



# Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo

Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas

Trabajo Final

Tema: La inclusión de alumnos con dificultades de  
aprendizaje en escuelas de Nivel Primario Común del  
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Stella Maris Gregoraschuk  
Sede Centro  
Agosto 2016

## Resumen

Las políticas educativas internacionales, a las que adhiere la República Argentina, proponen la integración de todos los alumnos en aulas comunes.

Para dar respuesta a la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires apela al apoyo y orientación de la modalidad de Educación Especial. Dos estudios de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2010 y 2012), dan cuenta de los distintos proyectos y recursos ofrecidos a las escuelas comunes con el objetivo de enfrentar el fracaso escolar.

No obstante, según un relevamiento informal y los resultados de uno de los estudios mencionados, algunos docentes y directivos de la escuela primaria común cuestionan la posibilidad de que todos los niños puedan ser incluidos bajo las condiciones en que se encuentran las escuelas comunes.

En este sentido, el presente estudio de alcance descriptivo busca caracterizar aspectos de la organización institucional en una escuela integral interdisciplinaria y en una escuela común, analizando las configuraciones de apoyo de Educación Especial y otros recursos. El propósito es posibilitar la reflexión que permita encontrar respuestas para que la educación común pueda garantizar el pleno derecho a la educación para todos.

A partir de los resultados obtenidos se infiere que para garantizar la inclusión en la escuela común, las configuraciones de apoyo que se implementan resultan tan pertinentes en calidad como insuficientes en cantidad; la necesaria capacitación de los docentes en servicio no se cumple en la práctica y se continúa con aspectos de una organización escolar que, si bien dio respuesta a los propósitos del sistema educativo en su comienzo, en la actualidad no responde a las políticas de inclusión educativa. Todavía restan múltiples aspectos a evaluar y transformar.

**Palabras clave:** derecho a la educación – fracaso escolar – dificultades de aprendizaje – inclusión educativa.

## Índice.

Introducción	Pág.
1. Inclusión escolar en Argentina.	9
1.1. El derecho a la educación. Breve síntesis histórica.	9
1.2. Inclusión educativa.	12
1.3. Marco normativo para la inclusión.	14
1.3.1. La normativa en el contexto internacional.	14
1.3.2. El marco normativo en la República Argentina.	15
1.3.3. Normas para la inclusión de la Ciudad de Buenos Aires.	16
2. Trayectos escolares continuos y completos	19
2.1. El fracaso escolar. Distintas explicaciones a lo largo de la historia	19
2.2. El alumno con necesidades educativas especiales.	21
2.3. Estrategias de apoyo para alumnos con dificultades de aprendizaje desarrolladas en Escuelas Primarias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, desde las modalidades Común y Especial	22
2.3.1. Las Escuelas Integrales Interdisciplinarias (EII), los Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI), las Maestras de Apoyo Pedagógico y el Equipo Psicosocioeducativo Central.	23
2.3.2. Los Equipos de Orientación Escolar (EOE)	25
2.4. Acompañantes Personales No Docentes (APND)	26
3. Encuadre metodológico	28
4. Características de la Escuela Integral Interdisciplinaria visitada	30
4.1. Perfil especializado de los docentes entrevistados.	30
4.2. Organización general ciclada, flexible y en función a las características del alumnado.	31
4.3. Población escolar conformada por niños que experimentaron fracasos en la escuela común.	32
4.4. Distribución del tiempo escolar acordado pero flexible	33
4.5. Diseño Curricular común. Propuesta de talleres y carga horaria que posibilitan una oferta curricular diversa	34

4.6. Enfoque didáctico constructivista. Adecuaciones curriculares y evaluaciones centradas en cada alumno. Aprobación y/o promoción en relación a la perspectiva propuesta para la educación común.	35
4.7. Formación profesional especializada y vocación del personal docente	37
4.8. El Equipo Interdisciplinario. Multiplicidad de tareas y trabajo en red.	38
5. Características de la Escuela Primaria Común visitada	41
5.1. Perfil especializado de los docentes entrevistados	41
5.2. Organización general y agrupamiento de alumnos por grado y por edades. El desvío es sinónimo de fracaso escolar.	42
5.3. Población escolar con niños que presentan dificultades incluidos.	43
5.4. Distribución acordada, aunque flexible, del tiempo escolar	44
5.5. Diseño Curricular. Diversidad de áreas curriculares en espacios impropios.	45
5.6. Enfoque didáctico constructivista. Adecuaciones curriculares personalizadas y múltiples posibilidades para la aprobación y/o promoción	46
5.7. Formación profesional del personal docente con falta de capacitación para el trabajo con la diversidad.	50
5.8. Las configuraciones de apoyo de Educación Especial, tan necesarias como escasas.	52
5.9. Los Acompañantes Personales No Docentes. Una figura que está en discusión.	55
6. La EII y el CEI en relación a las configuraciones de apoyo a las escuelas primarias de modalidad común	57
6.1. Perfil especializado de los docentes entrevistados	57
6.2. Coordinación y múltiples tareas comunes con diferentes condiciones de base	58
6.3. Maestros de Apoyo Pedagógico y alumnos atendidos: una razón matemática que los coordinadores no pueden relacionar.	60

6.4. Los Equipos Interdisciplinarios. Intervenciones diferenciadas en la escuela primaria común.	62
7. ¿Escuela Integral Interdisciplinaria o Escuela Primaria Común?	65
7.1. La evaluación de los alumnos, reglamentada y objetiva.	65
7.2. El rol fundamental de las familias y algunas repercusiones	66
7.3. ¿Por qué una EII es la mejor oferta educativa para niños con dificultades de aprendizaje? Los aspectos más invocados no se encuentran en la escuela común.	68
8. Conclusión	71
9. Bibliografía citada	76
10. Bibliografía consultada	78
11. Anexos	79

## Introducción

La República Argentina ha sido uno de los países pioneros en la Región en garantizar el derecho a la educación a partir de la regulación, que nace en la Constitución Nacional de 1853; afianzándose luego en el nivel primario, en el año 1884 con la Ley de Educación Común y enmarcado desde el año 2006 por la Ley Nacional de Educación.

Distintas concepciones sobre el derecho a la educación se han formulado desde la apertura a la masividad hasta la actualidad. A nivel internacional, en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1948) se encuentra el derecho a la educación que establece una aspiración universal y sitúa en un principio de igualdad a todos los sujetos. La Conferencia de Jomtien (UNESCO, 1990) declara la “Educación para todos”.

La inclusión educativa se considera hoy como “condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación” (Terigi, 2009, p.17). Tanto las políticas como las concepciones pedagógicas actuales proponen la integración de todos los alumnos en aulas comunes.

Hay alumnos que, por distintas capacidades individuales, no logran adaptarse a las exigencias de aprendizaje de las escuelas comunes aunque el marco normativo lo avale y sus familias así lo requieran. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción (UNESCO, 1994). En su prefacio, Federico Mayor (1994) expresa que “estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de (...) instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”.

Con el objetivo de garantizar la integración e inclusión educativa de niños con discapacidades o restricciones para el aprendizaje en las escuelas primarias comunes, la política vigente en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires apela al apoyo y orientación de la modalidad de Educación Especial. El informe de investigación “Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal”, publicado por la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en febrero de 2012, expresa que las

tareas sostenidas por Educación Especial en escuelas comunes “se materializan en “configuraciones de apoyo” para el logro de trayectorias educativas integrales y para el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa” (p. 8).

En las reflexiones finales del documento de investigación mencionado, entre otras consideraciones de relevancia se puede observar la apreciación de que “algunos de los docentes de las escuelas abordadas cuestionan la posibilidad de que todos los niños puedan ser incluidos en las escuelas comunes en las condiciones actuales en que éstas se encuentran” (p. 308).

Dentro de este marco surge la pregunta respecto a si la escuela primaria de educación común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una organización institucional y con los recursos necesarios para incluir a alumnos con dificultades de aprendizaje y lograr resultados de calidad para todos, y qué características tiene ello en la práctica.

Este trabajo realiza su aporte a través de la indagación de las condiciones estructurantes de una escuela primaria común y una escuela integral interdisciplinaria (antes llamada escuela de recuperación) en relación a la oferta educativa de cada una. El objetivo es caracterizar las propuestas de intervención de estas escuelas para su población escolar, considerando: la organización institucional en relación al tiempo de la jornada, distribución de horas de clase y recreos, cantidad de alumnos por grado, agrupamientos de los alumnos, currículum y criterios de promoción, la cantidad de profesionales intervinientes y la puesta en práctica de dichas intervenciones.

Para obtener los datos necesarios para este trabajo descriptivo, se efectúan entrevistas a profesionales que ocupan cargos de conducción y ejecución en ambas escuelas como así también a los profesionales de los Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI) -antes llamados CERI- que brindan apoyo a la escuela común, utilizando instrumentos que permitan la selección de variables comunes.

El análisis de los datos relevados aporta herramientas que instan a la reflexión de docentes y directivos de las dos modalidades. Que permite a las familias, al reconocerse como agentes naturales y primarios de la educación, el tomar conciencia de que ellas son también responsables de garantizar una educación de calidad a sus niños en el momento de decidir la escuela que eligen. Y, finalmente, a los responsables de delinear e implementar las políticas

educativas por ser los actores principales que pueden brindar las condiciones necesarias para que la escuela común llegue a ser efectivamente inclusiva, garantizando, de esta manera, el pleno derecho a la educación para todos.

## **1. Inclusión escolar en Argentina**

### **1.1. El derecho a la educación. Breve síntesis histórica**

En la República Argentina, distintas concepciones sobre el derecho a la educación se han desarrollado desde la apertura a la masividad de la educación hasta la actualidad.

La Constitución Nacional Argentina, sancionada en 1853, estableció el derecho de enseñar y aprender y la consecuente libertad de enseñanza. En esta constitución se enunciaron lo que posteriormente se llamó la primera generación de derechos humanos, derechos civiles y políticos, individuales, que el Estado debe garantizar a cada una de las personas. (Lentijo, Molina y Martiné, 2004).

Dentro de este marco, en el año 1884, se sancionó la Ley de Educación Común, N°1420. En su artículo segundo se establecieron los principios que fueran históricos para el sistema educativo argentino, determinando la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad del Nivel Primario de educación para niños de entre seis y catorce años de edad.

Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) tomaron este acontecimiento como el inicio de un primer ciclo histórico en la educación argentina que se extiende hasta aproximadamente el año 1930 y al que llamaron el modelo “aula desdoblado”.

Este modelo se caracterizó por una fuerte presencia del estado en las aulas pero con objetivos contradictorios entre la educación primaria y la secundaria.

El nivel primario se proponía unificar la cultura de nativos e inmigrantes, homogeneizar la población con un mínimo de contenidos prescriptos en la ley citada y gestar una conciencia nacional común. Mientras que la escuela primaria era para todos, con un propósito social de integración, la escuela secundaria fue enciclopedista y elitista, a la cual sólo tenían acceso unos pocos.

Según Veleda, et al. (2011) el modelo “aula desdoblado” implicaba un “cuerpo” para todos – la primaria – y una “cabeza” para pocos – la secundaria-. Generaba la integración social en la primaria como valor de la escuela pública, pero al costo de negar las diversas identidades culturales de los alumnos.

Fundó una pedagogía con fuerte compromiso estatal, pero vigilada e impuesta a los docentes en el nivel primario. Definió a la “calidad” como opuesta a la

universalidad en el nivel secundario, y dejó una herencia todavía difícil de modificar.

Entre los años 1930 y 1990, los autores ubicaron el modelo “expansivo-sistémico”. Esta etapa se caracterizó por la ampliación en el acceso.

Se profundizó la etapa inicial basada en la igualdad del nivel primario y se comenzaron a abrir puertas en el nivel secundario posibilitando el ingreso de sectores de la población antes excluidos.

Según los autores, este modelo no pudo conciliar el crecimiento en la accesibilidad con igualdad de resultados y, en el nivel primario, las tasas de repitencia y deserción elevadas, muestran el aumento de la exclusión. La permanencia dentro del sistema dependía de las condiciones y el esfuerzo individual de cada alumno. “Así, la trayectoria escolar equivalía a una carrera de obstáculos en la que el alumno era enteramente responsable de sus resultados. Sólo los “merecedores” llegaban con éxito al final. La competencia escolar volvía necesariamente desiguales a los alumnos”. (Veleda et al., 2011, p. 28).

Fue dentro de este período, precisamente a partir de la segunda mitad del s.XX, que comenzó a gestarse la historia del desarrollo del derecho a la educación en el ámbito internacional. Podría decirse que el punto de partida fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948) que estableció el derecho a la educación como universal.

“La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 es una de las normas más avanzadas en la defensa de una concepción integral del derecho a la educación (...)” (Rivas, Batiuk, Composto, Mezzadra, Scasso, Veleda y Vera, 2007).

No obstante, cuarenta años más tarde de la Declaración de los Derechos Humanos, la Declaración de Educación para Todos de Jomtiem (ONU, 1990), aseguró que no todas las personas logran culminar la educación básica o adquirir los conocimientos esenciales.

La reforma de la Constitución Argentina de 1994, en su artículo 75, incorporó los tratados internacionales de derechos humanos que constituyen la tercera generación de derechos a los que llamamos “derechos colectivos”. (Lentijo et al., 2004).

Sin lugar a dudas, la República Argentina ya contaba con una legislación acorde con los principios de obligatoriedad y gratuidad propuestos en los

acuerdos internacionales. De esta manera, el marco de las metas y objetivos generales a nivel mundial, no representó demasiado desafío para este país.

Sin embargo, el orden meritocrático ya descrito que predominó en el modelo expansivo-sistémico generaba resultados no acordes con el principio de educación para todos.

Continuando con la descripción de los modelos caracterizados por Veleda et al. (2011), el período 1990-2006, nominado “compensatorio-dual”, pretendió reemplazar la noción de igualdad por el concepto de equidad dando más a los que menos tienen. La intervención focalizada del Estado reemplazó a la homogeneidad con el objetivo de compensar las diferencias surgidas a partir de las desigualdades sociales.

Desde principios del nuevo milenio las políticas compensatorias se ubican en el centro de la discusión; “(...) aparece la noción de políticas socioeducativas (...) y comienzan a redefinirse las ideas de universalidad, igualdad y equidad” (Veleda et al, 2011, p. 29). Los autores identifican la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26 206 como el final del modelo compensatorio.

Esta ley ubica a la educación dentro del marco del derecho personal y social contemplando específicamente muchos sectores sociales antes excluidos, sujetos sociales que no encontraban lugar en la legislación previa.

Se citan algunas de las consecuencias –las más significativas para el tema que trata este trabajo- que estos autores señalan al modelo:

- La expansión del nivel secundario a partir de la obligatoriedad, reemplaza el ideal meritocrático por los esfuerzos de retención del alumnado llegando, en determinadas circunstancias, a priorizar la “promoción social” que favorece el pasaje de los sectores vulnerables, sin alcanzar conocimientos válidos y significativos.
- El currículum se flexibiliza otorgando cada vez más autonomía a los docentes que cuentan con pocas herramientas para la correcta toma de decisiones. El mercado editorial reemplaza la prescripción estatal produciendo una inconveniente dispersión pedagógica.
- Las políticas y concepciones pedagógicas proponen la integración de todos los alumnos en aulas comunes, aunque, en paralelo, crece la segregación social por escuelas y por turnos. Esto también se observa respecto a la educación especial a partir del pasaje de alumnos con distintas necesidades a escuelas comunes.

(...) las debilidades del modelo compensatorio-dual se expresan en la imposibilidad de reducir las desigualdades en los aprendizajes a partir de una concepción de las intervenciones pedagógicas como accesorias a las intervenciones de asistencia materiales. Las políticas compensatorias dan más a los que menos tienen pero no ubican a los desfavorecidos en el corazón del sistema educativo, es decir, en las concepciones, pedagogías y modalidades de organización institucional de los docentes y las escuelas. (Veleda et al, 2011, p. 31).

## **1.2. Inclusión educativa**

Continuando con el desarrollo de las ideas de Veleda et al. (2011), se puede decir que las políticas compensatorias no pudieron superar el fracaso escolar ya que el mismo enfoque "(...) ha tendido a cristalizar identidades negativas, definidas por sus carencias y déficit (...), y ha generado en ciertos casos dependencias y estigmatizaciones. En efecto, los seres definidos por sus carencias son sujetos de necesidad más que sujetos de derecho." (p. 59).

Dentro de esta visión, la exclusión queda definida por problemas externos al ámbito educativo, no deja de actuar al margen del sistema. Si bien estos autores, a lo largo de este libro, refieren a la inclusión de los sectores populares, su visión de justicia educativa es lo suficientemente amplia como para interpretarla a la luz de todos los grupos que estaban siendo excluidos:

(...) este paradigma de justicia aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes. (p.61)

La inclusión educativa es el camino para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación en el comienzo del siglo XXI.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a 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. (UNESCO, 2005, p. 14).

En varios países, se sigue considerando la inclusión como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación común. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez más como un concepto más amplio, una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos. (UNESCO, 2001). Esto supone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes.

En este momento del discurso resulta oportuno distinguir los conceptos de integración e inclusión. La integración surge en los años 80 con el objetivo de que los alumnos de escuelas especiales ingresaran a las escuelas comunes. La reestructuración de los establecimientos, el incremento de horas especiales y material didáctico, así como el ingreso de personal de educación especial a las escuelas comunes caracteriza el modelo de integración de estudiantes con deficiencias leves que aún hoy se sostiene.

A partir de la década de 1990, se reconoce que “los modelos de integración se basaban exclusivamente en el cierre de las escuelas especiales y en “añadir” estudiantes a las escuelas y los currículos comunes que no respondían a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos.” (UNESCO, 2008, p.10).

La educación inclusiva supone la planificación y puesta en práctica de una variada gama de propuestas didácticas que atiendan a la diversidad del alumnado.

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos (...) sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. (UNESCO, 2008, p. 10).

La necesidad de una nueva cultura escolar inclusiva es, sin duda, una tarea difícil por lo que supone un cambio profundo. Hoy esperamos de la escuela que sea capaz de lograr la adaptación de la oferta educativa a la diversidad del alumnado, a diferencia del esfuerzo que se requería a éste cuando el discurso centraba su atención en la integración, exigiendo su adaptación y asimilación a la oferta. En este sentido pretendemos pasar de una escuela integradora con espacios para la diversidad, fruto de múltiples clasificaciones fundamentadas en la diferencia a una escuela inclusiva como espacio de diversidad, basada en lo común. (Valcarce Fernández, 2011, p. 120).

### **1.3. Marco normativo para la inclusión**

#### **1.3.1. La normativa en el contexto internacional**

Como quedara expresado en el punto 1.1, el inicio de la normativa internacional en educación, puede situarse en la Declaración de los Derechos Humanos que la Organización de las Naciones Unidas proclamara en el año 1948.

La Declaración Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien (UNESCO, 1990) propuso universalizar la educación básica y reducir las desigualdades educativas garantizando igualdad de oportunidades de aprendizaje de calidad para todos, incluyendo a desamparados, discapacitados y eliminando todo estereotipo de género.

Quizás, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) sea el marco normativo internacional más específico en relación al tema tratado en este trabajo. En el segundo punto de la proclama se estableció 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.” No obstante la importancia moral de este documento, la inclusión educativa se presenta como un principio pero no compromete a los firmantes más allá de ello.

A partir de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que en su artículo 24 establece la inclusión educativa como derecho positivo, se obliga a los Estados a crear las condiciones para su

ejercicio, pues de lo contrario, se estaría ante un caso de discriminación. (Echeita G. Ainscow M, 2010).<sup>1</sup>

### **1.3.2. El marco normativo en la República Argentina**

La República Argentina incluye en su legislación los compromisos asumidos en las distintas instancias internacionales en las que participa.<sup>2</sup> La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad fue adoptada por Ley 26.378 en la que el estado argentino asume garantizar la educación inclusiva.

En cuanto a la legislación específica sobre educación se encuentra la Ley de Educación Nacional del año 2006 que, en sus primeros artículos, además de sostener la responsabilidad principal e indelegable del Estado, ratifica los principios de calidad, igualdad, gratuidad y equidad.

También asegura condiciones de igualdad y respeto por las diferencias, sin discriminación de género, ni de ningún otro tipo, así como el respeto a los derechos de niños y adolescentes establecidos en la Ley N° 26 061.

Asimismo, garantiza la inclusión educativa mediante la gratuidad de los servicios de gestión estatal en todos los niveles y modalidades y a través de políticas universales y estrategias pedagógicas para los sectores más desfavorecidos permitiendo el acceso, permanencia y egreso de todos los niveles del sistema.

Es de destacar, también, que la obligatoriedad se extiende desde los cinco años, en el Nivel Inicial, hasta la finalización del Nivel Secundario.

En los artículos 79 y 80 se establece que las políticas de promoción de la igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y de discriminación que pudieran derivarse de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier índole que afecte el ejercicio pleno del derecho a la educación, serán fijadas por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE).

---

<sup>1</sup> “Los Pactos o Convenciones internacionales son los instrumentos legales con mayor relevancia, dado que determinan estándares obligatorios para los países que los ratifican y establecen mecanismos de control internacionales. Aún así, los Pactos o Convenciones obligan a sancionar normas nacionales que avalen y transformen en justiciables los compromisos internacionales asumidos. Las Declaraciones y Acuerdos son instrumentos de mayor importancia política que jurídica. En general, establecen metas globales u objetivos generales que deben ser cumplidos por los estados firmantes y son monitoreados por organismos internacionales.” Rivas A., Batiuk V., Composto C., Mezzadra F., Scasso M., Veleda C. y Vera A. (2007, p. 11-12)

<sup>2</sup> Ya se ha hecho mención de la incorporación de los tratados de derechos humanos en la reforma constitucional de 1994.

En consecuencia, la Resolución N° 155/11 del CFE dispone “que se considere esencialmente la evaluación pedagógica y el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación para la admisión, continuidad y egreso de los alumnos y las alumnas con discapacidad en las escuelas de educación común y especial”. Mientras que la Resolución N° 174/12 CFE recomienda que la trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la de los niveles comunes, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común.

### **1.3.3. Normas para la inclusión en la Ciudad de Buenos Aires**

Por su parte, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, jurisdicción en la cual se enmarca el presente trabajo, garantiza el derecho constitucional de enseñar y aprender previsto en la Constitución Nacional. Reconoce y garantiza un sistema educativo jurisdiccional tendiente al desarrollo integral de las personas y a tal fin se compromete a organizar los servicios y las acciones educativas que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación en la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Además, si bien la Ciudad no cuenta con una ley de educación propia, adhiere a los preceptos impartidos por la Ley de Educación Nacional, ya comentada en sus aspectos más relevantes.

La Resolución N°1274/GCBA/SED del año 2000, instituye los principios básicos de la integración educativa para todos los establecimientos dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Las acciones inherentes reglamentadas para los procesos de integración educativa son: la adecuación de las escuelas de educación especial a la estructura graduada, de ciclo u otras que se fijen para los establecimientos de las otras modalidades, de modo de favorecer la articulación entre los mismos; el uso de los mismos diseños curriculares de educación común por nivel y en todas las modalidades; la autorización para el establecimiento de adecuaciones curriculares como estrategia necesaria para atender la singularidad de los alumnos; y criterios de evaluación, promoción y acreditación de los alumnos con necesidades educativas especiales considerando que el grado o año aprobado podrá coincidir o no con el grado o año al que se promueve.

La Disposición N° 32 y su modificatoria, N° 39 de la Dirección de Educación de Gestión Estatal de la CABA, ordenan los procedimientos para posibilitar la inclusión de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales a la escuela común de todos los niveles. Para ello reglamenta los procedimientos a realizar en articulación con los Equipos de Orientación y las Direcciones de todos los niveles, interviniendo, de manera transversal, la Dirección de Educación Especial.<sup>3</sup>

La Resolución 3034 del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad (MEGC), en el año 2013 reglamenta el desempeño de Acompañantes Personales No Docentes para alumnos con discapacidad incluidos en escuelas comunes de la CABA.<sup>4</sup>

Finalmente, la Resolución N° 3278/MEGC del año 2013, establece criterios generales para la readecuación y unificación de las normativas en la educación inicial, la educación primaria y la modalidad de educación especial.

Es por ello que, en este momento, se considere que este documento sea el hilo rector de la normativa para la inclusión de niños con problemas de aprendizaje en escuelas comunes del GCBA. Del mismo se comentará el marco general y lo específico del nivel primario común en su articulación con la modalidad especial.

El marco general de esta resolución se sustenta en establecer como criterio impostergable y primordial el derecho a la educación para garantizar trayectos escolares continuos y completos en el Sistema Educativo de la CABA.

En consonancia, garantiza el acceso, la permanencia, el re-ingreso y egreso de las personas en instituciones educativas de educación obligatoria, pre y post-obligatoria con servicios educativos gratuitos en todos los niveles y modalidades.

Establece como criterio general la inclusión educativa de personas con discapacidad en escuelas comunes como primera alternativa entre otras a ser consideradas.

Propone la revisión del formato pedagógico estandarizado con promoción de estrategias alternativas y la oferta de propuestas formativas variadas observando como criterio, una concepción de formación integral, inclusiva y de calidad.

---

<sup>3</sup> Se desarrollará este tema en el apartado de las estrategias de apoyo para alumnos con dificultad de aprendizaje, punto 2.3.

<sup>4</sup> Este tema será desarrollado en el punto 2.4.

Propone la conformación de una agenda colaborativa para la identificación de problemáticas en estos niveles educativos con el objetivo readecuar y unificar la normativa vigente de manera compartida y gestionada en el marco de políticas intersectoriales.

Además, insta al fortalecimiento de proyectos socio-pedagógicos destinados a las poblaciones más vulnerables y a la promoción de formación inicial y capacitación docente en servicio para la gestión y la enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad.

En el nivel primario ingresan los niños que tengan la edad correspondiente hayan o no cursado o acreditado el nivel inicial. Los dos primeros grados del nivel constituyen una unidad pedagógica propiciando que todos los alumnos cuenten con apoyo necesario para la “promoción acompañada”.

La promoción acompañada es una medida regulatoria que permite promover, dentro del primer ciclo, a un alumno al grado siguiente, siempre que pueda, en el transcurso del mismo, garantizársele el aprendizaje no logrado en el año anterior.

La repitencia interanual se puede justificar en casos excepcionales y fundamentados, cuando los avances realizados por el alumno no garanticen la continuidad de sus estudios, luego de haberle ofrecido el máximo de oportunidades para aprender. El “Boletín Abierto” consiste en no cerrar la calificación del alumno hasta que no alcance la acreditación de aprendizajes mínimos y necesarios; el mismo puede mantenerse a lo largo del año y continúa una vez finalizado el ciclo lectivo, con revisiones y ajustes pertinentes, para favorecer la promoción.

Promueve la integración escolar con criterios de inclusión educativa, para todos los niños con discapacidades en escuelas de educación común.

Indica el seguimiento de alumnos con problemas de asistencia que impliquen riesgo de abandono escolar, como así también el seguimiento de los egresados en su pasaje a la escuela secundaria.

También indica el trabajo con proyectos de articulación y propuestas de enseñanza de mayor definición disciplinar para favorecer el pasaje entre niveles de los egresados.

La educación especial, como modalidad, se rige por el principio de inclusión educativa. Su intervención se ubica en centros y escuelas propios de la

modalidad como en las distintas instituciones de diferentes niveles de modalidad común mediante los apoyos a los procesos de inclusión educativa. La inclusión educativa como criterio deberá garantizar la atención, el seguimiento institucional y las configuraciones de apoyo necesarias para la integración efectiva y el logro de los aprendizajes esperados para el ciclo o nivel.

## **2. Trayectos escolares continuos y completos**

Parafraseando a Flavia Terigi (2009), se considera que la forma de organización del sistema educativo de la Argentina con los distintos niveles educativos, un currículum graduado y los grados o años de escolarización anuales, marcan el ritmo de las “trayectorias escolares teóricas”. Los niños, adolescentes y jóvenes que por distintas causas no logran seguir el camino lineal que estas trayectorias imponen, estarían transitando “trayectorias no encauzadas”<sup>5</sup>. Ciertamente es que, en muchos casos, y aun cumpliendo la escolaridad obligatoria, las trayectorias reales de los alumnos distan en mayor o menor medida de las trayectorias teóricas.

El criterio de garantizar trayectos escolares continuos y completos que propone el Gobierno de la CABA en la Resolución 3 278/2013 y las medidas normadas a tal fin acorta la distancia entre lo que podría ser una trayectoria no encauzada y una trayectoria teórica.

En relación a este pensamiento se adhiere a una advertencia planteada por la autora sobre que

“(…) el propósito político de que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas trae nuevamente la preocupación porque en nombre de ello se arrase con la singularidad (...) en un sistema tradicionalmente homogeneizador (...) la variabilidad suele percibirse como desvío, como fallo a corregir y reencauzar.” (Terigi, 2009, p. 21)

### **2.1. El fracaso escolar. Distintas explicaciones a lo largo de la historia**

---

<sup>5</sup> La autora señala que toma este término de la expresión empleada por el European Group for Integrated Social Research para referirse a las características de las trayectorias de vida de los jóvenes europeos con referencias al empleo, a la escolarización y otros aspectos. En otro material señala que refiere a la metáfora del cauce de un río.

Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela. (Terigi, 2009. p. 13)

Estos hechos refieren a algunos indicadores que llevan a determinar el concepto de fracaso escolar. La falta de acceso al sistema, la repitencia y el abandono escolar estuvieron presentes desde los inicios de la institucionalización de la escuela y, a lo largo de la historia de la escolarización, han adoptado distintas explicaciones.

Durante mucho tiempo, este problema fue explicado desde la concepción biologicista, o un modelo individual. El alumno era el responsable de no poder responder a los requerimientos de la escuela por imposibilidades o deficiencias propias. Se llegó a diagnosticar estos problemas como desviaciones. De esta forma y, para prevenir el fracaso escolar, “se generaron mecanismos de diagnósticos, derivación y recuperación de los niños considerados en dificultad”. (Terigi, 2009. p. 13)

En los años '80 “una innumerable cantidad de estudios e investigaciones actualizaron los datos que permitieron mostrar la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social”. (Terigi, F. 2009. p. 13-14) Así, surgió la concepción según la cual la responsabilidad está en la diferencia entre el entorno social y cultural del niño con las pautas de la escuela. Entonces, dejó de ponerse en el centro los diagnósticos individuales y comenzaron a aplicarse las políticas educativas compensatorias de las desigualdades.<sup>6</sup>

En los últimos años, se comenzó a centrar la mirada dentro de la escuela, en el análisis de que no resulta suficiente que el alumno ingrese al sistema para que pueda desarrollar trayectorias continuas y completas. Esta concepción compromete a la escuela como institución en el fracaso de los niños en dicho ámbito. De esta forma, el concepto de inclusión educativa aparece en la escena de las conceptualizaciones pedagógicas como en las consideraciones en materia de políticas educativas. “Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos

---

<sup>6</sup> Relaciónese con el modelo “compensatorio dual” explicado en el punto 1.1

biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas”. (Terigi, 2009. p. 15)

En relación con lo expuesto, la autora asocia las problemáticas relacionadas al fracaso escolar, con falencias propias del sistema educativo. Específicamente sostiene que, en el mandato homogeneizador con el cual se estructuró el sistema educativo argentino<sup>7</sup> y que estuvo en vigencia durante muchos años, es donde se encuentra dificultad para la puesta en práctica de la inclusión educativa. Si lo que se aprende en la escuela es lo mismo para todos, sin considerar las diferencias de origen y las distintas culturas de las que provienen los alumnos, por más que se esté aprendiendo, también se está excluyendo. En este sentido, el respeto por la diversidad, no admitiría “componentes básicos del sistema escolar como: el currículum único, el aula estándar, el método uniforme, y otros esfuerzos análogos por instituir la igualdad a costa de la anulación de las diferencias”. (Terigi, F. 2009. p. 16).

## **2.2. El alumno con necesidades educativas especiales**

En los últimos años, la concepción restringida acerca del sujeto destinatario de la educación especial centrada en la condición de discapacidad, sufrió el pasaje a una concepción más amplia organizada en la noción de necesidades educativas especiales (Di Pietro, Pitton, Medela, Tófaló, 2012) Esta noción incluye tanto a niños con discapacidades como a todos los que requieren de un acompañamiento particular para transitar en forma satisfactoria por la educación primaria común.

En un informe de investigación realizado por Padawer, et al. en el año 2010 sobre la enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural y en relación a las políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común de la Ciudad de Buenos Aires, se identifican las problemáticas atendidas por recursos provenientes de la Dirección de Educación Especial (DEE). Las mismas refieren a dos tipos de cuestiones que pueden o no tener relación entre sí: los niños que presentan dificultades en la adquisición de contenidos curriculares distanciándose de los propósitos establecidos para el nivel primario y los niños que presentan dificultades en la

---

<sup>7</sup> Relaciónese con el modelo “aula desdoblado” explicado en el punto 1.1

adaptación a las normas de convivencia escolar y en las pautas necesarias para formar el vínculo pedagógico en el aula.

A los efectos de precisar el objeto de estudio de este trabajo, resulta necesario distinguir, dentro del primer grupo, a los alumnos que tienen dificultad en la adquisición de aprendizaje por algún tipo de imposibilidad o discapacidad y aquéllos que presentan restricciones que puedan ser salvadas a partir de distintas intervenciones que la escuela común, con configuraciones de apoyo de educación especial, pueda poner en práctica como superadora de las barreras que estuvieran ocasionando el problema.

De esta forma, la dificultad de aprendizaje a la que se refiere este trabajo se circunscribe a la que presentan aquellos niños que no pueden construir saberes en relación a los propósitos establecidos para la educación primaria común con apoyos de educación especial por algún tipo de discapacidad específica para aprender.

### **2.3. Estrategias de apoyo para alumnos con dificultades de aprendizaje desarrolladas en Escuelas Primarias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, desde las modalidades Común y Especial**

Como se pudo observar en el análisis de la normativa para la inclusión, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, apela a distintos apoyos brindados por la modalidad de Educación Especial para lograr que los alumnos con dificultades de aprendizaje o de relación, logren trayectorias escolares acordes con los propósitos de la educación primaria sosteniendo el principio de integración en la escuela común, sobre la base de articulación entre ambas modalidades.

Los recursos de Educación Especial atienden tanto a los niños que presentan necesidades educativas especiales como a aquellos que no logran una efectiva inserción en la escuela con relación a la adopción de normas de convivencia o al establecimiento del vínculo pedagógico necesario con los docentes.

Ya sea para apoyar a las escuelas a cumplir con el propósito de que todos los alumnos avancen en los aprendizajes -más allá de las diversas y desiguales situaciones de partida- como para generar las condiciones que les permitan a los niños emocionalmente inestables posicionarse como

alumnos -requisito para aprender en la escuela- las configuraciones de apoyo instalan nuevos discursos y prácticas pedagógicas que problematizan no sólo los núcleos duros del dispositivo escolar sino también las formas de concebir a los sujetos, las causas del fracaso y el sentido mismo de la escuela. (Di Pietro et al., 2012, p.13)

Considerando la limitación marcada al sujeto-alumno protagonista de este trabajo, expresada en el punto anterior, se caracterizan sólo aquellos recursos destinados a los niños que presentan las problemáticas seleccionadas.

### **2.3.1 Las Escuelas Integrales Interdisciplinarias (EII), los Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI), las Maestras de Apoyo Pedagógico y el Equipo Psicosocioeducativo Central (Gabinete Central)**

Según el estudio de referencia publicado en el año 2010, las Escuelas de Recuperación (ER)<sup>8</sup>, hoy llamadas Escuelas Integrales Interdisciplinarias, se crearon en la década del 60 en varios distritos de la ciudad. Más adelante, en los distritos restantes, comenzaron a funcionar los Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios (CERI), hoy llamados Centros Educativos Interdisciplinarios.

Las ER han ido cambiando desde su creación y a lo largo de su historia en cuanto a las estrategias de intervención. Trabajan en la educación de niños matriculados en sus sedes, como también con niños matriculados en escuelas primarias comunes a través de la intervención de los Maestros de Recuperación, hoy llamados Maestros de Apoyo Pedagógico.

Desde los inicios, estas escuelas sostuvieron el propósito de integrar a los niños que cursan en la modalidad especial a las escuelas comunes, pero los resultados no fueron los esperados. Los abordajes cambiaron con el objetivo de que los alumnos que necesitaran un acompañamiento particular, matriculados en escuelas comunes, puedan continuar cursando en las mismas. Entonces, en el año 1987, surgieron los grados de recuperación. Estos grados funcionan en escuelas comunes reuniendo a los niños que necesitan un apoyo especial, con los maestros de esta modalidad. Con el tiempo, se observó que muchos de estos grados se constituyeron en formas cerradas por lo cual, el

---

<sup>8</sup> Por Ley 5206/14 se modifica el Estatuto del Docente del GCBA cambiando el nombre a las instituciones y cargos de la modalidad especial. La Resolución 2896/MEGC/15 ratifica el cambio de denominación y enuncia las funciones principales correspondientes.

objetivo de integración, tampoco se cumplía. En la actualidad, la tendencia se inclina al cierre de los grados de recuperación con el propósito de que los maestros de especial y común trabajen en forma interdisciplinaria con estos alumnos en aulas comunes.

En la actualidad, las EII cuentan en su planta orgánica funcional (POF) con maestros de apoyo pedagógico que desempeñan sus cargos en escuelas comunes. Estos maestros, más aquellos que se encuentran en las POF de las escuelas de modalidad común, son supervisados por el Vicedirector de la EII, bajo la coordinación del Director. Las EII también cuentan con un gabinete conformado por un Equipo Interdisciplinario (psicólogo, psicopedagogo, licenciado en ciencias de la educación, asistente o trabajador social y fonoaudiólogo) cuya función es el trabajo con las situaciones que presentan los alumnos matriculados en la EII. Pero también se contemplan tareas que puedan realizar en las escuelas comunes con el objetivo de integrar a aquellos niños que, estando matriculados en las mismas, necesitan un apoyo especial. (Di Pietro et al., 2012)

En base a la información obtenida del estudio de referencia del año 2010, los CERIs fueron creados en el año 1987 en aquellos distritos escolares que no contaban con ER. Estos centros están conformados por profesionales que intervienen desde una perspectiva psicoeducativa en escuelas comunes con aquellos alumnos que necesitan de un acompañamiento especial. Al no tener una institución de educación especial, el apoyo lo brindan a través de los distintos profesionales (psicólogo, psicopedagogo, licenciado en ciencias de la educación, asistente o trabajador social y fonoaudiólogo) y maestros de apoyo que trabajan con los niños dentro del ámbito de la educación común. De esta forma se evita, en primera instancia, la institucionalización de los mismos en la modalidad especial.

Los Maestros de Apoyo Pedagógico (antes llamados Maestros de Recuperación), además de tener el título habilitante para ejercer como maestro de grado en escuelas comunes, deben contar con título de Psicólogo, Psicopedagogo o Licenciado en Ciencias de la Educación. Pedagógicamente dependen de las EII o de los CEI, aunque algunos de ellos pertenezcan administrativamente al personal de educación primaria común. Estos maestros trabajan con los alumnos que, por diversas razones, están alejados en cuanto al cumplimiento de los propósitos de aprendizaje de las escuelas comunes.

Algunos tienen a su cargo un grado de recuperación y otros trabajan con pequeños grupos de niños dentro del salón de clases común, en pareja pedagógica con el maestro de grado y también en forma personal con estos alumnos, sacándolos del recinto del aula una o dos veces por semana.

El Equipo Psicosocioeducativo Central, antes llamado Gabinete Central, está conformado por distintos profesionales que trabajan en forma interdisciplinaria. Son independientes, tanto de las EII como de los CEI. Su función principal es la de efectuar diagnósticos a los alumnos que son presentados por el Equipo de Orientación Escolar una vez que se han realizado distintas intervenciones con el alumno y su familia. También evalúan presentaciones realizadas por juzgados o solicitudes espontáneas de las familias.

A partir de la Disposición 32-39/09, presentada en el marco normativo, este equipo es el que determina la modalidad escolar más adecuada para el alumno y los recursos requeridos para su permanencia en ella. En la ciudad trabajan cuatro equipos y son los únicos que pueden determinar el cambio de modalidad de común a especial. Una vez realizado el diagnóstico, este equipo orienta a la familia respecto a la oferta educativa más adecuada, pero su decisión tiene carácter de recomendación, no de imposición. De esta forma, se respeta el derecho de las familias respecto a la elección de la escuela. Ello significa que, aunque los profesionales autorizados a tal fin decidan que la mejor educación que el niño pueda recibir se encuentra dentro del marco de la educación especial, los padres pueden optar porque su hijo continúe asistiendo a una escuela de educación común.

### **2.3.2. Los Equipos de Orientación Escolar (EOE)**

Los EOE no se constituyen dentro de la Dirección de Educación Especial sino que dependen de una Gerencia Operativa que brinda servicios de apoyo a las escuelas. Existe un equipo en cada uno de los distritos escolares de la ciudad y sus profesionales (psicólogo, psicopedagogo, asistente social) atienden a todas las escuelas del mismo. Se podría decir que el apoyo brindado por los EOE es de índole transversal y atiende a demandas socioeducativas. Estos equipos articulan acciones entre la escuela de modalidad común y otras instancias educativas o no. En el apartado anterior se hizo referencia a que realizan la presentación de los alumnos que requieran evaluación del Equipo

Psicosocioeducativo Central. También son los encargados de proveer y realizar el seguimiento de los recursos que se consideren necesarios para la individualidad de determinados alumnos. Realizan distinto tipo de presentaciones en instancias judiciales con el fin de proteger a la población escolar que pudiera presentar algún tipo de riesgo o amenaza. Orientan a los docentes, a las instituciones escolares en general y a las familias en cuanto a cómo implementar distintas acciones con niños que presenten alguna dificultad. “En cuanto enfoque en el que se basa el abordaje, se destacan tres aspectos centrales: la concepción pluricausal de los problemas que dan origen a la intervención de los equipos, el enfoque interdisciplinario y el carácter intersectorial del abordaje.” (Di Pietro, et al., 2012, p.113).

#### **2.4 Acompañantes Personales No Docentes (APND)**

La figura del APND nace en la Resolución N°3773/MEGC/11 específicamente para niños que presentaran diagnóstico de TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) incluidos en escuelas de modalidad común. Esta resolución tuvo distintas modificaciones en los años siguientes, siendo la Resolución N° 3034 del año 2014 la que se encuentra en vigencia.

Se otorga un apartado especial para el tratamiento de este recurso ya que no depende directamente del Sistema Educativo, sino que son apoyos sin injerencia educativa para los niños y aportados directamente por sus familias. El artículo 3 de la resolución citada dispone que “el desempeño de los acompañantes personales no docentes no significa erogación alguna para el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ni implica ningún tipo de relación contractual ni laboral entre el acompañante personal no docente y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.”

En el texto de la norma se puede apreciar que se trata de un reglamento para el desempeño de los APND para alumnos con certificado de cualquier tipo de discapacidad incluidos en escuelas comunes. En el procedimiento descrito en el anexo de la norma se establece que son los padres o representantes legales del niño quienes solicitan la autorización para el desempeño de determinada persona que cumpla el rol de APND de su hijo. Este profesional no pertenece al personal del Gobierno de la Ciudad sino que es aportado por la Obra Social o Medicina Pre-paga de los solicitantes. La autorización final depende de la

Supervisión del Área y Nivel correspondiente. El Director de la Escuela, el Supervisor del Distrito y el EOE realizan el seguimiento del proyecto de integración del alumno y no se autoriza el ingreso de más de un APND por grupo escolar.

### **3. Encuadre metodológico**

Luego de la investigación bibliográfica y documental que se realiza para determinar el marco teórico que sustenta este trabajo, se procede a implementar una indagación referente a las condiciones estructurantes de una escuela de educación primaria común y una escuela primaria de la modalidad especial en relación a la oferta educativa de cada una para niños con dificultades de aprendizaje.

También se indaga acerca de los dispositivos a través de los cuales una EII y un CEI proveen las configuraciones de apoyo de educación especial a las escuelas comunes a la que asisten alumnos con dificultad de aprendizaje.

El objetivo de este trabajo de índole descriptivo es caracterizar las propuestas de intervención de cada una de las escuelas para la inclusión educativa de esta población del alumnado.

Las escuelas seleccionadas corresponden a dos Distritos Escolares diferentes de la Ciudad de Buenos Aires. La elección de la escuela primaria común de un distrito que no cuenta con EII posibilita la indagación respecto a la intervención de las configuraciones de apoyo brindadas por un CEI.

Para la caracterización se consideran los llamados componentes duros de la organización escolar (organización institucional en relación al tiempo de la jornada, distribución de horas de clase y recreos, cantidad de alumnos por grado, agrupamientos de los alumnos, currículum y criterios de promoción) y los recursos humanos en cuanto a la cantidad de profesionales intervinientes y la puesta en práctica de sus intervenciones en cada una de las escuelas.

Para la obtención de los datos necesarios, se efectúan diez entrevistas semi-estructuradas a profesionales que ocupan cargos de conducción y ejecución en ambas escuelas como así también a los profesionales de los Centros Educativos Interdisciplinarios (CEI) que brindan apoyo a la escuela común. Los instrumentos que se utilizan permiten la selección de variables comunes al tiempo que posibilitan la obtención de información específica en relación a las funciones y tareas que cada uno desarrolla desde su cargo.

En la EII se entrevistan a la Directora, a la Vicedirectora, a una integrante del Equipo Interdisciplinario y a una Maestra.

Y en la escuela primaria común, a la Directora, a una Maestra de Grado y a un Maestro de Apoyo Pedagógico de Educación Especial.

Del CEI se entrevista a la Coordinadora y a dos integrantes del Equipo.

Para el procesamiento de los datos relevados se arman fichas por categorías, que permiten el agrupamiento ordenado de la información obtenida, y posibilitan el posterior análisis.

El análisis es de índole cualitativa aunque algunos de los datos obtenidos brinden información cuantitativa.

#### **4. Características de la Escuela Integral Interdisciplinaria (EII) visitada**

##### **4.1. Perfil especializado de los docentes entrevistados**

En general todos los integrantes de la comunidad entrevistados poseen un perfil profesional especializado y actualizado. Con distinta antigüedad y situación de revista en los cargos que desempeñan en la actualidad, desarrollaron su trayecto profesional desde distintos lugares en educación especial y brindando apoyo a educación común.

La Directora de esta escuela es Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Psicopedagogía. En su trayectoria profesional también obtuvo un post título de especialización en el área de matemática y realizó diversos cursos de perfeccionamiento docente. Como Vicedirectora de una EII cumplió funciones de coordinación en un CEI. Su antigüedad en este cargo titular es de tres años y medio.

“El trabajo de apoyo a común que podés hacer desde un CEI es excepcional, pero a las escuelas vas como de visita. A mí me gusta la escuela, me gusta estar todos los días con los chicos, verlos crecer día a día, en todos sus aspectos, preparar actos escolares... éste es mi lugar”.  
(Directora)

La Vicedirectora es Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Fonoaudiología. Realizó especializaciones y cursos variados específicos para la modalidad especial. Desarrolló toda su trayectoria profesional en diferentes cargos de esta modalidad y en escuelas comunes y especiales de gestión estatal del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

“Desde que entré a trabajar fui maestra en un gradito de recuperación de escuela primaria, muchos años... Después fui pasando por distintos cargos... el que nunca ejercí fue el de maestra dentro de una escuela especial. Me encanta el trabajo de especial en escuelas comunes.”  
(Vicedirectora).

La Maestra Psicopedagoga integra el Equipo Interdisciplinario en situación de interina habiendo licenciado su cargo titular de Maestra de Apoyo Pedagógico. Es Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Psicopedagogía.

La Maestra de Apoyo Pedagógico es Maestra de Educación Especial con Especialización en Retardo Mental. Está cubriendo el cargo como suplente y se desempeñó en años anteriores como Maestra de Apoyo Pedagógico en escuela común.

#### **4.2. Organización general ciclada, flexible y en función a las características del alumnado**

La EII es una escuela de jornada simple que contempla dos turnos: mañana y tarde. En base a la información relevada se concluye que los grupos de alumnos son reducidos en cantidad de integrantes y se arman por ciclo considerando el nivel de conocimiento alcanzado por los niños, sus afinidades e intereses; la edad cronológica no tiene incidencia alguna en esta constitución. Y que, de acuerdo a las características propias de cada grupo conformado, depende también la cantidad de maestros asignados a cada uno.

“El turno mañana tiene tres grupos de primer ciclo y dos grupos de segundo ciclo. En el turno tarde se encuentra un grupo de primer ciclo y cuatro grupos de segundo ciclo”. (Directora)

En relación a la cantidad de alumnos por grupo la directora cuenta que:

“El máximo de alumnos establecido, cuya superación permite desdoblarlo, es de catorce alumnos por grupo. En general, tenemos grupos de entre ocho y diez alumnos.” (Directora)

La Planta Orgánica Funcional cuenta con diez maestros en cada turno. Si bien la cantidad de maestros no se dispone de igual forma para cada grupo, ya que se distribuye en función de las características de los mismos, el promedio es de dos maestras por grupo. La maestra entrevistada cuenta que ella, junto a otras dos maestras, tiene a su cargo dos grupos de alumnos.

“Yo estoy a cargo del área de matemática en dos grupos de segundo ciclo, otra compañera está a cargo de Prácticas del Lenguaje y otra da Ciencias. Somos tres maestras de apoyo para dos grupos de chicos.”  
(Maestra)

La directora refiere que la organización grupal de las EII es por ciclos y las trayectorias de los alumnos por los mismos no están anualizadas ni relacionadas directamente con las edades de los niños. La conformación de los grupos por ciclo brinda un amplio margen de flexibilidad.

“Esta organización es la que tenemos en esta escuela y este año, lo que no significa que el año pasado hayamos tenido la misma estructura ni que el año próximo la continuemos”. Al respecto agrega “se nos da absoluta libertad para organizar la escuela en función de los alumnos que tenemos, lo que determina, en este aspecto, que cada EII cuente con una estructura diferente”. (Directora)

En el interior de cada ciclo se encuentran distintos niveles y chicos de diferentes edades, lo que no implica una separación rotunda.

“Los grupos se conforman en base a intereses, niveles y afinidades entre los chicos y se separan en base a los mismos criterios. Ello hace que la constitución de los grupos sea flexible”. (Maestra)

“(…) por supuesto que, de los grupos de segundo ciclo, uno es más un cuarto y quinto grados y el otro más un sexto o séptimo, efectuando un paralelismo con la escuela común”. Por otra parte agrega que “hay chicos de doce años en el primer ciclo porque aún no están alfabetizados, en estas escuelas el concepto de sobre-edad no existe”. (Directora)

#### **4.3. Población escolar conformada por niños que experimentaron fracasos en la escuela común**

De acuerdo con la información obtenida, este año la escuela cuenta con 62 alumnos en total y repartidos en los dos turnos. Los entrevistados cuentan que

los niños que llegan a esta escuela lo hacen luego de haber tenido dos o tres fracasos en la escuela común por lo cual sus edades oscilan entre los 8 y los 15 años.

“Los chicos que llegan acá ya tienen un daño por la frustración que les ocasionó su tránsito por la escuela común. Llegan con una marca que no es gratis”. (Vicedirectora)

“Para que un niño sea evaluado y derivado a escuela especial tuvo que haber transitado por la escuela común y haber tenido configuraciones de apoyo de especial.” (Coordinadora del CEI)

Por tal motivo se valora la intervención de las configuraciones de apoyo en el nivel inicial como forma de prevenir o evitar el fracaso temprano en la escuela primaria común. En relación a ello la directora celebra:

“(…) para el año que viene esperamos a un nene de seis años y esto es gracias a la intervención de la modalidad especial en el nivel inicial”. (Directora).

#### **4.4. Distribución del tiempo escolar acordado pero flexible**

Todos los entrevistados en esta escuela coinciden en que hay un primer bloque de dos horas cátedra y luego se alternan las horas de cuarenta minutos de clases con recreos. Al primer bloque de clase se le adicionan tres horas más, totalizando cinco horas en cada turno separadas por tres recreos.

De todas formas existe flexibilidad en esta organización de acuerdo con las necesidades de cada alumno.

“Hay chicos que tienen proyectos especiales con reducción horaria, hay otros que asisten en determinados días de la semana y hay otros que todavía no pueden formar parte de un grupo por lo que son atendidos por distintas personas, dentro del horario, y en forma individual hasta tanto se puedan integrar.” (Directora).

#### **4.5. Diseño curricular común. Propuesta de talleres y carga horaria que posibilitan una oferta curricular diversa acorde a la población escolar**

En general, según los datos relevados, los alumnos que asisten a las EII, por tener el mismo Diseño Curricular que las escuelas comunes, tienen las mismas áreas curriculares, aunque difieren en carga horaria. También se advierte la falta de la enseñanza de idioma extranjero y no se llegó a precisar la causa de la misma. En su defecto, la oferta educativa de estas escuelas propone una variedad de talleres pensados en relación a las características propias del alumnado.

Las áreas curriculares son: matemática, prácticas del lenguaje, conocimientos del mundo o ciencias sociales y ciencias naturales, educación física, educación musical, educación plástica y educación tecnológica.

“Los chicos tienen educación física y tecnología dos horas por semana y educación plástica y música una hora por semana. Los profesores también tienen más horas de apoyo que las destinan a dar talleres”.  
(Maestra)

Al notar la falta de idioma extranjero, se le pregunta a la directora si conoce los motivos por los cuales se excluye esta área que tiene, en educación común, una carga horaria significativa.

“Supongo que pueda deberse a viejos prejuicios sobre los modos de aprender en educación especial, pero no lo sé, nunca me lo pregunté. Supongo que habría que modificar la propuesta ya que es muy bueno lo que estos chicos aprenden de inglés.” (Directora)

Justo en ese momento la Directora recuerda que los niños participan del proyecto “Inglés en acción” ofrecido para educación especial que se da a través de una propuesta de teatro.

“(…) pero este proyecto se termina este año ya que la idea es ofrecerlo, a partir del próximo año, a escuelas hospitalarias y domiciliarias, quitándolo de las ofertas posibles para las EII.” (Directora).

Entre los distintos talleres ofrecidos, algunos provienen de instancias educativas ofrecidas desde el sistema con responsables especialistas en la materia y otros planificados y llevados a la práctica por el personal docente de la propia escuela.

“Este año, los chicos tienen un taller de inglés, que ya se acaba, quiero decir, que el año que viene lo van a ofrecer a otras escuelas. Uno de teatro, otro de ajedrez y otro de murga... una vez por semana cada uno y durante todo el año. En el segundo cuatrimestre, además, se agrega otro de danzas.” (Maestra)

#### **4.6. Enfoque didáctico constructivista. Adecuaciones curriculares y evaluaciones centradas en cada alumno. Aprobación y/o promoción en relación a la perspectiva propuesta para la educación común**

Los profesionales entrevistados acuerdan con la implementación del enfoque didáctico constructivista, aunque, en ocasiones, resulta necesario trabajar para que el mismo se evidencie en las prácticas. Para ello y, en función de las características de los alumnos, cuentan que se utilizan variadas estrategias metodológicas. El objetivo principal es que los niños alcancen los propósitos curriculares que les permitan pasar a una escuela común. Aunque, en los casos en que se observa que dicho objetivo está muy distante, se arman proyectos especiales y se evalúa desde lo que cada niño puede aprender.

En relación al enfoque de la enseñanza basado en el constructivismo propuesto por el diseño curricular, la directora manifiesta que se trata de respetar pero que muchas veces resulta necesario confrontar con una concepción de la antigua área de especial que sustentaba que este enfoque no permitía el aprendizaje de los niños con dificultades de aprendizaje.

“(…) para las nuevas generaciones de docentes muchas veces la orientación de un viejo maestro pesa más que lo que aprendieron en el profesorado”. (Directora)

La maestra entrevistada está a cargo del área de matemática en dos grupos de segundo ciclo A y B. Las otras áreas están a cargo de otras maestras. En relación a la forma en la que planifica sus clases relata:

“los modos de aprender de nuestros chicos no se corresponden con los propósitos de la escuela común, las diferencias fundamentales residen en el escaso tiempo de atención y la intolerancia a la frustración por lo cual empleamos una rica diversidad metodológica. La mayoría de las clases las planificamos en función del juego didáctico en relación a los contenidos a trabajar. Jugamos mucho con los chicos antes de pasar a lo escrito.” (Maestra)

En relación a los libros de texto elegidos para los alumnos, recurso gratuito entregado por el gobierno, cuenta que:

“(…) podemos elegir el más conveniente para cada alumno. No necesariamente tenemos que solicitar el mismo libro para todo el grupo. Luego, los forramos, les cambiamos las tapas o hacemos fotocopias alterando algunas partes para ocultar el número que indica para qué grado está dirigido ese libro. No podemos olvidar que la mayoría de estos chicos tuvo experiencia en la escuela común y saben en qué grado estarían en esa escuela.” (Maestra).

En relación a los criterios que priman para la aprobación o promoción de los niños, según los entrevistados, se dan en perspectiva de la propuesta de la escuela común.

“(…) nosotros tenemos puesta la mirada en la escuela común, al tener el mismo diseño curricular, nuestro objetivo es que los chicos puedan pasar a una escuela de modalidad común lo antes posible, ése es nuestro referente”. Y agrega, “a veces lo conseguimos y otras no, pero siempre

trabajamos para ello. Por ejemplo el nene de doce años que está en el primer ciclo trabaja con un proyecto especial porque todavía no está alfabetizado y ya no puede integrarse en una escuela común.” (Directora)

De hecho, la directora comenta que articulan con una escuela común cercana y muchos niños tienen proyectos en los que cursan algunas horas de determinadas materias curriculares, en las que están más nivelados, en esa escuela.

“Hay un chico que, viendo que algunos de sus compañeros van a la escuela común, pidió poder participar él también. Este niño no está en condiciones de articular pero ya estamos pensando en algún proyecto que desde algún lugar nos permita satisfacer esta demanda.” (Vicedirectora)

La maestra manifiesta que el diseño curricular lo trabajan en base a adecuaciones curriculares pensadas según las posibilidades de cada alumno.

“Se evalúa desde lo social privilegiando lo que el chico puede en detrimento de lo que no puede y desde los objetivos planificados en cada proyecto para cada alumno en particular.” (Maestra).

#### **4.7. Formación profesional especializada y vocación del personal docente**

De acuerdo a los datos bibliográficos relevados y expresados en el marco teórico de este trabajo, para el desempeño en educación especial se requiere una doble titulación: el título que habilita para la enseñanza primaria como maestro de grado y un título universitario en Psicología, Psicopedagogía, Fonoaudiología, Asistencia Social o Ciencias de la Educación. No obstante y, de acuerdo a datos proporcionados en las entrevistas realizadas, en la actualidad, existen listados de aspirantes con títulos habilitantes y supletorios que posibilitan el desempeño laboral, en esta modalidad, de profesionales que no cumplan con la doble titulación, en principio, requerida.

“Para trabajar como docente de la modalidad especial se requería de una doble titulación: un título para el ejercicio docente y un título universitario. No obstante, la emergencia educativa por la que se está atravesando, hizo que se organizaran listados con títulos habilitantes y supletorios. De esta forma, profesionales que aprueben examen de idoneidad demostrando conocer el diseño curricular, pueden ejercer y hasta llegar a titularizar en algún cargo de especial aunque no posean título docente.” (Directora).

“Yo soy Maestra de Educación Especial con especialización en Retardo Mental. Mi título habilita para trabajar como Maestra de Apoyo Pedagógico pero estoy inscrita en otro listado. La prioridad es para los que tienen la doble titulación, pero ese listado se agota y pasan al siguiente”. (Maestra)

De todas formas, según manifiesta la directora entrevistada, la falta de profesionales de la educación es generalizada por lo cual...

“(...) sólo se inscriben en educación especial aquéllos que tienen una sensibilidad especial y muchas ganas de aprender a trabajar con estos niños y esto, en parte, equilibra la falta de formación específica.” (Directora)

“Yo tengo una maestra de grado sin título universitario trabajando como Maestra de Apoyo Pedagógico. Está habilitada para inscribirse en el tercer listado y la llamaron para cubrir un cargo. Y funciona muy bien”. (Coordinadora del CEI).

#### **4.8. El Equipo Interdisciplinario. Multiplicidad de tareas y trabajo en red**

El conjunto de entrevistas realizadas evidencia que el Equipo Interdisciplinario cumple funciones comunes y otras diferenciadas en relación a la especialización profesional de cada miembro. Ellos desarrollan sus tareas hacia el interior de la EII como también a través de configuraciones de apoyo

en escuelas comunes. Establecen redes de trabajo con otros profesionales o entidades comunitarias, dentro y fuera de la EII.

De acuerdo a la información relevada en esta escuela el equipo está conformado por una Maestra Psicopedagoga, una Maestra Psicóloga, una Maestra Trabajadora Social y una Maestra Fonoaudióloga en el turno mañana. En el turno tarde, se conserva el mismo esquema agregando una Maestra Psicopedagoga más.

Estos cargos son no escalafonados, y algunos nombramientos son comisiones en servicio, por tanto no permiten concursar para el ascenso en la carrera. Son de jornada simple y, en general, quienes cumplen estos roles tienen cargos titulares de Maestras de Apoyo Pedagógico en el otro turno o licenciados; esto les posibilita continuar la carrera de ascenso.

En referencia a las tareas específicas se obtiene la siguiente información:

“La Maestra Trabajadora Social se ocupa de todo lo que sea asesoramiento y trámites para la obtención de subsidios, documentos, ciudadanía para extranjeros, asesoramiento a las familias en cuanto a organización familiar, también realizan visitas a los hogares cuando sea necesaria la intervención en relación al entorno próximo del niño, etc.”  
(Directora)

“La maestra fonoaudióloga coordina talleres con niños que presentan trastornos del lenguaje. A veces, cuando evaluamos la necesidad, y existe la disponibilidad, trabaja con niños en escuelas comunes.” (Vicedirectora)

“Las Maestras Psicólogas y Psicopedagogas orientan a las familias y a los maestros desde lo específico de sus profesiones en lo curricular, la modalidad de trabajo y las diferentes intervenciones posibles. Es importante destacar que estos profesionales no hacen tratamientos, sólo aplican los saberes que tienen disponibles en sus prácticas educativas.”  
(Directora).

Dentro de las tareas que se consideran comunes a todos los integrantes del equipo, se aprecia la conformación de redes de trabajo.

“Una vez al mes se reúnen todos los profesionales de igual especialidad de todos los distritos en mesas de trabajo donde prima la horizontalidad. Estos espacios les permiten compartir información, experiencias, inquietudes, posibilidades de perfeccionamiento, reflexionar juntos... entre otras cuestiones.” (Vicedirectora)

“Entre las tareas comunes que realizamos está la de conseguir turnos con profesionales para terapia en distintos hospitales y realizar el seguimiento de los tratamientos que los mismos llevan con nuestros alumnos o sus familias. Con los profesionales de un hospital de la zona sostenemos una reunión mensual a tal fin.” (Maestra psicopedagoga del Equipo)

“Con las chicas del equipo planificamos e implementamos talleres en forma conjunta. Este bimestre la Maestra Fonoaudióloga está coordinando con mi paralela un taller de Prácticas del Lenguaje para los dos grupos.” (Maestra).

“El equipo sostiene un trabajo interdisciplinario con los maestros a través de dos reuniones semanales.” (Vicedirectora)

“Con la Maestra Psicóloga hacemos el taller “Nos pintamos las uñas”. Esto nos posibilita ofrecer a las alumnas un espacio de intimidad y confianza en el que pueden charlar y abordar distintas cuestiones sobre temas de relación interpersonal con otros chicos del grupo, a veces charlan de cuestiones que ocurren en sus casas y hasta se quejan de los maestros! Y nos pintamos las uñas en serio... está muy bueno lo que se logra” (Maestra Psicopedagoga del Equipo).

“También reemplazamos a los maestros ante inasistencias no cubiertas por personal suplente. Y ya ves nuestra intervención ante enojos o interrupciones de los chicos. A veces interviene una u otra. Depende de la relación que podamos establecer con ellos, siempre buscamos la forma que dé más resultado. Y cuando algún chico todavía no puede soportar estar en el aula trabajamos en forma individual con él hasta lograr la inserción.” (Maestra Psicóloga del Equipo)

A estas tareas destinadas al interior de la escuela y su población, se agregan las que realizan en las escuelas comunes del distrito para las cuales, según sus propios dichos, no les queda el tiempo objetivo que consideran necesario. Estas tareas se comentarán en el apartado de las configuraciones de apoyo de la modalidad especial a las escuelas primarias comunes.

## **5. Características de la Escuela Primaria común visitada**

### **5.1. Perfil especializado de los docentes entrevistados**

En general, las personas entrevistadas cuentan con formación profesional y capacitaciones realizadas acordes al cargo que desempeñan. Si bien el Maestro de Apoyo Pedagógico no cuenta con la doble titulación requerida, su formación inicial en educación especial para retardo mental, como se enunció en el punto 4.1.7., lo habilita a desempeñar esta función.

La Directora es Profesora para la Enseñanza Primaria. Realizó cuatro post títulos y varios cursos de perfeccionamiento. Cuenta con una antigüedad de ocho años en el cargo, siete de ellos como titular en esta escuela.

“(...) uno de los post títulos que realicé fue la “Tecnicatura Superior en Administración y Conducción Escolar”, creo que hace falta más preparación que la que te da el concurso de ascenso para un desempeño eficiente.” (Directora)

La Maestra de Grado es Profesora para la Enseñanza en EGB 1 y 2. Desempeña su cargo como titular en esta escuela desde hace dos años y tiene otro cargo titular, con cinco años de antigüedad en una escuela de gestión privada en contra turno.

El Maestro de Apoyo Pedagógico es Profesor de Educación Especial con Especialidad en Retardo Mental, también es periodista. Se desempeña como suplente en este cargo de jornada simple, desde este año, perteneciendo a la POF del CEI. En esta escuela brinda apoyo tres días a la semana y los otros dos días lo hace en otra escuela. En el otro turno trabaja en una escuela primaria de otro distrito escolar desempeñando la misma función. Cuenta con

una antigüedad de veinte años trabajados en escuelas de modalidad especial de gestión privada.

“(...) aunque no lo creas, desde el periodismo se pueden llevar a cabo proyectos muy interesantes con los chicos. Si bien no son carreras afines y yo la hice por gusto personal, encontré la forma de ensamblarlas convenientemente.” (Maestro de Apoyo)

## **5.2. Organización general y agrupamiento de alumnos por grado y por edades. El desvío es sinónimo de fracaso escolar**

Según los datos relevados, esta es una escuela primaria común de jornada simple. Funciona en turno mañana y tarde con siete grados en cada uno de ellos. Estos grados son atendidos cada uno por una maestra. Los niños se agrupan por edades, ingresando en primer grado con seis años, y se espera que avancen un grado por año. La cantidad de alumnos por grupo está establecida de acuerdo a la capacidad del ambiente en el que los niños desarrollan sus actividades diarias.

En relación a la cantidad de alumnos y maestros por grupo la Directora relata:

“Nuestras aulas tienen capacidad para dieciocho o veinte alumnos, pero el Reglamento no considera la diversidad de alumnos que entran a estas aulas ni las necesidades de cada uno; podríamos tener todo un grado con alumnos con necesidades de aprendizaje incluidos.<sup>9</sup> Cada uno de los siete grados cuenta con una Maestra de Grado.” (Directora)

En los registros se observa que el grado con más matrícula tiene diecinueve niños y el que tiene menos, diez.

“Los grados de diez chicos son la resultante de la falta de conocimiento por parte de las familias de la inscripción on line. Y a los problemas que la

---

<sup>9</sup> Se refiere al Art. 90 inc2 del Reglamento Escolar del GCABA que versa “El número de alumnos por aula se fijará de manera tal que cada alumno disponga de 1,35 m<sup>2</sup> de superficie y de 4 a 5 m<sup>3</sup> de volumen.”

misma presentó en el primer año de implementación; este año esos niños están en los terceros grados del turno mañana y tarde.” (Directora)

Pese a que el Diseño Curricular presente una estructura ciclada en la formulación de los propósitos y objetivos, los contenidos se especifican por grados. Respecto a la conformación de los grupos se releva la siguiente información:

“En esta escuela tenemos siete grados en cada turno y los niños se distribuyen por edades, o sea, hay un grado por edad, desde los seis años y hasta los doce, aunque pueden permanecer en esta escuela hasta los catorce años en caso de ingreso tardío o repitencia”. (Directora)

Cuando se le pregunta por el concepto de sobre edad y su relación con los alumnos incluidos se obtiene la siguiente respuesta:

“(…) eso no se diferencia en la escuela común, los chicos con distintos trayectos, sin importar los motivos, se transforman en números de cuadros de sobre edad cuando se hace estadística”. (Directora)

### **5.3. Población escolar con niños que presentan dificultades incluidos**

De acuerdo a la información obtenida, la población escolar en esta escuela asciende a 202 alumnos, de entre 6 y 14 años de edad, en los dos turnos. Aproximadamente la quinta parte de la población total corresponde a la inclusión de niños con distintas dificultades y en sus aulas se observa la presencia de los Acompañantes Personales No Docentes (APND).

En relación a la cantidad de niños con dificultades de aprendizaje incluidos se obtiene la siguiente información:

“Aproximadamente el 20% de la matrícula está conformada por niños que presentan dificultad de aprendizaje y cuentan con distintas configuraciones de apoyo de educación especial. Dentro de este porcentaje, también hay seis niños asistidos por APND.” (Directora)

En relación a las edades de los alumnos la Directora cuenta que en la actualidad la edad de los niños que asisten a la escuela está entre los 6 y los 14 años. Aunque, en años anteriores, egresaron alumnos con 16 años.

“Eso era un problema ya que a estos niños no los aceptaban en escuelas secundarias comunes y todavía son muy inmaduros para pasar a una escuela de adultos. Entonces, con la Coordinadora del CEI, en su momento, armamos una especie de proyecto de aceleración para niños con estas características y, ahora, felizmente, el problema está solucionado”. (Directora)

#### **5.4. Distribución acordada, aunque flexible, del tiempo escolar**

Todos los entrevistados coinciden en que en esta escuela, cada jornada escolar está distribuida en cinco horas de clases de cuarenta y cinco minutos cada una, cuatro de ellas conformando dos bloques y separadas por dos recreos de quince y diez minutos respectivamente. Se prioriza, para el primer bloque, las áreas curriculares a cargo del maestro de grado. La Directora cuenta que se pueden realizar excepciones en casos de advertir necesidades particulares de determinados alumnos.

En relación a la distribución horaria la directora reconoce tener una dificultad que radica en la incompatibilidad horaria de los profesores curriculares en relación a los propósitos organizacionales.

“Tratamos de conformar la distribución horaria de las áreas privilegiando destinar el primer bloque de clases de cada día a los maestros de grado, pero el horario de los maestros curriculares, muchas veces, hace que no se pueda cumplir con este propósito.” (Directora)

Respecto a flexibilidad mencionada en situaciones particulares se encuentran los siguientes casos.

“(…) de hecho, hay niños con necesidades especiales que a veces requieren estar fuera del grado en horas de clases. Los que tienen celador o APND son

acompañados por ellos y los que no, por alguna de nosotras<sup>10</sup>, aunque esto se da en pocas oportunidades; por lo general permanecen en las aulas”. Agrega que “este año tenemos un nene con autismo en un primer grado, todavía no se llegó a tramitar la autorización para el ingreso de un APND y el niño no puede sostener toda la jornada escolar. Entonces tiene un proyecto especial por lo que asiste sólo cuarenta minutos por día.” (Directora)

### **5.5. Diseño curricular. Diversidad de áreas curriculares en espacios impropios**

Los entrevistados coinciden en que el Diseño Curricular ofrece una variedad de conocimientos a enseñar que posibilitan la formación integral de los niños de escolaridad primaria. Aunque, también, encuentran dificultades en encontrar los espacios edilicios convenientes para el desarrollo de las clases.

“Yo doy matemática, prácticas del lenguaje y conocimientos del mundo. En el segundo ciclo, en vez de conocimientos del mundo, los chicos tienen ciencias sociales y ciencias naturales. Además, todos los grados tienen por semana, tres horas de inglés, dos de educación física, una de educación musical, otra de educación plástica, y otra de educación tecnológica.” (Maestra)

En relación a la utilización de los espacios, todos los entrevistados coinciden en que no hay otro lugar más que el patio para que los niños realicen actividad física. El ruido normal que se produce en el desarrollo de estas clases dificulta las actividades que, al mismo tiempo, se desarrollan en todas las aulas que se encuentran a su alrededor.

“Antes utilizábamos un predio cercano, que era prestado por del Gobierno de la Ciudad, para la práctica de clases de educación física. Ahora le dieron otro destino a ese lugar y nosotros nos vimos perjudicados. Estoy

---

<sup>10</sup> Refiere al Equipo de Conducción conformado por Directora, Vicedirectora y Maestra Secretaria.

tratando de conseguir otro espacio, realmente los edificios escolares no tienen una estructura acorde a las actividades que se realizan”. (Directora)

#### **5.6. Enfoque didáctico constructivista, adecuaciones curriculares personalizadas y múltiples posibilidades para la aprobación y/o promoción**

Las personas entrevistadas en esta escuela coinciden en que se respeta el enfoque constructivista propuesto por el diseño curricular, salvo excepciones. En que se emplean distintas estrategias de enseñanza utilizando variados recursos y propuestas innovadoras para que todos los niños puedan aprender. En que se planifican adecuaciones curriculares y proyectos especiales para quienes se alejan de los propósitos esperados desde el diseño curricular. Y en que el propósito del colectivo docente es que los alumnos logren los aprendizajes necesarios para aprobar el grado acompañando las trayectorias de cada uno.

En relación al enfoque constructivista, de acuerdo a lo enunciado por los entrevistados, se ha transformado en un trabajo institucional a cumplir, que se infiere, emana de la Supervisión. De todas formas y, dentro del contexto de la variedad de estrategias ofrecidas para el aprendizaje, se observa como válida la utilización de algunas prácticas que no respondan por completo a este enfoque.

“En este distrito escolar y, por iniciativa de la Supervisión, hace años que se brindan distintas capacitaciones en servicio para la actualización docente en todas las áreas de aprendizaje. Y, desde la función de coordinación del equipo directivo, se trabaja para que las nuevas propuestas se traduzcan en las prácticas docentes cotidianas. El trabajo de las coordinadoras, en este aspecto, se ve intensificado cuando vienen maestros que hayan trabajado en otros distritos escolares o en otras jurisdicciones, como así también con quienes hayan decidido trabajar en este momento, luego de recibidos hace algunos años, tanto como con los profesionales recién egresados del profesorado.” (Directora)

“El diseño curricular es norma y se aplica pero, a veces y, dentro de la variedad de estrategias que empleamos para que los chicos que tienen dificultades aprendan, también se apela a otros enfoques.” (Maestro de Apoyo Pedagógico)

Respecto a la utilización de variados recursos, distintas estrategias de enseñanza y propuestas innovadoras se recogieron los siguientes testimonios:

“Desde el año pasado organizamos talleres de reutilización y reciclado de materiales en desuso con grupos de alumnos conformados por niños del segundo ciclo mezclados por grado. Se realizan una vez por semana y, aunque la idea no se generó desde la posibilidad de interacción entre los alumnos, en la evaluación de estos talleres lo advertimos como uno de los aspectos más positivos.” Y ejemplifica diciendo: “Un chico con dificultades en la comunicación empezó a hablar en el marco de estos talleres y otro chico advirtió un límite cuando un compañero de otro grado le dijo: - dejá de decir tantas malas palabras! “. Agrega que “a veces uno hace cosas por intuición, yo no tengo formación en educación especial”. (Directora)

“(…) propongo las actividades de acuerdo al enfoque constructivista del aprendizaje. Utilizo muchos recursos y distintas estrategias... con la computadora, audiovisuales, figuritas, cuentos, poesías, versitos, canciones... Organizo la tarea priorizando dar los contenidos “más fuertes” en las dos primeras horas de clases. Aunque, muchas veces, los chicos vienen con sueño y hambre. Hasta el momento, los niños van alcanzando los propósitos planeados”. (Maestra)

“Mi trabajo gira en torno a secuencias didácticas planificadas junto con el maestro de grado adecuando la propuesta a cada alumno. Propongo las actividades desde un lado que no sea la misma propuesta del maestro y las implemento a través de juegos y desde el dibujo. Además, nunca trabajo con un chico solo. Siempre lo hago dentro del aula o, si los saco, es en pequeños grupos. Los chicos aprenden junto a otros chicos.” (Maestro de Apoyo)

En relación a las adecuaciones curriculares, los proyectos especiales y la promoción o aprobación de los niños, los testimonios recogidos muestran evidencia de que la escuela ya no pretende que todos aprendan lo mismo y al mismo tiempo.

“Algunos niños necesitan adecuaciones curriculares de contexto o de acceso. Estos niños, a través de propuestas adaptadas ya sea en la extensión o presentación de los contenidos y actividades a trabajar, pueden lograr aprendizajes equivalentes a los que logran todos. También hay chicos que requieren de adecuaciones curriculares más importantes y son niños que trabajan con los mismos contenidos pero con una profundidad, en cuanto al nivel, menor que el resto de sus compañeros. Hay niños para los cuales se planifica un PPI, que se trata de un Proyecto Pedagógico Individual. En general, los niños que trabajan con adecuaciones curriculares significativas, o con un PPI, van aprobando y pasando anualmente de grado, llegando a egresar del nivel sin haber cumplido con los propósitos normados en el diseño curricular. En estos casos, el CEI (Centro Educativo Interdisciplinario) o el EOE (Equipo de Orientación Escolar), asesoran a las familias respecto a la escuela en la que los niños podrán continuar su trayectoria escolar.” (Directora).

“Con el maestro de apoyo planificamos juntos las tareas de los niños que presentan dificultad. Cuando él está en el aula trabajando con ellos a mí me permite mayor dedicación al resto del grupo. Sin lugar a dudas estos niños necesitan más acompañamiento y el tiempo que le dedico a ellos, lo pierden sus compañeros.” Y cierra diciendo: “igual, esto lo puedo hacer porque tengo sólo quince alumnos. No imagino cómo hacen las maestras que tienen alumnos integrados en grupos de veinte o veinticinco niños y mucho menos en una jornada completa.” (Maestra)

“En este grupo tengo tres niños que observan dificultades. La familia de uno de ellos está tramitando la autorización para una APND y el niño concurre sólo cuarenta minutos por día a la escuela estando medicado. La madre no quiere que asista hasta tanto no tenga el recurso pero

nosotros insistimos... el niño no puede estar sin escolarización alguna. Y en ese tiempo me acompaña en el aula alguien de conducción porque este niño demanda mucha atención. Él trabaja con un PPI. Los otros dos alumnos cuentan con el apoyo del maestro de especial tres horas por semana y por ahora sólo están con adecuaciones mínimas, hay que esperar, recién están empezando..." (Maestra)

Respecto al acompañamiento de las trayectorias escolares, la directora cuenta que más allá de las acciones realizadas con los alumnos que observan dificultades de aprendizaje, hay otro grupo de alumnos que con diversidad de estrategias, más tiempo de dedicación y seguimiento individualizado, pueden lograr los aprendizajes esperados y el Boletín Abierto (BA) brinda esta posibilidad. El BA es una propuesta que brinda a los alumnos más tiempo de aprendizaje, que extiende el ciclo lectivo en diciembre y febrero.

"Al haberse extendido los días de clases del ciclo, prácticamente no queda tiempo para esta propuesta; el año pasado las clases terminaron el 23 de diciembre, dando lugar a un BA de tres días". Y entonces agrega: "nosotros comenzamos a brindar un refuerzo a quienes lo necesitan, a partir del mes de octubre. Implementamos diferentes estrategias como el trabajo con distintos maestros e incluso con la intervención directa de la conducción. La idea es que el alumno no haga más de lo mismo que no tuvo resultado positivo, sino que alcance dicho resultado a partir de una propuesta distinta y ésta, muchas veces, parte de las ideas que puedan tener otros maestros." (Directora)

"En las escuelas primarias, aún con escasos recursos, estamos acompañando distintas trayectorias escolares de nuestros alumnos pero muchas veces vemos que, es en la escuela secundaria, donde se observa el fracaso escolar que expulsa a los alumnos del sistema educativo". (Directora).

En torno a la aprobación del grado, los testimonios dejan en evidencia el esfuerzo que los maestros realizan para evitar la repitencia y aparece en escena una discrepancia.

“El objetivo es que todos los niños alcancen los contenidos básicos propuestos en el diseño curricular para aprobar. A veces lo logran y otras veces se evalúa la posibilidad de la permanencia en el grado ya cursado. Esto es para niños que necesitan más tiempo que un BA. También hay casos en que los alumnos comienzan por segunda vez un mismo grado y que sus avances, en esta ocasión sean tan significativos, que se les da la posibilidad de pasar al grado siguiente en cualquier momento del año. Nosotros tuvimos el caso de dos niñas que el año pasado pasaron a mitad de año al grado siguiente. Otras veces, tampoco lo logramos.” (Directora).

“Todos los niños que pasan de grado alcanzaron los saberes básicos, no existe presión porque todos los niños aprueben, pero sí se hace todo lo posible para que así sea.” (Maestra)

“Para determinar la aprobación de los chicos con los que yo trabajo se tiene en cuenta la evolución de lo aprendido desde el punto de partida observado y las pruebas se adaptan. Si bien yo no tengo decisión en la aprobación o no de los alumnos, creo que no hay que tomar a todos los chicos como si tuvieran problemas para aprender, no estoy tan de acuerdo con la no repitencia; la realidad es que pasa todo el mundo.” (Maestro de Apoyo Pedagógico)

### **5.7. Formación profesional del personal docente con falta de capacitación para el trabajo con la diversidad**

De acuerdo a los datos obtenidos en las entrevistas se observa que los docentes que se desempeñan en las escuelas primarias comunes no recibieron capacitación adecuada para trabajar en contextos escolares de valoración de la diversidad. Algunos aceptan el desafío y desarrollan su tarea lo mejor que pueden hacerlo mientras que hay quienes, por distintas razones, no acuerdan con el trabajo en escuelas inclusivas. Más allá de esto, la directora refiere que hay gente ejerciendo que ni siquiera obtuvo el título básico.

“En este momento todas nuestras maestras están tituladas, o sea, tienen el título emitido por un profesorado para el nivel primario. Pero, debido a la emergencia educativa, hemos tenido suplentes que aún están cursando la carrera, o sea, estudiantes no graduados.” Y agrega al respecto: “en esta escuela recibimos practicantes del profesorado. La mayoría de ellos ya están trabajando. No se observan cambios en la formación del profesorado a pesar de los años de estudio agregados. Y realmente me preocupan aspectos tales como fallas en ortografía o la utilización de un lenguaje nada formal. Los profesores de práctica también están preocupados.” (Directora)

Muchas veces se escucha el decir de los maestros: “Yo no estoy preparado para esto”, en relación al trabajo con la diversidad. Al respecto, la Coordinadora del CEI cuenta que, debido a la emergencia educativa, tiene una maestra de grado trabajando en el cargo de maestra de apoyo pedagógico sin ninguna otra titulación. Refiere que está realizando un muy buen trabajo.

“Todo depende de la potencia del maestro y de su trayectoria. En realidad, de todo lo que estamos aplicando ahora, poco es lo dado por la Universidad. Es un camino de construcciones: un nene con dificultad es un desafío para cualquiera”. (Coordinadora del CEI)

Y el Maestro de Apoyo Pedagógico cuenta que una vez escuchó a una maestra ampliar esa frase al decir, “no estoy preparada porque no quiero; porque me hace mal trabajar con chicos especiales...”

“(...) y eso que dijo tiene bastante sentido. Las escuelas comunes están cada vez más mechadas por especial. Se hizo una inclusión masiva sin tener en cuenta que los maestros no están preparados o no quieren estarlo, que los de especial somos muy pocos y que tampoco existe una infraestructura edilicia acorde a las necesidades. La idea de inclusión está buenísima pero el sistema no acompaña.” (Maestro de Apoyo Pedagógico)

Al margen de estos comentarios, todos los entrevistados coincidieron en que nunca tuvieron capacitación en servicio para la gestión y la enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad.<sup>11</sup>

### **5.8. Las Configuraciones de Apoyo de Educación Especial, tan necesarias como escasas**

A través de los datos relevados en las entrevistas se aprecia que esta escuela es asistida por dos Maestros de Apoyo Pedagógico tres veces a la semana en cada turno. No cuenta con este recurso en su Planta Orgánica Funcional. De todas formas, estos maestros, en esta escuela, atienden a los chicos que lo necesitan hasta séptimo grado, siendo que este recurso se concentra para apoyo en el primer ciclo. Además, cuenta con el recurso de tres Maestras Integradoras para niños que fueron evaluados por el Equipo Psicosocioeducativo Central y sus familias no acordaron con el cambio de modalidad recomendado. El Equipo del Centro Educativo Interdisciplinario (C EI) y el Equipo de Orientación Escolar (EOE) visitan a esta escuela prácticamente todas las semanas. No obstante se plantea la necesidad de más recursos que educación especial no está en condiciones de brindar por falta de personal.

“Esta escuela no tiene Maestros de Apoyo Pedagógico en su POF (Planta Orgánica Funcional). Contamos con un maestro de apoyo en cada turno que viene tres días a la semana. Ellos trabajan con dieciocho chicos (diez en un turno y ocho en el otro) dedicando, en promedio, dos horas semanales a cada uno. En esta escuela hay chicos tanto del primero como del segundo ciclo que cuentan con el recurso. Es un caso singular, por lo general, el apoyo de especial se destina a la atención del primer ciclo”. (Directora)

En relación a la modalidad en que los Maestros de Apoyo Pedagógico atienden a los niños, la Directora cuenta que...

---

<sup>11</sup> En relación a la Resolución 3278/MEGC/2013 que así lo establece.

“Los maestros de apoyo realizan su trabajo dentro de las aulas aunque, en ocasiones, también retiran a los niños que, sobre todo, tienen dificultades de concentración en la tarea; el propósito es el de evitar las distracciones por un momento. Para poder sacar a un alumno del aula, debemos contar con la autorización de la familia.” (Directora)

La directora amplía la información respecto a la forma de selección de los niños que contarán con el recurso y la responsabilidad institucional que el Maestro de Apoyo tiene sobre los mismos.

“La selección de los niños que contarán con la atención del maestro de apoyo está realizada por el mismo maestro y el equipo del CEI a instancias de la solicitud del maestro de grado o de la conducción de la escuela primaria común. Siempre la referente es la maestra de grado. El maestro de apoyo la acompaña en la formulación de las adecuaciones curriculares o del PPI que, además, tiene que estar avalado por el equipo del CEI y por mí.” Y agrega “los chicos se seleccionan en base a prioridades en función de la cantidad que los maestros de apoyo puedan atender. Esto no significa que no haya otros chicos que también los necesiten”. (Directora)

También hay cuatro niños que tienen maestras integradoras. Al respecto la Directora comenta que estas maestras son de Educación Especial pero no dependen del CEI. En este caso, dos maestras vienen de diferentes EII, otra de una escuela domiciliaria y la cuarta, de escuela para discapacitados motores.

“Una de estas maestras trabaja dos veces por semana con un niño de cuarto grado que tiene autismo y problemas cognitivos. Este niño, además, tiene Acompañante Personal No Docente (APND) ya que sin ella no podría permanecer ni siquiera cinco minutos sentado. De todas formas, si por alguna circunstancia la APND no viene a la escuela, el niño debe permanecer igual, a instancias nuestras.” Agrega que, “esta familia, este año llegó a comprender que su hijo recibiría una mejor contención y educación en una escuela de la modalidad especial, por tanto la integradora está trabajando en el pasaje de escuela”. (Directora)

Al decir de la Directora, las otras maestras integradoras también están trabajando con niños que fueron evaluados por el Equipo Psicosocioeducativo Central, determinando la necesidad de educación en la modalidad especial. Pero, estas familias insisten en que sus hijos continúen su trayectoria escolar en una escuela de modalidad común. Las maestras integradoras trabajan con los niños una vez por semana y orientan a los maestros de grado en cuanto a adecuaciones curriculares específicas para los mismos.

En referencia a algún otro recurso con el que pueda contar la escuela, una vez más, la respuesta referida se agota en la escasez.

“El año pasado también venía la Maestra Fonoaudióloga del equipo del CEI y realizaba talleres cada quince o veinte días con un grupo de alumnos. Este año todavía no vino, no porque no la necesitemos, sino porque los recursos son tan escasos que siempre se prioriza la asignación de los mismos. Evidentemente habrá otros niños en otras escuelas que lo necesiten más.” Y enfatiza... “¿entendés lo que te digo? Los recursos disponibles son tan escasos que se trabaja para atender prioridades, urgencias, no para atender las necesidades reales, y del resto... ¡nos ocupamos nosotros!”. (Directora).

La Directora y el Equipo Interdisciplinario del CEI coinciden en que la visita se realiza con una frecuencia casi semanal.

“El Equipo realiza el seguimiento de los maestros de apoyo y de los niños que los mismos atienden. También, en algunas ocasiones, orientan a los maestros de grado. Realizan a la conducción de la escuela común una devolución sobre lo actuado y se acuerdan acciones a seguir con los niños y sus familias”. (Coordinadora del CEI)

El EOE no pertenece a la modalidad de especial. Este equipo también visita a la escuela una vez por semana.

“En este distrito escolar tenemos la suerte de contar con el CEI entonces, mientras que este equipo se ocupa de los niños que observan dificultades en lo cognitivo, el EOE lo hace con los niños que presentan dificultades

emocionales o conductuales. A veces las mismas se superponen, pero ambos equipos coordinan sus acciones para no trasladar la superposición a las acciones.” (Directora).

### **5.9. Los Acompañantes Personales No Docentes (APND). Una figura que está en discusión**

Tanto los entrevistados de la escuela común como los de las configuraciones de especial, coinciden en que los APND presentan controversias. Ello se debe, en principio, a que son las familias las que deciden la utilización de este recurso. A veces, esta decisión coincide con lo que las escuelas evalúan como conveniente y otras veces no. Además se señala que no todas las familias tienen la oportunidad de poder proveer el recurso. Por otra parte, la puesta en práctica de la función del APND difiere según las personas que la ejercen; de acuerdo a la información recogida, muchas veces estas personas no saben a quién responder. Finalmente, todos coinciden en que el alumno que necesita de una APND permanente en toda su escolaridad primaria, seguramente estaría mejor, sin ella, en una escuela de la modalidad especial.

“En esta escuela tenemos seis APND que se ocupan en forma permanente de seis alumnos. Y, aunque la reglamentación especifique que no puede haber más de uno por grupo, en un grado tenemos dos chicos con APND. La función del APND es acompañar al alumno en lo que necesite para lograr el encuadre a la situación escolar; su tarea no es pedagógica. Algunos trabajan “codo a codo” con nosotros y logramos cosas importantes ya que le brindan al alumno la posibilidad de establecer el vínculo necesario con el maestro que media en la apropiación de los aprendizajes por parte del niño.” (Directora)

Otras veces la experiencia no es tan positiva.

“Muchas veces el APND se siente presionado por múltiples actores: recibe demandas de la coordinación privada, de la familia que lo convocó para la atención del niño y de los distintos actores institucionales de la escuela que, a veces y con esfuerzo, logramos que su accionar responda

a la facilitación de las condiciones necesarias para tarea pedagógica que debemos realizar”. (Directora)

“(…) muchas veces los APND sostienen una demanda muy pesada de la familia y, como son pagos por ésta, se transforman en la mirada permanente de los padres en la escuela. Esto es complicado porque, en ocasiones, lo que las familias pretenden se contradice con lo que la escuela debe o puede ofrecer.” (Vicedirectora de la EII)

“(…) el padre exige a la APND que presione a la maestra y a su hijo porque el niño es vago, mientras que la escuela común, con los escasos recursos que cuenta, está haciendo todo lo posible para que su hijo autista logre los aprendizajes para él posibles.” (Directora)

“(…) el trabajo pedagógico es de los maestros y yo les digo a los maestros de apoyo que si la tarea conjunta con el APND no funciona, les soliciten que ocupen un lugar apartado en el aula mientras ellos trabajan con los chicos.” (Vicedirectora de la EII)

En referencia a la disponibilidad del recurso se encuentran las siguientes expresiones.

“(…) la resolución que habilita el ejercicio de los APND es absolutamente elitista, sólo pueden proporcionar este recurso las familias con dinero o que cuenten con obra social. En esta escuela tengo dos chicos que lo necesitarían pero, como son hijos de madres solas y sin recursos, no pueden tenerlo.” (Directora)

“(…) fijáte que las escuelas que no tienen APND es porque su población escolar no tiene plata; en el distrito escolar de Belgrano, las escuelas están repletas de APND”. (Vicedirectora de la EII)

“(…) más allá de que la escuela y nosotros observemos la necesidad o no del acompañamiento de un APND para los niños, quienes deciden si el alumno tiene o no el recurso son las familias y los especialistas que

atienden a los niños y que desconocen el funcionamiento del sistema educativo. De esta forma hay niños que, sin necesitar el recurso lo tienen y otros que, necesítándolo, no". (Equipo Interdisciplinario y Coordinadora del CEI)

En lo que todos los entrevistados coinciden es en el pensamiento de que si un niño necesita el acompañamiento de un APND durante todo el tiempo que permanece en la escuela es, seguramente, porque la escuela común no es el espacio educativo que el niño necesita.

## **6. La EII y el CEI en relación a las configuraciones de apoyo a las escuelas primarias de modalidad común**

En este punto se analizan las características y formas en que se implementan las configuraciones de apoyo brindadas a las escuelas comunes desde una EII y desde un CEI en dos distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires.

### **6.1. Perfil especializado de los docentes entrevistados**

Todos los profesionales entrevistados tienen la formación profesional requerida, en principio, para el cumplimiento de sus funciones. Cuentan con una vasta trayectoria en educación especial brindando configuraciones de apoyo a la educación común, con un amplio recorrido de perfeccionamiento y capacitación.

La Vicedirectora de la EII ya fue presentada. Se recuerda que es la Vicedirectora de la EII quien coordina los maestros de apoyo pedagógico que ejercen funciones en las escuelas comunes.

La Coordinadora del CEI es Vicedirectora de una EII que es su escuela de cabecera, ya que los CEI no tienen autonomía. Estas EII tienen dos vicedirectores en sus POF: uno con funciones en la propia EII y en relación a apoyos de especial para las escuelas comunes del propio distrito escolar y el otro con funciones de coordinador de un CEI en otro DE que no cuenta con EII. La dependencia de la Coordinadora del CEI en relación a la EII es sólo administrativa. Desde lo pedagógico se relaciona directamente con la

Supervisión. La Coordinadora entrevistada es Profesora para la Enseñanza Primaria y Lic en Psicopedagogía. Realizó una tecnicatura superior y otros post títulos y cursos. Cuenta con tres años y medio de antigüedad en el cargo.

Las dos Maestras Psicopedagogas que forman parte del Equipo Interdisciplinario del CEI cuentan con una antigüedad mayor a diez años en este cargo en ambos turnos, siendo Maestras de Apoyo Pedagógico con cargo licenciado.

## **6.2. Coordinación y múltiples tareas comunes con diferentes condiciones de base**

Del análisis de las entrevistas realizadas se desprende la apreciación de la diferencia en relación a las condiciones de base con las que cuentan ambos cargos para la realización de las mismas tareas. La función principal de la Vicedirectora (EII) o Coordinadora (CEI) es la de organizar cada una de las configuraciones de apoyo que se brindan a las escuelas comunes a través de los Maestros de Apoyo Pedagógico. Realizar el monitoreo de las acciones, el seguimiento de los alumnos e intervenir en algunas entrevistas puntuales con las familias. La mayor parte de esta tarea la Coordinadora del CEI la realiza en conjunto con el Equipo Interdisciplinario, mientras que la Vicedirectora de la EII sólo cuenta con escasa intervención de algún integrante del equipo de la escuela, que está abocado la mayor parte del tiempo a los alumnos matriculados en la EII. Además, la Vicedirectora de la EII cumple funciones al interior de la escuela.

Las dos profesionales coinciden cuando describen las tareas específicas que realizan.

“En forma mensual, emitimos informes de cada uno de los alumnos atendidos a través de una herramienta digital a la que tiene acceso, tanto la Supervisión como la Dirección de la modalidad y del Área de Educación Primaria Común. También con una frecuencia mensual nos reunimos, junto al equipo interdisciplinario, con todos los maestros de apoyo pedagógico con el objetivo de coordinar acciones, compartir informaciones de distinta índole, reflexionar sobre las prácticas, etc.”  
(Coordinadora del CEI)

“Además, con esta misma frecuencia, convocamos a las reuniones interescalafonarias en las que participan representantes de todas las instituciones de educación especial del distrito escolar, las Supervisiones de las dos modalidades y el EOE. En estas reuniones tratamos la asignación o redistribución de los recursos solicitados. Es el EOE el que presenta la solicitud a través de un expediente y entre todos los presentes evaluamos la forma más adecuada para poder dar respuesta a la necesidad, a veces se acuerdan alternativas posibles, otras veces queda en suspenso hasta poder solucionarlo.” (Vicedirectora de la EII)

“(…) los recursos son finitos”. (Coordinadora del CEI)

Además, agregan que dos veces a la semana se reúnen con sus Equipos Interdisciplinarios.

“Para la diagramación más conveniente de la configuración juego con las dos miradas: la del maestro de grado y la del maestro de apoyo. Trato que el maestro de apoyo sea un extranjero en la escuela común y que se remita directamente a mí aunque pertenezca a la POF de común.” (Vicedirectora de la EII)

En cambio, la Coordinadora cuenta, además, con el equipo interdisciplinario que visita a los maestros de apoyo y a los niños con una frecuencia casi semanal.

“El poder de monitoreo que me confiere el equipo interdisciplinario no tiene comparación con lo que pueda realizar una Vicedirectora.” (Coordinadora del CEI).

“Yo mantengo una comunicación frecuente mediante mails con los maestros de apoyo y por más que trate de estar en las escuelas, con suerte puedo visitarlas una vez al mes. Mi dedicación en relación a las configuraciones de apoyo a común no es exclusiva”. (Vicedirectora de la EII)

“(…) las posibilidades de intervención que te da el CEI, al no tener escuela, es muy diferente a la que podemos tener desde la EII. Cuando fui coordinadora de un CEI yo visitaba las escuelas por lo menos una vez por semana. Mi Vicedirectora puede hacerlo, con suerte, una vez al mes.”  
(Directora de la EII)

### **6.3. Maestros de Apoyo Pedagógico y alumnos atendidos: una razón matemática que los coordinadores no pueden relacionar**

Las entrevistas realizadas permitieron relevar las funciones que ejerce el Maestro de Apoyo Pedagógico y la puesta en práctica de las mismas. Lo que los datos también permiten inferir es la escasez de maestros disponibles en relación con las necesidades de la escuela común. Los niños con dificultades de aprendizaje incluidos en la escuela común y sus maestros cuentan con este recurso, en el mejor de los casos, tres horas por semana.

“La tarea del maestro de apoyo pedagógico comienza por “detectar, evaluar y observar qué cosas le suceden al niño”. (Vicedirectora de la EII).

Similar respuesta se obtiene de la Coordinadora quien manifiesta que el maestro de apoyo

“(…) detecta las barreras u obstáculos que impiden el aprendizaje, ya sean de origen individual o contextual y, en ocasiones, también detectan la necesidad de intervenir con la maestra de grado”. (Coordinadora del CEI)

Tanto la Vicedirectora como la Coordinadora refieren que la forma en que se implementa el trabajo de los maestros de apoyo difiere según las características de los alumnos, de las necesidades y expectativas de la escuela y de los maestros de grado.

“(…) la intervención puede ser individual, dentro o fuera del aula, en pequeños grupos y a veces en grupo completo como pareja pedagógica con el maestro de grado.” (Coordinadora del CEI)

“(…) yo trato que se realice el trabajo dentro del grado, con el grupo grande, y como pareja pedagógica con el maestro de grado. Pero no siempre se logra. El sueño de la escuela común es que se lleven al niño afuera. En ese caso solicito que nunca se lleven a un niño solo sino a un grupo y que la propuesta no sea hacer lo mismo que se hace en el grado, que armen un proyecto y que los chicos puedan aprender en compañía con otros.” (Vicedirectora de la EII)

En las entrevistas también se pudo relevar algunos datos cuantitativos que permiten dar cuenta de las condiciones con las que los profesionales de educación especial brindan apoyo a la escuela común.

En ambos distritos el promedio de alumnos que cuenta con la atención de los maestros de apoyo pedagógico asciende a trescientos sesenta.

La Vicedirectora de la EII cuenta con diecisiete maestros mientras que la Coordinadora del CEI tiene veintiocho maestros con cargos de jornada simple (se contó doble a quienes tienen cargos de jornada completa).

Resulta necesario considerar que tanto la EII como el CEI cubren también el nivel inicial

“(…) aunque por falta de disponibilidad, no hay maestra de apoyo asignada para todos los grupos de inicial”. (Vicedirectora de la EII)

“(…) además, el CEI, también trabaja en el nivel secundario.” (Coordinadora del CEI).

No es objetivo de este trabajo el análisis de la intervención en otro nivel que no sea el primario pero esta información resulta pertinente para considerar que no todos los recursos de los que se dispone son para las escuelas primarias.

“(…) es ardua la tarea de distribuir y asignar estos recursos. Si bien la Resolución 579/SED/1997 permite que los maestros de apoyo puedan cumplir sus funciones en distintas escuelas, y no sólo en las que pertenecen por POF, a veces hay maestros que se niegan a ser asignados en otros destinos y tienen derecho a hacerlo.” (Coordinadora del CEI)

“Se complica sobremanera poder cubrir todas las necesidades y en especial considerando que no hay maestros suplentes en reemplazo de quienes toman licencias. Este año me quedaron tres escuelas primarias sin poder cubrir.” (Vicedirectora de EII)

En relación con esto el Maestro de Apoyo Pedagógico entrevistado en la Escuela Común expresa:

“(…) no se puede cubrir todo. Nos estamos dividiendo cada vez en más escuelas porque son más los chicos que lo necesitan y no se crean cargos. Las escuelas comunes son cada vez más inclusivas y no están siendo acompañadas ni desde los recursos ni desde lo edilicio.”

#### **6.4. Los Equipos Interdisciplinarios. Intervenciones diferenciadas en la escuela primaria común**

Según los datos relevados, el equipo interdisciplinario de la EII cumple funciones que el equipo del CEI no posee sólo por el hecho de no tener una escuela especial a cargo. No obstante, las funciones en relación a las configuraciones de apoyo a las escuelas comunes serían las mismas. Una contradicción más a apreciar es que el equipo de la EII cuenta con menos profesionales que el CEI. Sin lugar a dudas, las ventajas o desventajas de uno respecto al otro, estaría confirmando la diferenciación en cuanto a la posibilidad de intervención de cada uno en la escuela común.

Tal como se expresó en la caracterización de la EII, el equipo está conformado por cuatro profesionales en el turno mañana y cinco en el turno tarde, con una multiplicidad de tareas a desarrollar al interior de la EII.

La tarea específica que este equipo puede desarrollar en las escuelas comunes, según el relato de la Maestra Psicopedagoga entrevistada, es el trabajo de transición del niño que necesite cambiar de modalidad. En este caso, el equipo trabaja con el niño, con su familia, con el profesional que lo atiende y con la escuela.

“(…) en la EII estamos recibiendo casos muy graves, muchos niños que, por no tener lugar en los CENTES<sup>12</sup>, son derivados a esta escuela. Entonces, si la dificultad radica sólo en el aprendizaje, creemos que es más conveniente sostener a los niños en una escuela común. En caso de lograrlo y, si el alumno es de segundo ciclo, que no cuenta con maestro de apoyo, colaboramos en hacer las adecuaciones curriculares con la maestra de grado hasta que se consiga otro recurso.” (Maestra Psicopedagoga del Equipo de la EII)

A diferencia de ello, el Equipo Interdisciplinario del CEI cuenta en el turno mañana con tres Maestras Psicopedagogas, dos Maestras Psicólogas, una Maestra Trabajadora Social, y una Maestra Fonoaudióloga. En el turno tarde repite el mismo esquema a excepción de la maestra Fonoaudióloga. Por tanto, tiene cuatro cargos más que el equipo de la EII y sólo desarrollan acciones de apoyo en escuelas primarias comunes.

“Nosotras intervenimos directamente con los niños que están siendo atendidos por las Maestras de Apoyo Pedagógico. Colaboramos con ellas para evaluar la etapa del proceso de aprendizaje por la que atraviesan los chicos. Acompañamos las trayectorias escolares y evaluamos las situaciones en las que se hace necesario hacer adecuaciones curriculares o un PPI.” (Maestras Psicopedagogas del equipo del CEI)

Se consulta en relación a la diferencia que existe entre las adecuaciones curriculares y el Proyecto Pedagógico Individual a lo que una maestra responde:

“(…) adecuación curricular es todo. A veces, las adecuaciones de acceso o de contenido pueden realizarse en las tareas diarias adaptando parte de la secuencia didáctica general. El PPI es la forma en que las adecuaciones curriculares importantes queden por escrito. Esto legitima el trabajo del docente y la trayectoria escolar del niño que, llegado el momento, justifique el egreso del nivel sin haber logrado los aprendizajes

---

<sup>12</sup> Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares destinado a niños con trastornos emocionales severos.

básicos necesarios.” Y agregan que “el PPI se planifica en conjunto con el maestro de grado, el maestro de apoyo, el equipo interdisciplinario, la coordinadora y la conducción de la escuela común. Es firmado por todos estos agentes educativos y en conformidad con la familia del alumno.” (Maestras Psicopedagogas del equipo del CEI)

Como no todas las integrantes del equipo del CEI visitan todas las escuelas, se convocan para la intervención cada vez que alguna situación particular lo amerite ya que trabajan como equipo interdisciplinario.

“Cuando lo consideramos necesario intervenimos orientando a las familias y trabajamos junto al EOE si la problemática radica en lo social. También en caso de considerar que algún niño tiene que ser evaluado por el Equipo Psicosocioeducativo Central, se da intervención al EOE por ser este equipo quien presenta el caso a evaluar.” (Maestras Psicopedagogas del equipo del CEI)

“El equipo, en algún momento de la visita a la escuela común también se reúnen con la conducción. Resulta necesario el entramado, el trabajo conjunto para acordar formas de intervención con los niños, maestros y familias.” (Coordinadora del CEI)

Este trabajo no se logra con todas las conducciones.

“(…) sólo con las que logramos establecer un vínculo de confianza podemos trabajar en conjunto. Otras toman la situación como que al derivar al niño está su trabajo terminado y esperan que nosotros solucionemos todo y, en los casos en que no podemos lograr el cambio de modalidad, muestran enojo y se molestan por tener que armar proyectos especiales para contener al alumno en la escuela común.” (Maestras Psicopedagogas del equipo del CEI)

La intervención directa del equipo con los niños sólo se piensa y organiza en función de las necesidades.

“En una oportunidad diagnosticamos, en un grupo de alumnos, problemas de aprendizaje por cuestiones sociales. Eran chicos sin dificultades reales que se negaban a aprender. Organizamos talleres con una frecuencia de intervención de dos veces por semana y el clima de intimidad que se creó nos permitió encontrar verdaderas barreras para el aprendizaje que luego trabajamos directamente con las familias.” Y la otra Maestra Psicopedagoga agrega: “A veces nos cuestionamos el valor que tiene derivar a niños a tratamiento si muchas veces de diez, lo hace sólo uno. Entonces es ahí cuando pensamos en estos talleres”. (Maestras Psicopedagogas del equipo del CEI).

En relación a otras intervenciones del Equipo, estas profesionales agregan que la Maestra Fonoaudióloga también brinda un taller de estimulación del lenguaje que beneficia a niños de algunas escuelas. Y, a partir de este año, el equipo ofrece talleres de orientación vocacional para alumnos de séptimo grado y sus familias, en escuelas que no cuenten con este proyecto brindado por otra institución.

## **7. ¿Escuela Integral Interdisciplinaria o Escuela Primaria Común?**

### **7.1. La evaluación de los alumnos, reglamentada y objetiva**

Todos los profesionales consultados coinciden en el procedimiento<sup>13</sup> que se efectúa para determinar la modalidad más conveniente para cada niño:

La escuela común es la que detecta, en principio, las dificultades de aprendizaje en el niño. Si la escuela cuenta con un maestro de apoyo pedagógico, solicitará su evaluación. En caso contrario, elevará un informe al EOE para su evaluación.

Una vez que el niño se encuentra con la asistencia del maestro de apoyo pedagógico y el EOE o el equipo del CEI orientaron a la familia respecto a las necesidades del niño en cuanto a posibles tratamientos, se realiza un seguimiento de la evolución del niño.

En caso de observarse que la dificultad persiste y que los progresos son mínimos, o se observan regresiones, se decide derivar para la evaluación del

---

<sup>13</sup> Reglamentado por Disposición N° 32/39/DGE/2009.

Equipo Psicosocioeducativo Central (EPC). Para ello se necesita el acuerdo de la familia.

La presentación del niño al EPC la realiza el EOE, acompañada por un informe de educación especial donde consten las intervenciones realizadas y resultados obtenidos.

El EPC sostiene entrevistas con las familias, evalúa al alumno en su sede y lo observa en su desempeño dentro de la escuela común a la que se encuentra asistiendo. Una vez que toma la determinación de la escuela más conveniente para el alumno considerando también la situación familiar, lo informa a la familia, al EOE y a la escuela común.

## **7.2. El rol fundamental de las familias y algunas repercusiones**

La familia cumple un rol fundamental en la decisión ya que es la que tiene el derecho a elegir más allá de la orientación brindada por los profesionales de la educación. Muchas veces los padres no aceptan ni siquiera la evaluación del EPC. Otras veces llegan hasta la evaluación de este equipo pero después no aceptan la decisión tomada. En otros casos acuerdan, y se efectúa el cambio. Esto invita a la apertura de un interesante debate. Contradecir la decisión del EPC, ¿implica una vulneración del derecho al acceso a la educación más adecuada para un niño? De los datos relevados al respecto pareciera que el defender los derechos de los niños, en general, es un camino muy difícil.

“En ninguno de los casos nos quedamos con el no de las familias y continuamos trabajando para que entiendan la importancia de la evaluación o para demostrarles que la decisión tomada por el EPC es lo que el niño necesita y que, de hecho, va a estar mucho mejor que en la escuela común.” ((Maestra Psicopedagoga del equipo del CEI)

“A veces nos tenemos que correr un poco y luego volvemos y continuamos el seguimiento. Lo más difícil que nos toca en estos casos es lidiar con el enojo de la escuela común y lograr que continúen alojando al niño de la forma más conveniente posible”. (Vicedirectora de la EII)

Las palabras de la Directora de la escuela común en cierta forma confirman la apreciación emitida por la Vicedirectora de la EII al decir:

“(...) el padre tiene la patria potestad del chico, pero no es su dueño. La negativa a aceptar la orientación correcta nos pone en una situación incómoda, de impotencia. Nos provoca desánimo y frustración por haber hecho todo lo que estaba a nuestro alcance para que el niño disfrute de su derecho a la educación en el lugar más conveniente, en el que le brinde mejor calidad, y todo haya sido en vano. Es entonces cuando sentimos que el sistema nos aplasta. No contamos con ninguna reglamentación que obligue al padre a acatar la decisión del EPC”.

“Muchas veces no logramos el acuerdo de la familia en ningún momento y entonces se trata de conseguir más recursos para estos chicos.”  
(Vicedirectora de la EII)

“Se arma un PPI a nivel de educación especial y hay chicos que avanzan y otros que no; no se puede generalizar.” (Coordinadora del CEI)

Y ahora se presenta el interrogante, la negativa de las familias a aceptar un cambio de modalidad, ¿vulnera el derecho del niño a recibir una educación acorde a sus necesidades?

“(...) hay tantas causas por las cuales se pueden vulnerar derechos... por desconocimiento, por no aceptación, por error, hasta por amor... no siempre la vulneración de derechos es algo intencional ni algo que busca hacer daño. No podemos entrar en competencia con estos padres, ni aún sabiendo que la escuela común es el peor escenario. Y si pensamos en el chico... nunca estaría bien en una escuela que no sea del agrado de los padres, aunque sea la mejor que se les pueda ofrecer”. (Vicedirectora de la EII)

“En caso de que a esta negativa con respecto a la escuela se agregue una negativa a seguir los tratamientos indicados, a consultar al médico, a brindar una alimentación adecuada o cualquier otra negación de

derechos, entonces se realiza una presentación ante la Defensoría”.  
(Coordinadora del CEI)

“(…) nosotros primero les advertimos que vamos a hacer la presentación en caso de que no comiencen a cumplir con la atención que el niño necesita” Y agregan que, “en ocasiones en las que las hemos realizado, tuvimos que hacer un seguimiento sostenido para que la Defensoría actúe. En una oportunidad tuvimos que reiterar la presentación en el Ministerio Tutelar para que obligue a la Defensoría a actuar.” (Maestras Psicopedagogas del equipo del CEI)

“(…) por esto, siempre agotamos hasta el último recurso del que disponemos para velar nosotros mismos por el cumplimiento de los derechos de los niños por parte de las familias y... en última instancia... cualquier escuela es lo mejor que les puede pasar a estos chicos”.  
(Maestras Psicopedagogas del equipo del CEI).

### **7.3. ¿Por qué una EII es la mejor oferta educativa para niños con dificultades de aprendizaje? Los aspectos más invocados no se encuentran en la escuela común**

Se efectuó esta pregunta a todos los entrevistados que conocen bien las características y el funcionamiento de alguna EII. Los aspectos más invocados fueron: el agrupamiento flexible de los alumnos, la organización de los mismos en base a una estructura ciclada, la presencia permanente del Equipo Interdisciplinario en la escuela, la doble titulación de los maestros y el pensar en las necesidades de los alumnos.

“Es mejor porque tiene en claro que hay que buscar otros caminos posibles. Pensamos al niño en su singularidad. Sabemos cuál es el norte o el objetivo que hay que conseguir y adaptamos la escuela en función de ellos. Los maestros tienen todos una doble titulación, desean trabajar en la escuela especial y tienen una mirada distinta en cuanto a ver lo que el pibe necesita, se han podido despojar un poco del formato de escuela que

vivieron como alumnos. Y el trabajo en equipo... es difícil precisar cuánta gente trabaja en especial para ese chico. A los pibes se los piensa". (Vicedirectora de EII)

"Las EII tienen un buen formato en cuanto al agrupamiento de los chicos. La propuesta de talleres es convocante (aunque en común empiezan a implementarse). El equipo interdisciplinario en la escuela es indispensable para la intervención en casos de que el chico no pueda ingresar a un grupo. Y la organización ciclada. La flexibilidad con la que puede jugar una EII no la tiene la escuela común." (Coordinadora del CEI)

"Acá se puede proveer atención individualizada pero en el contexto del grupo: los chicos aprenden con otros chicos. El número de chicos de la escuela común no permite esta atención. Es importante la flexibilidad de tiempos y espacios; el hecho de no tener grados no escasilla a los chicos. Y también es importante el equipo en la escuela. ¡Ojalá esto llegue a la escuela común!" (Maestra de EII)

"Nosotros pensamos en la escuela que el niño necesita. Intentamos que haga el mejor camino que él pueda hacer entendiendo que el escenario puede favorecer o entorpecer ese camino. Es importante encontrar el escenario en donde las interrupciones no aparezcan. Ahora las EII están cambiando, están llegando chicos que antes se derivaban a los CENTES". (Equipo de EII)

"Lo bueno es que tienen grupos reducidos y están organizadas por ciclo. Tienen un equipo propio que, si bien sale en algunas oportunidades, está dedicado a trabajar mucho con las maestras, que en general también son bitituladas, y con los chicos de la escuela. En la actualidad se está observando una tendencia a incorporar chicos que requerirían un CENTES y los chicos con dificultad de aprendizaje son derivados a escuelas especiales del escalafón C." (Equipo CEI)

"Cuando se llamaba escuela de recuperación yo me rompía la cabeza pensando qué era lo que se recuperaba. Y, justo cuando le cambian el

nombre encontré la respuesta. Acá los chicos recuperan la alegría por aprender, el vínculo gozoso con el conocimiento... es eso! Se recupera las ganas de aprender.” (Directora EII)

## 8. Conclusión

Las políticas educativas actuales, tanto a nivel nacional como regional, coinciden con la teoría de que para garantizar el derecho a la educación todos los niños deben ser incluidos en aulas comunes. La breve síntesis de la normativa a nivel internacional, nacional y jurisdiccional seleccionada para dar marco teórico a este trabajo lo sustenta.

Se observa que, si bien la Ciudad de Buenos Aires no ha sancionado una ley de educación jurisdiccional, existen múltiples resoluciones y disposiciones que, en definitiva, reglamentan la Ley Nacional de Educación N° 26 206.

El conjunto normativo se aprecia como muy cuidado y no deja lugar a dudas de que la inclusión de niños con dificultad de aprendizaje en escuelas comunes es la primera alternativa a ser considerada. Restaría evaluar cómo dicha normativa se refleja al interior de las instituciones.

Se parte de las características más valoradas de la EII en relación a la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje, considerando que fueron escuelas convenientemente pensadas para tal fin. Entre ellas se encuentra: el agrupamiento de los alumnos sin distinción de grados ni edades, el hecho de que estos grupos sean reducidos en cuanto a cantidad de alumnos, la formación de los docentes y la presencia permanente del Equipo Interdisciplinario.

Sin lugar a dudas, la adecuación de estas características a la escuela común fue bastante sesgada en las normativas para la inclusión de niños con dificultades de aprendizaje. Se puede apreciar que:

En primer lugar, y en relación al agrupamiento de alumnos y la cantidad de niños por aula, la normativa de la escuela común continúa respondiendo a la cualidad de homogeneización que imprime el modelo de aula desdoblado caracterizado por Veleda, et al. (2011) y que sin lugar a dudas entran en los “componentes básicos del sistema escolar” a los que refiere Terigi (2009). Se está haciendo referencia al agrupamiento en grados por edad de los alumnos y a la cantidad de niños que entran por metro cuadrado o cúbico de la sala sin considerar las características individuales de cada niño ni lo que el grupo necesita en función de ello.

Al respecto se puede agregar que el Diseño Curricular para la Educación Primaria del GCBA (2004) caracteriza la propuesta educativa como ciclada, pero sin dejar de presentar los contenidos por grados. Queda como una propuesta de flexibilización pero que no llega a ser una reforma ya que la organización primaria del nivel no se modificó.

En segundo lugar y en relación a la formación de los docentes se aprecia que, la incorporación de los Maestros de Apoyo Pedagógico, en la mayoría de las escuelas comunes, podría compensar la insuficiente formación general de los maestros de grado. No obstante, mientras que en una EII estos maestros brindan atención permanente, en la escuela común, algunos de los niños que los necesitan, disponen de este recurso dos horas por semana.

Y en tercer lugar, en relación a la presencia del Equipo Interdisciplinario, resulta diferente según la entidad que brinde las configuraciones de apoyo. Si se tratara de una escuela común con apoyo del CEI, contaría con la asistencia del equipo algunas horas, promedio, cada quincena, aunque con funciones diferentes al equipo que funciona dentro de la EII. Si la escuela estuviera en un distrito que cuente con EII, no sería difícil que ni siquiera se conozca a este Equipo.

En referencia a la normativa también se puede elucidar alguna inconsistencia respecto a la necesidad de acreditación de escolaridad previa al ingreso del nivel primario, los recursos que se consideran necesarios para la inclusión y la necesaria capacitación docente en servicio.

La Ley 26 206 dispuso la obligatoriedad desde los 5 años en el nivel inicial y el Congreso de la Nación la extiende hasta los 4 años en el año 2014. La Resolución 3278/MEGC/2013 determina que los niños ingresan al nivel primario con 6 años, hayan o no cursado o acreditado el nivel inicial. Según la LEN se requiere de certificación, aunque en la práctica, y por la resolución citada, en la Ciudad de Buenos Aires, no se solicite.

En relación a los recursos, esta misma resolución indica que la inclusión educativa deberá garantizar las configuraciones de apoyo necesarias para la integración efectiva. Los resultados obtenidos en el análisis del trabajo de campo realizado demuestran la escasez de los recursos en cuanto a cantidad de maestros de apoyo pedagógico y maestros integradores.

También es indudable la falta de adecuación de la cantidad de personas que conforman los equipos interdisciplinarios del CEI y de la EII. El CEI tiene un equipo con dedicación exclusiva en escuelas comunes. La EII cuenta con un equipo significativamente menor en cantidad de integrantes y en relación a que, en principio, desarrollan sus tareas dentro de la escuela, no restándoles tiempo para la función de configuración de apoyo a la escuela común.

Si la Resolución 3034/13, al reglamentar el desempeño de los APND, intenta compensar esta insuficiencia con personal que no presente erogación alguna a quien es responsable de garantizar el derecho a la educación gratuita para todos, en la práctica tampoco se manifiesta como un objetivo logrado.

Y en relación al nivel de formación de los docentes resulta evidente que la mayoría de quienes se encuentran trabajando en las escuelas comunes han sido formados en profesorado que respondían a las antiguas características de la población escolar y bajo los preceptos del aula estándar.

La inclusión educativa transformó las características de la población que ingresa, permanece y egresa de las escuelas comunes. Si bien la Resolución 3278/2013 refiere a la necesidad de brindar capacitación en servicio para la gestión o enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad, los docentes entrevistados manifiestan no haber sido convocados nunca a ninguna capacitación sobre esta temática.

Con el objetivo de alojar y brindar educación de calidad asegurando trayectorias continuas y completas a cada uno de sus alumnos, los docentes, aún sin capacitación específica, llevan a la práctica estrategias alternativas que modifican el formato pedagógico estandarizado, siendo así consecuentes con la Resolución 3278/MEGC/2013.

Dichas estrategias se visualizan en prácticas pedagógicas innovadoras utilizando variados recursos, diferentes agrupamientos de niños en proyectos especiales (talleres e implementación del Boletín Abierto), diversidad en la planificación de las secuencias didácticas (adecuaciones curriculares, PPI referidos a dificultades de aprendizaje y/o reducción horaria), aplicación de criterios de evaluación adaptados al proyecto individual del alumno, adecuaciones en proyectos de aceleración, acreditación de grado aprobado en distintos momentos del año. Todas estas acciones dan cuenta de que a los

alumnos “se los piensa”, tal como expresaba la Vicedirectora de la EII al caracterizar su escuela.

Ello invita a reflexionar sobre si este modo de asegurar trayectorias continuas y completas no interfiere con las necesidades individuales de cada alumno para lograr aprendizajes potentes. Podría interpretarse como un esfuerzo por acercar las trayectorias reales de los alumnos a las trayectorias teóricas que impone el sistema como determinante de calidad educativa. Cabe pensar entonces si estas medidas no responden más a un intento de reducir los índices que determinan el fracaso escolar (que en las EII no existen), al incluir alumnos con dificultad de aprendizaje en las escuelas comunes, sin los recursos necesarios.

No obstante, se puede apreciar el esfuerzo de muchos docentes de ambas modalidades por lograr la integración de los alumnos incluidos. Aún así, de forma unánime, estos docentes consideran que en la escuela primaria común no están dadas las condiciones necesarias para incluir a todos los niños y lograr una integración efectiva.

Al respecto, la normativa también da lugar a sostener esta apreciación. La Resolución 174/CFE/12 enuncia que “se privilegia siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común (...)”. La Resolución 3278/MEGC/13 considera la “(...) inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes como primera alternativa entre otras a ser consideradas”.

Y, nuevamente, se llega a una inconsistencia en la normativa al otorgar a las familias el derecho a la última decisión en relación a la elección de la escuela luego de que los niños fueran evaluados por el EPC determinándose que necesitan ser educados en una escuela de modalidad especial.

La escuela primaria común de la Ciudad de Buenos Aires está abierta a la inclusión. Sus aulas reciben a niños con distintas capacidades individuales y de diferentes sectores sociales tal como se pudo observar en las características de la escuela visitada. En esta escuela, el fracaso escolar de los alumnos se interpreta como un fracaso de la escuela. Entonces...

¿Quién o quiénes determinan cuándo es o no posible la asistencia a la educación común? ¿Quién o quiénes consideran la mejor alternativa posible para la inclusión? ¿Quién o quiénes velan para que se cumplan los derechos

de todos los niños a recibir la mejor educación posible? La normativa permite encontrar espacios en blanco que son, en la práctica, aprovechados por las familias en el ejercicio de sus derechos, aunque los mismos no coincidan con el derecho del niño a recibir la educación de mejor calidad posible.

La escuela primaria común hoy se presenta inclusiva pero... ¿puede dar efectiva respuesta a la integración de alumnos con dificultades de aprendizaje...

... sin docentes y directivos debidamente capacitados?

... con escasas configuraciones de apoyo de educación especial?

... con formatos organizativos que siguen respondiendo al mandato homogeneizador?

...con índices duros surgidos de la estandarización, ignorando las individualidades?

La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje. (Resolución 155/CFE/2011)

Considerando que las EII están recibiendo a niños con importantes trastornos emocionales y que no todos los alumnos con dificultades de aprendizaje requerirían una escuela especial del escalafón C, seguramente la escuela primaria común sea la mejor alternativa posible para la inclusión de un grupo importante de estos alumnos.

Pero para ello y, en consecuencia con el último enunciado citado de la Resolución 155, resultaría necesario centrar la mirada en las necesidades de la institución "Escuela Primaria Común" para que pueda responder a las necesidades educativas de la mayoría de los niños y lograr, de esta manera, una escuela inclusiva que posibilite la integración efectiva.

## 9. Bibliografía citada

- ONU (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Texto proclamado en Asamblea General; Recuperado el 20 de septiembre de 2015, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos; Jomtien; Tailandia.
- Terigi, F. (2009) Encuadre conceptual. En: Terigi, F. *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de las políticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación; p. 11-26
- UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. España.
- Di Pietro S., Pitton E., Medela P., Tófaló A. (2012) *Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal*. Recuperado el 25 de septiembre de 2015 de [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2012\\_las\\_configuraciones\\_de\\_apoyo\\_de\\_la\\_direccion\\_de\\_educacion\\_especial\\_en\\_escuelas\\_primarias\\_comunes\\_de\\_gestion\\_estatal.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2012_las_configuraciones_de_apoyo_de_la_direccion_de_educacion_especial_en_escuelas_primarias_comunes_de_gestion_estatal.pdf)
- Lentijo P., Molina J. y Martín E. (2004) *Temas de Política y Legislación Educativa: El Derecho a la Cultura y a la Educación en la República Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Escolares.
- Veleda C., Rivas A., Mezzadra F. (2011) *La construcción de la Justicia Educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC-UNICEF. Embajada de Finlandia; Buenos Aires.
- Rivas A., Batiuk V., Composto C., Mezzadra F., Scasso M., Veleda C. y Vera A. (2007) *El Desafío del Derecho a la Educación en Argentina*. 1° ed. Buenos Aires: Fundación CIPPEC
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado el 24 de abril de 2016, de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2001) *Archivo Abierto sobre Educación Inclusiva*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008) Enfoques alcance y contenido. En: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48° Reunión de la Conferencia Internacional de

*Educación*. Ginebra, Suiza. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162787s.pdf>

- Valcarce Fernández, M. (2011) De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, n° 21, 119-131.

- ONU (2006) *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Echeita, G. Ainscow, M. (2010) Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada, España: Universidad Autónoma de Madrid.

- Argentina, Ministerio de Educación. (2006) *Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional*. Argentina.

- Argentina, Consejo Federal de Educación (2011) *Resolución N° 155*. Asamblea N° XXXVII

- Argentina, Consejo Federal de Educación (2012) *Resolución N° 174*. Asamblea N° XLIII

- Argentina, Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires (1996) *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*; Buenos Aires, Argentina.

- Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2000) *Resolución N° 1274* Buenos Aires, Argentina.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2009) *Disposición N° 32* Dirección General de Educación de Gestión Estatal. Buenos Aires, Argentina.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2009) *Disposición N° 39* Dirección General de Educación de Gestión Estatal. Buenos Aires, Argentina.

- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2013) *Resolución N° 3034*. Buenos Aires, Argentina.

- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2013) *Resolución N° 3278*. Buenos Aires, Argentina.

- Padawer A., Pitton E., Di Pietro S., Migliavacca A., Medela P., Tófaló A. (2010). *La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común*. Recuperado el 26 de septiembre de 2015, de [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010\\_la\\_ensenanza\\_primaria\\_en\\_contextos\\_de\\_desigualdad\\_social\\_y\\_diversidad\\_sociocultural.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010_la_ensenanza_primaria_en_contextos_de_desigualdad_social_y_diversidad_sociocultural.pdf)

## 10. Bibliografía consultada

- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2002) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill,
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2007) *Reglamento Del Sistema Educativo De Gestión Pública Dependiente Del Ministerio De Educación Del Gobierno De La Ciudad Autónoma De Buenos Aires*. Recuperado el 6 de mayo de 2016, de [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/supervisiones/supervision\\_bibliotecas/reglamento\\_sist\\_edu\\_gestion\\_publica.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/supervisiones/supervision_bibliotecas/reglamento_sist_edu_gestion_publica.pdf)
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación (2004) *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires, Argentina: Dirección de Currícula GCBA.
- Sabino, C. (1992) *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen- Humanitas.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de las políticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- UNESCO (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48° Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162787s.pdf>

## 11. Anexos

### Instrumentos utilizados para la recolección de datos

#### Entrevista DIRECTOR de EII

Situación de Revista / Antigüedad

Formación profesional.

¿Cómo está organizada la escolaridad en esta institución? (horario de la jornada, gradualidad)

¿Cuál es la edad de los niños que se matriculan y cómo se distribuyen en la estructura definida con anterioridad?

¿Cómo se considera al alumno cuya edad no coincide con la estructura prevista anteriormente?

¿Cómo se distribuyen los tiempos de clases y recreos? ¿Estos tiempos son flexibles? ¿Para quiénes y en qué oportunidades?

La EII y la primaria común tienen un DC único. ¿Se puede decir que todos los alumnos logran aprendizajes equivalentes? ¿Cómo se definen los criterios de promoción o aprobación para niños con dificultad de aprendizaje?

¿Cuáles son las materias curriculares que tienen los niños? ¿Cuál es la carga horaria de cada una?

¿Se respeta el enfoque constructivista con el cual se propone el proceso de enseñanza-aprendizaje en el DC en todas las áreas con todos los alumnos?

¿Cuántos alumnos pueden haber por grupo de clase?

¿Cuántos maestros atienden a cada grupo? ¿Cuál es su formación profesional?

Los niños y sus familias, ¿reciben algún tipo de atención u orientación psicoeducativa?

¿Cómo está conformado el Equipo? ¿Qué horario cumple cada profesional?

¿Qué tareas desarrolla c/u y en relación a quiénes?

¿Qué tiempo dedican estos profesionales al trabajo con los niños, las familias y otros profesionales o instituciones relacionados con los mismos?

¿Qué características de las EII consideras que son las favorecen el aprendizaje de niños con dificultades?

¿Quién /es deciden que esta modalidad educativa es la más adecuada para estos niños? ¿En qué basan la decisión?

¿Cuál es el rol de las familias en relación a esta evaluación?

Sabemos que la normativa actual tiende a incluir a todos los niños en aulas comunes, ¿considerás que la escuela primaria de educación común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una organización institucional y con los recursos necesarios para incluir a alumnos con dificultades de aprendizaje y lograr resultados de calidad para todos?

¿Realizás capacitación en servicio? ¿Cuál es la temática propuesta?

¿Realizaste capacitación en servicio específica para la gestión o enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad?

## Entrevista DIRECTOR de ESC. COMÚN

Sit de Revista / Antigüedad

Formación profesional

¿Cómo está organizada la escolaridad en esta institución? (horario de la jornada, gradualidad)

¿Cuál es la edad de los niños que se matriculan y cómo se distribuyen en la estructura definida con anterioridad?

¿Cómo se considera al alumno cuya edad no coincide con la estructura prevista anteriormente?

¿Cómo se distribuyen los tiempos de clases y recreos? ¿Estos tiempos son flexibles? ¿Para quiénes y en qué oportunidades?

La EII y la primaria común tienen un DC único. ¿Se puede decir que todos los alumnos logran aprendizajes equivalentes? ¿Cómo se definen los criterios de promoción o aprobación para niños con dificultad de aprendizaje?

¿Cuáles son las materias curriculares que tienen los niños? ¿Cuál es la carga horaria de cada una?

¿Se respeta el enfoque constructivista con el cual se propone el proceso de enseñanza-aprendizaje en el DC en todas las áreas con todos los alumnos?

¿Cuántos alumnos pueden haber por grupo de clase?

¿Cuántos maestros atienden a cada grupo? ¿Cuál es su formación profesional?

¿Cuántos alumnos con dificultad de aprendizaje están matriculados en esta escuela? ¿Cuántos podrían estarlo? ¿Existe legislación al respecto?

¿Contas con configuraciones de apoyo de especial? ¿Cuáles?

¿Cuántos MA trabajan en esta escuela? ¿Qué horario tienen? ¿A cuántos niños atienden? ¿Cuál es el tiempo promedio que dedican a cada uno?

¿Quiénes deciden este tiempo y cuáles son los criterios que priman? ¿Cómo se seleccionan los niños que recibirán apoyo? ¿En qué consiste el trabajo de apoyo y cómo se implementa?

¿MG y MA interrelacionan su tarea? ¿En qué consiste la misma?

¿Resultan suficientes los recursos ofrecidos por especial en relación a las necesidades de los niños de esta escuela?

Los niños y sus familias, ¿reciben algún tipo de atención u orientación psicoeducativa?

¿Cómo está conformado el Equipo Interdisciplinario del CEI? ¿Con qué frecuencia asisten a la escuela y qué tareas realizan?

¿Hay alumnos que cuenten con APND? ¿Cuántos? ¿Cómo se obtiene este recurso? ¿Quién/es los supervisan y/o coordinan? ¿Qué tareas desarrollan con los niños? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que contempla esta figura en relación a la tarea pedagógica de los maestros?

¿Se ponen en práctica estrategias alternativas que modifican el formato pedagógico estandarizado? ¿Cuáles? ¿Con qué resultados?

Al momento de evaluar y decidir la promoción de los alumnos, ¿qué criterios se tienen en cuenta? ¿En qué consiste la promoción asistida? ¿Y el boletín abierto? ¿Todos los alumnos logran los propósitos establecidos en el DC?

¿Existe o se siente la presión por la necesidad de que todos los niños aprueben el grado?

Evaluando a los niños que observan dificultades de aprendizaje desde el aspecto social... ¿Participan en tareas grupales? ¿Participan en juegos con otros en los recreos?

¿Quién /es deciden que esta modalidad educativa es la más adecuada para estos niños? ¿Y en qué basan la decisión?

¿Cuál es el rol que cumplen las familias respecto a esta evaluación?

Nuestro sistema educativo nació con un mandato homogeneizador para el nivel primario por el cual todos los niños debían aprender lo mismo en el mismo tiempo. ¿Cuáles son las características actuales de la escuela que podrías citar como rupturas de este mandato? ¿Y dentro del sistema?

¿Existe la posibilidad de que haya alumnos que, habiendo contado con apoyo de la modalidad de especial durante el primer ciclo y, no habiendo alcanzado saberes básicos que les permita continuar sus aprendizajes en el segundo ciclo sean promovidos y continúen su trayectoria escolar sin el apoyo de especial?

¿Existe la posibilidad de que haya alumnos que realicen una trayectoria continua y completa en la escuela primaria común y que no cumplan los propósitos correspondientes al nivel, siendo igualmente promovidos?

Sabemos que la normativa actual tiende a incluir a todos los niños en aulas comunes, ¿considerás que la escuela primaria de educación común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una organización institucional y con los recursos necesarios para incluir a alumnos con dificultades de aprendizaje y lograr resultados de calidad para todos?

¿Realizás capacitación en servicio? ¿Cuál es la temática propuesta?

¿Realizaste capacitación en servicio específica para la gestión o enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad?

## Entrevista VICEDIRECTOR EII / COORDINADOR CEI

Cargo / Sit de Revista / Antigüedad

Formación profesional

¿Cuál es tu tarea en relación a las configuraciones de apoyo que la modalidad de educación especial brinda a la escuela primaria común?

¿Hay grados de recuperación en las escuelas primarias comunes de este DE?

¿Cuántos Maestros de Apoyo Pedagógico tiene la POF de la EII/CEI?

¿Cuántos pertenecen a la POF de las escuelas comunes? ¿Podrías precisar el horario que cumplen?

¿En qué consiste la tarea de los MA y cómo la llevan a la práctica?

¿Existen tareas que lleven a cabo en conjunto con el maestro de grado?

¿Cuántos niños son atendidos por MA en el DE? ¿Qué tiempo promedio semanal destina el MA a cada niño? ¿Qué grados de la escuela común cursan estos alumnos?

¿Quién /es deciden cuáles son los alumnos que puedan beneficiarse con este recurso?

Entre los alumnos beneficiados, ¿se encuentra alguno/s que haya sido evaluado por EPC? ¿Cuál fue la recomendación realizada?

¿Podemos encontrar alumnos que se considere conveniente evaluar o que teniendo recomendación para derivación a especial sus familias no lo hayan aceptado?

En caso afirmativo, ¿estos niños cuentan con algún otro recurso de educación especial?

Los avances que vayan realizando estos niños en una escuela común con configuraciones de apoyo de la modalidad especial, ¿se pueden comparar a los logros de aprendizaje que pudieran haber alcanzado en una escuela de la modalidad especial?

¿El equipo interdisciplinario desarrolla algún tipo de actividad destinada a alumnos de escuelas comunes? ¿En qué consisten? ¿Los niños destinatarios de estas actividades deben tener características específicas? ¿Cuáles? ¿Quiénes coordinan las acciones? ¿Cuál es la frecuencia con la que se llevan a cabo? ¿Qué posibilidad de participar en ellas tienen los alumnos matriculados en escuelas comunes de jornada completa?

¿Hay alguna otra configuración de apoyo de educación especial que se le brinde a la escuela común? ¿Cuál/es y para quiénes?

¿Existen tareas de coordinación entre el equipo de educación especial o la conducción y las conducciones de las escuelas comunes? ¿Se logran acuerdos? En caso afirmativo, ¿se cumplen y se sostienen? (Justificar)

¿Resultan suficientes los recursos que ustedes pueden ofrecer en relación a la demanda de la escuela común?

¿Los MA trabajan con niños asistidos por APND? ¿Cómo se desarrolla el trabajo entre ambos? ¿Se podrían mencionar aspectos de la tarea educativa que se vean favorecidos u obstaculizados por esta dinámica de trabajo?

¿Todos los niños que requerirían de un APND cuentan con el recurso? ¿Por qué?

¿Quiénes realizan la orientación a las familias y colaboran con el MA aportando una mirada diferente en el seguimiento de los alumnos?

¿Quiénes deciden la aprobación y/o promoción de los alumnos de escuela común que cuentan con el apoyo de especial?

¿Existe la posibilidad de que haya alumnos que, habiendo contado con apoyo de la modalidad de especial durante el primer ciclo y, no habiendo alcanzado saberes básicos que les permita continuar sus aprendizajes en el segundo ciclo sean promovidos y continúen su trayectoria escolar sin el apoyo de especial?

¿Existe la posibilidad de que haya alumnos que realicen una trayectoria continua y completa en la escuela primaria común y que no cumplan los propósitos correspondientes al nivel, siendo igualmente promovidos?

¿Qué características de las EII considerás que son las favorecen el aprendizaje de niños con dificultades?

Sabemos que la normativa actual tiende a incluir a todos los niños en aulas comunes, ¿considerás que la escuela primaria de educación común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una organización institucional y con los recursos necesarios para incluir a alumnos con dificultades de aprendizaje y lograr resultados de calidad para todos?

¿Realizás capacitación en servicio? ¿Cuál es la temática propuesta?

¿Realizaste capacitación en servicio específica para la enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad?

## Entrevista MAESTRO de EII

Cargo/ Sit de Revista/ Antigüedad en el cargo

Formación profesional

¿Cuál es tu horario de trabajo?

¿Qué áreas curriculares tenés a cargo? ¿Cuál es la carga horaria de las mismas?

¿Qué otras áreas curriculares se ofrecen a los niños y cuál es la carga horaria?

¿Cuántos alumnos tenés a tu cargo?

¿Cuáles son las características generales del grupo?

¿Cómo se distribuyen los tiempos de clases y recreos? Estos tiempos son flexibles? ¿Para quiénes y en qué oportunidades?

¿Cómo organizás tu tarea diaria en función de las características de tus alumnos? ¿Cómo la llevás a la práctica?

¿Se respeta el enfoque constructivista propuesto por el DC para el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas?

¿Lográs que tus alumnos alcancen los objetivos propuestos en el DC para el grado/ciclo que están cursando?

¿Qué son las adecuaciones curriculares? ¿Y un PPI? ¿Quiénes las planifican? Al momento de evaluar y decidir la promoción de los alumnos, ¿qué criterios se tienen en cuenta?

¿Cuál es la intervención del Equipo Interdisciplinario en relación a tus alumnos y sus familias? ¿Con qué frecuencia promedio se efectúan las mismas?

¿Qué características de las EII considerás que son las favorecen el aprendizaje de niños con dificultades?

¿Realizás capacitación en servicio? ¿Cuál es la temática propuesta?

¿Realizaste capacitación en servicio específica para la enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad?

## Entrevista MAESTRO escuela común

Cargo/ Sit de Revista/ Antigüedad en el cargo

Formación profesional

¿Cuál es tu horario de trabajo?

¿Qué áreas curriculares tenés a cargo? ¿Cuál es la carga horaria de las mismas?

¿Qué otras áreas curriculares se ofrecen a los niños y cuál es la carga horaria?

¿Cuántos alumnos tenés a tu cargo?

¿Cuáles son las características generales del grupo?

¿Cómo se distribuyen los tiempos de clases y recreos? ¿Estos tiempos son flexibles? ¿Para quiénes y en qué oportunidades?

¿Cómo organizás tu tarea diaria en función de las características de tus alumnos? ¿Cómo la llevás a la práctica?

¿Tenés dentro del grupo alumnos con dificultades de aprendizaje incluidos?

¿Destinás tiempo de trabajo específico con cada uno de ellos? (Especificar)

¿Trabajás en interrelación con el Maestro de Apoyo? ¿Qué tareas desarrollan juntos?

¿Qué tiempo dedica el MA a cada uno de los alumnos que atiende? ¿Cuál es la modalidad de trabajo que emplea?

¿Quién/es deciden el tiempo de atención que el MA le brinda a cada niño?

¿Se respeta el enfoque constructivista propuesto por el DC para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas?

¿Lográs que todos tus alumnos alcancen los objetivos propuestos en el DC para el grado/ciclo que están cursando? ¿En qué casos no?

¿Se ponen en práctica estrategias alternativas que modifican el formato pedagógico estandarizado? ¿Cuáles? ¿Con qué resultados?

¿Qué son las adecuaciones curriculares? ¿Y un PPI? ¿Quiénes las planifican?

Al momento de evaluar y decidir la promoción de los alumnos, ¿qué criterios se tienen en cuenta? ¿En qué consiste la promoción asistida? ¿Y el boletín abierto?

¿Existe o se siente la presión por la necesidad de que todos los niños aprueben el grado?

¿Cuál es la intervención del equipo interdisciplinario del CEI en relación a tus alumnos y sus familias? ¿Con qué frecuencia promedio se efectúan las mismas?

¿Tenés alumnos que cuenten con APND? ¿Qué funciones cumplen? ¿Qué fortalezas o debilidades aporta esta figura a tu tarea pedagógica?

¿Tus alumnos cuentan con algún otro dispositivo de apoyo de educación especial?

Evaluando a los niños que observan dificultades de aprendizaje desde el aspecto social... ¿Participan en tareas grupales? ¿Participan en juegos con otros en los recreos?

Nuestro sistema educativo nació con un mandato homogeneizador para el nivel primario por el cual todos los niños debían aprender lo mismo en el mismo tiempo. ¿Cuáles son las características actuales de la escuela que podrías citar como rupturas de este mandato? ¿Y dentro del sistema?

¿Existe la posibilidad de que haya alumnos que, habiendo contado con apoyo de la modalidad de especial durante el primer ciclo y, no habiendo alcanzado saberes básicos que les permitan continuar sus aprendizajes en el segundo ciclo sean promovidos y continúen su trayectoria escolar sin el apoyo de especial?

¿Existe la posibilidad de que haya alumnos que realicen una trayectoria continua y completa en la escuela primaria común y que no cumplan los propósitos correspondientes al nivel, siendo igualmente promovidos?

Sabemos que la normativa actual tiende a incluir a todos los niños en aulas comunes, ¿considerás que la escuela primaria de educación común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una organización institucional y con los recursos necesarios para incluir a alumnos con dificultades de aprendizaje y lograr resultados de calidad para todos? (Justificar)

¿Realizás capacitación en servicio? ¿Cuál es la temática propuesta?

¿Realizaste capacitación en servicio específica para la enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad?

## Entrevista MAESTRO DE APOYO

Cargo/ Sit de Revista/ Antigüedad en el cargo

Formación profesional

¿Cuál es tu horario de trabajo?

¿Cuánto de ese tiempo dedicás a alumnos de esta escuela?

¿Cuántos alumnos tenés a tu cargo y qué tiempo destinás a cada uno?

¿Trabajás en otras escuelas? ¿Cuánto tiempo en cada una? ¿A cuántos niños atendés?

¿Quién/es decide/n los niños que contarán con tu apoyo y el tiempo que le dedicás a cada uno?

¿Cómo organizás tu tarea diaria en función de las características de tus alumnos? ¿Cómo la llevás a la práctica?

¿Trabajás en interrelación con el Maestro de Grado? ¿Qué tareas desarrollan juntos?

¿Se respeta el enfoque constructivista propuesto por el DC para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas?

¿Lográs que todos tus alumnos alcancen los objetivos propuestos en el DC para el grado/ciclo que están cursando? ¿En qué casos no?

¿Se ponen en práctica estrategias alternativas que modifican el formato pedagógico estandarizado? ¿Cuáles? ¿Con qué resultados?

¿Qué son las adecuaciones curriculares? ¿Y un PPI? ¿Quiénes las planifican? Al momento de evaluar y decidir la promoción de los alumnos, ¿qué criterios se tienen en cuenta? ¿En qué consiste la promoción asistida? ¿Y el boletín abierto?

¿Existe o se siente la presión por la necesidad de que todos los niños aprueben el grado?

¿Quién supervisa y te acompaña en tu desempeño?

¿Cuál es la intervención del equipo interdisciplinario del CEI en relación a tus alumnos y sus familias? ¿Con qué frecuencia promedio se efectúan las mismas?

¿Tenés alumnos que cuenten con APND? ¿Qué funciones cumplen?

¿Identificás aspectos de esta figura que fortalezcan o debiliten tu tarea pedagógica?

Tus alumnos cuentan con algún otro dispositivo de apoyo de educación especial? ¿Quién coordina las acciones de cada uno?

Evaluando a los niños que observan dificultades de aprendizaje desde el aspecto social... ¿Participan en tareas grupales? ¿Participan en juegos con otros en los recreos?

Nuestro sistema educativo nació con un mandato homogeneizador para el nivel primario por el cual todos los niños debían aprender lo mismo en el mismo tiempo. ¿Cuáles son las características actuales de la escuela que podrías citar como rupturas de este mandato? ¿Y dentro del sistema?

¿Existe la posibilidad de que haya alumnos que, habiendo contado con apoyo de la modalidad de especial durante el primer ciclo y, no habiendo alcanzado saberes básicos que les permita continuar sus aprendizajes en el segundo ciclo sean promovidos y continúen su trayectoria escolar sin el apoyo de especial?

¿Existe la posibilidad de que haya alumnos que realicen una trayectoria continua y completa en la escuela primaria común y que no cumplan los propósitos correspondientes al nivel, siendo igualmente promovidos?

Sabemos que la normativa actual tiende a incluir a todos los niños en aulas comunes, ¿considerás que la escuela primaria de educación común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con una organización institucional y con los recursos necesarios para incluir a alumnos con dificultades de aprendizaje y lograr resultados de calidad para todos?

¿Realizás capacitación en servicio? ¿Cuál es la temática propuesta?

¿Realizaste capacitación en servicio específica para la enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad?