Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Título: *Los Proyectos de Inclusión educativa para sujetos con discapacidad leve en la escuela secundaria: Un estudio de caso.*

Alumna: Gladys Mabel Albondanza DNI 13816139

Sede Centro

Resumen

El tema de este trabajo final de investigación es el proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve incluidos en la escuela secundaria. Concretamente, el interés está puesto en indagar y analizar la implementación y el impacto de estos proyectos en las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad intelectual leve. Para ello se analizarán las variables que se definen institucional e interinstitucionalmente para organizar la enseñanza atendiendo a las condiciones en la diversidad de las trayectorias educativas de adolescentes en situación de discapacidad.

¿Cómo se organiza la escuela? ¿Con quiénes y qué acuerdos intrainstitucionales, interinstitucionales e intersectoriales deben realizarse para la atención de los sujetos con discapacidad? ¿Qué desafíos deben asumir las instituciones para poner en acto cotidianamente los acuerdos marcos y las leyes para la escolarización de los sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual en las escuelas del nivel secundario?

Estas preguntas se abordarán desde el estudio de casos ya que consideramos que es la estrategia de investigación que se centra en la comprensión de las dinámicas que se presentan en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989) tal como lo es la escuela y, a partir del cual se podrá conocer y comprender en particular el impacto de estos proyectos en las trayectorias educativas de los sujetos con discapacidad en las escuelas del nivel secundario.

Palabras claves

Necesidades educativas especiales- Discapacidad intelectual leve- Instituciones educativas de educación común-Proyectos de inclusión- Leyes educativas- Marcos normativos-Trayectorias escolares. Acuerdos institucionales.

Índice

Resumen 2
Palabras claves 2
Introducción....5
Preguntas de investigación 6
Objetivos generales 7
Objetivos específicos 7
Antecedentes....7
Marco teórico 16
Capítulo 1 La evolución de los conceptos en torno a la educación de personas con discapacidad, los marcos normativos y las políticas educativas de inclusión.... 17
1-Introducción al tema de la Inclusión Educativa.... 17
1.1 EL MARCO NORMATIVO de la integración 18
1.2 Del proyecto de integración a la propuesta de inclusión.... 22
Capítulo 2 25
HISTORICIDAD DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD.... 25
2. 1 Una primera aproximación.... 25
2.2 Un segundo modelo: Las medidas de la inteligencia y el impacto en los Sistemas Educativos.... 27
2.3 El tercer modelo psicométrico 28
2.4 El avance hacia el modelo social de la discapacidad: cuando la discapacidad está en la sociedad.... 30
2.5 Desde el modelo social de discapacidad para entender las trayectorias escolares de sujetos con discapacidad.... 31
Capítulo 3 33
Las instituciones educativas en diálogo pedagógico para concretar el derecho a la educación inclusiva y de calidad. 33
3.1 La escuela de educación especial como unidad pedagógica de la modalidad de educación especial. 33
3. 2 Las instituciones educativas de los Niveles obligatorios: la escuela secundaria.... 34
Capítulo 4 37
La organización de la enseñanza y los aprendizajes.... 37
416 La escuela y la centralidad de la enseñanza de las áreas curriculares.... 38
4.2 En la escuela del nivel el proyecto pedagógico de inclusión.... 40
4.3 Inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires 41
4.4 La Propuesta Pedagógica de Inclusión con eje en las configuraciones de apoyo ... 42

4.5 La relación entre las trayectorias educativas y las configuraciones de apoyo 43
4.6 El estudiante con discapacidad intelectual y su interacción con los contenidos curriculares 44
Cierres que marcan inicios 44
5- Encuadre metodológico 45
6- Análisis de los datos 46
El contexto empírico 46
Desde la normativa al trabajo institucional 48
El cambio a partir de la resolución 1664/17 49
El desarrollo del curricular en el marco de un proyecto de inclusión: acuerdos curriculares, pedagógicos y didácticos. 51
El contrato de inclusión: entre lo ideal y lo real 55
Problemas que evidencian las PPI en secundaria 57
Fortalezas legadas de la Pandemia: 57
La escuela especial y un modelo fuera de su edificio. 58
Funciones de los equipos de orientación escolar y el equipo técnico: 59
Los resultados académicos a corto, mediano y largo plazo. 61
Conclusión 64
Bibliografía y documentación consultada 67
Documentos 67
Bibliografía: 67
ANEXOS 68

Introducción

El tema de este trabajo final de investigación es el proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve incluidos en la escuela secundaria. Concretamente, el interés está puesto en indagar y analizar la implementación y el impacto de estos proyectos en las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad intelectual leve. Para ello se analizarán las variables que se definen institucional e interinstitucionalmente para organizar la enseñanza atendiendo a las condiciones en la diversidad de las trayectorias educativas de adolescentes en situación de discapacidad.

¿Cómo se organiza la escuela? ¿Con quiénes y qué acuerdos intrainstitucionales, interinstitucionales e intersectoriales deben realizarse para la atención de los sujetos con discapacidad? ¿Qué desafíos deben asumir las instituciones para poner en acto cotidianamente los acuerdos marcos y las leyes para la escolarización de los sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad en las escuelas del nivel secundario?

En este marco, el estudio de casos como estrategia de investigación que se centra en la comprensión de las dinámicas que se presentan en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989). Es decir, esta metodología de la investigación cualitativa se torna como la más pertinente para el objeto de estudio: el proyecto de inclusión educativa en el contexto de una escuela secundaria del conurbano bonaerense.

Desde la década del ‘90 la provincia de Buenos Aires tomó como parte de su política para la escolarización de alumnos, la definición del marco de acción para las necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994) que sostiene el principio de integración de los sujetos con necesidades especiales en las escuelas del nivel (Inicial, Primario y secundario). Este documento es la base de hoy en día para la inclusión inspirados por este principio de integración y por la necesidad de conseguir “una escuela para todos”. Este marco legal promueve que las instituciones educativas de los niveles incluyan a todos los alumnos y alumnas, valorando las diferencias como una ventaja y no como limitaciones. Por lo tanto, supone que

estas instituciones se organizarán para responder a las necesidades singulares de cada con necesidades especiales en las escuelas comunes, incluyéndolos con pedagogías centradas en sus posibilidades y progresos.

Estos principios enunciados en el acuerdo marco firmado en Salamanca, en nuestro país posteriormente fueron refrendados por resoluciones y las leyes de educación nacionales y jurisdiccionales. En el año 2003 se aprobó la Resolución Ministerial 2543/03 y en su anexo I prescribe las condiciones para la integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva. Posteriormente, en el año 2006 con la sanción de la ley Nacional 26206/06 el Estado Nacional se comprometió a garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y a brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo y el pleno ejercicio de sus derechos. Para citar un artículo, específico por ejemplo encontramos que el artículo 42 expresa: “El Ministerio de educación en acuerdo con el Consejo Federal garantiza la integración de todos los/las alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según posibilidades de cada persona”

Planteado este marco legal, la integración/inclusión entendemos que implica un proceso de cambio en la organización de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que requieren de una intervención específica que atienda a la discapacidad. Para atender a esta reorganización de las trayectorias las instituciones educativas deben proponer proyectos específicos que atiendan las necesidades educativas especiales de los sujetos con discapacidad intelectual. Estos proyectos de inclusión que atienden a las trayectorias educativas de los sujetos con discapacidad intelectual serán el objeto de nuestra investigación.

Preguntas de investigación

¿Cómo se organiza la escuela para alojar a los estudiantes con NEDD? ¿Con quiénes y qué acuerdos intrainstitucionales, interinstitucionales e intersectoriales deben realizarse para la atención de los sujetos con discapacidad? ¿Qué estrategias de enseñanza se ponen en acto cotidianamente para la escolarización de los sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual en las escuelas del nivel secundario?

Objetivos generales

- Describir el estado de situación de los Proyectos de inclusión en una escuela secundaria.
- Analizar la implementación y el impacto de estos proyectos en la institución seleccionada.
- Exponer acerca del diseño de la enseñanza para asegurar las trayectorias educativas de estudiante con discapacidad intelectual leve en proyecto de inclusión.

Objetivos específicos

- ✓ Describir proyectos de inclusión en el contexto de la escuela secundaria.
- ✓ Reconocer los modos de intervenir de cada escuela en el proceso de inclusión.
- ✓ Explicar el proceso de construcción del proyecto de inclusión.
- ✓ Analizar el modo de trabajo de los docentes de inclusión.
- ✓ Describir el proceso de inclusión.
- ✓ Analizar el proceso de inclusión.
- ✓ Interpretar modelos de trabajo del docente de inclusión.

Antecedentes

En los últimos años, previos a la pandemia, se han publicado numerosos estudios relativos al tema de nuestro interés. Hemos hallado investigaciones específicas sobre inclusión de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad (NEED) que aportan información de relevancia constituyéndose como antecedentes sobre prácticas integradoras y/o inclusivas realizadas en diferentes niveles educativos, contextos empíricos y con diferentes objetivos.

Para iniciar este recorrido vamos a rescatar aquellas que cobran relevancia en tanto que sirven de anclaje y referencia para nuestra investigación ya que han tomado como objeto de conocimiento la integración escolar en el Nivel Secundario Obligatorio, desde el año 2007 en la totalidad de las jurisdicciones educativas de Argentina. No obstante, tomaremos también, investigaciones realizadas en el nivel primario y el nivel inicial ya que muestran los avances en la concepción de la atención educativa de niños y niñas con discapacidad intelectual dentro de los niveles educativos obligatorios, según la ley de educación Nacional (LEN) 26206/06.

Para desarrollar los antecedentes se han analizado cinco investigaciones relevantes, sus autores/as, el año de publicación, el objeto de estudio de cada una, el enfoque y los resultados hallados en cada una.

Uno de los primeros antecedentes a considerar es el trabajo de Gabriela Aramendia (2011) “Integración escolar de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria” focalizado en la intervención psicopedagógica.

Este trabajo destaca la diversidad de experiencias de integración afirmando que no responden a un único criterio. Se propone indagar las experiencias implementadas en escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe. Indaga en las características de la integración escolar de sujetos con NEED en el interior de instituciones educativas, focalizando en el abordaje psicopedagógico en la integración. Se sustenta teóricamente desde el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad como valores del ser humano, define el modelo de integración como la forma de adecuar la educación a los y las alumnas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad (NEED) en un marco común, dentro de las escuelas comunes.

Como objetivo general se propone conocer y describir las características generales de la integración de sujetos con NEED en la escuela secundaria común y los alcances y dificultades presentados para el trabajo concreto de la integración escolar en este nivel. En el marco teórico realiza el recorrido histórico de la discapacidad y su atención educativa, desde el tradicional modelo médico hasta llegar al modelo social y educativo vigente. Así mismo recupera el origen de la Educación Especial para llegar al momento actual pasando por el modelo psicométrico de fines del Siglo XIX que perduró hasta fines del siglo XX. Toma como referencia el documento marco surgido en la Conferencia Mundial de Salamanca del año 1994 en el que expresa el derecho de los sujetos con NEED a estar incluidos en los procesos educativos dentro de los niveles de educación común. A partir de este marco, desarrolla las prescripciones normativas nacionales y jurisdiccionales que encuadran legalmente la inclusión educativa de los estudiantes con NEED en las escuelas comunes. Conjuntamente con autores y autoras de referencia en el

tema define la integración escolar y las diferentes formas y modalidades que adquiere según las características de los sujetos y de las instituciones que los y las reciben. Por ejemplo, cita el modelo delineado por Bautista Jiménez, R (1999) explicitado en el libro “Necesidades Educativas Especiales” señala que la atención educativa toma las siguientes formas: escuelas especiales dentro de centros residenciales, escuelas de educación especial, aulas de educación especial en escuelas comunes y aulas comunes en escuelas comunes.

Otro punto destacable del marco teórico es el referido a la cuestión curricular. La autora destaca la importancia de las adaptaciones curriculares acordes a las posibilidades del niño, adolescentes o joven. Las que, según la normativa vigente en la jurisdicción, deben orientarse en dos direcciones una es la de acceso al currículo y otras de los componentes curriculares. Las primeras deben facilitar el currículo a los sujetos con NEE mediante recursos materiales y simbólicos. Las segundas aluden directamente a las modificaciones del currículo en función de las posibilidades y condiciones del sujeto con discapacidad, es decir, el proyecto de integración/inclusión. Esto significa, la modificación/ adaptación de objetivos, contenidos, metodología, tiempo y evaluación en atención a los sujetos.

Desde este marco se interna en el rol de la psicopedagoga en la integración escolar y las demandas que se hacen a los y las profesionales. Por un lado, debe acompañar a los sujetos con distintos estilos y ritmos de aprendizaje y, por otra parte, los requerimientos que se le hacen para la orientación a los docentes. En esta línea, siguiendo a Mendía, M (2008) propone al rol del psicopedagogo/a como agente de cambio hacia la escuela inclusiva en distintas tareas, funciones y competencias para llevar adelante estas demandas.

En cuanto a la metodología de investigación, se define como cualitativa, sostiene un plan de investigación de tipo “no experimental” de tipo exploratorio y descriptivo. Utilizó técnicas de relevamiento de información variadas: entrevistas semiestructuradas, a diferentes informantes y en diversas instituciones. Así mismo, realizó el análisis documental de la reglamentación y normativa vigente. Para el estudio definió la selección de la muestra de un conjunto de escuelas de la jurisdicción provincial, haciendo el recorte a un grupo de 6 (seis) alumnos/as

integrados con diversas discapacidades. (mental, lingüística y sensorial) haciendo un análisis del proceso de integración logrado en los casos seleccionados, las normativas vigentes, docentes y directivos y profesionales psicopedagogos/as que trabajan la experiencia de integración de las escuelas comunes donde se realiza la investigación. (Escuelas secundarias comunes de Villa Constitución, provincia de Santa Fe)

En el cierre o conclusión, la investigación confirma la diversidad de modos de integración escolar en la escuela secundaria argentina, que es un proceso en construcción en el que se van desarrollando estrategias y delineando acciones en un devenir. En estas acciones es muy necesaria la presencia o intervención psicopedagógica para orientar, intervenir y acompañar el trabajo de atención a la diversidad. Como resultado de la investigación, afirma que la integración de adolescentes y jóvenes con NEE a la educación secundaria desde un currículo común, es factible en tanto esté bajo un acompañamiento integral. Este proceso, en primer término, contribuirá a la continuidad de estudios de los alumnos/as con NEED, evitando el fracaso escolar y posibilitará el acceso al mundo laboral.

Una segunda investigación considerada para este armado de antecedentes es la investigación realizada por Lerman en el año 2009 en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este trabajo se presenta un análisis comparativo de las prácticas de integración escolar para alumnos con NEED en dos escuelas primarias. Es un estudio de casos, enfocado en la indagación de las perspectivas de los agentes psicoeducativos, desde los directivos y desde los docentes de grado e integradores. El objetivo es indagar las condiciones que se consideran necesarias para que el proyecto de integración escolar sea posible. La tesis se inscribe en el Proyecto de UBACyT “Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional” Su objetivo es explorar, describir y analizar los dispositivos escolares en los que se llevan adelante proyectos de integración escolar. Para ello se estudian tres escuelas: una que incluyen alumnos de modo azaroso, otra cuyo proyecto institucional articula su accionar con equipos externos que atienden a sujetos con NEED y, una tercera institución que cuenta con equipos propios para desarrollar la propuesta de

inclusión. El marco teórico de esta investigación reconoce que existen diversas maneras de entender y llevar adelante prácticas de integración y sigue los desarrollos conceptuales de Ricardo Baquero (2001) respecto de que la educabilidad debe ser pensada como las limitaciones o condiciones potenciales del sujeto en situaciones definidas. La metodología es de carácter exploratorio y descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. En relación a los cualitativo, sostiene que un estudio de caso permite una mirada longitudinal que permite capturar y analizar comprensivamente los procesos y descubrir los hechos, procesos y fuentes de datos no previstos al comienzo de la investigación (Snow y Anderson, 1991) Como técnicas de indagación utilizan la observación institucional en base a una grillan cuestionario de reflexión sobre los problemas escolares de integración escolar (Lernan, Erausquin, et alt.2008) que son administrados a Equipos de orientación escolar, directoras, docentes de grado e integrador complementándose con entrevistas en profundidad a los actores mencionados. Este trabajo es relevante para tomar como antecedente en tanto que propone una mirada hacia la integración escolar desde lo institucional, al respecto refiere que muchos de los proyectos de inclusión anticiparon un escenario de “temor al fracaso frente a lo desconocido” pero e la vez, esto permitió reflexionar y construir respuestas en conjunto. Como resultado de la investigación, surge que una de las condiciones necesarias para el proyecto de integración escolar está dada por el trabajo interdisciplinario realizado en equipo, la apertura a aprender en conjunto, a reflexionar y encontrar respuestas colaborativamente. En el trabajo interdisciplinario, tal como se presenta en el informe de investigación resulta ser un elemento o condición institucional que nos interesa como tema a retomar en esta investigación.

Un tercer trabajo investigativo relevante como antecedente para este trabajo es la investigación en el marco de un Proyecto de Investigación Aplicada, en la Institución Educativa IPET N° 253 “Pte. Juan Domingo Perón” de la localidad de Cruz del Eje en la Provincia de Córdoba, en el cual se aborda la “Integración escolar de alumnos con NEDD (Necesidades Educativas derivadas de la Discapacidad) en el C.B (ciclo Básico) de la escuela secundaria”. Esta investigación toma como base el concepto de inclusión de la diversidad en la escuela, por lo tanto, la necesidad de

proponer cambios en los procedimientos de enseñanza para atender esta diversidad. Tiene como objetivo principal indagar, conocer y profundizar sobre los alcances y a la vez, las dificultades que se presentan en una institución educativa y en el trabajo concreto de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Toma como eje el desarrollo del currículo escolar en el nivel secundario. Sostiene el paradigma de la inclusión como oportunidad para generar intervenciones adecuadas a los sujetos con NEE y advierte acerca de la diversidad como inherente a los sujetos y como un valor fundado en los Derechos Humanos. Asume la discapacidad desde un paradigma social y asume a la educación como la herramienta para superar las barreras al aprendizaje. El problema de investigación parte de preguntarse si la escuela secundaria mencionada, cuenta con herramientas para llevar adelante esos procesos de inclusión para los alumnos/as con NEED. Se propone como objetivo conocer el modo en que se está implementado la integración escolar de alumnos/as con NEED. Se reconocen los marcos normativos vigentes a partir de la convención firmada en Salamanca que dio origen al marco orientativo: “Doc. Orientación 1- Educación Especial- Modalidad del Sistema Educativo Argentino” del año 2009 que reconfiguró el tratamiento de los sujetos con NEE en las escuelas comunes y que fue tomado por todas las jurisdicciones educativas del país.

Para esta investigación cobra relevancia desde lo metodológico, en tanto desarrolla una investigación de corte cualitativo y descriptivo implementando diversas técnicas para la recolección de datos. Es pertinente considerarlo en cuanto que lleva adelante mediante un “estudio de casos” adquiriendo relevancia en tanto que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, sistemático y en profundidad del objeto de estudio durante el año 2017. En esta investigación seleccionaron como muestra a 3 (tres) estudiante de primer año 3 de segundo año y tres del tercero. Todos del Ciclo Básico de la escuela secundaria. Así mismo, cuatro docentes seleccionados al azar, el equipo directivo de la institución y los profesionales externos que trabajan en la experiencia de integración.

Desde este marco metodológico y el análisis de los datos relevados pudieron extraer algunas conclusiones, provisorias, entre las que podemos mencionar:

De las entrevistas a docentes integradores y docentes en general, que en la institución pública analizada existe escasa intervención de la Escuela Especial o de servicios de Integración Escolar.

En solo dos casos interviene la maestra integradora que pertenece a la escuela Especial de la ciudad.

Algunos alumnos reciben apoyos externos a la integración.

Factores socio-económicos influyen en las condiciones de acompañamiento a los estudiantes en la integración (por ej. Falta obra social que cubra honorarios de profesional)

Considerando que su objetivo es objetivo conocer el modo en que se está implementado la integración escolar de alumnos/as con NEED, es de corte exploratorio y descriptivo, adquiere relevancia la aplicación que se da a los resultados obtenidos. La tesis cierra con recomendaciones a la institución con un plan de mejora sustancial para la Elaboración de un Proyecto Institucional Integrador dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), sugerencias para la integración escolar en dicha Institución y acciones a llevar adelante, tanto para la prevención, detección, admisión y abordaje de las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados.

Una cuarta tesis relevada como antecedente significativo es la presentada para la obtención de la maestría en Políticas Públicas para el desarrollo con inclusión social de FLACSO Argentina, llevado adelante por Valentina Vélez Pachón en el bienio 2013-2014. El tema es “Educación Inclusiva para personas con discapacidad intelectual. Se trabajó mediante el estudio de caso a una escuela común en Tigre, Provincia de Buenos Aires. El objeto de estudio son las representaciones sociales de los actores educativos respecto de la inclusión de sujetos con NEED en la escuela común. Su perspectiva es de corte descriptiva y antropológica e indaga las valoraciones, percepciones y actitudes que experimentan los sujetos en la vida cotidiana en las escuelas en relación a la inclusión como mandato normativo.

En el marco teórico aborda la complejidad que enfrentan los sujetos con discapacidad para hacer valer sus derechos a recibir educación en escuelas comunes en las que los actores escolares se muestran cerrados para adaptarse a las necesidades de este colectivo. En línea con las investigaciones relevadas previamente, se sustenta en el modelo social de la discapacidad que se contrapone al modelo médico o rehabilitador que daría como consecuencia una educación segregadora. La metodología de corte cualitativo-interpretativo basada en las ciencias antropológicas, a partir del método etnográfico se ingresó en la escuela común, para estudiar el proceso de inclusión en niños del Nivel Primario. Las técnicas aplicadas básicamente la observación y las para recoger diferentes tipos de datos del contexto tanto físico como social y observar las interacciones formales y no formales en la escuela. Como resultado de esta investigación, construyeron información acerca de las visiones compartidas por los actores sociales, los modelos imperantes en las representaciones mentales de los docentes para con los sujetos con NEED.

En último lugar, la quinta tesis relevada, presentada en el año 2017 es la realizada en el marco de una maestría de la Facultad de Psicología de la UBA por la tesista, Vanesa del Carmen Casal. En esta investigación se presenta un estudio cualitativo acerca de la inclusión educativa de niños con discapacidad y/o restricciones para aprender y participar en el Nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires período 2015-2016. Comienza con un estudio exploratorio y descriptivo de la normativa existente sobre la atención de la diversidad de niños y niñas con discapacidad en las escuelas primarias comunes de la ciudad. Sostiene el modelo de la educación inclusiva que se tensiona con las prácticas y los procesos de reales de inclusión de niños y niñas con discapacidad. Como problema define las resistencias y tensiones que se producente entre los pronunciamientos normativos y las políticas reales y concretas en las escuelas. Afirma que existen dos discursos, uno “políticamente correcto” y otro el de la realidad ante la falta de una verdadera política de articulación entre dos escuelas que atienden a las infancias, la del nivel primario común y la escuela de la modalidad de educación especial. Investiga la relación concreta entre las políticas públicas y las prácticas de inclusión en las escuelas. El objetivo general de esta investigación es “reconocer y caracterizar las

relaciones existentes entre las políticas públicas de inclusión educativa y las prácticas de enseñanza dirigidas a la inclusión educativa de niños y niñas en escuelas comunes de Nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires. (Período 2015-2016)" La metodología es de corte cualitativo, incluye el análisis documental, las entrevistas y la observación. Además, aporta le análisis cualitativo de datos estadísticos publicados por la Dirección de Estadística e Investigación de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) para dar sustento a la muestra seleccionada. En virtud de un universo recorta a diferentes informantes, algunos externos a las escuelas como, por ejemplo, los que ocupan cargos de conducción del sistema educativo y responsables de políticas públicas (funcionarios, supervisores) y otros los actores de las escuelas objeto de estudio: cargos directivos, docentes de las escuelas públicas de nivel primario y de la modalidad especial. Analiza la relación entre las funciones de los actores externos a la escuela, con responsabilidades mayores de planificar políticas públicas y la vinculación y concreción de estas en cada una de las escuelas que comparten matrícula de niños/as con NEED entre escuelas comunes y de la modalidad. Como resultado de la investigación aproxima a considerar que es necesario mejorar las condiciones internas y los acuerdos institucionales (intra e interinstitucional) para que las políticas públicas tengan real impacto en las propuestas de inclusión educativa. externas tengan el impacto esperado. Es decir, mientras no se aseguren buenos proyectos, consensuados, compartidos acerca de la inclusión no habrá un impacto real y positivo de las trayectorias educativas inclusivas que la normativa asegura como derecho de los sujetos con discapacidad.

A modo de síntesis, de la revisión de los estudios e investigaciones anteriores podemos extraer algunas conclusiones que vinculan el estado del arte con la temática de nuestra investigación: la temática de la inclusión de los estudiantes con NEED es un tema relevante y de preocupación para investigadores a partir del cambio de paradigma producido por la Declaración de Salamanca del año 1994. Los proyectos de inclusión han sido de interés tanto los del nivel primario, inicial y secundario. Es de interés así mismo, las representaciones e interpretaciones de los actores sociales respecto de la discapacidad y su inclusión en la propuesta educativa común. Es de interés el trabajo colaborativo para generar proyectos de

inclusión en escuelas comunes, tanto como las políticas públicas que definen el proceso y los recursos para lograrlo. Genera interés investigativo la educabilidad de los sujetos con NEED y las condiciones institucionales para su inclusión. Por lo mismo, el desafío de contar con recursos humanos que desde lo interdisciplinario puedan atender y construir colaborativamente proyectos de inclusión. la falta de coherencia entre los presupuestos teóricos acerca de la educabilidad de los sujetos.

De estos trabajos investigativos, tesis, informes y ponencias podemos inferir que aún falta investigar acerca de los proyectos de inclusión educativa en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Tal como dijimos en la introducción de este trabajo nuestro tema de investigación es el proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en una escuela secundaria. Específicamente, se propone indagar sobre los proyectos de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual leve en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. Desde esta idea nos proponemos, tomando los antecedentes profundizar en aspectos no tomados en las investigaciones tales como: la organización de los proyectos de inclusión desde lo curricular, las adecuaciones y configuraciones de apoyo necesarias, los acuerdos entre escuela común y la escuela de la modalidad, las tareas de cada uno de los actores involucrados en el proyecto de inclusión y los resultados de aprendizaje en los sujetos con NEED que llevan adelante su trayectoria escolar en la escuela común en el marco de un proyecto de inclusión.

Marco teórico

Para el abordaje del problema de la Inclusión de los sujetos con Discapacidad intelectual leve en escuelas del Nivel Secundario, se parte de los siguientes conceptos que sustentan una propuesta de inclusión educativa en dos dimensiones constitutivas: por una parte, los marcos normativos y las políticas educativas en vigor que adhieren a la inclusión de los sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad en las escuelas comunes. Por otra parte, aquellos conceptos que marcan las diferentes conceptualizaciones sobre las posibilidades educativas de este grupo de escolares que requiere de nuevas miradas, nuevas perspectivas sobre la discapacidad y las condiciones

institucionales para asegurar trayectorias inclusivas con aprendizajes de calidad para la escuela y para la vida.

Son conceptos a desarrollar a lo largo de este marco conceptual: Inclusión, Integración, discapacidad, Necesidades Educativas Especiales, marcos normativos, trayectorias escolares, proyectos institucionales y proyectos pedagógicos de inclusión.

En el capítulo 1 se tratarán los devenires teóricos y normativos que dan lugar al concepto que enmarca la propuesta de inclusión educativa.

En el capítulo 2, se desarrolla el concepto de discapacidad intelectual y sus nuevos modelos de conceptualización que impactan directamente en la oferta educativa para los sujetos en situación de discapacidad.

En el capítulo 3, se asume a la escuela como institución educativa y se describen formas de instituir este nuevo concepto acerca del sujeto y de la escuela como garante del derecho a la educación.

En el capítulo final, el 4 la organización de la enseñanza en tanto práctica compleja que debe adecuar sus variables a las condiciones de aprendizaje de los sujetos en situación de discapacidad, considerando que la meta es entonces inclusión con aprendizaje, las prácticas de enseñanza deben asegurar la apropiación de aprendizajes escolares socialmente significativos.

Capítulo 1 La evolución de los conceptos en torno a la educación de personas con discapacidad, los marcos normativos y las políticas educativas de inclusión.

1-Introducción al tema de la Inclusión Educativa

En este capítulo se presentan las concepciones teóricas sobre la inclusión educativa en general para focalizar en la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad intelectual en el Ciclo básico de las escuelas secundarias comunes

Los tópicos a desarrollar en este primer capítulo son cuatro. Primero, el marco normativo con el propósito de presentar los encuadres prescriptivos que han sido elaborados en base a las convenciones y conferencias mundiales en torno a la inclusión educativa de sujetos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Los convenios de adhesión de la Argentina a estos marcos mencionados. Uno de los más destacados es la Declaración de la ciudad de

Salamanca celebrado en 1994 y el Documento para la concertación en acuerdo con esta declaración, de 1998, que dio origen a una nueva perspectiva de la inclusión educativa en tanto que determinó que los sujetos con NEED deben estar insertos en las escuelas comunes. En este sentido hace una serie de recomendaciones a los Estados para que promuevan políticas educativas de inclusión. Otros marcos normativos importantes para este apartado lo constituyen las leyes nacional y provincial de educación: 26206/06 y 13 688/06 respectivamente.

El segundo tópico, refiere al marco epistemológico: se trata en este apartado de clarificar acerca de la diferencia entre integrar e incluir. En este sentido se trata de conceptualizar sobre la inclusión desde prácticas genuinas, desde una mirada de la alteridad y una perspectiva de derechos. Voces que proponen analizar la normalidad, poner en tela de juicio preconceptos y formas de nombrar a los y las diferentes.

Para terminar este capítulo se tomará el encuadre pedagógico a propósito de enfocar el trabajo pedagógico y didáctica en aulas heterogéneas, diversidad de intervenciones y experiencias de integración/inclusión de alumnos/as con discapacidad en escuelas secundarias. Presentará la inclusión con aprendizajes como propósito clave de la inserción de los y las estudiantes en la escuela del nivel.

1.1 EL MARCO NORMATIVO de la integración

Para el abordaje del problema de la inclusión en el Nivel Secundario de sujetos con Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad (NEED) se parte de analizar el marco normativo que sustenta una práctica histórica, pero a la vez, construida en un devenir cambiante desde lo prescriptivo.

Empezando por el desafío asumido por los Estados garantes de políticas de inclusión. Nuevos marcos normativos basados en nuevas concepciones acerca de la discapacidad llevaron a organizaciones internacionales a redefinir qué es la inclusión. En este sentido, la UNESCO la define como: *“Una estrategia dinámica para responder en forma pre-activa a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje.* (2008; p.11)

Esta definición llevó a los Sistemas educativos a asumir nuevas perspectivas y construir nuevas estrategias para la atención educativa de sujetos con NEED en las instituciones educativas. En la práctica de las instituciones, las integraciones

deben ser tema de trabajo y reconfigurarse en este nuevo paradigma que es la inclusión.

En relación a los sujetos con discapacidad han pasado además a enmarcarse en un nuevo concepto que se ha anticipado como NEED es decir, sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Esta concepción, cobra sentido en cuanto a que se trata de sujetos que requieren medios especiales para acceder al currículo mediante dispositivos tanto materiales como simbólicos, por ejemplo: modificación del espacio físico o técnicas de enseñanza especializada y adecuaciones curriculares pertinentes para que puedan desplegar sus capacidades de acceso al currículo común.

Una de las leyes que marcó un antes y un después es la convención de los derechos de las Personas con Discapacidad. En el Artículo 24, inciso 1 prescribe: *Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.*

En el inciso 2, agrega que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema educativo de los niveles obligatorios por motivos de discapacidad y que deben recibir una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita. Esta educación de hará haciendo ajustes “razonables en función de las necesidades individuales”

Esta Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad es ratificada por el Estado Nacional en Argentina según la Ley 26.378 Art.24 Educación: se refiere a la inclusión plena de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

En la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPD) se señala que, para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la educación, han de asegurarse sistemas educativos inclusivos, asumiendo el modelo social de discapacidad adoptando un enfoque de Derechos Humanos.

Este cambio tiene un antecedente en el Acuerdo Marco para la Educación Especial, elaborado en 1998 por el Consejo Federal de Educación denominado “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales que orienta la elaboración de las adecuaciones curriculares. En el que se define a la educación especial como un continua de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral para personas con necesidades educativas especiales (…)

A partir este marco se habla de Necesidades Educativas especiales como 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 experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular. Además, recomienda la transformación del Sistema Educativo hacia un modelo que supere le diagnóstico y la clasificación para centrarse en los aspectos educativos de los sujetos. Es decir, en las potencialidades de los sujetos en lugar de un resultado psicométrico.

Desde este contexto normativo, se avanza hacia la Ley de Educación Nacional, del año 2006 que, en su plexo, define a la Educación Especial como una modalidad transversal a los Nivel del Sistema Educativo. La mencionada ley otorga un carácter jurídico obligatorio al concepto de sistema de educación inclusivo, que se reconoció como único medio para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad, sin discriminación y en pie de igualdad con los demás. Dicho de otro modo, en la Convención se subrayó que el derecho a la educación es, en realidad, el derecho a una educación inclusiva. En el Capítulo VIII artículo 42 prescribe que la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Afirma que la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa.

Desde este marco regulatorio general, las jurisdicciones dado que el sistema educativo es federal, elaboraron sus reglamentaciones para la implementación de este lineamiento a nivel nacional. En particular se toma como referencia las

resoluciones de la Provincia de Buenos Aires que sirven de referencia para este modelo que se concibe la educación especial en esta jurisdicción.

En este sentido, la ley provincial de educación 13688/07 sostiene en el Capítulo IX artículo 39 indica que la Educación especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, ya que asume el principio de inclusión educativa. Uno de sus objetivos es aportar propuestas curriculares para una educación especial que garantice derechos de igualdad, inclusión, calidad y justicias social para todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos necesidades educativas especiales.

Así, en correspondencia con esta prescripción legal, la provincia dictaminó en el año 2011 el Marco general de la educación especial. N°1269/11. Entre sus lineamientos expuestos en el Anexo I se propone la atención de alumnos/as en el marco de una propuesta de integración en el Nivel Secundario. Es decir, se formaliza que la escolaridad de los alumnos/as puede ser con proyectos de integración en las escuelas del nivel.

Este marco regulatorio define que los alumnos con discapacidad intelectual, hasta 18 años con limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual podrán matricularse en la escuela especial y gozar del derecho a la inclusión en proyectos de integración en las escuelas del nivel, con acuerdos interinstitucionales, familiares y de equipos docentes.

Es destacable que ya en este documento normativo se refiere a que corresponde a los equipos escolares intervinientes definir las trayectorias educativas integrales y los apoyos necesarios para asegurar el cumplimiento de la normativa vigente. Normativa que, con el paso del tiempo, se vio interpelada nuevamente por el modelo de inclusión.

De esto trata la actual reglamentación vigente en la provincia, la Resolución 1664/17 la que derogó la 4635/11 sobre “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires”

1.2 Del proyecto de integración a la propuesta de inclusión

En este nuevo marco se define a la educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. En el Anexo I de dicho plexo se adopta el modelo social de la discapacidad y se toma el concepto de educación inclusiva haciendo referencia a los diferentes recorridos posibles de transitar en las instituciones del sistema educativo, atendiendo a necesidades, intereses, deseos y posibilidades y capacidades de cada sujeto.

En el apartado correspondiente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Nivel Secundario prescribe la responsabilidad de las escuelas en garantizar las trayectorias escolares inclusivas de los y las alumnos/as. Para ello se destaca que las escuelas deben desarrollar una Propuesta Pedagógica Inclusiva (PPI) sobre el cual retomaremos en el capítulo siguiente.

Llegado hasta este punto, tanto desde lo normativo como desde lo teórico se ha asistido a una renovación del paradigma de la inserción de los sujetos dentro de los niveles del sistema educativo.

En particular en el Nivel Secundario, siendo esta una conquista bastante más reciente que la inclusión en el nivel primario e inicial, debido a que el secundario completó la obligatoriedad dentro del sistema educativo recién a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06 y la ley provincial 13688/07.

Desde sus orígenes la escuela secundaria se constituyó en la institución para la formación de las elites dirigentes, la formación de la ciudadanía y cumplió con el ideal de una formación general preparatoria para los estudios superiores. En ese sentido se privilegió un currículum humanista y enciclopedista. Esta forma de lo escolar (Terigi, 2010) fue acompañada por una racionalidad selectiva (Tenti Fanfani, 2007) excluyendo de las aulas a quienes no se adaptaban al formato escolar imperante caracterizado por una naturalización de la exclusión de aquellos estudiantes que no podían adaptarse, por diferentes razones, a las exigencias de la institución. (Tiramonti, 2011)

Los marcos normativos enunciados *up supra* dan cuenta de la necesidad de organizar, reglamentar y sugerir a las jurisdicciones la implementación de los planes y programas de inclusión de todos los sujetos en condiciones de escolarizarse en el nivel. El eje actual está puesto en políticas educativas inclusivas que aseguren el

derecho de los estudiantes a una educación de calidad junto a compañeros y compañeras de edades similares.

La inclusión como modelo y la discapacidad como modelo social desde la perspectiva de derechos humanos se concreta en la práctica bajo la forma de PPI, como dispositivos de inclusión. Estos dispositivos acordados suponen experiencias alternativas de educación contemplados en los Proyectos Institucionales propuestos en cada una de las escuelas secundarias para promover la educación inclusiva.

El proyecto pedagógico de inclusión es el instrumento facilitador de este propósito durante el tránsito escolar del alumno con necesidades educativas, derivadas de la discapacidad, en las escuelas de los niveles de enseñanza obligatorios. Tiene como finalidad principal lograr que las experiencias de aprendizajes contempladas en los diseños curriculares de cada nivel se lleven a cabo en esos contextos escolares, permitiendo el acceso y progreso en su escolaridad.

El pasaje de una educación integrada a una inclusiva considera mucho más las potencialidades de los sujetos que serán tenidas en cuenta a la hora de elaborar ese proyecto pedagógico individual de inclusión. Según Barrio de la Fuente (2009) “el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela”, y añade “la integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la escuela.” (p.16) Mientras que hablar de inclusión, tal como señala Ainscow (2003) permite identificar cuatro elementos recurrentes en todas las definiciones de educación inclusiva, que son:

- Proceso: Que no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.

-Identificación y eliminación de barreras: Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.

- Asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos: Se refiere al lugar en donde ellos aprenden, a la calidad de sus experiencias cuando se encuentran en la escuela y a los resultados escolares a lo largo del programa escolar.

- La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

Desde el marco curricular para el Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires, actualizado en el año 2018, se considera a la Educación inclusiva como uno de los temas transversales. El objetivo de la inclusión, señala el marco general curricular es brindar respuestas apropiadas a un amplio espectro de necesidades de aprendizaje. Además, en particular para la inclusión de sujetos con NEED supone un proceso paulatino de análisis y discusión de las diferentes estrategias y propuestas para sostener la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas del nivel.

Para cerrar este capítulo, se destaca que para la inclusión con aprendizajes tal como lo sostiene todo el marco normativo, es indispensable que se asegure la apropiación de saberes socialmente valorados. Los sujetos con NEED deben estar incluidos en las escuelas, siempre que su desempeño así lo permita, porque la escuela y sus equipos docentes tienen que favorecer el encuentro con el conocimiento y los bienes culturales, sintetizados en la propuesta curricular jurisdiccional común a todos los y las alumnas de la provincia de Buenos Aires. Para ello es que deberán diseñarse propuestas pedagógicas de inclusión, individuales de manera colectiva por el equipo docente de la escuela del nivel y de la escuela de la moda lida, es decir en un trabajo colaborativo interinstitucional y con el apoyo de las familias y la conformidad de los estudiantes incluidos.

El proyecto de integración es el instrumento facilitador de este propósito durante el tránsito escolar del alumno con necesidades educativas, derivadas de la discapacidad, en las escuelas de los niveles de enseñanza obligatorios.

Ahora bien, no siempre la discapacidad se ha interpretado de la misma manera. Develar las concepciones y modelos interpretativos de la discapacidad es el tema del capítulo siguiente.

Capítulo 2

HISTORICIDAD DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

2. 1 Una primera aproximación

Durante el siglo XX la educación de los sujetos con discapacidad no fue un objeto de reflexión propia de la sociología de la educación. Prevalecieron perspectivas normalizadoras, con un nítido sesgo biologicista, que ubicaron a los sujetos con discapacidad como sujetos de la carencia. Los discursos pedagógicos han ido modificando tanto las formas de nombrar a los sujetos con discapacidad como también las prácticas, las intervenciones sugeridas. Inicialmente se procuró el aislamiento de los sujetos considerados “anormales”, “peligrosos”, “degenerados”.

Durante las primeras décadas del siglo XX se desplegó el modelo psicopedagógico, que procuró discernir semejanzas y diferencias entre aquellos alumnos definidos como normales y aquellos identificados como “anormales”, sentando las bases de la creación de las “escuelas especiales”, concebidas como instituciones rehabilitadoras (Cobeñas, Justianovich y Luque, 2011). Tal como señala Dubrovsky (s/f) a partir de los años sesenta se abren nuevos debates sobre la discapacidad. Se puso en cuestión que la discapacidad fuera un asunto propio del individuo “portador” y se comenzó a señalar que era un problema que se construía de modos singulares en cada tiempo histórico y era social.

Sucintamente, en este capítulo se expondrá sobre la evolución histórica del concepto discapacidad. Es decir, las características de la evolución del concepto de Discapacidad en general y de Discapacidad Intelectual en particular que es tema de este trabajo.

A modo de presentación, se enumeran tres modelos básicos: Modelo médico, Modelo de rehabilitación y Modelo social que considera a la discapacidad desde una perspectiva en derechos humanos. Entre el modelo médico y el modelo social hay prácticas, formas y tendencias desde lo educativo que se diferencian. Así vemos que existieron prácticas basadas en la teoría del déficit por un lado y por otro, muy distante de este, de la posibilidad de incluir a los sujetos en las escuelas comunes. En este sentido, la opción está entre si los sujetos deben o no

escolarizarse en una escuela o en otra. Es decir, el pasaje de una concepción del sujeto con retardo mental al sujeto con discapacidad intelectual en sus diversos grados de afectación.

Para medir estos grados se han utilizado diferentes en los inicios la tabla de CI (Binet, ideó las primeras pruebas de inteligencia siendo luego sistematizadas por Terman en 1916) fue muy difundida , luego el Diagnóstico de Salud Mental (DMS) adaptó esta tabla que fue tomada como referencia por la Organización Mundial de la Salud.

La tabla de Binet Simon fue revisada por Lewis Terman para su utilización en EEUU, publicando su versión del test en el año 1916. En esta versión introdujo modificaciones con respecto a la versión francesa: aumento el número de ítem a 90, extendiendo el rango de aplicación en un año más (hasta los 16 años), dejando 6 ítem para cada edad entre los 3 y 10 años, (de modo que cada uno equivale a dos meses), 8 ítem para el rango de 11 a 12 años (3 meses cada uno) y 6 ítem entre los 14 y 16 años (4 meses cada uno). Incorporó además la utilización del CI para expresar los resultados de la aplicación del test. Los criterios que utilizó Terman para la elaboración de la escala (selección y ubicación de los ítems) contribuyeran efectivamente a señalar como inteligente a quienes lo parecían por su desempeño escolar o por su capacidad para resolver problemas.

El Diagnóstico de Salud Mental (DMS) define a la discapacidad como trastorno de inicio en la infancia o la adolescencia. En sus versiones original y actualizadas, modifica la denominación de Retraso mental por *Discapacidad intelectual*. Cabe aclarar que esta medida responde a un modelo psicopedagógico y define las escalas de gravedad en tres grandes áreas que son dominio conceptual, dominio social y dominio práctico.

La última versión define cuatro niveles de discapacidad, según los cocientes intelectuales (CI) obtenidos por los sujetos en la resolución de test psicométricos. Estos niveles se tratan de leve, si el CI se ubica entre 50-55 y 70. Moderado el CI está entre 35-40 y 50-55. Grave el CI entre 20-25 y 35-40. Por último, Profundo con un CI inferior a 20-25.

Las experiencias de inclusión educativa con sujetos con discapacidad intelectual objeto de estudio de este trabajo corresponden a la primera categoría de

la escala. Esto es, a la discapacidad leve. Gauthier (2006) define a la DI leve como *"Un síndrome caracterizado por un declive cognitivo más grande que lo esperado para la edad y el nivel de educación del individuo, pero que no interfiere notablemente con las actividades de la vida cotidiana."*

Entre un modelo y otro, además, existen concepciones del sujeto con discapacidad y de los modos de producción de subjetividades. Estas concepciones impactan en las políticas públicas en general y en particular en las educativas que es necesario organizar para este trabajo dado que adherir a un modelo o a otro se materializa en presupuesto material destinado a recursos humanos, escuelas, atención sanitaria y dispositivos escolares ya que el modelo social de la discapacidad considera que las causas de la misma tienen origen social.

2.2 Un segundo modelo: Las medidas de la inteligencia y el impacto en los Sistemas Educativos

Al analizar el desarrollo histórico de la Educación Especial, el modelo médico fue preponderante durante largo tiempo. A partir del siglo XIX, la mirada médica sienta las bases de la pedagogía terapéutica. Se divide en dos etapas: etapa de las instituciones (institucionalizar al deficiente), cura médica por medio de aislamiento, y la etapa psicopedagógica, cuyo objetivo era el de la reeducación por medio de ejercicios sensoriales y memorísticos. Se ponía el acento en la rehabilitación de las funciones de la persona a cargo de médicos o tratamientos rehabilitatorios.

Se entendía ala discapacidad como algo dado en el cuerpo, sea natural y evidente, que se reconoce a simple vista, por el sólo hecho de "estar ahí", porque a ese cuerpo le falta un brazo o le sobra un cromosoma. Se pensaba en ese cuerpo como algo construido, deficiente y con un destino marcado por la discapacidad.

En la producción de la Organización Mundial de la Salud en torno a discapacidad es posible identificar al menos dos momentos que refieren a las conceptualizaciones de la discapacidad que este organismo realiza. El primero identificado en la CIDDM de 1980 en el que se habla de deficiencia, discapacidad y minusvalía como un proceso que se recorre en esa dirección. Así la discapacidad es entendida:

> "como toda disminución (restricción) o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro de un margen que se considera normal para un ser humano. La discapacidad sería así el resultado de la incidencia de una deficiencia que restringe o anula

las habilidades de una persona para desarrollar una actividad considerada normal dentro de su contexto sociocultural".

Hacia el año 2000 la misma organización define a la Discapacidad, en estos términos, se trata de una persona cuyo funcionamientos o discapacidad se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales o ambientales. Es decir que se pasa de un modelo de la discapacidad como condición personal a una que definición que compromete al ambiente en interacción con estos.

Sin embargo, para la discapacidad intelectual hubo un marco interpretativo clave surgido a la luz de las investigaciones acerca del fracaso escolar. De eso trata el siguiente ítem.

2.3 El tercer modelo psicométrico

Este modelo aparece en principios del siglo XX para dar respuesta al fracaso escolar que se produjo ante la masificación del nivel primario público. El ministerio de instrucción pública francés le encargó al psicólogo Binet el estudio de la inadaptación escolar. Éste diseñó una prueba pedagógica de dificultad creciente por la cual podría establecer cuáles eran los conocimientos escolares que poseía el alumno. Comparaba los conocimientos de un niño con los que tiene otro "normal" utilizando la nivelación en grados de la escuela primaria común: relacionaba edad-grado, por lo tanto, si un niño tenía 10 años de edad cronológica pero los conocimientos escolares de 2° grado, tenía un retraso pedagógico de tres años. Esta prueba no decía nada sobre la capacidad intelectual del alumno.

Con el objetivo de apreciar la capacidad intelectual, Binet ideó las primeras pruebas de inteligencia, por medio de las cuales, obtenía el nivel mental de un sujeto. De este concepto derivó el de Retardo Mental (R.M) , entendiéndolo como la diferencia entre la edad cronológica y la edad mental de una persona evaluada. Luego de esto, se construyeron tres diferentes escalas entre 1904 y 1911, según el cociente intelectual obtenido. Este cociente fue creado por Stern en 1915. Los niveles de la escala fueron y siguen siendo atendidos en los siguientes niveles: retardo mental leve, moderado, grave y profundo.

Esto sentó las bases para la división de modalidad de escuelas según el grado de R.M., y la consecuente división de los sujetos en educables, entrenables

y adiestrables. A lo largo del siglo XX, se fueron diversificando las pruebas y ajustando las medidas y niveles de R.M.

Este enfoque o modelo, ya en las últimas décadas del Siglo XX se complementó con el denominado “Evolutivo” Desde esta perspectiva, el retraso mental es abordado en comparación con la regularidad de los procesos evolutivos generales del niño y del adulto. Este enfoque toma los aportes de la escuela de Ginebra que, utilizando el método clínico de las pruebas operatorias (conservación de sustancia, peso y volumen) efectuó un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia de los niños con retraso mental (tesis doctoral Inhelder, 1947). Entonces, se introduce el abordaje cualitativo, superando lo estadístico, y aparecen las leyes de los sujetos con R.M.

Son tres leyes: *ley de paralelismo psicogenético*, que hace que tengan en cuenta que el desarrollo de la inteligencia según los estadios de la inteligencia Piaget: sensorio-motriz, preoperatoria y operatoria; *la ley del inacabamiento*, que dice que los niños no concluyen la construcción de las estructuras de pensamiento, es decir que se detienen en el nivel de las operaciones concretas, no logrando acceder al lógico formal. La última ley es la de *viscosidad genética,* según la cual el pensamiento presenta regresiones cognitivas, va y viene, vuelve a los esquemas de acción del nivel anterior para intentar resolver situaciones.

El conductismo también, aportó su premisa fundamental a la educación especial. Poniendo el énfasis en la conducta humana, según sus premisas, se adquiere o modifica por medio de procedimientos de aprendizaje o influencias del ambiente. Entonces, la educación especial es una forma de modificar la conducta retrasada. En este caso, el docente analiza el currículum por tareas, secuencia el aprendizaje, atomizándolo en conductas y divide acciones o pasos para lograr la instrucción. También este modelo examina cuidadosamente al ambiente y analiza los estímulos que anteceden a la conducta. Nuevamente, aparece fuerte le modelo cognitivo, en paralelo con este y con el psicométrico en tanto que se clasifica a los sujetos según el desarrollo de funciones inferiores o superiores del cerebro. Este modelo, de arraigo pero actualizado desde la perspectiva de las *neurociencias*[1],

[1] Neurociencia educativa cuya función es entender cómo funciona el cerebro para potenciar el aprendizaje.

legitima algunas prácticas clasificatorias en fallas funcionales o limitaciones en el proceso de transferencia, es decir en el proceso de aprendizaje.

Todos estos modelos se centran en el sujeto ya sea en sus condiciones médicas, de su inteligencia, de su evolución o de sus funciones cerebrales poniendo en el tapete una de las teorías más resistentes en la educación que es el determinismo.

2.4 El avance hacia el modelo social de la discapacidad: cuando la discapacidad está en la sociedad.

Desde el modelo social se promueve que sujetos con discapacidad puedan tener acceso a las mismas oportunidades tal como se ha visto en las prescripciones legales. Esto incluye muchas áreas, tales como juegos, deportes, actividades sociales y especialmente en la educación, en igualdad de condiciones que el resto. Es decir que puedan desarrollar el currículo escolar y para ello se prevé desde las normativas los programas de inclusión educativa y que construyan sus trayectorias escolares en las escuelas del nivel.

El modelo social de discapacidad se define como un modelo que más allá de la diversidad funcional, en las limitaciones de la propia sociedad para dar respuesta a las necesidades derivadas de la discapacidad, generando mecanismos de exclusión. Hablar de discapacidad para este modelo, es una condición relacional y es un producto social dinámico entre factores individuales, contextuales y vinculares que solo se evidencia cuando se activan los mecanismos y factores que la producen. Es, en síntesis, la interacción entre la deficiencia de la persona y las barreras del entorno., por tal motivo, muchos enfoques teóricos promueven la expresión “personas en situación de discapacidad”, en clara referencia al papel preponderante del entorno.

En este entorno en el que se desarrollan los sujetos en situación de discapacidad se encuentra la escuela. Por ende, esta institución puede ser productora de exclusión cuando no puede superar sus propias barreras y condiciona la escolarización de los sujetos con discapacidad intelectual. Según el Documento de trabajo N°2 de la Dirección de Educación especial del gobierno de la CABA los estudiantes en situación de discapacidad deben insertarse en proyectos que articulen la educación común con la educación especial.

Un punto clave para entender esta perspectiva es atender a la diversidad de las trayectorias escolares de sujetos con discapacidad.

2.5 Desde el modelo social de discapacidad para entender las trayectorias escolares de sujetos con discapacidad

El concepto de trayectorias escolares con discapacidad intelectual se refiere a aquellos estudiantes con alguna restricción para el aprendizaje o la participación den el sistema educativo formal.

Las trayectorias escolares se constituyen sobre dispositivos escolares clásicos y rígidos del Sistema educativo. Al respecto Terigi (2007) señala que esta estructura define los determinantes que constituyen las trayectorias escolares teóricas. Mientras que las trayectorias reales expresan el modo o los modos en que gran parte de los niños/as jóvenes y adultos transitan su escolarización. En estas coordenadas trayectorias reales/ teóricas se establecen modos y formas de inclusión y exclusión educativa. Vale aclarar que esto es en general y comprende a las trayectorias de los sujetos con discapacidad. Estas exclusiones, en gran parte, señala la autora mencionada se deben a la relativa flexibilidad de los desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas a la diferencia.

Siguiendo esta línea teórica, Casal (2011) plantea que hay al menos tres cuestiones que tener presente en el concepto de trayectoria escolar. La primera es que la trayectoria es resultado de la confluencia de biografía personales y las posibilidades o barreras que presenta la institución educativa. La segunda refiere a que en este resultado intervienen las decisiones de los alumnos/as y sus familias y las expectativas respecto de los beneficios de la escolaridad. Como última cuestión, decimos que las trayectorias de los alumnos/as con discapacidad pueden desarrollarse en diferentes establecimientos educativos, es decir en trayectorias que alternan entre la escuela común o del nivel y la escuela especial o de la modalidad de Educación especial.

La Inclusión es un objetivo de la Educación y la Integración asume el carácter de medio a través del cual aquélla se puede alcanzar. Es decir que la Integración posibilita el proceso de inclusión social como fin último. Es en la escuela donde se concretan los fines de la educación. Estos son los mismos para todos los adolescentes tengan o no discapacidades. Este principio debe guiar el diseño y aplicación de propuestas específicas para alumnos/as con discapacidad, en

términos de estrategias didácticas y organización del tiempo de aprendizajes adecuados a sus necesidades. Por ende, la institución educativa del nivel secundario deberá reorganizar sus propuestas de manera articulada con las escuelas de la modalidad para asegura ese derecho y el cumplimiento efectivo de los fines de la educación secundaria.

Capítulo 3

Las instituciones educativas en diálogo pedagógico para concretar el derecho a la educación inclusiva y de calidad.

3.1 La escuela de educación especial como unidad pedagógica de la modalidad de educación especial.

Desde la sanción de la Ley 1420 en 1884 se consideró la educación para las personas con discapacidad. Esta histórica legislación es el puntapié inicial en el recorrido sistemático de la Educación Especial en Argentina. A partir de esta Ley surgen las primeras acciones sistematizadas y posibilidades de atender a personas con discapacidad. En el recorrido histórico, previo a la creación de las Escuelas Especiales, tuvieron lugar los grados diferenciales, los servicios en hospitales, posteriormente, se crearon los institutos para la formación de recursos humanos para la educación de sujetos con discapacidad. Recién en 1949 se crea en la provincia de Buenos Aires la Dirección de Educación especial. En 1989 se empieza pensar en la integración de los sujetos con retardo mental leve en los centros integrales para sujetos con NEED.

La concepción como modalidad posibilita romper con ese modelo organizativo que divide lo común de lo especial. En este sentido, la modalidad es transversal a todos los niveles educativos obligatorios.

> La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. (Artículo 42 Ley de educación Nacional 26602/06)

En coherencia con este artículo, en el Reglamento Marco de la Educación Especial se define así mismo, la transversalidad como la atención de los estudiantes con Necesidades educativas especiales en todo el sistema educativo Para ello se articularán procesos flexibles que permitan la interconexión entre las etapas, modalidades, niveles y formas de la educación. Además, se promoverán la reorganización de trayectorias de formación diversas según las características afectivas, cognitivas y las necesidades de los estudiantes.

Estas reorganizaciones de las trayectorias escolares reales comprenden la inclusión de los estudiantes en proyectos pedagógicos en los que se articulan contenidos, estrategias, metodologías, formas de agrupamiento, etc. en las

escuelas del Nivel. En este estudio, el Nivel sobre el que se trabajará es el Secundario.

Las instituciones del Nivel Secundario también tienen su historia y devenir. No siempre la educación media o secundaria ha sido obligatoria, ni ha tenido pretensión de masividad y universalización tal como el Nivel primario.

De esa construcción trata el siguiente apartado.

3. 2 Las instituciones educativas de los Niveles obligatorios: la escuela secundaria.

Desde el año 2006 la educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la educación primaria. Sin embargo, esto no fue siempre así.

la escuela moderna argentina se origina a partir de múltiples factores. Entre ellos, reconocemos que esta institución fue construida como un dispositivo destinado a modelar los cuerpos y las subjetividades de los ciudadanos de un recién conformado Estado-nación; “su sujeción a la norma” (Sibilia, 2005) apuntaba a la construcción de cuerpos dóciles, útiles (en términos económicos) y obedientes (en términos políticos), destinados estructuralmente a formatearse como la mano de obra de este territorio recién organizado socio-económicamente, así como también a modelar una ciudadanía deseable” con derechos y obligaciones definidas por la clase dirigente.

Construir un modelo de educación secundaria inclusiva lleva años si bien las políticas educativas nacionales tales como la obligatoriedad de la Escuela Secundaria (establecida en el año 2006 en la Ley de Educación Nacional Nº 26206), pueden inscribirse en una línea de acción basada en la idea de que la escuela debe propiciar el crecimiento y promoción de los sectores populares, así como fomentar la inclusión y la ampliación de derechos políticos, con el histórico objetivo de transformar la marca de origen de la escuela pública.

No obstante, construir esa igualdad de derecho marcada por la legislación parece aún hoy, no lograda en una igualdad de hecho.

Los sectores populares, los vulnerables social y económicamente, así como sujetos en situación de discapacidad aún no gozan plenamente de este derecho. La inclusión, como desafío político implica efectivamente lo que Terigi (2010) denomina “justicia educativa” que garantice plenamente el derecho a la educación de todos.

Si bien en el Marco Referencial de Política curricular plantea los acuerdos acerca de las metas educativas que se traducen en un conjunto de orientaciones y decisiones para la implementación de los diseños curriculares y su evaluación, y, suma como tema transversal la “educación inclusiva” sigue siendo aún una deuda pendiente la verdadera inclusión en la escuela secundaria obligatoria desde hace más de una década.

Respecto de la educación inclusiva, el documento referencial recupera la definición de la Unesco (2008) y se propone como objetivo brindar las respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje. Estas respuestas están en manos de los contextos escolares en relación con otros en un entramado social dinámico y adaptado para atender las diferencias y garantizar apoyos y ayudas específicas.

En este sentido, la normativa fue adaptada tal como ya se expuso en el primer capítulo desde un paradigma de integración escolar al de inclusión. La escuela en tanto unidad pedagógica del sistema educativo tiene la responsabilidad de la transformación de los procesos educativos para eliminar las barreras existentes para el aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidad intelectual, puesto que el logro que se espera que tenga un alumno frente a una determinada temática se encuentra directamente relacionado con lo que se cree que es capaz de realizar.

Las escuelas del nivel, en articulación con la escuela especial deberá trabajar en el desarrollo de un proyecto para los sujetos con discapacidad intelectual en tanto que requieren de apoyos y ayudas de diferentes de los profesionales del sistema educativo en el contexto escolar. Así mismo pueden requerir de otras personas y /o profesionales en contextos de su vida diaria. En este sentido la escuela debe prepararse para alojar a quienes contribuyen en esos apoyos o tutorías externas al sistema educativo. También es necesario remarcar que estas ayudas y apoyos deben ir desapareciendo paulatinamente para permitirles desarrollar conductas independientes.

Entre escuelas del nivel y escuelas de la modalidad se constituirá un contrato en acuerdo con las familias y el/ la estudiante para el logro de los procesos de enseñanza y aprendizajes requerido para el desarrollo de una trayectoria escolar

inclusiva y con calidad de aprendizajes. En estos dos contextos institucionales, es que se desarrollará la organización de la enseñanza en el aula y en la escuela.

Este accionar requiere un gran compromiso por parte de los equipos docentes para atender las singularidades en lo común, que es el aula con cada uno/a de los y las estudiantes en los proyectos pedagógicos de inclusión educativa sobre los que se tratará el siguiente capítulo.

Capítulo 4

La organización de la enseñanza y los aprendizajes.

Este capítulo se focaliza en la construcción de proyectos institucionales que acercan los modos de enseñanza a los procesos de aprendizaje de los sujetos con discapacidad intelectual en el Nivel Secundario.

La enseñanza es una práctica social, compleja que se da en el aula y en la escuela, es decir en las instituciones creadas en la modernidad para que se den los aprendizajes formales, institucionalizados y los sujetos adquieran los saberes socialmente significativos. Desde las perspectivas actuales que enmarcan teórica y normativamente la educación como un derecho social, el estado tiene la responsabilidad de asegurar para todos este derecho y por lo tanto debe asegurar la inclusión de los sujetos con NEED en las escuelas comunes con apoyos pedagógicos específicos.

Así mismo, se ha enunciado en capítulos anteriores que los sujetos con discapacidad tiene derecho a una educación de calidad y a llevar adelante trayectorias escolares en escuelas inclusivas. Las trayectorias tal como refiere Terigi (2010) no siempre responden a las formas instituidas por la estructura del sistema educativo que organiza la escolaridad en las coordenadas edad/ año de escolaridad. En muchas ocasiones, esta rigidez del sistema provoca el retraso académico por la repitencia y esto da lugar a diagnósticos de bajo rendimiento a causa de cierto desacople entre las edades y el año escolar. Esto deriva en consultas psicopedagógicas y resultan en diagnósticos de discapacidad intelectual leve. Antes un sujeto con diagnóstico de discapacidad intelectual, era excluido de la escuela común por medio de medio de intervenciones correctivas, ortopédicas, en torno de un cuerpo que se decía que estaba “enfermo”, refiere Carlos Skliar. En contraposición, las escuelas inclusivas proyectan, desarrollan y ponen en acto programas de atención a esas escolarizaciones diversas atravesadas por las situaciones de discapacidad. Ante estas nuevas condiciones para el aprendizaje, las instituciones educativas reorganizan sus propuestas de enseñanza.

Las escuelas inclusivas con proyectos de integración planifican una propuesta curricular que asegure los derechos de los sujetos a aprender en un contexto que aloje sus necesidades tanto de aprendizaje como sociales y de

relación con otros pares. En estos proyectos participan los y las actores de las escuelas especiales para sujetos con discapacidad intelectual y las escuelas comunes o de nivel ya sea inicial, primario o secundario. Entre ambas escuelas promueven el desarrollo de los proyectos pedagógicos inclusivos para los sujetos con NEED organizando planes de enseñanza que contengan los contenidos curriculares comunes y obligatorios para todos los y las estudiantes del nivel secundario.

El currículum de los sujetos con NEED no puede ser otro que el currículum común, así lo establece la ley y la política curricular de la enseñanza obligatoria. Por tal motivo, deberán realizarse en el Proyecto de Inclusión Educativa las oportunas adaptaciones, más o menos específicas, para atender a las diferencias que presentan los sujetos con NEED.

Ahora bien, estos planes de enseñanza organizados por las escuelas tendrán en cuenta las adaptaciones o adecuaciones necesarias para atender a las diferencias que presentan los sujetos, derivadas de la discapacidad. Diferencias que en lugar de considerarse déficit se consideraran en términos de oportunidades para el desarrollo de un currículo común y en virtud de asegurar el acceso de todos y todas a los bienes culturales. Entonces, será necesario plantear, tal como refiere Warnok (1978) que estas configuraciones o adaptaciones pueden tomar diversas formas. Podrá tratarse de una necesidad de provisión de medios especiales de acceso al currículo, ya sean materiales o simbólicas.

Las adaptaciones curriculares conjuntamente con las configuraciones de apoyo constituyen la acomodación de lo común a lo singular de cada sujeto. Pueden reconocerse en estas previsiones modos de organización de la enseñanza para la selección de contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos entre otras, que son necesarias tanto para el trabajo individual (PPI Proyecto pedagógico individual) como para el desarrollo didáctico grupal.

416 La escuela y la centralidad de la enseñanza de las áreas curriculares

La función educativa es el eje central de la escuela, todo lo que acontece en esta institución está plagado de actos pedagógicos y la enseñanza es central. El diseño curricular adquiere relevancia en la vida de la escuela porque en él se define qué es lo que los estudiantes deben aprender. Este diseño curricular, prescriptivo,

paradigmático y común se contextualiza dos niveles de concreción: el institucional y el áulico.

En la concreción institucional, el proyecto curricular institucional es el proyecto que cada institución educativa elabora teniendo en cuenta las exigencias de la legislación educativa, adecuado al entorno y circunstancia en la que se va a realizar la tarea educativa. En otras palabras, es el esfuerzo de adaptar las propuestas educativas generales, a la realidad concreta en la que funciona cada escuela. Siguiendo a Ezequiel Ander Egg (1993), las escuelas adecuan a su contexto, a su realidad el diseño curricular prescriptivo y común a todas.

En las aulas, en cada escuela, ese proyecto curricular sufre una nueva adaptación, un tercer nivel de concreción (Ander Egg, 1993) que contextualiza a la realidad del grupo clase-aula los modelos curriculares, lo que este autor denomina "programación áulica" esta programación, o planificación áulica debe reconfigurarse para la atención de los sujetos con NEED dando lugar a la PPI.

Esta propuesta pedagógica de inclusión se define entre los equipos institucionales y tiene como finalidad lograr que las experiencias de aprendizajes contempladas en los Diseños Curriculares de cada nivel se lleven a cabo, permitiendo el acceso y progreso de su escolaridad. Dicho proyecto cuenta con metas personalizadas a través de propósitos y objetivos definidos para cada alumno en particular y por cada área de enseñanza prescripta curricularmente. Si bien, la enseñanza de las disciplinas implica el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, que se redefinen constantemente y se transfiguran según los niveles de enseñanza (Letwin, 1998) es importante reconcomer la configuración de campos o áreas dando así una mirada integral al conocimiento a través del aprendizaje basado en proyectos (Galeana, 2012) que intentan superar las fragmentaciones disciplinares.

Es decir, las PPI además de recontextualizar el proyecto áulico debe contemplar la superación de los compartimentos estancos de las disciplinas y favorecer la globalización de los contenidos para acercarlos más a los sistemas de aprendizaje de los sujetos con NEED.

4.2 En la escuela del nivel el proyecto pedagógico de inclusión.

Desde el año 2006 se adoptó la Convención internacional de derechos de las personas con discapacidad, de enseñanza a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2006) Este planeamiento de enseñanza permanente se inscribe en un marco político que va más allá de la educación inclusiva, está ampliando el derecho a la educación para todos los sujetos. Además de una política pública es un compromiso que asumen las escuelas como unidad pedagógica del sistema educativo.

En estas instituciones se ponen en juego concepciones, roles, estrategias, recursos entre otros para concretar estos valores de educación inclusiva prescriptos normativamente. Es decir, pasan de enunciativos de derecho a prácticas concretas en proyectos de inclusión e integración.

En los procesos de integración intervienen diferentes actores del sistema educativo que se entraman en una red de relaciones sociales con las cuales los estudiantes interactúan. De esta manera, es indispensable definir el rol de las familias, los compañeros de estudio, los docentes y directivos de las escuelas de educación especial y común. En este proceso, los niveles de responsabilidad difieren y es necesario aclarar la función de cada uno.

Los proyectos deben ser trabajados entre las instituciones que atienden a los sujetos con NEED estimando la importancia de la construcción colaborativa por parte de los docentes capaces de elaborar itinerarios pedagógicos que garanticen el derecho a la educación de personas con discapacidad temporal o permanente, a lo largo de toda la vida, posibilitando una trayectoria educativa integral. Al momento de priorizar, seleccionar y definir los aspectos disciplinares y sus didácticas es necesario identificar a los sujetos de la educación especial que requieren de estos proyectos. Proyectos que deben propiciar la inclusión de los sujetos con NEED en sistemas de enseñanza comunes y que les permitan participar de actividades comunes, ya que, recuperando palabras de Ainscow (1994) cuando las personas participan en actividades con otros aprenden mejor, pues el apoyo y la ayuda de los demás proporcionan confianza. Un proyecto de inclusión debe atender a todos los estudiantes sin importar su origen, cultura, capacidad o demás aspectos propios de su diversidad (Marchesi, 2004).

4.3 Inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires

La inclusión es una de las líneas de política institucional de la gestión de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Es decir, la provincia asume los lineamientos político educativos enmarcados en las normativas y convenios internacionales sobre la inclusión en las escuelas del nivel de sujetos con NEED.

Se espera lograr la inclusión educativa con aprendizajes de calidad para todos y todas. Es decir que las escuelas aseguren la apropiación de saberes socialmente valorados en un contexto democrático y participativo que incluya a los sujetos en situación de discapacidad. Entonces, la inclusión escolar debe facilitar los procesos de inclusión social, la autonomía y el desarrollo de una vida independiente de los estudiantes destinarios de estos proyectos.

Esta inclusión demanda una dinámica interdisciplinaria en la que se dan corresponsabilidades y compromete a las instituciones educativas del Nivel y de la Modalidad y estas toman como principio rector que todos los alumnos y alumnas pueden aprender si ofrecen las condiciones de enseñanza oportunas y necesarias para ellos y ellas.

El PPI es el instrumento facilitador de este propósito. Tiene como finalidad lograr que las experiencias de aprendizaje contempladas en los diseños curriculares comunes del nivel se lleven a adelante y desde las posibilidades reales de aprendizaje de los sujetos con NEED. Estos proyectos garantizan la adquisición de los contenidos curriculares, habilitan la participación del estudiantado, creando situaciones para “estudiantar” (Fenstermacher, 1979) a los adolescentes y jóvenes con NEED para que transiten su escolarización de manera progresiva hasta lograr el egreso del nivel y el pasaje a estudios superiores.

El PPI es un proceso que demanda trabajo en equipo, involucramiento y participación activa asumiendo cada uno de los actores sus responsabilidades específicas, complementarias y singulares según cargos, tareas y funciones en cada institución. Los docentes del Nivel secundario en conjunto con los/las maestro/as de inclusión tienen una gran tarea ya que son los que elaboran la propuesta curricular individual.

En esa elaboración del PPI, los equipos institucionales definen las adecuaciones curriculares, los criterios de acreditación, promoción y certificación de

los sujetos en proyectos de inclusión. Construyen acuerdos en función de detectar e identificar periódicamente las necesidades educativas de los alumnos/as en proyectos de inclusión. Estos acuerdos versan sobre aspectos pedagógicos y didácticos, organizativos y de funcionamiento administrativo. Además, estos acuerdos se refrendan con las familias y los estudiantes. Es importante el trabajo con las familias dado que estas afrontan crisis movilizantes a partir del momento de la sospecha y posterior confirmación del diagnóstico (Blanca Núñez, 2003). Muchas veces estas crisis obturan las posibilidades de iniciar cuanto antes los PPI.

Resulta necesario asegurar que los estudiantes en PPI son matrícula compartida de cada una de las instituciones que contribuyen a su formación. Es decir, de las escuelas del nivel y de la modalidad.

4.4 La Propuesta Pedagógica de Inclusión con eje en las configuraciones de apoyo

Las escuelas se proponen que los estudiantes adquieran progresivamente la mayor autonomía con los máximos aprendizajes definidos curricularmente en el marco de la propuesta pedagógica de inclusión (PPI), sin dejar de considerar las adaptaciones o configuraciones de apoyo en dicho proyecto. Esta propuesta considerará la real participación en las experiencias de aprendizaje de los sujetos insertos en estos proyectos.

La PPI es un organizador de la enseñanza para acercarla a los modos de aprendizaje singulares de los estudiantes con NEED Esta propuesta especifica las pautas y etapas de implementación, las orientaciones para la toma de decisiones que se plasman en un plan de acciones diferenciadas y complementarias para la organización de la enseñanza. También incluye la definición de prioridades para resolver configuraciones de apoyos y para la construcción de redes socio-comunitarias, la descripción y los informes de situación de aprendizajes tanto en el contexto institucional-áulico, como los intercambios con los ámbitos familiar y comunitario.

En especial, deberá considerar especificación curricular con situaciones didácticas personalizadas y/o grupales acordes a cada estudiante e incluirá el análisis, definición y modos de concreción de los apoyos curriculares, didácticos, tecnológicos, de materiales y recursos, de agrupamiento, de contexto, que contribuyen al logro de la verdadera inclusión con aprendizajes.

La escuela secundaria tiene que articular con la escuela de la modalidad las acciones pertinentes para la inclusión a así favorecer las trayectorias escolares de los sujetos con NEED. La Propuesta Pedagógica Inclusiva deberá contemplar:

> - La organización de los propósitos y contenidos (priorización, secuenciación, temporalización e introducción de complementariedad) de las materias del Nivel Secundario. En dicha organización es necesario incorporar el concepto de evaluación de los procesos implementados. Para aquellas situaciones en que el estudiante no haya adquirido los aprendizajes propuestos en su PPI, el equipo de Conducción Institucional y equipos docentes intervinientes ampliarán la propuesta educativa a través de instancias tutoriales, aulas virtuales, aulas de apoyo, entre otros. (Resolución 1664/17)

4.5 La relación entre las trayectorias educativas y las configuraciones de apoyo

Las trayectorias educativas de alumnos con discapacidad se conciben como recorridos escolares y experiencias individuales no estereotipados, definidos *a prori* por la discapacidad, pero tampoco son lineales, sino más bien sinuosas e interrumpidas. Son trayectorias reales (Terigi, 2010) Cada estudiante es singular y dicha trayectoria necesita ser historizada, mirada desde la complejidad no sólo de las condiciones del sujeto sino también de las instituciones educativas, la familia y el sistema educativo.

De este modo, se espera el desarrollo de propuestas diseñadas y evaluadas por los equipos transdisciplinarios a partir de un análisis de las condiciones individuales, del contexto y del colectivo institucional, con la participación de la familia y habilitando la palabra de los alumnos en la toma de decisiones. Estas decisiones comprometen a todo el Sistema educativo, en tanto son alumnos del Sistema educativo provincial. El desarrollo curricular de los alumnos con discapacidad se enmarca hoy en las prescripciones de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

Un aspecto importante de la atención de los alumnos/as con discapacidad intelectual es la idea de *configuraciones de apoyo*. Estas constituyen una serie de redes, relaciones, interacciones que acontecen entre los sujetos, los grupos y las instituciones. Sirven como marco de referencia para las propuestas de enseñanza y para los aprendizajes y están definidas en dos categorías: los estudiantes y los docentes.

Algunas cuestiones a tener en cuenta en estas configuraciones están definidas por la atención y las intervenciones brindadas por la escuela de la modalidad y otras por la provisión de apoyos y las propuestas didácticas de la escuela del nivel. Las intervenciones docentes, también los seguimientos, los procesos de evaluación y las decisiones acerca de cómo y dónde continuar la trayectoria educativa del estudiante son aspectos a considerar en este marco de referencia curricular siendo este, el eje en el PPI.

4.6 El estudiante con discapacidad intelectual y su interacción con los contenidos curriculares

En la caracterización de la trayectoria educativa del estudiante incluido en la PPI es posible hallar dos escenarios. Uno donde el alumno/a haya tenido una atención temprana del desarrollo infantil y otro es que la detección de la NEED haya sido detectada recién al ingreso a la escolaridad. Estos dos escenarios previos definen las condiciones de educabilidad de los sujetos y su interacción con los contenidos curriculares. En algunos casos puede observarse una mayor distancia entre los logros del estudiante y los exigido por el currículo. Pero sin duda, parafraseando a Baquero, la educabilidad no está bajo sospecha (Baquero, 2001) todos pueden aprender y la acción educativa es la que brinda esas posibilidades y en la escuela se hacen acto a través de las PPI.

Las configuraciones de apoyo conforman un conjunto de andamiajes planificados para acercar la enseñanza y hacer una verdadera inclusión de los alumnos/as con discapacidad. Son intervenciones necesarias para potenciar las capacidades y minimizar las barreras con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía.

Estas configuraciones pueden adoptar diferentes formas, desde el asesoramiento de las escuelas especiales a las escuelas del nivel. Es posible también la orientación que se brindará entre equipos docentes, técnicos y otros actores no educativos. En último término la incorporación de apoyos, por ejemplo: Maestro/a de inclusión.

Cierres que marcan inicios

Para terminar, se afirma que la educación inclusiva requiere escuelas que eduquen a todos y todas dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus

capacidades y necesidades. La escuela debe ser un lugar al que todos pertenecen, donde son aceptados y apoyados para aprender. En este trabajo se abordarán los aspectos vinculados con el planeamiento, la ejecución y el seguimiento de las propuestas pedagógicas de inclusión de estudiantes con NEED en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. Este trabajo se plantea como un estudio de casos con miras a dar cuenta de estos procesos de inclusión de sujetos con discapacidad intelectual leve en el ciclo básico de la escuela secundaria obligatoria desde el año 2006. Intentará interpretar, analizar para sacar conclusiones acerca de cómo se llevan a cabo estos mandatos normativos en cada escuela.

Fundamentalmente, versará sobre cómo impactan las propuestas pedagógicas de inclusión en las trayectorias escolares de los estudiantes seleccionados como muestra para la investigación. Entendiendo estas propuestas como un proceso que incluye decisiones y no decisiones, implican concepciones sociales, ritos, normas, procedimientos, recursos materiales y actores sociales que sostienen las mismas.

5- Encuadre metodológico

En esta investigación de tipo exploratorio cualitativa, o también llamada naturalista (Vasilachis, 2006) en tanto investigará la situación sin intentar modificar nadas. Por este motivo, se centrará en el modelo de investigación denominado “estudio de caso” (Stake, 2010) con el propósito de focalizar en un hecho o proceso para comprenderlo en forma holística y contextual y para responder acerca del cómo (Yin, 2003) se desarrollan los proyectos de inclusión en un contexto educativo determinado. El contexto de investigación es una secundaria pública y estatal del conurbano bonaerense.

En este estudio se toman como instrumentos de relevamiento la entrevista estructurada y la entrevista abierta, de tipo etnográfica (Guber, 2005, 109) que nos permitirá insertarnos en esa comunidad escolar para mediante el diálogo recuperar sus prácticas comunes, habituales para la atención al mandato de ley de inclusión de la diversidad en un contexto institucional cuya tradición ha sido la selectividad y la clasificación. Este instrumento se complementará con el análisis de documentos producidos en la escuela: proyectos de inclusión, proyecto institucional y del equipo

de orientación escolar. así como documentos marcos regulatorios de la inclusión escolar.

Utilizaremos como técnica de recolección de información a la entrevista dado que la consideramos como una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. La entrevista, es entendida como la relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, además es una instancia de observación del material discursivo y del contexto de los las entrevistados.

Proponemos dos variantes de entrevistas, la entrevista grupal e individual. Así mismo, el cuestionario preestablecido, semiestructuradas, focalizadas en la temática y entrevistas abiertas. Estas entrevistas serán grabadas en dispositivos para grabar audio.

Serán entrevistados/as: Equipos de conducción institucional de la escuela del nivel secundario (Director/a o vicedirectora/a) Equipo de conducción de la Escuela de la Modalidad de Educación especial (Directora/a o Vicedirector/a) Miembros de Equipo de Orientación Escolar de la escuela secundaria, Profesoras y Profesores de la escuela secundaria de 1° a 3° que tienen en sus aulas adolescentes en Proyecto de Inclusión y Maestras/os de Apoyo a la inclusión en secundaria.

Por último, la técnica del análisis documental ya que es importante recuperar la documentación producida institucionalmente. Para el análisis de documentos seleccionaremos alguna de las Propuestas Pedagógicas Individuales (PPI) sin nominalizar y el Proyecto del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela del Nivel.

6- Análisis de los datos

El contexto empírico

Este estudio de caso se asienta en una institución histórica en la zona, tiene más de 50 años. Goza de prestigio en la comunidad por ser una de las primeras escuelas medias “comerciales” de la década del 60. Cuenta con tres turnos y una matrícula superior a los 2000 estudiantes, con 300 o más profesores, un Equipo de conducción con tres miembros (Un Director y dos vice- directoras) y un Equipo de Orientación Escolar con tres integrantes (2 Orientadoras educacionales y una orientadora social) para toda esa matrícula. Desde el año 2007 se conformó como secundaria orientada, según lo prescribe la Resolución del Consejo Federal 94/09

para la organización pedagógica, administrativa e institucional de la escuela secundaria obligatoria.

Desde este paradigma de la obligatoriedad de la educación secundaria y para atender a las diversas trayectorias educativas es que las jurisdicciones han elaborado marcos regulatorios y han demandado desde la política educativa a los equipos institucionales que lleven adelante propuestas de inclusión.

Estas propuestas de inclusión se basan en las normativas históricas: Convención de Derechos de Niños/as adolescentes, Acuerdo marco de Salamanca del año 1994 y leyes de educación de jurisdicción nacional y provincial en acuerdo con estos marcos. También, en consecuencia, se arbitraron otros documentos de apoyo a la inclusión y comunicaciones que orientan los proyectos de inclusión en las escuelas secundarias. En estas instituciones, dado que no tenían tradición de obligatoriedad requieren aún de mucho acompañamiento y reconfiguración para poder llevar adelante la verdadera inclusión. Tal como refieren algunas declaraciones de los equipos directivos entrevistados.

Para citar algunos ejemplos de las complejidades que enfrentan las secundarias para estos proyectos, destacamos los siguientes:

- Fragmentación de la caja curricular: los profesores dictan sus materias específicas en días y horarios diversos. Complica el armado de la PPI.
- Los/ las MAI asisten a la escuela secundaria dos veces a la semana. No siempre ven al mismo profesor/a o ven cada quince días si hacen alternancia de días de apoyo.
- Los proyectos de inclusión, en algunos casos son resistidos por los y las profesoras argumentando que no están preparados para tender a los estudiantes con discapacidad intelectual.
- Los profesores/as ponen sobradas expectativas en la tarea del/la MAI.
- Se presenta cierta dificultad para las reuniones de equipo escolar básico, necesarias para acordar el armado de la PPI.

A favor, comentan que luego de los dos años de pandemia pudieron implementarse reuniones virtuales, así como más fluidez de comunicación a través de WhatsApp y video llamadas.

Desde la normativa al trabajo institucional

A partir del año 2006 con la sanción de la ley Nacional 26206/06 el Estado Nacional asume la educación como derecho social e individual. En ese marco, la inclusión educativa constituye una política de Estado con el propósito de brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo y el pleno ejercicio de sus derechos. En el artículo 42 expresa: "El Ministerio de educación en acuerdo con el Consejo Federal garantiza la integración de todos los/las alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según posibilidades de cada persona"

Acorde a este marco general de la política educativa, las jurisdicciones elaboran sus propias regulaciones. La provincia de Buenos Aires, contexto de este estudio adhiere al concepto de inclusión, así lo explicita en la ley provincial de educación N° 13688/07 en el artículo 16 prescribe que es necesario establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos.

Esta ley ofrece el marco para el Reglamento General de las Instituciones Educativas Decreto 2299/2011 en el que se establece el cumplimiento de los fines del artículo 16 mencionado en el párrafo superior, es decir, el Proyecto institucional debe asegurar las condiciones pedagógicas, institucionales y organizativas para la inclusión.

En este sentido, la palabra del Equipo de conducción de la escuela secundaria nos remite a este marco legal y concuerda con la necesidad de asegurar la trayectoria estudiantil desde los lugares que el sistema provee: articulación con la escuela de la modalidad y trabajo colaborativo interinstitucional.

> *El proyecto de inclusión es parte del Proyecto Educativo Institucional desde el año 2017 que empezamos a recibir adolescentes en Integración y luego en 2018 con inclusión en el marco de las Resolución 1664/17.* (Vicedirectora ES)

Desde la Escuela Especial también hacen referencia a este encuadre legal, en particular al cambio del concepto de integración por inclusión. Y, destacándose el trabajo colaborativo como eje para asegurar la inclusión. Sin embargo, durante las entrevistas realizadas van apareciendo las situaciones complejas en la concreción efectiva del marco normativo.

Si bien, el cambio conceptual es asumido, las condiciones institucionales de inclusión en secundaria se ven obstaculizadas por variables ajenas a las voluntades individuales y se sitúan más en el plano de lo organizativo y del formato propio de la escuela secundaria: la organización curricular por áreas o disciplinas, la especificidad del saber disciplinar por sobre las condiciones reales de aprendizaje de los y las estudiantes y la tradición selectiva de la escuela secundaria que aún prima en la representación mental del profesorado.

Por lo tanto, los proyectos de inclusión que atienden a las trayectorias educativas de los sujetos con discapacidad intelectual deben sortear una serie de complejidades para llevarse a cabo.

El cambio a partir de la resolución 1664/17

En el año 2017 se aprueba el documento "*Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires"* en el que se establece que es responsabilidad de la Institución educativa del Nivel Secundario garantizar al inicio del ciclo lectivo las acciones pertinentes ante la inclusión de estudiantes con discapacidad, identificando las características, estilos de aprendizajes, intereses, y las configuraciones de apoyo necesarias, a fin de favorecer la continuidad de las trayectorias escolares inclusivas de los alumnos.

En ese marco los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la escuela secundaria contempla y atiende las demandas de los y las estudiantes que requieren de una Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI)

En primer lugar, diferenciamos en esta escuela, según los testimonios de la Orientadora Educacional (OE) y la Orientadora Social (OS) con quienes nos entrevistamos, que hay estudiantes que ingresan a la escuela con trayectorias

previas en PPI. Es decir que los PPI han sido tramitados desde la trayectoria en la escuela del Nivel Primario y se le da continuidad en secundaria. Así como hay otros que a partir de observaciones de profesores/as de la escuela que detectan dificultades de aprendizaje al iniciar la complejidad de estudios que significa la escolarización en el nivel Secundario. Estos profesores informan de la situación observada al equipo directivo y a la OE de manera tal que se procede a confeccionar un legajo pedagógico.

En el primer caso, estudiantes que ingresan con PPI los Equipos de orientación se contactan con la escuela de la modalidad y con las familias. Se elaboran los primeros acuerdos que darán lugar a la continuidad de la Maestra/o de Apoyo a la Inclusión (MAI).

En el segundo caso, estudiantes que no ingresaron con PPI el trabajo se inicia con el relevamiento de informes pedagógicos que elaborarán cada uno de los profesores sobre el desempeño académico de cada estudiante que así lo requiera. Luego estos informes son complementados con entrevistas a los y las estudiantes y pruebas pedagógicas diseñadas y administradas por los EOE. Así también con entrevistas a las familias y con documentación, si la hubiera que avale una discapacidad.

Conformados estos legajos pasan a ser tratados por las denominadas “mesa de inclusión de trabajo para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad” (Comunicación conjunta 1/2017) en la que el equipo interdisciplinario de inspección constituido por Inspectores de enseñanza secundaria, de la Modalidad Psicología Social y pedagogía comunitaria y la Modalidad Especial, analizan, evalúan y definen la inclusión del estudiante en la PPI. Y, que consideran la discapacidad desde el modelo social en tanto que es la escuela la que debe generar los espacios y tiempos para el desarrollo curricular de los y las estudiantes superando así las barreras que esta misma impone.

Decíamos que la tradición de la escolarización en el nivel secundario es selectiva y clasificatoria generando así mecanismos de expulsión y exclusión. En este sentido, desde el marco normativo como desde las prácticas educativas es necesario adecuar, configurar y organizar la escuela para superar esta tradición. Luego de analizado el legajo, en esta mesa, es devuelto a la escuela del nivel para

que se articulen acciones con la escuela de la modalidad. Es decir, se propone un trabajo en conjunto con los actores intervinientes de las Modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y de Educación Especial para la organización, diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación, con participación y acuerdo del estudiante y a su familia de la Propuesta Pedagógica de Inclusión.

El desarrollo del curricular en el marco de un proyecto de inclusión: acuerdos curriculares, pedagógicos y didácticos.

Siguiendo los lineamientos de la Resolución 1664 del año 2017, una vez que el legajo de inclusión ha sido aprobado y tanto para el primer caso (estudiantes que ingresaron a la escuela secundaria con PPI desde el nivel Primario como para los y las que se incluyen a partir de las definiciones dadas por los informes) se propone el diseño o la revisión de la PPI.

Según lo establece la resolución, la PPI es un organizador importante del "dispositivo educativo de inclusión" que él o la MAI diseña para el/ la estudiante con discapacidad intelectual. En esta propuesta se organizan una serie de propuestas contextualizadas y singulares para este sujeto con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad (NEEDD). En esta misma norma procedimental se explicita que en la PPI se plasman las acciones diferenciadas y complementarias para la organización de la enseñanza de los estudiantes en el proyecto. Así mismo, incluye contenidos priorizados, configuraciones de apoyo para el aprendizaje, descripción e informes pedagógicos de cada uno/a de los estudiantes en el proyecto. Estos informes son complementados con registros y descripciones referidas al contexto institucional y áulico.

Los Proyectos de inclusión o PPI son elaborados por los/las MAI en acuerdo con los y las profesoras de los estudiantes, son rubricados por los Equipos directivos de las dos instituciones (Escuela del Nivel y de la Modalidad) el o la estudiante y la familia o responsable adulto de ese estudiante. Parten de reorganizar los lineamientos curriculares del nivel seleccionados en las planificaciones docentes según el diagnóstico diferenciado del o de la estudiante. Es decir, sus capacidades o modos de aprender según sus posibilidades y las condiciones que lo hacen sujeto de este proyecto.

¿Qué encontramos en las PPI analizadas?

Datos de les estudiantes.

Datos de la familia.

Datos de la escuela secundaria.

Docentes del año por materia.

Docente de apoyo a la inclusión.

Trayectoria escolar del estudiante.

Desarrollo de la propuesta curricular para la estudiante.

En este caso se propone una priorización de los contenidos en el área de Matemática. Indicando que en el resto de las áreas se trabajará con los contenidos de acuerdo prescriptos para el año que cursa, según en el Diseño Curricular de Nivel Secundario.

Las priorizaciones de contenidos surgen a partir de considerar las necesidades educativas especiales derivadas de los condicionamientos que la estudiante presenta una atención lábil, con dificultad en comprender y llevar adelante las consignas de trabajo y realizar de manera independiente las actividades propuestas (…)

En matemática no recuerda qué procedimientos debe efectuar para realizar multiplicaciones o divisiones con números naturales. (…)

(…) la joven expresa que no puede hacer cálculos con más de tres cifras.

Intervenciones realizadas: explicitan en la PPI las acciones llevadas a cabo por parte de la MAI, las posibilidades y las dificultades en la realización de la PPI, en relación a reuniones con profesores, equipos directivos, de orientación escolar y familias.

Otro aspecto central de la PPI son las *Configuraciones de apoyo* para atender las modalidades de aprendizaje de los/as estudiantes con NEEDD. Para organizar estas configuraciones se requiere de conocimiento especializado de los docentes de la modalidad de educación especial: Psicopedagogos/as, Profesores de Educación especial, Licenciados/as en Ciencias de la Educación, que fuimos entrevistando.

Las configuraciones de apoyo constituyen un conjunto de andamiajes planificados (Casal, 2011 Documento de trabajo N° 2 de la CABA) que la MAI diseña

y presenta en la PPI necesarias para orientar, andamiar, acompañar las estrategias de aprendizaje propias y adecuadas a cada una/uno de los y las estudiantes.

Las configuraciones de apoyo a diferencia de las adecuaciones curriculares favorecen la formación del estudiante en virtud de que intentan sostener los aprendizajes sin disminuir, ni recortar los contenidos que estos tienen que apropiarse a lo largo de su escolarización. Por el contrario, se espera que puedan lograr aprender el mismo contenido, pero con intervenciones de enseñanza diversificadas y apropiadas a sus estilos de aprender. Por ello, es necesaria la formación especializada del profesional de la escuela de la modalidad.

Mencionaremos algunos ejemplos de configuraciones de apoyo enumeradas en la PPI analizada:

- Anticipar el tema a trabajar
- Brindar consignas claras, concisas y una por vez
- Utilización de lenguaje claro, de uso cotidiano por el estudiante
- Acompañar cada tema con imágenes, fotografías que amplíen o ejemplifiquen el texto escrito.
- Hacer hincapié en conceptos claves. Realizar síntesis de textos. Destaque con color o subrayado de palabras claves
- Realizar definiciones acotadas, simples. Brindar información puntual y sencilla para luego ir incrementando información de forma paulatina
- Posibilitar el uso de fotocopias
- Evitar largos momentos de copia para posibilitar mayor tiempo en la ejecución de tareas potenciando la producción propia
- Evitar los dictados, sobre todo si estos son extensos
- Brindar consignas de forma grupal y luego repetirlas en forma individual para verificar la comprensión
- Fragmentar los textos en párrafos
- Eliminar la presión del tiempo cuando lee. Facilitar la lectura con anticipación. Destacar palabras nuevas y aclarar significados.
- Utilizar gráficos acompañados de información
- Enviar audios para ampliar la explicación.
- Utilización de links, videos para ampliar la explicación oral o escrita.

- Permitir el uso de la calculadora.
- Utilizar estrategias de comunicación y anticipación con apoyos personalizados, incorporando nuevas tecnologías, diagramas, esquemas, gráficos fotográficos, textos instructivos, mapas conceptuales, líneas de tiempo, recursos web, tablas estadísticas etc. para extender las competencias de lector y escritor.
- Variar la forma de trabajo en el aula: grupal, individual, por tutorías.

Finalmente, el último punto relevado de la lectura de las PPI son los acuerdos en relación a la evaluación de los y las estudiantes en proyecto de inclusión. Uno de los primeros acuerdos es que la evaluación se enmarca en la Resolución 311/2016 del Consejo Federal es que la escuela donde desarrolla su trayectoria escolar acreditará los saberes adquiridos (Artículo 36°)

Esto significa, tal como refiere la MAI entrevistada que quienes evalúan, califican y acreditan o no los espacios curriculares son los profesores de la secundaria. La docente de apoyo a la inclusión participa de la evaluación elaborando un informe del desempeño del estudiante, de sus avances en los contenidos priorizados o brindando un balance de cuáles han sido las configuraciones de apoyo más eficaces para el acompañamiento de los aprendizajes. En ocasiones se encuentran con dificultades para llegar a acuerdos dado el escaso o nulo tiempo de reuniones conjuntas.

El contrato de inclusión: entre lo ideal y lo real

La implementación de la PPI parte de la firma de un contrato entre dos escuelas: por un lado, la escuela del Nivel Secundario y por otro la Escuela de la Modalidad. Para la firma del mismo. En algunos casos el estudiante ingresa al nivel secundario en Proyecto de inclusión desde la primaria. En otros, al ingresar al nivel, observan que el desempeño intelectual del estudiante amerita la inclusión.

En el primer caso, se trata de un trabajo de comunicación entre escuelas de los niveles que se comunican y reunión mediante se procede a la firma del contrato o "convenio" entre escuelas. Luego, se reúnen los equipos para revisar la PPI. Este acto suele ser de carácter burocrático ya que no hay una instancia de debate o planteo conjunto de intervenciones. Una vez hecho esto el Equipo de Orientación Escolar de la escuela secundaria comunica a cada docente acerca de la incorporación al aula de un estudiante con PPI.

A continuación, se presenta la MAI solicita la planificación de los docentes, observa al estudiante en el aula, elabora la PPI y asiste alternadamente a la escuela en días y horarios en que se dicta la materia en la que el estudiante presenta mayor dificultad. No todos los profesores reaccionan de la misma forma ante la presencia de un estudiante en proyecto de inclusión. Algunos manifiestan mayor apertura, conocen la normativa vigente y conforman equipo de trabajo con la MAI. Otros, no tanto, se sienten forzados a entablar pareja pedagógica y manifiestan cierta incomodidad.

> "siempre realizo ajustes a la planificación. Se considera dichos ajustes acordando con la MAI teniendo en cuenta cuáles son las necesidades tanto del alumno/a y la docente para un buen desarrollo y continuidad pedagógica. Se recibe orientación de su MAI o del equipo de EOE. Siempre hay un medio de comunicación donde se va informando y a su vez también para consultar ciertas pautas o consignas de qué manera se pueden abordar. Generalmente y por la experiencia envío las propuestas para llevar adelante el trabajo" Profesora de Literatura.

En otros testimonios relevados no se observa esta disposición que manifiesta la cita anterior, por eso vemos la diversidad de intervenciones que pueden generarse ante un estudiante en proyecto de inclusión.

Por otra parte, otros actores importantes en este contrato lo constituyen las familias que tienen diferentes expectativas respecto del mismo. Para algunas aparece la falsa expectativa ya que esperan los mismos avances que en la escuela Primaria y eso genera algunos reclamos por “falta de contención” manifiestan que los estudiantes están solos y con pocos apoyos de parte de los profesores y de la MAI. Se produce ese desacople entre lo esperado y lo recibido. Manifiestan sentirse solos. Un rol importante en relación al acompañamiento socio-afectivo es el de la o él preceptor, refieren a estos como “sujetos clave en el desarrollo de la PPI ya que son el nexo entre familias, estudiantes y MAI.

Contrariamente a la primaria que los estudiantes recibían al MAI en el aula, muchas veces, refieren a no sentirse a “gusto” con esta presencia ya que genera hostigamiento o burla de parte de los compañeros, según ellos pone en evidencia la discapacidad frente a los otros y otras. Por tal motivo, las propuestas de acompañamiento de hacen fuera del aula, en breves reuniones, mediadas por el EOE de la escuela, en orientaciones indirectas acerca de las configuraciones de apoyo y de las formas de presentar los contenidos. Orientaciones relativas a: priorizar contenidos, fraccionar actividades, elaborar videos explicativos, explicaciones complementarias, diseño de evaluaciones con menos puntos, adecuación de estrategias.

> “Los profesores demandamos más tiempo. El cuál a mi criterio es muy poco ya que se necesita una especial atención y acompañamiento sin descuidar el resto del curso. La asistencia y colaboración de parte del equipo destinado a los estudiantes en Proyecto de Inclusión debería ser con mayor continuidad y tiempo” (Profesor de Introducción a la Química)

Finalmente, los contratos se vehiculizan con mayor fluidez y logran mejores resultados en materias que no comprometen funciones simbólicas de abstracción, como por ejemplo Física, Química y matemática.

La VD de la escuela refiere como un obstáculo la obligatoriedad de la inclusión en la PPI de inglés, a diferencia de la etapa anterior a la aplicación de

la resolución 1664/2017no era necesario y eso representaba una carga menor tanto para el estudiante como para la o el MAI.

Problemas que evidencian las PPI en secundaria

En síntesis, podemos identificar una serie de situaciones que deberían problematizarse para avanzar en los proyectos de inclusión. La fragmentación de las disciplinas, es decir la organización curricular tradicional de la escuela secundaria, la formación específica para su dictado, la falta de tiempo para reunirse, las complejidades propias de los y las adolescentes (subjetividades y contextos culturales diversos) producen frustración y agotamiento en estos estudiantes, el formato secundario diferente al primario y los diferentes posicionamientos respecto de la inclusión en secundaria de estudiantes con NEEDD son algunas de las cuestiones para revisar en el proyecto de inclusión.

Fortalezas legadas de la Pandemia:

En la provincia la designación de los Acompañantes para la re vinculación de los estudiantes (ATR) favoreció la atención de los estudiantes fortaleciendo el trabajo pedagógico de la MAI.

Debilidades: la suspensión de la posibilidad de articular con las escuelas de la modalidad los talleres pedagógicos a “contraturno” En otras épocas, previas a la 1664/2017 se podían generar acuerdos de Propuestas Curriculares Complementarias (PCC) que contribuían a la mejora de los aprendizajes en aquellas disciplinas más complejas para les estudiantes en la PPI.

De una matrícula tan importante como tiene esta escuela es muy poca la cantidad, en total son 7 (siete en inclusión en la modalidad de especial). Sin embargo, la complejidad de la atención de los estudiantes genera mucho trabajo, disposición y atención por parte del EOE de la escuela secundaria. Si bien la ley prescribe que los sujetos con NEEDD pueden atenderse en sede o en proyecto de inclusión muchas veces se producen resistencias por parte de las familias a la sede de la modalidad, cuando luego de dos o tres años de PPI se evalúa que el estudiante no avanza O contrariamente, por tratarse de un acuerdo entre familia y escuelas, esta última decide que la PPI no es conveniente y solicita a pesar del avance, el pase a sede de su hijo/a. Esta solicitud, pedido o demanda, depende muchas veces

más que de un diagnóstico en cómo están dadas las condiciones de aprendizaje y de enseñanza, sino de lo emocional, la integración, el entorno, el grupo y las necesidades de la familiar que pueden tender a uno u otro proyecto.

La escuela especial y un modelo fuera de su edificio.

Conforme avanzamos en el relevamiento y análisis de las entrevistas encontramos una nueva situación que demanda su abordaje en este estudio: el hecho de la extensión de la escuela especial en otras escuelas, en otros edificios, como lo son los de las escuelas del nivel.

En primer lugar, vemos que hay un rol de MAI que debe se enmarca en una Planta orgánica funcional (POF) de la escuela de la modalidad pero que se desempeña efectivamente en otros establecimientos.

Esto implica que los y las MAI deban adecuarse a dinámicas institucionales diversas.

Supone la constitución de acuerdos implícitos y otros explícitos de tiempos y espacios de trabajo. Acordar horarios de entradas y salidas, según la caja curricular y espacios físicos de trabajo en tanto que como nos refieren en las entrevistas, el trabajo pedagógico es en doble dimensión: directo con el/la estudiante e indirecto con el /la profesora. Por ejemplo, requieren de un espacio independiente para el trabajo con la estudiante para acompañar en la organización de sus tareas, o en anticipar los temas o dar una explicación extra. Por otra parte, necesita espacio y tiempo para trabajar en la orientación a los profesores.

La complejidad de una escuela fuera de su edificio radica en las tensiones que se pueden producir cuando se trabaja en escuelas de alta matrícula. Las escuelas especiales no toman matrícula por demanda sino a través de la derivación, por eso atienden a estudiantes que llegan con los legajos aprobados para la inclusión en las mesas. En las escuelas del nivel pueden producirse altas demandas de PPI, pero la escuela especial tiene un límite de cargos de MAI hasta 20 docentes que se ocupan de estas propuestas de inclusión del total de 30 de Maestras de intelectuales (IM).

Una vez que la escuela del nivel informa que tienen el legajo aprobado en mesa de inclusión la escuela de la modalidad recibe la demanda y organiza la designación de la MAI para ese estudiante. Se firma el acta acuerdo entre las tres

partes: familias, escuelas del nivel y de la modalidad. Esta acta se firma en marzo, se cita a las escuelas del nivel en sede de la escuela especial. De este modo, la o el MAI inicia el PPI y en abril ya empieza efectivamente a desempeñarse en la escuela del nivel.

Funciones de los equipos de orientación escolar y el equipo técnico:

Las escuelas de nivel secundario cuentan con Equipos de Orientación Escolar que tienen un rol importante en la organización, preparación y presentación del legajo en la mesa de inclusión. Además, tienen una tarea importante en el acompañamiento de los estudiantes y de los profesores en el contexto de un proyecto de inclusión.

Ellas, en esta escuela organizan la demanda de intervención cuando un estudiante presenta alguna dificultad para el aprendizaje que supone la inserción del mismo en el proyecto de inclusión. Así es que inician la conformación del legajo solicitando informes pedagógicos, aplicando pruebas pedagógicas y madurativas, entrevistando a la o al estudiante, a sus familias, y elaborando una síntesis diagnóstica para luego, desde esta nueva concepción se elabora un diagnóstico pedagógico.

El EOE recolecta, analiza y valora toda la información relevante inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de determinar las NEE de cada estudiante y evaluar la inclusión.

Se evalúan:

• Capacidades, discapacidades, limitaciones y necesidades de apoyo.

• Historia educativa y escolar.

• Competencia Curricular: Nivel de competencia del alumno con referencia a los aprendizajes propuestos, en el Proyecto Curricular Institucional y en el Proyecto Áulico, en cada una de las áreas.

• Estilo de aprendizaje: se refiere al peculiar modo que posee cada alumno, de acuerdo con su Necesidad Educativa Especial, para construir sus aprendizajes.

Una vez armado este legajo emite criterio de incluir al alumno/a en PPI y remite, como ya dijimos a la mesa de inclusión.

En la mesa de inclusión el equipo de inspectores del nivel y de las modalidades avalan el criterio, devuelven el legajo y desde la escuela del nivel se organizan las acciones para solicitar el o la MAI.

La Escuela Especial, en este caso para niños, niñas adolescentes y jóvenes con NEE derivadas de la discapacidad intelectual leve deben, de acuerdo a la ley vigente transitar su escolaridad en el marco de la PPI.

La PPI, tal como hemos explicitado en puntos anteriores requiere del trabajo articulado entre equipos de las dos escuelas (del Nivel y la Modalidad) Por lo que el EOE de la escuela del nivel una vez que recibe el legajo aprobado se presenta ante la escuela especial.

En Escuelas especiales los equipos transdisciplinarios recepcionan el legajo y organizan el trabajo con acciones tales como: construir en forma conjunta con los profesores del estudiante la Propuesta Pedagógica de Inclusión. Realizan acuerdos interinstitucionales, construyen en forma conjunta la priorización de los contenidos de cada área o materia de enseñanza. Organizan reuniones entre padres y escuela, entre profesores y MAI, entre estudiantes, etc. Para contribuir en el proceso de integración.

Elaboran la PPPI para cada uno/a de los estudiantes tomando como referencias el legajo aprobado en mesa de inclusión, los contenidos seleccionados para el año en cada materia de la caja curricular de la secundaria, las estrategias de aprendizajes descriptas u observadas en el desempeño contextual del aula, del patio y de toda la escuela. Por otra parte, son encargados de recolectar información novedosa cuando el estudiante ya ha iniciado escolarización en PPI de otros años y diseña la PPI según los ejes o ítems explorados y descriptos en el punto pertinente.

Una de las características observadas en el desarrollo de la PPI en la escuela secundaria es la fragmentación de los espacios curriculares y la perspectiva clasificatoria del currículo escolar, ya sea disciplina o área de enseñanza. Esto genera que haya que sortear los compartimentos estancos, los viejos paradigmas curriculares basado en el “enciclopedismo” del Siglo XVIII que aún sostiene la escuela secundaria promoviendo intervenciones centradas en los modos de

aprender del estudiante y valorando las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) es decir diseñando una PPI adaptada a las NEE de cada estudiante.

Los equipos directivos de la secundaria tienen un rol más cercano al control de las acciones que al de acompañamiento. En este sentido, la jornada laborar de un equipo directivo de la escuela del nivel es bastante compleja y muchas veces deben postergar el acompañamiento y supervisión dadas las múltiples tareas que deben realizar.

Mientras que, en la Escuela de la Modalidad, el equipo directivo si bien también tiene tareas y obligaciones de la gestión complejas, organiza su agenda y plan de supervisión tomando en consideración dos categorías a partir del año 2018: la Directora supervisa los estudiantes en sede y la Vicedirectora supervisa los proyectos de inclusión.

Estas acciones consisten en recepcionar el legajo, organizar reuniones de inicio, media y cierre o evaluación interinstitucional y con familias de estudiantes en proyecto de inclusión, colaborar en el armado de la PPI, acompañar a las familias en el esclarecimiento de dudas o inquietudes respecto de la escuela de la modalidad y prestablecer una agenda de reuniones con las y los docentes de su POF para inclusión, monitorear los proyectos, evaluar y reformular acuerdos y tareas.

Los resultados académicos a corto, mediano y largo plazo.

Hicimos el seguimiento longitudinal de una estudiante a lo largo de un cuatrimestre. Analizamos la Propuesta Pedagógica de Inclusión en la que se observó que la estudiante requiere priorización de contenidos en el área de la matemática y una serie de configuraciones de apoyo para las otras áreas.

Al inicio de la PPI, en el primer informe se registra que María Sol no realizaba tratamientos específicos. Se evalúa su desempeño en el aula con la consideración de buena predisposición ante el trabajo, aunque no suele participar de manera activa durante las clases. Se informa que ha tenido dificultad en comprender y llevar adelante las consignas de trabajo Siendo una recurrencia la imposibilidad de realizar de manera independiente las actividades propuestas debiéndose apoyar en la ayuda de su compañera o del docente para comenzar a trabajar.

En el informe de mitad de año (actualmente a poco del cierre del Primer cuatrimestre) aún persiste la necesidad de configurar los modos de enseñar

haciendo eje en la explicación personalizada e individualizada para comprender las consignas. El informe destaca que su ritmo de trabajo es pausado, por lo requiere de un tiempo extra para poder terminar de copiar del pizarrón. Aunque avanzó en algo de autonomía lectora y en la interpretación de textos de estructura simple textos fraccionados y textos cortos sencillos. Continúa necesitando ayuda para leer párrafo por párrafo se ha evidenciado mejores resultados.

En entrevistas con profesores/as informan acerca de los avances que evidencia la estudiante en el marco de la PPI, especialmente destacan el día que la MAI asiste a la escuela y trabaja con ella en el aula, con sus intervenciones personalizadas: explicar, asistir en la lectura, apoyar con imágenes o gráficos, organizar la carpeta, etc. Los profesores acuerdan que debería tener la presencia constante de la MAI y no esporádicamente como es el sistema actual.

"La asistencia y colaboración de parte del equipo destinado a los estudiantes en Proyecto de Inclusión debería ser con mayor continuidad y tiempo". (profesor de Introducción a la Química)

No obstante, reconocen el progreso que ha tenido la estudiante y valoran que se encuentre en el proyecto para sostener la escolarización, que de otro modo sería muy compleja para las condiciones pedagógicas de la estudiante.

Así mismo, los profesores entrevistados manifiestan sentirse poco o casi nada preparados para atender pedagógicamente a estudiantes con NEE. En ese sentido comenta una profe de Literatura:

"Conocer y estar informados previamente sobre los estudiantes que están dentro del Proyecto de Inclusión para poder realizar una buena tarea como docente"

Finalmente, sabiendo que los criterios de evaluación, promoción y acreditación se regirán por la resolución R.M 311/16 C.F.E y 1664/17, la estudiante acreditará por el nivel, es decir será calificada al finalizar el cuatrimestre por cada profesor/a de cada espacio disciplinar o materia.

En otros registros de trayectorias escolares de años anteriores pudimos advertir tres situaciones: estudiantes que egresan con título y certificado analítico que da cuenta de la trayectoria recorrida en función de su PPI (Resolución 331/2016

Artículo 40) Es decir, que el estudiante egresa con un analítico que registra sus contenidos priorizados a lo largo de su trayectoria escolar en el Nivel Secundario. Los Equipos Directivos describen esto como una discriminación dentro del proyecto de inclusión, por una parte y por otra “se sienten como estafando a una familia que cree en que su hijo/a recibirá un título en igualdad de condiciones que cualquier otro/a estudiante.

Otros estudiantes debido a su ingreso tardío al proyecto de inclusión luego de dos o tres años de repitencia en el nivel primario, por este motivo llegan a una mayoría de edad (18 años) y solicitan el pase a otras modalidades del Sistema Educativo por ejemplo Escuelas Secundarias para adultos (CENS) o al programa de terminalidad de secundaria FINES 2. Tanto en un trayecto como en otro, son acompañados/as por las o los MAI dado que continúan con la PPI.

Conclusión

La inclusión educativa en el Nivel Secundario, ¿utopía o realidad? Esta es una pregunta que no estaba pensada en el inicio de este estudio de caso, sin embargo, nos permite empezar a pensar en algunas conclusiones, por supuesto provisorias y sólo a los fines de cerrar este trabajo. Según la Unesco (2005) la educación inclusiva se comprende como una "estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los y las estudiantes y de concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje"

De este enunciado podemos recuperar el concepto de estrategia para entender que hablar de la Propuesta pedagógica de inclusión como una planificación estratégica situada y contextualizada a un estudiante del nivel secundario que considera sus posibilidades y condiciones de educabilidad la educabilidad no como una propiedad exclusiva de los sujetos, sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo y con las propiedades de la situación es decir, con las condiciones simbólicas y materiales que la escuela puede brindar.

En este sentido y retomando la concepción de discapacidad desde un modelo social, la escuela puede ser una barrera para los aprendizajes de los estudiantes con NEEDD o puede ayudar, apoyar y contribuir a los progresos desde las posibilidades de cada sujeto. Desde este posicionamiento, los marcos regulatorios otorgan a las escuelas el contexto normativo y prescriptivo para desarrollar propuestas inclusivas desde lo pedagógico, lo social y lo afectivo. En síntesis, contribuir a la constitución subjetiva de los estudiantes desde la potencia, desde la posibilidad y de la aceptación de un principio comeniano: enseñar todo a todos y el ideal pansófico de la universalidad, pero no la homogeneidad.

En el inicio de este trabajo nos preguntamos: ¿Cómo se organiza la escuela? ¿Con quiénes y qué acuerdos intrainstitucionales, interinstitucionales e intersectoriales deben realizarse para la atención de los sujetos con discapacidad? ¿Qué desafíos deben asumir las instituciones para poner en acto cotidianamente los acuerdos marcos y las leyes para la escolarización de los sujetos con

necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual en las escuelas del nivel secundario?

En principio tomamos la escuela del nivel que es la que debe cumplir el mandato de ley y asegurar la inclusión dentro de su proyecto educativo institucional. Sin embargo, este ideal de escuela inclusiva, que enseña todo a todos y el proyecto político pedagógico de la inclusión muchas veces se ve interpelado por las condiciones reales, materiales y simbólicas de la escuela tal como lo hemos advertido en el análisis de los datos, de la información relevada a través de las entrevistas y las fuentes documentales analizadas.

Una de las primeras aproximaciones a la conclusión está en relación al proyecto educativo es que en el imaginario institucional aún persiste el ideal homogéneo y el contrato fundacional de la educación secundaria: la selección de los mejores. Entonces, no hay consensos sobre la inclusión, hay aproximaciones de parte de algunos profesores y directivos al proyecto, desconocimiento de la normativa y prácticas pedagógicas que responde a las tradiciones de la escuela secundaria. En el relato de los directivos surgen como impedimentos las tareas pendientes o las modificaciones internas necesarias para la real implementación del proyecto de inclusión.

Pero, además de lo institucional prevalecen desde la organización de del trabajo docente algunos condicionantes que tensionan la implementación del proyecto de inclusión.

Aparecen como cuestiones pendientes: la necesidad de mayor difusión y capacitación para los y las profesoras de las escuelas del nivel en cuanto a la conducción de los aprendizajes de sujetos con NEEDD y mayor o mejor formación específica de los y las MAI, en tanto que acompañan proceso de enseñanza y aprendizaje de disciplinas curriculares. También aparece la necesidad de los profesores de mejorar sus prácticas para atender a la diversidad dentro del aula. Cuestiones como conocer a todos los actores que participan del proyecto, disponer de tiempos para participar del diseño de la PPI, capacitarse en estrategias de apoyo, etc. Suelen ser reclamos de los docentes que tienen estudiantes en proyecto de inclusión.

Por otra parte, desde la estructura del Sistema educativo y la provisión de cargo docentes que cubran una mayor carga horaria en las escuelas del nivel. Poder brindar más horas de escolaridad para estos estudiantes, por ejemplo, mencionan la necesidad de recuperar el apoyo a contraturno en la escuela de modalidad.

Así mismo, en relación a las subjetividades de los estudiantes en el proyecto, es necesario dar y hacerles lugar desde los espacios institucionales para sentirse parte de una trama de significaciones.

Desafíos presentes y a futuro, tal vez habría que sentirse interpelados/as sobre qué pretensión se tiene acerca de la diversidad y los diverso en tanto aparece como contraria a la homogeneidad, si así fuese no habría tensión entre lo real y lo posible de la escuela.

Lo real es que la escuela tiende a conservar su instituido, lo posible es que sea interpelada por las nuevas adolescencias y juventudes que ingresan a sus aulas y lo necesario es que estos proyectos sean de verdadera inclusión, que favorezcan la inclusión de los estudiantes con discapacidad, pero sin falsas promesas de igualdad.

Además, si los principios de inclusión forman parte del ideario normativo es el Estado nacional y provincial como responsables de las políticas educativas que deben intervenir, generar y promover con recursos humanos y materiales a las escuelas para la real inclusión. Políticas educativas de aprovisionamiento de cargos, de condiciones simbólicas y materiales de las escuelas y de los docentes para hacer real y verdaderos proyectos de inclusión.

Finalmente, decimos que los proyectos de inclusión favorecen no sólo a los y las estudiantes porque avanzan en sus aprendizajes desde sus posibilidades y ritmos. También contribuyen al enriquecimiento institucional, a generar trabajo entre escuelas, entre equipos directivos y docentes. En síntesis, genera crecimiento para uno/a y para todos como colectivo docente.

Bibliografía y documentación consultada

Documentos

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España.

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

Asamblea General de la ONU (2006) “Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad”.

Ley de Educación Nacional 26206/06

Ley de Educación Provincial (Pcia. De Buenos Aires) 13688/06

Marco General De Política Curricular Niveles Y Modalidades Del Sistema Educativo. Dirección General de Cultura y Educación.2007. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Documento De Apoyo (2014) *Integración De Alumnos Con Discapacidad En El Nivel Secundario* Provincia de Buenos Aires.

Documento (2019) *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas de inclusión*. Documento del Ministerio de educación de la Nación. CABA

Bibliografía:

Anijovich, Rebeca; (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Paidós, CABA.

Barton, Len (compilador). (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata. Madrid.

Baquero, Ricardo (2001) *La educabilidad bajo sospecha*. Artículo publicado en Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV Nº 9, 71-85; 2001

Bonvecchi, Alejandro y Smulovitz, Catalina. (2008) Atender necesidades, crear oportunidades o garantizar derechos. Visiones sobre la política social. En. CRUCES, Guillermo y otros (editores). *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario*. Banco Mundial. Buenos Aires.

Camilloni, Alicia; (2008) *El concepto de inclusión educativa*. Políticas Educativas – Campinas, v.2, n.1, p.1-12.– ISSN 1982-3207.

Casal, Vanesa (2009) Integración escolar: una tarea en colaboración. Documento de la Dirección de Educación especial del Ministerio de Educación de la CABA

Casal, Vanesa. (2014). "Configuraciones Prácticas de Apoyo de Educación Especial En contextos Educativos Situados en Escuelas Comunes. Ponencia. Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

Devalle de Rendo, Alicia; (2006) *Una escuela en y para la diversidad.* La diversidad en la formación docente. Buenos Aires. Aique.

Dussel, Inés (2006); *La igualdad como imperativo*. Publicado en educar en Córdoba | nº 33 | septiembre 2016 | Año XI | ISSN 2346-9439 Artículo: Debates sobre el pasado y el futuro de las políticas de inclusión.

Guber, Rosana (2001) La etnografía, método, campo y reflexividad. Ediciones Norma. Buenos Aires-México.

Herrera, María; García Zedillo; Escalante Iván: (2000) *La integración educativa en el aula regular*. Documento de apoyo a la Educación Especial. México (pág. 42-44).

Kaplan, Carina y Bracchi, Claudia (2015) Escuelas secundarias, culturas juveniles. Políticas de inclusión. En Revista Para Juanito Año 3 N°5

Maldonado Victoria, Jorge; (2013) *El modelo social de la discapacidad*: una cuestión de derechos humanos. Dossier publicado por Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XLVI, núm. 138, septiembre-diciembre de 2013

Pares Benito (2003) *Nuevas formas de exclusión* En Colección Ensayos y experiencias Inclusión Educativa. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Pulido Chávez, *Debates sobre el pasado y el futuro de las políticas de inclusión educativa en un contexto neoliberal.*

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata. México.

Skliar, Carlos; (2017) *Pedagogías de las diferencias* Noveduc/Perfiles, Buenos Aires.

Skliar, Carlos (2008) *Conmover la Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Noveduc, Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (1980) *Educación y sociedad en la Argentina* (1880-1945). CEAL. Buenos Aires.

Terigi, Flavia; (1999) *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio* Santillana Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2009) *Las trayectorias educativas. Del problema individual al desafío de política educativa.* Documento del Ministerio de Educación Buenos Aires. Argentina.

Southwell, Myriam y Inés Dussel (2018) *Los desafíos de la inclusión educativa* En revista Monitor de la educación Año 5° N° 19

Wertsch, J. (1999) La mente en acción, Buenos Aires: Aique (Cap. 2)

ANEXOS

Entrevista a Director/a Vicedirector/vicedirectora de Escuela de la Modalidad.

Sabemos, según la Resolución del año 2011 N° 1269 que para las trayectorias escolares adecuadas a las posibilidades y deseos de los estudiantes con NEEDDI corresponde a la Modalidad la atención de los sujetos en sede o en Proyectos de inclusión en las escuelas del Nivel.

Por eso, como directora de la Escuela de Educación Especial queremos conversar con vos sobre las condiciones, los acuerdos, las propuestas, posibilidades y obstáculos de la articulación entre tu escuela y la escuela secundaria.

1- **¿Cómo se define la necesidad de tramitar un proyecto de inclusión en escuela del nivel? ¿Qué variables tienen en cuenta?**

2- Puede ser que se reciba la demanda de un PPI o surge del análisis de las trayectorias de sus estudiantes y de la posibilidad de continuar en el proyecto en lugar de seguir en sede?

3-¿Cómo evalúan el ingreso de un/a estudiante del Nivel Secundario a la modalidad en proyecto de inclusión?

4-¿Cómo reciben la demanda de incluir en Proyecto de inclusión: por demanda familiar, escolar, por Inspección o por EOE de las escuelas del Nivel, otros?

5-¿Cuáles son los primeros acuerdos en cada caso?

6-¿Qué documentación ofrecen y qué solicitan?

7-¿Cuáles son los criterios que se tienen en cuenta a la hora de la formulación de la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI)?

8-¿Quiénes intervienen en la elaboración de la PPI?

9-¿La docente a cargo del grupo colabora en la elaboración de la PPI?

10-¿Qué pautas, orientaciones, etapas y acciones se acuerdan en la PPI?

11-¿Cómo se organiza la evaluación del la estudiante en PPI ¿ ¿Qué adecuaciones o configuraciones de apoyo se realizan? ¿Cómo se elabora el RITE?

12- Qué decisiones deben tomarse según los progresos o no de los estudiantes? ¿Existen resistencias?

Podrías enumerar y explicar algunas de las configuraciones de apoyo a la inclusión que más se implementan con estudiantes en el Nivel Secundario, según las NEED que requieren de PPI.

¿Qué prácticas predominan en la escuela secundaria las institucionales o las áulicas?

¿A la hora de la evaluación final del proyecto que aspectos se tienen en cuenta, tanto para la continuidad de estudios en el ciclo orientado de la secundaria o el paso a la sede escuela especial?

¿Cómo se define la acreditación de los contenidos y cómo se documenta el progreso de los y las estudiantes dentro del denominado RITE?

Conversatorio grupal entre Equipo Directivo (ED) y Equipo de Orientación Escolar (EOE)

Se les propone a los presentes una serie de ítems para conversar sobre los Proyectos de Inclusión en esta escuela

El ingreso de estudiantes con PPI

ED: Bueno, en cuanto cuando recibimos al alumno con proyecto de inclusión, mayormente a mí me lo comunican las chicas de EOE que me dan esta información y me dicen si ya está encaminado la inclusión de nuestra escuela o lo tenemos que iniciar nosotros.

ED

Desde mi lugar como vice. Lo que hacemos es hablar, bueno, enterarme de toda esta situación y hablar con cada profesor. Que les damos la información del caso puntual, porque en realidad cada chico es distinto y entonces no todos van a tener las mismas necesidades. Entonces se habla con cada profesor. No se llega a hablar con los jefes de departamento si no se habla o se hace una nota con los profesores para que puedan atender estas necesidades. Con respecto a la reunión de acuerdo con los directivos, en realidad es como si. Porque ellos vienen en un papel que ya está predeterminado. Voy a hacerlo a decir toda la verdad. Un papel Predeterminado. Si se pone alguna característica, claro, están.

EOE

Todas las normativas indican que se va a ser una el convenio de la escuela de y para trabajar conjuntamente. A veces viene el equipo de orientación escolar de la escuela especial Tendría que venir algún directivo, pero viene el equipo de orientación y nos cuentan cómo van a trabajar. Viene a veces la maestra de apoyo a la inclusión y explican ese acuerdo, que ya está detallado para hacerlo. Se acuerdan de que no.

ED

Es, es que también es que ambas escuelas van a trabajar para claramente, para la inclusión del alumno a digamos que tenían contrato pedagógico. En general los profesores conocen poco la normativa, así que voy uno por uno a explicarles y poner a disposición la normativa, que es algo que conocemos todos,

EOE

Firmamos el acuerdo, a veces vamos a la escuela de la modalidad.
Se firma el acuerdo de que vamos a trabajar.

ED

Cuando se presenta la maestra de apoyo a la inclusión acá en secundaria, si están los profesores ese día se reúnen para acordar el tema de los contenidos, con las planificaciones didácticas por años y materia. Es muy complejo, al ser tantos profesores y de tantos horarios distintos. Las MAI ya no están tanto en el aula como antes en integración, sino que hacen una orientación al docente y se da el apoyo al estudiante que lo necesita. Pero eso es algo que los profesores no esperan, ellos quieren que la MAI saque a los chicos y se haga cargo de ellos esas dos horas que está.

EOE

También, nos ponemos de acuerdo en hacer las reuniones, la inicial a la media y a la final de los avances. Y también esta primera etapa, los marcos de apoyo a la inclusión, los que vienen días determinados, sino que van alternando como para tratar de conocer a la mayor cantidad de sus docentes, de los chicos y después ya vienen días donde requiere lo mejor más apoyo chico en la materia generalmente que es matemáticas, física o química. Inglés

EOE

O para los exámenes, claro, nosotros también conocemos a los chicos antes que vengan las escuelas especiales y el proyecto de inclusión se concrete, porque hasta que no firme el papá, la escuela especial no puede ingresar. Además de que firme la escuela, tiene que venir el papá y a veces es como difícil que vengan inmediatamente. Pero bueno, los vamos conociendo. Le explicamos que en esta escuela también, si está

iniciado el proyecto, que van a seguir trabajando con la maestra de apoyo a la inclusión, que va a trabajar con sus profesores y en algún caso van a poder, le vamos a dar, le damos la comunicación del teléfono de la maestra para que ellos también lo tengan y puedan consultar y demás. Y bueno para llevarles tranquilidad que no están solos porque se sienten muy solos. A veces sienten muy abatidos en esta escuela que tienen ocho materias, venían en el caso de la primaria con una o dos maestras, entonces les llevamos una tranquilidad y como le aseguramos que van a tener una mirada especial, que van a aprobar con los contenidos que ellos pueden trabajar.

ED

La realidad es que cuesta mucho a los profesores porque sienten que no están capacitados…
Cuesta mucho.

A los profesores les cuesta muchísimo porque ellos sienten que no están capacitados ni formados para atender estas necesidades. Hay algunos que hasta se niegan y ahí tenemos que intervenir nosotros desde el lado de la dirección, mostrándole la nueva reglamentación, la ley, que hay inclusión, pero sí les cuesta mucho. Y con esto de que los maestros de inclusión vienen una o dos veces por semana, con suerte, tampoco llegan a ver a todos los profes, no hay un acompañamiento tan real del MAI con los profesores. No llegan a ver a todos los profes. Entonces no hay un acompañamiento tan real. Tampoco el maestro con los profesores que los acompañen a armar en conjuntos el proyecto de inclusión para este joven.

EOE

Queda siempre. Digamos un poco, bastante, digamos, dejado de lado. No hay un verdadero, pero hay buenas intervenciones igual, no todo es negativo. Van viendo lo que puede hacer el chico, van a ver cómo se puede adaptar este contenido. O tomar otros o aportan otros materiales, algunos tratan de que sea lo más parecido a lo que se está dando para todo el curso así los chicos no se sienten discriminados.

También, los MAI hacen la orientación a los y las profesoras ya no están adentro del aula, como en otra época. Es una ayuda que a veces nos cuesta, A algunos va bárbaro. Tiene la orientación de la MAI y la nuestra también, desde el equipo también, pero hay

algunos profes que cuesta llegar a esto. Entonces nosotros estamos en contacto con los más resistentes a la inclusión. Hay una mirada de Estado como que sí, que a través de ustedes dos está con el profesor, tampoco hay tanta calma. Veremos a esa profe.

Orientaciones de los MAI a los profesores:

EOE

Por ejemplo, en relación a la extensión de las actividades. Depende de la condición de cada uno/a. Uno puede saber que si no está alfabetizado va a hacer una unas orientaciones. Y si el chico está alfabetizado y le cuesta, por el nivel que digamos, por la parte cognitiva, que la cuestión más abstracta no la comprende o no tiene suficiente comprensión de todo, del promedio del aula. Entonces va a hacer otra. En general son del este, de la extensión. Un apoyo que tiene de reducen material priorizan contenidos, fraccionar actividades les dan videos de apoyo audiovisuales explicativos del tema eso investigamos cosas más generales, explicaciones complementarias. Reducción de la cantidad de ejercicios. Todas esas orientaciones. Acuerdo de diseño de evaluación más o menos compleja con menos puntos.

Todo hacia una adecuación de la estrategia de la actividad, pero no se reducen contenidos. Los contenidos. Por eso los contenidos son los mismos, claro, pero no con una gradualidad diferente.

Ejemplo. Suponte te digo biología a lo mejor el profe le da un texto que son diez páginas, para el chico o chica que está en proyecto de inclusión se hace una traducción del texto a menos hojas, se despeja un poco de información complementaria, se apoya en la lectura con otros, etc. Pero los contenidos son los mismos.

ED

Si hay y en algunos casos complicados, en algunas áreas como puede ser en matemática, por ejemplo, que ahí sí debería hacer lo mismo, pero no siempre se puede alcanzar el contenido que prescribe la especialidad, claro, pero aprobado, pero muy general en cuestión de materias específicas. Lo mismo que pasa con inglés que antes en la reglamentación anterior inglés estaba…Eximido.

Eximido y ahora tiene que ser calificado también por el nivel. Entonces ahí se complejiza también por eso que mi queja, a veces es que la ley es muy buena y que está buenísimo que integremos acá a los chicos. Pero lo que nos faltó y nos sigue faltando son recursos y herramientas y capacitación para poder nosotros adaptarnos a esta situación.

EOE

Para nosotros sería que, si bien no es el objetivo de la inclusión, pero que tenga por lo menos fuera del aula una persona cinco horas todos los días que puede estar trabajar con los profesores. Que sea un acompañamiento real. Porque en el mejor de los casos vienen cuatro horas o seis horas, digamos. Las escuelas especiales vienen para todos.

La propuesta pedagógica de inclusión en lo cotidiano

ED

Acá la MAI viene dos veces a la semana en un turno y tres en otro. Viene para todos los chicos que tienen inclusión, no solamente para algunos. Acá tenemos ocho, vienen dos veces a la semana para los ocho, Por ahí nuestros estudiantes necesitan que estén todas las horas todos los días que puede estar trabajando con los profesionales un acompañamiento real claro, porque en el mejor de los casos vienen cuatro horas o seis horas, digamos las escuelas especiales vienen para todos los chicos que tienen inclusión, no solamente para algunos solitos y tienen la casa acá. Tenemos ocho, viene dos veces en la para los 8 entonces es un ratito con cada uno y también ellos los maestros también como su especificidad estaba más bien orientado a la escuela primaria no tienen la especificidad y los saberes de la escuela secundaria en las materias específicas, entonces a veces ellos también sienten que no lo pueden claro que no lo logran con algunos profesores, porque de hecho los profesores se quejan de que el maestro integrador no sabe cómo orientarnos en determinadas materias y el maestro integrador se queja del profesor porque el profesor como que no hay ningún otro intercambio, pero bueno, es lo que anclar porque ahí se produce una tensión tiene un maestro de apoyo a la inclusión y la formación específica que claro antes el maestro de apoyo en la inclusión solo hasta la primaria, con la obligatoriedad de la escuela secundaria tuvieron que moverse inclusive al principio no había, nos decían ya si no tuvo inclusión o integración en la primaria no, no te habrían una inclusión en la secundaria, hoy por normativa, la tienen que abrir por la obligatoriedad de la escuela secundaria y ahí está el problema, que para nuestro criterio es muy leve lo que pueden acompañar, si

es mejor que nada. Normalmente dista mucho digamos de lo que esperamos, el profesor no es que solamente se niega tiene que tener una acompañante que le apuntale a este chico porque el chico queda muy solo no se puede defender solo en el aula organizándose no tienen la misma velocidad.

EOE

Por lo menos si tuviera para mí los cinco días de la semana un apoyo mínimo de una maestra sería un poco más visto el trabajo el chico podría progresar y si fuera un profesional que tuviera habilidades en, o sea, con los contenidos específicos de las disciplinas, mejor, o sea, como un profesor tendría o estaría mejor, más preparado para hacer las adecuaciones. Porque para porque para mí podés hacer hasta adecuaciones, pero tenés que saber del área porque tenés que saber cómo manejarla algunas, sí puede algunas materias permiten un poco más de flexibilidad, pero no todas. No es que quiero restar, pero podés estudiar y abordar modificar, pero hay otras como biología físico-química hay muchas áreas que es muy específicas de 4º, no la manejan y es muy abstracto.

EOE

Muchas veces los chicos que tienen un problema intelectual tienen mayor dificultad para interpretar lo abstracto no lo puedan ver. Por ejemplo, en inglés, o matemática. Desde el equipo estuvimos trabajando con dos estudiantes de la tarde junto con la maestra de apoyo a la inclusión que planteó la indicación de derivación a la sede de la Escuela Especial o sea que el cambio a la modalidad, pero los padres no aceptaron. Los chicos hicieron y hacen el intento, son muy buenos los nenes de conducta, tratan de hacer pero tienen muchos trastornos en el habla, en la comprensión. Tanto la MAI como los profesores ven que nos despegan para nada. Esto es lo que a veces los padres no ven. Están evidenciando que ni con el PPI que arman adecuaciones, configuraciones y recortes curriculares, tampoco avanzan.

Porque ya vienen con una orientación de la primaria que tenían que hacer un pasarse, no están alfabetizados, o sea, o, sea ni siquiera pueden a veces responden con mucha guía del profesor, que es el norte, que es el sur algunos conceptos como físicos concretos, pero no los pueden lograr, eh? Claro, y ahí tampoco le ayudan es real porque al padre negarse también en que pueda articular con otra escuela la ayuda que le podemos dar acá no es real. Sí, vamos a adecuar los contenidos todos los máximos que se pueda, pero es mucha la distancia entre lo que es el contenido y lo que puede hacer

un chico en la secundaria, este es el problema querés decir que se integra porque está en el grupo áulico y participan en su lugar podría ser, pero sufre mucho porque está él observa, creo yo la desventaja se frustra mucho.

La evaluación de los estudiantes en PPI

ED

La evaluación es cuatrimestral, cómo se avanza más allá del PPI y más allá de que tiene su maestra de apoyar la inclusión que es como hagamos hoy son muchos chicos para una sola maestra que viene para

EOE

Hacemos una reunión a mitad de año, antes de las vacaciones, vamos a ver ahora en la reunión media con la mirada de la escuela especial. También tomamos en cuenta cómo se sienten los chicos que estando dentro del proyecto. De cómo los ven y están igualmente digamos yo no algunos los que están muy descendidos y no están cómodos, no están cómodos porque sienten que para mí que hay un sentimiento de fracaso aparte, hay chicos que no es justamente de los dos que decimos no tiene ningún otro tratamiento. Hubo que hablar mucho con la mamá para que hagan algo en forma audiología, porque es marcado el problema del habla, el trastorno que tienen y bueno, no venían con prácticamente con tratamiento, entonces tienen carencias.

Las cuestiones de, que como comentaba mi compañera, el tema de los tratamientos que hay chicos que vienen sin tratamiento por un tema económico tiene obra social las unidades sanitarias están saturadas que nos cuentan como para hacer algo en forma particular entonces cuando se les plantea esto bueno, pero él tiene un servicio con discapacidad, sabes que tiene derecho a la vez que pueden contar con un prestador que pueden hacer y bueno que también cuesta un montón sacar un turno, es justamente ayer tuvimos una reunión de red y se tocaban estos temas de que por ejemplo ayer que no tenemos neuróloga infantil en todo el distrito la única que había renunció o sea cuesta mucho para las familias que no cuentan con una obra social hacerlo con recursos de del municipio en este caso claro y es también hay familias que niegan la condición del hijo pero porque una cuestión de amor y que no pueden aceptar y ahí sí se nos cuesta muchísimo. Por ejemplo hoy habíamos tenido una reunión de un nene que no puede ya no puede asistir físicamente a la escuela porque su condición física no lo permite, pero la madre no quiere una integración con maestra de la 502, no quiero una escuela

especial dice la madre, y el chico específicamente tiene un problema motriz. Digamos que en ese caso, nosotros también estamos atados de pies y manos porque tendría que un profesional aparte de la familia poder decir bueno no es quizás lo que usted más quisiera pero es lo que hay que hacer para ayudarlo para no vulnerar ningún derecho a su educación y ahí es donde también cuesta mucho que a veces se termina vulnerando derechos por la negación de la familia bien y una cosa más y después y ya las dejo el tema de este la del proyecto de inclusión y las prestaciones digamos, está lo público en la escuela del Estado y lo privamos no digo ahí en esta escuela.

Las necesidades

ED

De parte de la Escuela Especial, necesitamos, claro más horas y hay como una asistencia más digamos firme de la MAI, una presencia más firme y son más receptivos de las demandas que puede requerir la escuela para el tratamiento del problema.
De las familias, que se comprometan a que hagan tratamiento más días más horas y a la vez encontrar turnos les ofrecen talleres. Refuerzan matemáticas para refuerzo, le explican esa materia especialmente en la escuela. Siempre son maestras, pero lo ayuden a hacer la tarea siempre es un apoyo, o sea, que puedan dar otros servicios.

Por ejemplo en las escuelas especiales privadas hay como un trabajo más directo con el estudiante en cambio pública y más un trabajo con los profesores, es decir esto era la práctica que sí, porque por el tema de que al tener más cargo horaria porque los chicos en la privada pueden ir a contraturno, mientras que en la de gestión pública no. Las MAI de la escuela privada tienen más horas para trabajar con un alumno y cuentan con el servicio del contraturno. En un momento hubo, que decían que lo tenían con la escuela secundaria, qué íbamos a ver porque era una alumna que hago actualmente está, pero también necesita en el área de matemática y después no se explicaron sobre la marcha que ya no tenían conformado ese servicio, o sea que la Escuela Especial perdió esa posibilidad.

EOE

Necesitamos más reuniones periódicas con la escuela dela modalidad. Si bien son tres: inicio, medio final pero sin el medio se solicita una reunión por algo en específico que demanda la familia, por ejemplo no se da. Aunque hemos aprendido a usar las

tecnologías, como ejemplo por el whatsapp, así sorteamos ese vacío. Ante una necesidad, un emergente, nosotras hacemos el nexo igual que con los preceptores y con algunos profesores.
Antes de la resolución 1664 los PPI no continuaban en secundaria, digamos, se vieron mejoras, se vieron avance tanto desde lo institucional la receptividad y que puedan ahí sí y también desde los resultados académicos de los chicos y chicas que están en los proyectos vemos algunos avances, pero no en todos. Algunos transitaron muy exitosamente toda la escuela secundaria, pudieron aprender, terminaron incluso sexto año en esta escuela.

La inclusión desde la mirada de los profesores

ED

Hay resistencias sí, a veces no algunos profesores nos trabajan muy bien y lo toman individualmente para ver si no pueden por la parte escrita apelar a la parte oral representarle. Siguiendo la orientación de la MAI. Darle otro tiempo muchas veces hablamos, desde la dirección, con profesores, porque por ahí un chico no leyó todo de la obra literaria, pero algo sabe. Bueno permitirle el año pasado o el chico que está en cuarto terminó algo que terminaron en dos meses casi a fin de en octubre, pero lo termino se extiende el tiempo, es darle más tiempo para insistimos mucho, le decimos dejá que lo entregue por partes, que hagan otros recortes, más simples.

Pero acá tenemos que luchar con el estigma de la escuela. Digamos que esta es una escuela de excelencia de la escuela secundaria, y los profesores son muy exigentes. Dicen no puede ser que pase porque sí, digamos por el solo hecho de estar en la escuela. En eso está la disconformidad.
Te cuento un ejemplo de otros profes más sensibles y atentos, una profesora de educación física que me dice que tiene una nena que no puede hacer nada, o sea que observa que su madurez es como mucho una niña de cuarto grado. Entonces mi pregunta es qué hicimos todo este tiempo que no la vimos y esta profesora en unos segundos advierte la situación. Bueno entiendo que primero nos atravesó la pandemia' Me pregunto por qué no la pudimos ayudar y está acá. Bueno eso es ahora, entonces… cómo la ayudamos. Pido perdón pero justo esto pasó ayer, me movilizó mucho. Me pregunté si el resto de los profesores no registro nada, no observó nada. ¿Miró para otro lado?

Reflexiono sobre qué es realmente incluir si con una alumna que es nuestra desde hace tres años no nos dimos cuenta de su situación. Y que, digamos una inclusión no se aun cómo sí, pero en realidad no sea un abandono de la escuela por considerar la diversidad como algo sobre lo que no se debe actuar.

EOE

Bueno, eso es lo que intentamos hacer cada año, pedirles a los profesores que observen, que registren si hay algo en los estudiantes que les llame la atención. Ese es el primer paso para iniciar un trabajo de acompañamiento desde el EOE, luego vemos si es necesario armar un legajo para presentar a la mesa de inclusión.

Pero la verdad es que a los profesores con tantos estudiantes por curso y tantos cursos que tienen, se les hace difícil el seguimiento individual. Nosotras estamos y además, vemos que fue muy postiva la incorporación de los docente ATR y fortalecedores, ellos también han hecho mucho apoyo a los chicos no solo los que no estaban vinculados (pos pandemia) sino a quienes están con el informe de su trayectoria en proceso.

O sea entre todos tratamos de colaborar, esta es una escuela muy grande con más de 2000 estudiantes, en tres turnos así que se nos hace inabarcable. Por eso cuando tenemos que articular con las escuelas de la modalidad, a veces es una complejidad también por la falta de tiempos para las reuniones. Tenemos pocos profesores con concentración horaria.

Por último, alguna reflexión final sobre la inclusión…

EOE

Nos gustaría tener mejores condiciones para que sea una real inclusión. Que tengan más cargo de MAI disponibles y tener más trabajo en red con otras instituciones.

ED

Lo mismo, agregaría que el cargo de MAI esté más preparado para esas materias más complejas.

Entrevista a Directora de EEE N°501. Fecha: 31 de mayo de 2022. 14:30.

Iniciamos la entrevista en la sede de la EEE 501 de la ciudad de Monte Grande, converso con la lic. Natalia, Directora de la institución, quien ocupa este cargo desde el año 2020.

Expongo el motivo de la entrevista, el encuadre y abro la misma con preguntas abiertas. Te pido que me digas tu nombre y tu cargo acá en la escuela.

Entrevistada: Bueno, yo me llamo Natalia y soy la directora de la escuela desde el 1 de octubre del 2020.

Entrevistadora: Bien, antes de que el puesto de trabajo tenías en esta escuela o en otras.

Entrevistada: Previamente fui un año y medio vicedirectora. Previamente a ser vicedirectora fui un año secretaria acá mismo y acá ocupo. Ocupaba dos cargos desde el 2012. Antes trabajaba en Lomas de Zamora y por movimiento solicité el pase para acá. Tomé como profesora de taller y maestra.

Entrevistadora: Bien. Tomando el marco regulatorio vigente, ya desde el año 1994 y en adelante como más fuerza, se prescribe que para las trayectorias escolares de los chicos y chicas con necesidades educativas especiales pueden transcurrir en las dos modalidades el trabajo en sede y el trabajo en proyectos de inclusión en la escuela del nivel, no? Y, a partir de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, se amplió esta cobertura hacia este nivel. Por eso me gustaría que me pudieras contar cómo llevan adelante ustedes la propuesta pedagógica de inclusión con las escuelas del nivel secundario, cómo es, cómo se origina, si la demanda sale de ustedes o viene de afuera, si viene de la familia. Bueno, todo esto como para empezar.

Entrevistada: Bueno, previo a la a la reglamentación 1664 del año 2017, nosotros ya teníamos alumnos en inclusión en la escuela secundaria. No eran muchos, no eran tantas trayectorias como así hay ahora, no se acompañaba tanto en el nivel secundario, y lo que sí te quiero aclarar que nosotros como escuela especial, ninguna escuela

especial no está en particular, nosotros podemos tomar matrícula de manera espontánea. Acá no puede venir un papá y por cercanía querer anotarlo en la escuela. La única forma que nosotros tenemos de obtener matrícula es a través de una derivación. Nosotros tenemos nivel primario y nivel secundario dentro de la sede, es decir en esta escuela. No tenemos el nivel inicial. En el distrito de Esteban Echeverría no hay grupos de Nivel Inicial para las escuelas especiales como si sucede en otros distritos. Entonces en el nivel inicial, los chicos van al nivel acompañados con proyecto de inclusión, luego, en el pase a primaria se ve si pueden continuar en el nivel con Propuesta pedagógica de inclusión (PPI) o pasan directamente a nuestra sede.

Entrevistadora: Por favor, amplíame un poco más como es el ingreso a la PPI.
Entrevistada: Es el equipo de la escuela del nivel la que tiene que preparar un legajo con una emisión de criterio del equipo y del equipo directivo y presentarlo a su inspectora, que lo trabaja en mesa de inclusión entre equipos de Inspección de Psicología, Especial y del Nivel. (ya sea primaria o secundaria) Este equipo avala proyecto de inclusión y con qué escuela especial. Luego la escuela del nivel informa a la familia. La familia siempre tiene que dar su voz. A partir de la Resolución 1664 es sumamente importante la voz de la familia y del estudiante. Entonces se les consulta esta decisión, sobre las condiciones con las que atravesando su escolaridad en el nivel sobre esa trayectoria que están viendo, que no es exitosa, que no es lo mejor para él, es lo que ellos aprecian, se lo comunica a la familia y la familia es la que acepta o no. Si la familia acepta y da el consentimiento, se prepara, el legajo se eleva y si el aval es positivo, ellos determinan a qué escuela, de qué caracterización va a ser la que lo va a incluir. Si la familia tiene obra social, se los orienta para que tramiten por obra social en una escuela de gente de gestión privada. Si no tienen obra social, la opción es del Estado igual hasta las escuelas del distrito y la caracterización que corresponda.

Entrevistadora: Esta escuela es de caracterización intelectuales. ¿En qué consiste? ¿Cuáles son las condiciones de aprendizaje que se toman como parámetro?

Entrevistada. Si en este caso tenemos entonces la caracterización intelectual, si 501 es para la orientación intelectual y la única en Monte grande, hay otra en mi distrito es 504 que tiene intelectual. Entre estas dos instituciones nos dividimos las escuelas del distrito para la demanda de inclusión o de derivación a sede. La línea que delimita es la Avda. Fair.

Las condiciones que deben tener les estudiantes para que el equipo de las escuelas arme un legajo son en general, la repitencia reiterada o la observación de dificultades para aprender en el área de Lengua y de Matemática. También se advierten en algunas situaciones que los niños/as tienen diagnósticos médicos de discapacidad y certificado único (CUD)

Entrevistadora: Bien, así que Uds. tienen que articular con todas las escuelas secundarias del lado oeste, digamos. Por eso toman las solicitudes de inclusión de los chicos y chicas de la escuela ~~Naciones Unidas~~.

Entrevistada: Por lo general, los chicos que egresan de la Primaria 14 (Escuela vecina a la secundaria) , que ya están en el Proyecto y después continúan su trayectoria en esa secundaria tienen continuidad en el mismo, según sus necesidades. Algunos pueden pasar a otras instituciones y otros pueden seguir con nosotros. Nosotros continuamos esa trayectoria que viene de primaria en el secundario

Entrevistadora: ¿Y bueno, y entonces cuando vienen con el legajo, cómo es ese tema, cómo se organiza, qué tiene que tener ese legajo y cuáles son, digamos, los encuentros que ustedes hacen, de qué? ¿De qué se trata?

Entrevistada: Una vez que el equipo de la escuela secundaria recibe el legajo de la primaria, se contacta con nosotros. Si no puede el Equipo de Orientación Escolar (EOE) lo hace el directivo que nos informa que ya de inspección, que tienen el aval ya firmado por los inspectores para un proyecto inclusión. Entonces se ponen en contacto nuestro equipo con ese equipo para que nos pasen el legajo y nosotros ya lo escribimos. Le asignamos una Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) y bueno, después la madre se acerca y empieza a armar el legajo propio dentro de 501 de ese alumno o alumna que ya forma parte de nuestra matrícula. Son matrícula compartida. Es decir, alumnos/as inscriptos en dos escuelas: la del nivel y la de la modalidad.

Entrevistadora: ¿Qué condiciones tiene que tener ese/a estudiante para estar en el proyecto de inclusión? Digamos cuál es el límite para que no esté o no, o para que no esté en la sede y si en proyecto de inclusión. ¿Digamos, cuál es el criterio?

Entrevistada: Bueno, por lo general, aunque no es una condición *sine qua non*. Pero por lo general primero pasan por proyecto de inclusión y cada año se evalúa por parte del equipo cómo ha sido esa trayectoria y, si el equipo y el nivel evalúan que esa

trayectoria así todo, no está siendo positiva se hace la derivación a sede. Que se presenten nuevamente el legajo ya con un criterio para el pase a sede ya sea de gestión pública estatal o de gestión privada. Claro, no se orienta a que pase a esta escuela, a pesar de que es la escuela que lleva adelante el proyecto de inclusión. Eso siempre se lo aclaramos a los papás, que no es que tiene que venir si o si a 501ª veces tienen la posibilidad de ir a la sede de en escuela privada porque lo cubre la obra social Si, se evalúa que no es positiva, sale de inclusión y pasa a derivación en sede. Pero siempre salvo excepciones, primero cuando tomamos el proyecto en inclusión para que vaya una admisión den este proyecto, de acuerdo.

Entrevistadora: ¿Tengo entendido que se arma un contrato de inclusión? Podrías explicarme esto**.**

Entrevistadora: Es como un contrato entre las tres partes que forman el proyecto de inclusión, que son la escuela especial, la escuela de nivel y la familia. No todas las escuelas especiales lo hacen. Yo sí lo hago. Tengo un acta acuerdo donde pongo compromisos para con la familia, pongo cuáles son los deberes y obligaciones de la escuela especial, cuáles son los de la escuela de nivel y cuáles son las de la familia. Porque si la familia no se compromete a que me refiero, a que no se comprometan, que no haya continuidad por algún ausentismo crónico, no hay continuidad que no los lleven el día especialmente que va a la madre que ya está fijado. Si el nivel primario está fijado o inicial también, que se la cite para una reunión y no asista, que no se acerque a firmar el acuerdo, el acta acuerdo. Por lo general, si esa inclusión comienza desde principio de año, se firma en marzo, no se cita las escuelas del nivel. Acá se hace una reunión general y ya todos los equipos se llevan sus altas acuerdos. Citar a las familias en las escuelas del nivel. Antes venían todos para acá con la pandemia. Bueno, eso se modifica. Y ahora cada escuela cita a sus papás en su sede, firman el acta, acuerdo y ya empieza a concurrir.

Entrevistadora: ¿Cuándo se hacen estas firmas?

Entrevistada: para mediados de abril ya se lleva el proyecto pedagógico de inclusión.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los ejes importantes de ese proyecto?

Entrevistada: Uno de los ejes es el de las configuraciones de apoyo. Esto se basa en el conocimiento acerca del estilo de aprendizaje de ese estudiante. En parte de su diagnóstico. En parte también, del desempeño real que tiene en el aula. Es decir, de ver

cómo el estudiante puede abordar los contenidos del nivel para el nivel y el año en el que está cursando. Esto se puede rever en el legajo, en los informes pedagógicos elaborados por los docentes a cargo, los de antes y los del año en curso. El otro eje importante son las priorizaciones curriculares.
Se toman desde un nivel inferior para que él trabaje y pueda ir avanzando a su tiempo y con las adecuaciones necesarias. Esto está prescripto en el proyecto de inclusión, según la 1664, se los evalúa según lo que ellos pudieron ver y según lo que está plasmado en su proyecto pedagógico de inclusión. Por ejemplo, la PPI dice que van a abordar los mismos contenidos que los compañeros, pero con configuraciones de apoyo, pero van a abordar los mismos, se le van a tomar esos contenidos. Ahora, si están priorizados, se les toman estos priorizados y aprueba o desaprueba en base a esa PPI.

Entrevistadora: ¿Cómo trabajan con la familia?

Entrevistada: Si este alumno así todo y teniendo contenidos precisos, tampoco los puede abordar, tampoco los puede acreditar. Esto, es decir que la operación de inclusión que no está no está funcionando bien. Entonces ahí a la familia se le plantea la posibilidad de que pueda pasar a la sede de la modalidad para que continúe su trayectoria acá.
Entrevistadora: ¿Qué institución plantea la inclusión a la familia?
Entrevistada: Lo plantea el nivel, pero cuando tiene que pasar a la sede la Escuela Especial se hace cargo, también. A veces nos encontramos en familias que están deseosas de que salga del nivel, sobre todo cuando están en secundaria, si en el secundario no logran avanzar, repiten de año varias veces o se generan situaciones que afectan dese lo emocional.
Entrevistadora: ¿Cómo es eso? ¿A qué te refieres?
Entrevistada: Muchas veces pasa que el alumno con discapacidad si es puesto en evidencia con la MAI en el aula, o con comentarios siente que no puede y eso los pone mal. Otras veces, los mimos compañeros lo ponen en evidencia, con “cargadas” eso que denominamos “hacer Bullying”.
La mirada sobre ese estudiante con discapacidad. Capaz que la discapacidad, por lo general los que llegan a secundaria, no es una discapacidad física. por ejemplo, retraso madurativo o un TEA, un TGD que no es visible físicamente pero que los compañeros rápidamente perciben. Y, eso no hay inclusión real, porque no hay una inclusión social, porque lo dejan aparte, porque quizás hay un comentario desafortunado de parte de los

compañeros. Entonces sucede que terminan solos, terminan sin compañía, o sea sin tener relaciones sociales con sus compañeros, en muchos casos, no se integran.
Las familias terminan deseando venir y después cuando empiezan a venir a la sede se dan cuenta de que era positivo. ¿Pero bueno, la resistencia de las familias muchas veces está, hay otras familias que no, que directamente dicen que a especial no? Entonces ahí cuando vemos cuáles son las posibilidades, porque o se sigue con una inclusión indirecta, con orientaciones, porque ya el recurso de nadie se le otorga.

Entrevistadora: ¿Cómo se evalúa la PPI y qué caminos puede tomar?

Entrevistada: Bueno**,** cuando llega el final del primer cuatrimestre. En secundaria sigue calificación cuatrimestral, por ahora. Se hace la reunión, cuando se puede entre todos y si se evalúa que no se está aprovechando y que el alumno no progresa, y si bien la familia lo quiere sostener de esa manera, se revisa la PPI. Pero esto generalmente se hace al final del ciclo lectivo. Después se ven cuáles son las opciones o se le avisa de que va a permanecer en el mismo año porque no está abordando los contenidos y los previstos para ese año o ciclo, ni los que están priorizados bien. Entonces, bueno, si no quiere pasar a la sede. Se informa que de permanecer ahí cuáles serían los avances y cuáles no.

Entrevistadora: Se revisa el proyecto de inclusión. Y se ofrecen otras alternativas según la edad, por ejemplo, si tiene más de 18. ¿Qué pasa en la secundaria de adultos?
Entrevistada: Si nosotros seguimos acompañando en secundaria de adultos y hasta en el programa FINES 2.

Entrevistadora: Qué bien. O sea que la maestra de inclusión y de apoyo a la inclusión puede acompañar en esos programas alternativos como Fines o en la Secundaria de adultos.

Entrevistada: Si, actualmente nosotros tenemos dos estudiantes en CENS[1] , dos en FINES 2 y en EPA .

.

[1] CENS centro de educación secundaria para adultos, Fines: Programa de finalización de secundaria y EPA: Educación Primaria de Adultos.

Entrevistadora: Pasamos a la parte administrativa del personal docente. Contame cómo está organizada la planta de personal docente.

Entrevistada: Con respecto a lo administrativo, las maestras o maestros de apoyo a la inclusión están incluidos en la planta orgánica funcional, forman parte de la de la 501. Si bien nosotros tenemos 40 cargos de IMC, que son los cargos de regulares mentales, 20 de esos cargos son de sede y 20 de MAI. Además, tenemos del servicio agregado de TEL. (Trastornos en el desarrollo del lenguaje)

Entrevistadora: ¿Qué pasa con el cambio o pase de una escuela a otras de un/a estudiante?

Entrevistada: Entonces las maestras acompañan al estudiante a la escuela siempre que sea dentro del distrito. Cuando el chico o chica cambia de escuela o de nivel o de nivel primario a secundario o de una escuela a la otra por mudanza. En caso que la mudanza sea a otros distritos o jurisdicciones, el equipo interdisciplinario se contacta con la escuela destino y lleva el legajo que contiene la PPI.

Entrevistadora: Retomo el tema de la asignación de cargo de la planta orgánico funcional. ¿Ya vienen definidos quiénes tomarán estudiantes del nivel secundario?

Entrevistada: Yo trato de que las de que las mías trabajen donde se sientan cómodas. Si bien, trabajar, tienen que trabajar con todos. Sí, pero hay algunas que prefieren más trabajar con inicial porque les gusta, hay otras que no, otras me dicen no, “yo prefiero todo secundaria” dicen, otras me dicen secundaria a mí no, la verdad que yo tendría la potestad de enviarlas a que trabajen, pero siempre tratamos de consensuar. Entonces hay quienes me agarran todo secundario y otras que agarran todo primario y así las voy viendo cómo se desempeñan.

Entrevistadora: ¿Cuántos estudiantes en secundaria están atendiendo en PPI?

Entrevistada: Bueno, tenemos en nivel secundario 65 estudiantes distribuidos en distintas escuelas del distrito en la zona que nos toca. Están distribuidos entre las 20 maestras. Algunas están solo en una secundaria, como por ejemplo la MAI que vas a entrevistar. Otra está en varias.

Entrevistadora: al comienzo de esta entrevista nombraste mucho a la resolución 1664 del año 2017 que fue un cambio, ¿no? Vos notaste eso? ¿A qué podés referir en relación al cambio? ¿Qué significó para Uds. el cambio de inclusión, pasar del concepto de integración?

Entrevistada: El cambio fundamental para las escuelas especiales. El que no nos permitieran que los chicos de, por ejemplo, inclusión no pudieran venir a la sede a contra turno. Antes se les ofrecía no a todos, algunos que pudieran venir a contra turno de su escuela de nivel a los talleres. Ahora se llaman Propuesta Curricular Complementaria. (PPC)
Fue un cambio enorme porque nos quitó la posibilidad de tener esa matrícula en la sede y generó a la vez una pérdida de puestos de trabajo. A nosotros nos cerraron dos cargos en el 2018 del PCC. Uno se pudo reconvertir en un taller de servicios. El otro se perdió.

Entrevistadora: Esta PPC era muy beneficiosa para la trayectoria educativa.

Entrevistada: sin duda porque era un refuerzo para las tareas escolares por una parte y además les daba la posibilidad de ir formándose en algún oficio o en el arte. Y ahora te das cuenta la diferencia en sede en nivel primario tenemos pocos chicos, no llegamos a 60 chicos, tenemos cuatro grupos. Tenemos más en PPI que en sede.

Entrevistadora: Tal vez, estos chicos o chicas ya se podían ir preparando para el ciclo de formación integral (CFI) Contame un servicio agregado de formación integral.

Entrevistada: Nosotros, en lo que es nivel secundario se divide en dos partes, para especial la formación general, que sería lo pedagógico que lo brindamos en las escuelas. Y el servicio agregado de formación integral y el Centro de Formación Integral, que es el que da la formación técnico específica, está en el CFP número uno, en la calle López de Monte Grande. Ahí los los chicos y chicas van en contraturno, está Un turno mañana, por ejemplo, acá con lo pedagógico-curricular y a la tarde en el CFI. Pero esto ahora, después de la implementación de la 1664/17 los chicos y chicas en PPI no pueden tener ese servicio. Tal vez esto era muy bueno porque se los incluia ya en la formación para el trabajo.

Entrevistadora: ¿algo más que puedas decirme respecto de la inclusión desde este marco normativo?

Que yo puedo observar, pero que no está siendo exitosa la inclusión del nivel secundario, porque entran a un primer año y quizás pueden pasarlo, llegan a un segundo y se complejiza un poco. El tercero es el límite. Y, por otra parte es una pseudo inclusión ya que los certificados análiticos al egresar del útlimo año de secundaria, dicen qué contenidos realmente acreditó. Es decir, dejan en evidencia aquello que no pudo lograrse, indirectamente. Eso es en parte, a mi criterio una estafa a la familia, no se le explicita de entrada.

Entrevistadora: ¿Dónde es más complejo armar el PPI?

Entrevistada: En la secundaria superior (4 a 6° año) los y las estudiantes no pueden abordar los contenidos. Se complejiza el nivel de exigencia, los trabajos prácticos que hay que responder. Quizás en primaria un chico que no llego no llega a estar alfabetizado y pasa al secundario y puede responder de manera oral y muchas, muchos exámenes. Puede dar respuesta de lo que escuchó en clase. Puede abordar los contenidos de matemática de un primer año. Ya en 3°. Cuando empiezan con física o con química, con todos esos contenidos más complejos se les hace más difícil.

Si bien, nosotros como tuvimos que cambiar. Nosotros no estábamos incluyendo antes en el secundario y nos tuvimos que poner a incluir en secundaria y nos organizamos y nos empezamos a capacitar y nos empezamos a accionar y nos tuvimos que adaptar a esta modalidad, a esta nueva resolución.

Entrevistadora: ¿Qué pasó con los y las MAI? ¿Pudieron adaptarse? ¿Cómo?

Entrevistada: Los profesores son muchos. No es lo mismo tratar de armar una PPI en corresponsabilidad con el maestro/a de primario, con una docente o dos a lo sumo, para tratar de construirla de manera corresponsable y compartiéndolas de los dos lados. Pero en la secundaria son muchos y diferentes espacios curriculares, más específicos. Te voy a ser sincera, se lucha mucho con algunos profesores, muchas veces se les piden los contenidos, la planificación anual y le pide para poder armar la PPI. Pero lamentablemente, muchas veces terminan armándola en base a lo que observa y a los contenidos que saca del diseño y no a los profes les dan. Pero bueno.

Entrevistadora: ¿Cómo percibes el trabajo de articulación con tus pares directivos?

Entrevistada: La resistencia de muchos profesores de ponerse a adaptar actividades y tomar en cuenta las configuraciones sugeridas por la MAI, para un estudiante se les hace complejo, tienen muchos cursos. También esto sucede con los equipos directivos y más en la escuela Naciones, que es muy grande, que tienen mucho que atender y son sólo tres personas.
Entrevistadora: Bueno, en este sentido, para terminar te pregunto ¿vos tenés reuniones con el ED de la escuela del nivel? Y te pido una última reflexión sobre la inclusión.

Entrevistada: a mi criterio podríamos tener mayor comunicación aunque ahora después de los dos años de pandemia hemos aprendido que ya no es necesario estar en el mismo espacio para dialogar. Así que a veces, tenemos video llamadas pero sólo cuando es un tema puntual, por ejemplo de un estudiante que esté faltando a clase. Respecto de lo último, me parece que todavía falta mucho para hablar de una verdadera inclusión más aún hoy con las desigualdades económicas. Porque por ejemplo tenemos muy buenos resultados en los PPI con la escuela privada ya que esta permite que los chicos y chicas tengan los talleres de apoyo a contraturno. Tal vez, haría falta en este distrito un CEC (Centro Educativo complementario)
Pero en general vamos bien, ya te lo van a referir las maestras de inclusión.

Entrevistadora: Muchas gracias Natalia.

Entrevista Maestra de Inclusión Sede EEE 501

Entrevistadora: Buenas tardes (me presento) hoy quería conversar contigo sobre tu trabajo como Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Para empezar, me gustaría que cuentes desde cuándo sos MAI

Entrevistada: Bueno, me llamo Nuria (……..) Soy profesora de Educación Especial, profesora de nivel inicial, licenciada gestión educativa y otras diplomaturas, pero hace 16 años que me dedico a la educación especial y al trabajo en proyectos de inclusión. Estoy en una escuela Técnica y en secundaria orientada. Tengo estudiantes de cuarto, quinto y sexto año. Soy de las que sostienen que en el aula se puede acompañar y formar alianza con los profesores para atender mejor las singularidades de cada estudiante que esté en proyecto de inclusión.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las oportunidades de tu trabajo como MAI y cuáles son los obstáculos?

Entrevistada: Con muchos profesores acordamos cuál es el horizonte pedagógico para ese o esos estudiantes, que sabemos tienen muchas posibilidades. Siempre partimos de pensar que todos pueden aprender. Por eso de manera consensuada, yo un género el puente para que llegue a eso, brindando confianza subjetividad, pero en realidad los que marcan el horizonte o un sostienen la batuta, si se quiere son los profesores de nivel y yo estoy ahí acompañando, somos parejas pedagógicas bien sin lugar a duda bien.

Entrevistadora: me parece muy interesante esto que me decís lo del horizonte pedagógico.

¿Qué es lo que espera el profesor o profesora de un estudiante con discapacidad intelectual?

Entrevistada: Eh, todos los profesores, eh, eh, eh, tienen como muy claro que aprendan, no, o sea, su contenido su materia, su especialidad, pensemos que cada cada materia tiene al ser secundaria no es como en primaria, que está todo más holístico, cada profesor tiene su especificidad y cuida su materia, el de filosofía, el de genética química del carbono, todos quieren que aprendan algo, pero todos quieren que ese saber sea un saber eficiente viable concreto que lo puedan ver…eso lo tengo claro. Pero también veo que han aprendido a ser más flexibles, ya no tienen esa preocupación rígida por el contenido. Tiene que ver mucho para mí con pandemia donde se establecieron los contenidos prioritarios y también otras prioridades para la escolaridad. Estamos siempre pensando con los profesores. Bueno, lo que to les planteo es que tu contenido se puede convertir competencia. Digamos. Yo acuerdo con los profesores que los contenidos se sustentan competencias, ¿no? Bueno, el primer acuerdo, parece ser el más costoso a acordar es qué competencias querés que el estudiante logre en tu materia.

Entrevistadora: Es decir, hacés un trabajo de pedagoga, más que de MAI con los profesores.

Entrevistada: Si los oriento, les sugiero ver cuáles son los contenidos más importantes y qué competencias tienen que lograr los estudiantes con la PPI. Entonces a partir de ahí, priorizamos o secuenciamos la secuencia para que llegue a eso, entonces cada materia tiene un objetivo fundamental que tiene que ver con este desenvolverse del estudiante, pero precisamos qué competencias, por ejemplo poder evocar funciones ejecutivas, que el estudiante pueda resolver problemas, pueda buscar información como resolvió el átomo con qué referente entonces ahí se hace viable y sostenible. En ese entorno yo planteo la PPI de inclusión.

Entrevistadora: Es decir, tu prioridad es trabajar en forma colaborativa con los profesores. De manera indirecta. Pero también trabajás directamente con los y las estudiantes.

Entrevistada: Si, si, se escucha la voz del estudiante y se yo le explico lo que es la PP y cómo voy a trabajar de acuerdo con él que quiere trabajar y le explico los apoyos, pero también me siento con el estudiante ante lo que requiere un ajuste. Hago apoyos gráficos, pregunto vos qué pensás, qué necesitas para que seas exitoso académicamente. Si es necesario, entonces yo copio lento o le dicto, pero esto también lo acuerdo con el estudiante. Yo tengo claro que un proyecto de inclusión los estudiantes deben ser activos y ciudadanos y que reconozcan cuándo requieren una ayuda, cuando pueden solos, y que necesitar ayuda no les quita valor, entonces mi postura es esa entonces a veces necesito y yo estoy con ellos o le explico el ajuste del modelo o una explicación extra, eh? Si el profesor me lo permite porque el profesor también tiene que ver cómo se se hace esa transposición o ese puente entonces se va generando eso y eso va quedando registrado en el PPI en la PPI y yo tengo registros diarios.

Entrevistadora: Por lo que me decís, deduzco que tu propuesta de inclusión es flexible y se revisa permanentemente.

Entrevistada: Si, es una hoja de ruta que se ajusta cotidianamente o periódicamente, donde yo pongo el estudiante, la materia y los acuerdos que vamos haciendo, eso se registra. Yo tengo registrado todo de manera de cada diariamente y después ajusto o resignifico en la PPI. Es como un diario es como una bitácora para para ver toda la trayectoria.

Entrevistadora: esto te permite ver la progresión de los aprendizajes, es decir que ves que hay algunos apoyos que son más significativos que otros y que producen mayor avance que otros.

Entrevistada: si además, este registro me permite ver qué apoyos ya no son necesarios hacer, es una forma de tener un buen registro o un buen indicador de

avance sobre los apoyos que tenemos ahora esto también me implica un tiempo extra de trabajo.

Entrevistadora: sin duda, es una carga laboral extra…

Entrevistada: Si, si, eso me lleva más tiempo y detalle, pero a la vez me sirve de referencia cuando tengo que evaluar al estudiante y ver si hay que cambiar la PPI, si es necesario otro apoyo o dejar de hacerlo porque ya ha logrado nivelarse con sus pares.

Entrevistadora: En ese caso… ¿Cuáles son las estrategias?

Entrevistada: puede darse que el estudiante siga en el año sin tantos apoyos o que pase al año siguiente con mayor apoyo y haciendo una nueva priorización de contenidos. Que por ahí no está para la escuela secundaria, ni para ese nivel académico de exigencia, pero si la familia no acuerda en un pase a sede, tengo que andamiarlo más para que esté subjetivamente más preparado para estar en esa escuela.

Entrevistadora: ¿Cómo organizas tu carga horaria dado que tenés varias escuelas?

Entrevistada: Tengo 20 horas semanales, distribuidas en tres escuelas. Tres días me divido entre escuela 30 y Nuestra Señora. Dos días completos voy a la secundaria 1.

Entrevistadora: Me gustaría para ir cerrando cuál es tu posicionamiento acerca del proyecto de inclusión y de cómo vos ves el egreso de estos chicos y chicas.

Entrevistada: Hay escenarios diferentes porque la propuesta de educación inclusiva y en relación a las nuevas resoluciones y el nuevo paradigma nos propone diferentes escenarios, puede ser un escenario que tenga que ver que sea paralelo con lo educativo y lo académico entonces y esto que yo decía y el apoyo sea mínimo o casi insignificante para que requiere académicamente él podrá continuar sus estudios superiores. Eso es una posibilidad. Sí hay otra posibilidad que cuando está muy comprometidos y muy descendidos y se ha solicitado y pasa la modalidad o ambos sugerir y la familia desestima o la voz del estudiante y soñó llegar a salir con certificación de habilidades, no que también es una es una realidad, qué significa eso de certificación de habilidades que se finaliza la escuela común, pero no comparte el mismo analítico que el resto de sus compañeros, por eso es tan importante. Por ejemplo, de los chicos que repiten que no logran alcanzar los contenidos mínimos, se produce una acumulación de repitencia. En este caso, también se acumula sobreedad. Y ya se les excede en la edad del del nivel secundario entonces es necesario acompañar en los programas, por ejemplo, en fines y en todos estos programas que pueden acompañar.

Entrevistadora: ¿en esto vos ves el riesgo?

Entrevistada: si de alguna manera, puedo decir que la PPI ha fracasado, ya que no pudimos hacer que ese estudiante pueda avanzar, por eso sale de la secundaria sin finalizar los estudios, sin el título. Y tiene que terminar en adultos o en FINES. También hay que pensar que de inclusión trasciende el aula, pero inicia, a partir del aula no, porque no solo la vida es lo académico, sino también en la realidad, por eso el proyecto debe ir en el sentido de potenciar las competencias necesarias para la vida son inclusión real.

Entrevistadora: Hay oportunidades nuevas en el PPI a partir de la pandemia?

Entrevistada: Si, algo aprendimos, por ejemplo a comunicarnos por wasap, más inmediatamente para hacer el seguimiento de los estudiantes, o para ver los ajustes a la PPI. O dar alguna orientación nueva, cuando un profesor consulta sobre algo que aconteció cuando no estábamos en la escuela. También la incorporación de los ATR en las escuelas es algo que nos favoreció ya que pudimos fortalecer el apoyo cuando no estamos en la escuela.

Entrevistadora: Respecto de la organización institucional…en relación a tu trabajo, a la PPI….¿qué podrías comentar?

Entrevistada: Con las formas de trabajo institucionales, hay de todo. En algunas escuelas se trabaja mejor, más en equipo, pero en otras no tanto. Hay equipos directivos favorecedores de la articulación con la EE y otros no tanto. Pero todas las escuelas tienen claro que hay una normativa y que se debe cumplir. Por supuesto que una escuela que tiene mejor posición respecto de la inclusión, ayuda mucha más que otras

Entrevistadora: Entendí que pudiste potenciar el trabajo a partir de la pandemia.

Entrevistada: Me parece que las escuelas pudieron entender que hay otras formas de lenguaje que hay otras formas de acompañamiento que hay formas virtuales que son beneficiosas que la afectividad se sigue sosteniendo los aprendizajes y el interés y el motor y que es verdad que para mí se sigue aprendiendo y se que venimos aún con un cristal más agudizado de la importancia de encontrarnos, claro.

Entrevistadora: Bueno, dos cosas para terminar… Algo positivo que quieras destacar desde tu trabajo y algo que a vos te parece que todavía hay que mejorar.

Entrevistada: Tener que acordar pautas de manera colaborativa y no unilateral quizás en el trabajo diario que es un poco más costoso, pero creo que se hay que entender que no se puede incluir de cualquier manera. Que estar en la escuela es muy importante, que sirve mucho pero que no se trata de una sola pata de la maestra de inclusión sino de todos.

Pero también tenemos que reconocer que la escuela especial es necesaria y que la atención en sede es muy importante para seguir acompañando las trayectorias escolares y en muchos estudiantes más aún.

Entrevistadora: ¿Y, como crítica?

Entrevistada: es necesario que haya más maestros/as de inclusión para estar más tiempo en las escuelas del nivel y no una o dos veces por semana. También es necesario capacitar más a los profesores de los niveles sobre la PPI para que estén mejor preparados para el trabajo colaborativo.

Entrevista Roxana, cargo de MAI en escuela Naciones Unidas.

Contame cómo estás desarrollando el proyecto de inclusión Naciones ……

Entrevistada: tengo cinco estudiantes, ahí voy tres tardes por semana y dos días a la mañana. Tengo estudiantes de primer año, que egresaron de la primaria vecina, ya estaban con proyectos de inclusión, vienen de la escuela primaria en PPI. También tengo estudiantes en 3° año. No tengo secundaria superior.

Entrevistadora: ¿cómo es como es una jornada de trabajo con les estudiantes en el proyecto de inclusión en esa escuela?

Entrevistada: Bien, primero entras a la escuela te presentas o te anunciás con quien está en la entrada. En general, los auxiliares ya te conocen porque te ven dos o tres a la semana. Como te dije, alternadamente porque tengo estudiantes de los dos turnos (mañana y tarde)

Converso primero con todas las preceptoras, que serían como el nexo entre el estudiante y los profesores las preceptoras, ellas tienen toda la información sobre cómo están les estudiantes, si asistieron o no, se están con alguna situación. Porque no estoy con elles todos los días, sino una o dos veces a la semana. En general trato de estar en las clases donde sé que tienen más dificultades por su discapacidad. Por ejemplo: matemática en 1° año, física y química en tercero.

Las preceptoras son las que te informan todo aquello que a vos quizás se te escapa por no estar dentro de la institución, también te avisan si falta el o la profesora.

Entrevistadora: además de trabajar directamente con las preceptoras, ¿podés trabajar con alguien más? Por ej. El equipo de orientación escolar…

Entrevistada: Primero trabajo de acuerdo a los informes de los profesores, de acuerdo con los profesores, cuando puedo me reúno con alguno, aunque es un poco difícil. A veces hay que acordar sobre el modo de trabajo del estudiante, qué tipo de dificultades presentan en esa área en particular y ahí establecer algunos acuerdos. Hacer ajustes periódicos.

Entrevistadora: entiendo por esto que me decís que está contemplado en lo que respecta a la propuesta pedagógica ir haciendo ajustes. ¿Es así?

Entrevistada: Si en realidad, hay momentos de evaluación de la PPI, ante las respuestas individuales que van dando los estudiantes. Por eso es importante la comunicación periódica con preceptores, profesores y con el equipo de orientación escolar, específicamente con la orientadora de aprendizaje, pero en esta escuela no hay. Entonces trabajo con la educacional. Que me ayuda orientando con la propuesta pedagógica y es también el nexo con los profesores porque ella sí está

en los dos turnos, y todos los días, aunque alternadamente. También, como hace mucho tiempo que está conoce a los profesores, sabe quiénes son más permeables a recibir en el aula a estudiantes con PPI.

Entrevistadora: Bueno, para ir avanzando, contame ¿Cómo se planifica? ¿Cómo se organiza con quiénes, en qué momentos del año bueno?

Entrevistada: Bueno, nosotras siempre (MAI) hemos trabajado con el Nivel Inicial y primario, desde el año 2017, con la res. 1664/17 se agregaron las escuelas secundarias, estos últimos años. Es difícil construir la PPI con profes que tienen distintos horario y con las distintas materias.

En general, las PPI se realizan la primera etapa del año, a partir del diagnóstico, del legajo nuevo de la actualización que se hace si ya venía con PPI de otros años. Evaluamos qué ha logrado que no ha logrado hasta dónde puede, y cuál es la expectativa para este nuevo ciclo escolar. No después, a finalizar el cuatrimestre (ahora es así en secundaria) hacemos la primera evaluación del estudiante y los profesores elaborar el informe para el RITE (Registro Institucional de trayectoria Estudiantil)

Entrevistadora: ¿Qué componentes integran el PPI?

Entrevistada: Primero que partimos del diagnóstico y vemos si requiere una adecuación de las estrategias de enseñanza o es más complejo y necesita adecuación de contenidos.

Entrevistadora: ¿Estás aludiendo a lo que se denomina configuraciones de apoyo y prirización o recorte de contenidos?

Entrevistada: si, es eso, porque nosotras tenemos que ver si es configurando la enseñanza con otros apoyos ese estudiante puede avanzar, por ejemplo si es una cuestión de desorganización de tareas, les proponemos hacer una agenda, ayudamos a organizar las carpetas de estudio, o por ej, si necesita rescritura de un texto que le dificulta leer por su tipografía o por la forma en que está escrito.

O tal vez, un mismo contenido tenemos que simplificarlo, hacer una selección de los prioritarios, más simples y concretos.

Entrevistadora: En ese trabajo de reconfiguración de la propuesta pedagógica para ese estudiante, entiendo que hacen un trabajo directo y a la vez indirecto con el o la estudiante y con el o la profesora.

Entrevistada: trabajamos en un doble sentido o doble orientación, por una parte, en sentido directo con el alumno y por otra en forma indirecta través de la orientación al profe.

Entrevistadora: Cuando se habla de priorización de contenidos, ¿a qué se refiere , es una selección? ¿Cómo se realiza?

Entrevistada: se hace en cada una de las áreas de la enseñanza. Con cada planificación de cada profesor de las materias del secundario. No es interdisciplinar como en primaria. Se cubren todas las áreas y en los años que dure el PPI. Todas hasta Inglés.

Entrevistadora: Esto requiere de parte de ustedes una preparación y una formación específica en cada materia, y en forma permanente.

Entrevistada: no necesariamente tenemos que saber el contenido disciplinar, pero sí tenemos que saber cómo transponer ese contenido para que sea asimilable y comprensible. Y, si es muy complejo, acordamos una simplificación, un recorte. Esto a veces es difícil de entender por parte de algunos profesores que creen que nosotras tenemos que hacer las actividades, entonces nos piden eso. Pero en realidad, nosotros lo que tenemos que elaborar o diseñar son configuraciones de apoyo a ese estudiante para que pueda hacer o seguir la propuesta del docente.

Entrevistadora: no siempre se encuentran docentes permeables, me decías hoy ¿si? Respecto de los Equipos directivos, ¿cómo es el trabajo con ellos/as?

Entrevistada: los equipos directivos de secundaria aceptan la situación ya que es una prescripción normativa, a veces acompañan muy bien y en todo, otras no tanto. En general, no se involucran salvo en el inicio, en la firma del legajo, pero con quienes trabajamos más es con el EOE, con ellos se hacen las reuniones de principio de año entre escuelas (del Nivel y de la Modalidad)

Entrevistadora: estas reuniones son de evaluación de los estudiantes en el PPI

Entrevistada: si a veces nos reunimos para planificar la evaluación y el instrumento que se utilizará. Definir si será escrito u oral. ya se ha escrito sea oral porque a veces los chicos en PPI no responden muy bien en escrito, les cuesta más y es preferible tomar una lección oral. O al contrario.

Entrevistadora: ¿Cómo toman los profesores/as estas adecuaciones?

Entrevistada: a veces no muy bien, te suelen decir así no se evalúa. Y por otra parte están los que te delegan la evaluación cuando saben que no es una cuestión de la MAI.

Entrevistadora: Según el paradigma actual, los y las MAI deben permanecer en el aula.

Entrevistada: si por supuesto, pero esto genera algunas incomodidades tanto para profesores se sienten evaluados en los profes ante la presencia de la MAI y a los estudiantes también, porque se sienten que los compañeros los van a hostigar con bromas de tipo discriminatorias. Por ahí también es como que bueno ahí como

cierto prejuicio y a la vez cierto, a ver, este temor no me vengan a mirar a mí que yo soy capaz y los chicos sienten un poco de vergüenza. Por eso, a veces preferimos conversar con ellos fuera del aula, llevarlos a la biblioteca, con la preceptora, etc.

Entrevistadora: Y, respecto de la familia…¿Qué podrías decir?

Entrevistada: solemos tener algunas familias que no quieren que sus hijos vayan a la escuela de la modalidad por eso están en PPI pero cuando ven que no avanzan como esperaban, empiezan a aflojar la resistencia al pase. Por otra parte, a la inversa tenemos familias que cuando conocen la escuela especial quieren a toda costa que sus hijes vayan ahí, a la sede. Lamentablemente, desde la resolución 1664 no podemos tenerlos en contraturno, eso es lo que hace falta porque los chicos solos en la escuela del nivel no pueden avanzar como quisiéramos. Entonces se frustran, se cansan y piden el pase a la sede.

Entrevistadora: ¿Cuándo se considera que un estudiante en PPI ya debe ir a sede, es decir dejar de pertenecer al proyecto de inclusión?

Entrevistada: Generalmente cuando luego de dos años de PPI, adecuándola, reconfigurando el currículo, las evaluaciones aun así el estudiante repite dos años seguidos el mismo año, ahí pensamos en el pase a sede. Pero es evaluado entre las escuelas y luego pasa a la mesa de inclusión que termina de decidir.

Entrevistadora: Esto se da generalmente a fin del ciclo lectivo o al inicio de uno nuevo. ¿Cómo elaboran el informe del año, al finalizar el ciclo escolar?

Entrevistada: Respecto de la evaluación final de cada año, vamos haciendo los informes parciales que registramos en nuestras carpetas. Vamos detallando, cómo va el estudiante a lo largo de todo el recorrido del año acompañamos más que nada por eso muchas veces lo que refleja el RITE que está en el boletín, generalmente coincide la mirada nuestra. Otras veces, no tanto.

Entrevistadora: ¿Cómo se evalúa? ¿qué y de qué manera?

Se hace el informe de qué contenidos pudo alcanzar y de qué modo, es decir qué configuraciones de apoyo dieron mejores resultados. Todo esto, junto con la evaluación de cada docente que evalúa conceptual o numéricamente, se vuelca en el RITE.

Ahh, las familias leen los informes. Firman. Se reúnen con los equipos de ambas escuelas.

Entonces, como te decía antes, suele suceder es que se van agotando cada vez se distancian más de lo que aprenden sus compañeros, si nosotros hacemos el acompañamiento hacemos los ajustes en las actividades si esas actividades si esos ajustes aún son insuficientes y el estudiante no logra alcanzar, lo previsto por el profesor se en como un acuerdo siempre todo no se seleccionan contenidos que se ajusten a las posibilidades que él pueda alcanzar, sea aún así no se puede bueno. Entonces se hace una adecuación de la trayectoria. Se evalúa la posibilidad de de hacer un pase a hacer bien, buenísima y en ese caso, el pase a sede también tiene que ser por supuesto con conformidad de todos.

Si tiene que continuar en la escuela de nivel y aún les falta mucho, reconsideramos o readecuamos la PPI.

Entrevistadora: Puede ocurrir que haya permanencia en el año.

Entrevistada: si en ese caso se evalúa además de la PPI si continúa con el mismo MAI. Aunque no necesariamente, esto se decide en las reuniones de equipo de la escuela espacial.

Entrevistadora: Bueno para cerrar me gustaría si quieres decirme algo, así que te que tengas ganas de decir que que sean en lo positivo y lo que haya que mejorar del de la propuesta y de tu trabajo.

Entrevistada: Ahmm, siempre uno piensa sobre lo que hay que mejorar lo que falta.

Pero en relación a lo positivo es que, dentro de las escuelas, este último tiempo hay más trabajo en equipo, los profesores están un poco más permeables.

Con respecto a lo que es un proyecto de inclusión, hay mucha desinformación hay muchos que si bien están digamos, si bien hay más aceptación. Creo que falta información sobre el trabajo de la maestra de inclusión. La pandemia nos ayudó a poder manejarnos con otros medios de comunicación por ej. Meet o Zoom o video llamadas por wasap para reformular acuerdos durante la marcha, eso lo mantenemos ahora en presencialidad. Completa.

Respecto de lo que falta… Que el equipo de conducción que tiene justamente la conducción de la escuela, bajo su órbita, que conozcan y difundan más la normativa y también que haya más cargos de maestra de inclusión para secundaria.

Entrevistadora: Muchas gracias Ro……..

Entrevista Profesor/a

Entrevista Profesor/a de Nivel Secundario con estudiantes en Proyecto de Inclusión
Estimado/a profesor: estoy realizando un trabajo de indagación de proyectos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad por eso te pido que me respondas estas preguntas. Desde ya muchas gracias.

Correo electrónico *

abergaglio2@abc.gob.ar

1-Materia que dicta en esta Escuela Secundaria *

Biología/Introducción a la Química

2-Años de experiencia docente en escuela secundaria *

- ○ de 0 a 5 años
- ○ de 6 a 10 años
- ◉ más de 10 años

3-Describa cómo es su acercamiento a la propuesta de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual en su escuela. *

Serealiza la adaptación de los contenidos mínimos, de acuerdo a lo indicado por la maestra integradora.

4-¿Qué acciones sigue cuando advierte que tiene un estudiante con necesidades educativas especiales? *

Se comunica a la Eoe de la escuela para indagar sobre su escolaridad previa.

5-¿Cómo es notificado/a de la necesidad de incluir un/a estudiante en PPI? *

A través de nota de del Equipo de Orientación

6-¿Ud. participa de las Reuniones de Equipo Escolar Básico? *

- ○ si
- ◉ no
- ○ a veces

7-De responder afirmativamente: ¿Qué temas y acuerdos respecto de la inclusión abordan?

8-¿Necesita hacer ajustes a su planificación? ¿Recibe orientaciones para hacerlos? ¿De quiénes, cómo y cuándo? *

De la maestra integradora

9-¿Qué demandas tiene Ud. Como profesor/a y qué demanda Ud. a los equipos intervinientes? *

Responsabilidad, compromiso, asistencia a las clases

10-¿Cómo describiría el progreso que evidencian sus estudiantes en Proyecto de Inclusión? Si no es así, ¿Qué explicaciones podría encontrar? *

En algunos casos es muy buena, en otros no tanto. La familia es un factor fundamental.

11-A lo largo del proceso de inserción en el aula del docente (MAI) que acompaña el apoyo a la inclusión ¿Cómo describiría el apoyo hacia el estudiante y hacia su tarea de enseñar? *

Cuando asiste a las clases es de gran ayuda en la inclusión del estudiante con sus compañeros. Además favorece la adaptación de actividades.

12- Deje sus comentarios. Muchas gracias. *

Sería importante en algunos casos la incorporación de acompañante permanente (en durante todas las clases)

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Entrevista Profesor/a

Entrevista Profesor/a de Nivel Secundario con estudiantes en Proyecto de Inclusión
Estimado/a profesor: estoy realizando un trabajo de indagación de proyectos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad por eso te pido que me respondas estas preguntas. Desde ya muchas gracias.

Correo electrónico *

lilianakdepetris@gmail.com

1-Materia que dicta en esta Escuela Secundaria *

Literatura

2-Años de experiencia docente en escuela secundaria *

- ○ de 0 a 5 años
- ○ de 6 a 10 años
- ◉ más de 10 años

3-Describa cómo es su acercamiento a la propuesta de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual en su escuela. *

Habitualmente, lxs estudiantes con necesidades especiales derivadas de la dis capacidad intelectual son identificadxs en el transcurso de las clases. Lamentablemente, en pocas ocasiones recibimos informes al respecto.

4-¿Qué acciones sigue cuando advierte que tiene un estudiante con necesidades educativas especiales? *

Me dirijo personalmente y con informe a la oficia del EOE para solicitar a compañamiento, si es necesario, me comukico con la familia.

5-¿Cómo es notificado/a de la necesidad de incluir un/a estudiante en PPI? *

En algunos casos, mediante la/el preceptor/a, a través de informe del EOE o detectando la necesidad en las clases.

6-¿Ud. participa de las Reuniones de Equipo Escolar Básico? *

- [ ] si
- [ ] no
- [x] a veces

7-De responder afirmativamente: ¿Qué temas y acuerdos respecto de la inclusión abordan?

Los encuentros son limitados debido al escaso tiempo.

8-¿Necesita hacer ajustes a su planificación? ¿Recibe orientaciones para hacerlos? ¿De quiénes, cómo y cuándo? *

En general, no recibo orientaciones.

9-¿Qué demandas tiene Ud. Como profesor/a y qué demanda Ud. a los equipos intervinientes? *

Necesitamos personal especializado, formado para dicho fin

10-¿Cómo describiría el progreso que evidencian sus estudiantes en Proyecto de Inclusión? Si no es así, ¿Qué explicaciones podría encontrar? *

El progreso, en general, es social, resultado de la interacción con el grupo. Se establecen vínculos de solidaridad en todxs

11-A lo largo del proceso de inserción en el aula del docente (MAI) que acompaña el apoyo a la inclusión ¿Cómo describiría el apoyo hacia el estudiante y hacia su tarea de enseñar? *

El/la docente visita esporádicamente las clases. En secundaria, tenemos pocas posibilidades de entrevistarnos debido a que no coincidimos, en general, con el encuentro.
Es muy difícil en algunos casos lograr progresos debido a la falta de conocimientos específicos.

12- Deje sus comentarios. Muchas gracias. *

Necesitamos personal capacitado que acompañe permanentemente.

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Entrevista Profesor/a

Entrevista Profesor/a de Nivel Secundario con estudiantes en Proyecto de Inclusión
Estimado/a profesor: estoy realizando un trabajo de indagación de proyectos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad por eso te pido que me respondas estas preguntas. Desde ya muchas gracias.

Correo electrónico *

cari_ben@yahoo.com.ar

1-Materia que dicta en esta Escuela Secundaria *

Ciencias Sociales

2-Años de experiencia docente en escuela secundaria *

- [ ] de 0 a 5 años
- [ ] de 6 a 10 años
- [x] más de 10 años

3-Describa cómo es su acercamiento a la propuesta de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual en su escuela. *

Buena predisposición y colaboración .

4-¿Qué acciones sigue cuando advierte que tiene un estudiante con necesidades educativas especiales? *

Consultar y conocer la problemática del alumno7a. Consultar a su preceptor para conocer su trayectoria educativa.

5-¿Cómo es notificado/a de la necesidad de incluir un/a estudiante en PPI? *

A través de su preceptor/a o del equipo de EOE

6-¿Ud. participa de las Reuniones de Equipo Escolar Básico? *

- ○ si
- ◉ no
- ○ a veces

7-De responder afirmativamente: ¿Qué temas y acuerdos respecto de la inclusión abordan?

Contenidos prioritarios , soportes educativos . Contacto con la MAI

8-¿Necesita hacer ajustes a su planificación? ¿Recibe orientaciones para hacerlos? ¿De quiénes, cómo y cuándo? *

Si , siempre realizo ajustes a la planificación . Se considera dichos ajustes acordando con la MAI teniendo en cuenta cuáles son las necesidades tanto del alumno/a y la docente para un buen desarrollo y continuidad pedagógica . Se recibe orientación de su MAI o del equipo de EOE. Siempre hay un medio de comunicación donde se va informando y a su vez también para consultar ciertas pautas o consignas de qué manera se pueden abordar. Generalmente y por la experiencia envío las propuestas para llevar adelante el trabajo .

9-¿Qué demandas tiene Ud. Como profesor/a y qué demanda Ud. a los equipos intervinientes? *

Tiempo , el cuál a mi criterio es muy poco ya que se necesita una especial atención y acompañamiento sin descuidar el resto del curso . La asistencia y colaboración de parte del equipo destinado a los estudiantes en Proyecto de Inclusión debería ser con mayor continuidad y tiempo .

10-¿Cómo describiría el progreso que evidencian sus estudiantes en Proyecto de Inclusión? Si no es así, ¿Qué explicaciones podría encontrar? *

Buena

11-A lo largo del proceso de inserción en el aula del docente (MAI) que acompaña el apoyo a la inclusión ¿Cómo describiría el apoyo hacia el estudiante y hacia su tarea de enseñar? *

Importante y necesaria

12- Deje sus comentarios. Muchas gracias. *

Conocer y estar informados previamente sobre los estudiantes que están dentro del Proyecto de Inclusión para poder realizar una buena tarea como docente .

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios