hora de transitar su escolaridad?, ¿Qué posibilidades de educabilidad posee?
17. ¿Qué estrategias implementa la escuela para su adaptación, integración e inclusión?, ¿qué sucede con estos sujetos cuando la escuela no puede garantizar los objetivos del sistema educativo en distintos contextos sociales?
18. ¿Qué garantías cree usted que les da la escuela con respecto al acceso al capital cultural esperable por la sociedad, para luego acceder a una determinada calidad de vida (laboral, social, etc.)

- **Resultados de la Investigación realizada en Indiana (EE.UU. sobre Inclusión de estudiantes con discapacidad)**

Cole, Waldron, &Majd; Grossi & Cole; Rea, Mc Laughlin, Dionne, Giasson, Roger, Simard, &Pierard, Salend&Duhaney, Instituto de Indiana EE.UU. sobre Discapacidad y Comunidad -Beneficios de Inclusión- Investigación

Inclusión de estudiantes con discapacidades **Beneficios educativos, sociales y económicos**

Beneficios educativos

Mayores logros académicos para los estudiantes con discapacidad

- Los estudiantes obtuvieron mejores calificaciones en exámenes y en pruebas estandarizadas.
- Mayor progreso en lectura y matemáticas, comparados con alumnos que reciben ayuda externa.

Cole, Waldron, &Majd, 2004; Grossi& Cole, 2006; Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002; Waldron and McLeskey, 1998

Mayores logros académicos para los estudiantes en educación general

- Los resultados mejoraron en al menos una area académica al adoptar prácticas de inclusión.

Baker &Zigmond, 1995; Cole, Waldron, &Majd, 2004; Hunt, 2000; Kochhar, West, &Taymans, 2000; Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Roger, Simard, &Pierard, 1998; Salend&Duhaney, 1999

Mejor conducta

- Los estudiantes se involucraron más en actividades escolares.
- Una baja considerable en faltas a la conducta en estudiantes con y sin discapacidad al adoptar prácticas de inclusión. Kemp& Carter, 2005; Krank, Moon &Render, 2002

Resultados educativos más elevados

- Aumento en alumnos graduados de preparatoria y más alumnos en universidad. Grossi & Cole, 2006

Beneficios sociales y emocionales

- Más amistades sólidas – los estudiantes con discapacidad en educación general tuvieron una red de amistades más amplia y duradera. Kennedy, Shukla, & Fryxell, 1997; Newton & Horner, 1993; Vaughn, Elbaum, Schumm, & Hughes, 1998

Mejores habilidades sociales para los estudiantes con discapacidad

- Los maestros reportaron un incremento en habilidades sociales.
- Los estudiantes no demuestran altos niveles de soledad.

Kozleski & Jackson, 1993; Tapasak & Walther-Thomas, 1999; Vaughn, Elbaum, Schumm, & Hughes, 1998

Crecimiento socioemocional en los estudiantes con discapacidad

- Mejor conocimiento de sí mismo
- Menos temor a ser diferente a otras personas
- Mayor tolerancia
- Crecimiento socioemocional
- Mejoría en conducta
- Resultados positivos en estudiantes que interactuaron con estudiantes con discapacidad.

Giangreco et al., 1993; Helmstetter, Peck & Giangreco, 1994; Peck, Donaldson, & Pezzoli, 1990; Staub, 1999

Beneficios económicos

- Aumento en tasa de empleo y nivel de competencia laboral
 - Más tiempo en programas de educación general resultó en mejores posibilidades al graduarse.
- Blackorby, Chorost, Garza & Guzman, 2003; Grossi & Cole, 2006

