

# Universidad Abierta Interamericana



**Facultad de Investigación y Desarrollo  
Educativos**

**Profesorado Universitario para la Educación  
Secundaria y Superior**

## **TRABAJO FINAL**

**EL ROL DEL PSICOLOGO COMO DOCENTE DE  
APOYO A LA INCLUSION EN ALUMNOS CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL. Encuentros entre  
docentes de nivel y docentes de apoyo a la inclusión**

**Autora: Carolina Andrea Benavidez**

**Sede: Ituzaingó**

**Fecha: Agosto 2021**

## **Resumen**

El presente trabajo se propone revisar los encuentros -y desencuentros- que surgen entre los docentes que se encuentra al frente de un grado y los docentes que provienen de la modalidad de educación especial, como figuras de apoyo a fin de garantizar el derecho a la educación de cada niño y niña, y acompañando el recorrido escolar particular de cada quien, para que el tránsito del alumno se adecuado a sus necesidades. Y cómo, la psicología como disciplina orientada hacia una mirada del sujeto en su singularidad puede aportar a la función llevada a cabo por los docentes de apoyo formados bajo esta especialidad profesional.

La investigación es de carácter descriptivo y de metodología cualitativa. Su propósito es trazar el camino recorrido a través de las experiencias vivenciadas por los entrevistados, actores fundamentales en las trayectorias educativas de alumnos con discapacidad.

## **Abstract**

The present work proposes to review the encounters - and disagreements - that arise between the teachers who are in charge of a degree and the teachers who come from the special education modality, as support figures in order to guarantee the right to education of each boy and girl, and accompanying each individual's particular school journey, so that the student's transit is adapted to their needs. And how, psychology as a discipline oriented towards a view of the subject in its singularity can contribute to the function carried out by support teachers trained under this professional specialty.

The research is descriptive and qualitative methodology. Its purpose is to trace the path traveled through the experiences lived by the interviewees, fundamental actors in the educational trajectories of students with disabilities.

**Palabras Clave:** discapacidad – educación inclusiva – proyectos de inclusión – docentes de apoyo

## Índice

Resumen .....	1
Introduccion.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Capítulo 1. Educación Inclusiva .....</b>	<b>5</b>
Marco legal de la Educación Inclusiva en Argentina .....	7
Legislacion Actual .....	11
<b>Capítulo 2. Alumnos con Discapacidad Intelectual.....</b>	<b>14</b>
Personas con Discapacidad.....	14
Modelo de Prescendencia.....	14
Modelo Rehabilitador .....	16
Modelo Social.....	17
Organización Mundial de la Salud y el Concepto de Discapacidad .....	18
Discapacidad Intelectual .....	20
Alumno con Discapacidad Intelectual .....	22
Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad.....	23
Barreras para el aprendizaje, acceso y participación .....	24
Trayectorias Escolares Integrales: Propuestas Pedagógicas de Inclusión en Escuelas de Nivel de Argentina .....	26
<b>Capítulo 3. Psicólogo como Docente de Apoyo a la Inclusión.....</b>	<b>28</b>
Psicólogo en el Ámbito Educativo .....	29
Configuraciones de Apoyo .....	32
<b>Capítulo 4. De la teoría a la práctica: tensiones y desafíos .....</b>	<b>35</b>
<b>Capítulo 5. Trabajo de Campo .....</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo 6. Analisis De Entrevistas .....</b>	<b>42</b>
<b>Capitulo 7. Conclusion Final .....</b>	<b>46</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>51</b>
Entrevista 1 .....	51
Entrevista 2 .....	53
Entrevista 3 .....	55
Entrevista 4 .....	57
<b>Referencias .....</b>	<b>59</b>

## **Introducción**

La educación inclusiva surge como un movimiento educativo producto de la lucha y el reclamo por parte de personas con discapacidad, familias y profesionales con el fin de visibilizar y ubicar en un nuevo lugar a aquellos alumnos que han sido nombrados, históricamente, desde una mirada deficitaria, modelo medio hegemónico, por lo cual, todos los apoyos requeridos se basaban en la necesidad de rehabilitación y esfuerzos por parte de ellos para adaptarse al entorno escolar, o bien, siendo apartados del sistema educativo tradicional.

Desde un nuevo paradigma con la mirada que propone el modelo social de la discapacidad y las normativas nacionales e internacionales que ubican un encuadre legal, a la escuela como institución le sobreviene una transformación, una realidad que ya atravesaba lo escolar, pero que hoy se presenta con mayor visibilidad y, por ello, con diferentes líneas de acción e intervención frente a la diversidad como parte de cada rincón de la misma. El modelo social de la discapacidad plantea que la discapacidad surge como consecuencia de las características personales y particulares de un sujeto y las barreras de participación que ofrece el entorno en el que se desenvuelve y limitan su participación. Así es como, la discapacidad es un efecto y no una característica propia del sujeto. Y desde allí, es que se ha comenzado un movimiento de metamorfosis cultural, social, económico, político: las personas con discapacidad deben gozar de sus derechos como sujetos de derecho que son, y dentro de ellos, la escolarización y educación como primordiales. Las escuelas han sido sede de grandes transformaciones, surgen así las figuras de apoyo dentro de las instituciones educativas, y no solo, por fuera. La necesidad de diversificar las enseñanzas de acuerdo a la diversidad que habita la escuela, requiere del trabajo colaborativo entre los diferentes referentes institucionales que acompañan la trayectoria escolar de un alumno. Y allí, un nuevo desafío, ¿cómo abordar cada una de las trayectorias? ¿Cómo ubicar a cada referente institucional como interlocutores válidos de cada niño y niña? ¿Qué desafíos plantea el encuentro entre los docentes de grado y los docentes de apoyo?

Este trabajo se propone revisar los encuentros – y desencuentros - que surgen entre los docentes que se encuentra al frente de un grado y los docentes

que provienen de la modalidad de educación especial, como figuras de apoyo a fin de garantizar el derecho a la educación de cada niño y niña, y acompañando el recorrido escolar particular de cada quien, para que el tránsito del alumno se adecue a sus necesidades. Y cómo, la psicología como disciplina orientada hacia una mirada del sujeto en su singularidad puede aportar a la función llevada a cabo por los docentes de apoyo formados bajo esta especialidad profesional.

Para ello, se han realizado entrevistas con actores desde ambas funciones, con el objetivo de escuchar el relato que sus experiencias ofrecen. Así es como se han hallado puntos de comunión y de tensión en ese encuentro, lo cual puede ofrecer una representación, si bien, parcial, de cuánto camino hay recorrido y cuánto queda por transitar aun, a fin de brindar en la experiencia escolar de cada alumno que en su trayectoria requiere apoyos que eliminen barreras de acceso y participación, y así garantizar su derecho a la educación. Nuevos interrogantes, que orientan a continuar investigando, y recorriendo escuelas, experiencias, vivencias.

## **Capítulo 1. Educación Inclusiva**

Pensar la historia de las instituciones educativas invita a reflexionar acerca de las prácticas que llevan a cabo los sujetos que las hacen posibles. Resulta primordial articular una historia de la escuela que desande caminos y orientaciones tradicionales, fundada en presupuestos de homogeneidad de estudiantes, relegando la singularidad del sujeto, con una escuela que se enmarque y dirija por y para una sociedad de cualidades diversas y que respete los derechos de todos y todas fuera de toda segregación.

Implementar un modelo inclusivo significa contemplar la diversidad estructural de la sociedad, las singularidades de los y las estudiantes, con el fin de dar respuestas apropiadas desde la propuesta áulica.

Entendiendo la escuela como un dispositivo de transformación social, política, económica y cultural y producto de una construcción histórica, al realizar una mirada retrospectiva de la educación, se destacan algunos hitos que atañen a la cuestión actual del presente trabajo, la educación inclusiva.

En Argentina, a fines del siglo XIX, la escuela surge en un contexto socio-económico ligado a la ideología liberal, ideología que se vio plasmada en políticas educativas nacionales que propiciaban y tenían como fin, la unión de todo el territorio. En 1884 es sancionada la Ley 1420, (complementada más tarde con la Ley Laínez en 1905), la cual se comprometía a garantizar la educación primaria, obligatoria, laica, gratuita y gradual, para todos los niños y niñas de la Nación. La escuela surge entonces en el marco de un Estado que se encontraba en constitución, como un medio fundamental para garantizar la ciudadanía. *“En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora. Para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional. Para ello la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales” (Tenti Fanfani, 1993).*

Desde esta perspectiva, la escuela moderna, es considerada como un derecho individual necesario para la formación del ciudadano. La ideología predominante en aquel momento histórico del país, tenía como objetivo primordial la homogeneización del pensamiento, tarea compleja de llevar a cabo

de acuerdo a la diversidad cultural de los miembros de la sociedad, pero resultaba preciso, bajo el lema de la unidad nacional, unificar las singularidades.

En 1993, y en respuesta a cambios en la lógica político-económica, de acuerdo a los procesos de modernización, la educación comenzó a pensarse como una inversión en función de la necesidad de mano de obra calificada que se requería para el desarrollo económico. Se sanciona la Ley Federal de Educación (24.195), la cual fue considerada una ley marco, de carácter obligatorio para todo el territorio nacional, escrita y pensada por abogados, convirtiéndose así en un modelo legislativo, centralizando la toma de decisiones en el poder ejecutivo, generando grandes tensiones con las provincias, ya que, en ocasiones colisionaba con normas preexistentes en las mismas.

La Ley Federal de Educación establece que el sistema nacional educativo está constituido tanto por instituciones particulares como estatales siendo la única diferencia, su gestión (privada/estatal). Es la primera ley que legisla el sistema educativo de manera íntegra, es decir, en todos los niveles del sistema. La LFE elimina la diversificación de tipos de escuelas y de formación (Ley 1420) y define un único sistema educativo con diferente gestión, estatal o privada.

La institucionalización de la educación especial, dirigida a atender a estudiantes con discapacidad, comienza en 1885 con la creación del Instituto Nacional para Niños Sordomudos y la Escuela Normal Anexa para la formación de profesionales especializados. En sus inicios, la educación especial era pensada como un sistema paralelo a la educación de nivel, división que se sustentaba en el modelo médico, por el cual, la atención se centraba en el déficit del sujeto, el cual requería un espacio definido y específico donde realizar su escolarización, diferente de la escuela tradicional.

En ese momento, las escuelas especiales se caracterizaban por:

- *tener una menor cantidad de niños por maestro, lo cual favorecía la individualización de la enseñanza;*
- *trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados según el tipo de discapacidad de la población atendida;*
- *usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad. (Padin, 2013).*

Durante los años 90, surge el movimiento autoconvocado de familias, profesionales y personas con discapacidad que, asentados en normativas de derechos humanos confrontan con la idea de una Educación Especial enmarcada en un “mundo aparte”, dedicada solo a la atención de una minoría de estudiantes calificados como “discapacitados” o “con necesidades educativas especiales”, educados desde el modelo del déficit.

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206) en el año 2006 se plantea un nuevo marco para la educación de las personas con discapacidad, basados en la concepción que propone el *modelo social* enlazado con los *derechos humanos*, en el cual se reconoce la educación como un derecho y la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las escuelas.

*“La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que las instituciones educativas, en tanto comunidades, deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad)”.* (Arnaiz, 2002)

### Marco legal de la Educación Inclusiva en Argentina

#### Antecedentes

En el año 1994 se llevó a cabo la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca*, con la participación de representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Allí se aprobó la *Declaración de Salamanca* la cual proclama políticas, principios y prácticas para las *necesidades educativas especiales* que debe guiar a cada organización y gobierno.

El tema central de la Declaración es la *Educación para Todos*, y la necesidad de brindar enseñanza a todas las personas con *necesidades educativas especiales* dentro del sistema común de enseñanza.

En el marco de la educación como un derecho primordial que tiene cada niño y niña, las escuelas tienen que recibirlos/as y educarlos/as con éxito. Surge así, el concepto de *escuela integradora*, que brinda educación de calidad a todos. Las escuelas especiales deberían de funcionar como espacios de apoyo y

formación para profesionales de las escuelas comunes, así como también para brindar materiales específicos y asesoramiento directo a los docentes.

En diciembre de 2006, se aprueba por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (de ahora en adelante, CDPD), conformándose en el primer tratado internacional de derechos humanos del siglo XXI. De acuerdo al artículo 1 de la CDPD, el propósito de la Convención “*es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente*”. (Tratados de Naciones Unidas, 2006)

La Convención adopta el *modelo social de la discapacidad* y se sostiene en el enfoque de los derechos humanos. Principalmente, reconoce que las personas con discapacidad son **sujetos de derecho** “*y no objetos de las políticas sanitarias, la asistencia social, la solidaridad o la caridad.*” (Palacios, 2008)

Se plantea entonces que, desde esta perspectiva, la discapacidad es un concepto que evoluciona, responde a la cultura, y el déficit no se reduce exclusivamente al percibido por el propio sujeto sino que responde al desencuentro que se genera en la interacción con las barreras sociales que impiden la inclusión, hacer lazo con la comunidad.

En Argentina, en el año 1998, en el marco de la Ley Federal de Educación, se firma el Acuerdo Marco para la Educación Especial y el Acuerdo Marco sobre la Evaluación, Acreditación y Promoción donde se especifica que: “*La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular*” (Ministerio de Educación, 1998)

La educación especial comienza alrededor del año 2003 a replantearse el lugar que se le otorga como parte de los Regímenes Especiales en la Ley Federal de Educación y la responsabilidad que tiene en la construcción de políticas de inclusión educativa.

En 2008 el Estado argentino promulgó la Ley 26.378 a través de la cual aprobó la CDPD. En diciembre de 2014, el Congreso de la Nación le confirió jerarquía constitucional a la CDPD (Ley 27.044).

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206), cambia el paradigma y ya no se responsabiliza exclusivamente a las Escuelas Especiales de la educación de estudiantes con discapacidad. La atención a la diversidad y las denominadas “necesidades educativas especiales” se proponen en la corresponsabilidad de todo el Sistema Educativo:

*“Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional (...)*

*e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.*

*f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (...). (LEN, 2016)*

En este sentido, todos los niveles y modalidades de enseñanza deberán brindar apoyos y recursos para hacer efectiva la inclusión respetando las características diversas de los y las estudiantes. La educación especial, como una de las modalidades del Sistema, debe: (...) *dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (...). (LEN, 2016)*

La decisión política que se asume por parte de la gestión del Ministerio Nacional De Educación, de sentar el diseño de políticas educativas, en el modelo social de la discapacidad, queda plasmada en la Ley de Educación Nacional, considerando de este modo, a todo el Sistema Educativo como responsable de la construcción de una concreta inclusión educativa, y definiendo a la Educación Especial como garante de la educación de los estudiantes con discapacidad.

El derecho a la educación es reconocido por la Constitución Nacional y por diferentes tratados internacionales de Derechos Humanos en los que se basa la educación inclusiva para exigir legislación e implementación de políticas educativas que, según Agustina Palacios (2008), se correspondan con dos principios fundamentales: *la universalidad y la no discriminación*. Sin estos principios, el derecho a la educación pierde su significado.

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos expresa que la educación inclusiva –modelo educativo que recibe a todo tipo de niños y niñas y que percibe la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión– “... *ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva*” (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2013).

Desde el modelo social, todas las personas, independientemente de sus características singulares, pueden realizar aportes valiosos a la sociedad y tienen dignidad en igualdad de condiciones. Este modelo propone eliminar las barreras para lograr la inclusión plena y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida, la escuela. Según lo referenciado en el Manual de Educación Inclusiva confeccionado por Grupo Artículo 24, se postularon a lo largo de la historia, cuatro tipos de enfoque en relación a sistemas educativos que aseguran o no, entornos inclusivos:

- **La exclusión:** “*se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes.*”

*“Se impide que el estudiante con discapacidad se incorpore al sistema de enseñanza en razón de su edad, de su nivel de desarrollo o de un diagnóstico y se le coloca en un entorno de asistencia social o sanitaria, sin acceso a la educación.”*

- **La segregación:** *“tiene lugar cuando un estudiante con [discapacidad] (...) es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial”*
- **La integración:** *Se promueve la escolarización de los/as niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes, siempre que estén en condiciones de adaptarse a sus métodos de enseñanza y organización educativa. Se promueve el concepto de normalización, en relación a un patrón medio. En esta concepción, la mirada está puesta sobre el estudiante con discapacidad, en donde debe ajustarse al entorno que permanece inalterable a él.*
- **La inclusión:** *cambia la lógica y parte de la idea de que todos somos diferentes y por eso no se espera que todos hagan lo mismo de igual manera. Desde esta perspectiva, la inclusión está ligada al acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, especialmente de los que tienen mayores probabilidades de ser excluidos o marginados.*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define **educación inclusiva** como: *“Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”*. (UNESCO, 2008). *“La Educación para Todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con discapacidad, dentro del sistema común de educación”* (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994).

### Legislación Actual

En diciembre de 2016, el Consejo Federal de Educación aprobó la **Resolución 311/2016 de “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”**, que recuerda la obligación que tienen las distintas jurisdicciones de ajustar sus normas y prácticas a los lineamientos internacionales, propiciando condiciones y servicios que acompañen la trayectoria de los y las estudiantes con discapacidad que así lo requieran, favoreciendo así la inclusión, en igualdad de condiciones que los demás.

En diciembre de 2017, se aprueba la Resolución 1664/17 **“Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”**, en la cual se establece que *“la educación inclusiva es un derecho de todas las personas que se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico que no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos”*.(DGCyE, 2017).

El Sistema Educativo Nacional Argentino, enmarcados en la Ley 26.206 (Ley de Educación Nacional) y la Ley 13.688 (Ley Educación Provincial), desde una visión sustentada en garantizar los derechos humanos, siguiendo los lineamientos plateados por la Organismos Internacionales, legislan y promulgan políticas educativas inclusivas en el Sistema Educativo Nacional y de la Provincia de Buenos Aires. La educación inclusiva como un espacio a significar desde prácticas pedagógicas que promuevan la construcción de experiencias educativas inclusivas en todas las escuelas del territorio, asegurando el derechos a la educación de todos y todas, desde acciones de co-responsabilidad entre niveles y modalidades.

De este modo, Argentina se compromete a garantizar sistemas educativos inclusivos para cumplir con el derecho de todas las personas a **asistir a escuelas comunes** (artículo 24) y a prohibir que sean excluidas de las mismas. Sin embargo, la implementación de este derecho se ve limitado aún por diversas barreras normativas, económicas, institucionales, actitudinales y culturales. *“(…) se debe prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación mediante, entre otras cosas, disposiciones*

*legislativas o reglamentarias que limiten su inclusión en razón de su deficiencia o grado de dicha deficiencia, condicionando, por ejemplo, la inclusión al alcance del potencial de la persona o alegando una carga desproporcionada o indebida para eludir la obligación de realizar los ajustes razonables” (CDPD, 2016)*

La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder así a las necesidades de los y las estudiantes. Esto implica la modificación e innovación en estrategias y recursos para garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta hace pocos años, la discapacidad desde el punto de vista jurídico, era considerada exclusivamente dentro de la legislación de seguridad social, servicios asistenciales, o cuestiones puntuales relativas a la incapacitación, tutela o curatela. Alineados a la perspectiva que ofrece el modelo rehabilitador/déficit, el Derecho consideraba a las personas con discapacidad desde áreas como la beneficencia, la sanidad, o cuestiones específicas derivadas del derecho civil. La evolución de la sociedad, y el enfoque desde el cual se mira la discapacidad, involucra el cambio desde las leyes de servicios sociales, hacia **leyes de derechos humanos**. Ello supone centrar la atención en el **modo** en que los diversos procesos económicos, sociales y culturales consideran o no la diferencia implícita en la discapacidad. No supone borrar las diferencias, sino tomarlas como parte del sujeto que tiene derechos al igual que el resto de los ciudadanos, que de ninguna manera, deben ser vulnerados.

## Capítulo 2. Alumnos con Discapacidad Intelectual

### Personas con Discapacidad

La conceptualización de la discapacidad ha atravesado -y atraviesa- una gran (y fluctuante) evolución a lo largo de la historia, llena de contradicciones en relación a su significación y tratamiento, lo cual parecería constituir una expresión de la tensión que existe aún en la actualidad en lo que respecta a alojar la diferencia del otro en la comunidad. Entre las diversas acepciones de las que es objeto la discapacidad: “[...] *las que oscilan entre dos extremos.[...] Si bien podría afirmarse que las respuestas sociales y jurídicas hacia la discapacidad han ido fluctuando como consecuencia de estas dos perspectivas —que, o la consideraban resultado del pecado, o la consideraban una enfermedad—, es posible distinguir tres modelos de tratamiento, que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad, y que, en algunos ámbitos coexisten (en mayor o menor medida) en el presente.*” (Palacios, 2008).

### Modelo de Prescindencia

Modelo en el cual se infiere que las causas que originan la discapacidad tienen un motivo religioso y en el que se considera que las personas con discapacidad son innecesarias socialmente por diversas razones, o bien porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que son representantes de mensajes diabólicos, la consecuencia del enojo de los dioses, o que sus vidas no merecen la pena ser vividas por la desgracia de haber nacido “asi”.

### Sub-Enfoque Eugenésico

Como resultado de estas premisas, la sociedad decide **prescindir** de las personas con discapacidad, mediante políticas de estado ligadas a la aplicación de la eutanasia o excluyéndolas, ubicándolas en un espacio geográfico alejado del resto de la comunidad destinado a personas anormales y de clases baja. *“Dentro del modelo de prescindencia, se considera posible distinguir la existencia de dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. Esta distinción se basa en las diversas consecuencias que pueden derivarse de aquella condición de innecesariedad que caracteriza a las personas con discapacidad. Así, se verá que —si bien desde ambos submodelos se prescinde de las vidas de estas*

*personas— en el primero la solución es perseguida a través de la aplicación de políticas eugenésicas, mientras que en el segundo dicho objetivo es alcanzado mediante la marginación.”(Palacios, 2008).*

Así es como, desde el modelo eugenésico, probablemente desde una concepción justificada en creencias religiosas, la vida de las personas con discapacidad solo se significa desde una perspectiva en la que su vida no debe ser vivida y como consecuencia de ello, en la sociedad antigua, los niños y las niñas eran sometidos a prácticas de infanticidio.

### Sub-Enfoque de Marginación

El factor predominante en este sub-enfoque es la **exclusión**, ya sea que se subestime a la persona con discapacidad por su condición y por ello, ser consideradas como objeto de compasión o bien, como resultado del rechazo o temor por ser significadas desde el pensamiento mágico, por el cual se les atribuyen condiciones maléficas o de peligro inminente. Así es como, la respuesta social que genera más tranquilidad es la de la exclusión. *“A diferencia del submodelo eugenésico, ya no se comente infanticidio, aunque gran parte de los niños y niñas con discapacidad mueren como consecuencia de omisiones — ya sea por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación—. En cuanto a quienes subsisten o a los mayores, la apelación a la caridad, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión son los medios de subsistencia obligados. De igual modo que en el submodelo de exterminio, la diversidad funcional tiene un provecho: ser centro de diversión.” (Palacios, 2008).*

Durante la Edad Media, a diferencia de la sociedad antigua, los encargados de diagnosticar si una conducta era producto de un proceso natural o maléfico eran el médico y el sacerdote, supeditados siempre a la lógica y ética que predominaba en aquel momento, la teología. De esta forma, con la influencia del cristianismo, se modifican mediante edictos el tratamiento de los niños y las niñas con discapacidad, pronunciándose en contra del infanticidio y la venta como esclavos. En esta sociedad, la de la época medieval, no se prescindía de las personas con discapacidad, ocupaban un lugar: el de los marginados. *“La marginación a la que se encontraban expuestos ciertos colectivos —y entre ellos*

*se entiende debería incluirse a quienes hoy son consideradas personas con discapacidad— era una marginación necesaria y de sostén dentro del conjunto social. Si hay que reconocer que el proceso de marginación se fundamenta en la exclusión de los vínculos sociales, o bien en su espontáneo abandono, en la pérdida de sitio en la división del trabajo o en la distribución de los papeles sociales, entonces resulta difícil considerar a los mendigos personas del todo marginadas. Ellos resultaban necesarios por cuanto ofrecían la posibilidad de testimoniar la caridad, se encontraban organizados y estabilizados, y vivían en el respeto a las normas de la convivencia social” (Gíreme en Palacios, 2008).*

Debe hacerse una aclaración que, si bien ningún ser humano física o mentalmente que difería de la norma se escapaba de la acusación de brujería, a las personas con discapacidad intelectuales y a las nombradas como **loco no alborotadores** se les permitía pasear en libertad. Así es como, se consideraba que existía la buena y la mala locura medieval, por lo que se trataba de individuos sociales a sanar o a segregar.

#### Modelo Rehabilitador

Este modelo considera que las causales de las condiciones de la discapacidad son científicas y no religiosas. La diversidad funcional de las personas con discapacidad es planteada en términos de salud o enfermedad. Ya no son consideradas innecesarias, pero siempre en la medida en que puedan ser rehabilitadas. Es por esto que el objetivo primordial de este modelo es **normalizar a las personas con discapacidad**, aunque eso implique lograr la desaparición o el ocultamiento de las diferencias que su condición re-presenta. De este modo, el centro de la problemática pasa a ser la persona con sus diversas dificultades y a quien es indispensable rehabilitar, es decir, que pueda acomodarse a la sociedad, ser similar a sus pares sanos, válidos y capaces.

*“En otras palabras, el énfasis se sitúa en la persona y su “deficiencia”, caracterizada como una anomalía patológica que impide a la persona realizar actividades que se consideran “normales”, es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas que no padecen dichas diversidades funcionales. Tal como se ha adelantado, deja de imperar una explicación religiosa respecto del origen de la discapacidad, a cambio de un criterio exclusivamente científico— médico. Al buscar las causas que dan origen a la discapacidad, las respuestas*

*se centran exclusivamente en las “limitaciones” que tiene la persona. La persona con discapacidad es un ser humano que se considera desviado de una supuesta norma estándar, y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social”(Palacios, 2008).*

La significación que se construye alrededor de la discapacidad, desde este enfoque, es homologada a la enfermedad y por tanto, es una condición susceptible de ser modificada, debe ser curada o rehabilitada, otorgándole un sentido ligado a una recuperación que puede ser intervenida desde diferentes políticas en salud y educación.

### Modelo Social

Desde la perspectiva de este modelo, las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en su mayoría, sociales. Desde esta óptica, se sostiene que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad de igual modo que el resto de personas, pero siempre teniendo en cuenta el respeto de la diferencia.

Este modelo se encuentra profundamente ligado a valores específicos a los derechos humanos, y se dirige a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, favoreciendo la inclusión social, y basándose en principios como vida independiente, accesibilidad universal, no discriminación, normalización del entorno, entre otros. Tiene como objetivo primordial la autonomía de la persona con discapacidad para que pueda decidir respecto de su propia vida y para ello, se enfoca en la eliminación de barreras externas, a los fines de brindar igualdad de oportunidades:

*“los presupuestos fundamentales del modelo social son dos. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales. 197 Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. En cuanto al segundo presupuesto —que se refiere a la utilidad para la comunidad— se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que*

*aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas —sin discapacidad—. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” (Palacios, 2008)*

### Organización Mundial de la Salud y el Concepto de Discapacidad

En el año 1980, la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), delimita por primera vez tres conceptos: **deficiencia, discapacidad y minusvalía**. (*Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías: CIDDM*), que surge a partir de trabajos iniciados en 1972 en base a la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), ya que ésta resultaba insuficiente para conceptualizar y clasificar las consecuencias de la enfermedad sobre el desarrollo global del individuo. La Organización Mundial de la Salud definió estos tres conceptos a partir de la necesidad de considerar la enfermedad y las consecuencias de ésta en todos los aspectos de la vida de la persona.

De acuerdo a estas proposiciones generales, considera los siguientes significados para los referidos conceptos: por **deficiencia** se entiende cualquier pérdida o anormalidad permanente o transitoria —psicológica, fisiológica o anatómica— de estructura o de función. Por **discapacidad** se entiende una restricción o impedimento del funcionamiento de una actividad, debida a una deficiencia, en la forma o dentro del margen considerado normal para un ser humano, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. La **minusvalía** es la incapacidad que se traduce en toda situación desventajosa para una persona, producto de una deficiencia o discapacidad, en cuanto limita o impide el desempeño de una función que se es considerada común para esa persona según la edad, el sexo, y los factores culturales y sociales.

Esta primera clasificación generó grandes críticas, debido a que “sostiene la noción de deficiencia como anormalidad en una función, discapacidad como la incapacidad de realizar una actividad considerada normal para los seres humanos, y minusvalía como la incapacidad para desempeñar un rol social

*norma” (Oliver en Palacios, 2008). Desde la perspectiva de la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad contenía aspectos/dimensiones sociales, pero no contemplaba la posibilidad que la incapacidad surgiera como resultado de causas sociales. Por este motivo, años después la clasificación fue sometida a revisión, en el 2001 pronuncia una nueva clasificación (*Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud: CIF.*), la cual presenta amplias diferencias de la clasificación anterior en lo que respecta a la relación entre discapacidad y dimensiones del funcionamiento, presenta un modelo multidimensional en el cual el concepto de discapacidad incorpora al de deficiencia, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación: “La discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.”(CIF-OMS, 2001).*

Concibe el concepto de **funcionamiento** como un término global que hace referencia a todas las funciones corporales, a la participación y a las actividades. De modo similar, el concepto de *discapacidad* engloba a las deficiencias, las limitaciones en la participación o en la actividad. Es de destacar, que introduce el concepto de *factores ambientales* los cuales interactúan con el resto de los mencionados: “La idea básica de los factores ambientales está constituida por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal” (CIF-OMS, 2001)

De esta forma, esta clasificación aporta un lenguaje unificado y estandarizado para concebir la discapacidad, y permite un abordaje multidimensional pensando la discapacidad como un proceso evolutivo en el que interactúan diversos factores, personales y ambientales.

Así, por ejemplo, un individuo puede:

- a) Tener deficiencias sin tener limitaciones en la capacidad.

- b) Tener problemas de desempeño/realización sin deficiencias o limitaciones en la capacidad.
- c) Experimentar un grado de influencia en dirección contraria, entendiendo a la institucionalización como un agente que puede provocar una pérdida de las habilidades sociales en muchas situaciones.

Teniendo en cuenta la perspectiva del modelo social para conceptualizar la discapacidad y las clasificaciones internacionales enmarcadas por la Organización Mundial de la Salud, en donde se postula un enfoque biopsicosocial del individuo, se habilita la posibilidad de elaborar un perfil que sea de gran utilidad para ser abordado desde las diferentes áreas teniendo en cuenta el funcionamiento, la discapacidad y la salud de la persona en sus diversas dimensiones.

### Discapacidad Intelectual

Siguiendo la línea de las clasificaciones en discapacidad, el CIF se postula como el marco conceptual que describe todos los estados relacionados con la salud, en convivencia con otras asociaciones e instrumentos de clasificación internacional como lo son: *la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD)*, *la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10)* y *el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-V*.

*“La noción actual de **discapacidad intelectual** se enmarca en la noción general de discapacidad que enfoca su atención en la expresión de las limitaciones del funcionamiento individual dentro de un contexto social y representa una desventaja significativa para el individuo. La discapacidad tiene su origen en un trastorno del estado de salud que genera deficiencias en las funciones del cuerpo y en sus estructuras, limitaciones de la actividad y restricciones en la participación dentro de un contexto de factores medioambientales y personales”* (OMS, 2001).

La noción actual de discapacidad intelectual, en cohesión con el concepto de discapacidad basado en un modelo social, se orienta hacia una ética que permitiría mejorar las practicas profesionales actuales, a fin de centrarse en los

apoyos requeridos para cada persona en particular de acuerdo a su participación en la comunidad, y, por otro lado, brindaría una lógica que modifique las barreras que como sociedad se presentan ante la diversidad.

La discapacidad intelectual se caracteriza por:

- limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo,
- se expresan en habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica.
- la discapacidad debe originarse antes de los 18 años.( Luckasson y cols., 2002)

Para realizar una definición que contemple todas las dimensiones que este tipo de discapacidad engloba, se deben tener en cuenta diferentes factores (Luckasson y cols., 2002):

- 1) Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de entornos comunitarios típicos de otras personas de similar edad y su cultura.*
- 2) Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad lingüística y cultural además de las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores y conductuales.*
- 3) En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con los puntos fuertes.*
- 4) Un objetivo importante de la descripción de las limitaciones es el desarrollo de un perfil de apoyos necesarios.*
- 5) Con apoyos personalizados apropiados durante un periodo continuo, el funcionamiento vital de una persona con DI, por lo general, mejora.*

El **Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales**, utiliza como sinónimos los términos de "*trastorno del desarrollo intelectual*" (TDI) y "*discapacidad intelectual*" (DI). Lo define como "*un trastorno que se inicia durante el desarrollo e incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo*" (DSM V, 2014). La definición destaca la influencia del entorno sobre las capacidades intelectuales, siendo condición necesaria la

adecuación de apoyos en los distintos entornos en los que se desenvuelve el sujeto (escuela, trabajo, vida diaria).

Desde el enfoque biopsicosocial, el trastorno del desarrollo intelectual es un estado singular de funcionamiento que se caracteriza por:

- *limitaciones en el funcionamiento intelectual (razonamiento, resolución de problemas, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico)*
- *limitaciones en las habilidades adaptativas, es decir, dificultades significativas en las actividades de la vida diaria*
- *comienza en la infancia*  
(Luckasson y cols., 2002)

### Alumno con Discapacidad Intelectual

La discapacidad intelectual constituye un continuo al que pertenecen personas con diversos grados de afectación, desde aquellos que están en condiciones de desenvolverse sin mayores dificultades para dar respuesta a las exigencias de la vida actual, hasta los que presentan una autonomía limitada y precisan apoyos más o menos permanentes.

Considerando la discapacidad intelectual como un trastorno del neurodesarrollo, son diversas las áreas, valga la redundancia, del desarrollo que se encuentran afectadas. A los efectos de este trabajo, se consideran las dificultades en el procesamiento de la información que pueden derivar como consecuencia de la alteración en el desarrollo y, por lo tanto, las necesidades educativas a tener en cuenta para construir los apoyos y ajustes que se requieran para acompañar la trayectoria del alumnado con los mencionados desafíos en su desarrollo, propiciando y respetando sus derechos como sujeto.

Desde una perspectiva neuropsicológica, los y las estudiantes con discapacidad intelectual procesan la información de manera diferente al niño o niña que presenta desarrollo neurotípico, suelen emplear con frecuencia métodos de ensayo y error y estrategias más útiles cuando se les entrena, pero la dificultad se presenta porque no logran generalizar con facilidad los aprendizajes.

Las alteraciones en el desarrollo cognitivo pueden diferenciarse en las siguientes:

- ***Dificultades de la meta cognición***, o conocimiento acerca del propio conocimiento, que tienen de sus propios procesos cognitivos, en particular acerca del funcionamiento de su propia memoria. Presentan grandes dificultades en reconocer las limitaciones de la memoria, específicamente, la de trabajo.
- ***Dificultades en funciones ejecutivas ligadas al control inhibitorio***, procesos que rigen a otros que se realizan de modo automático. Se considera que este aspecto se encuentra íntimamente ligado a las dificultades en la meta cognición: en ausencia de conciencia y de conocimiento acerca de las propias funciones y capacidades cognitivas, difícilmente logren controlar y ejecutar de manera flexible y adecuada los correspondientes procesos, estrategias y planes de control.
- ***Limitaciones en procesos de transferencia o generalización de unas situaciones a otras***. Logran conservar los aprendizajes mientras la tarea permanece igual y la situación se mantiene sin variaciones, luego les resulta difícil emplear iguales estrategias en situaciones/tareas diferentes.
- ***Limitaciones en el proceso de aprender, en el flexible y adaptativo manejo del aprender a aprender***. Emplean precarias estrategias para optimizar las experiencias de aprendizaje y los resultados de ellas.

### *Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad*

Como fue mencionado en el apartado anterior, una de las cualidades primordiales que presentan estos niños, es la alteración en el modo de procesar la información y la capacidad para aprender de manera generalizada. Esto afectaría a otras capacidades que se encuentran íntimamente ligadas: autonomía, lenguaje, motricidad, interacción social.

Las dificultades principales se encuentran en la ***generalización de lo aprendido***, es decir, en la posibilidad de transferir los conocimientos a diversas situaciones, en la que los elementos varían respecto de la inicial en donde fue

experimentado. De este modo, considerar la generalización como mecanismo fundamental en procesos de aprendizaje, significa tener en cuenta el uso de lo aprendido de modo funcional y adaptativo en diferentes entornos.

El hecho de considerar al alumno en interacción con el ambiente supone dos cuestiones: una, que más allá de factores personales, singulares en su desarrollo, factores contextuales interactúan con los mencionados desafíos que presenta su desarrollo. Y dos, que se debe intentar satisfacer sus necesidades como sujeto activo participante en el contexto. En esta línea, la educación no debería dirigirse solo al estudiante, sino como sujeto miembro de una sociedad, por lo cual, los lugares en los que vive, las personas con quien interactúa y las actividades que realiza o realizará cobran gran importancia a la hora de planificar la trayectoria escolar del mismo. Se trata de propiciar aprendizajes funcionales, es decir, aquellos que sean útiles y que aumenten la calidad de vida del alumno, permitiendo su participación activa en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve.

De este modo, una de los objetivos educativos principales, enmarcados en la educación inclusiva en el respeto por los derechos de las personas con discapacidad, es brindarle la posibilidad de aprender habilidades que favorezcan su funcionamiento autónomo en el entorno escolar. Por lo tanto, va a ser importante que al planificar la intervención educativa se tengan en cuenta las cualidades que cada alumno presenta, considerando también, el acceso y la participación y los ajustes que desde el contexto escolar se requieran luego de analizar qué factores del entorno funcionan como limitantes (barreras).

### *Barreras para el aprendizaje, acceso y participación*

En este aspecto, resulta importante recordar que, desde la perspectiva actual socio ecológica de la discapacidad, ésta resulta de la interacción entre las personas con determinadas condiciones y las barreras debidas **a la actitud y al entorno** que evitan y/o limitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de oportunidades con las demás. “*Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan su autonomía y participación*”

*plena en la sociedad. La relevancia del modelo social apunta a la eliminación o reducción de las barreras que suponen en la práctica una dificultad significativa a la persona con discapacidad para mejorar su experiencia educativa y alcanzar un resultado personal". (Res. 1664/17)*

La Resolución 1664 del año 2017 del Consejo Federal de Educación refiere en su documento que se deben identificar las barreras y obstáculos que existen en la institución educativa:

- Barreras de acceso físico;
- Barreras de la comunicación;
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje;
- Barreras sociales-actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

El Manual de Educación Inclusiva publicado en 2019 por Grupo Art, especifica que en respuesta a la necesidad de remover dichas barreras es necesario focalizar en:

- Accesibilidad física: remover barreras arquitectónicas, analizar los recorridos escolares, ubicación, orientaciones a docentes, modificaciones necesarias para el desplazamiento, necesidad de información a los adultos y pares.
- Herramientas didácticas: analizar las perspectivas didácticas, la formación en didácticas específicas, el conocimiento y manejo de los diseños curriculares, los modos y tiempos de aprendizaje singulares, los materiales más apropiados, los vínculos y la interacción en la escuela, la evaluación, entre otros. Estas herramientas son necesarias para todos los alumnos del aula y no solo para los estudiantes con discapacidad.
- Formas de comunicación: conocimientos básicos de Braille, Lengua de Señas Argentina y Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación, e implementarlos con recursos humanos y materiales. Aquí se consideran todos los recursos de la llamada **tecnología asistida**.
- Asesoramiento y orientación.

- Capacitación.
- Provisión de recursos.
- Formas de trabajo colaborativo entre diversas figuras de la comunidad educativa.
- Seguimiento de los progresos de los alumnos y de la institución.
- Investigación para conocer y profundizar prácticas inclusivas.

En las escuelas inclusivas no se espera que los docentes deban resolver todas las situaciones ni planificar en la soledad del aula. Los equipos docentes deben construir estrategias y herramientas en forma colaborativa con otros docentes más experimentados, con el equipo directivo, con otros miembros de la escuela, familias, estudiantes, organizaciones de personas con discapacidad, otras escuelas, etc. En este camino, es necesario recurrir al asesoramiento de escuelas interdisciplinarias, de equipos externos y de las universidades, entre otros, según lo requiera cada caso. Aquí es donde entra en acción, entre otras figuras, el maestro de apoyo, denominado **docente de apoyo a la inclusión (DAI)** en el perímetro de la provincia y **maestro de apoyo a la inclusión (MAI)** en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mediante una **Propuesta Pedagógica de Inclusión**.

*Trayectorias Escolares Integrales: Propuestas Pedagógicas de Inclusión en Escuelas de Nivel de Argentina*

En todos los niveles de escolaridad, el alumno con discapacidad debe de poder tener la oportunidad de acceder a todos los espacios curriculares. En este aspecto, no se refiere a eximir a un estudiante en un área. Por el contrario, se deben brindar todos los apoyos y recursos para que pueda transitarla. En esta línea, la Resolución 311 del año 2016 del Consejo Federal de Educación establece en su artículo n°17 que: *“En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de: (...) contar con Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) que considerará los ejes detallados en el Anexo II. La PPI se*

*elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo de la PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro”*

De este modo, la PPI resulta una herramienta indispensable para las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad, las cuales intentan barrer las limitaciones que el entorno educativo tradicional puede ofrecer en cada caso particular. La misma resultara de un acuerdo entre las instituciones educativas intervinientes, la familia y el o la estudiante, para garantizar su derecho a la escolarización y aprendizaje.

La Resolución 1664 del año 2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires define la Propuesta Pedagógica para la Inclusión (PPI) y especifica que, en el nivel primario implica, entre otras cosas, *“incluir configuraciones de apoyo y didácticas a partir de la propuesta del maestro de grado, y generar comunicación con la familia y definir espacios institucionales de intercambio y trabajo interdisciplinario de los equipos docentes intervinientes. De acuerdo con esta norma, la PPI no puede implicar una currícula paralela ni una reducción de contenidos. Debe atender a la implementación de estrategias para que el estudiante pueda construir el aprendizaje y apropiarse de los conocimientos que circulan en la escuela. La propuesta se debe evaluar de forma sistemática y permanente a fin de contribuir a la mejora de los Procesos de enseñanza y aprendizaje, y para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas.”*

### **Capítulo 3. Psicólogo como Docente de Apoyo a la Inclusión**

De acuerdo a la normativa actual ya mencionada (Resolución 1664/17), el planteamiento de **dispositivos educativos para la inclusión**, requiere del trabajo colaborativo entre diferentes actores que forman parte de la trayectoria escolar del estudiante, en tanto, se garantice de este modo, su derecho a la educación. De dicho encuentro intersubjetivo, de la multiplicidad de miradas se creara un espacio de producción y construcción de saberes que darán lugar a la conformación de un plan de trayectoria para el estudiante, en el cual se plasmaran criterios pedagógicos que definen el dispositivo adecuado de intervención, ajustado a las necesidades educativas del alumno, a los acuerdos intra e interinstitucionales.

Los equipos docentes que intervienen, según la normativa actual, deben estar conformados por: **equipos docentes institucionales y equipos de supervisión territorial (distrital/regional)**.

<b><i>Equipos Docentes Institucionales</i></b>	<b><i>Equipos de Supervisión Territorial</i></b>
Docentes de Nivel	Equipo Distrital de Inspectores de Gestión Estatal y Privada / Mesa Distrital de Inclusión
Docentes y Técnicos de Modalidad Especial/ Equipos de Orientación Escolar de Psicología Comunitaria/Social	Equipos de Inspectores de Enseñanza de Gestión Estatal y Privada /Mesa Regional de Inclusión
Equipo de Conducción de ambas instituciones intervinientes	

Las instituciones de gestión privada realizarán acciones en el marco de proyectos de inclusión entre escuelas de idéntico nivel y la Modalidad de Educación Especial deberá responder a igual gestión, excepto casos que así lo ameriten, en donde se podrán realizar acciones conjuntas entre gestión estatal y privada.

El docente de apoyo a la inclusión forma parte de la planta orgánica funcional de Escuelas de Educación Especial, quienes, en articulación y colaboración con la institución de nivel, construirán y llevarán a cabo el proyecto pedagógico individualizado para el estudiante con discapacidad. Quienes pueden ejercer esta función son, por supuesto, docentes especiales, y profesiones que pueden abordar el rol de acuerdo a las necesidades del niño: psicopedagogos/as, profesores de educación física, psicomotricistas y psicólogos. La figura del maestro (excepto docentes especiales) debe contar con su formación inicial y formación pedagógica que se ofrece a través de diversas instituciones, de esta manera, se encuentran habilitados para trabajar en docencia, acompañando al docente de nivel.

### *Psicólogo en el Ámbito Educativo*

Resulta pertinente para comprender los alcances del rol del psicólogo como docente de apoyo a la inclusión, cual es la relación que existe entre la psicología y la educación y cómo ha evolucionado a través de los años. Es importante esclarecer desde qué punto de vista se posiciona cada disciplina y cómo son las relaciones que se entran entre los actores que llevan a cabo, primordialmente, los proyectos de inclusión de estudiantes con discapacidad: el docente de nivel y el docente de apoyo a la inclusión.

Siguiendo la lectura de Guzmán y Mardones (2010), se presenta históricamente un debate referido a qué lugar ocupa la psicología en el ámbito de la educación. Algunos posicionamientos argumentan que la psicología (en tanto, psicología educacional) se ocupa de aplicar los conocimientos de dicha disciplina dirigidos a un tipo particular de conductas que se expresan en y dentro de los sistemas educativos y otros, plantean que se trata de una disciplina con sus propias bases teóricas independiente de la psicología. Esta diferencia de miradas, si bien habilita significaciones desde la diversidad que puede

enriquecer la práctica, también ofrece un campo en el que se profundizan tensiones en el encuentro intersubjetivo entre actores educativos y psicólogos.

Las situaciones problemáticas que surgen en los ámbitos educativos, buscan en la psicología (como en otras) una mirada diferente que permita comprender ciertos fenómenos y poder actuar adecuadamente ante ellos. De este modo, se encuentran la educación y la psicología en un mismo campo en donde de su interrelación deben surgir nuevas propuestas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, en acuerdo con docentes y otros actores institucionales. *“Como resultado, se amplían los conocimientos teóricos y prácticos en el área de educación mientras que la psicología se ve enfrentada a generar nuevos conocimientos al abordar nuevos asuntos. Por lo que la naturaleza aplicada de la psicología educacional no tan sólo es la aplicación de conocimientos ya elaborados, sino también un catalizador que invita a construir y generar nuevos aportes al conocimiento”* (Guzmán y Mardones, 2010).

La psicología que actúa en el ámbito educacional atiende a procesos psicológicos que en el devenir del aprendizaje intervienen, por tanto, la complejidad de dichos fenómenos requiere de una mirada multidisciplinar que aporte nueva información, que se construya en red. De esta manera, resulta importante destacar que el área educacional de la psicología, se ocupa del estudio de fenómenos y procesos educativos con tres objetivos: *“[...]aportar a la producción de una teoría que permita comprender y explicar mejor estos procesos, ayudar a la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de planificación e intervención que ayuden a orientarlos en una dirección determinada; y asistir a la instauración de unas prácticas educativas más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras por las personas que participan en ellas”* (Guzmán y Mardones, 2010).

Lo anteriormente mencionado de acuerdo a la perspectiva teoría de la psicología desarrollada en el ámbito educativo, habilita pensar cuál es el rol que cumple el psicólogo como maestro de apoyo a estudiantes con discapacidad y cómo se lleva adelante ese encuentro intersubjetivo entre los profesionales (docentes de nivel y psicólogos como docente de apoyo) que acompañan la trayectoria escolar de los alumnos.

El concepto de rol, entendido desde la sociología, acuñado por Parsons en su teoría sistémica, alude al conjunto de pautas y comportamientos que se espera de un sujeto que ocupa determinada posición social institucional, a la que se denomina status. El rol entendido como aspecto dinámico del status, habilita al individuo a desempeñarse de acuerdo a los derechos y obligaciones que éste le confiere. Para Parsons, no existiría un solo rol social, sino que los comportamientos de un individuo se irán modificando de acuerdo al contexto en el cual se desenvuelve, los otros con quienes interactúa, la cultura en la que vive y otros factores particulares como edad, status económicos, o propias necesidades.

Los roles no son equivalentes a personas, son conceptualizados como papeles sociales que son llevados a cabo por actores individuales. De este modo, cada actor puede ser entendido como un conjunto de roles y en este punto es en donde **actor y sistema** confluyen, ya que los roles serán funcionales a contribuir al orden e integración social, entendiendo la sociedad como una maquina en donde sus miembros tienen requisitos, necesidades y funciones que se articulan dando un sentido normativo esas mismas necesidades.

Teniendo en cuenta estos aspectos mencionados del rol, status, actores y contextos, se espera del psicólogo que desempeña su rol en el ámbito educativo como maestro de apoyo, que aporte saber desde su área, y así poder enriquecer y articular lo pedagógico y el tránsito del estudiante por la escolarización respetando su singularidad y acordando los ajustes necesarios para garantizar su derecho a la educación.

El desempeño del psicólogo en el ámbito educativo en el rol de docente de apoyo a la inclusión supone un desafío que implica superar la idea que el ejercicio de la psicología es netamente clínico, requiere capacitación específica y la suficiente flexibilidad que permita a los profesionales adaptarse a un escenario cambiante como lo es la educación, la nueva escuela se caracteriza por defender los derechos humanos y fomentar el respeto a la diversidad.

La presencia del psicólogo como docente de apoyo en el aula, supone otro desafío para ambos docentes, de nivel y de apoyo. La escuela inclusiva apuesta por construir contextos educativos que garanticen el tránsito escolar a todos sus estudiantes, y esto supone el ingreso de personal capacitado externo,

en el caso de estudiantes con discapacidad, que trabaje en colaboración con el docente de nivel.

Teresa Huguet, referente en el tema, expresa la necesidad de un trabajo de cooperación mutuo entre los docentes como condición para el éxito de lo propuesto. Sin embargo, cambiar un modelo tradicional de educación por el actual, más inclusivo puede generar resistencias en los docentes de nivel, como “compartir” la relación que se ha establecido con los alumnos o la carga extra que supone involucrar a un externo en la dinámica áulica. Ambas afirmaciones, en palabras de la autora, deben ser contrarrestadas con el beneficio a largo plazo que se desarrolla en lo que a autonomía de los estudiantes propicia y en la gratificación que este desarrollo produciría en los involucrados.

La colaboración, el trabajo en equipo, se concretiza en la inclusión del docente de apoyo en el aula, en las actividades/áreas que así le estén designadas y que no represente un extraño ni genere divisiones en la clase.

Para llevar adelante la propuesta, el docente de apoyo trabaja conjuntamente con el docente referente en la planificación de las actividades pedagógica, o bien, es el docente de apoyo quien brinda herramientas desde su expertise al docente para realizar los ajustes que sean pertinentes según la necesidad educativa del estudiante. Dichas adecuaciones son denominadas “**configuraciones de apoyo**”, las cuales resultan en modificaciones en el acceso y en, casos que así se requiere, de la currícula.

### Configuraciones de Apoyo

En el marco de la singularidad de cada estudiante, se construyen acuerdos para el diseño de propuestas educativas que promuevan el trabajo colaborativo y de co-responsabilidad haciendo posible la participación de los estudiantes en diversas experiencias de aprendizaje, así se expresa en el Marco General para Orientación Curriculares que emite la Dirección General de Educación Especial.

Los apoyos específicos para alumnos con discapacidad (ligados a cuestiones de accesibilidad y pedagógicas) son denominadas **configuraciones de apoyo**, las cuales son implementadas en trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad. La Propuesta Pedagógica Individual requiere pensar

las prácticas educativas inclusivas desde una mirada que resignifique los modelos didácticos de enseñanza tradicionales y de aulas con formatos rígidos. Las practicas inclusivas deben considerar, en principio, los variados estilos de aprendizajes de sus estudiantes asi como diferentes modalidades de presentación de la información que requieren dichos estilos, y asi facilitar el acceso al conocimiento de los alumnos. Los contenidos y los métodos para enseñarlos son las directrices del proceso de enseñanza, Lewin postula que para hablar de configuraciones didácticas, se debe recuperar el estudio del **método** a fin de propiciar buenas prácticas en las aulas, entendiéndolas como el modo particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Los desarrollos didácticos que se vienen produciendo desde hace varios años en Argentina, colocan el énfasis en una mirada de la enseñanza positiva, no se enfoca en lo que el estudiante no puede, sino que apunta a potenciar sus recursos y desarrollarlos, para usarlos como punto de partida de cara al futuro. Los caminos no son lineales y deben sortearse desafíos permanentes, buscando, **de manera colaborativa** y sujetos a una sólida formación didáctica, formas diversas de resolver las situaciones que se presenten: *“La situación de un docente trabajando en soledad es un supuesto que debemos reconsiderar si nos situamos en un trabajo de equipo. Seguramente en conjunto se encuentren las respuestas acerca de cómo trabajar con un grupo específico de estudiantes o con un estudiante con ciertas características individuales. Así, cualquier aula en la que el equipo docente ofrezca las condiciones adecuadas, puede avanzar hacia prácticas inclusivas, lo que implica vencer barreras al aprendizaje y facilitar la participación de todos los estudiantes”.* (Grupo Art, 2019)

Las prácticas de enseñanza actual requieren atenerse a procesos no lineales de construcción del conocimiento por lo cual, resulta fundamental situar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el escenario en el cual se produce, y asi reconocer las particularidades del contexto y de cada estudiante con el objetivo de eliminar las barreras que existan y asi garantizar la participación y el aprendizaje en su trayectoria escolar.

Las intervenciones pedagógico-didácticas se deben adecuar a los estilos de aprendizaje de cada alumno, habilitando el entorno desde el Diseño Curricular de cada nivel educativo, se debe tener en cuenta los apoyos y ajustes razonables

que los estudiantes requieren. Desde esta perspectiva, los equipos docentes de trabajo deben incorporar a sus prácticas nuevos materiales, flexibles, técnicas y estrategias orientadas a disminuir y/o eliminar las barreras que obstaculizan el acceso y el aprendizaje.

Según la resolución provincial, la propuesta pedagógica de inclusión en el nivel primario implica que, el docente de apoyo deberá llevar a cabo la construcción de configuraciones de apoyo y didácticas a partir de la propuesta del maestro de grado y definir espacios institucionales de intercambio y trabajo interdisciplinario de los equipos docentes intervinientes. De acuerdo con esta línea, la PPI no puede implicar una currícula paralela ni una reducción de contenidos, debe atender a la implementación de estrategias para que el estudiante pueda construir el aprendizaje y apropiarse de los conocimientos que circulan en el aula y los espacios institucionales. La propuesta se debe evaluar de forma sistemática y permanente a fin de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para la consiguiente toma de decisiones pedagógicas y didácticas.

Desde esta perspectiva y sostenida en el modelo social de la discapacidad, la propuesta de educación inclusiva requiere del trabajo colaborativo que supone una co-responsabilidad entre docente de nivel y docente de apoyo, quienes serán los encargados de encarnar las figuras referentes en el aula y en lo que ajustes didácticos refiere para cada alumno que así lo requiere, por ello, el encuentro entre ambas figuras supone una reflexión acerca de la propia práctica que no queda ajena al contexto social en el que se encuentra la institución educativa donde prestan sus servicios.

Re-pensar la práctica requiere desandar caminos tradicionales, desarticular teorías acerca de la construcción del conocimiento y el modo de enseñarlo, supone un cambio de paradigma, en donde el alumno con discapacidad no debe recibir apoyos fuera del aula para transitar su escolaridad y acceder al conocimiento (modelo rehabilitador), sino que, bajo la perspectiva del modelo social, en donde el estudiante con discapacidad pertenece al grupo-clase al igual que el resto de sus compañeros y a todos se les debe garantizar la igualdad de oportunidades, no es el alumno el que debe ajustarse a la institución sino que será al revés, se realizarán las adecuaciones necesarias desde el entorno educativo para garantizar la participación y aprendizaje del estudiante.

#### **Capítulo 4. De la teoría a la práctica: tensiones y desafíos**

Tradicionalmente, la Educación Especial ha tenido como finalidad fundamental buscar soluciones técnicas a los problemas planteados por la práctica, es decir, a poner en marcha procesos ligados al diagnóstico y la intervención. Como consecuencia de esto, el rol de docentes de apoyo como referentes técnicos en integración escolar actúan aplicando las orientaciones establecidas sin cuestionarse los criterios utilizados por los mismos, centrando la práctica en los medios, olvidando el fin mismo de la educación. (Arnaiz, 2004).

Con el objetivo de producir transformaciones en lo social que repercuten directamente en lo educativo, la educación inclusiva aparece como un movimiento con una filosofía clara en la cual se enfrentan a las ideas establecidas desde el paradigma médico ya que ubican a los estudiantes con discapacidad en el centro de la cuestión, dedicando la atención a una reducida proporción de alumnos calificados con necesidades educativas especiales y siendo educados desde el *modelo del déficit*. Se produce, por lo tanto, una separación entre la teoría y la práctica, ya que si bien el modelo de integración escolar realiza grandes aportes al ámbito educativo, también es cierto que genera importantes confusiones por su ambivalencia teórica al ponerse en práctica, ya que muchas veces, como ya se ha mencionado, se erige sobre ideologías y prácticas asociadas al modelo médico.

Esta nueva perspectiva despierta una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general y exige una revisión de las prácticas actuales. La filosofía de la inclusión defiende, una educación eficaz para todos, sustentada en que las instituciones educativas, en tanto comunidades, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). *“De esta manera, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar”.* (Arnaiz, 2011)

El modelo del déficit sostiene una perspectiva por la cual, los estudiantes con discapacidad son vistos, en reiteradas ocasiones como un problema para docente de nivel, ya que su presencia en las aulas requiere cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no saben bien cómo

realizar. Así es como, el alumno con necesidades educativas especiales, está en el aula junto a la clase pero su currícula es diferente en muchos aspectos al de sus compañeros, y muy difícilmente encuentra con ellos puntos de unión en las actividades que realiza durante la jornada escolar. Situación que resulta problemática para el docente de nivel, quien encuentra en el alumno con discapacidad una dificultad que no sabe bien como resolver.

Los principales problemas derivan de la concepción de alumno integrado que se erigen desde la consideración de las necesidades educativas especiales desde el modelo del déficit el cual legitima una visión de las mismas, descontextualizada del resto del aula.

Así es como, en los últimos años, el tema de las necesidades educativas especiales, ha estado más estrechamente vinculado al campo de la **integración** y, recientemente, al de la **inclusión**. Sin embargo, se denomina alumnos de "integración" o "inclusión" en lugar de ser tratados como el resto del alumnado. Ainscow (2004) refiere que la presencia en las escuelas de los alumnos que presentan alguna discapacidad se condicionan a la provisión de recursos adicionales: *“se permite que ellos y los recursos adicionales, que traen consigo, permanezcan en una escuela, que puede que en la práctica, esté haciendo pocos esfuerzos para desarrollar modalidades de trabajo que respondan a estos estudiantes.”*

Desde la filosofía que tiene como eje central la inclusión, para transformar ideas en acción, el compromiso debe ser asumido por todos los actores educativos, no debe ser concebida como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo en particular, debe situarse en el centro mismo de la escuela, siendo este el punto de partida de la planificación de políticas y estrategias.

La perspectiva desde la inclusión defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo que se caracteriza por un aprendizaje significativo centrado en el alumno. *“Apela a la transformación de una sociedad y un mundo intolerante y temeroso que acoja y celebre la diversidad como algo natural. Por tanto, reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos.”* (Arnaiz, 2004). Desde este paradigma que debe transformarse en un ética, desde la cual deben re-pensarse las prácticas llevadas a cabo, cuestionarse valores existentes y establecidos y apostar por aquellos que se encuentran íntimamente relacionados con la

inclusión, como lo son el respeto por la diversidad, la equidad, y la participación, entre otros.

En Argentina, en los últimos años, se han instalado nuevos valores que orientan el camino de la educación, enmarcados en la educación inclusiva, garantizando el derecho a la educación para todos, atendiendo a la diversidad que asiste a las aulas. De este modo es que se han formulado normativas ligadas a reflexionar acerca de las prácticas docentes y que ofrecen un marco legal a los apoyos necesarios que acompañen las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, cuya finalidad es eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje, siendo las instituciones y sus actores los que deben ajustarse para garantizar un tránsito escolar completo y de calidad. Así es como, se observan mayor presencia de docentes de apoyo a la inclusión dentro de las escuelas de nivel lo que supone una articulación entre las modalidades de nivel y especial a fin de realizar un trabajo colaborativo entre los actores institucionales que garantice los derechos de todos los estudiantes.

Asimismo, Arnaiz (2004) explicita que mientras la integración haga resonar en los docentes la idea de alumnos diferentes, con necesidades distintas que requieren respuestas diferentes dadas por profesores especialistas, se estarán produciendo procesos de exclusión, se dispersarán esfuerzos en una dirección que probablemente no sea la más rica ni la más integradora. Por ello, es importante que el trabajo entre docente de apoyo a la inclusión, en la práctica misma, sea concebido por los docentes de nivel como un ajuste para eliminar barreras en la participación y no que se transforme en una barrera en sí misma, que solo segregue y propicie la exclusión dentro del aula. De allí deriva la importancia de la concepción que los docentes referentes tengan acerca de sus alumnos y puedan reflexionar acerca del paradigma en el cual se encuentran enseñando. *“Pensar en la heterogeneidad como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde a ella, permitirá utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos”.* (Arnaiz, 2004)

Uno de los elementos centrales de los procesos orientados hacia la inclusión es el uso de apoyos, en tanto recursos, especialmente los humanos. Desde esta perspectiva, pueden plantearse formas de trabajo que optimicen el

uso de las energías de los individuos que ejercen roles en el ámbito educativo mediante la ***cooperación entre docentes, personal de apoyo, familias y alumnos.***

En este punto, puede pensarse lo fundamental en el encuentro entre el docente a cargo de una clase y el personal técnico, docentes de apoyo a la inclusión, para atender a las necesidades educativas que pueden presentar estudiantes en sus trayectorias escolares, de modo tal, que el trabajo cooperativo y colaborativos, cada uno desde su mirada, puedan enriquecer y acompañar el tránsito en su escolarización, de los alumnos que así lo requieran, colocando el énfasis en eliminar las barreras que pueden limitar su acceso al aprendizaje y la participación en el ámbito educativo. Y desde esta perspectiva, resulta menester que los docentes de nivel revisen sus prácticas y desarrollen una mirada crítica acerca de las propias vivencias del trabajo en el aula, con el objetivo de recrearse, re-crear métodos, materiales a fin de complejizar la tarea, como el paradigma actual en educación lo amerita, las aulas homogéneas quedan atrás en la historia de la escuela que evoluciona hacia horizontes donde la diversidad es una característica propia de la sociedad actual, donde la diferencia no se elimina, sino que convive en el mismo espacio, tiempo y las escuelas adquieren nuevas funciones en los procesos de socialización y educación que las atraviesan y constituyen. *“En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibirlos, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, a lo que exige que los recursos estén en dentro de la misma y los docentes de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el docente titular.”* (Ainscow, 2004)

En la actualidad, la escuela inclusiva, desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad, debe atender el amplio espectro de características y de situaciones educativas que pueden suscitarse en la escuela. Se debe destacar que la inclusión de los niños y niñas en las escuelas de nivel no garantiza que se haga en su totalidad, resulta en un proceso que requiere de un cambio de la educación tradicional, basado en el modelo del déficit o de rehabilitación, para evolucionar hacia un nuevo paradigma que se encuentra en constante complejización. En esta línea, Arnaiz explicita que la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación, ya no pueden legitimarse procesos de enseñanza-aprendizaje que se han identificado

en la educación tradicional, basados y dirigidos a un alumno “tipo” o “medio”, sustentado en principios de normalización y homogeneidad del grupo-clase.

La educación inclusiva, según los autores, se basara entonces, en una concepción educativa que sostiene presupuestos de heterogeneidad del grupo-clase, ofreciendo así una respuesta educativa que se ajusta a las cualidades singulares de estudiantes escolarizados. De este modo, se proponen modificaciones en las políticas educativas públicas, así como también, cambios en la organización y estrategias de enseñanza, con el objetivo de garantizar el derecho de igualdad y equidad en el acceso al aprendizaje y la participación en el ámbito educativo.

Sin embargo, conviven en la actualidad ambas formas de actuar. Por un lado, se encuentran escuelas y docentes que han empezado a cambiar su forma de concebir la educación y que promueven formas nuevas de trabajo, por otro lado, hay quienes continúan fuertemente anclados en una mirada vinculada al modelo del déficit y rehabilitación y tienen serias dificultades para abandonarlos. (Arnaiz, 2004)

## Capítulo 5. Trabajo de Campo

El presente trabajo se enmarca dentro del método cualitativo de investigación, los cuales resultan pertinentes para conocer los significados y percepciones subjetivas que cada persona asigna a una experiencia vivida. La finalidad que persiguen se orienta hacia la clarificación y generación de un sentido de comprensión de las experiencias. Asimismo, lo que se busca en un estudio de tipo cualitativo es obtener datos, que generaran conocimiento e información, de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones **en profundidad**. Los datos que resultan interesantes y pertinentes a la investigación son conceptos, percepciones, creencias, emociones, interacciones, entre otras. (Sampieri, 2014).

De acuerdo a la problemática propuesta en el presente trabajo, el diseño cualitativo elegido será el **fenomenológico**. El diseño se refiere al tipo de abordaje que se utiliza en el proceso de investigación, que, según Alvarez-Gayou se denomina **marco interpretativo**. Un encuadre que busca enfocarse en el significado de un fenómeno o experiencia vivenciados por las personas seleccionadas para la muestra. Ese enfoque se encuentra conducido por el interés en el análisis de discursos y temas específicos así como, en la búsqueda de sus posibles significados. (Sampieri, 2014)

Para recolectar la información requerida, se decidió utilizar entrevistas semiestructuradas como instrumento, las cuales se realizaron a cuatro docentes en servicio en nivel primario, dos maestros de grado y dos docentes de apoyo a la inclusión, los cuatro en ejercicio actual en escuelas de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires. Un requisito fundamental para la selección de los docentes de nivel en ejercicio como parte de la muestra, es que actualmente o en algún momento de su trayectoria hayan compartido su labor con un docente de apoyo a la inclusión. El instrumento consta de aproximadamente 12 preguntas que orientan la entrevista, aunque como el tipo de entrevista seleccionada es la semiestructurada, se plantean preguntas abiertas con lugar para re-preguntas, de ser necesario. De acuerdo al planteamiento del problema y los objetivos de la investigación, las preguntas intentaran recolectar información pertinente al conocimiento que cada entrevistado/a tenga acerca de la educación inclusiva en

nuestro país para luego orientarse hacia la búsqueda reflexiones personales acerca de la práctica que ejercen.

## **Capítulo 6. Análisis De Entrevistas**

Del análisis de las entrevistas, pueden observarse coincidencias en algunos aspectos y discrepancias en otros que comienza a dar cuenta del entramado de sentidos que inscriben la tarea educativa, de cada actor que se encuentre involucrado en ella.

En lo que respecta a las perspectivas que tienen entrevistados referidas a la noción de educación inclusiva, coinciden en la importancia que tiene para los modos de hacer en lo diario dentro de la escuela. Asimismo, reafirman la necesidad que no sea solo una campaña de marketing, sino que deben realizarse diversas acciones en lo concreto: formación docente, capacitaciones a directivos, y se destaca un concepto aportado por todos los entrevistados, la implicancia, el compromiso como fundamentales, y delo que observan en su ejercicio diario, hay carencia respecto de las practicas.

Desde la perspectiva de los docentes que trabajan en educación especial prestando servicio como docente de apoyo a la inclusión, consideran que la escuela especial como forma de escolarización única aporta un espacio donde se contemplan las diferencias como parte del desarrollo del niño con discapacidad en edad escolar, dando lugar y apoyo a las posibilidades que cada niño como sujeto singular presenta, y asimismo, ubica un espacio de apoyo para las familias. En algunos casos, pueden también, transformarse en entornos que no reparan, sino que más bien enferma, reproduciendo un espacio de segregación y discriminación. Quizás puede pensarse esta reflexión desde la óptica de muchas escuelas de nivel y/o de familias, que contemplan la escuela especial como única opción, sin dar cuenta de otras posibilidades reales con las que pueden contar, por desinformación, por ideología o por otros motivos, casos en los que lamentablemente, no se logra abordar la educación del niño desde los deseos y necesidad que parten de él, sino desde las posiciones subjetivas de los adultos responsables.

Con respecto al rol que tienen los docentes de apoyo dentro de las escuelas de nivel, consideran que otorgan herramientas y estrategias específicas y especializadas a maestros y prestan colaboración para acompañar la trayectoria escolar de cada estudiante.

Desde la mirada de las docentes de grado entrevistadas, ambas coinciden que las escuelas en las que trabajan tienen proyectos inclusivos institucionales, que solo pueden dar cuenta por la concurrencia de niños y niñas con diferentes discapacidades y propuestas pedagógicas individualizadas que tienen, no han nombrado otros aspectos en lo que se observe un proyecto inclusivo.

La pregunta de la entrevista que hace referencia a las barreras al aprendizaje y la participación que cada entrevistado considera que se observan en las instituciones donde ejercen su trabajo, dan cuenta de los obstáculos – comunes- que se deben sortear, tanto referentes institucionales como estudiantes y sus familias. La desinformación, la ignorancia respecto de cuestiones fundamentales como la normativa, derechos y obligaciones que competen a las partes involucradas, las resistencias de las familias, de docentes de grado que no se capacitan, la escasa cantidad de recursos materiales y de infraestructura, necesarios para implementar las configuraciones, la falta de comunicación y entre terapeutas, familias y docentes, como así también, la cuestión administrativa y burocrática que representan un gran obstáculo muchas veces, para acceder a las propuestas, desde las obras sociales y sus demoras, así como también, la demora en la autorización de los proyectos de inclusión por parte de las autoridades distritales, por ejemplo.

Frente a preguntas que se han realizado a los entrevistados en donde se entrecruzan e interrelacionan las tareas y funciones que tienen, se han encontrado interesantes puntos a considerar, teniendo en cuenta la pregunta de investigación que origino el presente trabajo. En lo que refiere a la función que desempeñan docentes de apoyo en la elaboración de PPI (propuesta pedagógica de inclusión), mencionaron la gestión, planificación y ejecución de propuestas en base a las necesidades que presenta el estudiante que permitan acceso y acercamiento a los contenidos curriculares. Asimismo, refieren ser nexo entre la familia y la escuela en lo que refiere a las orientaciones de las propuestas y actividades. Desde la experiencia de las docentes de grado, su participación y desempeño en las PPI se basa en realizar entrevistas con las familias, para obtener información acerca del alumno o alumna, trabajo en conjunto con el EOE de la escuela, con equipos terapéuticos si los hubiera y con el docente de apoyo

a la inclusión, quienes específicamente le brindan las configuraciones y ellas las llevan a cabo dentro del aula. Expresan que su colaboración en la PPI tiene que ver más con poner en práctica lo configurado, las estrategias y las herramientas que brindan los docentes de apoyo. Sugieren que muchas veces, el PPI solo es compartido por la docente de grado, y profesores especiales se mantienen al margen.

Al preguntarles a las docentes de nivel primario que función cumplía el docente de apoyo, consideran que es guiar al docente, acompañar al alumno, configurar actividades, brindar herramientas y estrategias. Aun, una docente, confunde en la pregunta la figura de DAI (docente de apoyo) con la de AE (acompañante externo).

Desde la experiencia de docentes entrevistados con respecto al vínculo de trabajo entre ambas figuras, surgieron posturas y vivencias antagónicas, por un lado, docente de apoyo refiere colaboración e implicancia en la tarea (aunque menciona que resulta ser “excepcional” dicha situación), afirma la necesidades que los actores sean interlocutores válidos del estudiante, es decir, que escuchen y atiendan lo singular de cada niño. Por el otro, otra docente de apoyo, menciona que el docente de grado suele delegar su labor en el docente de apoyo, argumentando no contar con la formación ni herramientas necesarias, sin aportar ideas y solo implementando lo propuesto por el docente de apoyo. Desde la perspectiva de las docentes de grado, las experiencias con D.A.I, han sido positivas, trabajo con en conjunto que permite perfeccionar la práctica y atender las necesidades de cada estudiante.

Finalmente, ante la pregunta que requería ofrecer una respuesta acerca de qué ajuste serían necesarios para propiciar el acceso y la participación plena de los estudiantes, se mencionaron como aspectos fundamentales el trabajo en equipo, y la formación a docentes, como también, la posibilidad de contar con más recursos dentro de la institución que permitan llevar a cabo propuestas inclusivas (maestra de grado). Como así también, la necesidad que la propuesta pedagógica funcione como una garantía de acceso y que eso puede presentar una distancia entre lo propuesto y lo que se lleva a la práctica, ya que muchas veces, puede suceder que no realice de manera adecuada, más aun si el foco está en normativizar el proceso, sin particularizar las necesidades que cada

estudiante presenta, “los resultados están ligados al compromiso de las partes” (docente de apoyo).

Las experiencias son diversas de acuerdo desde que óptica se mire, y desde que rol ejerce cada entrevistado, pareciera que la mirada se posa en lo que hace uno y deja de hacer otro, o bien, los límites desfigurados o difusos de las funciones, que necesariamente deben diferenciarse pero también, conjugarse en pos del estudiante que requiere que se atiendan sus necesidades para que accedan y participen de la mejor manera posible en su paso por la escuela. Barreras de todo tipo obstaculizan las tareas, y quien siempre paga el costo de ello, no es más que el niño o la niña. La inclusión se presenta en la escuela, pero pareciera difícil, por los discursos escuchados, encontrar un modo de hacer en el que la colaboración de las diferentes partes propicie y allanen el sendero por donde transitará un niño con un proyecto de inclusión.

## **Capítulo 7. Conclusión Final**

La pregunta de investigación que fue punto de partida de este trabajo se refería acerca de los encuentros que se producen entre los actores responsables en las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad, en este caso, el docente de grado y el docente de apoyo con una especialización en su hacer como lo es, la psicología. Y como en ese encuentro surgen discursos que se enlazan y arman una trama que da sentidos diversos a las experiencias propias y que impactan en cómo un estudiante con proyecto de inclusión transitará su escolaridad.

En el recorrido por encontrar respuestas a esta pregunta, surgieron nuevos interrogantes y nociones que hacen, justamente, al entramado mencionado, y que aportan otros significantes y significados que orientan – o no – las prácticas en cuestión.

La escuela pensada como espacio de transformación social, como ese lugar que hace lazo, como espacio que re-une y que produce nuevos conocimientos y significaciones a *lo dado*, recibe la diversidad que hace a una sociedad. La pregunta que surge es, ¿Qué hace la escuela con las diferencias? Lo que hace, no lo hace sola. Requiere del apoyo conjunto de todo el sistema educativo y de políticas de Estado, de manera indispensable.

En otros tiempos, la discapacidad como parte del escenario escolar era sinónimo de exclusión hacia otros espacios, ligado a un no-lugar dentro de la sociedad. Gracias a movimientos de familias y personas con discapacidad, profesionales y otros actores sociales, que buscaron hacerle otro lugar a la diferencia, se promovieron cambios a diferentes niveles, culturales, sociales, políticos. Normativas internacionales y nacionales que otorgaron un marco legal desde el modelo social de la discapacidad. Una perspectiva que se orienta hacia una ética que permite mejorar las prácticas profesionales actuales, a fin de centrarse en los apoyos requeridos para cada persona en particular de acuerdo a su participación en la comunidad, y, por otro lado, brinda una lógica que modifique las barreras que como sociedad se presentan ante la diversidad. Una concepción de la discapacidad que supone un avance, ya no responde a clasificaciones basadas en un paradigma médico, por el cual, las personas presentan déficits que deben ser tratadas y rehabilitadas para encajar en la

sociedad. Esta perspectiva describe el nivel de funcionamiento y desempeño de un sujeto como efecto de la interrelación entre diferentes factores que interactúan entre sí mismo y el contexto, variables, único y relativos para cada persona. Así es como, desde esta mirada, los apoyos que recibirá una persona con discapacidad se centran en sí misma, su situación y su proyecto de vida. Los apoyos serán variables y flexibles para cada persona, resulta imposible protocolizar y/o normativizarlos ya que responden a la singularidad de cada quien.

La evolución de la sociedad, y el enfoque desde el cual se mira la discapacidad, involucra el cambio desde las leyes de servicios sociales, hacia **leyes de derechos humanos**. Ello supone centrar la atención en el **modo** en que los diversos procesos económicos, sociales y culturales consideran o no la diferencia implícita en la discapacidad. No supone borrar las diferencias, sino tomarlas como partes del sujeto que tiene derechos al igual que el resto de los ciudadanos, que de ninguna manera, deben ser vulnerados.

De este modo, el principio de educación inclusiva que ha sido asumido por normativas internacionales, nacionales, provinciales, diseños y propuestas educativas, parece ofrecer una oportunidad para dar respuesta a las encrucijadas que representan las diferencias individuales dentro de la educación escolar. Esta función la cumple la escuela, soportada en las legislaciones vigentes, y con la participación de todos los actores de las comunidades educativas: docentes, directivos, estudiantes, familias. Frente a una trayectoria escolar de un alumno o alumna con discapacidad, se articulan los ejercicios de dos modalidades diferentes, de nivel y especial, en pos de atender lo que ese niño o niña requiere para acompañar su tránsito escolar.

La escuela especial surge en la historia de nuestro país, como resistencia a los principios de homogeneización y normalización, abriendo de ese modo, la posibilidad de nuevos senderos: cuestionar dichos principios ofreció a familias y estudiantes un lugar que aloje los diferentes recorridos escolares que un alumno con discapacidad puede transitar. La integración, hoy inclusión, escolar puede pensarse como efecto de la disputa con el dogma normalizador que exigía al sujeto con discapacidad realizar esfuerzos necesarios para adecuarse al medio. Hoy aportan a la sociedad, un espacio donde estudiantes transitan su escolaridad y pueden certificar y egresar de sus estudios, así como también, las

figuras de apoyo necesarias para el trabajo en las escuelas de nivel, en colaboración y conjunto con diferentes actores institucionales (equipos de orientación, docentes de grados, directivos).

De acuerdo al recorrido teórico realizado para este trabajo y la información que brindaron las entrevistas realizadas, pueden observarse puntos de coincidencia y de alta tensión y disputa en lo que a las prácticas docentes refieren. La cantidad creciente de propuestas pedagógicas inclusivas en las escuelas de nivel y de escuelas de modalidad especial pueden dar cuenta de los movimientos y esfuerzos por cambiar las formas de habitar las escuelas pero también, el lado b de la cuestión, las dificultades y obstáculos a los que se enfrentan a diario las escuelas para enseñar en la diversidad. Las prácticas hacen al discurso y el discurso a las prácticas. De este modo, la escuela como formadora de sentidos atraviesa e implica a los actores que se desempeñan en ella.

La educación inclusiva requiere revisión continua, sin olvidar el pasado, la herencia, y pensando en el porvenir, sin reducirse a un momento único en el tiempo, sino más bien como una cuestión *diacrónica*, en los términos de Saussure, como un discurso que experimenta cambios a lo largo del tiempo en el que existe. Las practicas se revisan, se reflexionan, se reinventan. Hasta hace un tiempo atrás – y no tanto- , las clasificaciones de los estudiantes con discapacidad, operaban como alivio de una tensión que interpelaba a cada actor institucional, el aporte de un nombre a lo que sucedía (“tiene autismo”, “retraso mental moderado”, entra tantas otras categorías diagnosticas), habilitaba un ordenamiento y dirección de la práctica. Así es como la representación de la discapacidad en la escuela se toleraba, se aceptaba siempre y cuando, transite por otros espacios, diferenciados y “más preparados”. Actualmente, los principios de la educación inclusiva generan malestar, esa incomodidad necesaria que genera movimiento, desacomoda una trama para que surja otra, la búsqueda y construcción de nuevas prácticas que ofrezcan respuestas que atiendan la singularidad de cada alumno –independientemente de si tiene o no, discapacidad -.

El encuentro entre docentes de apoyo y docentes de nivel parecer ser un punto vulnerable que requiere atención. La especificidad de la profesión ofrecida por el docente de apoyo puede transformarse en el argumento sobre el cual

soportar el malestar del docente de grado que se incomoda con la presencia de un alumno con discapacidad al que se lo hace partícipe de una propuesta de inclusión. La falta de herramientas y de formación es nombrada como puntos en desventaja con los que dicen no contar los docentes en sus discursos. No parece ser solo una posición subjetiva derivada de la incomodidad, sino también, un modo de reclamo de presencia del Estado. Contar con un plantel de docentes preparados para abordar la diversidad en el aula parece fundamental, inaugural de una escuela –y cada una- que aloja, contiene y da lugar a todos y a cada uno de sus estudiantes. Pero no parece sencillo contar con escuelas inclusivas. El interrogante que se plantea es, ¿por qué?

La educación inclusiva no funciona por el hecho de ser prescripta por una normativa. El acto educativo siempre ocurre en escenarios concretos, y cada uno con su particularidad, por lo cual, es importante contextualizar las prácticas para abordarlas. El conocimiento de la normativa actual vigente resulta fundamental, tanto para docentes, directivos, familias y estudiantes con discapacidad, conocer derechos, obligaciones y garantías de cada participante permite dar un marco y delimita justamente, la participación de cada quien. Hoy la diversidad está dentro de la escuela, ya no es un fantasma, existe legislación, el discurso atraviesa pero debe ser implementado, y para ellos, se requiere de la implicación y el compromiso de todos.

Las formas organizativas que tiene cada escuela incluyen o no la inclusión, este podría ser el punto de partida para que se habiliten prácticas inclusivas. Sin la participación colaborativa de los actores institucionales no es posible llevarlas a cabo. Pero esto no depende solo de la buena voluntad de cada escuela, es necesario que se cuente con condiciones y apoyos que propicien la tarea, y en este punto, se interpela la participación del Estado, en tanta decisión políticas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo. Las formaciones y capacitaciones a docentes deben de actualizarse hacia este nuevo paradigma que ya está *en la escuela, la diversidad es el concepto central de la pedagogía y el currículum actual*. Contar con docentes de apoyo no debiera de plantearse como un mero asistencialismo al docente del grado, el trabajo debe ser en conjunto, colaborativo, en comunión, común-uniión. No existen fórmulas, resulta un trabajo como el de un artesano.

Parecieran que las dificultades que se transforman en obstáculos provienen de cuestiones profundas que nos atraviesan en la sociedad actualmente. No basta con un ideal de inclusión, no basta con elaborar propuestas “de inclusión”, si se pierde el sentido que tiene habitar la escuela, tanto para docentes, como para estudiantes. *Construir un espacio común, desde la diferencia*. Los discursos hacen a las prácticas, y las practicas a los discursos, en una relación dialéctica, sin fin. Por ello, y desde allí, revisar las prácticas y los encuentros entre docentes requiere revisar discursos arraigados profundamente, y construir nuevos sentidos que recreen el sistema educativo y la escuela. Poner en foco las tensiones, explícitas y ocultas, visibilizarlas para hacerlas parte y de allí, volver a empezar. La escuela no es un espacio común porque amalgama a idénticos, sino porque *lo construye*, atiende asuntos colectivos. La escuela es un espacio donde me encuentro con lo semejante y con lo diferente. De nada sirve un niño incluido con todos sus apoyos pero solo, que no convive con ese entorno que es la escuela, con-vivir, vivir con otros, compartiendo experiencias y vivencias.

Es la apuesta que propongo desde este trabajo, apuesta como un modo de poner en juego los discursos, los sentidos, los significantes de orientan la práctica para poder revisarlos y construir a partir de ahí. Cada escuela tendrá que encontrar su propio camino, en su propio escenario, buscando respuestas al desafío que plantea atender el recorrido de cada estudiante, pero desde la lógica de la diversidad. Una lógica que no solo ordena las prácticas dirigido a estudiantes con y sin discapacidad, sino también al vínculo de trabajo entre comunidades educativas de diferente modalidad, común y especial. Lo que otro trae diferente aporta, y de eso pueden nutrirse los discursos para salir de lugares habituales y construir nuevos, eliminando barreras de acceso y participación que muchas veces se encuentran, en docentes, alojadas en sus resistencias.

Nuevos interrogantes surgen del recorrido hecho hasta acá. ¿Cómo atender cada singularidad dentro del aula? ¿Es posible realmente llevarlo a la práctica? ¿Qué discursos sostienen la dicotomía modalidad especial y común y para qué? ¿Por qué resulta tan difícil promover y llevar a cabo prácticas inclusivas?

## Anexo

### Entrevista 1

#### ENTREVISTA A DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO

Nombre: Verónica J.

Edad: 35 años

Localidad: Merlo.

Cargo: Docente de Primaria

Otra formación: -

1. ¿Qué cargo tiene en la institución?  
**Soy maestra de grado.**
2. ¿En qué tipo de gestión ejerce como docente?  
**Por el momento en el ámbito privado, pero estuve trabajando también en el Estado.**
3. ¿Cuántos años hace que ejerce la práctica?  
**Tengo trabajado diez años en el Estado y en el Privado ocho años como titular.**
4. *La UNESCO define la educación inclusiva como la estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.* ¿Qué reflexión realiza al respecto de la educación inclusiva en nuestro país?  
**Creó que es acertado que en estos tiempos tengamos la educación inclusiva, ya que esto fomenta la igualdad de oportunidades para todos, siempre y cuando se cumpla con acciones establecidas en dicha normativa, las cuales actualmente, se cumplen de manera variable, no siempre encontramos compromiso, colaboración entre las partes.**
5. ¿Conoce la normativa respecto de la educación inclusiva en nuestro país?  
**Sí, la conozco, ya que tengo niños a cargo con Educación Inclusiva.**
6. Considera que la institución educativa en la que desarrolla su rol como docente, ¿tiene un proyecto institucional inclusivo? De ser afirmativa la respuesta, ¿en qué aspectos puede observar que se expresa dicho proyecto?  
**Si tiene, ya que asisten niños con capacidades diferentes, en el Ideario del cuaderno de comunicados, o en el proyecto de cada niño/a con Inclusión.**
7. *Se consideran barreras al aprendizaje y la participación en entornos educativos, a las que resultan de la interacción entre los estudiantes con discapacidad y los entornos, las culturas, las personas, etc., las cuales limitan la participación plena, el acceso al conocimiento en igualdad de condiciones a los demás alumnos.* ¿Observa barreras que limiten la educación inclusiva en la institución en la que ejerce? ¿Cuales?

**Si bien se da la Inclusión dentro de la institución, se observa una carencia en los materiales especiales, los tiempos, los espacios para que se desarrollen, muchas veces influye el acompañamiento del seno de la familia, cuando se le sugiere algunas terapias complementarias, etc. Muchas veces es por falta de información respecto de la problemática de su hijo/a, por falta de recursos económicos y en tantas otras, resistencias personales de las familias. En esos**

**casos, junto al Equipo de Orientación, se trabaja en pos de acompañar a las familias desde el punto de partida que cada una requiera.**

**Pienso también que hay muchas barreras burocráticas por fuera de la Institución que las exceden, y terminan perjudicando la tarea del docente y el Equipo, ya que los requerimientos para solicitar día o ae, son muchas para armados de legajos que luego pasan por diferentes miradas evaluadoras hasta que se autoriza.**

8. ¿Qué estrategias fueron implementadas por Ud. y por la institución ante la inclusión de un alumno con necesidades educativas derivadas de una discapacidad?

**Las estrategia que implementamos con el Equipo de Orientación son.**

- **Observar al alumno/ a como se desarrolla pedagógicamente y su vinculación.**
- **Citar a la familia, comunicar nuestras inquietudes, saber lo que piensan, si ellos tienen algunas dudas.**
- **Sugerirle entrevistas o interconsultas con otros profesionales, asesorar en que pasos deben seguir en caso que se presente alguna discapacidad.**
- **Adecuar las actividades en conjunto con sus terapeutas para que se logre un aprendizaje significativo.**
- **Comunicar los avances o dificultades.**
- **Solicitud de acompañante externo y/o D.A.I de ser necesario.**
- **Reuniones entre Equipos con la modalidad especial.**

9. Una Propuesta Pedagógica de Inclusión se confecciona en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo de la misma es responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, de nivel y especial. ¿Ha tenido que intervenir desde su experiencia en la elaboración de una propuesta pedagógica de inclusión? ¿Cuál fue su experiencia al respecto?

**Desde un proyecto de Inclusión nunca pude intervenir en dicha propuesta, ya que estaba establecido de años anteriores, pero si desde mi planificación y mis actividades diarias.**

10. ¿Podría describir cual es la función del Docente de Apoyo a la Inclusión en una Propuesta Pedagógica de Inclusión?

**Este año un alumno con propuesta de Inclusión estuvo con un Acompañante terapéutico durante un corto tiempo y fue muy productivo para el niño, ya que tenía una atención más personalizada con sus necesidades no solo pedagógicamente sino que también ayudo mucho en la vinculación con los pares.**

**Respecto de estudiantes que tengan Docente de Apoyo a la Inclusión, es decir, que articulen con modalidad especial, ¿cómo podría definir su función? Adecuar las actividades, elaboración del PPI en conjunto con lo pensado para ese año para ese curso, brindar estrategias y herramientas para que pueda llevar a cabo mi tarea con ese estudiante.**

11. El vínculo entre docente de grado y docente de apoyo a la inclusión supone la necesidad de un trabajo colaborativo entre ambas figuras para garantizar que el estudiante acceda a las propuestas pedagógicas de aprendizaje. ¿Qué le sugiere cómo se plantea el vínculo entre los docentes de ambas modalidades, especial y nivel? ¿Qué puede aportar desde su propia experiencia?

**Sí es necesario que se trabaje en conjunto, ya que a través de la observación de ambos se perfeccionan las prácticas y de esa manera se puede llegar atender lo que necesita el alumno/a para alcanzar el aprendizaje.**

12. ¿Qué ajustes considera necesarios realizar en las instituciones educativas para garantizar el acceso de los estudiantes a las propuestas pedagógicas de aprendizaje y la participación plena?

***Considero tener en cuenta los espacios, los tiempos, contar con herramientas tecnológicas y por ahí fuera el acompañamiento de las familias cuando se establece un acuerdo.***

## Entrevista 2

### **ENTREVISTA A DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO**

Nombre: Yael F.

Edad: 35 años

Localidad: Merlo.

Cargo: Docente de Primaria

Otra formación: -

1. ¿Qué cargo tiene en la institución? Maestra de Grado en ambas escuelas

2. ¿En qué tipo de gestión ejerce como docente? Gestión privada

3. ¿Cuántos años hace que ejerce la práctica? 14 años

4. *La UNESCO define la educación inclusiva como la estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.* ¿Qué reflexión realiza al respecto de la educación inclusiva en nuestro país?

Pienso que la educación inclusiva en muchas ocasiones parece ser un slogan y no una realidad, en nuestro país se avanzó firmemente en este aspecto pero queda mucho camino por andar. Sobre todo en la capacitación que requieren los adultos que conforman la escuela. Para cambiar la mirada y las acciones frente a una inclusión. Entiendo que las nuevas generaciones de docentes puedan “accionar” la inclusión desde un pensamiento más nutrido, y más propio, casi trayéndolo en su formación.

5. ¿Conoce la normativa respecto de la educación inclusiva en nuestro país? Si.

6. Considera que la institución educativa en la que desarrolla su rol como docente, ¿tiene un proyecto institucional inclusivo? De ser afirmativa la respuesta, ¿en qué aspectos puede observar que se expresa dicho proyecto?

Si, lo tiene, trabajamos con escuelas especiales de manera directa, compartiendo matrícula de alumnos no videntes y con otras integraciones.

7. *Se consideran barreras al aprendizaje y la participación en entornos educativos, a las que resultan de la interacción entre los estudiantes con discapacidad y los entornos, las culturas, las personas, etc., las cuales limitan la participación plena, el acceso al conocimiento en igualdad de condiciones a los demás alumnos.* ¿Observa barreras que limiten la educación inclusiva en la institución en la que ejerce? ¿Cuales?

Considero que las obras sociales son una gran barrera a la hora de la inclusión, si bien no tiene relación directa con las instituciones. Escolares si provocan una pausa,

un estancamiento y un freno en el correr del proceso de integración, ya que muchas familias no cuentan con ellas, y la solicitud de acompañantes solo es posible mediante obra social, ya que desde el estado, hace tiempo no puede accederse con facilidad a esa figura, o sino debe correr por cuenta de la familia el pago, lo cual en nuestra comunidad, es prácticamente imposible. Considero también que dentro de mi institución las barreras son humanas, por falta de implicancia, compromiso, información y formación.

**8.** ¿Qué estrategias fueron implementadas por Ud. y por la institución ante la inclusión de un alumno con necesidades educativas derivadas de una discapacidad?

Se trabajó con su DAI, y la escuela. Se le realizó un PPI. La DAI realiza las adecuaciones y en el aula, son llevadas a cabo por mí, la presencia de la DAI es de pocas horas en la jornada escolar semanal, por lo tanto, la comunicación con ella, suele ser también, fuera de esos horarios, más aun, en este tiempo de semipresencialidad.

**9.** *Una Propuesta Pedagógica de Inclusión se confecciona en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo de la misma es responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, de nivel y especial. ¿Ha tenido que intervenir desde su experiencia en la elaboración de una propuesta pedagógica de inclusión? ¿Cuál fue su experiencia al respecto?*

Mi experiencia fue buena. He trabajado con la docente de apoyo en la confección del PPI. Creo que lo que falla en estos casos es que solo la docente lo confecciona y debe ser realizado por todos los actores que están en contacto con el alumno o bien hacerlo público. Hasta que no se les solicita participar, no toman lugar, aun cuando están informados que en su clase hay uno niño con un proyecto de inclusión. Y muchas veces, se considera que no requieren adaptaciones o configuraciones en esas áreas, y si las necesitan.

**10.** ¿Podría describir cuál es la función del Docente de Apoyo a la Inclusión en una Propuesta Pedagógica de Inclusión?

Guiarnos a los docentes de grado, acompañar al alumno, mirar la propuesta y hacer aportes necesarios.

**11.** *El vínculo entre docente de grado y docente de apoyo a la inclusión supone la necesidad de un trabajo colaborativo entre ambas figuras para garantizar que el estudiante acceda a las propuestas pedagógicas de aprendizaje. ¿Qué le sugiere cómo se plantea el vínculo entre los docentes de ambas modalidades, especial y nivel? ¿Qué puede aportar desde su propia experiencia?*

Desde mi experiencia la comunicación es fundamental. El trabajo en conjunto.

**12.** ¿Qué ajustes considera necesarios realizar en las instituciones educativas para garantizar el acceso de los estudiantes a las propuestas pedagógicas de aprendizaje y la participación plena? Las capacitaciones en integración como fundamentales.

### Entrevista 3

#### **ENTREVISTA A DOCENTE DE APOYO A LA INCLUSION**

Nombre: Franco R,

Edad: 31

Localidad: Isidro Casanova

Cargo: Docente de Apoyo a la Inclusión

Otra formación: Psicólogo

1. ¿En qué tipo de gestión ejerce como docente?  
Privada
2. ¿Cuántos años hace que ejerce esta función?  
Un año
3. *La UNESCO define la educación inclusiva como la estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.* ¿Qué reflexión realiza al respecto de la educación inclusiva en nuestro país?

La educación inclusiva tiene un gran potencial y margen de crecimiento o desarrollo, sin embargo la gestión en las diferentes partes involucradas (desde el Estado hasta cada institución educativa en particular) es muy variable, no todos tienen un mismo estilo de trabajo, ni se implican lo necesario, generando un desequilibrio que luego termina reparando (en el mejor de los casos) el estudiante y su familia, pagando con más trabajo, sacrificio y salud. Y en los peores casos continúa el estudiante, con su familia, un proceso social signado por la marginalidad y el rechazo.

4. ¿Conoce la normativa respecto de la educación inclusiva en nuestro país?  
Sí
5. ¿Qué opinión le merece la Educación Especial como modalidad única de escolarización? ¿y cuál como soporte de la Educación de Nivel?

Como Modalidad única resulta un apoyo a la familia, y una fuente de desarrollo para quien concurre a la escuela. El tono gris de la cuestión se da porque esta institución al igual que otras no es una garantía, ni de crecimiento personal/autonomía/aprendizaje, ni de inclusión. ¿Qué pasa con la persona que concurre a la escuela especial luego de concluir su trayecto? Es decir, como única modalidad de escolarización, me temo que no basta, no alcanza para sostener la complejidad que puede conllevar una persona con discapacidad, a riesgo de producir un entorno que en vez de reparar, enferma, de algún modo, reproduce la segregación, los entornos educativos de modalidad especial ofrecen un ambiente que, luego, en el contraste con su participación social real, suele ser más complejo, no adecuado a sus necesidades. No es la responsable la escuela solamente, es la necesidad de un cambio cultural-social respecto de la consideración de lo singular de cada sujeto.

Con respecto a la relación con la educación de nivel, se lo supone soporte, pero más bien resulta un depósito de aquello que parece resultar inabordable. Conozco por experiencia y por la de colegas, que muchas instituciones educativas de nivel, solo excluyen, dirigiendo siempre a niños con proyectos de inclusión a realizar su escolarización en la modalidad especial, únicamente.

6. ¿Cuál es la función que tiene su rol en Propuestas Pedagógicas de Inclusión?  
La gestión y ejecución de las mismas, se aporta en base a la escucha del sufrimiento singular del niño o joven; asimismo se atienden las dificultades u obstáculo que barajan las familias; la creación de redes, puentes, o canales de intercambio y sostén en la escuela de modalidad especial, la educación de nivel

(Docentes, directivos, equipo técnico) y la familia; Se conduce el diseño de estrategias de intervención.

7. *Se consideran barreras al aprendizaje y la participación en entornos educativos, a las que resultan de la interacción entre los estudiantes con discapacidad y los entornos, las culturas, las personas, etc., las cuales limitan la participación plena, el acceso al conocimiento en igualdad de condiciones a los demás alumnos. ¿Qué barreras puede delimitar en los contextos educativos en los que se desempeña como D.A.I?*

El desorden, la ignorancia, la indiferencia. Que se percibe bien disfrazado dentro de la escuela, pero no deja ser un resultado o reflejo del individualismo de nuestra cultura y época. Entonces, de forma concreta, me encuentro concurriendo en un “instituto” que tiene más de 30 años de antigüedad y el niño con quien trabajo es “nuestro primer proyecto de inclusión”; escuelas que no cuentan con equipos de orientación (Privadas principalmente), o mejor dicho cuentan con un profesional (psicólogo, psicopedagogo, etc.) para el nivel inicial, primario y secundario, de dos turnos.

Una niño o joven con discapacidad dentro de una escuela, sea la modalidad que sea, es un vocero social que habla acerca del abandono que padece nuestro sistema educativo.

8. Desde su experiencia: *¿Qué actitudes observa del docente de nivel frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad?*

Desde mi experiencia me encontré con gente comprometida, implicada en lo que sucede dentro de su aula, que toma el lugar de referente y se hace cargo. Receptivos a las intervenciones y dispuestos a mejorar.

Aunque se por colegas que es de lo más excepcional en este rubro.

9. *El vínculo entre docente de grado y docente de apoyo a la inclusión supone la necesidad de un trabajo colaborativo entre ambas figuras para garantizar que el estudiante acceda a las propuestas pedagógicas de aprendizaje. ¿Qué le sugiere cómo se plantea el vínculo entre los docentes de ambas modalidades, especial y nivel? ¿Qué puede aportar desde su propia experiencia?*

El carácter colaborativo, me resulta concreto, una perspectiva que apunta a dificultar la jerarquización de las partes involucradas, en tal caso el agente más trascendente es el estudiante, y el resto procurara una valida interlocución para él. Valida en tanto, cada participante del proceso, en su lugar, ajuste lo que ESE estudiante requiere en particular.

Sin sentido común, compromiso, respeto y sencillez, el trabajo resulta inviable.

10. *¿Qué ajustes considera necesarios realizar en las instituciones educativas para garantizar el acceso de los estudiantes a las propuestas pedagógicas de aprendizaje y la participación plena?*

Considero que la participación plena no existe. Existen las propuestas pedagógicas, el acceso está garantizado, lo que no existe es la seguridad de que esto se lleve delante de forma adecuada, ya que en cuestiones de discapacidad resulta imposible, estandarizar, protocolizar y normativizar los procedimiento. Los resultados están íntimamente ligados al desempeño comprometidos de los involucrados.

De un modo más concreto, una presencia más cercana del estado sería una forma de ajuste, la sociedad, las partes involucradas principalmente, deberían tener conocimiento de las leyes que los amparan y también de los reglamentos que encuadran sus funciones.

## Entrevista 4

### **ENTREVISTA A DOCENTE DE APOYO A LA INCLUSION**

Nombre: Sabrina P.

Edad: 32

Localidad: Ramos Mejía

Cargo: Docente de Apoyo a la Inclusión

Otra formación: Psicóloga

1. ¿En qué tipo de gestión ejerce como docente?  
Gestión privada
2. ¿Cuántos años hace que ejerce esta función?  
9 años
3. *La UNESCO define la educación inclusiva como la estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.* ¿Qué reflexión realiza al respecto de la educación inclusiva en nuestro país?  
*Considero que no se atiende de manera integral al niño con necesidades educativas especiales, y que para que se de la apertura a mayores oportunidades debe existir mayor conocimiento, concientización y compromiso por parte de los actores educativos.*
4. ¿Conoce la normativa respecto de la educación inclusiva en nuestro país?
5. Si.
6. ¿Qué opinión le merece la Educación Especial como modalidad única de escolarización? ¿y cuál como soporte de la Educación de Nivel?  
*Considero que la modalidad de educación especial para niños con necesidades diferentes puede ayudar a desarrollar la autonomía del estudiante al presentar actividades adecuadas a su nivel cognitivo, que este pueda resolver y comprender sobre qué está trabajando fomentando un aprendizaje más significativo.*  
*Como soporte de la escuela de nivel creo que brinda herramientas a la comunidad educativa sobre las características de un diagnóstico, las formas de comunicarse y relacionarse con un niño con NEE y las estrategias de acceso necesarias para que cada estudiante pueda acceder a la currícula.*
7. ¿Cuál es la función que tiene su rol en Propuestas Pedagógicas de Inclusión?  
*Mi rol es de docente de apoyo a la inclusión, acompañando la propuesta pedagógica de niños con diagnóstico. Mi función es planificar, adecuar y brindar estrategias de acceso y acercamiento a los contenidos escolares en la escuela de nivel, así como, orientar a la comunidad educativa y familia del estudiante en dicho proceso.*
8. *Se consideran barreras al aprendizaje y la participación en entornos educativos, a las que resultan de la interacción entre los estudiantes con discapacidad y los entornos, las culturas, las personas, etc., las cuales limitan la participación plena, el acceso al conocimiento en igualdad de condiciones a los demás alumnos.* ¿Qué barreras puede delimitar en los contextos educativos en los que se desempeña como D.A.I?  
*El acceso al material, las estrategias y formas de enseñar del docente de la escuela de nivel, los ritmos establecidos en la adquisición de contenidos, la participación de los estudiantes en materias especiales.*

**9.** Desde su experiencia: ¿Qué actitudes observa del docente de nivel frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad?

El docente de nivel suele delegar la labor de enseñar al niño en proyecto de inclusión que la figura de la DAI y a la escuela especial interviniente en dicho proceso, ya que suele objetar que no cuenta con las herramientas necesarias para colaborar con el aprendizaje del niño o las necesidades que esté presente.

**10.** *El vínculo entre docente de grado y docente de apoyo a la inclusión supone la necesidad de un trabajo colaborativo entre ambas figuras para garantizar que el estudiante acceda a las propuestas pedagógicas de aprendizaje. ¿Qué le sugiere cómo se plantea el vínculo entre los docentes de ambas modalidades, especial y nivel? ¿Qué puede aportar desde su propia experiencia?*

*Por lo general, el docente de apoyo a la inclusión se encarga de adecuar el material de trabajo para el estudiante y brindar las estrategias de acceso necesarias para que el niño logre apropiarse de los conocimientos en la medida que esté pueda. El docente de nivel suele implementar las estrategias o actividades dadas sin participar de un trabajo colaborativo.*

**11.** ¿Qué ajustes considera necesarios realizar en las instituciones educativas para garantizar el acceso de los estudiantes a las propuestas pedagógicas de aprendizaje y la participación plena?

En primer lugar la capacitación a la comunidad educativa sobre las necesidades educativas especiales y sobre el trabajo con niños con diferentes tiempos y formas de aprender.

Una planificación paralela del docente si fuera necesario que incluya las necesidades del estudiante para lograr la mayor adquisición de conocimientos posibles.

El trabajo en conjunto y la comunicación fluida entre los actores intervinientes de ambas instituciones y la familia del estudiante.

## Referencias

- ✓ Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, Propuestas y Experiencias para Mejorar las Instituciones Escolares*. Narcea.
- ✓ Aparicio Agreda, M. L. (2009). *Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación*. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 . (1) 129-138.
- ✓ Arnaiz, P. (2011). Luchando Contra La Exclusión: Buenas Prácticas Y Éxito Escolar. *Innovacion Educativa*, 21, 23–35.
- ✓ Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp. 221–239). CLACSO. <https://doi.org/10.1010023734/11birgin.pdf>
- ✓ Cabello, M. (20047). Discapacidad y dificultades de aprendizaje: Una distinción necesaria. *Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 31(62). [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142007000200005](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200005)
- ✓ Cáceres Rodríguez, C. (2021). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio*, 2(3), 74–77. <https://doi.org/10.51445/sja.auditio.vol2.2004.0030>
- ✓ Comelles, T. H. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. (1) 226. Graó.
- ✓ Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución 311/16. Buenos Aires. Argentina.
- ✓ Cucuzza, H. R. (1985). *El Sistema Educativo*. Cartazo.
- ✓ Dirección De Educación Especial. (2003). *Disposición 15/03. Misión, Función y Roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario en el*

*Marco del Nuevo Paradigma de la Educación Especial.* Buenos Aires, Argentina

- ✓ Duek, C., & Inda, G. (2014). La teoría de la estratificación social de Parsons: una arquitectura del consenso y de la estabilización del conflicto. *Revista THEOMAI*, 29.
- ✓ Fernandez, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en Situaciones Críticas.* Paidós.
- ✓ Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2017). Resolución 1664/17.
- ✓ Gómez, N. V., Toledo, G. A. (2016). *La institución escolar en Argentina: de la igualdad a la inclusión.* Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/300>
- ✓ González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 1–22. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661299>
- ✓ Grupo Artículo 24. (2019). *Manual de Educación Inclusiva* [Libro electrónico]. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:
- ✓ Guzmán Sánchez, M., & Madronez Carrasco, R. (2010). El lugar del psicólogo educacional en el intrincado camino entre el profesional y la escuela: Una visión interpretativa desde dos experiencias prácticas. *DiáLogos - Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ciencias Humanas*, 1(2), 71–85.
- ✓ Huguet, T. (2006). Dos maestros en el aula. *En Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva.* Barcelona, España: Grao, IRIF, S.L. 89-127. <http://inclusionyeducacion.blogspot.com/2014/10/dos-maestros-en-el-aula.html>
- ✓ Ley 24.901. (1997). *Sistema De Prestaciones Básicas En Habilitación Y Rehabilitación Integral A Favor De Las Personas Con Discapacidad.* Objetivo. Ámbito De Aplicación. Población Beneficiaria. Prestaciones

*Básicas. Sistemas Alternativos Al Grupo Familiar. Prestaciones Complementarias.* Buenos Aires, Argentina.

- ✓ Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006)
- ✓ Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993)
- ✓ Litwin, E. (2000). *Las Configuraciones Didácticas* (2.<sup>a</sup> ed.) [Libro electrónico]. Paidós.
- ✓ López Martín, R. (2013). Historia De La Escuela Y Cultura Escolar: Dos Décadas De Fructíferas Relaciones. La Emergente Importancia Del Estudio Sobre El Patrimonio Escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 17–42.
- ✓ Manuales MSD. (2020). *Discapacidad intelectual*. Manual MSD versión para profesionales. <https://www.msdmanuals.com/es-ar/professional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/discapacidad-intelectual>
- ✓ Navas, P., Verdugo, M., & Gómez, L. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17(2). <https://doi.org/10.4321/s1132-05592008000200004>
- ✓ Padin, G. (2014). La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, 47–61. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1437?show=full>
- ✓ Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- ✓ Parra Dussan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo De Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1.
- ✓ Perrupato, S. (2017). Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 797–806. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520102082016>

- ✓ Pittelli, C. & Hermo, J. (2007). *Aportes para la comprensión de la Historia de la Educación Argentina en las primeras décadas del siglo XX. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*
  
- ✓ Ramirez, L. E. (2011). LA TRANSFERENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(1), 85–89.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856288006>
  
- ✓ Rodriguez Contreras, V., & Escobar Torres, J. (2007). Diagnóstico Y Tratamiento De Las Necesidades Educativas Especiales/ Dificultades En El Aprendizaje. Un Estudio De Caso. *Revista Científica Electrónica De Psicología*, 3.
  
- ✓ Sampieri, H. R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
  
- ✓ Sánchez, P. (2000). *Hacia una educación eficaz para todos : la educación inclusiva*. Proyecto Educación Inclusiva y Mejora Escolar. Universidad de Murcia.  
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=018200230121>.
  
- ✓ Tenti Fanfani, E. (1993). *La Escuela Vacía. Deberes Del Estado Y Responsabilidades De La Sociedad*. LOSADA.