



“La capacitación docente en el trabajo con proyectos de inclusión en el Nivel Inicial”

Materia: Taller de trabajo final

Autor: Lomonico Viviana Erica

Docente: Sánchez Jorge

Trabajo final de la carrera: Profesorado universitario para la educación secundaria y superior

Facultad: Ciencias de la educación psicopedagogía (sede Centro)

Fecha: junio 2023

Resumen:

La capacitación docente para la inclusión de los niños con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) según las características de las configuraciones de apoyo en los proyectos de inclusión en la actualidad en el Nivel Inicial de la ciudad de Avellaneda.

Algunos interrogantes a responder:

- ¿Se observan plasmados en las prácticas escolares los proyectos de inclusión?
- ¿Hay recursos materiales y/o humanos en la capacitación docente para poder atender necesidades educativas específicas?
- ¿Hay planificación conjunta entre los diferentes actores de dichos proyectos de Inclusión?
- ¿Cómo se forma o capacita a los docentes para poder atender a niños con desafíos en sus aprendizajes?
- ¿Los principios declarados en el nivel político, se ven plasmados en la práctica diaria o es un “como sí” que deja a los niños atrapados en “una fuera del adentro de la escuela”?

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo se enfrentan los docentes del nivel inicial en la actualidad a los desafíos que se presentan respecto de los proyectos de inclusión?

PALABRAS CLAVE:

Inclusión- Docentes- Capacitación docente - Proyectos de inclusión-
Proyecto Institucional- Nivel Inicial- Diseño Curricular- Discapacidad-
Propuesta pedagógica individual- Adecuaciones de acceso o contenido-
Educación especial- NEAE
(necesidades específicas de apoyo educativo)-

ÍNDICE

1-Resumen Palabras clave
2- Índice
3- Introducción Propósito de la investigación/ Objetivos 3.1 Objetivo General 3.2 Objetivo Específicos

4- Desarrollo

4.1 Antecedentes

4.2 Marco teórico:

- **Inclusión/ Diversidad**
 - **Educación inclusiva**
 - **Diagnósticos médicos en el ámbito educativo**
 - **PEI- Proyecto educativo institucional**
 - **Barreras de aprendizaje**
 - **PPI-Proyecto pedagógico individual para la inclusión**
 - **Las adaptaciones en la PPI**
 - **Adecuaciones desde la PPI**
 - **La articulación con otros actores de apoyo a la inclusión**
 - **El rol y la tarea del docente integrador (ahora Maestro de apoyo ala inclusión)**
 - **Vínculo Familia-Escuela**
 - **Formación Docente/ Formación pedagógico**
 - **El Curriculum/ Curriculum inclusivo**
 - **Proyecto de inclusión y Adecuaciones curriculares**
 - **Integraciones escolares: Escuelas especiales de recuperación/ Algunos hechos que contribuyeron a la inclusión**
 - **La educación especial en la historia argentina: Leyes y normativa**
- Marco legal**
- Principales documentos en el plano nacional**
- Principales documentos en el plano jurisdiccional**
- Documentos internacionales**

<p>Informe Warnock Declaración de Salamanca.</p> <p>Claves del cambio de paradigma</p> <ul style="list-style-type: none">• Diseño Curricular del Nivel Inicial (2022)• La inclusión. Diversidad
<p>6-Trabajo de campo</p> <ul style="list-style-type: none">• Análisis de la información• Tipo de Diseño• Participantes• Unidad de análisis• Unidad de información• Muestra• Método de recolección de datos: Encuesta• Instrumento recolección de datos• Análisis de los datos recogidos
<p>7-Conclusiones Finales</p>
<p>8-Anexo</p> <p>8.1 Ampliación de antecedentes</p> <p>8.2 Ampliación de marco teórico</p> <p>8.3 Encuestas</p>
<p>9- Fuentes Bibliográficas consultadas</p>

Introducción

La ley 22.431 creó un sistema de protección integral de las personas con discapacidades, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca.

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad.

De acuerdo a las leyes de discapacidad, inclusión argentina y derechos del niño (Ley 26.606, Ley 24.901), convención de las Personas con discapacidad (ley 23.378), es la Inclusión educativa de niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (desde ahora NEAE), un cambio hacia el modelo social de la discapacidad, con un enfoque que ubica a las personas con discapacidad primero como personas, como sujetos activos de la vida en sociedad en todas sus esferas y la construcción de proyectos de inclusión con las adecuaciones curriculares (también llamadas configuraciones de apoyo) pertinentes a esas necesidades.

La Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina y, los tratados internacionales incorporados a ella. La presente ley garantiza el derecho de todos los habitantes del país a la educación. Regula, en el campo educativo, la labor del Estado y de sus organismos descentralizados y la de los particulares que recibieron autorización o reconocimiento oficial a los estudios que imparten. La educación inclusiva es el proceso por el cual

se ofrece a todos los niños, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprenderde sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula.

Las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños, incluso aquellos que tienen discapacidades más severas, deben poder ir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de ser ubicados en una clase común. (Susan Bray Stainback, 2001).

Se pueden contemplar otras alternativas, pero sólo eventualmente y cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible su atención en el aula ordinaria y siempre que estas alternativas representan claramente un mejor beneficio para el alumno. Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacidades, van a la escuela donde ya irían si no fueran discapacitados y van a una clase común con los compañeros de su edad. (Porter, 2001).

El éxito de una escuela y de un sistema educativo inclusivos, se mide sobre todo por el “valor añadido” que es capaz de dar a los niños y a las niñas y a los chicos y a las chicas que educa, en relación a aquello que sabían y a aquello que eran y valoraban en el momento que entraron. No se valora por el número de estudiantes que llegan a una meta establecida por adelantado (que obtienen el título correspondiente, o que pueden ingresar en la universidad), sino por el progreso que han conseguido en el desarrollo de todas sus capacidades.

Hablar de inclusión educativa implica acciones construidas sobre la base de la realidad, es un estilo de trabajo, de concebir la educación, que necesita ser entendida como parte del proyecto educativo, el cual debe plantearse ajustando las diferencias, teniendo en cuenta necesidades y características distintivas de todos sus alumnos. En este sentido, la capacitación de los docentes,

cobra según entiendo, un papel fundamental teniendo en cuenta que la educación en un ámbito de Inclusión, podría modificar la situación de los niños con discapacidad, originar, al mismo tiempo, un cambio de roles y funciones, tanto de la educación común como de la especial. Reivindicar una escuela inclusiva y comprensiva no significa negar la heterogeneidad ni el déficit, sino por el contrario rescatarlos y, en consecuencia, educar en el respeto por la diversidad. Para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino, formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas. (Pere Pujolas i Maset, 2015)

Para desarrollar estas ideas, es fundamental la investigación sobre el papel de los docentes para el logro de la inclusión educativa y analizar entonces algunos elementos necesarios en su proceso de formación para garantizar que la educación contribuya a la cohesión social.

Propósito de la investigación: La matrícula de niños con proyecto de Inclusión, con un diagnóstico y/o con CUD (certificado único de discapacidad) dentro del sistema educativo se encuentra pautado explícitamente en la ley. En varios casos, los padres de niños con diferentes desafíos en sus aprendizajes, matriculan a sus hijos en la escuela de nivel o sea la escuela "común", quien legalmente debe aceptar a todos los niños, avalada por la gran difusión de los derechos del niño y las leyes mencionadas.

La normativa no es acompañada de acciones concretas y serias por parte del estado nacional, provincial y municipal, que sólo prescriben la inclusión.

El propósito de esta investigación es revisar y poder interrogarse sobre la formación docente para atender a la diversidad, a alumnos

que presentan desafíos en su desarrollo y que forman parte de la matrícula escolar.

Indagar sobre cuáles son los recursos humanos y materiales en relación a la formación profesional docente para atender a estas demandas.

¿Que se lleva cada uno de estos alumnos, que forman parte de la matrícula de una institución cada día de asistencia y escolaridad?,
¿Los profesionales actuantes, se encuentran posicionados desde la fundamentación teórica y cuentan con herramientas que puedan utilizar en la práctica cotidiana?

❖ **OBJETIVOS:**

General:

- Analizar cómo enfrentan los docentes los desafíos respecto de los proyectos de inclusión en el nivel inicial en Avellaneda.

Específicos:

- Caracterizar las posibles capacitaciones docentes en la oferta actual
- Conocer las necesidades de capacitación en el nivel inicial según la realidad actual en relación a los alumnos con proyectos de inclusión
- Investigar herramientas utilizadas por los docentes dentro del aula ante la diversidad y las necesidades específicas para una verdadera inclusión
- Describir las características de los proyectos de inclusión en jardines de la localidad de Avellaneda

❖ DESARROLLO: MARCO TEÓRICO:

- ANTECEDENTES

Existe un número significativo de estudios y documentos referidos a la inclusión de niños con necesidades específicas de apoyo educativo y discapacidad (España, Uruguay, Brasil, México, Chile), no así, con respecto específicamente a los proyectos de inclusión y a las adaptaciones curriculares (ahora llamadas adecuaciones), solo he encontrado uno (Grecia). En nuestro país he hallado documentos, artículos, proyectos de instituciones que abordan el tema de discapacidad, cátedras de Universidades sobre Educación Especial, e infinidad de bibliografía sobre el tema.

Mencionaré los siguientes aportes:

“Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de educación general: repercusiones de las respuestas de inclusión”

Año 2008 Universidad de Thessaly Departamento de Educación Especial- Grecia

El propósito de este estudio es examinar los puntos de vista de los maestros de Educación General griega respecto a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones en la enseñanza rutinaria, así como explorar el razonamiento subyacente en sus respuestas.

Los datos fueron recogidos mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi estructuradas. Al procesar las entrevistas se utilizó una versión modificada de la Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE (TAS), Cardona-Moltó, 2003). La escala permitió la evaluación de las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y su viabilidad y conveniencia en cinco de las seis categorías originales que incluyen: (a) Organización en el Aula, (b) Estrategias de Agrupamiento, (c) Enseñanza Adicional, (d) Ajuste de Actividades y (e) Análisis de la Formación.

La mayoría de los participantes nos comunicaron que utilizan frecuentemente la mayoría de las adaptaciones pero que, nunca o raramente, han utilizado: agrupamiento entre clases, actividades con varios grados de dificultad, actividades diversas, recursos específicos y ordenadores. Éstas fueron también las adaptaciones más deseadas que viables a excepción de la utilización de materiales específicos. Al mismo tiempo, una minoría de maestros no quería algunas adaptaciones, entre las que estaban: agrupar clases, agrupar a los estudiantes en parejas, proporcionar enseñanza

adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con varios niveles de dificultad, mandar diversas actividades, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores.

El hallazgo frecuente más sorprendente ha sido que todos los participantes se aferraban fuertemente al ritmo de trabajo, temario e implementación del libro de texto. Entre las grandes barreras que prohíben la implementación de las adaptaciones están la falta de tiempo y un temario sobrecargado. Además, el área académica parece haber influido en la manera en la que los maestros respondieron. También salieron a la luz algunos errores conceptuales de los maestros en la comprensión y conocimiento de adaptaciones particulares. Se analizan las implicaciones en la formación de maestros, a la vez que se habla de respuestas de inclusión y prácticas reglamentarias. ANEXO

“La decisión en la implementación de la integración educativa en Durango, México. Estudio de un caso.”

México (1996-1998)

En la presente investigación se pretendió responder a la pregunta ¿Cómo se decidió la implementación de la integración educativa en el estado de Durango? Para responder a esta interrogante se realizó un estudio de caso de carácter cualitativo en donde la indagación empírica se desarrolló a través de entrevistas semiestructuradas a cinco informantes claves.

En nuestros tiempos hablar de la toma de decisión es un asunto de gran controversia. Nuestra historicidad, costumbres, ideología, valores limitaciones y subordinación económica, política y cultural, ponen en tela de juicio la posibilidad de tomar decisiones. Sin embargo, la decisión existe porque al enfrentar situaciones nuevas, los sujetos o los grupos seleccionan alguna de sus opciones posibles atendiendo a sus intereses y haciendo uso de sus posibilidades de elección.

De no existir tal oportunidad, el mundo permanece estático, con una determinación constante, sin opciones nuevas.

Se decide en un momento de cambio, de opciones nuevas, de propuestas, de transformaciones... en un momento de dilema. Tal es el origen de la palabra decisión: "krisis", del griego "krisnein" que significa separar, decidir o juzgar.

La decisión se estudia en diversas ciencias: administración, política, filosofía, psicología y sociología. En general, presenta en cada ciencia, sus propias cualidades (como racionalidad, libertad, información, previsión

incluyendo el ejercicio de poder) y características (definición, participantes, procedimientos y objetivos).

Cada decisión enfrenta como mínimo dos opciones: actuar o negarse a hacerlo y como resultado se desencadena una serie de posibilidades entre las cuales también es necesario seleccionar.

Cuando la decisión afecta a un gran número de personas e implica tantos cambios que llega a transformar la vida cotidiana, entonces, tal decisión se vuelve problemática y atrapa al decisor entre la permanencia o la novedad. Cualquiera que sea la elección, el decisor se verá obligado a deliberar entre las posibilidades y consecuencias que se desencadenaría.

Las grandes decisiones encierran concepciones y teorías que las respaldan y son capaces de mover a grupos numerosos de personas, se toman en las élites de poder; pero no se lograrían sin lo que precede a la decisión: planeación, previsión, acciones, solución de conflictos, negociación, etc.

Por lo tanto, de una decisión mayor se desligan decisiones más prácticas, cercanas a la acción y denominadas implementación.

Esto es la implementación: el proceso decisional que relaciona a la teoría de la decisión con los resultados obtenidos en la ejecución. De manera que el estudio de la implementación cuestiona la validez de la teoría que fundamenta la decisión.

En este trabajo se centra la atención en una organización local encargada de implementar una política nacional, lo cual conduce a transformaciones importantes en el desempeño cotidiano del grupo; es decir, a un momento de crisis que requiere de respuestas y soluciones inmediatas. El caso seleccionado para analizar la decisión es la implementación de la integración educativa en el estado de Durango; ya que este caso ilustra sobre el proceso

decisional que enfrentó el departamento de educación Especial de la Secretaría de Educación cultura y deporte del Estado de Durango al reorientar su estructura, servicios, personal, ubicación espacial, conceptualización, fundamentos filosóficos, etc.

Para guiar la investigación se planteó una interrogante general:

- ¿Cómo se decide en la implementación de la integración educativa en el estado de Durango?

Para lo cual era necesario aclarar:

- ¿Qué es la integración educativa para quienes deciden su implementación en el Estado de Durango?
- ¿Por qué se decide implementar la integración educativa en el estado de Durango?
- ¿Quién decide en la implementación de la integración educativa en el estado de Durango?
- ¿Qué métodos se usan en la decisión para la implementación de la integración educativa en el estado de Durango?

Las respuestas obtenidas pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer el proceso de implementación de la integración educativa en el estado de Durango.
- Identificar la definición de integración educativa para quienes deciden su implementación en el estado de Durango.
- Establecer las causas por las cuales se decide implementar la política de integración educativa en el estado de Durango.
- Identificar a los decisores en la implementación de la integración educativa en Durango.
- Conocer los métodos de decisión en la implementación de la política de integración educativa en el estado de Durango.

Esta investigación no pretende que sus resultados se generalicen, pero permite conocer con mayor profundidad cómo una política nacional llega a adoptarse por gobiernos locales a través de un proceso decisional, de ejercicio de poder, de interacción organizacional y de procesos de interpretación y de ejecución.

ANEXO

“Hacia la inclusión educativa”

Cátedra de la educación especial de la Licenciatura de Ciencias de la Educación UCA

Publicación del Colegio Los Robles. Octubre 2007

Marco teórico de la educación especial

Breve recorrido histórico de la educación especial en la Argentina.

Este último aporte correspondiente a nuestro país, si bien no es un estudio, es uno de los elementos que más contribuyó al análisis porque es un detallado informe del recorrido histórico de la inclusión educativa en la República Argentina

Ya que los datos obtenidos de otros países sirven como marco, nutre este estudio, pero las leyes y las condiciones donde se dan los proyectos de integración son bien disímiles.

1. Históricamente, la mayoría de los países del mundo en los cuales se han desarrollado servicios educativos para niños discapacitados, solían responder al criterio de que la educación se organiza en forma separada para niños regulares y niños especiales. Dos sistemas separados, cada uno con su administración, presupuesto, supervisores, docentes y alumnos. Si los niños eran diferentes, la educación también debía serlo.

Segregar para atender mejor las necesidades educativas especiales era la base que sustentaba este modelo. A partir de los años 60 y 70 comenzó a producirse un profundo cambio en la concepción de la educación especial y las necesidades educativas especiales, en varios países del mundo.

Foros y declaraciones internacionales fundamentan las políticas sociales y educativas con relación a la diversidad desde una perspectiva de derechos humanos. Permitiendo esta posición una profunda revisión y el avance de las ideas de integración e inclusión de las personas con necesidades especiales, no sólo en el ámbito de la educación sino en todos los ámbitos de la sociedad donde un niño, adolescente, adulto o anciano pueda desenvolverse.

En este cuadro comparativo se mencionan las principales características del viejo y del nuevo paradigma.

ANEXO

“Psicología e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental”

Claudia Gomez; Fernando Luis González Rey I .Mestre em Psicologia Escolar (PUC-Campinas), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia como Profissão e Ciência (PUC-Campinas) II Pontifícia Universidade Católica de Campinas” - Brasil- 2008

Este trabalho teve como objetivo explorar a configuração de sentidos de um aluno portador de necessidades especiais mentais acerca do processo de inclusão escolar. Para tanto, foi participante desta pesquisa um aluno adolescente de 16 anos de idade portador de deficiência mental, matriculado na 7ª série do Ensino Fundamental da Rede Regular. Como recursos para coleta de informações, o delineamento de estudo de caso mostrou-se adequado, priorizando-se os sistemas conversacionais firmados com o aluno durante sete meses. As informações obtidas foram elencadas em categorias de indicadores significativos. Pôde ser constatado que uma das maiores barreiras a ser transposta pelo aluno no processo de inclusão escolar diz respeito à organização simbólica da própria instituição escolar, que atrelada aos padrões massificadores do desenvolvimento humano, vem a se estruturar muito mais como uma prática social e compensatória do que formador ao aluno, ao dimensionar sua diferenciação e não considerar adequadamente sua singularidade. ANEXO

Intentaré recorrer algunos hitos a nivel mundial y luego, en nuestro país

Han instalado y gestado el principio de una nueva concepción, que ha consistido en dejar de considerar al alumno con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) como centro exclusivo de la atención y la acción de la educación especial, para atender también a los determinantes de los contextos social, familiar, y escolar, del entorno en el que se desarrolla el alumno. Generando políticas educativas que tuvieron como base los documentos internacionales, los cuales dieron lugar a los nacionales y a su vez surgieron los jurisdiccionales, permitiendo así el abordaje de esta temática en planos cada vez más concretos.

Las principales ideas consagradas a nivel internacional el Informe Warnock, la Convención sobre los derechos del Niño de las Naciones Unidas 1989, la Declaración mundial sobre educación para todos 1990, las Normas uniformes de la Naciones Unidas 1993, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales 1994, Cumbre mundial sobre el desarrollo social 1995, el Programa de desarrollo de las Naciones Unidas Programa Interregional para personas con discapacidad 1995, la Reunión de Ministros de Educación de América latina y el Caribe 1996, entre otros.

Como en nuestro país La Constitución Nacional, la Ley Federal de Educación 1993, las Resoluciones Nacionales y provinciales, la Circular Técnica N° 9 del 97, el Acuerdo Marco para la educación especial 1998.

En los años 60 en Suecia se consideró por primera vez la importancia de la relación entre las personas discapacitadas con su contexto. Se comenzó a difundir el concepto de normalización, que significa que todas las personas tienen el derecho de que se les brinden las formas y condiciones de vida tan cercanas como fuera

posible a las circunstancias de vida de la sociedad a la que pertenecen.

En 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales. En él se mencionan algunas concepciones generales como las siguientes:

- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- Las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

Es clave el concepto de diversidad, que se refiere a que cada alumno tiene necesidades educativas individuales para poder aprender y desarrollarse integralmente como persona, que requieren una respuesta y atención individualizada y comprensiva.

En el Informe se pone el acento en aquello que la escuela puede hacer para compensar las dificultades de aprendizaje del alumno, ya que éstas tienen un carácter interactivo dependiente tanto de las características personales como de la respuesta educativa y recursos que se les brindan a los alumnos.

El Informe considera que un niño con NEAE, es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros. Por un lado, los problemas de aprendizaje están relacionados a las características propias de cada niño, y fundamentalmente a la capacidad de la escuela para dar respuesta a las demandas del niño. Por otro lado, son necesarios los recursos educativos adecuados para atender a las demandas de los niños y evitar las dificultades.

Entre estos recursos se pueden nombrar los siguientes: formación profesional de los maestros, ampliación del material didáctico, eliminación de las barreras arquitectónicas, psicológicas y

pedagógicas, utilización de nuevas metodologías, entre otros.

El Informe establece que la educación especial debe tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo, por lo que las escuelas especiales deben seguir existiendo para educar a niños con graves y complejas discapacidades, pero varias de ellas deben ser transformadas en centros de apoyo, brindando recursos, información y asesoramiento a las escuelas comunes y a los padres.

Las principales recomendaciones y temas tratados en el Informe Warnock fueron aceptados a nivel internacional, en varios documentos, pero principalmente en la Declaración de Salamanca.

En el año 1994 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca, con la participación de representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Allí se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales.

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

La educación es un derecho que tiene cada niño, y las escuelas tienen que acoger a todos los niños y educarlos con éxito. Surge entonces el concepto de escuela integradora, que brinde educación de calidad a todos y que desarrolle una pedagogía centrada en el niño.

Esta última es positiva para todos los alumnos, ya que sostiene que las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño. Las escuelas especiales deben servir como centros de apoyo y formación para los profesionales de las escuelas comunes,

Así como también brindar materiales específicos y apoyo directo a los niños. A nivel nacional, es necesario que la legislación

reconozca el principio de igualdad de oportunidades, y que haya medidas complementarias en salud, asistencia social, formación profesional para hacer posibles las leyes sobre educación.

Es fundamental el apoyo de las autoridades para lograr soluciones eficaces y prácticas, y la creación de las escuelas integradoras debe ser una política gubernamental.

Hay que destacar que este cambio implica la participación de toda la sociedad, ya que es ella quien discapacita y rehabilita, segrega y agrega.

A través de la concientización y difusión de esta nueva mirada a la educación especial, se tiende a eliminar la segregación, exclusión y asistencialismo. A su vez hay que identificar, eliminar y/o prevenir todas las barreras (arquitectónicas, psicológicas, pedagógicas, sociales, psicológicas, etc.) que se oponen a la integración de las personas.

A fines del siglo XIX en la Argentina las ideas liberales se plasmaron en la política educativa nacional, y la educación pasó a ser el medio privilegiado para lograr la unidad nacional.

“En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora. Para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional. Para ello la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales”

La Ley 1420 del año 1884 tenía por objetivo fundamental la homogeneización del pensamiento y los saberes del pueblo, lo cual era una tarea compleja debido a la variedad de costumbres y tradiciones de la gran cantidad de inmigrantes. Con el transcurrir del tiempo, esa ley llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas: educación común, educación especial.

La educación especial tomó una orientación basada en el modelo médico, el cual ponía el énfasis en el déficit y favorecía la segregación.

La educación especial se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre

la convicción de que a niños diferentes les convenía ámbitos diferentes, ya que no todos encajaban en el modelo del niño “término medio”.

Se buscó la solución fuera del ámbito escolar, por un lado, surgieron las escuelas especiales y por otro, se recurrió inicialmente a las maestras particulares y, posteriormente, a los psicopedagogos u otros especialistas, para que se hicieran cargo de la tarea de homogeneización que la institución, pretendía y no podía hacer efectiva.

La institución educativa eludió su responsabilidad y ante la evidencia ineludible de la diversidad; se implementaron estrategias tales como creación de: grados de recuperación, grados “A”, etc. Paulatinamente los primeros se convirtieron en escuelas y reprodujeron el modo de funcionamiento de las anteriores.

El fracaso de la educación ordinaria ha sido la base de la educación especial. Las **escuelas especiales** se caracterizaban por:

- Tener una menor cantidad de niños por maestro.
- Trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios
- Usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad.

Además, fueron creándose los profesorados de especialización en muchas categorías de dificultades, que eran en su mayoría de nivel terciario.

Desde hace muchos años, se realizan integraciones escolares de niños con necesidades educativas especiales de todo tipo, principalmente de origen sensorial y motor, en casi todo el interior del país, en zonas rurales y en ciudades. Aunque en su mayoría se trata de integraciones espontáneas, que no formaron parte de un plan general nacional o provincial.

En 1960 se empezó a considerar la posibilidad de integrar al niño ciego y el disminuido visual.

En 1974 se integraron niños ciegos en los jardines de infantes de la Ciudad de Córdoba.

Las Escuelas Especiales de Recuperación estaban destinadas a atender a niños con dificultades de menor gravedad, que eran derivados por la escuela común. Los primeros grados y escuelas de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires fueron creados en 1973 por ley. En ella se especifica la población a la cual atenderán: “defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen”. Se buscaba disminuir las tasas de repitencia y deserción, manteniendo el mismo currículum que las escuelas comunes, pero aplicando técnicas y metodologías adecuadas.

En 1979 había 5 escuelas de recuperación, luego 16, y en el período 1980-1981 esta expansión se agudizó, ya que se implementaba un nuevo currículum de educación común que destacaba la necesidad de que la escuela estuviera formada por un grupo social homogéneo. La eficacia de la educación especial es puesta en tela de juicio y criticada muchas de sus formas y prácticas. Hasta reconocerse que las interacciones heterogéneas de alumnos deficientes y no- deficientes, facilitan el desarrollo de ambos grupos como miembros participantes cooperativos y contribuyen en las complejas comunidades post escolares.

Desde 1983 en la Universidad de Buenos Aires, desde la Cátedra de Educación Especial, se trabajaron temas fundamentales como la integración y la normalización, lo cual se basó en el gran movimiento a nivel mundial en favor de la integración.

En 1987 se creó la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. En 1988 se lanzó el Plan Nacional de Integración, dependiente del Ministerio de Educación. Durante la década del 80 muchas jurisdicciones comenzaron a realizar experiencias de integración escolar, respaldadas por las direcciones de educación especial. En 1991 tuvieron lugar las Primeras Jornadas Intercátedras de Educación Especial, que tienen como

meta alcanzar una coherencia entre las programaciones teórico-prácticas de las distintas universidades y Profesorados de educación especial del país.

En 1993 se formó la Red Universitaria de Educación Especial, en concordancia con la Ley Federal de Educación (24.195/93) que contenía algunos principios fundamentales.

- La igualdad de oportunidades y posibilidades para todos y el rechazo de la discriminación.
- La justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad y los mismos resultados a partir de la heterogeneidad del alumnado.
- La integración de las personas con necesidades educativas especiales a través del pleno desarrollo de sus capacidades
- El sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto y orientado a satisfacer las necesidades especiales y la diversidad. Dentro de los regímenes especiales se encuentra la Educación especial.

Entre los objetivos de esta están los mencionados a continuación:

- Atender a las personas con NEAE en escuelas de educación especial.
- Dar la formación individualizada, normalizadora e integradora y una capacitación laboral.

Por otro lado, considera la posibilidad de revisar la situación de los alumnos de escuela especiales para facilitar la integración con las escuelas comunes, cuando sea posible.

Circular Técnica 9/97 se imparten especificaciones sobre el Proyecto de Integración:

- Debe derivarse del Proyecto Institucional.
- Implica un compromiso de distribución de responsabilidades de todos los participantes.
- La elaboración estará a cargo de: directivos, maestros,

maestros especiales, equipos de orientación escolar.

- Debe asegurarse la participación de la familia.
- Deben presentarse a las Inspecciones del área correspondiente para su análisis, ajuste, aprobación y ejecución.

En relación con el ingreso al nivel Inicial, los requisitos de admisión son los siguientes.

- Serán admitidos con necesidades especiales que se beneficien con las posibilidades de desarrollo integral que el nivel les pueda brindar en el marco de la educación integrada.
- La edad de ingreso no podrá variar más de dos años con respecto a la exigida en el nivel.
- Los equipos intervinientes efectuarán un estudio que comprenda: diagnóstico médico otorgado por una institución oficial, diagnóstico psicopedagógico, diagnóstico de discapacidad y funcional, informe socio familiar. También se presentará un proyecto pedagógico individual. Se firmará acta de compromiso con los padres e instituciones intervinientes.

El Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998) elaborado por el Consejo Federal de Cultura y Educación, describe y explica las cuestiones y conceptos principales de esta temática como la educación especial, las adaptaciones curriculares, los equipos profesionales, la capacitación y formación de docentes, etc.

Además, se plantea la necesidad de transformar la educación especial, superando la situación de subsistemas de educación atendiendo a un alumnado más amplio y diverso. Es fundamental dejar atrás el modelo médico y psicométrico, para centrarse en los aspectos educativos y por lo tanto se deben atender los aspectos curriculares y de gestión.

La Resolución 2543/03 Integración de alumnos con NEAE en el contexto de una escuela inclusiva, elaborado por la Dirección

General de Educación de la provincia de Buenos aires, establece que la política educativa tiene la inclusión como mandato central y el desafío del sistema es mejorar la calidad, en una escuela abierta que incluya e integre a todos.

Dicha resolución se basa en el Acuerdo Marco, destacando la importancia de los procesos de integración y las adaptaciones curriculares, los principales temas tratados desde una nueva concepción son el diagnóstico pedagógico y el proceso de integración.

La Ley de Educación Nacional (26.206/06) enumera los siguientes principios:

- La educación es un bien público y un derecho personal y social
- El estado tiene la responsabilidad de brindar una educación permanentey de calidad para todos garantizando la igualdad, gratuidad y equidad
- La política educativa se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos
- La política educativa tiene como objetivo poder brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica de integración y el ejercicio de sus derechos.

La educación especial es la modalidad que permite asegurar este derecho y que las autoridades jurisdiccionales deberán disponer medidas necesarias para:

- Posibilitar una trayectoria educativa integral
- Contar con profesionales que trabajen en equipo con los docentes de la escuela de nivel (llamada muchas veces " común")
- Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales (transporte, recursos materiales) para desarrollar el curriculum escolar.

- Ofrecer alternativas para la formación a lo largo de toda la vida
- Garantizar la eliminación de barreras arquitectónicas de todas las escuelas.

El tupido marco de legislación, que abarcan desde documentos internacionales, nacionales, leyes educativas y normativas vigentes en la Provincia de Bs As, quedan cuenta de los principios políticos que sustentan como propósito central de la Política Educativa Bonaerense lograr la inclusión de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos al sistema educativo. La conciencia y divulgación de los derechos que poseen los niños y las familias, ha ido en creciente aumento, generando entre otras cosas aumento en la heterogeneidad en la conformación del alumnado, pero la viabilidad de integración, en este contexto, se halla ceñida a las crisis económicas, sociales, ocupacionales y familiares, lo que provoca que quede altamente condicionada por políticas sociales, su implementación y resultados.

Esta trayectoria histórica permite en un primer intento conocer el estado de arte (Antecedentes) en relación al objeto de la investigación, si bien, no remiten directamente a las características que hoy en día reúnen los proyectos de integración nos enmarcan en los fundamentos políticos, filosóficos y pedagógicos que los sostienen.

- **La inclusión- la diversidad**

Tal como plantea Rosa Blanco en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del Índice para la Inclusión, la educación inclusiva no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado: “Muchos estudiantes

experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener

dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se abordan en cada una las diferencias. Esto significa que, si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas.

La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar equiparación de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas”.

Es una herramienta de investigación-acción, con indicadores y preguntas, que se utiliza en escuelas para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Fue propuesto por Booth y Ainscow (su primera versión en español es del 2002, y la última revisión del 2015). Se trata de un proceso de desarrollo continuo que involucra a toda la comunidad educativa, donde se requiere contemplar dos ejes centrales: Aumentar la participación de toda la comunidad en la

cultura, en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en la búsqueda permanente de estrategias para el abordaje de la diversidad, como un factor positivo de aprendizaje. Minimizar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, fortaleciendo las políticas y prácticas inclusivas. Una de las formas más importantes de aprehender y comprender la inclusión es clarificando la relación entre valores y acciones. Los valores son guías que no solo nos impulsan a la acción, sino que nos dan un marco de comprensión.

Tal como señala la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015): “en los centros escolares esto significa vincular los valores a los diferentes sistemas de prácticas”.

La inclusión denota entonces principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. Es una aproximación estratégica para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Hace referencia a metas comunes dentro del aula, presentadas desde diferentes abordajes que buscan disminuir y superar todo tipo de barreras.

Tiene que ver con generar oportunidades, acceso, participación y aprendizajes exitosos en una educación de calidad. “Educación inclusiva” y “calidad de la educación” deben ser vistos como dos aspectos inseparables. Es parte del fundamento tener la convicción de que los elementos de una educación inclusiva son parte esencial de la calidad de la educación. Esto implica aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema particular sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes con discapacidad en las corrientes educativas conocidas, supone reflexionar sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Por consiguiente, ya no centra la pregunta sobre quiénes son los sujetos de la educación inclusiva sino qué políticas, sistemas escolares, currículo, enseñanza, docentes y profesionales se

precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera (Martínez, 2002)

La inclusión es un tema con antiguas raíces, presente ya en discursos de las filosofías educativas propias de las pedagogías clásicas, construidas sobre bases dicotómicas que abarcan la discusión de problemas tales como heteronomía frente a autonomía, educabilidad frente a ineducabilidad (Aldo Ocampos González, 2016).

Si bien estos temas son pedagógicos, al mismo tiempo, trascienden este campo y limitan con lo social y lo evidentemente ideológico. Adoptar la postura de asumir la integración como filosofía no se limita a incluir o integrar a los niños con necesidades especiales de apoyo educativo (NEAE) al ámbito de la escuela de nivel, sino que exige, como condición previa: reconocer la existencia de la diversidad, aceptarla y valorarla. Los documentos internacionales que dan cuenta del cambio de paradigma se centran en la diversidad.

La educación inclusiva, según Susan Bray Stainback, es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula.

Las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños, incluso aquellos que tienen discapacidades más severas, deben poder ir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de ser ubicados en una clase común. Se pueden contemplar otras alternativas, pero sólo eventualmente y cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible su atención en el aula ordinaria y siempre que estas alternativas representan claramente un mejor beneficio para el alumno.

"Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacidades van a la escuela donde ya irían si no fueran

discapacitados y van a una clase común con los compañeros de su edad”. (Porter, 2001).

El término diferencia sugiere cierto parámetro de contraste y cierto modelo de referencia, mientras que el término diversidad remite a la multiplicidad de la realidad y que cada ser humano es único e irreplicable. “Ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la escuela... hay que vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático...” (López Melero, 2004).

No se trata de soportar o tolerar, sino de convivir con naturalidad y apertura para poder tomar del otro lo que tiene de distinto y al mismo tiempo reconocer lo que tiene de común. Todos somos iguales en dignidad, nos distinguimos unos de otros por nuestras dotes particulares, nuestras ideas y creencias; y esta diferencia es para cada cual y para la civilización, una fuente de riqueza” (Devalle De Rendo, 1999). La diversidad es constitutiva de la sociedad y de la escuela, lo cual lleva a afirmar lo siguiente: lo común, es lo diverso. Con esto se refiere a que la igualdad significa la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en la escuela.

El principio de igualdad muchas veces fue mal entendido, pues se pensó que la igualdad implicaba “dar a todos lo mismo”. Durante mucho tiempo el sistema educativo respondía al paradigma de homogeneidad, el cual no contemplaba la diversidad dando lugar a la existencia de dos subsistemas, el especial y el común. La realidad es compleja, y las cosas tienen un carácter abierto y cambiante. A su vez, las diferentes historias de vida personal, motivaciones y actitudes, puntos de partida en la construcción de los aprendizajes, ritmos de aprendizaje, estilos de enseñanza, contextos áulicos, etc. dan cuenta de la gran heterogeneidad, que debe ser respetada.

- **Educación inclusiva: Una escuela inclusiva**

Las instituciones inclusivas se caracterizan por ser espacios educativos en los cuales se reconoce el derecho que tienen todas las personas, sin distinción de raza, cultura, condición social y económica, credo, sexo, situaciones de discapacidad o talento excepcional, de pertenecer a una comunidad y construir cultura e identidad con los otros. En este sentido, las escuelas que trabajan desde este enfoque implementan políticas y prácticas orientadas a fomentar el sentido de pertenencia, la participación y la permanencia de sus miembros en el sistema, todo enmarcado en una cultura de equidad que brinda a cada quien lo que necesita para el desarrollo de sus potencialidades” (Begué Lema y Begoya Sierra, 2010).

Estas políticas y prácticas inclusivas e institucionales se concretan a partir de los siguientes ejes: Recibir a todos los niños, niñas y adolescentes de la comunidad y asumir el compromiso de enseñarles a todos, permitiendo no solamente el acceso sino además la permanencia con aprendizajes de calidad. Diversificación de ofertas educativas. Generar espacios de participación, escuchando a las familias y acercándose a ellas para que participen en la vida de la escuela. Construir una cultura escolar inclusiva que considere la diversidad no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje. En este sentido, toda la comunidad educativa (autoridades escolares, docentes, personal no docente, alumnos, familias, comunidad, etc.) pueden actuar como recursos valiosos en apoyo a la inclusión. Una cultura inclusiva se define como aquella centrada en: crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo (Booth y Ainscow, 2002).

Por otro lado, lograr una educación inclusiva implica que las planificaciones incorporen en su estructura algunos elementos

1. Sistematizar e institucionalizar el trabajo cooperativo por la educación inclusiva, a través de las distintas estrategias institucionales, lo que incluye los Proyectos Pedagógicos Institucionales.

2. Objetivos comunes amplios definidos para todos los estudiantes, que abarcan los conocimientos, las competencias y los valores que deben adquirirse.

3. Una estructura flexible que facilite ajustarse a la diversidad y dar oportunidades variadas de efectuar prácticas y obtener resultados en cuanto a contenidos, métodos y niveles de participación.

4. Evaluación sistematizada y constante de los resultados basada en los progresos de cada alumno en relación a su línea de base.

5. Contenidos, conocimientos y competencias que corresponden al contexto de los estudiantes (Sarto Martín y Venegas Renault, 2009).

La Educación Especial se integró a la Ley de Educación Nacional, en 2006 y genera el marco normativo para tender a la igualdad de posibilidades en la escolaridad

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 estableció en 2006 un marco legal más solvente para el acceso de las personas con discapacidad al sistema escolar en la Argentina, quienes tienen en el docente de apoyo a la inclusión una referencia clave en el trabajo cotidiano, los que celebran su día cada 9 de agosto.

En la Argentina, se conmemora el día del Docente de Apoyo a la Inclusión en recuerdo a la fecha de creación de la Rama Técnica de Educación Especial a nivel país, que tuvo lugar el 9 de agosto de 1949, durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón.

De ese modo, el Estado argentino se adhería a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

En el país, la integración como proceso sistemático de inclusión escolar se inició en la década del 60 con estudiantes con discapacidad visual y, en los años 70, se sumaron integraciones de alumnos con discapacidad auditiva y motora. Los docentes integradores cumplen un rol fundamental en el esquema educativo. Pero la educación especial pasó a ser una modalidad con la sanción de la Ley de Educación Nacional, la número 26.206 y que fue aprobada el 16 de diciembre de 2006, en el último tramo de la presidencia de Néstor Kirchner. Qué dice la ley sobre la inclusión educativa

En su introducción sobre la mirada general del propósito normativo, establece que “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella” y que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

A su vez, postula que “la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

Por ello, y de acuerdo a lo que marca la ley en la Argentina, la Educación Especial está orientada por el principio de “inclusión educativa” (inciso n del artículo 11) y brinda atención educativa en casos específicos que no puedan ser abordados por la educación común.

Dicho artículo, que habla de “los fines y objetivos de la política educativa nacional”, indica que se debe “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

En el capítulo octavo, hace específica referencia sobre la Educación Especial. En sus artículos, manifiesta las obligaciones del Estado de proteger y brindar las condiciones necesarias para que los portadores de discapacidad puedan acceder y permanecer dentro de las instituciones públicas y privadas.

Desde la redacción, apunta a proteger los derechos inclusivos desde el Nivel inicial hasta el Superior, y lo postula de la siguiente manera:

Artículo 42. - 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. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con

el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Artículo 43. - Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial

Artículo 44. - Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales; b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común; c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar; d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida; e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Artículo 45. - El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de

la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

- **Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires- Nivel Inicial (2022)**

La educación inicial hoy: entre apuestas y desafíos El jardín de infantes es paragan parte de las infancias la primera experiencia de vínculo con el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y se extiende por todo su territorio urbano, suburbano, rural tanto en continente como en islas, en más de trescientos mil kilómetros cuadrados.

Sus formas de atención escolar y niveles de expansión se conjugan para dar respuesta al derecho a la educación de las infancias bonaerenses, en particular, en términos de la universalización y la obligatoriedad sancionadas por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial de Educación N° 13.688.

A pesar de los importantes esfuerzos realizados, persisten deudas. La principal es la desigualdad que requiere aún de un esfuerzo estatal sostenido para que sea garantizado, en articulación con la sociedad civil, el derecho a la educación de las niñas y los niños desde los cuarenta y cinco días a los cinco años cumplidos. Las instituciones del nivel de gestión estatal, privada y de educación comunitaria en la provincia de Buenos Aires, representan el primer espacio público que recibe a niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos. Su presencia institucional incluye más de cinco mil quinientos establecimientos entre ambas gestiones y se constituye en uno de los subsistemas más grandes de América Latina. La

identidad de la educación inicial bonaerense se ha construido a lo largo de su historia colectivamente por sus docentes, educadoras y educadores al calor de la vida de las instituciones junto con las familias y las comunidades en la disputa cotidiana por garantizar el derecho a la educación. Pero también se ha amasado en el marco de resistencias, luchas y debates en cada momento histórico y político. En especial, en los períodos de gobiernos no democráticos que ejercieron represión y disciplinamiento del trabajo docente, la prohibición de libros de literatura infantil, el orden en el juego y el control autoritario de lo que se transmitía en los actos escolares y las reuniones con las familias para restringirlo al discurso oficial (Redondo, 2018).

Es importante reconocer la historia, la identidad y el caudal de experiencia de la educación inicial bonaerense como punto de partida para el conjunto de sus propuestas de enseñanza y para la vida de las instituciones. La condición de posibilidad para garantizar una educación inicial de calidad en clave de igualdad es la democratización del vínculo pedagógico, comprendiendo dicha relación como una práctica educativa en cada contexto, en cada realidad local, “en el marco de transformaciones históricas, económicas, sociales, culturales, políticas que nos permiten comprender la realidad para poder comenzar a transformarla” (Pineau, 2022).

La centralidad de la enseñanza y la democratización del Nivel Inicial son los objetivos principales en el proceso de actualización curricular, que se tradujeron propiciando que las y los protagonistas del oficio de enseñar sean parte activa en la construcción de esta propuesta. El presente documento curricular tiene como propósito dibujar un horizonte de sentido de lo posible, delinear en términos prospectivos una carta de navegación, un plan de vuelo que incluya y garantice el derecho a la educación para el conjunto de las infancias bonaerenses y oriente el oficio, el trabajo de enseñar en la educación inicial. Las infancias y la educación expresan una

relación entre generaciones, un gesto filiatorio de sujeción de las nuevas generaciones al curso de la historia. La responsabilidad pública por el cuidado, la transmisión y la enseñanza implica no dimitir de una posición generacional que permita asumir la atención a la particularidad y el compromiso de inscribir en los marcos de la época. Educar representa un camino de tiempo, dice la filósofa María Zambrano. Educar en el Nivel Inicial expresa “un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo” (Bárcena, 2012), encuentro que incluye la relación de transmisión.

El jardín crea igualdad en la medida en que produce un tiempo no fijado a las reglas del mercado, un tiempo y espacio infantil que desmarque las biografías anticipadas y favorezca la construcción de un anti-destino (Frigerio, 1992; Nuñez, 2007).

Inventar, entender y comprender las transformaciones del estatuto de la infancia y del propio tiempo histórico que habitamos, permite ubicar a las instituciones y organizaciones que atienden, cuidan y educan a las niñas y los niños en un lugar privilegiado, jerarquizado, democrático, en cada comunidad y en el conjunto de la sociedad. Para potenciar la educación como derecho es preciso comprender la importancia del inicio y del tejido de sostén que se requiere urdir entre las familias, las infancias y nuestras instituciones. Cada espacio y momento educativo ofrece la oportunidad de reconocer la pluralidad y la polifonía de las voces y los mundos infantiles, al tiempo que, en el vínculo educativo con las alteridades, se introduce a niñas y niños en la relación con un mundo común.

Educar en el Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires, es nombrar a las infancias y a la enseñanza como un acto político en clave de derecho. Sus significados más profundos se ligan con la necesidad de garantizar la consolidación y profundización de la democracia en el presente y el porvenir. La gestualidad de un nivel en su conjunto anclado en el dar la bienvenida, la hospitalidad, el cuidado y la enseñanza, pero que al mismo tiempo atiende en cada

ceremonia mínima (Minicelli, 2013) la singularidad de cada niña y cada niño. Niñas y niños asisten a nuestros jardines de infantes con bagajes culturales que requieren ser reconocidos, nombrados, respetados y puestos en diálogo con las prácticas educativas e institucionales.

La pregunta por las infancias que evite generalizaciones es imprescindible para que la educación inicial aporte a la renovación de la sociedad a través de las generaciones, marcada por el encuentro y la transmisión. Atender esta cuestión sin reduccionismos ni simplificaciones nos ubica en una perspectiva histórico-cultural que pretende abrir matices, resonancias, significados y tensiones (Carli, 2011).

Es preciso realizar un movimiento para atender, conocer y contextualizar en clave de igualdad la vida cotidiana de niñas y niños que comparten con sus familias los saberes que proporciona el trabajo como categoría social y la propia experiencia social y cultural de las comunidades donde habitan. Pensar el vínculo pedagógico como maestras y maestros, educadoras y educadores con las infancias bonaerenses, nos interroga sobre la propia posición existencial y epistemológica que ocupamos como docentes, para salir del lugar que habitamos y situarnos en el de la indagación y la curiosidad (Kohan, 2020) en pos de acoger a las niñas y los niños desde su propio lenguaje como condición de toda relación educativa.

La educación inicial bonaerense nombra a sus infancias en clave de derechos y esta propuesta curricular propone calar aún más profundo en términos del reconocimiento de las discapacidades, la interculturalidad, el derecho al ambiente y a la educación sexual integral, con el objeto de producir un salto cualitativo a lo largo y ancho de toda la provincia de Buenos Aires.

Para que allí donde haya una niña o un niño, pueda ser alojada y alojado, recibida y recibido con la mayor hospitalidad, y para que

todo lo que estemos en condiciones de ofrecer sea puesto a disposición. También para que las y los docentes puedan situarse como “aprendices” de las niñeces, que ofrecen un mundo: el de las infancias que transforman aquello que experimentan.

En el proceso de construcción de esta actualización curricular, uno de los aportes singulares que representa en sí mismo un salto cualitativo refiere a la inclusión de perspectivas que se proponen asumir desde una posición dialógica con el conjunto de orientaciones, saberes y experiencias desplegadas en las áreas de enseñanza. Este marco general presenta las principales perspectivas que se transversalizan en las diferentes áreas de enseñanza y que, desde el inicio, ofrecen un marco y un punto de partida.

Ello incluye los marcos normativos de cada una, como, por ejemplo, la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621/21, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150/06 y su respectiva Ley Provincial N° 14.744/15, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que incluye la educación bilingüe e intercultural desde 2006 y que se reafirma en la Ley Provincial de Educación N° 13.688/07, y el Marco Curricular referencial vigente (Resolución N° 4318/18).

A partir de los acuerdos alcanzados y las definiciones político-pedagógicas asumidas se definieron cuatro perspectivas a considerar: la intercultural, la de la educación ambiental integral, la de la educación sexual integral y la que aporta la modalidad de educación especial para abordar la discapacidad en un reconocimiento de la diferencia en clave de igualdad. La transversalidad y la integralidad, es entendida como aquello que otorga sentido al conjunto de la educación inicial, pero que al mismo tiempo permite problematizar la tarea. El carácter integral de cada una de estas perspectivas define y configura un territorio común, el cuestionamiento a las desigualdades, la discriminación, la

estigmatización y las injusticias en cualquiera de sus formas.

La inclusión se posiciona como proyecto sociopolítico en clave de igualdad, y el reconocimiento de las diferencias y el respeto de las identidades como política de Estado. El propósito es que las perspectivas presentadas sean incluidas desde el primer momento al planificar la tarea de enseñanza con cada grupo, pero también al definir el proyecto institucional y el trabajo con otros actores de la comunidad. Se trata, en síntesis, de pensar en un proyecto educativo que defiende la preservación de la naturaleza, la igualdad de género, la protección de la salud, el cuidado de todos los seres vivos, la democracia participativa y el respeto por la diversidad cultural, desde una ética que promueva una nueva forma de habitar nuestra casa común.

La educación ambiental integral, la educación intercultural y la ESI son una manera de ser y de estar en el mundo. Pero no con una mirada romántica, sino una mirada crítica que asume un posicionamiento ético-político-pedagógico frente a la vida en el desafío de imaginar un mundo más justo, que sea habitable para las nuevas generaciones que estamos educando. Por tanto, se propone un compromiso ético, estético, político y pedagógico que dé respuesta al derecho a la educación de las infancias bonaerenses, una ampliación de las intervenciones, una deconstrucción de los estereotipos presentes naturalizados en nuestra cotidianidad escolar y un lugar destacado para el jardín de infantes como institución en la promoción de una sociedad más justa e igualitaria.

La inclusión educativa: una mirada compartida y un horizonte común

Nuestro sistema educativo bonaerense es vasto y heterogéneo, construido con firmeza y con el ejercicio de derechos como premisa central. Las múltiples diferencias que lo habitan han ido ganando un lugar, disputando sentidos y ampliando derechos, desafiando la homogeneización y la uniformidad para constituir la experiencia de estar juntos y aprender.

Estos procesos no se desarrollaron sin conflicto, ni por fuera del campo de tensiones de las definiciones de la política educativa que han generado procesos de inclusión o, por el contrario, políticas de exclusión al interior del mismo sistema. El reconocimiento y el derecho político a las diferencias suponen, en el sistema educativo, que la diversidad intrínseca a todo grupo social no debe traducirse en vínculos de subalternidad o que reduzcan la complejidad de dicha relación. Entender las diferencias desde la “aceptación” o la “tolerancia” supone una relación asimétrica que no tiene en cuenta la heterogeneidad, sino que por el contrario deja “ingresar”, hace lugar a quien considera diferente. En este sentido, la ideología de la normalidad y el capacitismo no reconocen ni celebran las diferencias que enriquecen y ensanchan los vínculos.

A las diferencias no se les da la bienvenida, sino que simplemente se las acepta y respeta. Ese reconocimiento deviene político cuando generamos las condiciones educativas para que todas y todos sean sujetos de su tiempo, con decisión y autonomía de pensamiento, entendiendo que la discapacidad es, entre otras cosas, una categoría social identitaria y política. Estas condiciones justas para cada cual emancipan y hacen parte, sin tergiversar la diversidad que constituimos todas las personas al establecer las categorías “iguales y diferentes”.

La inclusión puede ser pensada, entonces, como derecho de participación tanto en escuelas de los niveles como en las escuelas de las modalidades y se expresa en diferentes trayectorias escolares. Es necesario retomar dos conceptos que aparecen como indisolubles en la relación pedagógica entre el nivel y las modalidades: las categorías de inclusión y de discapacidad.

La inclusión como política de Estado en el sistema educativo requiere reponer la historia del sistema y su mandato fundante en torno a la escolarización masiva, evitando desde siempre que la exclusión opere como mecanismo de desigualdad. Hoy más que

nunca será necesario considerar las políticas llamadas de inclusión como una responsabilidad que no es excluyente de la modalidad de Educación Especial, ni exclusiva de trayectorias educativas de niñas y niños con discapacidad que transcurren en el nivel. Será entonces necesario reconsiderar el significante “inclusión” como el derecho de participación para todas y todos desde la escuela en lo público, en los saberes culturales, en los derechos y responsabilidades de ciudadanía, en la construcción de conocimiento.

Se considera a la discapacidad como una categoría política relacional que denuncia todo intento de normalización y es interseccional de desigualdades de género, de acceso a la salud, de sectores sociales y económicos, etc. Además, no prescinde del nombre, la historia, la edad, la autopercepción de cada sujeto. Para algunos grupos de personas con discapacidad, su situación se resignifica en prácticas culturales grupales y se expresa como orgullo hasta en un modo de nombrarse.

En otros casos, es una etiqueta que presagia destinos. La discapacidad no es una categoría uniforme ni que defina con exclusividad quién es cada cual, ni mucho menos determina sus posibilidades. Pero siempre es una responsabilidad que la educación debe asumir como garantía de derechos.

En este sentido, debemos desmontar dos posiciones asignadas a la Educación Especial, a quienes enseñan y aprenden en ella. Por un lado, la romantización de la tarea y por otro la especialización de la misma. Estas posiciones incluyen por supuesto una concepción de sujeto que aprende, de quienes enseñan y de los saberes culturales que la escuela otorga. La idealización que define a las personas con discapacidad con adjetivaciones cargadas de emotividad y afectividad, despoja a dichos sujetos de su carácter político y subestima su capacidad de decisión en un mundo que las y los incluye. Mecanismos como la sobrevaloración, la infantilización y la caridad se traducen en prácticas educativas que de alguna manera

segregan y no permiten desplegar a partir de la enseñanza posiciones sociales de igualdad y horizontalidad para quienes habitan las escuelas, que con sus diferencias y no a pesar de ellas, ocupan un lugar relevante en la sociedad. La permisividad, la adjudicación de conductas esperables por definiciones de orden biológico/médico no contribuyen a reponer la potencialidad de la práctica social y educativa que interrumpe, con decisiones pedagógicas, la aparente e inamovible relación entre origen y destino. El campo problemático de la discapacidad es relacional y no individual, por lo tanto, esto puede traducirse en prácticas pedagógicas que intenten alterar el dispositivo escolar más que pretender cambiar a los sujetos para que se “adapten” a él. Este posicionamiento también interpela a la patologización desde edades tempranas y a las prácticas educativas normalizadoras y capacitantes.

Un camino entre el Nivel Inicial y la Educación Especial La modalidad de Educación Especial asume actualmente como posicionamiento político- pedagógico la centralidad de la enseñanza, la igualdad como punto de partida, el derecho político a las diferencias y la inclusión educativa como política de Estado. Se constituye hoy más que nunca en una modalidad enseñante protagónica en el sistema educativo, que trabaja transversalmente junto a todos los niveles y las modalidades.

Como modalidad no se considera subsidiaria de los niveles, sino que aspira y propone un trabajo común y compartido. El camino compartido y corresponsable entre la Educación Especial y el Nivel Inicial se inicia, en ocasiones, desde el primer ciclo del Nivel Inicial, donde los CEATS y los jardines maternos trabajan juntos para favorecer las trayectorias de niñas y niños. Debemos reconocer a las instituciones de Atención Temprana del Desarrollo Infantil como las que abordan dicho desarrollo desde una perspectiva pedagógica y desde la propia especificidad de la modalidad de Educación Especial, lo que le otorga una impronta propia, en clara vinculación

con el nivel, y en función de generar mejores condiciones para las trayectorias vitales y educativas. Ya en el segundo ciclo del nivel inicial, se incluyen actualmente miles de niñas y niños que realizan su trayectoria en los jardines junto con la modalidad de Educación Especial. Ese es nuestro horizonte y a la vez nuestro camino. Enseñamos juntos y trabajamos a la par.

En esta tarea compartida, la modalidad no realiza tareas de apoyo a la enseñanza, sino que centralmente conduce procesos pedagógicos en equipos de trabajo, que, en el caso de la educación inicial, se realiza en parejas pedagógicas junto a maestras y maestros del nivel. Es así que quienes son parte de las denominadas propuestas de inclusión son estudiantes de ambas escuelas, con dos maestras o maestros, dos equipos directivos, dos equipos de supervisión y dos equipos técnicos o de orientación (en el caso que este último sea parte del nivel).

La transversalidad supone causas comunes y decisiones compartidas. No es una mera declamación ni un mandato normativo, carente de materialidad.

Incluye desde las provisiones para la enseñanza, la distribución de saberes y la evaluación tomadas en equipo y evitando las fragmentaciones que supongan una o un docente enseñante (el del nivel) y otra asesora u otro asesor y especialista (la o el de la modalidad). La tarea es compartida, con saberes propios que confluyen en un mismo proyecto. Por otro lado, el lugar de “especialista” que se ha asignado a la tarea de la Educación Especial en el sistema educativo, supone que quienes despliegan su labor con personas con discapacidad, poseen un saber técnico específico tal, que no es accesible al campo de quienes enseñan lo “común”.

Este saber, entendido y producido como críptico e indiscutible carga con dos dificultades intrínsecas: por un lado, no permite horizontalizar saberes propios y necesarios para ponerlos en juego

en la enseñanza de lo que todas y todos deben aprender; y por otro, construye dispositivos educativos que solo responden a esa especificidad y supone que las y los estudiantes con discapacidad sólo pueden aprender con ese despliegue técnico y con dichos profesionales. Estos posicionamientos se traducen en prácticas instaladas e instituidas que afectan la dinámica interinstitucional en detrimento de la enseñanza compartida y delegan ese saber y su supuesto de especialización a las y los docentes de la modalidad, fragmentando el tiempo y espacio escolar o tomando decisiones pedagógicas que no potencian, sino que obstaculizan la tarea. Tarea de enseñanza que emancipa, es democrática y enseña todo a todas y a todos, y en la cual la confluencia de saberes, formaciones y desarrollos profesionales supone campos en común y, por supuesto, define especificidades. La tarea de enseñanza: una responsabilidad colectiva Por lo enunciado anteriormente decimos que las prácticas de intervención de las maestras y los maestros de la modalidad de Educación Especial en el Nivel Inicial son prácticas de enseñanza, y más específicamente de co-enseñanza.

Esto implica una responsabilidad compartida. Responsabilidad que involucra a las instituciones que educan a niñas y niños que transitan en el nivel en los denominados proyectos de inclusión. Por eso decimos que el trabajo es interinstitucional, entre niveles, entre equipos docentes y equipos directivos, es co-responsable. La tarea de la maestra y el maestro de Educación Especial en los niveles es educativa, lo cual conlleva intercambios, planificaciones, enseñanza y evaluaciones diseñadas conjuntamente. Quienes se desempeñan cotidianamente desarrollando las propuestas de enseñanza en conjunto entre la modalidad y el Nivel Inicial, generan encuentros pedagógicos con la o el docente del nivel y con la institución. Elaboran planificaciones conjuntas que permitan a las niñas y los niños con discapacidad el acceso a los contenidos considerando siempre la necesidad de que sean favorecedoras también para el grupo de pertenencia, y que produzcan grupalidades.

Las maestras y los maestros realizan mediaciones, propuestas de enseñanza y de evaluación de acuerdo a los contenidos seleccionados y aun cuando se necesite accesibilidad a esos contenidos, contemplan una definición de construcción de aprendizajes en interacción con otras y otros. Las intervenciones docentes en el nivel en muchas ocasiones orientan a producir movimientos, propuestas y escenarios institucionales que contribuyen a mejores aprendizajes y nuevas experiencias vinculares para todo el grupo clase y para toda la comunidad educativa.

Se necesita asegurar lo común -lo público, lo que pertenece a todas y todos- y alajar diferentes formas de transitar la escuela y construir conocimiento mediante la creación de condiciones que no invisibilizan las diferencias ni que tampoco las segregan. En relación con los saberes culturales que la escuela otorga como garantía de derecho, las diferencias ponen en jaque algunas nociones que se traducen en decisiones de enseñanza para las propuestas educativas de las que son parte niñas y niños con discapacidad. Una de ellas es la supuesta simplificación que requiere la tarea. Esta definición, no necesariamente comprobable, corre el riesgo de operar como un condicionante de la enseñanza. Es decir, que lo que socialmente es un prejuicio o una estigmatización (las personas con discapacidad portan un déficit), se traduce en prácticas educativas que recortan intencionalmente contenidos o los simplifican, en vez de complejizarlos para nutrir la propuesta del grupo. A partir de esta idea de complejización (que supone otros posibles modos de apropiarse de la realidad y operar frente a ella, y no necesariamente modos más simples o básicos) creemos tener más posibilidades de expandir la propuesta grupal y propiciar mejores aprendizajes colectivos.

La diversidad lingüística y cultural en nuestra provincia también incluye la Lengua de Señas Argentina (LSA) -lengua de la comunidad Sorda argentina, el español como lengua segunda para hablantes de otra lengua primera (como en el caso de niñas

hipoacúsicas o sordas y niños hipoacúsicos o sordos), el código braille (código de transcripción del español para la lectura y la escritura para niñas ciegas y niños ciegos).

En esta etapa educativa, la Lengua de Señas Argentina (LSA), el español como lengua segunda, el código braille y los sistemas personalizados, generalmente, se encuentran en construcción en los entornos familiares de cada niña o cada niño y mayormente llegarán a ellos desde la escuela.

Se desarrollarán en las interacciones en el jardín y a partir de los contenidos de las unidades didácticas, las secuencias, los proyectos, las actividades.

En primer lugar, esto supone distribuir un repertorio de comunicación para el conjunto de las niñas y los niños y docentes para que puedan interactuar en actividades espontáneas. Además, claramente incide en la planificación y el desarrollo de la enseñanza para que todas y todos sean incluidas e incluidos en las situaciones didácticas. Todo ello compromete el trabajo corresponsable y co-enseñante entre docentes del nivel y de la modalidad de Educación Especial.

Aunque las niñas y los niños no sean usuarias y usuarios de LSA, se puede considerar que el español es para ellas y ellos una lengua segunda por el modo en que lo adquieren y por las intervenciones didácticas que precisan. comunicación y luego construcciones específicas, la socialización en LSA y en español, variaciones didácticas cuando este sea una lengua segunda y la alfabetización inicial mediada por el braille. Cada lengua/código/sistema personalizado necesita formar parte del ambiente alfabetizador, de las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad, de aquellas en torno a la literatura y en las del Ambiente Natural y Social; de los materiales ofrecidos, las bibliotecas, las reflexiones sobre el lenguaje

y la evaluación. Asimismo, en todas las áreas de enseñanza del Nivel Inicial y no solo en Prácticas del lenguaje.

Se planteó al comienzo de este apartado que las diferencias propias de todo entramado social conmueven necesariamente, en el caso del campo educativo, la pretendida uniformidad y homogeneidad de las organizaciones escolares.

Las definiciones político pedagógicas que pudimos construir como colectivo de educadoras y educadores son nuestro camino. Las que tenemos por delante y que se construyen entre escuelas, nuestro horizonte.

- **Diagnósticos médicos en el ámbito educativo**

En la escuela, ante un diagnóstico que proviene del campo de la salud, es necesario desarrollar el puente o los puentes de lo que este diagnóstico significa o más bien implica en el ámbito educativo. Esta construcción es sin dudas un desafío, incluso, el ordenamiento propuesto de los materiales que continúan a este y refiere a una categorización según tipos de deficiencias funcionales y/o dificultades específicas del aprendizaje o sobre características típicas de los alumnos con altas capacidades, cuyas bases provienen fundamentalmente del ámbito de la salud.

Los diagnósticos nos facilitan un entendimiento que posibilita, entre otras cosas, comprender otros cursos de desarrollo posibles y así seguir dimensionando la riqueza que la diversidad nos trae; en ocasiones permiten identificar apoyos individualizados y realizar ajustes razonables, pero no son una descripción cerrada de la persona y conocerlos no nos resuelve, en sí mismo, el tema del conocimiento y la utilización de pedagogías pertinentes. Puesto que el aprendizaje genera desarrollo, la utilización de estrategias debidas se convierte en un objetivo en sí mismo.

Desde el modelo de derechos humanos de la discapacidad, que hace foco en la accesibilidad universal y en la eliminación de las

barreras al acceso, avalado en los marcos normativos vigentes y los avances teóricos sobre pedagogía, encontramos impulso y base para continuar deconstruyendo y reconstruyendo las miradas, acciones, usos y valores que se desprenden a partir de los diagnósticos de los alumnos.

Corresponde entonces continuar con la reflexión que abra a preguntas, además de interpelar la práctica actual y problematizar a nivel del sistema educativo sobre este punto.

Por lo expuesto, en el ámbito educativo, reconocer y comprender el desarrollo del alumnado, tanto para identificar funcionalidades como para una adecuada detección de necesidades de apoyo para su otorgamiento sistematizado y consistente, serán los ejes que nos van a allanar el camino. Cabe recordar que los apoyos son definidos para cada persona, con la persona y en cada contexto, y que no se espera que una sola persona sea la responsable de establecer cuál o cuáles son los mejores apoyos. Entonces el diagnóstico se vuelve una brújula que orienta, como un dato más entre otros, que colaborará en el proceso de búsqueda de mejores estrategias educativas. Desde esta arista, los diagnósticos tienen un lugar sin que se produzcan confusiones que llevan a obturamientos en cuanto al alumnado, especialmente en lo que respecta a su valoración y al accionar del entorno para desarrollar sus potencias.

1. Sistematizar e institucionalizar el trabajo cooperativo por la educación inclusiva, a través de las distintas estrategias institucionales, lo que incluye los Proyectos Pedagógicos Institucionales.

2. Objetivos comunes amplios definidos para todos los estudiantes, que abarcan los conocimientos, las competencias y los valores que deben adquirirse.

3. Una estructura flexible que facilite ajustarse a la diversidad y dar oportunidades variadas de efectuar prácticas y obtener resultados

en cuanto a contenidos, métodos y niveles de participación.

4. Evaluación sistematizada y constante de los resultados basada en los progresos de cada alumno en relación a su línea de base.

5. Contenidos, conocimientos y competencias que corresponden al contexto de los estudiantes (Sarto Martín y Venegas Renauld, 2009).

- **Proyecto Educativo Institucional (PEI: ahora PI)**

Con el objetivo de impulsar una verdadera transformación desde las instituciones educativas hacia una educación cada vez más inclusiva, se deberán contemplar diversas estrategias donde los diferentes actores que integran la escuela (directivos, docentes, personal no docente, alumnos y familias, organizaciones de la sociedad civil, etc.), a través de espacios participativos, de diálogo y de práctica, profundicen en dicho proceso y establezcan las bases para la consolidación del proyecto inclusivo.

En consecuencia, se sugiere contemplar las siguientes dimensiones de trabajo cooperativo: Asegurar instancias de escucha sobre lo que es importante para esa comunidad. Definir en consenso lo que quede expresado en el Proyecto Educativo Institucional. Promover espacios de reflexión y de práctica de los valores definidos en el Proyecto Educativo Institucional, a través de actividades que cuenten con la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar, con la finalidad de contribuir al desarrollo de una cultura inclusiva y de respeto a la diversidad.

Realizar instancias de sensibilización con la comunidad educativa sobre la importancia del proyecto y cómo impacta para el bien de todos. Generar oportunidades de capacitación y formación con la comunidad educativa sobre los aspectos que implica la educación inclusiva. Implementar el currículum de educación de los diferentes

niveles de enseñanza, realizando las adecuaciones y los ajustes pertinentes. Asegurar la participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje de todos los alumnos. Alimentar entornos seguros, colaborativos, creativos, donde se transmita el valor de la inclusión a toda la comunidad. Crear instancias escolares para el desarrollo de acuerdos de convivencia, para la resolución pacífica de conflictos y la no discriminación.

A partir de las concepciones de Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2010), se describen cuatro elementos a considerar en estos procesos:

1. La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, que impiden el ejercicio efectivo de los derechos; en este caso, a una educación inclusiva.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar.

Esto supone asumir la responsabilidad de asegurar que para aquellos grupos que se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeducativa se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo. Inclusión. Por tanto, todo Proyecto Educativo Institucional deberá considerar los siguientes ejes para elaborar un plan inclusivo que contemple a todos los actores implicados:

1. La remoción de barreras al aprendizaje y la participación.

2. La corresponsabilidad entre los diversos actores del sistema educativo. La consolidación de redes de apoyo institucionales.

3. La elaboración de instrumentos de seguimiento para el buen desarrollo de los procesos de inclusión

- **Barreras de aprendizaje**

El concepto de barreras al aprendizaje y la participación se encuentra entrelazado con el concepto de educación inclusiva y con el modelo de derechos humanos de la discapacidad, en referencia a todos aquellos factores presentes en el contexto, en la comunidad escolar, en el ámbito de la cultura, la política y las prácticas, que impiden el pleno acceso, aprendizaje y participación de todos los alumnos.

Según Booth y Ainscow “las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas”.

En este sentido, el proceso de la educación inclusiva deberá tender a la eliminación de todas las barreras que limitan el aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos en las actividades educativas. Por lo tanto, las barreras son aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables a ser excluidos, como suele ser el caso de los alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características que se vivan disruptivas (cognitivas, étnico- culturales o socioeconómicas, entre otras).

En este marco, la comunidad educativa propiciará acciones tendientes a detectar y evitar las barreras que limitan el acceso o presencia de los alumnos en el sistema escolar, facilitando el

aprendizaje en función de las competencias personales, su participación, pertenencia y bienestar personal y social con el objetivo de garantizar igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes. Debemos resistir la tentación de ver las barreras al aprendizaje y a la participación solo en lugares que escapan a nuestra responsabilidad, donde tenemos pocas posibilidades de intervenir” (Booth y Ainscow, 2015).

La corresponsabilidad entre los diversos actores del sistema educativo Para poder llevar adelante lo enunciado, se requiere hacer foco en la importancia de trabajar colaborativamente.

Este es un gran desafío para todos e implica no solamente compartir un espacio físico o establecer un equipo coordinador, sino hacerse tiempo, contar con herramientas y con la disponibilidad para dialogar, para llegar a acuerdos, actuar al respecto y trabajar para potenciar las fortalezas habiendo identificado metas comunes. Haciendo foco en la inclusión de alumnos con discapacidad, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 establece en su artículo 13°:

“Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión”.

Para implementar esta norma, y ante la diversidad propia de cada escuela, de cada región de nuestro país, y de la sociedad en sí misma, esta corresponsabilidad involucra e interpela a los diversos actores a la conformación de redes cooperativas e institucionales, para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes.

Se trata de generar y sostener entramados institucionales garantes de propiciar las condiciones para el ingreso, permanencia y egreso, así como también para la prevención, detección e intervención oportuna y temprana de situaciones problemáticas que pudieran atravesar los alumnos y sus familias, y que impactan en la trayectoria educativa.

La consolidación de redes de apoyo institucionales El sistema educativo al que apuntamos requiere la consolidación de redes sociales, tejidos de apoyo y de las sinergias de muchos actores para hacerlo efectivo, que ya no dependen solamente de la escuela y su comunidad, sino también de la vinculación sostenida, sistematizada e institucional con otros equipos, instituciones, áreas gubernamentales y no gubernamentales, que posibiliten una red de trabajo cooperativo. Es decir, instituciones que se sostienen entre sí, para conformar un continuo educativo o sistema de educación en el que se dé una secuencia entre los diversos niveles y modalidades de educación de manera que haya una continuidad y coherencia en el desarrollo de los principios, valores y procesos que queremos promover desde la educación inclusiva. Asimismo, desde el concepto de educación inclusiva, las escuelas se tornan en instituciones de puertas abiertas, donde se fomenta la consolidación de estas redes de apoyo con otras áreas de incumbencia que posibiliten un abordaje integral, desde una política de cuidado hacia la niñez y adolescencia, dentro del sistema de protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, un sistema de educación inclusiva facilita desde su lógica, su concepción y su organización, la consolidación de estas redes de apoyo que favorecen y fortalecen a la comunidad.

La elaboración de instrumentos de seguimiento para el buen desarrollo de los procesos de inclusión:

El Proyecto Educativo Institucional permite planificar un entramado de acciones y estrategias que hacen posible ir avanzando en los objetivos propuestos.

La importancia del monitoreo y la evaluación de un proyecto considerado vivo sugiere contemplar la metodología desde el momento del diseño teniendo en cuenta los instrumentos adecuados (eficaces y eficientes) que permitan un buen seguimiento del

desarrollo de las acciones. Con claridad en los diferentes aspectos, incluido el monitoreo y la evaluación, todos los actores contarán con herramientas que les brinden información para reflexionar respecto de la distancia (o no) entre lo planificado y lo efectivamente llevado adelante en la cotidianidad escolar, donde podrá profundizar y/o revisarse el curso de las acciones desarrolladas. El Índice para la Inclusión de Booth y Ainscow es una herramienta que propone y requiere de un trabajo colaborativo que en sí mismo ya contribuye a una serie de acciones que tienen como fundamento construir comunidades colaborativas que promuevan al máximo la participación y el aprendizaje del alumnado. Tal como señalan sus autores: Su implementación propone un proceso de autoevaluación en relación a tres dimensiones: Crear culturas inclusivas. Establecer políticas inclusivas. Desarrollar prácticas inclusivas.

- **Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)**

El Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) es un instrumento destinado a garantizar el aprendizaje y la participación, tal como lo establece la Resolución. N° CFE 311/16, desde donde se analizan y se interviene acerca de las siguientes barreras:

- Barreras de acceso físico
- Barreras de la comunicación.
- Barreras didácticas
- Barreras sociales/actitudinales

Para garantizar el aprendizaje y la participación, siempre promoviendo el desarrollo integral y tendiendo a favorecer la inclusión social y educativa de los estudiantes, se diseñarán las configuraciones de apoyo que se plasmarán en el PPI.

El PPI fue un instrumento pensado para los procesos de inclusión de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, toda vez que se

requiera implementar configuraciones de apoyo para el acceso al aprendizaje de un alumno, con o sin discapacidad, con dificultades específicas del aprendizaje o con altas capacidades, podrá utilizarse este instrumento.

La planificación y el desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes podrán apoyarse en otros colegas y profesionales, y en el alumno y la familia para generar la mejor planificación posible. Se acordarán y registran los objetivos, las metodologías, las formas de evaluar y las responsabilidades de cada una de las partes para que el estudiante desarrolle sus aprendizajes. En este sentido, el diseño curricularjurisdiccional será una guía que permita que el PPI se mantenga lo más cercano posible al mismo, para hacer las menores modificaciones posibles. Se impulsa a que los PPI sean documentos vivos, que brinden información relevante sobre la trayectoria escolar del alumno; en ese sentido, se recomienda que al menos contengan:

Fechas y datos de contacto de los involucrados en el proceso en los diferentes momentos:

- I. Datos relevantes en cuanto a los acuerdos: metodológicos, de contenido, Modos de evaluar justificados mediante las fortalezas del alumno
- II. Las hipótesis y las estrategias que llevaron a consignar esas decisiones
- III. Planificación acerca de quiénes y con qué periodicidad se revisa, y que esto quede debidamente registrado y justificado.
- IV. Redacción en lenguaje claro.
- V. Instancias para el análisis, la evaluación y la redefinición de los objetivos previstos, desde una dinámica flexible, como así también se establecen los criterios de evaluación del PPI, en cuanto a la promoción y acreditación de capacidades adquiridas.
- VI. Se deberán facilitar instancias de articulación necesarias con equipos interdisciplinarios propios del sistema educativo, así como también con equipos del ámbito de la salud.

- **Las adaptaciones en el PPI**

El PPI (proyecto pedagógico individual) es un instrumento donde se plasma la estrategia de planificación y de actuación docente.

Es un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiere.

Para ello, el equipo educativo interviniente deberá realizar adaptaciones que flexibilicen las prescripciones del currículum, en vistas a lograr la accesibilidad de los contenidos a abordar.

Las adaptaciones cumplen con diversos fines que aportan a la inclusión de los estudiantes: permiten la atención a la diversidad, al tiempo que potencian la individualización de itinerarios formativos, dando a cada cual aquello que requiere para el óptimo desarrollo de su trayectoria escolar

Estas adaptaciones pueden encontrarse en distintas dimensiones del currículum, como ser:

- Los objetivos.
- Los contenidos.
- Los tiempos de enseñanza
- La evaluación de los aprendizajes

Las adaptaciones, en sus distintas dimensiones, requerirán modificaciones metodológicas, ya sean materiales, de apoyo para el acceso a la enseñanza, recursos didácticos u otras.

Estas adaptaciones metodológicas refieren a modificaciones sobre las estrategias didáctico-pedagógicas comúnmente utilizadas para abordar cada nivel de contenidos. Suponen modificar las formas de

presentar el material e implementar recursos que, básicamente, permiten el aprendizaje de ese alumno (que no puede aprehender de la manera comúnmente presentada) y, a la vez, su utilización potencia el aprendizaje de otros alumnos.

También se consideran adecuaciones de acceso o metodológicas los soportes materiales que pueden mejorar el desempeño del alumno.

Por ejemplo:

- Utilización de sistemas de comunicación aumentativos
- y alternativos.
- Incremento del apoyo visual para presentación de temas y explicaciones.
- Trabajo anticipado del vocabulario novedoso.
- Anticipación de actividades para generar entornos predecibles.
- Apoyo de material concreto en áreas lógico-matemáticas, como ábaco y/o calculadora.
- Ampliación de fotocopias.
- Síntesis de textos, destaque en color o subrayado de palabras clave.
- Planificación de actividades experienciales para enseñanza de contenidos
- Anticipación de textos.
- Aumento del tamaño de los renglones.
- Señalamiento de los márgenes con color.
- Grillas numéricas y alfabetos como soportes.

- **La articulación con otros actores de apoyo a la inclusión**

A partir de la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes, así como desde que cuentan con la posibilidad de acompañamiento dentro del ámbito escolar, ya sea este de la modalidad de educación especial, de la propia escuela o del ámbito de la salud (Ley de Prestaciones Básicas N°24.901), los niveles de

complejidad en las interacciones han aumentado.

Reconocer esta complejidad es un primer paso para analizar cómo abordarla, y más allá de las diferentes estrategias de inclusión que cada escuela evalúe pertinentes, es interesante señalar esto como una oportunidad para el docente a cargo del nivel y los equipos de conducción de generar instancias de diálogo, cooperación y consenso entre los diversos integrantes del proceso y la comunidad educativa.

Es una oportunidad para trabajar en acción la cooperación y el apoyo entre pares. En este sentido, la incorporación y participación de otros actores (maestra integradora, equipo de orientación escolar, acompañante terapéutico, entre otros) dentro del aula puede generar incertidumbres, dudas, temores y resistencias. Pero, también representa una ocasión que nos brinda la lógica inclusiva para tomar con otros el desafío de la propuesta, reflexionar institucionalmente, conocer otras miradas, deconstruir y reconstruir, practicar el respeto y la confianza, poder recibir apoyos para poder dar apoyos.

Desde una perspectiva de abordaje institucional, se deben propiciar instancias de articulación y trabajo cooperativo entre docentes para nutrir su propia práctica, lo que va a recaer en que contribuyan a la continuidad de la trayectoria educativa de los alumnos, agilizando la apropiación de las medidas de acceso necesarias para su aprendizaje año a año, nivel por nivel. Como se mencionó en el punto anterior, es necesario establecer reuniones periódicas del equipo, con el objetivo de trabajar sobre la consolidación de prácticas inclusivas, lo que implica cada vez mayor participación y mejor aprendizaje, no sólo en relación al alumno con PPI sino a todo el alumnado.

- **El rol y la tarea del docente integrador (ahora maestro de apoyo a la inclusión)**

Siguiendo los conceptos desarrollados por Valdez (2009), el docente integrador se constituye como un dispositivo de acompañamiento, un andamiaje que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente, a medida que el estudiante gana en autonomía con el paso del tiempo.

Es una figura que favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando sobretodo al docente del aula y, desde luego, al alumno y al grupo de pares, como pareja pedagógica que propicia y promueve el aprendizaje de todos los alumnos.

El maestro integrador deberá trabajar entonces al menos en tres niveles de intervención:

a) Intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula con el niño. Propiciar la comunicación entre el niño y el maestro de grado. Que le pregunte cosas, como a sus compañeros; que le ponga límites, si fuera necesario, como a los demás; que lo haga participar como a cualquier otro par.

b) Intervención que favorezca la relación con los pares. Propiciar en las actividades del aula y también en los recreos, así como sugerir actividades a nivel institucional.

c) Intervención relativa a las tareas del aula, adaptaciones de contenidos si fuera necesario, adaptaciones comunicativas utilizando como marco la filosofía de la comunicación total (fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla, etc.).

- **Vínculo familia–escuela: educación inclusiva**

Una escuela inclusiva invita a que todos los actores participen y que el respeto a la diversidad esté presente como valor y principio de la acción común.

En este sentido, el involucramiento y acompañamiento de la familia es una variable fundamental, ya que familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios dirigidos a un objetivo común, que es lograr la mejor calidad de vida de los estudiantes y una sociedad más equitativa.

Ya la Declaración de Salamanca (1994) estableció que se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres” y se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos.

Desde la institución educativa resulta necesario incentivar y fortalecer este vínculo para cooperar en el desafío de valorar a cada estudiante, base ineludible para la construcción de vínculos sanos y fuertes. Implicar a la familia e implicarse personalmente resulta imprescindible para llevar adelante un proceso educativo de calidad, teniendo en cuenta que el paradigma de la inclusión propone escuelas de puertas abiertas, y directivos, docentes y comunidad dispuestos a trabajar para crear y afianzar el sentimiento de pertenencia.

Este proceso requiere entonces una planificación sistematizada que tienda a consolidar, a través de diversas acciones, relaciones de confianza entre la familia, la escuela, los maestros y otros profesionales del sistema educativo.

De esta manera, para aumentar la participación y las expectativas de logro de todos los estudiantes se necesita poner todavía mayor atención en el tipo y modos de comunicación y articulación entre la escuela y las familias.

Las acciones que genere la escuela podrán ir desde explicitar que está abierta a sugerencias, como por ejemplo poner un buzón de

sugerencias, generar la posibilidad de armar encuentros para traer temas debate y reflexión, así como entrevistas con familias, individuales y/o grupales, hasta incluso propiciar encuentros donde los miembros de las familias puedan juntarse a discutir preocupaciones en común y posibles formas de participar activamente en su resolución. Asimismo, es necesario que las acciones que se lleven adelante puedan mantenerse en el tiempo, del mismo modo que se puedan flexibilizar las dinámicas a implementar, según las necesidades de cada contexto, grupo o situación, con el fin de generar instancias de anticipación, prevención e información, cuando las situaciones lo ameriten, estableciendo pautas claras para su realización. Aspectos claves (UNESCO, 2004).

La participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos. La educación no solo es un tema de los profesionales. Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden hacer variadas contribuciones. En especial, porque tienen un conocimiento de sus hijos que los profesionales no tienen. El desarrollo de la participación de la familia y la comunidad es un proceso paso a paso, que se basa en la confianza. Las familias y los grupos de la comunidad pueden asumir un liderazgo activo que favorezca una educación inclusiva. El derecho de la familia a participar puede incorporarse en la legislación o en el sistema local de administración escolar. Las escuelas pueden asumir el rol de recurso para la comunidad ofreciendo servicios o actuando como base para otros servicios.

En tiempos donde los vínculos entre la familia y la escuela se encuentran en tensión, se requiere aunar esfuerzos para fortalecer ese lazo, desde la perspectiva inclusiva, donde todos son parte del proceso. Para que una escuela devenga en inclusión, debemos propiciar espacios y momentos para que la participación pueda llevarse a cabo y se genere una construcción colectiva de un

proyecto compartido. La inclusión reside en dar lugar a las personas que están dentro del proyecto, de la escuela, a todas y todos los actores que la construyen y la configuran.

- **La formación docente:**

Uno de los factores claves para lograr el cambio, es la formación de los profesionales de la educación. Estos deben poder evaluar necesidades especiales, adaptar el contenido del programa, ayudarse con la tecnología, individualizar la enseñanza, entre otras cosas.

También se tratan otros temas como los siguientes: programas de estudios flexibles y adaptables, apoyo continuo, evaluación formativa, procedimientos de gestión de instituciones flexibles, educación preescolar, preparación para la vida adulta, etc.

La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años (Vaillant, 2009).

Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes.

Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente.

La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos (Martinic). Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

El informe publicado por la OCDE (La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en los años noventa (1992, en Vaillant 2009) a propósito de la calidad en la enseñanza, presentaba los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los

docentes que surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. Insistía en señalar que los resultados de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestran la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales, lo cual plantea la necesidad de contar con docentes que puedan atender estos nuevos desafíos y demandas.

En este orden de ideas, los docentes, deben ser capaces de adaptarse a continuos cambios, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor. Estas afirmaciones, conservan hoy toda su vigencia presentando las enormes dificultades que tiene la formación docente para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación y para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos.

Son varias las reformas que, en las últimas décadas, ha sufrido la formación docente.

La primera hace relación a la duración de la misma. De pocos años, en la mayoría de las regiones del mundo, la duración de la formación inicial de docentes ha tendido a prolongarse y oscila, desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Esta tendencia mundial se constata también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente.

La segunda se refiere a las instituciones en las cuales se forman los docentes. Los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo (Vaillant, 2005) en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas y, además, están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea. La tercera tiene que ver con los contenidos de formación y con la relación entre lo pedagógico y lo didáctico. No obstante, como lo señala (Denise Vaillant, 2007), estos procesos de reforma no han resuelto problemas tan importantes en la formación docente como el divorcio

entre teoría y práctica; la fragmentación de los contenidos de formación; la poca relación entre la pedagogía y las didácticas específicas, además de la relación compleja entre los centros de formación docente y los lugares donde se lleva a cabo la práctica docente.

También sigue sin resolverse el problema de los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potencian desde la formación inicial. Otro aspecto relevante en la formación de docentes es la definición de estándares, tanto para su formación inicial como para evaluar su desempeño.

A excepción de algunos casos como Chile (*Marco para la buena enseñanza*) o Colombia, donde se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente, hecho derivado de la práctica cada vez más difundida de acreditación de los programas de formación universitaria, los estándares para la formación docente no tienen presencia en los países de América Latina. Más recientemente, Ecuador y Perú han entrado en este proceso.

La literatura contemporánea (Avalos; Hargreaves) describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para lograrlos en los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, además de las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas.

¿Qué requiere un docente para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela cumpla con sus fines y objetivos de inclusión educativa?

Un docente necesita, ante todo, capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizar y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad.

En cuanto a las competencias específicas, se destacan como las más importantes: el dominio de los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especificidad; la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; el dominio de la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas; la capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje según los contextos, y crear y evaluar ambientes favorables para el aprendizaje también teniendo en cuenta el contexto.

Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes (Calvo, 2009a).

No obstante, para garantizar una educación inclusiva, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Así, en el nivel de la macro política, los sistemas educativos necesitan asignar recursos en forma específica a los programas de inclusión educativa y requieren propender a su monitoreo y evaluación; igualmente asegurar una legislación nacional y compromisos regionales que

generen las garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión (Calvo 2007).

Formar un docente para la inclusión educativa, requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades. Los formatos didácticos más adecuados para la inclusión educativa podrían ir desde disponer de más tiempo para cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, lo que lleva a otras formas de enseñar.

En Colombia se han ensayado estrategias lúdicas, basadas en la pintura y el juego, como forma de facilitar el posterior reingreso de niños y jóvenes a los espacios institucionalizados.

Para la inclusión educativa se requieren formatos pedagógicos con mayor especificidad. Los docentes formados para la inclusión educativa, requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad.

La formación de maestros para la inclusión educativa, exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas, entendidas como todas aquellas que forman para la vida en común. El conocimiento de las normas, como las relativas al código de la infancia y adolescencia, y el marco de las conferencias internacionales sobre estos temas, serían de gran utilidad para determinar derechos y deberes de niños y jóvenes que tienen dificultades con la escolarización. También se hace necesaria la formación en el manejo del conflicto.

Una de las mayores dificultades para los niños al ingresar a las instituciones educativas es la referida a la norma, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios, en la forma de vestirse, en los adornos que utilizan, en fin,

en aquellas cosas que rompen la homogeneidad de la institución educativa. Otra de las barreras para el acceso y la permanencia es la invisibilización de los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Esto hace referencia principalmente al choque que sufre el niño, niña y joven. Otra de las competencias que requiere un docente para el logro de la inclusión educativa, es la capacidad para integrar la comunidad educativa a la escuela a través de su proyecto institucional. Para ello, no sólo requiere el manejo de estrategias para el trabajo con las familias, sino saber relacionarse con las autoridades del nivel local y regional, con el fin de gestionar la viabilidad de proyectos que requieren sinergias con actores y organizaciones sociales. La formación en investigación para maestros que quieran contribuir a la inclusión educativa, pasa por realizar sus prácticas en instituciones que cuenten con experiencias significativas en este campo.

La sociedad demanda a los docentes propuestas creativas y diferentes no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela.

Pero nuevamente se registra aquí una distancia entre el deber ser y la realidad. Mientras que los resultados de las investigaciones de los últimos años insisten en definir al docente como guía y como tutor, en la cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que se le asigna en el modelo tradicional de educación, es decir el de docente como autoridad y como transmisor de información.

- **Formación Pedagógica**

Un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica.

Los postulados de la pedagogía activa apropiados a partir de los grandes pedagogos (Calvo, 1998), además del conocimiento de los postulados de la pedagogía crítica, pueden ser de gran utilidad para

contar con las competencias que lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje y formar, a partir de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables. Dentro de la formación pedagógica, un docente que busque la inclusión educativa requiere concebir el currículo como un marco referencial que permita su contextualización. De lo anterior surge la pregunta: ¿qué de la escuela o del sistema educativo impide que la escuela se adapte al niño? Para responder, se tienen que revisar varios elementos. El primero es la inflexibilidad curricular, es decir, la imposibilidad de adecuar un currículo dependiendo de las necesidades especiales o específicas de un estudiante en particular a la homogeneización de los resultados, a la masificación de los individuos, es decir, exigirles a todos los estudiantes lo mismo sin tener en cuenta las posibilidades, limitaciones e intereses de cada quien o su recorrido formativo.

No sólo es la imposibilidad de acomodar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes sino también a unas necesidades que tienen que ver con lo pedagógico. Pero pierden importancia al no estar contenidas en el currículo académico porque son comportamentales, emocionales, relacionales, más que de orden académico.

La formación pedagógica podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno, que lograría un docente formado para la inclusión a través de su aproximación a los problemas educativos planteados a partir de lo que se conoce como Ciencias de la Educación (sociología, psicología, historia), las cuales podrían enfocarse a partir del análisis de casos en instituciones que tengan programas innovadores en materia de inclusión educativa.

Formar un docente para la inclusión educativa requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades. Los formatos didácticos más

adecuados para la inclusión educativa podrían ir desde disponer de más tiempo para cada alumno hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, lo que lleva a otras formas de enseñar.

En algunos países de América Latina se han ensayado estrategias lúdicas, basadas en la pintura y el juego, como forma de facilitar el posterior reingreso de niños y jóvenes a los espacios institucionalizados. Para la inclusión educativa se requieren formatos pedagógicos con mayor especificidad. Hasta hace poco tiempo, predominaba el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura de los niños y jóvenes — música, computadores, redes de información, deporte— entre los contenidos del aprendizaje y, en suma, la percepción de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido.

El diseño de un nuevo currículo que integre la vida de los niños y los jóvenes y que dé sentido a sus actividades y aspiraciones sería un elemento importante para lograr que un mayor número de estudiantes con alto riesgo de abandono se mantenga en las aulas y finalice exitosamente el ciclo básico de escolaridad. Los docentes formados para la inclusión educativa requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad.

La formación de maestros para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas, entendidas como todas aquellas que forman para la vida en común.

El conocimiento de las normas, como las relativas al código de la infancia y adolescencia, y el marco de las conferencias internacionales sobre estos temas, serían de gran utilidad para determinar derechos y deberes de niños y jóvenes que tienen dificultades con la escolarización. También se hace necesaria la

formación en el manejo del conflicto. Una de las mayores dificultades para los niños al ingresar a las instituciones educativas es la referida a la norma, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios, en la forma de vestirse, en los adornos que utilizan, en fin, en aquellas cosas que rompen la homogeneidad de la institución educativa.

Otra de las competencias que requiere un docente para el logro de la inclusión educativa, es la capacidad para integrar la comunidad educativa a la escuela a través de su proyecto institucional. Para ello, no sólo requiere el manejo de estrategias para el trabajo con las familias, sino saber relacionarse con las autoridades del nivel local y regional con el fin de gestionar la viabilidad de proyectos que requieren sinergias con actores y organizaciones sociales. La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social. Igualmente, requieren procesos de sistematización de experiencias en aras de develar “lecciones aprendidas” que puedan traducirse en recomendaciones para la formación de docentes.

Finalmente, la formación de docentes para la inclusión educativa requiere la convocatoria a amplios sectores sociales con el objeto de ofrecer programas que atiendan un amplio espectro de posibilidades para desarrollar todas las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano.

En este orden de ideas se hace necesario que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.

- **El currículum**

El currículum escolar puede y debe ser adaptado a las necesidades de cada niño, lo que implica la formación y capacitación permanente del profesorado en estrategias de planificación educativa para la inclusión.

El trabajo conjunto y cooperativo entre los docentes especialistas y docentes regulares, así como de todo el equipo interdisciplinario es fundamental para garantizar un currículum accesible para todos. Promover un clima escolar favorable a la diversidad, como valor a respetar, es tarea impostergable de toda la comunidad educativa y los docentes como los líderes naturales llamados a generar ese cambio. Teniendo en cuenta que pauta hoy el DC (documento curricular) de la Provincia de Buenos Aires en consonancia con la normativa vigente: “Una convicción básica que orienta el trabajo de los Jardines es que la escolarización temprana contribuye a la igualdad de oportunidades”.

Pensar la igualdad desde las escuelas ha sido, históricamente, un arma de doble filo por los riesgos que implica poner la igualdad como meta o como supuesto piso inicial, como criterio de homogeneización de las miradas, de las herramientas y de los contenidos”. ¿Qué significa la igualdad en la escuela?

Algo de esta pregunta se abre al pensar el recorrido de la inclusión de niñas y niños con discapacidad en escuelas bonaerenses, producto de diferentes experiencias, muchas veces sostenidas desde el esfuerzo de los docentes y de las instituciones.

Los proyectos de inclusión escolar, desarrollados entre los jardines y las escuelas de educación especial, han permitido producir un conocimiento sobre la complejidad de esta tarea, al mismo tiempo que han sido un espacio concreto de ejercicio de ciudadanía, donde el derecho, la igualdad y el reconocimiento de las diferencias se fueron haciendo presentes, no sin problemas, y contradicciones.

“Pensar en la inclusión educativa de niños con discapacidad nos pone ante la necesidad de revisar algunos conceptos y algunas cuestiones vinculadas a la tarea concreta”.

Así, en primera instancia se presentan tres conceptos de fuerte sentido político: el derecho, la igualdad y las diferencias. (Spakowski Elisa, 2016) Evidentemente, estos conceptos no están sólo presentes en el recorrido de un proyecto de integración escolar sino en todas y cada una de las acciones educativas, pero cobran una significación particular en la definición de una propuesta educativa para un niño con alguna discapacidad.

El conocimiento y el reconocimiento de las diferencias confrontan directamente con el mito o ilusión histórica de la homogeneización, esa creencia de que todos los niños son iguales, que todos aprenden lo mismo y más o menos al mismo tiempo.

Uno de los sentidos de lo diferente es precisamente la posibilidad de recorrer ‘distintos caminos’: existen diferentes formas de aprender, diferentes posibilidades de aprendizaje, diferentes puntos de partida. Para Ford, Davern y Schonrr (1999), se trata de apostar por una educación inclusiva, al dar sentido al currículo. La escuela tal y como se concibe tradicionalmente es segregadora, promueve la “competencia” entre los estudiantes y excluye al que no logra aprehender el currículo.

La escuela inclusiva, por el contrario, es abierta a la diversidad, promueve la cooperación e incluye adaptaciones para que todos puedan aprovechar al máximo el currículo escolar. Se abordará la temática de las adecuaciones curriculares como elemento fundamental a desarrollar en nuestras prácticas educativas, con miras a garantizar que todos nuestros estudiantes, tengan las mismas oportunidades de avanzar dentro del sistema educativo, desde la consideración de sus diferencias individuales, manifestadas en potencialidades y dificultades, las cuales deben ser entendidas y valoradas en el aprendizaje y también de llegada.

“La búsqueda de la igualdad no es que todos aprendan lo mismo,

sino que está en el derecho, en la posibilidad de ejercer. Ese derecho está antes de que todo empiece, en el origen del sujeto, antes de un diagnóstico, antes de un pronóstico, antes de un tratamiento o de un proyecto pedagógico”.

Cuando se piensa en el alumno de manera fragmentada “se convierte en un sujeto-objeto de diagnóstico, clasificación, pronóstico y de tratamiento. Este sujeto-alumno, definido desde esa mirada, está conectado con nuestro ser sujeto-docente, lo cual producirá un sentido y dirección en la enseñanza.

Por lo planteado recientemente, se desprende que el Fracaso Escolar Masivo no debe ser concebido como un problema que porta el alumno (como es sostenido por el modelo médico) o como consecuencia de las condiciones problemáticas de la familia y del medio socio económico, sino más bien que tiene que ser pensado como efecto de la relación del niño con la escuela a la que pertenece.

Ante la naturalización de la problemática como “del niño”, como si se tratase de una capacidad intrínseca del alumno, es necesario desnaturalizar dicha mirada y enfocarse en la incapacidad del sistema educativo para responder a las demandas singulares de cada sujeto, favoreciendo el aprendizaje de todos los niños.

Si se piensa que lo homogéneo y lo heterogéneo son construcciones políticas alentadas por la eficacia o eficiencia relativa para el logro de los objetivos perseguidos al escolarizar, es necesario replantearse si es posible esperar un resultado homogéneo de una sociedad heterogénea.

Cada alumno tiene sus tiempos, secuencias y frecuencias que son singulares y que los hacen diferentes. Pero en algún punto, en lo único que somos iguales, es en ser diferentes. En consecuencia, lo que transforma la diversidad en déficit, es una mirada rígida del sistema que pretende la homogeneidad basándose en el modelo de

un alumno “ideal”, “sano”, “normal”. Es por ello que, aquél alumno que se desvía de este ideal esperado, tiene como destino, la Educación Especial. (Baquero R.)

Sería oportuno repensar este tipo de pedagogía basada en supuestos saberes expertos: un diagnóstico exacto y definitivo que termina en un pronóstico ineludible, que elimina lo inesperado, lo imprevisible, donde nada podrá cambiar salvo lo pronosticado, condenando al sujeto a cumplir con su diagnóstico y pronóstico; anulando, también, posibles acciones creativas del medio, de los maestros y del propio sujeto.

La integración (hoy la inclusión) y los proyectos de integración (proyectos de inclusión), son producto de una construcción colectiva entre el jardín, la escuela especial y los especialistas de la Dirección de Psicología; entre el docente de la sala, el docente integrador (hoy maestro de apoyo a la inclusión) y los EOE (equipo de orientación escolar), entre todos los docentes intervinientes, entre las instituciones educativas y la institución familia. Y como toda tarea colectiva no está exenta de conflictos, de encuentros y desencuentros.

En definitiva, revisar el lugar que la igualdad ocupa entre nuestras representaciones es una oportunidad de desmontar dispositivos institucionales y didácticos. Revisar la igualdad en nuestras prácticas pedagógicas significa, entonces, entender el encuentro del aula como una oportunidad emancipatoria en la que ocurre mucho más de lo que aparece delante de los ojos.

Algo sucede allí que habilita nuevos modos de relacionarnos, de conocer y depensar. Como siempre y aunque no se note, la primera transformación se da en nuestras cabezas'. Reconocer la educabilidad de cada sujeto y brindarle las mejores prácticas de enseñanza y cuidado implica considerarlo como igual y contribuir a que la sociedad le ofrezca condiciones para hacer valer esa igualdad como derecho”.

Por todo lo expuesto podemos concluir, que realizar adecuaciones curriculares en nuestras escuelas, es una necesidad fehaciente que requiere del concurso de todos.

Desde la gerencia del plantel se debe mover la balanza desde la cantidad hacia la calidad, desde la competencia hacia la colaboración, desde la uniformidad hacia la diversidad; desde la normalidad hacia la diferencia. Tener la posibilidad de acceder a los aprendizajes escolares en igualdad de oportunidades es un derecho plasmado en la legislación.

- **Currículum inclusivo**

Las políticas educativas que apuntan a garantizar el derecho a la educación se plasman en distintos niveles de concreción curricular. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional ha fijado los grandes objetivos de la educación y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), acordados en el Consejo Federal de Educación con todos los ministros de educación, funcionan como organizadores de la enseñanza para generar una base común que revierta desigualdades históricas sobre qué debe enseñarse, qué deben aprender los alumnos y de qué manera se crean las condiciones pedagógicas para que ello suceda.

Este primer nivel de concreción acuerda condiciones de unidad en el sistema educativo, a la vez que da lugar a la diversidad jurisdiccional y a que se reconozcan los distintos caminos recorridos.

Un segundo nivel de concreción se plasma en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, donde cada ministerio de educación provincial adapta a su propia realidad los saberes acordados como prioritarios. Es decir, cada jurisdicción adecúa los NAP incorporando saberes, prácticas y una variada gama de acciones que se consideran valiosas para la provincia. Un tercer nivel de concreción se produce en cada una de las escuelas, a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por la relevancia que tiene este Proyecto para trabajar en la transformación de los ámbitos educativos hacia entornos cada vez más inclusivos, se desarrollará este ítem dentro del apartado "Instituciones escolares".

El cuarto y último nivel de concreción, por su parte, se relaciona con la planificación en el aula y toca uno de los puntos nodales de la inclusión, ya que el aula es un ámbito fundamental de concreción de propuestas pedagógicas para los alumnos. Así, aunque no es el único, es un lugar privilegiado para que el alumnado se sienta parte y que esto se lleve adelante con propuestas de enseñanza que les resulten estimulantes y significativas. En los casos que se requieran estrategias de adecuación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, —ya sea que se trate meramente de modificaciones metodológicas o de modificaciones curriculares más o menos significativas, que queden plasmadas a través de Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPI)—, este nivel cobra un lugar especial y por la importancia que reviste este ítem, será retomado en un apartado especial, para ofrecer algunas herramientas concretas para su desarrollo.

Ahora bien, más allá de la distinción analítica y las características particulares de los distintos niveles de concreción, resulta fundamental que estos estén entrelazados y guarden coherencia entre sí, si se pretende un proceso sistemático que apunte a eliminar las barreras al acceso, al aprendizaje y a la participación de los estudiantes en los entornos escolares.

Los siguientes son algunos aspectos genéricos claves que aporta UNESCO(2004) para reconsiderar: El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.

El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y el conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.

El currículum debe ser suficientemente flexible como para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos.

Por lo tanto, no debe prescribirse de manera rígida. El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en

relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos. La currícula inclusiva exige más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementar con efectividad. Un currículum es inclusivo cuando las tradiciones y culturas de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, se ven claramente representadas y expresadas en él (UNESCO, 2004). En este sentido, el currículum, en el marco de la educación inclusiva, debe ser flexible, pensado desde su concepción en un proceso de enseñanza que contemple los estilos de aprendizaje de sus alumnos, sus necesidades y potencialidades.

Para esto deben plantearse objetivos de aprendizaje amplios, que garanticen las competencias básicas. Más que contenidos detallados, y con base en este marco, las escuelas deben contar con determinados rangos de libertad o espacios de libre disposición, para proponer sus propios programas de estudio, así como organizar sus itinerarios y métodos de trabajo. Por lo tanto, se requiere un trabajo mancomunado y corresponsable entre docentes, directivos, supervisión y/o inspección escolar de nivel, entre otros, para acompañar dichos procesos. La implementación de dicho currículum requiere una concepción de aprendizaje basada en la idea de que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias; valora la conformación de agrupamientos heterogéneos y reconoce que no todos tienen el mismo punto de partida en su aprendizaje, ni todos construyen de igual forma el conocimiento; fomenta la interacción pedagógica entre los estudiantes, ya sea trabajando juntos para comprender algún problema o colaborando cuando los más avanzados ayudan a aquellos que están trabajando en un nivel más bajo” (Universidad Central de Chile, 2009).

Estos objetivos y procedimientos se insertan en lo antes expuesto en relación a estar inmersos en una cultura institucional que constantemente promueve políticas y prácticas inclusivas. Por lo tanto, no puede depender de individualidades o hechos aislados,

sino de un trabajo cooperativo y participativo entre equipos educativos, docentes, alumnos, familias y comunidad.

- **Proyecto de inclusión y adaptaciones curriculares**

Es preciso que aclaremos ahora que entendemos por proyecto y por adaptaciones curriculares.

Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículum.

El tercer nivel de especificación curricular, en las instituciones y en el aula, permite al equipo docente (con la colaboración del equipo técnico inter o transdisciplinario), sobre la base de los aprendizajes para la acreditación del Diseño Curricular (o sus equivalentes) producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad.

Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículum común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales.

Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican el currículum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno. Las adaptaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, referenciados en el currículum.

Suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la

movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso. El currículum al que me refiero, cuando pensamos en adaptaciones curriculares, es el currículum abierto flexible amplio y equilibrado que una escuela plasma en su proyecto curricular. Se trata pues de ese contrato entre escuela y sociedad donde cada docente de educación común, junto a los equipos, maestro integrador y padres elabora las adaptaciones curriculares. Si el currículum es el eje vertebrador de la acción educativa de una escuela, la integración de un niño será mayor cuanto mayor sea su participación en las actividades curriculares; pero la escuela también debe dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos.

El objetivo, es pues, mantener un equilibrio entre la mayor participación posible en el currículum común, pero atendiendo siempre a la especificidad del alumno. En este difícil terreno se sitúa el campo de las adaptaciones curriculares.

El currículum tiene que poder tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura, una escuela que rompa con el determinismo psico-biológico de las diferencias de aprendizaje como algo eterno, inamovible fijo e imperecedero y lo contemple como susceptible de modificación. Y en este marco no hay lugar para el profesional del déficit, para el maestro que planifica desde los “no puede”.

La adaptación curricular puede establecer la diferencia entre un alumno presente en el aula o participando activamente e involucrado en la vida escolar diaria. Esa diferencia radica en ciertas características que debe tener una adaptación curricular: Tener sentido: cuál es la meta, que pretende enseñar, cual es el aspecto relevante. Incluir distintas modalidades de enseñanza: tener en cuenta la ocasión, el destinatario, el entorno. Se propone una intervención vinculada con el estilo de aprendizaje del alumno. Confiar en la potencialidad educativa.: un sujeto que aprende, un objeto de conocimiento y un docente que acompaña, guía, sostiene,

genera entornos aptos. Promover enfoques de estudio profundo: proponer aprendizajes significativos que pueda relacionarlos con anteriores, con su experiencia, intereses. Identifica a qué tipos de contenidos va dirigida: tratando de dar relevancia a los procedimientos. Tener en cuenta el entorno de enseñanza y aprendizaje: el desafío consiste en generar entornos que ayuden al niño integrado a apropiarse del conocimiento, con reales oportunidades de aprendizaje.

Convertir el aula en un lugar de encuentro con el otro y la cultura: a través de la organización social del aula (aprendizaje cooperativo), el uso del tiempo (uso flexible del mismo, la hora, el ciclo, etc.), y el uso del espacio (aula pensado como un lugar abierto con la posibilidad de salir a mirar).

El proceso de toma de decisiones de las adaptaciones curriculares tiene que tener en cuenta tres tipos de información: la NEAE de los alumnos, las características de la escuela y la provisión de recursos factibles. Nos estamos refiriendo al nivel de competencia curricular del alumno (que escapa de hacer y qué tipo de ayuda necesita para mejorar), su estilo de aprendizaje (que agrupamientos prefiere, cuál es su nivel de atención, las estrategias de aprendizaje, la motivación, el ritmo de ejecución), las características del contexto escolar (qué aspectos favorecen el aprendizaje y que aspectos lo dificultan), además de los aspectos relevantes de su historia personal y escolar (diagnósticos médicos, psicológicos y pedagógicos).

Existen diferentes tipos de adaptaciones curriculares.

- De acceso al currículum: referidas a modificaciones edilicias, mobiliario, equipamiento, materiales especiales.
- De cuándo enseñar: vinculadas a la temporalización, ritmo y secuencia de objetivos y contenidos.
- De cómo enseñar: alternativas metodológicas.
- De qué enseñar: adecuar contenidos, dar prioridades, mantener contenidos del año anterior, introducir otros.
- De cuándo evaluar: corrimiento de fechas.

- De cómo evaluar: referidas a criterios e instrumentos.
- De qué evaluar: seleccionar temas, fraccionarlos, adaptarlos.

Desde otra bibliografía consultada, se pueden señalar tres tipos principales de adaptaciones curriculares:

- De acceso: las que facilitan el acceso al currículum, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículum.

- Curriculares propiamente dichas: Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular de cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires, y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

- En contexto, actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad.

Se harán modificaciones en el ámbito de la escuela, del aula e individuales. Es decir, algunas adaptaciones apuntan a la escuela, tanto en lo organizativo como lo didáctico, son parte del PI (Proyecto institucional) y llegan a todos los alumnos. Otras más específicas refieren a los alumnos integrados y sus compañeros y las individuales que apuntan específicamente al alumno integrado.

Las adaptaciones no solo son legales y posibles sino necesarias en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, para dar una respuesta educativa individualizada, de calidad, que promueva la inclusión de todos los alumnos.

- **Integraciones escolares (ahora Inclusiones)**

Ya desde hace muchos años, se realizan integraciones escolares de niños con necesidades educativas especiales o necesidades de

apoyo educativo, de todo tipo, principalmente de origen sensorial y motor, en casi todo el interior del país, en zonas rurales y en ciudades. Aunque en su mayoría se trata de integraciones espontáneas, que no formaron parte de un plan general nacional o provincial. En 1960 se empezó a considerar la posibilidad de integrar al niño ciego y el disminuido visual en la escuela común. En 1967 se registra una experiencia de integración de niños ciegos y disminuidos visuales en las escuelas primarias de La Plata. En 1974 se integraron niños ciegos en los jardines de infantes de la Ciudad de Córdoba.

Escuelas Especiales de Recuperación: Las Escuelas Especiales de Recuperación estaban destinadas a atender a niños con dificultades de menor gravedad, que eran derivados por la escuela común. Los primeros grados y escuelas de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires fueron creados en 1973 por ley. En ella se especifica la población a la cual atenderán: “defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen”. Se buscaba disminuir las tasas de repitencia y deserción, manteniendo el mismo currículum que las escuelas comunes, pero aplicando técnicas y metodologías adecuadas.

En 1979 había 5 escuelas de recuperación, luego 16, y en el período 1980-1981 esta expansión se agudizó, ya que se implementa un nuevo currículum de educación común que destacaba la necesidad de que la escuela estuviera formada por un grupo social homogéneo.

Algunos hechos que contribuyeron a la inclusión:

Desde 1983 en la Universidad de Buenos Aires, desde la Cátedra de Educación Especial, se trabajaron temas fundamentales como la integración y la normalización, lo cual se basó en el gran movimiento a nivel mundial en favor de la integración.

En 1987 se creó la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas dependiente de la Presidencia de la

Nación, que brinda un espacio para la coordinación de distintas acciones y propuestas para lograr una mayor integración de las personas con discapacidad. (PCD).

En 1988 se lanzó el Plan Nacional de Integración, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Durante la década del 80 muchas jurisdicciones comenzaron a realizar experiencias de integración escolar, respaldadas por las direcciones de educación especial.

En 1991 tuvieron lugar las Primeras Jornadas Intercatedras de Educación Especial, que tienen como meta alcanzar una coherencia entre las programaciones teórico- prácticas de las distintas universidades y Profesorados de educación especial del país. En 1993 se formó la Red Universitaria de Educación Especial.

- **La educación especial en la historia argentina**

Con el transcurrir del tiempo, esa ley llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas: educación común, educación especial.

La educación especial tomó una orientación basada en el modelo médico, el cual ponía el énfasis en el déficit y favorecía la segregación. La educación especial se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción de que a niños diferentes les convenía ámbitos diferentes, ya que no todos encajaban en el modelo del niño “término medio”. Se buscó la solución fuera del ámbito escolar, por un lado, surgieron las escuelas especiales y por otro, se recurrió inicialmente a las maestras particulares y, posteriormente, a los psicopedagogos u otros especialistas, para que se hicieran cargo de la tarea de homogeneización que la institución, pretendía y no podía hacer efectiva. La Ley 1420 del año 1884 tenía por objetivo fundamental la homogeneización del pensamiento y los saberes del pueblo, lo cual era una tarea compleja debido a la variedad de costumbres y tradiciones de la gran cantidad de inmigrantes. La institución educativa eludió su responsabilidad y ante la evidencia ineludible de la diversidad; se implementaron estrategias tales como creación de: grados de recuperación, grados “A”, etc.

Paulatinamente los primeros se convirtieron en escuelas y reprodujeron el modo de funcionamiento de las anteriores.

El fracaso de la educación ordinaria ha sido la base de la educación especial. Las escuelas especiales se caracterizaban por:

- Tener una menor cantidad de niños por maestro.
- Trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios
- Usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad. Además, fueron creándose los profesorados de especialización en muchas categorías de dificultades, que eran en su mayoría de nivel terciario. Desde hace muchos años, se realizan integraciones escolares de niños con necesidades educativas especiales de todo tipo, principalmente de origen sensorial y motor, en casi todo el interior del país, en zonas rurales y en ciudades. Aunque en su mayoría se trata de integraciones espontáneas, que no formaron parte de un plan general nacional o provincial.

En 1960 se empezó a considerar la posibilidad de integrar al niño ciego y el disminuido visual.

En 1974 se integraron niños ciegos en los jardines de infantes de la Ciudad de Córdoba. Las Escuelas Especiales de Recuperación estaban destinadas a atender a niños con dificultades de menor gravedad, que eran derivados a la escuela común.

Los primeros grados y escuelas de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires fueron creados en 1973 por ley. En ella se especifica la población a la cual atenderán: “defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen”.

Se buscaba disminuir las tasas de repitencia y deserción, manteniendo el mismo currículum que las escuelas comunes, pero aplicando técnicas y metodologías adecuadas.

En 1979 había 5 escuelas de recuperación, luego 16, y en el período 1980- 1981 esta expansión se agudizó, ya que se implementa un nuevo currículum de educación común que destacaba la necesidad de que la escuela estuviera formada por un grupo social homogéneo. La eficacia de la educación especial es puesta en tela de juicio y criticada muchas de sus formas y prácticas. Hasta reconocerse que las interacciones heterogéneas de alumnos deficientes y no- deficientes, facilitan el desarrollo de ambos grupos como miembros participantes cooperativos y contribuyen en las complejas comunidades postescolares. Desde 1983 en la Universidad de Buenos Aires, desde la Cátedra de Educación Especial, se trabajaron temas fundamentales como la integración y la normalización, lo cual se basó en el gran movimiento a nivel mundial en favor de la integración. En 1987 se creó la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas con ~~Deficiencia~~ ~~Discapacidad~~. En 1988 se lanzó el Plan Nacional de Integración, dependiente del Ministerio de Educación. Durante la década del 80 muchas jurisdicciones comenzaron a realizar experiencias de integración escolar, respaldadas por las direcciones de educación especial.

En 1991 tuvieron lugar las Primeras Jornadas Intercátedras de Educación Especial, que tienen como meta alcanzar una coherencia entre las programaciones teórico-prácticas de las distintas universidades y Profesorados de educación especial del país.

En 1993 se formó la Red Universitaria de Educación Especial, en concordancia con la Ley Federal de Educación (24.195/93) que contenía algunos principios fundamentales.

- La igualdad de oportunidades y posibilidades para todos y el rechazo de la discriminación.
- La justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad y los mismos resultados a partir de la heterogeneidad del alumnado.

- La integración de las personas con necesidades educativas especiales a través del pleno desarrollo de sus capacidades

El sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto y orientado a satisfacer las necesidades especiales y la diversidad. Dentro de los regímenes especiales se encuentra la Educación especial. Entre los objetivos de esta están los mencionados a continuación:

- Atender a las personas con NEAE en escuelas de educación especial.
- Dar la formación individualizada, normalizadora e ~~integradora~~ y una capacitación laboral. Por otro lado, considera la posibilidad de revisar la situación de los alumnos de escuela especiales para facilitar la integración con las escuelas comunes, cuando sea posible. (Circular Técnica 9/97 se imparten especificaciones sobre el Proyecto de Integración)
- Debe derivarse del Proyecto institucional (ahora PI)
- Implica un compromiso de distribución de responsabilidades de todos los participantes.
- La elaboración estará a cargo de: directivos, maestros, maestros especiales, equipos de orientación escolar.
- Debe asegurarse la participación de la familia.
- Deben presentarse a las Inspecciones del área correspondiente para su análisis, ajuste, aprobación y ejecución.

En relación con el ingreso al nivel Inicial, los requisitos de admisión son los siguientes.

- Serán admitidos con necesidades especiales que se beneficien con las posibilidades de desarrollo integral que el nivel les

pueda brindar en el marco de la educación integrada.

- La edad de ingreso no podrá variar más de dos años con respecto a la exigida en el nivel.
- Los equipos intervinientes efectuarán un estudio que comprenda: diagnóstico médico otorgado por una institución oficial, diagnóstico psicopedagógico, diagnóstico de discapacidad y funcional, informe sociofamiliar. También se presentará un proyecto pedagógico individual. Se firmará acta de compromiso con los padres e instituciones intervinientes.

El Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998) elaborado por el Consejo Federal de Cultura y Educación, describe y explica las cuestiones y conceptos principales de esta temática como la educación especial, las adaptaciones curriculares, los equipos profesionales, la capacitación y formación de docentes, etc. Además, se plantea la necesidad de transformar la educación especial, superando la situación de subsistemas de educación atendiendo a un alumnado más amplio y diverso. Es fundamental dejar atrás el modelo médico y psicométrico, para centrarse en los aspectos educativos y por lo tanto se deben atender los aspectos curriculares y de gestión.

La Resolución 2543/03 Integración de alumnos con NEAE en el contexto de una escuela inclusiva, elaborado por la Dirección General de Educación de la provincia de Buenos Aires, establece que la política educativa tiene la inclusión como mandato central y el desafío del sistema es mejorar la calidad, en una escuela abierta que incluya e integre a todos. Dicha resolución se basa en el Acuerdo Marco, destacando la importancia de los procesos de integración y las adaptaciones curriculares, los principales temas tratados desde una nueva concepción son el diagnóstico pedagógico y el proceso de integración.

Leves y normativa

La Ley de Educación Nacional (26.206/06) enumera los siguientes principios:

- La educación es un bien público y un derecho personal y social
- El estado tiene la responsabilidad de brindar una educación permanente y de calidad para todos garantizando la igualdad, gratuidad y equidad
- La política educativa se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos
- La política educativa tiene como objetivo poder brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica de integración y el ejercicio de sus derechos.

La educación especial es la modalidad que permite asegurar este derecho y que las autoridades jurisdiccionales deberán disponer medidas necesarias para:

- Posibilitar una trayectoria educativa integral
- Contar con profesionales que trabajen en equipo con los docentes de la escuela común.
- Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales (transporte, recursos materiales) para desarrollar el currículum escolar.
- Ofrecer alternativas para la formación a lo largo de toda la vida
- Garantizar la eliminación de barreras arquitectónicas de todas las escuelas.

El tupido marco de legislación, que abarcan desde documentos internacionales, nacionales, leyes educativas y normativas vigentes en la Pcia de Bs As, que dan cuenta de los principios políticos que sustentan como propósito central de la Política Educativa Bonaerense lograr la inclusión de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos al sistema educativo. La conciencia y divulgación de los derechos que poseen los niños y las familias, ha ido en creciente aumento, generando entre otras cosas aumento en la heterogeneidad en la conformación del alumnado, pero la viabilidad de integración, en este contexto, se halla ceñida a las crisis económicas, sociales, ocupacionales y familiares, lo que provoca que quede altamente condicionada por políticas sociales, su implementación y resultados. Esta trayectoria histórica permite en un primer intento conocer el estado de arte en relación al objeto de la investigación, si bien, no remiten directamente a las características que hoy en día reúnen los proyectos de integración nos enmarcan en los fundamentos políticos, filosóficos y pedagógicos que los sostienen. A fines del siglo XIX en la Argentina las ideas liberales se plasmaron en la política educativa nacional, y la educación pasó a ser el medio privilegiado para lograr la unidad nacional. En todos los Estados Modernos, el sistema escolar se constituyó con una clara vocación homogeneizadora. Para formar una nación era preciso constituir a los habitantes en ciudadanos. La inculcación de un conjunto básico de significaciones comunes se convirtió en un factor de integración nacional. Para ello la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales. La Ley 1420 del año 1884 tenía por objetivo fundamental la homogeneización del pensamiento y los saberes del pueblo, lo cual era una tarea compleja debido a la variedad de costumbres y tradiciones de la gran cantidad de inmigrantes. Ese crisol de razas debía ser unificado. Con el transcurrir del tiempo, esa ley llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas:

* Educación "común" (de nivel)

* Educación especial

La educación especial tomó una orientación basada en el modelo médico, el cual ponía el énfasis en el déficit y favorecía la segregación. La educación especial se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción de que a niños diferentes les convenía ámbitos diferentes.

Las escuelas especiales se caracterizaban por:

Tener una menor cantidad de niños por maestro lo cual favorecía la individualización de la enseñanza

Trabajar intensivamente con equipos multidisciplinares formados según el tipo de problemas de los niños

Utilizar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad.

Además, fueron creándose los profesorados de especialización en muchas categorías de dificultades, que eran en su mayoría de nivel terciario.

- **Marco legal**

Las principales ideas consagradas a lo largo de múltiples encuentros internacionales, se han ido instalando en diferentes regiones, incluyendo nuestro país, gestándose el principio de una nueva concepción, que ha consistido en dejar de considerar al alumno con necesidades educativas especiales como centro exclusivo de la atención y la acción de la educación especial, para atender también a los determinantes de los contextos social, familiar, y escolar, del entorno en el que se desarrolla el alumno.

A raíz de estas concepciones, surgen políticas de integración educativa que han sido diseñadas y puestas en marcha en diferentes países. La Argentina, como fue mencionado anteriormente, no quedó exenta de esta realidad, y por ello comenzó a impartir nuevos lineamientos para integrar a las personas con necesidades educativas especiales.

Estas políticas educativas tuvieron como base los documentos internacionales, los que dieron lugar a los nacionales y de los cuales surgieron los jurisdiccionales, permitiendo así el abordaje de esta temática en planos cada vez más concretos.

Los proyectos de integración escolar (Palamides, 1998) suponen diseñar, implementar, adecuar y evaluar diversas propuestas en el aula que contemplen la atención educativa de la diversidad y se basen en respeto del principio de igualdad, por el cual el Estado debe ofrecer las mismas oportunidades a todos, y el principio de equidad, que reconoce que cada persona tiene sus necesidades particulares e individuales y el derecho a que se respeten sus propias características.

Por eso las políticas educativas tienen la obligación de animar a las escuelas a ser flexibles y a proporcionar experiencias educativas polimorfas (centradas en una gran variedad de formas) que permitan diversificar las tareas, de manera que todos los alumnos no tengan que realizar las mismas cosas de igual modo, al mismo tiempo y como sus compañeros. Dentro de esta concepción, se incluye la figura de un profesional de apoyo que asiste a la escuela para acompañar al alumno con necesidades educativas especiales en su proceso de aprendizaje, como así también al docente en su proceso de enseñanza y a los compañeros en su proceso de integración, inclusión y participación social.

Los docentes ya no están solos y, junto con los profesionales no docentes o maestros integradores, deben aprender a formar y consolidar parejas pedagógicas dentro de las aulas con el objetivo de promover una verdadera integración e inclusión escolar.

Se observa en nuestro país la urgencia de que las políticas vayan acompañadas de acciones y prácticas reales. Desde los lineamientos políticos deben procurarse no sólo las leyes que regulen la educación especial sino y sobre todo los recursos necesarios para lograr dicha adaptación. Las leyes en sí mismas no han demostrado ser efectivas si los actores del sistema no las asumen o si al querer asumirlas no cuentan con los medios para implementarlas.

Esta cuestión la tratan distintos autores, expresando lo siguiente:

- “Los marcos legales solos no resuelven las actitudes de las prácticas educativas” - “El camino que queda por recorrer, en el futuro mediato e inmediato, es plasmar en la realidad esta igualdad, es decir efectivizar en la práctica la letra de la ley”.
- “La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria no es un asunto que pueda resolverse a través de formulaciones legales. Es, además y principalmente, un objetivo que ha de abordarse desde todas las perspectivas, no solo las que tienen relación con el sistema educativo sino también con el conjunto de la sociedad.
- La integración así entendida es un largo y laborioso proceso que exige un esfuerzo sostenido para que todos los factores que están en acción contribuyan positivamente al resultado global”.

Marco legal de la educación especial

Después de numerosos encuentros internacionales que con el transcurso del tiempo se fueron instalando en nuestro país, se trató de una nueva concepción referida a dejar de mirar al alumno con necesidades educativas especiales (NEAE) “como centro exclusivo de la atención y la acción de la educación especial, para atender también a los determinantes de los contextos social, familiar y escolar, del entorno en el que se desarrolla el alumno”.

Derivado de lo anterior, nacen diferentes políticas de integración educativa que fueron puestas en funcionamiento en distintos países. En la Argentina, se empezó a dar nuevos lineamientos para la integración de las personas con NEAE. La raíz de estos lineamientos fueron los documentos internacionales, que dieron lugar a los nacionales, de donde después surgieron los jurisdiccionales. Esto permitió abordar el tema de la educación especial con más determinación.

En nuestro país, se ve con gran importancia la necesidad de que las leyes, que ajustan a la educación especial, tengan los recursos necesarios para lograr la adaptación que se busca ya que las

políticas de la integración educativa no serán efectivas si los actores del sistema no las implementan o si al querer implementarlas no se cuenta con los medios necesarios.

Distintos autores hicieron una observación respecto a que las leyes vayan de la mano con acciones y prácticas reales:

· “Los marcos legales solos no resuelven las actitudes de las prácticas educativas” [Dadamia, 2004].

· “El camino que queda por recorrer, en el futuro mediato e inmediato, es plasmar en la realidad esta igualdad, es decir efectivizar en la práctica la letra de la ley” [Parés, B. R. 2003].

“La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria no es un asunto que pueda resolverse a través de formulaciones legales. Es, además y principalmente, un objetivo que ha de abordarse desde todas las perspectivas, no sólo las que tienen relación con el sistema educativo sino también con el conjunto de la sociedad. La integración así entendida es un largo y laborioso proceso que exige un esfuerzo sostenido para que todos los factores que están en acción contribuyan positivamente al resultado global” [Marchesi, A. y Martín, E. 1992].

Documentos en el plano nacional.

· **Ley Federal de Educación** (24. 195/93): Habla de la igualdad de oportunidades para todos y no a la discriminación, de lograr mejores servicios educativos para mejorar la calidad a través de la heterogeneidad del alumnado, la integración de las personas con discapacidad mediante el desarrollo de sus capacidades y la flexibilidad de un sistema educacional.

El objetivo de la ley es ayudar a los individuos con NEAE en escuelas de educación especial y considerar la integración de estas personas a las escuelas ordinarias.

· **Acuerdo Marco para la Educación Especial** (Serie A, nº19, 1998): Describe y expone cuestiones fundamentales de la educación especial, las adaptaciones curriculares, equipos profesionales, capacitación y formación de los profesores.

- **Ley de Educación Nacional** (26. 206/06): Atiende cuestiones relacionados a la educación explicando que es un bien público y un derecho personal y social, que el Estado Nacional tiene la responsabilidad de otorgar una educación íntegra, insoluble y de calidad para todos caracterizada por la igualdad, la enseñanza gratuita y la justicia.

Uno de sus objetivos es brindar a las personas con capacidades diferentes, una solución pedagógica, la integración y el poder ejercer sus derechos.

Documentos en el plano jurisdiccional.

Dentro del sistema educativo nacional, está la educación especial que como hemos dejado en claro, afirma el derecho a la educación de los niños diferentes. Para ello, las autoridades municipales tienen a su alcance medidas necesarias para posibilitar la educación integral, profesionales que trabajen con docentes y la cobertura de los servicios educativos especiales. Los principales documentos jurisdiccionales son:

- **Resolución 2543/03** elaborada por la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires: Integración de los estudiantes con NEE en una escuela inclusiva. Se basa en el Acuerdo Marco para la Educación Especial. Los temas fundamentales que se tratan son el diagnóstico pedagógico, las NEE y el proceso de integración.
- **Resolución 1274/00** elaborada por la Dirección de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Instala los principios básicos de la integración educativa y las normas de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes.

Argentina por una inclusión: Antecedentes

Durante el último año, se le prestó mucha más importancia al paso de la integración a la inclusión en comparación a tiempos anteriores.

En el 2010, se realizaron gran cantidad de actividades, congresos, proyectos y reconocimientos que ayudan al desarrollo de los chicos con NEAE.

- Por una inclusión plena de las personas con discapacidad: En julio

del 2010, tuvo lugar el Primer Congreso Internacional sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Este congreso fue iniciado por Aequitas Argentina, el Colegio de Escribanos de la Provincia de Buenos Aires, la Fundación Equal, el Centro de Investigación y Docencia en Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Senado de la Nación.

· Su fin fue crear conciencia sobre la realidad que viven las personas con capacidades diferentes y recapacitar, en términos jurídicos, sobre los derechos humanos. Este primer congreso se generó debido a la cantidad de gente que se acercó al Colegio de Escribanos planteando situaciones concretas relacionadas a la inclusión. Fue muy importante que se haya difundido internacionalmente y que hayan participado personas de varias partes del país.

· Actividades por la inclusión en los festejos del mes del niño:

En agosto del 2010, la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad de la ciudad de Buenos Aires (COPIDIS), invitó a participar de actividades gratuitas con el objetivo de incentivar la participación infantil y familiar en el ámbito recreativo vinculado a la inclusión.

· Canadá y Reino Unido apoyan investigación sobre escuelas inclusivas en argentinas: El 10 de agosto del 2010, Las embajadas de Canadá y del Reino Unido se aliaron para la presentación del libro "Escuelas Inclusivas: un camino para construir entre todos" publicado por la Fundación Par. Este libro fue la continuación de un proyecto que tuvo iniciativa en el 2006 que comprende un estudio cualitativo y cuantitativo de opiniones de profesores, estudiantes, familiares y de otras personas interesadas. Esta investigación que fue financiada por la Embajada canadiense, tuvo como objetivo ayudar a la concientización sobre las necesidades de los chicos con distintas capacidades en el sistema educativo argentino. De esta decisión conjunta de las Embajadas, sobresale la positiva contribución de Canadá relacionada con temáticas como la inclusión social y los derechos humanos en la Argentina. La presentación se realizó en la Embajada del Reino Unido y fue llevada a cabo por el

Encargado de Negocios de Canadá, Gilles Le Maire, la Embajadora del Reino Unido, Shan Morgan y la Presidente de la Fundación Par, Jacqueline de las Carreras. También se contó con la participación de expertos, la periodista Mónica Cahen D'Anvers, el Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Esteban Bullrich y al Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Mario Oporto, que dieron lugar a un intercambio de opiniones y respuestas a un público numeroso. A parte, la Fundación Par creó una campaña de comunicación masiva con el objetivo de generar conciencia sobre los retos de los chicos con NEE de la Argentina y así poder mejorar los servicios que reciben.

- “Hacia una escuela inclusiva”: En la Semana de la Educación Especial 2010, La Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires realizó una convocatoria para los profesores que son subordinados por la Subsecretaria de Inclusión Escolar y Pedagógica dónde se presentaron prácticas pedagógicas sobre integración e inclusión escolar, educación temprana, transición a la vida adulta, planificación curricular y propuestas institucionales innovadoras.
- La Provincia de Buenos Aires renueva compromiso por inclusión (octubre 2010): Este nuevo compromiso, es un acuerdo entre la Convención Internacional de Personas con Discapacidad y el Marco de la Ley Provincial de Educación que dio a conocer un nuevo énfasis: "Se entiende a la discapacidad ya no como el problema exclusivo de una persona, sino como el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, dando lugar a la configuración de apoyos que superen los ámbitos escolares, para proyectar otros ámbitos sociales facilitadores de la autodeterminación, la autonomía y la calidad de vida de los sujetos con discapacidad". El fin es impulsar acciones conjuntas para mejorar la igualdad de posibilidades, integración, accesibilidad e inclusión a los niños.
- Distinguieron a personas que fomentan la inclusión:
“Es una gran satisfacción en el día Internacional de las Personas con Discapacidad reconocer el trabajo de quienes participan

activamente y colaboran para que Buenos Aires sea una ciudad con igualdad de oportunidades para todos” exclamó Marina Klemensiewicz, Presidente de COPIDIS.

En diciembre del 2010, en el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, COPIDIS distinguió a diferentes ámbitos gubernamentales, legisladores, poder judicial, organizaciones de la sociedad civil y empresas que participaron en la búsqueda para beneficiar la calidad de vida y llegar a una inclusión social de los individuos con capacidades diferentes, en el SUM del Museo Fernández Blanco en la Ciudad de Buenos Aires. Gracias a estos reconocimientos, la calidad de vida de las personas discapacitadas mejoró en un 12%. Algunos de los premiados fueron: la Mutualidad Argentina de Hipoacúsicos que colocó aros magnéticos en más de 50 edificios culturales de la ciudad, la Asociación en Defensa del Infante Neurológico (AEDIN) que desarrolló tecnología asistida en la escuela nº21 y la escuela nº 11/15, funcionarios del Ministerio de Ambiente y espacio Público por construir 26.000 rampas, arreglar más de un millón de metros cuadrados de veredas y la inserción de 25 patios de juegos inclusivos, el Poder Judicial por firmar un acuerdo de colaboración en conjunto y el Ministerio Público Fiscal por su elevado índice de inclusión en el ámbito laboral.

Qué se habla hoy de los niños con capacidades diferentes

Actualmente en Argentina, hay alrededor de 3 millones de personas con alguna discapacidad, de la cual un millón son bebés, niños y adolescentes. Y lamentablemente, solo el 10% de los 3 millones tiene acceso a los beneficios especiales de educación y salud.

Estas problemáticas se expanden constantemente y para intentar arribarlas, se inició por primera vez el 5 de abril, el Primer Congreso Latinoamericano de Discapacidad en Pediatría organizado por la Asociación Latinoamericana de Pediatría (ALAPE) que está conformada por 26 países, y el Comité Nacional de Discapacidad de la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP), única entidad que tiene en América Latina que tiene un área especializada en la problemática a tratar.

Los doctores Manuel Maza, Secretario Científico del Congreso, y Beatriz Bakalarz, Secretaria General del Comité organizador, hacen referencia a nombrar “personas o niños con discapacidad” y no a llamarlos discapacitados, de esta manera se tiene en cuenta antes que nada la condición humana.

En una entrevista que se les realizó resaltaron los siguientes puntos:

- A pesar de que la proporción de discapacitados es parecida a la de otros países, existe un disparate en el acceso a los servicios y esto se debe no sólo a dificultades económicas, sino también a un escaso interés de los padres o de las personas que estén a cargo de los individuos con capacidades distintas.
- Las dificultades económicas sí influyen, pero no en todos los casos. Es una realidad que todos los recursos que demandan las discapacidades y los tratamientos son caros, pero es ahí cuando es fundamental que los sistemas de seguridad se hagan cargo. Existe una ley, pero sólo favorece a los que pertenecen a obras sociales que es sólo el 60% de la población. El resto no puede acceder a esa atención.
- En cuanto a que es más común, si las discapacidades adquiridas o las discapacidades de nacimiento, ambos doctores coincidieron en que un 60% de las discapacidades son evitables y que estas discapacidades, que pueden ser evitadas, son el resultado de la falta de especialistas en equipos médicos.
- La integración está mejor que hace varios años atrás, pero no estamos al nivel de países primer mundistas como, por ejemplo, Canadá u Holanda, donde los individuos con capacidades diferentes están excelentemente integrados y consideran que es un grave error que estos individuos vivan separados del resto. Otro de los proyectos que se realizó en marzo de este año, más específicamente en relación con las personas con NEAE, fue el proyecto de inclusión.

El gran creador de este proyecto es nada más y nada menos que Fernando Botelho un brasileño no vidente, destacado por el Banco Interamericano de Desarrollo como la persona más destacada en cuestiones de inclusión en el empleo y en la

educación. Esta jornada estuvo a cargo de Juan Szymankiewicz, Secretario Vicepresidencia de la Federación Argentina de municipios (FAM) y la Licenciada Marcela Temes, Presidente de Integración Infantil Argentina donde se presentaron varias personas dedicadas al trabajo de la inclusión e igualdad. El proyecto dio a conocer un programa para facilitar la inclusión con mejores rendimientos y de bajo costo. "Reúne en un pendrive el conjunto de herramientas para personas con discapacidad motriz o visual para que puedan navegar por Internet, generar textos y planillas electrónicas, o comunicarse a través de correo electrónico o mensajería instantánea" (F. Botelho).

- **Principales documentos en el plano nacional**

- ❖ La **Ley Federal de Educación** (24.195/93) contiene algunos principios fundamentales, que son los siguientes:

La igualdad de oportunidades y posibilidades para todos y el rechazo de la discriminación.

La justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad y los mismos resultados a partir de la heterogeneidad del alumnado.

La integración de las personas con necesidades especiales a través del pleno desarrollo de sus capacidades.

El sistema educativo debe ser flexible, articulado, equitativo, abierto, y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad.

Además, dentro de los Regímenes especiales se encuentra la Educación Especial. Entre los objetivos de ésta están los mencionados a continuación:

Atender a las personas con necesidades educativas en escuelas de educación especial.

Dar una formación individualizada, normalizadora e integradora, y una capacitación laboral.

Por otro lado, considera la posibilidad de revisar la situación de los

alumnos de escuelas especiales, para facilitar la integración a las escuelas comunes, cuando sea posible.

- ❖ **El Acuerdo Marco para la Educación Especial** (Serie A, N° 19, 1998), elaborado por Consejo Federal de Cultura y Educación, describe y explica las cuestiones y conceptos principales de esta temática, como la educación especial, las adaptaciones curriculares, los equipos profesionales, la capacitación y formación de docentes, etc.

Además, se plantea la necesidad de transformar la educación especial, superando la situación de subsistemas de educación, y atendiendo a un alumnado más amplio y diverso. Es fundamental dejar atrás el modelo médico y psicométrico, para centrarse en los aspectos educativos, y por lo tanto se deben atender los aspectos curriculares y de gestión.

- ❖ **La Ley de Educación Nacional (LEN)** (26.206/06) también enumera una serie de principios, entre los cuales están los siguientes:

La educación es un bien público y un derecho personal y social.

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de brindar una educación integral, permanente y de calidad para todos, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad.

La política educativa nacional se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos.

La política educativa nacional tiene como uno de sus objetivos poder brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica el desarrollo de sus posibilidades, la integración y el ejercicio de sus derechos.

A su vez, dentro del Sistema Educativo Nacional se encuentra la Educación Especial, que es la modalidad que permite asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades en el Sistema Educativo.

Queda establecido que las autoridades jurisdiccionales deben disponer las medidas necesarias para:

Posibilitar una trayectoria educativa integral.

Contar con profesionales que trabajen en equipo con los docentes de la escuela común.

Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales (transporte, recursos materiales) para desarrollar el currículum escolar.

Ofrecer alternativas para la formación a lo largo de toda la vida

Garantizar la eliminación de barreras arquitectónicas de todas las escuelas.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá crear las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar, y fomentará la articulación entre ministerios y otros organismos.

Principales documentos en el plano jurisdiccional:

La **Resolución 2543/03**: Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva, elaborada por la Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires, establece que la política educativa de la Provincia de Buenos Aires tiene la inclusión como un mandato central, y que el desafío del Sistema Educativo es mejorar la calidad, en una escuela abierta que incluya e integre a todos.

La Resolución se basa en el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Serie A, Nº 19), destacando la importancia de los procesos de integración y las adaptaciones curriculares.

Los principales temas tratados son los siguientes: una nueva concepción: el diagnóstico pedagógico; las necesidades educativas especiales; el proceso de integración.

La **Resolución 1274/00**, elaborada por la Dirección de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, establece los principios básicos de la Integración educativa y los criterios de evaluación, promoción y acreditación de estos alumnos. La educación especial amplía su campo específico, ejerciendo sus

funciones profesionales insustituibles de apoyo, complemento y sostén para la atención de la diversidad.

❖ **Documentos internacionales:**

A partir de los años 60 y 70 comenzó a producirse un profundo cambio en la concepción de la educación especial y las necesidades educativas especiales, en varios países del mundo.

En los años 60 en Suecia se consideró por primera vez la importancia de la relación entre las personas discapacitadas con su contexto. Se comenzó a difundir el concepto de normalización, que significa que todas las personas tienen el derecho de que se les brinden las formas y condiciones de vida tan cercanas como fuera posible a las circunstancias de vida de la sociedad a la que pertenecen. La sociedad debe ofrecer las posibilidades de acceso y participación comunitaria, modificando el ambiente para lograr la integración. No se trata de igualar a las personas a lo normal, alcanzando una gran homogeneidad, sino de educar para respetar y aceptar lo complejo y heterogéneo.

Informe Warnock: En 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales. En él se mencionan algunas concepciones generales como las siguientes:

- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- Las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

Es clave el concepto de diversidad, que se refiere a que cada alumno tiene necesidades educativas individuales para poder aprender y desarrollarse integralmente como persona, que requieren una respuesta y atención individualizada y comprensiva. En el Informe se pone el acento en aquello que la escuela puede hacer para compensar las dificultades de aprendizaje del alumno, ya que éstas tienen un carácter interactivo dependiente tanto de

las características personales como de la respuesta educativa y recursos que se les brindan a los alumnos. El Informe considera que un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros. Por un lado, los problemas de aprendizaje están relacionados a las características propias de cada niño, y fundamentalmente a la capacidad de la escuela para dar respuesta a las demandas del niño. Por otro lado, son necesarios los recursos educativos adecuados para atender a las demandas de los niños y evitar las dificultades. Entre estos recursos se pueden nombrar los siguientes: formación profesional de los maestros, ampliación del material didáctico, eliminación de las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas, utilización de nuevas metodologías, entre otros.

Hay tres temas centrales tratados en el Informe, que son los siguientes:

La formación y perfeccionamiento del profesorado.

La educación para los niños menores de 5 años con necesidades educativas.

La educación de los jóvenes de 16 a 19 años

El Informe establece que la educación especial debe tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo, por lo que las escuelas especiales deben seguir existiendo para educar a niños con graves y complejas discapacidades, pero varias de ellas deben ser transformadas en centros de apoyo, brindando recursos, información y asesoramiento a las escuelas comunes y a los padres.

Declaración de Salamanca: Las principales recomendaciones y temas tratados en el Informe Warnock fueron aceptados a nivel internacional, en varios documentos, pero principalmente en la Declaración de Salamanca. En el año 1994 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:

Acceso y Calidad en Salamanca, con la participación de representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Allí se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. El tema central de la Declaración es la Educación para Todos, y la necesidad de brindar enseñanza a todas las personas con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

La educación es un derecho que tiene cada niño, y las escuelas tienen que acoger a todos los niños y educarlos con éxito. Surge entonces el concepto de escuela integradora, que brinde educación de calidad a todos y que desarrolle una pedagogía centrada en el niño. Esta última es positiva para todos los alumnos, ya que sostiene que las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño.

Las escuelas especiales deben servir como centros de apoyo y formación para los profesionales de las escuelas comunes, así como también brindar materiales específicos y apoyo directo a los niños.

A nivel nacional, es necesario que la legislación reconozca el principio de igualdad de oportunidades, y que haya medidas complementarias en salud, asistencia social, formación profesional para hacer posibles las leyes sobre educación.

Es fundamental el apoyo del gobierno para lograr soluciones eficaces y prácticas, y la creación de las escuelas integradoras debe ser una política gubernamental, que contribuya al desarrollo del país.

Uno de los factores **claves para lograr el cambio es la formación de los profesionales de la educación**. Estos deben poder evaluar necesidades especiales, adaptar el contenido del programa, ayudarse con la tecnología, individualizar la enseñanza, entre otras cosas.

También se tratan otros temas como los siguientes: programas de estudios flexibles y adaptables, apoyo continuo, evaluación formativa, procedimientos de gestión de instituciones flexibles, educación preescolar, preparación para la vida adulta, etc.

La Declaración destaca la importancia del rol de los padres y también de la comunidad. Los padres deben estar bien informados, elegir la educación para sus hijos, asumir sus responsabilidades y trabajar en equipo con los profesionales. En la comunidad es necesario fomentar actitudes de integración, participación, optimismo, para poder hacer frente a la discriminación y la exclusión.

En este cuadro comparativo se mencionan las principales características del viejo y del nuevo paradigma:

Paradigma de déficit / Modelo médico	Paradigma de crecimiento / Modelo pedagógico
Etiqueta a los individuos en términos de carencias específicas.	Considera a la persona en su totalidad, teniendo en cuenta las NEAE permanentes o temporales.

<p>Diagnostica la carencia específica usando técnicas estandarizadas, que se centran en los errores y las debilidades.</p>	<p>Evalúa las necesidades de una persona usando enfoques de evaluación auténtica en su contexto natural.</p>
<p>Considera que las dificultades se deben a causas exclusivamente personales.</p>	<p>Admite como origen de las NEE, causas personales, escolares o sociales.</p>
<p>Separa al individuo de los demás, para un tratamiento especializado, en una clase, programa o grupo segregado, lejano al contexto de la vida real.</p>	<p>Mantiene las relaciones de la persona con sus pares y su entorno, brindando un conjunto de interacciones y actividades lo más normales posible.</p>

<p>Defiende el uso de currículum especiales y escuelas especiales.</p>	<p>Supone un sistema educativo y un mismo currículum ordinario para todos, fomentando las adaptaciones curriculares.</p>
<p>Favorece el trabajo aislado y paralelo de docentes y profesionales.</p>	<p>Promueve el trabajo en equipos inter o transdisciplinarios</p>
<p>SEGREGACIÓN</p>	<p>INTEGRACIÓN</p>

TRABAJO DE CAMPO

1-Instrumentos de análisis de la información

Del relevamiento de las 10 encuestas cerradas realizadas a los docentes con respecto a las características de los proyectos de integración en el Nivel Inicial, particularmente en los Jardines seleccionados, permite realizar los gráficos con los datos cuantitativos obtenidos y a partir del análisis de los datos estadísticos puedo dar cuenta de algunas de las características más sobresalientes observadas y que saltan a primera vista y cuya finalidad pretendeser interpretativa.

Intentaré partiendo de los datos anteriormente mencionados arrojados entérminos cuantitativos (en porcentajes), ir triangulando la información obtenida a partir del uso de los diferentes instrumentos de recolección a fin de intentar superar las limitaciones de la aplicación de un solo método, intentando buscar respuestas comunes, junto al análisis de documentación (proyectos que he obtenido en el desarrollo de la investigación), y de la lectura de la normativa

2. Tipo de diseño.

Por las decisiones tomadas hasta el momento en cuanto a la presentación del proyecto de investigación, me lleva determinar cuál es el enfoque metodológico; explicitando el tipo de investigación; ya que la misma permitirá definir el camino que pretendo darle a la investigación. Por el nivel de profundidad que pretendo, puede clasificarse dentro de los estudios descriptivos; lo cual obligará a la medición de las variables que entran en juego. El método que se instrumentará tendrá un fuerte sesgo cuantitativo en el sentido de procurar la medición de variables específicas para las cuales necesitaremos técnicas de corte cuantitativo; como los cuestionarios

estructurados (método por encuesta) que tiene por particularidad la precisión sobre los aspectos que se desea indagar.

Como las investigaciones descriptivas adoptan también el método cualitativo, tomaré algunos casos sobresalientes para realizar una investigación descriptiva interpretativa, a través del análisis de algunos proyectos de integración recolectados en campo. En este sentido, a fin de responder algunas preguntas o aproximar algunas conclusiones resulta necesario establecer relaciones entre algunos de los aspectos cuanti - cuali. Por lo cual se recurrirá a la triangulación de datos, de las encuestas, el análisis de proyectos y de la letra de la ley. Se establecerán relaciones más o menos generales y representativas del universo analizado, vinculando y asociando diversas variables que favorezcan la obtención de conclusiones.

3- Participantes

El ámbito de análisis del presente proyecto comprende instituciones de nivel inicial de gestión privada, dependientes de la Municipalidad de Avellaneda.

El estudio propone seleccionar 6 instituciones en particular, las que están nucleadas por el mismo equipo de Orientación escolar, corresponden sin embargo a contextos socio-económicos diversos, en barrios diferentes de la Ciudad de Avellaneda, 4 de ellas son de jornada simple, 2 de jornada completa, lo que permitirá considerar un panorama de contextos específicos representativo de la totalidad municipal.

4- Unidad de análisis

Cada uno de los docentes encuestados y/o observados.

5-Unidad de información

Serán unidades informantes: cada uno de los entrevistados-docentes, directivos y equipo de orientación.

Cada documento analizado

Cada proyecto analizado

Cada registro de observación

6-Muestra.

En síntesis, el estudio se focalizará en 6 jardines de Infantes 4 de jornada simple y 2 de jornada completa. por otra parte, se solicitará a las instituciones la colaboración de la totalidad de los maestros para algunas de las indagaciones, especialmente las de carácter cuantitativo, en tanto se optará por la selección de algunos docentes que estén llevando adelante proyectos de inclusión para la realización de las indagaciones de carácter más cualitativo que impliquen otros instrumentos de más exigencia.

En definitiva, podríamos establecer que para las indagaciones generales y cuantitativas estaríamos indagando un total de 10 maestros. La muestra será sistemática ya que se tomará a todo el universo y se le asignará un número a cada individuo. Se seleccionará un número determinado para confeccionar la muestra. Se utilizará para ello una tabla de números aleatorios.

En cuanto a las entrevistas con cuestionario estructurado se realizará muestra intencional es decir se entrevistarán cierto número que serán seleccionados según el interés. En este caso diferentes actores involucrados en el proyecto de integración

7- Instrumentos de recolección de datos.

Modelo de encuesta

Destinatarios:

La población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

A- ¿Con qué tipo de escuela articula?

Discapacidad visual/auditiva	Discapacidad Motriz	Otros (Tea, Trast. conductuales)

B- ¿Cuál es la modalidad de asistencia del alumno según su proyecto de inclusión?

Solo escuela de Nivel con Mai	Comparte y asiste a ambas instituciones	Horario reducido en una o ambas instituciones	Se encuentra acompañado por una figura de salud(AT)

C- Este proyecto de inclusión, ¿Se encuentra contemplado dentro de Proyecto Institucional?

SI se encuentra incluido	No se encuentra incluido	No sabe

D- Ud., ¿Participó en el armado del Proyecto de inclusión?

SI	NO

E- ¿Qué actores institucionales participaron en el armado de este proyecto?

Directivos	Docentes	EOE	Profesores especiales	Otros (aclarar)

F- A su criterio, ¿Todos han intervenido con igual nivel de compromiso?(amplíe su respuesta)

SI	NO

G- ¿Quién lo supervisa o coordina?

Directivos	Docentes	EOE	Otros

H- El trabajo que se realiza, ¿Es en equipo?

SI	NO	A Veces

I- ¿Qué tipo de adecuaciones se han realizado?

De tiempo	De espacio	De contenidos

J- ¿Quién realiza las adecuaciones cuando no asiste la MAI?

Docente	EOE	Directivo

K- ¿Usted considera que tiene la capacitación o especialización para desempeñarse en su rol con el proyecto de inclusión?

SI	NO

L- Su dependencia escolar, ¿le provee de espacios de capacitación en relación a la inclusión escolar?

SI	NO

M- ¿Usted realiza capacitación por cuenta propia?

SI	NO

¿N- Su escuela cuenta con recursos económicos para cubrir las necesidades de estos niños?

SI	NO	NO SABE

O- ¿Se realizan reuniones para evaluar este proyecto de inclusión?

SI	NO	A VECES

P- ¿Cada cuánto tiempo se realizan encuentros para evaluar este proyecto?

Por semana	Por mes	Por trimestre

Q- ¿Quién evalúa el proyecto?

Escuela de nivel	Escuela especial	Ambas en equipo

R- ¿Con qué instrumentos evalúan el PI?

Informe escrito	Observación Directa	Ambas

S- ¿En qué forma se involucra la familia en el proyecto?

Activa	Pasiva	Neutra

T- ¿Quién informa a la familia la evolución del PI?

Directivo (escuela de nivel o especial)	Docente (escuela de nivel o especial)	Mai	EOE	Otros (especificar)

U- ¿Cuál es su apreciación respecto a los resultados de la implementación de los proyectos de inclusión según su experiencia?

Positiva	Negativa	Sin Resultados

7-Análisis de datos

En la actualidad, en general por falta de diagnósticos específicos, se hallan numerosos niños con diagnóstico de Trastornos en el desarrollo. Se han detectado niños con sordera que habían sido diagnosticados como niños autistas. Si bien la normativa estipula que los niños deben ser matriculados “en cuanto incluidos” sin diagnóstico, la escuela especial, la rama de Psicología, avalados por Inter-Rama conformado por los Inspectores de todos los niveles, se negaban a aceptar un Proyecto de inclusión, sin el diagnóstico del profesional tratante, lo cual en algunos casos ha llevado a que los niños permanezcan en la escuela común, más de un año sin la atención necesaria, sin obtener su proyecto, y en algunos casos peregrinan en busca de una evaluación por todas las escuelas especiales para poder ser incluidos en un proyecto que los contenga. La respuesta número 2 referida a la modalidad de asistencia en un 43% los niños concurren al jardín común con una maestra integradora (de apoyo a la inclusión), la cual concurre una vez por semana. El 39% responde que el niño concurre al Jardín con el acompañamiento del EOE, el cual en el mejor de los casos puede concurrir una vez por mes al establecimiento. El acompañamiento en la adaptación curricular depende si el cargo de Orientador Educacional lo ocupa una Psicopedagoga o una Psicóloga, ya que en el Municipio no es requisito que la psicóloga tenga título docente habilitante. Un 9% de los niños concurren a ambas instituciones en horario reducido o días alternados. El 9 % tienen acompañante terapéutico, corresponde a las familias que cuentan con obra social y cuyo proyecto se realiza con Escuelas Especiales privadas. La tercera pregunta que se refiere a la incorporación del proyecto en el PI el resultado de las

encuestas arroja un 63% responde afirmativamente, un 12% que no se haya contemplado en el PI y un 25% no sabe. Da cuenta de esta afirmación la pregunta siguiente en cuanto a la participación en el armado del proyecto un 55% responde afirmativamente y un 44% no ha participado. Como venimos observando de los cruces de información la participación real de todos los actores, comprometidos y conscientes de su responsabilidad no se ve plasmado en el accionar cotidiano de la escuela, en general por falta de espacios de reflexión y capacitación. Continuando en la misma línea la siguiente pregunta sobre los actores participantes en el armado del proyecto los posibles participantes directivos, docentes, EOE, profesores especiales y otros profesionales (fonoaudiólogos, Psicomotricistas, neurólogos, terapeutas ocupacionales, etc.) y las familias. Cabe aclarar que los directores participan un 13%, los docentes un 24%, el EOE un 9%, otros un 3%. En cuanto a la cantidad de involucrados más de un participante arroja un 25%, más de 2 un 17%, más de 3 un 8% y más de 4 un 1%. Esto revela claramente que el armado del proyecto nunca involucra a todos los actores y por la siguiente pregunta el compromiso de los mismos también se evidencia la falta de participación ya que un 47% respondió estar comprometido con el proyecto y 52% no lo está. En cuanto a quien supervisa el proyecto el 58% lo hace solo el directivo, en un 15% el directivo con el docente, un 8% al EOE. El resto de los datos involucra a los actores en porcentajes mínimos. A la pregunta siguiente si se realiza trabajo en equipo el 57% responde negativamente, un 10% positivo y el 33% en algunas ocasiones. En cuanto a las adaptaciones curriculares aspecto que creo según lo estipulado por la normativa y lo relevado, es el eje fundamental que permitiría arribar a un resultado exitoso. Pero de todos los datos recogidos, tanto de las observaciones, lectura de proyectos, y de las encuestas, rara vez, se halla en las planificaciones docentes de los Jardines adaptaciones curriculares de contenidos para estos niños, el docente se halla desbordado por la realidad de salas con 30 niños y es poco y nada el tiempo que destina a un trabajo individual, salvo que exista la maestra integradora y sea ella quien pueda realizar un trabajo con ese niño en particular. De las encuestas el resultado que se desprende es que el

5% realiza de espacio, otro 5% de tiempo y un 35% de contenidos. Solo un 3% responde realizar en espacio y tiempo. Un 7% espacio y contenido, un 6% espacio tiempo y contenido y mayoritariamente un 39% en tiempo y contenido. Queda clara que las adecuaciones en general son de contenidos, las cuales son realizadas por la docente a cargo y en algunos casos con la colaboración de la maestra integradora si la hay, ya que son las más específicas de la tarea de enseñar y porque es indispensable ya que los niños no logran cumplir con los contenidos esperados para el grupo total. Las adaptaciones de tiempo corresponden en general al periodo más breve de atención de los niños con NEAE y a las reducciones horarias que en general son pautadas institucionalmente. En cuanto a las adecuaciones de espacio excede a la decisión del docente y de la institución ya que no se cuentan con los medios para realizarlas. Da cuenta de este aspecto las respuestas obtenidas también en cuanto a la falta de adecuación edilicia y la ausencia del estado que como bien venimos sosteniendo sólo se ocupó de legislar, pero no ha acompañado, ni a los docentes, ni a las instituciones con acciones concretas. La pregunta siguiente da cuenta que cuando no hay maestra integradora las adaptaciones las hace en un 69% la docente a cargo, un 22% el EOE cuando este cuenta con Psicopedagoga, el 8% el director

Otro tema abordado en las encuestas fue la capacitación el 61% responde no hallarse preparado para realizar los PI, un 39% si lo está. La siguiente pregunta en cuanto a la provisión por parte del estado o del establecimiento de capacitación en un 50% respondió negativamente. Y lo hacen por iniciativa propia un 34% y un 66% no se capacita. En cuanto a la pregunta si la escuela cuenta con los materiales y recursos didácticos necesarios, un 29% responde negativamente un 40% afirmativo y curiosamente un 31% no sabe. La evaluación fue otro aspecto interesante a tomar como indicador, en cuanto a si se realizan reuniones para evaluar el proceso un 56% responden afirmativamente un 8% no y un 36 % no sabe dato curioso. Las reuniones que se realizan son para el 59% trimestrales, para el 26% mensuales y un 14% semanales. En cuanto a quien evalúa un 72 % contesta que ambas escuelas un 10% solo el Jardín, un 18% solo

especial. Los instrumentos utilizados para evaluar en un 70% responde que utilizan la observación y el informe escrito, un 18% sólo la observación y un 12% solo informe escrito. El docente de inicial utiliza fundamentalmente la observación como instrumento por excelencia para evaluar y de ella se desprende el informe escrito. En cuanto quien informa a la familia del proceso un 37% respondió ambas escuelas, un 17% el docente del niño con la escuela especial, en general representada por la maestra integradora, un 145 solo el docente a cargo y un 9% las escuelas especiales y el EOE. En cuanto a la participación de la familia en el proyecto un 44% responde que lo hacen en forma activa 44%, un 19% pasiva y un 37% neutra.

Estas frases muestran con claridad que pasa con las familias de los niños con NEAE, más allá del grado de compromiso con el que adhieran. En cuanto a la última pregunta sobre que piensan de los resultados de los PI, el 72% responde negativamente, un 12% positivo y un 16% que no han visto resultados.

CONCLUSIONES FINALES

El sistema educativo argentino ha realizado significativos avances en las normativas que amplían, profundizan y consolidan los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Este marco legal guía las políticas públicas y, en especial, las vinculadas con la promoción de la igualdad, la inclusión y el logro educativo de todos los estudiantes. Desde el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación y en cada jurisdicción, se fortalecen políticas en pos de una educación inclusiva, a partir de una concepción que comprende la diversidad como una forma de enriquecer los procesos educativos, entendiendo que para consolidar dicho modelo debemos profundizar, deconstruir y construir nuevas prácticas institucionales para su afianzamiento y consolidación. Sin embargo, no se desconoce que aún, nos encontramos en períodos de transición donde el derecho a la educación inclusiva no se traduce en la totalidad de los contextos escolares y principalmente en la vida de los estudiantes que requieren

trayectos educativos personalizados. Así también se observan dificultades en el acompañamiento de los equipos docentes, que se encuentran con diversos obstáculos para llevar adelante una práctica pedagógica flexible e innovadora. En este sentido, es importante resaltar que, si bien se requieren tiempos institucionales para la transformación y el enriquecimiento de las prácticas, los tiempos de las personas son aquí y ahora. En consonancia, la formación docente en estas temáticas es una de las deudas a saldar, por lo cual cobra sentido como eslabón clave para que las escuelas de nuestro país cuenten con herramientas y estrategias para el abordaje de la diversidad. Reconociendo el camino recorrido y la labor cotidiana de directivos y docentes, que ante estas exigencias responden con compromiso y dedicación para crear en sus aulas espacios donde todos los estudiantes sean alojados, aprendan y se desarrollen plenamente. Por lo tanto, la educación inclusiva, como proceso se remite a que estas acciones sean el motor que fortalezca este camino, para la concreción de prácticas y estrategias pedagógicas diversificadas, donde todos sus miembros, ya sea estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) puedan acceder al aprendizaje.

La relevancia del trabajo colaborativo y cooperativo entre los actores y equipos que forman el sistema educativo (niveles, modalidades y equipos interdisciplinarios educativos), así como con las familias, los equipos externos y la comunidad en general, nos presenta el desafío y la responsabilidad de propiciar la articulación y corresponsabilidad entre todos, para que, desde allí, y en interacción con los estudiantes, fortalezcamos una real sociedad inclusiva. Debe brindarse material desde las políticas públicas que posibilite una oportunidad de abrir nuevos interrogantes y nuevas estrategias, sistematizar, investigar, reflexionar, modificar, enmendar, actualizar y profesionalizar el sistema educativo, desde el planteamiento de una educación inclusiva como un constructo social. La escuela, orientada hacia la inclusión, es el ámbito donde se halla la distancia más corta para alcanzar la verdadera

transformación social, pero para esto, todos estamos invitados a participar y construirla. El análisis de políticas ejecutadas en el espacio de la integración, realizado desde la empiria, no vislumbra estrategias intersectoriales de áreas como educación, salud, acción social, lo que lleva a aventurar, que, sin estos pilares, la integración pedagógica se vacía de contenido. Las instituciones se hallan devastadas de recursos tanto materiales como humanos. No se realiza transformación de espacios, tiempos, estructuras organizativas en función de las necesidades de los niños en general. Si, se realizan adaptaciones de los contenidos curriculares, ya que esta práctica se halla estipulada como función específica del maestro integrador proveniente de la escuela especial (Mai: maestro apoyo a la inclusión). El proyecto de inclusión, aparece como una imposición ceñida a los aspectos burocráticos, no ha habido trabajo ni formación sobre el tema. Dentro de cada escuela, la mirada se vuelve permanentemente hacia el docente como único responsable de la naturaleza y calidad del acontecer educativo en el aula, pero no se lo contiene desde una formación inicial ni perfeccionamiento en servicio. Los temores del docente, se constituyen en otro escollo, tiene que ver con la propia identidad, su propia identidad vocacional ocupacional, que estaba construida sobre la base de lo que le enseñaron en su formación: “Yo no elegí enseñar a niños especiales”, expresan infinidad de veces. Aunque frente a la complejidad actual y a la relativa razón de cada pensador, frente a la diversidad y dificultades en la diversidad, es imprescindible hablar de diversificación pedagógica. Y esto es lo que se le solicita al docente, para este niño integrado y para los otros, hoy es imposible aferrarse a una sola forma técnica o metodológica. En la necesidad de resolver las dificultades del día a día dentro del aula, que ponen en duda la efectividad de sus “ritos, rutinas y rituales” para desempeñar su tarea. El docente se halla preocupado y ocupado en encontrar respuestas al “como hacer”, más que al “que o porque hacer”, escucha solo sus propias necesidades y no las de sus alumnos. Cayendo perversamente en una pérdida de perspectiva que le permite igualar su propia vulnerabilidad adulta, con la del niño. En un estado de injusto individualismo que lo inmoviliza ante otras salidas

viabiles de producción conjunta. No se percibe, en términos generales, aceptación de la persona distinta; en el mejor de los casos existe solo una frágil tolerancia que no permite valorar al otro. Lo concerniente a la inclusión de niños con NEAE, estaría llevándose a cabo en cumplimiento de apremios burocráticos, más que poniéndose en juego los propios límites conceptuales y actitudinales, así como el deseo de crear un sistema educativo distinto que de paso a la posibilidad de transformar la realidad actual. Se observa en nuestro país la urgencia de que las políticas vayan acompañadas de acciones y prácticas reales. Desde los lineamientos políticos deben procurarse no sólo las leyes que regulen la educación especial, sino y sobre todo los recursos necesarios para lograr dicha implementación. Las leyes en sí mismas no han demostrado ser efectivas si los actores del sistema no las asumen o si al querer asumirlas no cuentan con los medios para implementarlas. Esta cuestión la tratan distintos autores, expresando lo siguiente: Los marcos legales solos no resuelven las actitudes de las prácticas educativas. El camino que queda por recorrer, en el futuro mediato e inmediato, es plasmar en la realidad esta igualdad, es decir efectivizar en la práctica la letra de la ley. La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria no es un asunto que pueda resolverse a través de formulaciones legales. Es, además y principalmente, un objetivo que ha de abordarse desde todas las perspectivas, no solo las que tienen relación con el sistema educativo sino también con el conjunto de la sociedad. La inclusión así entendida, es un largo y laborioso proceso que exige un esfuerzo sostenido para que todos los factores que están en acción contribuyan positivamente al resultado global. Tanto la literatura como las legislaciones apoyan y promueven esta mirada diferente, un cambio de paradigma, pero en la práctica aún queda un largo camino por recorrer y muchos obstáculos que superar. Desde este lugar es que se debe proponer, formar docentes comprometidos con la educación de los alumnos con desafíos particulares, abordando desde todas las perspectivas la inclusión, no solo las que tienen relación con el sistema educativo sino también con el conjunto de la sociedad. Las claves del cambio de paradigma son los documentos

internacionales que dan cuenta del cambio que se inició hace algunas décadas en Europa, y que se está expandiendo por todo el mundo. Este nuevo enfoque se centra en el valor de la diversidad. El término diferencia sugiere cierto parámetro de contraste y cierto modelo de referencia, mientras que el término diversidad remite a la multiplicidad de la realidad y a que cada ser humano es único e irreplicable. Ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la escuela... hay que vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático. Todos somos iguales en dignidad, nos distinguimos unos de otros por nuestras dotes particulares, nuestras ideas y creencias; y esta diferencia es para cada cual y para la civilización, una fuente de riqueza. No se trata de soportar o tolerar, sino de convivir con naturalidad y apertura para poder tomar del otro lo que tiene de distinto y al mismo tiempo reconocerlo que tiene de común. La diversidad es constitutiva de la sociedad y de la escuela, lo cual lleva a afirmar lo siguiente: lo común, es lo diverso. Con esto se refiere a que la igualdad, significa la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en la escuela. El principio de igualdad muchas veces fue mal entendido, pues se pensó que la igualdad implicaba “dar a todos lo mismo” (concepto de homogeneizar). Durante mucho tiempo el sistema educativo respondía al paradigma de homogeneidad, el cual no contemplaba la diversidad dando lugar a la existencia de dos subsistemas: el especial y el “común”. Hay que reconocer que la realidad es compleja, y que las cosas tienen un carácter abierto y cambiante. A su vez, las diferentes historias de vida personal, motivaciones y actitudes, puntos de partida en la construcción de los aprendizajes, ritmos de aprendizaje, estilos de enseñanza, contextos áulicos, etc. dan cuenta de la gran heterogeneidad, que debe ser respetada. Tanto la literatura como las legislaciones, apoyan y promueven esta mirada diferente, pero en la práctica aún queda un largo camino por recorrer y muchos obstáculos (carencia de recursos humanos, falta de financiamiento, resistencia al cambio, problemas de coordinación, desconocimiento de la reglamentación, enfoque tradicional de la enseñanza, etc.) que superar. Según Oscar M. Dadamia las mejoras no provienen de cambios tecnológicos o

aumento de recursos, sino de la posibilidad de unir a los que creen en algo y desean la transformación. Implantar una verdadera integración supone modificar el 70% de las actitudes y el 30% de las nuevas técnicas y formas de trabajo. David Isaacs argumenta que hay que favorecer las siguientes actitudes: respeto, flexibilidad, comprensión, confianza, prudencia y responsabilidad. Sin embargo, hay que destacar que este cambio implica la participación de toda la sociedad, ya que es ella quién discapacita y rehabilita, segrega y agrega. A través de la concientización y difusión de esta nueva mirada a la educación especial, se tiende a eliminar la segregación, exclusión y asistencialismo. A su vez hay que identificar, eliminar y/o prevenir todas las barreras (arquitectónicas, psicológicas, pedagógicas, etc.) que se oponen a la inclusión de las personas. El paradigma biológico centraba el problema en la persona que tienen deficiencias o limitaciones. Aquí la persona es considerada paciente, quien para adaptarse a las condiciones del entorno que lo rodea (social y físico) debe ser sometido a la intervención de los profesionales de la rehabilitación. Se considera que, para superar las limitaciones funcionales del alumno, es necesario que un conjunto de profesionales y especialistas le ofrezcan a esta persona una serie de servicios y tratamientos. Este enfoque ve a la persona como receptor pasivo de apoyos institucionalizados. El paradigma de derechos humanos se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano; es decir, en la dignidad que se tiene por el hecho de ser humano, independiente de las características o condiciones que tenga. El Estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Las personas con limitaciones, desafíos, vistas como sujetos de derecho en igualdad con las demás personas sin discapacidad, y proponer que se brinden los apoyos necesarios y que se realicen las modificaciones necesarias a través del diseño de políticas públicas que aborden los aspectos sociales que influyen en la

construcción de la discapacidad. El derecho a aprender en un contexto diverso e inclusivo está reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un tratado internacional aprobado por las Naciones Unidas que fue ratificado por la Argentina en 2008 y que tiene jerarquía constitucional desde 2014 (ley 27.044). En su artículo 24, obliga a los Estados a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles brindando los apoyos y ajustes que sean necesarios a quienes los requieran y a asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas de las escuelas comunes. Una cosa es el derecho que garantiza la ley y otra cosa lo que ocurre realmente en los colegios. Muchas veces, el argumento es que no es el colegio para tu hijo o que no tienen las herramientas para acompañarlo. El sistema los invita a realizar un pase a una escuela especial, aunque no sea lo indicado para todos los casos.

Neurotípicos es la forma que se usa para definir a personas que tienen una forma de procesar el conocimiento que responde a un modelo mayoritario. Neurodivergente o neurodiverso se utiliza para enfatizar que no siempre la diferencia en el neurodesarrollo representa una discapacidad. Se prefiere hablar de diagnóstico o condición, incluso de dificultad o de persona que requiere apoyos, para bajar la carga estigmatizante de la palabra discapacidad. Hoy un docente no cursa ninguna materia relacionada con discapacidad, mucho menos sobre cómo aprenden los chicos Neurodivergentes. Todavía existen muchas barreras para la educación inclusiva de calidad, todo estudiante tiene derecho a asistir a la escuela que la familia elija. Los cambios de paradigma en educación llevan unos 15 años y requieren cambios en **tres dimensiones**: primero las **políticas inclusivas**, en las cuales, de acuerdo a todos los documentos históricos mencionados en el presente trabajo, se observa que hay avances. Pero, se necesita cambiar la cultura, la mirada sobre la discapacidad. Lo siguiente son las **prácticas inclusivas**. Aquí entra la formación docente, donde hay mucha falta de herramientas, de cómo enseñar a una diversidad de estudiantes. Lo tercero a **cambiar es la mirada**. Si todos entendemos que este es un derecho humano de todas las personas, todos vamos a

tener herramientas de cómo enseñar en diversidad. Si algo dejó en claro la pandemia es que, más allá de las condiciones o diagnósticos, no todos los chicos aprenden igual. Sin embargo, seguimos con un modelo de hace 100 años. La situación nos interpela.

¿Estamos preparados para enseñar en la diversidad?

El registro de estas condiciones aumenta en el mundo, con cifras de Estados Unidos que se toman como referencia. En parte, explican los especialistas, hay más diagnóstico y se desarrollaron criterios nuevos para definir comportamientos que antes pasaban inadvertidos o se atribuían a la mala conducta. Aproximadamente, un 12 % de los chicos menores de 14 años necesita algún tipo de apoyo. Hay siete de cada 100 chicos en edad escolar con trastorno del lenguaje. Y 11, con déficit de atención. También aumentó la incidencia de casos de TEA, que es de un chico cada 36, según datos del Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC), de Estados Unidos. En la Argentina no hay cifras: en el último censo no se incluyó ninguna pregunta al respecto. Si hay un chico con TEA cada 36, significa que al menos hay uno en cada aula. Debería ser de carácter obligatorio que haya **capacitación a los docentes** en su formación e incluso luego ya en la práctica, en su **permanente actualización**. Pero no es lo único que falta. Lo que se requiere es **empatía**. Ponerte en el lugar del otro. Averiguar, preguntar, de hecho, sino lo que levantamos son “nuevas barreras. Si un cerebro procesa distinto la información, cambiando la mirada, todos los alumnos tienen una manera diversa de procesarla. La nueva mirada debe ser puesta en la Neurodiversidad, aunque implique un cambio en varias instancias. No sólo las escuelas no están preparadas, sino que no se cumplen las leyes. Porque se les niegan las vacantes o se les ponen condiciones como el maestro integrador. Y la familia termina luchando con el sistema. Muchas veces termina en la desescolarización o el pase a escuela especial. La experiencia nos muestra que muchos niños, muchas veces pierden días, meses y hasta años de escuela. Para las instituciones el desafío es enorme. La complejidad que involucra la inclusión demanda compromiso y una decisión centrada no solo en el resultado sino también en la mejora continua. Por eso, hay factores hoy sobre los que hay un intenso

debate, como puede ser la cantidad de procesos de inclusión distintos y simultáneos en una misma aula. Los ministerios son reacios a regular este aspecto, argumentando que cada caso es distinto y que no se puede hablar de un límite determinado. Por otro lado, las escuelas están viendo que, frente a esta postura difusa, muchas veces, no hay quien sienta un criterio, afectándose las condiciones generales de aprendizaje del conjunto. La educación para la inclusión se inscribe en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender la diversidad en condiciones en las que los alumnos accedan al sistema educativo, con el interés de que tengan experiencias de aprendizaje de calidad. También se inscribe dentro de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o conseguir pobres resultados de aprendizaje. Para tales logros, la inclusión educativa necesitaría entrar a formar parte de las políticas educativas con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de alta calidad, según las necesidades de los distintos grupos poblacionales. Finalmente, se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo. En conclusión, el término de **inclusión educativa** resignifica el concepto clásico de equidad educativa. Es un concepto que ha entrado con fuerza en el discurso político-pedagógico, en un contexto en que simultáneamente se profundizan los procesos de exclusión y se reconocen las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad para todos.

En esta misma línea, se podría definir la **educación inclusiva** como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos niños y jóvenes vulnerabilizados. La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años. Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al

mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente.

La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones. En este orden de ideas, los docentes deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor. Estas afirmaciones conservan hoy toda su vigencia presentando las enormes dificultades que tiene la formación docente para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación y para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos. Son varias las reformas que, en las últimas décadas, ha sufrido la formación docente. La primera hace relación a la duración de la misma. De pocos años, en la mayoría de las regiones del mundo, la duración de la formación inicial de docentes ha tendido a prolongarse y oscila, desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Esta tendencia mundial se constata también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente.

La segunda se refiere a las instituciones en las cuales se forman los docentes. Los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas y, además, están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea. La tercera tiene que ver con los contenidos de formación y con la relación entre lo pedagógico y lo didáctico.

No obstante, estos procesos de reforma no han resuelto problemas tan importantes en la formación docente, como el divorcio entre teoría y práctica; la fragmentación de los contenidos de formación; la poca

relación entre la pedagogía y las didácticas específicas, además de la relación compleja entre los centros de formación docente y los lugares donde se lleva a cabo la práctica docente.

También sigue sin resolverse el problema de la formación de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial.

Otro aspecto relevante en la formación de docentes es la definición de estándares, tanto para su formación inicial como para evaluar su desempeño. A excepción de algunos casos como Chile (*Marco para la buena enseñanza*) o Colombia, donde se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente, hecho derivado de la práctica cada vez más difundida de acreditación de los programas de formación universitaria, los estándares para la formación docente no tienen presencia en los países de América Latina. Más recientemente, Ecuador y Perú han entrado en este proceso.

La literatura contemporánea, describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para lograrlos en los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, además de las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas. Así, entre las primeras se encuentran, entre otras: conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; capacidad de aprender y actualizarse; compromiso ético; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

En cuanto a las competencias específicas, se destacan como las más importantes: el dominio de los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especificidad; la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; el dominio de la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas; la capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje según los contextos, y crear y evaluar ambientes favorables para el aprendizaje también teniendo en cuenta el contexto. Más allá de la discusión sobre estas competencias y en aras de reflexionar sobre cuáles serían aquellas que harían del docente un maestro inclusivo, valdría la pena señalar las paradojas que presenta Andy Hargreaves cuando señala las incoherencias que existen entre las demandas que le hace la sociedad a la escuela y aquellas que propician, por ejemplo, las familias y las empresas. Así, por ejemplo: las empresas demandan al sistema educativo habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad e iniciativa, que después no utilizan; demandan a las instituciones educativas que sean cada vez más diversas, de manera que los docentes deban reconocer y promover la existencia de distintos estilos de aprendizaje, la agrupación heterogénea de estudiantes, la integración de alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias, el desarrollo de destrezas curriculares transversales, así como la creación de relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes y, al mismo tiempo, se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar rendimientos.

La sociedad demanda a los docentes propuestas creativas y diferentes no sólo relativas al trabajo diario en el aula sino también en relación con las funciones de la escuela. Pero nuevamente se registra aquí una distancia entre el deber ser y la realidad. Mientras que los resultados de las investigaciones de los últimos años insisten en definir al docente como guía y como tutor, en la cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que se le asigna en el modelo tradicional de educación, es decir el de docente como autoridad y como transmisor de información. ¿Qué requiere un docente

para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y para que la escuela cumpla con sus fines y objetivos de inclusión educativa?

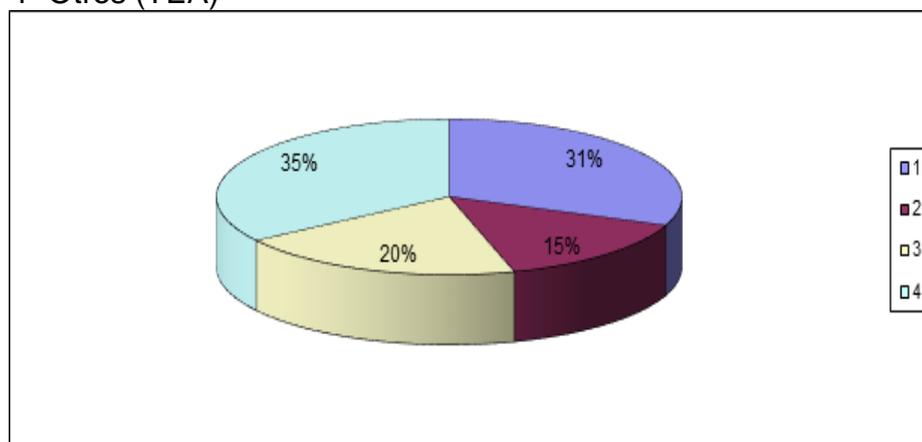
Un docente necesita, ante todo, capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes. No obstante, para garantizar una educación inclusiva, es necesario el compromiso del sistema educativo como un todo. Así, en el nivel de la macro política, los sistemas educativos necesitan asignar recursos en forma específica a los programas de inclusión educativa y requieren propender a su monitoreo y evaluación; igualmente asegurar una legislación nacional y compromisos regionales que generen las garantías adecuadas para el desarrollo de políticas de inclusión.

ANEXO

1-Gráficos

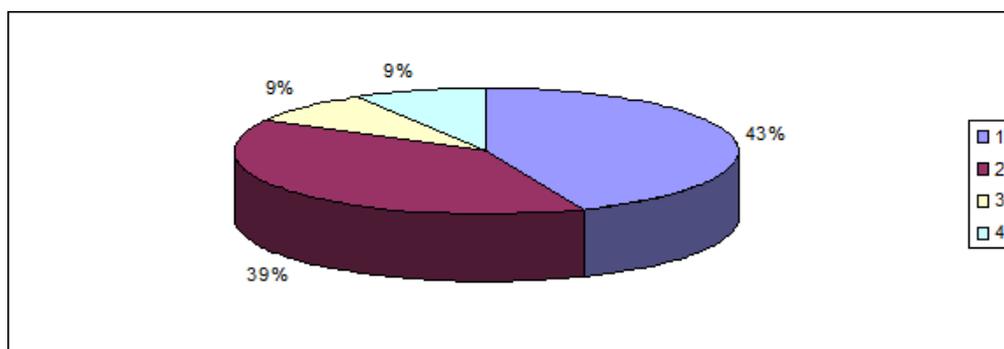
A- ¿Con qué tipo de escuela articula?

- 1- Debilidad mental
- 2- Dificultades visuales
- 3- Motores
- 4- Otros (TEA)



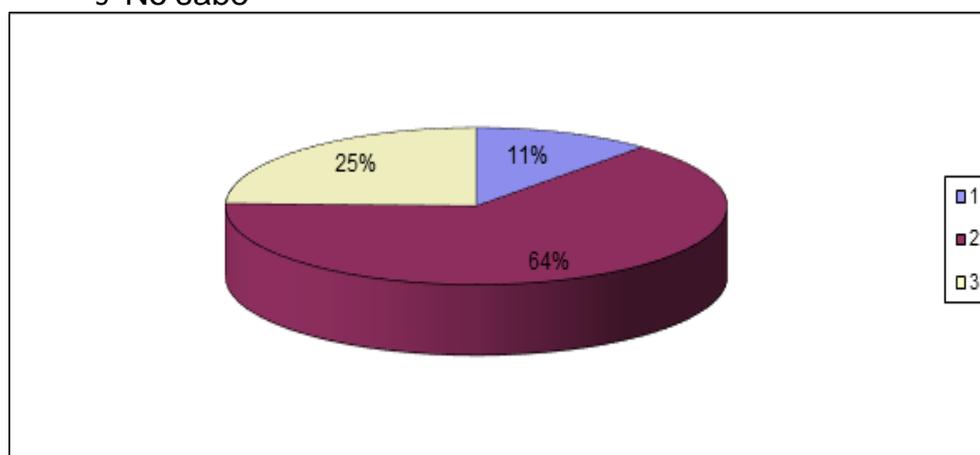
B- ¿Su alumno, qué tipo de Proyecto de inclusión realiza según su modalidad de asistencia?

- 1- Solo escuela común con maestra de apoyo a la inclusión
- 2- Sólo escuela común con apoyo del EOE
- 3- Horario reducido en una o en ambas instituciones
- 4- Acompañamiento terapéutico



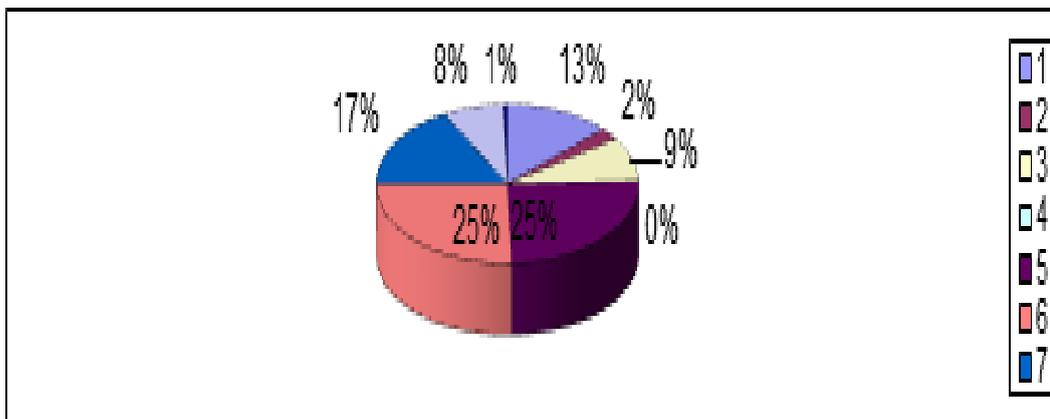
C- ¿Este proyecto está contemplado dentro del PI?

- 1- No
- 2- Sí
- 3- No sabe



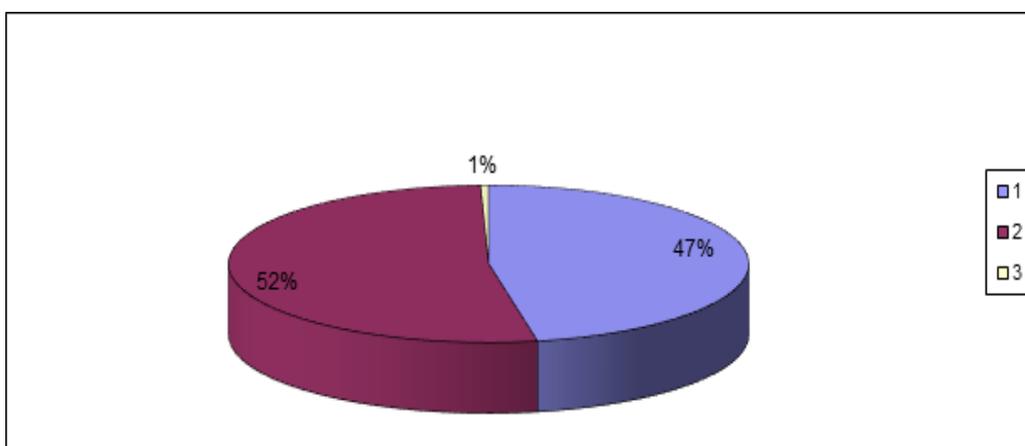
E- ¿Qué actores participan en este proyecto?

- 1-Directivos
- 2-Docentes
- 3-EOE
- 4-Profesores especiales
- 5-Otros
- 6-Más de uno
- 7-Más de dos



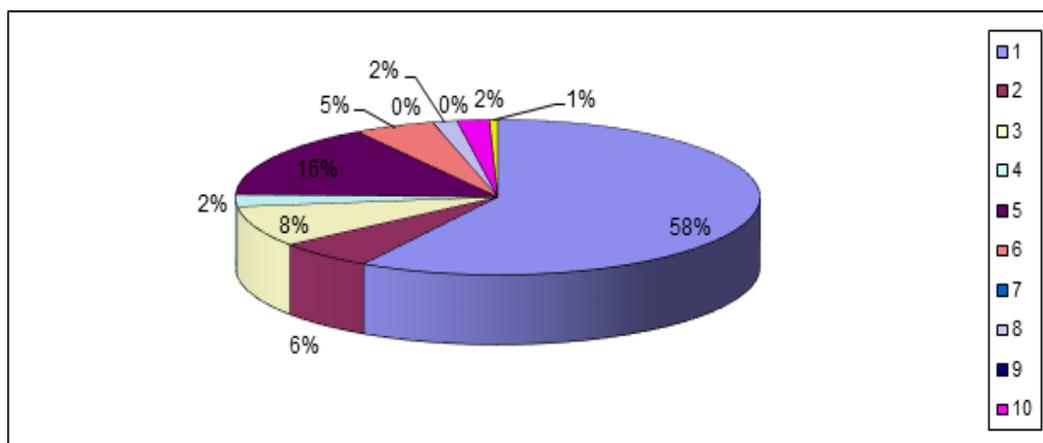
F- ¿Todos intervienen con igual nivel de compromiso?

- 1- Sí
- 2- No
- 3- No sabe



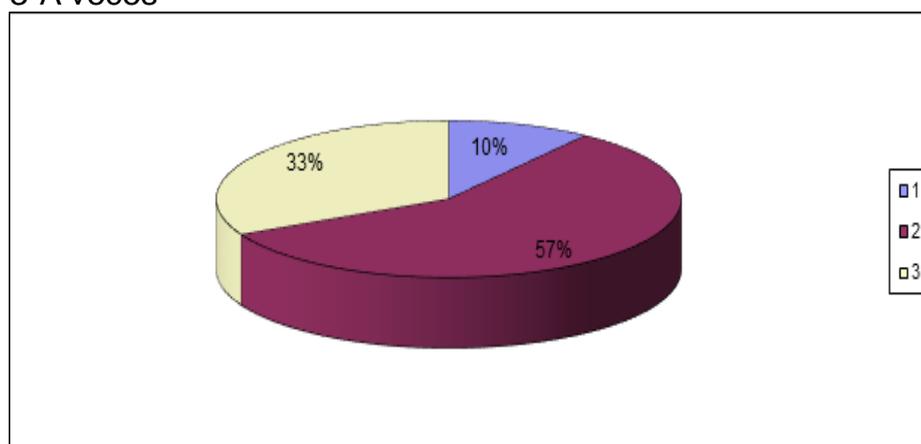
G- ¿Quién lo supervisa o coordina?

- 1-Directivos
- 2-Docentes
- 3-EOE
- 4-Otros
- 5-Directivo y Docente
- 6-Directivo y EOE
- 7-Directivo y otros
- 8-Docentes y EOE
- 9-Docentes y otros
- 10- EOE y otros



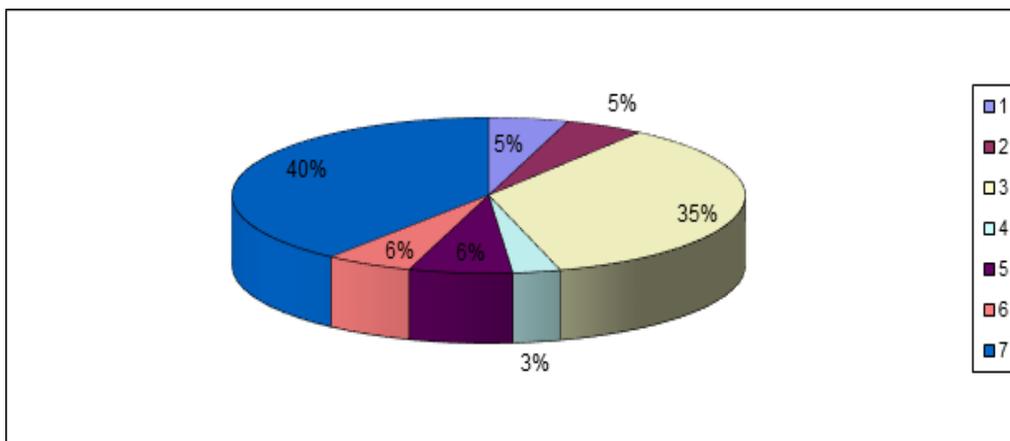
H- ¿El trabajo que realizan, es en equipo?

- 1- Sí
- 2- No
- 3-A veces



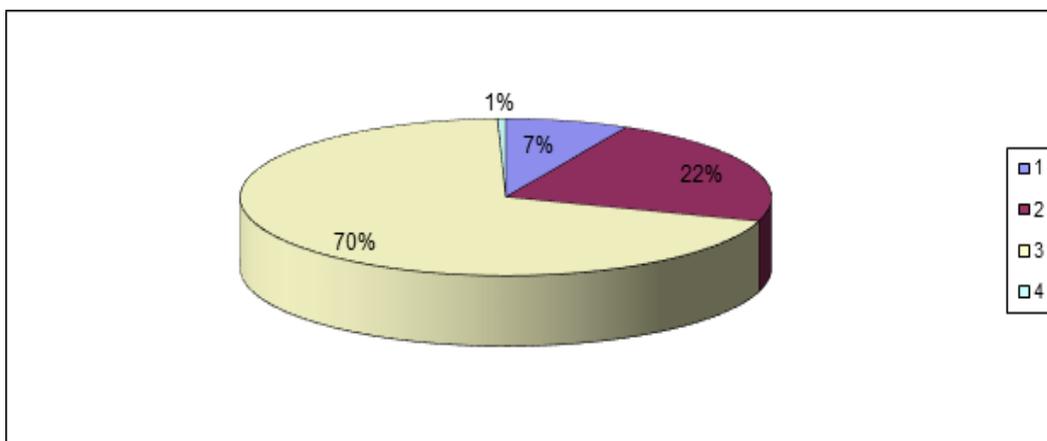
I- ¿Qué adaptaciones curriculares se realizan?

- 1-En espacio
- 2-En tiempo
- 3-En contenidos
- 4-En espacio y tiempo
- 5-Espacio y contenidos
- 6-Espacio, contenidos y tiempo
- 7-Tiempo y contenidos



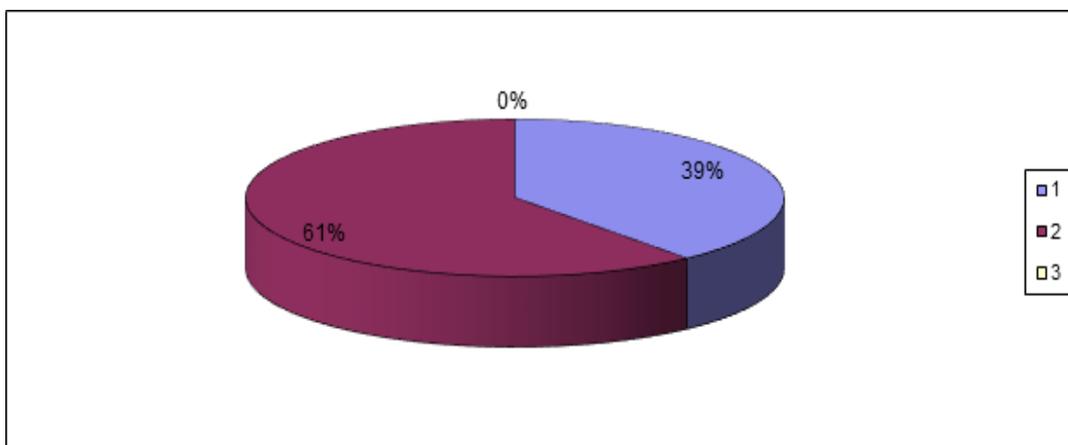
J- ¿Quién realiza las adaptaciones cuando no asiste la maestra de apoyo a la inclusión?

- 1- Directivo
- 2- EOE
- 3- Docente a cargo
- 4- No sabe



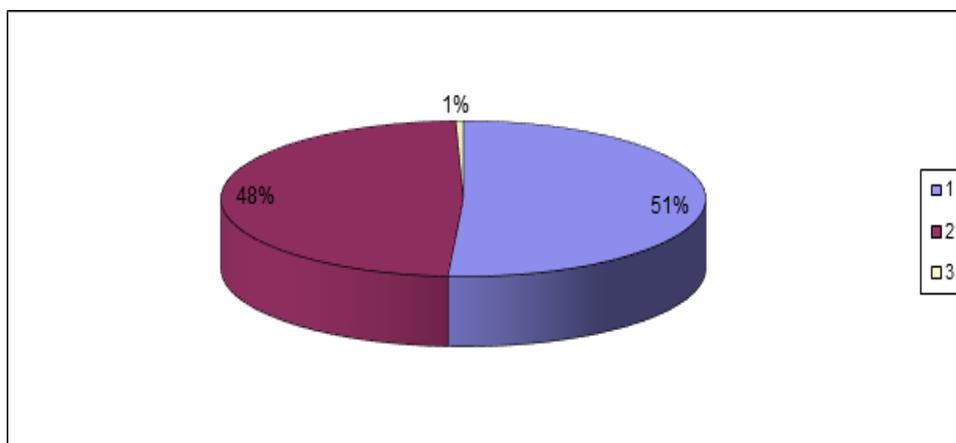
K- ¿Usted tiene especialización o capacitación para el desempeño de su rol dentro de una inclusión?

- 1- Sí
- 2- No
- 3- No sabe



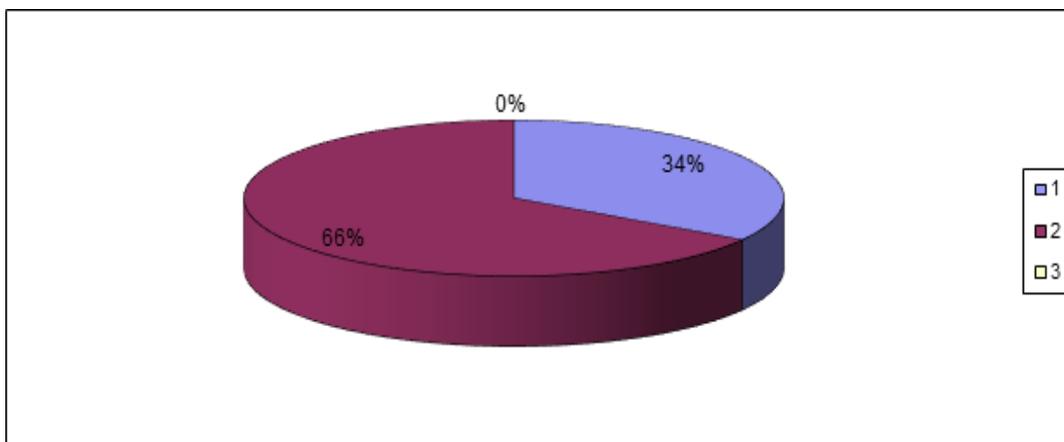
L- Su dependencia escolar, ¿le provee espacios de capacitación para el trabajo con niños con NEAE?

- 1- Sí
- 2- No
- 3- No sabe



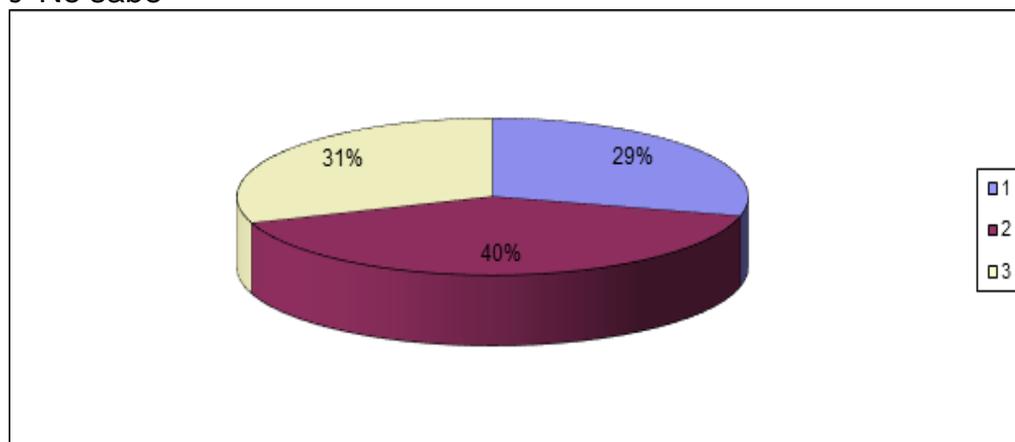
M- ¿Realiza capacitación por iniciativa propia?

- 1- Si
- 2- No
- 3- No contesta



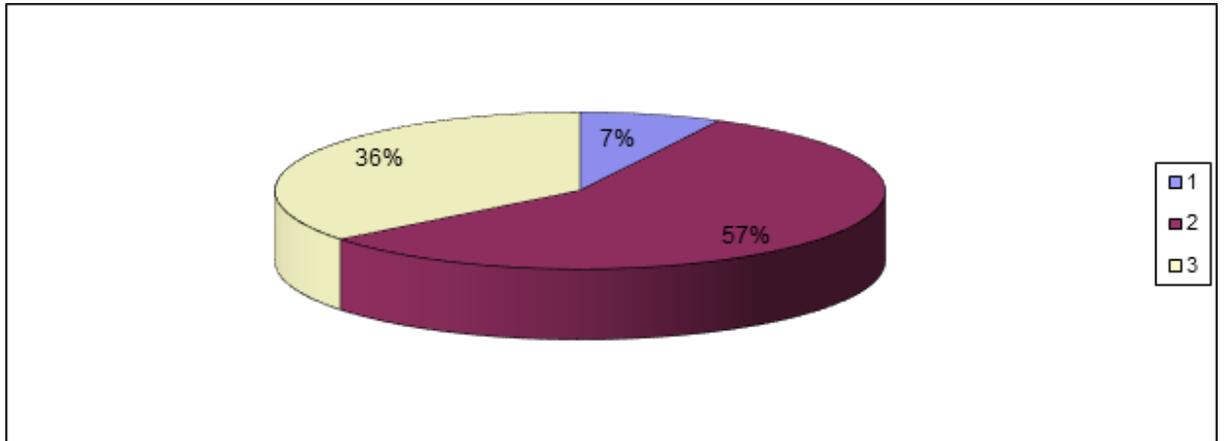
N- ¿Su escuela cuenta con material didáctico para atender las necesidades de los niños con NEAE?

- 1- No
- 2- Sí
- 3- No sabe



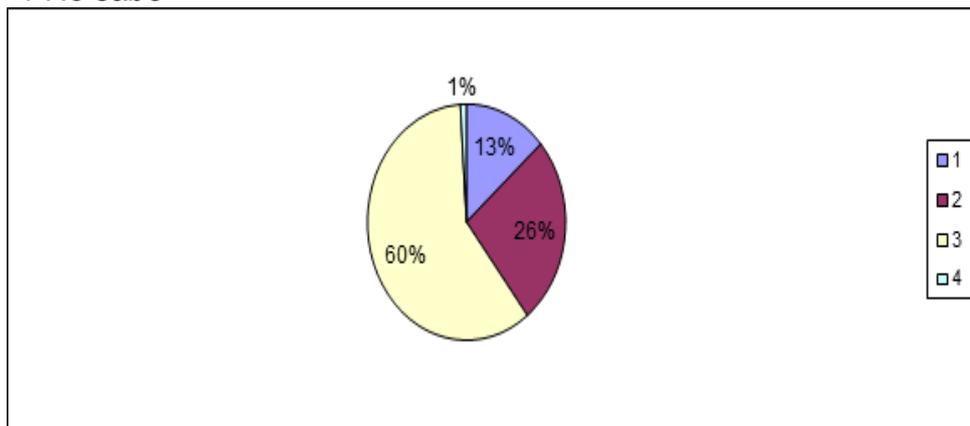
O- ¿Se realizan reuniones para evaluar el proceso?

- 1- No
- 2- Sí
- 3- No sabe



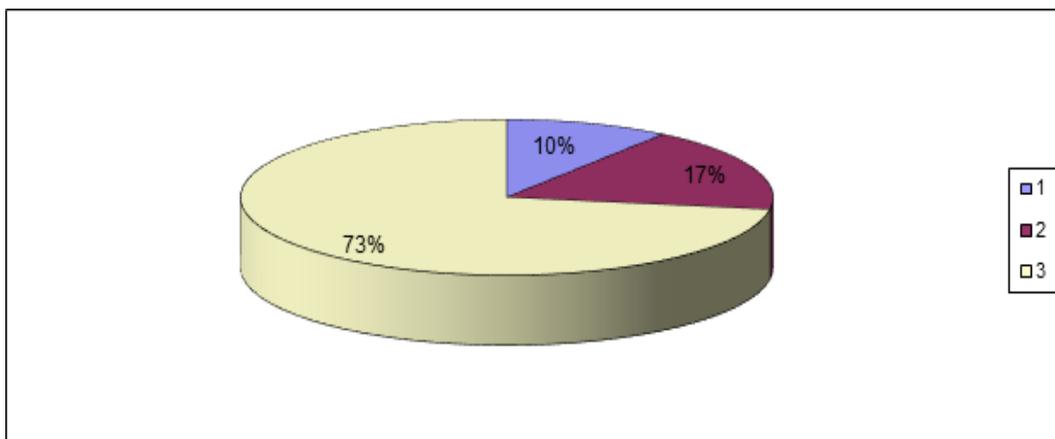
P- ¿Cada cuánto se realizan estas reuniones?

- 1-Cada semana
- 2-Cada mes
- 3-Cada trimestre
- 4-No sabe



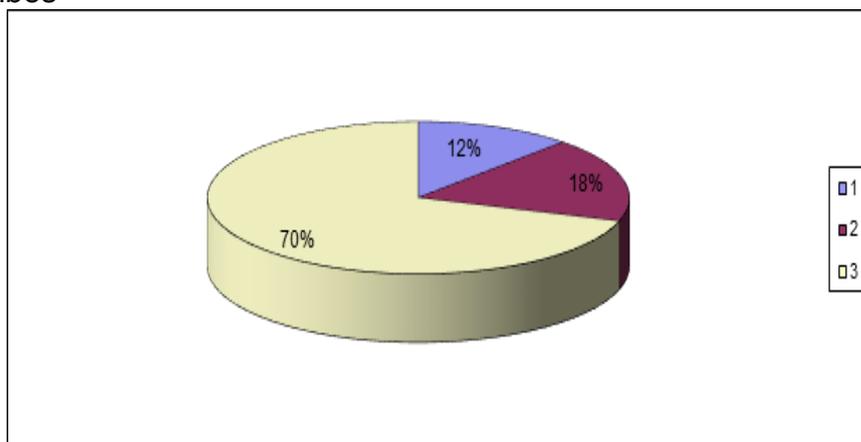
Q- ¿Quién evalúa?

- 1-La escuela de nivel
- 2-La escuela especial
- 3-Ambas



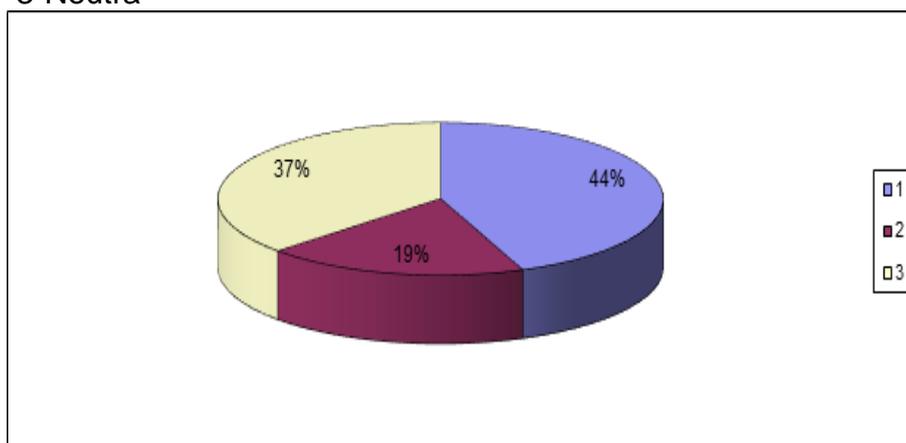
R- ¿Con qué instrumentos se evalúa el PI?

- 1-Informe escrito
- 2-Observación directa
- 3-Ambos



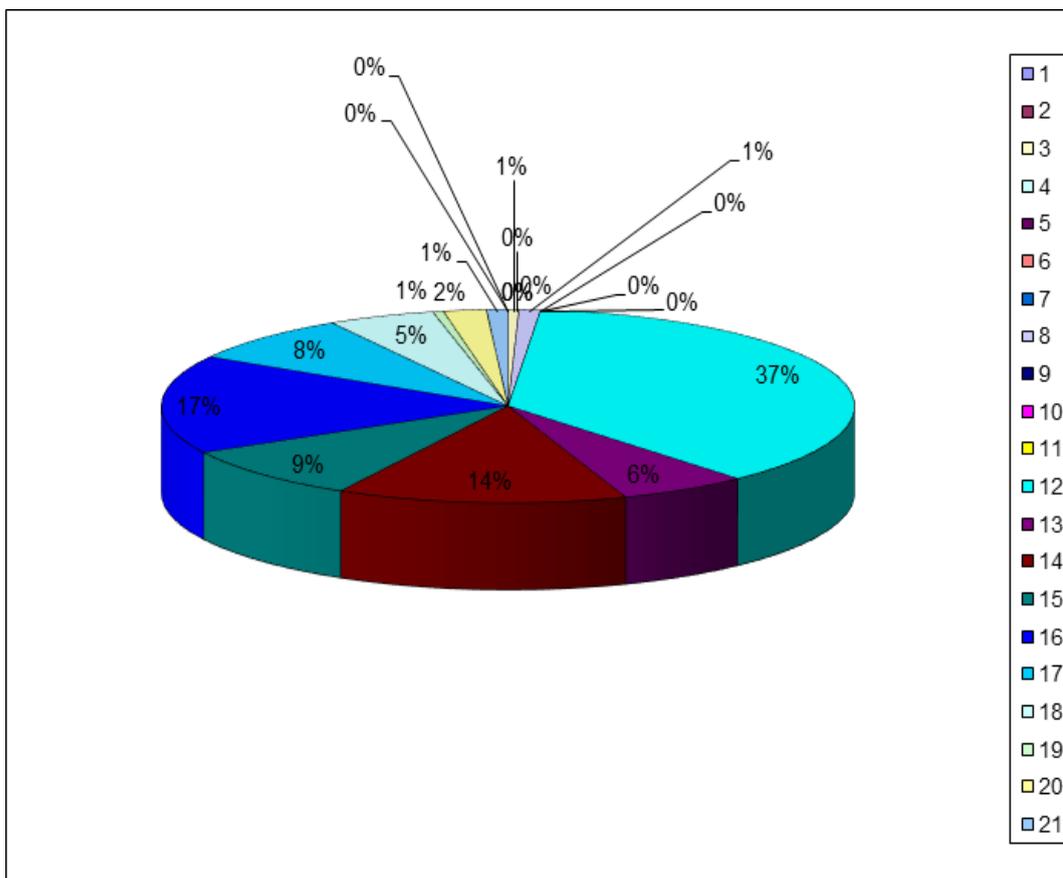
S- ¿En qué forma se involucra la familia dentro del proyecto?

- 1-Activa
- 2-Pasiva
- 3-Neutra



T- ¿Quién informa a la familia la evolución del proceso del Proyecto de inclusión?

- 1-Directivo y Docente
- 2-Directivo y EOE
- 3-Directivo y escuela común
- 4-Directivo y escuela especial
- 5-Directivo y maestra integradora
- 6-Docente y EOE
- 7-Docente y Escuela especial
- 8-Docente y Maestra de apoyo a la inclusión
- 9-EOE y escuela especial
- 10-EOE y escuela común
- 11-EOE y maestra de apoyo a la inclusión
- 12-Escuela de nivel y escuela especial
- 13-Directivos
- 14-Docentes
- 15-EOE
- 16-Escuela especial
- 17-Escuela de nivel
- 18- Maestra apoyo a la inclusión
- 19-Docente a cargo
- 20- No contesta
- 21-No sabe



Ampliación de antecedentes

Para desarrollar esta categoría fue necesario realizar previamente un estudio documental para identificar los antecedentes de la decisión: datos históricos a nivel internacional, nacional y estatal respecto a la relación entre la sociedad y el Estado con las personas con discapacidad. Sin embargo, para el estudio de este caso sólo se retomaron los conocimientos obtenidos sobre el estado de Durango y se establecieron etapas caracterizadas por los cambios en la atención a las personas con discapacidad: el altruismo en la atención a las personas con discapacidad, formación de organizaciones, adopción de la atención por el gobierno local y delegación de la atención al gobierno federal.

A continuación, se expone una breve síntesis de la información documental obtenida, la cual tuvo como base el trabajo desarrollado por Vázquez, Barraza, López y García, (1998).

1) *El altruismo en la atención a las personas con discapacidad*

2) La educación especial se inició en Durango en 1958 a iniciativa de una trabajadora social que llegó a desempeñarse como Jefa del Departamento de Educación Preescolar, la T.S. Francisca Iturbe vta. de Blanco, a quien la comunidad le reconoce su altruismo, dedicación y gestión para atender y ayudar a personas necesitadas. Su trabajo comenzó alfabetizando y enseñando actividades de la vida diaria a niños con problemas neuromotores, parálisis cerebral, deficiencia mental, sordomudos y problemas de lenguaje en el Instituto Adelaida Guerrero; para quienes consiguió atención médica, desayunos y transportes gratuitos. Logró posteriormente que esta pequeña escuela con 35 alumnos de edad escolar que trabajaban en su domicilio fuera reconocida por la Secretaría de Educación.

3) *Formación de organizaciones:* Posteriormente, los padres de familia se organizaron y contrataron a maestras preparadas para atender a estos niños y a otro grupo que ya recibía atención en el Centro de salud, esto sucedió hasta que la Sra. Gloria Semental, esposa del Gobernador Enrique Dupré Ceniceros, en 1964,

legitimó el problema y fundó un patronato encargado de negociar mayores beneficios.

4) Adopción de la atención por el Gobierno Estatal

En 1969 se creó la Escuela del Niño Atípico por interés del Gobernador Ing. Alejandro Páez Urquidí y su esposa para que los niños con discapacidad fueran atendidos. De esta manera se institucionalizó la educación especial en Durango. Para 1972 desapareció el Instituto Adelaida Guerrero pues la población atendida por este y por el Centro de Salud fue absorbida por la escuela que acababa de crearse.

En este mismo año se creó en Gómez Palacio, Durango la Escuela de Educación Especial "Margarita Maza de Juárez" mediante gastos compartidos por la sociedad de padres de familia y por el Presidente Municipal y atendiendo inicialmente a 30 niños con deficiencia mental, parálisis cerebral y problemas de lenguaje. En este edificio se construyó posteriormente, en 1977, el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

Entre 1968 y 1974 se creó el Patronato Pro-Escuela del Niño Atípico con apoyo del Gobierno del Estado e integrado con voluntarias que eran esposas de funcionarios del gobierno.

En 1970 quedó como Presidenta del Patronato la Sra. Elvira Díaz de Silerio (voluntaria desde 1968), quien cambió al personal de la escuela, gestionó becas ante el gobierno de la república para que los maestros estudiaran en México consiguió 10 plazas Federales para maestros e inició la construcción del Centro de Rehabilitación y Educación Especial con recursos del Patronato.

5) Adopción de la atención por el Gobierno Federal

En 1974 la escuela del Niño atípico se declaró oficialmente como Escuela de Educación Especial y en ello colaboraron la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salubridad y Asistencia y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia.

En 1975 se amplió la cobertura de atención a tres grupos del área de trastornos neuromotores, uno en la escuela de Educación Especial y dos para niños del medio rural en el Internado Francisco Zarco. Además, el personal fue profesionalizando con la

incorporación de maestros especialistas, así como un equipo de apoyo: trabajador social, médico y psicólogo.

Para 1976 se fundó por fin en Durango el Centro de Rehabilitación y Educación Especial atendiendo en un área médica y una pedagógica, todo esto apoyado por la Sra. Esther Zuno de Echeverría, esposa del C. Presidente de la República, y por el Gobernador del Estado el Dr. Héctor Mayagoitia Domínguez.

En 1978 surgió la coordinación de Educación Especial dentro de la Delegación de la Secretaría de Educación Pública, quedando a cargo la Profesora. Consuelo Alcázar Sánchez, por lo que se incrementan los servicios y las instituciones de Educación Especial: Se crean 14 Grupos Integrados "A" (G. I.) entre 1979 y 1982: servicio para atender a niños con problemas de aprendizaje (repetidores) de primero y segundo grados de Educación Primaria ubicado en grupos especiales dentro de las escuelas primarias regulares y diagnosticados mediante la "Prueba Monterrey". Este servicio surgió debido a investigaciones realizadas por el Instituto Nacional de pedagogía y es financiado por la organización de Estados Americanos con la intención nacional de mejorar la eficiencia terminal de la educación primaria y de atender a 57.000 alumnos con problemas de aprendizaje.

Se incrementaron los Centros de Atención Múltiples (CAM) o Escuelas de Educación Especial para atender a niños con discapacidad en edificios propios. Se incrementaron en gran medida las plazas de maestros, la asesoría en las diversas áreas de atención y la especialización de los docentes.

En 1981 la Coordinación de Educación Especial se convirtió en Departamento de Educación Especial por iniciativa de la Dirección General de Educación Especial en la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (en Durango). A partir de este momento se incrementaron notablemente los servicios de educación especial. En 1982 se crearon los Centros Psicopedagógicos (CPP) para niños con dificultades transitorias de aprendizaje o de lenguaje, adscritos a la educación regular (primaria y secundaria) y

recibiendo atención en turno alterno con maestros especialistas. Su cobertura abarca diversos municipios del estado.

Se crearon el Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) y la Escuela de Educación Especial "Eva Sámano" en la ciudad de Durango.

Se inició en el CREE el Servicio de Intervención Temprana, orientado a atender niños desde 45 días de nacidos hasta los cuatro años y medio.

En 1983 se inició la atención en el medio rural con los Grupos Integrados y la capacitación maestros en diversas áreas de educación especial: deficiencia mental, problemas de aprendizaje y de lenguaje, trastornos visuales y neuromotores por medio de un equipo de asesoras técnicas especializadas que se inicia en el mismo año.

En 1984 se establecieron los Grupos Integrados "B", para atender niños que eran diagnosticados como limítrofes o borderline, estos eran aquellos niños que se encontraban entre un niño normal y un niño deficiente mental leve.

En 1987 se inició la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Se inició el proyecto de Implantación de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua Escrita (IPALE) que después se convertiría en la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la matemática (PALEM) y se establecería en primaria regular.

En 1989 se inició el proyecto del Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con el cual se establecen perfiles definidos que deberían presentar los niños con discapacidad que tenían posibilidades de integrarse a la escuela regular. Este Centro desapareció en unos cuantos años ya que se consideró que había cumplido su objetivo, por lo que se le retiró el presupuesto y a cambio se creó un grupo de Apoyo Técnico, dentro del Departamento de Educación Especial, que asesoraba a las instituciones sobre la integración de los niños con discapacidad.

En 1991 se establecieron los proyectos de orientación para la integración educativa y atención al medio rural.

En 1994 se creó el Centro Estatal de diagnóstico Integral (CEDI) para lo cual se coordinaron la Secretaría de Educación, cultura y deporte y el DIF Estatal con el objetivo de orientar, evaluar y canalizar a la población con discapacidad o coninterferencias en los procesos de desarrollo o de aprendizaje, así como desarrollar investigación sobre este ámbito educativo.

Se estableció también una legislación estatal propia para reglamentar la atención a las personas con discapacidad, entre las leyes creadas o modificadas se encuentran:

La ley Estatal de Educación, Sección 7, en la que se presentan los artículos 103,104, 105, con referencia a la educación especial para educandos con discapacidad o sobresalientes, la corresponsabilidad de padres de familia y maestros y personal de escuelas regulares, la integración a planteles regulares, la atención por personal especializado en las escuelas de educación especial, y la atención de educación especial en escuelas particulares con reconocimiento oficial.

6-La atención a personas con discapacidad se delega al Gobierno Federal

El fuerte desarrollo que tuvo educación especial en Durango, sea con la ampliación de servicios o con la promulgación de leyes, tuvo su momento de inflexión en 1995; en ese año surge la propuesta de integración educativa en la cual, la Secretaría de Educación Pública plantea al Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación, cultura y Deporte del Estado de Durango el objetivo de promover la integración de los niños con discapacidad a la escuela regular, apoyado en las políticas de vinculación, equidad , cobertura, reorganización de los servicios de educación especial y capacitación a docentes de la escuela regular.

Esta propuesta trajo consigo una serie de implicaciones para enfrentar la reorientación general de los servicios de educación especial, como sería el caso de las siguientes:

1. Se creó el Artículo 41 de la Ley General de Educación, el cual reconoce que la educación especial está destinada a individuos con capacidades transitorias, definitivas o con aptitudes sobresalientes y plantea que los menores de edad con discapacidad se integrarán a planteles de educación regular. Se incluye la orientación a padres y maestros de educación regular.

2- Se establecieron como propósitos de la reorientación:

- a. Terminar con un sistema de educación paralelo al integrar a los niños con discapacidad y a los maestros de educación especial en las escuelas regulares.
- b. Asumir la condición de modalidad de Educación Básica.
- c. Operar bajo los criterios de la nueva concepción de calidad educativa (lograr los principios de eficiencia, eficacia, relevancia y equidad en la atención a la demanda).
- d. Establecer una gama de opciones para la integración educativa centrada en:

Servicios escolarizados para quienes no pueden acceder a la educación básica en escuelas regulares existen los Centros de Atención Múltiple.

Servicios de apoyo que proporcionan atención psicopedagógica a la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad dentro de la escuela regular; favorecida por el maestro del grupo, el maestro de educación especial y el equipo de apoyo, con orientaciones para los padres de familia.

Procurar la concertación intersectorial (coordinación de la SEP con las áreas de salud, educación cultura, deporte, recreación y campo laboral)

Modelo Asistencial centrado en la visión del alumno como seres dependientes y en custodia, por lo que debían ser atendidos en sus hogares por voluntarios y auspiciados por grupos religiosos o por personas altruistas.

Modelo Médico-terapéutico en el que predomina la visión individual del alumno en quien radican las dificultades, visualizado como

un enfermo que tiene que diagnosticarse, corregirse o curarse a través de una atención especializada, distinta y separada de la organización ordinaria.

— El modelo Educativo, en cambio, sostiene como sujeto de atención a quien muestra necesidades educativas especiales (tenga o no alguna discapacidad), se fundamenta:

- a) En la importancia del contexto para crear estas necesidades,
- b) En el rechazo a los procesos de categorización, discriminatorios y estigmatizantes
- c) En la adaptación curricular, en un currículum flexible y amplio que se adapte las necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Todo lo anterior con el propósito de lograr la autonomía y el desarrollo personal de los sujetos que conviven plenamente en la sociedad.

Necesidades educativas especiales.

§ Adaptaciones curriculares.

§ Personas con discapacidad.

§ Atención a la diversidad.

§ Integración educativa.

Cambiar la conceptualización de algunos términos en educación especial-como:- Cambiar de la filosofía en educación-especial del principio de industria (Primera revolución industrial) que planteaba que "a proceso igual, producto igual"; mediante el cual se pretendía homogeneizar a la población y excluir de ella a los diferentes; y llegar al principio de calidad de la educación en el que la "variabilidad de procesos, producto de igual calidad", en el que no se busca la homogeneidad en la materia prima, sino flexibilizar el proceso para obtener un producto de primera. La educación básica se convierte así en incluyente; por lo que la educación asume metodologías flexibles ante la heterogeneidad de la población, no para lograr la igualdad uniforme, pero sí la equidad de comunidades y de individuos; entre ellos están: los niños migrantes, los indígenas o los niños sordos, con deficiencia mental, sobresalientes, etc.

Después de esta descripción histórica de los orígenes de la educación -especial y de la inflexión política que implicó su reorientación en Durango, es posible analizar los antecedentes.

Durante la fundación de educación especial en Durango, en 1958, el altruismo de una persona muestra que las personas con discapacidad podían ser atendidas; los padres de familia se organizaron para promover esa atención y aún para mejorarla de manera que consiguieron espacios físicos y personal que tuvo que capacitarse, todo lo anterior financiado por los padres de familia.

A medida que la población atendida y las demandas crecían, la necesidad de recursos se incrementó, entonces los padres de familia solicitaron en apoyo del gobierno local obteniendo una respuesta positiva; así, con una participación predominantemente femenina el gobierno se involucra de manera extraoficial en la atención a personas con discapacidad. Entonces empezaron a asociarse a instituciones locales que dieron mayor importancia a esta demanda social.

Para 1974, con la institucionalización de la primera Escuela de Educación Especial, el Gobierno Estatal adquirió ya la responsabilidad oficial de atender a las personas con discapacidad, para lo cual crea una red de instituciones y organizaciones locales que atendieran a la demanda y solicita el apoyo del Gobierno Federal, en el cual se habían recibido ya otras solicitudes por las cuales se originaron desde 1861 diversos decretos e instituciones.

El Gobierno Central quedó, de esta manera, inmiscuido en la atención a demandas locales y desde la creación de la Dirección de Educación Especial en el Estado (en 1978), se puede observar que la atención a la población, la reorientación de programas e instituciones, el nombramiento de autoridades y la designación de recursos humanos y financieros queda insertado en las decisiones nacionales y no en los interesados, en la sociedad civil.

En general, puede concluirse que la atención a personas con discapacidad en el estado de Durango se ha ido transformando desde el altruismo, la formación de organizaciones (como patronatos,

asociaciones, o grupos), la adopción del gobierno local, la adopción del gobierno federal y la delegación total al gobiernofederal.

Los antecedentes de la integración educativa y la formación de la agenda de gobierno. Con los puntos centrales de esta reseña se puede establecer una relación con el primer paso para la elaboración de políticas al que se denomina formación de la agenda y que presenta Luis F. Aguilar Villanueva (1996) en su obra "Problemas públicos y agenda de gobierno", este primer paso es el proceso a través del cual los problemas, demandas, o cuestiones, provenientes de muchos puntos del estado, con causas y situaciones heterogéneas y que afectan a un menor o mayor número de personas, buscan la atención y solución del gobierno,

No todas las situaciones que se presentan en forma de conflictos, arbitrajes, necesidades o satisfacciones, logran llamar la atención gubernamental y despertar la iniciativa y atención, seria y activa, del gobierno como asuntos posibles de política pública (Aguilar, 1996:3). Por tanto, la formación de la agenda de gobierno es el primer momento decisivo en la elaboración de políticas. En estos planteamientos teóricos existe una relación marcada con la atención a las personas con discapacidad en el estado de Durango, pues inicialmente, de 1958 a 1969, era notable cómo la población se organizó para abrir servicios e instituciones a través de patronatos o convenios con instituciones públicas y posteriormente, con la creación de la escuela del Niño Atípico, este asunto llegó a formar parte de la agenda del gobierno del estado al cumplir con tres requisitos fundamentales: la atención a estas personas era objeto de conocimiento del público de Durango, el público reconocía que se requería alguna acción y los miembros de la comunidad demandante lo consideraron como un asunto de competencia gubernamental.

Por tal situación, los antecedentes de la integración educativa en Durango se ubicó durante este período en el tipo de agenda denominada agenda sistemática, pública, constitucional, la cual se integró por las cuestiones que los miembros de una comunidad política perciben comúnmente como merecedoras de atención pública, surgen actores sociales que se convierten en iniciadores del

proyecto hasta que logran que los asuntos que demandan lleguen a la jurisdicción legítima de la autoridad gubernamental existente.

Existe otra circunstancia importante, a partir de la desaparición del Instituto Adelaida Guerrero y de la transformación de la Escuela del Niño Atípico convirtiéndose en Escuela de Educación Especial, pudo observarse, a partir de este momento, que la sociedad delegó la atención de las personas con discapacidad al gobierno estatal; esto se incrementó en 1995, cuando por planteamientos del gobierno federal la Educación Especial se reorientó sin la participación organizada de la sociedad local. Entonces, la agenda de gobierno se transformó de sistemática, pública y constitucional a agenda institucional, formal o gubernamental ya que los lineamientos de la integración educativa fueron explícitamente aceptados para la consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar decisiones en la administración estatal; pues no existían demandas organizadas que solicitaron la ubicación de los niños con discapacidad y de los maestros de educación especial en las escuelas regulares, acciones básicas que promovió la integración educativa.

La identificación de la formación de la agenda con los dos tipos, primero con agenda sistemática y pública y posteriormente como agenda institucional, formal o gubernamental se convirtió en un problema político denominado como "generalización de intereses" ya que suscitó la atención general, de la sociedad civil y de los gobiernos estatales y federales. En este punto es prudente aclarar que el caso que aquí se analiza es del ámbito estatal únicamente, por lo que sería necesario revisar cómo la atención a las personas con discapacidad llegó a formar parte de la agenda del gobierno federal.

Los antecedentes de la integración educativa y las arenas de la política. Revisamos ya, los acontecimientos que precedieron a la integración educativa, por lo cual es posible afirmar que la integración educativa se identifica con las políticas que surgen en ciertas arenas de poder ; Lowi (en Aguilar, 1996.2), afirma que existen diversos tipos de arenas de poder, pero el caso de Durango

se identifica con las arenas redistributivas, las cuales se caracterizan porque: Incluyen relaciones amplias entre amplios sectores de individuos y como se vio en la descripción de los antecedentes, se relacionaron en Durango: los padres de familia de personas con discapacidad, actores sociales, patronatos, organizaciones no gubernamentales, instituciones gubernamentales y públicas (Secretarías de seguridad –como medio de transporte-, de Salud y de Educación), aparato legislativo del Estado, maestros de educación especial y regular y medios de comunicación masiva.

Las decisiones individuales de los sectores estatales, nacionales e internacionales se interrelacionaron.

Su impacto afecta a los que tienen y a los que no tienen, a los propietarios y a los desposeídos, a la burguesía y al proletariado, en este caso afecta a niños y a adultos de todas las clases sociales.

El objetivo que persigue no es el uso de la propiedad, sino la propiedad misma; no un trato igual, sino igual propiedad; no el comportamiento sino la existenciamisma; y en este caso se trata de otorgar educación igualitaria a través del desarrollo de competencias para escribir, leer, hablar y escuchar a las personas con discapacidad, ubicar en escuelas comunes, producir bienes aún con competencias diferentes, adaptar procesos para lograr en lo posible un currículum común y ... tener iguales derechos

-

Definición de la inclusión

Aunque no se manifestaba, en un primer momento, una definición explícita de la integración, a medida que las entrevistas se analizaron, pudo observarse que cada entrevistado se refería a tal concepto con términos diferentes como: cambio, reorientación o proceso formalizado.

Ante esta circunstancia puede destacarse que la integración y el cambio de ese concepto al de "inclusión", implicó cambios significativos para la educación especial en Durango ya que se estaban transformando: los servicios que se ofrecían, la ubicación

-

espacial de los maestros y los alumnos, las relaciones interinstitucionales, la administración de recursos humanos, los conceptos que se manejaban y la fundamentación filosófica y legal. Por tal motivo la integración era movimiento, cambio y reorientación. Sin embargo, también se consideraba como un proceso formalizador porque la decisión implica institucionalizar oficialmente y legalmente la práctica de ubicar a niños con discapacidad en la escuela regular, lo cual se había practicado desde décadas anteriores como lo afirma el entrevistado 3:

Como puede observarse, el entrevistado se mostró molesto de que todos los años de trabajo previo quedaran ignorados por un planeamiento que se hacía sentir como innovador; sin embargo, más adelante el mismo entrevistado agregó: Puede apreciarse que los comentarios que inicialmente aparecen como opuestos llegan a complementar las posturas de los entrevistados al referirse a la decisión como un cambio que surgía con los implicados en la educación especial para ampliarse a la sociedad en general.

¿Qué es la integración?

Los entrevistados la describieron como **cambio, movimiento social, reorientación o proceso formalizador**, este concepto puede relacionarse con la afirmación de Loti y Froman (en Aguilar, 1996:4) quienes consideran que la implementación de la política (tercer paso en la elaboración de políticas) está determinada por el cambio que esta genera, por lo que la integración puede ser definida como una política.

A estas opiniones de los decisores y a los planteamientos teóricos que se revisarán con mayor profundidad en el apartado siguiente "Cambios e integración" puede anexarse un estudio realizado en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública de 1996 a 1998, los cuales se distribuyeron como rectores de la reorientación hacia la integración educativa, así como las propuestas de diversos analistas de la integración educativa, por ejemplo, la de Antonio Fortes Ramírez (1994), para quien la integración escolar es: De manera que la Integración Educativa puede considerarse como:

o Plusvalía que considera las diferencias individuales como algo que enriquece, que produce beneficios sociales e individuales.

o Transformación de todo sistema de enseñanza obligatoria que toma a la diversidad como elemento fundante.

O Plataforma a la que todos aportan su singularidad (Fortes, 1994).

o Proceso democratizador, pues otorga el beneficio del acceso al currículo básico a todos los niños que serán futuros ciudadanos con los mismos derechos (inclusive el derecho al voto) independientemente de que posean empleo o no (Guajardo en SEP 1994, cuad. 6)

o Oportunidad para el desarrollo de las competencias para leer, escribir y hacer cuentas (Guajardo en SEP 1994, cuad. 6)

Esta política significa la protección del derecho a la educación, a la libertad y al logro de la equidad para una demanda potencial de 1 224 327 niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (SEP, 1994,).

Cambios e integración: Al definir a la integración como cambio, según las aportaciones de los entrevistados, fue necesario obtener información sobre los cambios visualizados por estos decisores; al preguntarles por esta circunstancia parecía que los entrevistados no terminarían de adjetivar y enumerar los cambios que esta decisión había provocado, así como las emociones que enfrentaron.

-

Esta categoría puede relacionarse de manera muy precisa con los planteamientos de Loti y Froman (en Aguilar, 1996.4) quienes afirman que el proceso de implementación de una política varía de acuerdo a la magnitud del cambio requerido y al grado de consenso en torno de las metas por parte de los participantes; estos puntos de análisis se contrastan a continuación con los resultados de las entrevistas.

Los cambios fueron adjetivados por uno de los entrevistados como "... muy drásticos y sin sentido. O sea, sin entender el sentido con el que lo estábamos trabajando" (E. 4) y por otro como "cambios un poquito fuertes" (E.3). Es notable que los dos entrevistados tratan de hacer declaraciones sutiles de situaciones que les resultaron

confusas y dramáticas, pues el entrevistado 3 llega a afirmar que "el maestro sufrió mucho porque decía que no tenía los elementos técnicos ni pedagógicos para concientizar al demás maestro (sic) para que integrase a los alumnos" (E. 3).

Estas declaraciones muestran la difícil situación que enfrentó el personal de educación especial a consecuencia de una decisión: confusiones, miedo, sufrimiento, carencias e incertidumbre.

Los cambios detectados por los entrevistados son los siguientes:

- o Modelos de atención: pues se proponía cambiar de modelo médico- terapéutico al modelo educativo. Por lo cual era necesario actualizar sus conocimientos o capacitarse en técnicas nuevas.

- o Cambios administrativos que significaba que tendrían que manejar nuevos documentos de registro.

- o Manejo de nuevos conceptos, que se habían estado modificando continuamente, pero que ahora significaban una filosofía diferente a la que había fundamentado las definiciones usadas hasta ese momento y que además aún no eran conocidas por las instituciones con las que desarrollarían su trabajo.

- o Población a atender diferente a la anterior, para lo cual no existían aún perfiles establecidos, por lo que tendría que ser el personal de educación especial el encargado de seleccionar a los niños que podrían integrarse a las escuelas regulares.

- o Diferente espacio físico para trabajar pues los maestros de educación especial tendrían que ubicarse en las escuelas regulares.

- o Distintas relaciones interpersonales, pues tendrían que lograr un lugar entre el personal de la escuela regular.

Uno de los entrevistados comenta al respecto: "pues sí había mucha necesidad de formación, de hecho; de hecho, fue una ruptura muy fuerte porque teníamos formación del otro modelo ¿verdad? Y de repente había que desarrollar esto" (E. Otro de los entrevistados afirma, refiriéndose a los maestros de educación especial, que: "no tenían la autoridad ni formaban parte de un núcleo educativo en el que podían hablar y determinar una acción favorable para la institución". (E. 3).

En cuanto al cambio de lugar de trabajo hay opiniones distintas, algunos entrevistados consideran que no hubo protestas por el cambio de adscripción al centro de trabajo, mientras que otros comentan que les era difícil lograr que los maestros se reubicaran.

Los resultados de las entrevistas muestran que la integración educativa generó grandes cambios en educación especial, en educación regular y aún en la visión social respecto a la diferencia.

En ciencias políticas, los cambios generados por una política se analizan en la etapa de implementación, la cual consiste en el cumplimiento de una decisión proveniente de la autoridad de centro, en ella se estudian las decisiones de la autoridad local para lograr los resultados deseados para una política. En la implementación de la política de integración educativa, las decisiones locales implican importantes transformaciones en el comportamiento rutinario, pues susplanteamientos difieren en gran medida de los anteriores, lo cual puede ocasionar consenso o conflicto, sin embargo, esto se analizará en la categoría 5 "Las causas de la decisión".

El proceso: los nueve pasos de la decisión: Para describir el proceso que rodea a la decisión en la implementación de la integración educativa en Durango, se iniciará con los participantes, los pasos numerados de lo que se detectó en las entrevistas incluyendo en ellos: apoyos, instrucciones, recursos y otras opciones de decisión.

Antes de describir el proceso es necesario aclarar que a las personas que participaron en la decisión se les denominará, a partir de este momento, como "equipo de decisores" término que se utilizará para el personal del Departamento de Educación Especial que implementó, es decir que: planeó, difundió y coordinó la ejecución de las estrategias y los cambios que implicaba la integración educativa en el estado de Durango. Este equipo estaba integrado por: Jefa de Departamento, subjefe técnica, subjefe administrativa, equipo de asesores técnicos, supervisores y Secretario de Trabajos y Conflictos de Niveles Especiales de la Sección 12 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Existen además otros participantes externos al departamento que apoyaron la decisión entre quienes se encuentran: el Gobernador del Estado, Maximiliano Silverio Esparza, su esposa y Presidenta del DIF Estatal, la Sra. Elvira Díaz de Silverio y la Diputada Yolanda de la Torres y el Secretario de Educación Ing. Emiliano Hernández Camargo. Participaron también en "reuniones de capacitación y reuniones de información, donde se les invitaba a hacer propuestas..." (E. 1) "el Patronato Pro-Deficiente Mental, la Asociación de Ciegos y Débiles Visuales y una escuela de desarrollo cultural y artístico..." (E. 4) algunas universidades también participaban afirmando que "estos niños también tienen derecho a... ayúdenlos, apóyenlos" (E. 4). Los padres de familia también participaron, algunos de la sociedad en general sólo recibiendo información, mientras que los padres de niños con discapacidad mostraron opiniones distintas, pues algunos entrevistados opinan que estos padres se opusieron porque "ellos sentían apoyo de nosotros (educación especial), de que les dábamos muchas consideraciones y en cambio en una escuela normal no se les iba a dar; se les iba a tratar como cualquiera... decía " ¿qué va a hacer mi hijo ahí?" (E. 3).

Otro entrevistado afirma que los padres de familia "tenían interés en que sus hijos se integraran a la escuela regular" (E. 2.) y agrega posteriormente que: "Una de las preocupaciones más claras eran los padres de familia, sus hijos eran muy rechazados en las primarias; como el Down, trastornos visuales o el de audición; eran los que sentían más el rechazo. Los otros como quiera en grupos integrados se hacían de la vista gorda y ya estaban ahí (en la escuela primaria regular).

Los problemas de aprendizaje, era un periodo que iban a estar y mis hijos iban a volver ahí (a la escuela primaria regular). Pero los que reclamaban una normalidad, entre comillas, eran los que tenían, curiosamente, más problemas neurológicos, porque estaban a nivel de otras cosas; querían que sus hijos fueran a la escuela regular." (E. 2)

De lo anterior puede destacarse cómo los principales participantes en la decisión para la implementación de la integración educativa en Durango fueron:

El equipo decisor integrado por el personal del Departamento de Educación Especial y por el encargado de Educación Especial en la Sección XII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, ellos recibieron las orientaciones directamente de los coordinadores a nivel nacional, además de encargarse de diseñar el proceso estatal y de establecer las redes de información con: autoridades, subordinados, organismos sociales, personas involucradas y sociedad en general.

Subordinados al Departamento de Educación Especial: entre los que se encontraban los supervisores de zona y su personal de apoyo técnico pedagógico; quienes planearon, difundieron, capacitaron, ejecutaron cambios e informaron de los avances obtenidos.

Se presentaron además otros apoyos externos al Departamento de Educación Especial que hicieron posible la implementación de la integración educativa, pero que no participaron en la decisión:

Padres de familia de los niños con discapacidad y de la comunidad.

Organizaciones no gubernamentales.

Sociedad en general.

Después de conocer a los participantes es posible describir el proceso que ellos estructuraron y que fue descrito por los entrevistados, en esta presentación se retoma predominantemente al Entrevistado 1, quién narra detenidamente las estrategias establecidas por el grupo de decisores y posteriormente al Entrevistado 3, quien manifiesta cómo la decisión se llevó a la práctica con el personal de educación especial.

A continuación, se describen los nueve pasos que resultaron:

1.- Descubriendo la propuesta del cambio. La implementación de la integración educativa en Durango se originó en una reunión organizada por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública con la cual "se inicia citando a todos los Jefes de Departamento (de educación especial de la

República) y se da a conocer hacia dónde se va en cuanto a integración educativa" (E. 1).

En esta reunión se planteó que: "...a partir de la descentralización de la educación a los estados... no es obligatoria (la decisión de realizar la integración de los estados). Es de acuerdo a las características. Aquí ya se toman en cuenta las características de cada estado, las posibilidades que tienen, la política educativa de cada estado y el apoyo que reciben del Gobierno del Estado. Entonces siempre se dieron a conocer las líneas generales, se invitó a todos los estados a irse capacitando y conociendo hacia dónde se iba; pero nunca se obligaron y por eso ahorita, yo tengo conocimiento de que Oaxaca, todavía a la fecha no se reorienta" (E. 1). Existían entonces dos opciones que enfrentaba la Jefa del Departamento a partir de la reunión nacional: aceptar la integración educativa o negarse a ello. No es posible desenmarañar claramente las ideas que fundamentaron la decisión elegida, pero sí se puede analizar la situación:

- o Durango tenía ya antecedentes de demandas de atención a las personas con discapacidad, aunque no precisamente de integración.

- o Educación especial ya había integrado niños con discapacidad a las escuelas regulares de diversos niveles educativos.

- o Educación especial tenía ya personal con experiencia en la atención a diferentes discapacidades que siempre había demostrado disposición, interés y conocimientos en su trabajo.

- o En el estado se habían creado instituciones para atender a personas con discapacidad y con necesidades especiales que dependían ahora del Departamento de Educación Especial.

- o Existían además organizaciones no gubernamentales que podían apoyar la integración en el ámbito social.

- o Existía un importante apoyo sindical y de autoridades locales.

- o Se habían decretado leyes nacionales y estatales que obligaban a la integración.

Por todo lo anterior fue posible elegir y la decisión fue aceptar la implementación de la integración educativa en el estado de Durango.

Pero ante esta decisión cabe integrar una reflexión que surge de los

planteamientos de Atizona (en Aguilar, 1996.4) respecto a la coacción que ejerce el gobierno federal sobre los gobiernos locales, este teórico de las ciencias políticas afirma que la primera actividad de inducción y seguimiento para la eficiencia en la implementación de una política es la asesoría y la asistencia técnica, mediante las cuales, los funcionarios de más alto nivel:

- o Auxilian a los subordinados (en este caso a autoridades locales) en la interpretación de los reglamentos y lineamientos federales.

- o Estructuran sus respuestas a las presiones políticas de manera que la implementación de la integración educativa se presentaba como una invitación que respetaba las características locales.

- o Obtienen recursos físicos y técnicos para poner en práctica una política, en este caso se proporcionó bibliografía extranjera, se presentaron resultados de investigaciones nacionales como muestras de los triunfos que se obtendrían. Además, se elaboraron documentos nacionales para guiar la capacitación, las reglas, los cambios y el proceso a seguir.

Sin embargo, existía una alternativa diferente que fue planteada por uno de los entrevistados:

"Le voy a decir una cosa: la integración educativa no nos pertenece a nosotros, a educación especial; lo tenía que haber hecho preescolar... el nivel de preescolar, el nivel de primaria.

La autoridad de arriba la designó de este lado y del otro... no era ver a los niños con discapacidad, sino ver la población existente en las escuelas y... favorecer verdaderamente la enseñanza desde la diferencia. Primaria debería habernos pedido a nosotros los apoyos de cómo manejar a esos niños; pero no nosotros irles a decir que nosotros lo sabíamos todo y que les íbamos a decir cómo los manejara. Porque ellos no tenían ninguna necesidad, ellos lo veían sin necesidad" (E. 3).

Esta es una alternativa interesante que no se sabe si se planteó o si se hubiera escuchado y realizado, por lo que queda una pregunta que no es posible responder ¿qué hubiera pasado si el inicio de la

integración educativa hubiera sido responsabilidad de alguno de los niveles de educación básica: preescolar, primaria o secundaria?

2.- *Convencer a la autoridad, informar y trabajar en equipo.* Después de la reunión mencionada anteriormente, la Jefa del Departamento de Educación Especial en Durango, da a conocer al Secretario de Educación y a su equipo cercano en el Departamento (Equipo Decisor) "hacia dónde se iba porque ahí teníamos que plantear las estrategias de cómo hacerlo, cómo plantearlo a los supervisores, en cuántas reuniones, a través de capacitación" (E. 1). Este entrevistado presenta de manera muy clara cómo el equipo decisor asumió la responsabilidad de planear y coordinar una serie de cambios y de presentarlos con cautela, de manera que fueran aceptados y ejecutados por los subordinados. 3.- *Informar y coordinar a los subordinados.* La Jefa del Departamento convocó a los supervisores de las diversas zonas de Educación Especial y les dio a conocer el proyecto, además les planteó que en cada zona se iría marcando el rumbo hacia donde se iban en cuanto a la integración. Se dieron líneas generales, pero ya los pasos a seguir fueron de acuerdo a cada zona" (E. 1). La forma en que se decide plantear los cambios a los supervisores denota como estrategia planeada el hecho de que fuera la autoridad superior de educación especial quien citará a la reunión y quien presentara el proyecto que las autoridades nacionales le habían propuesto.

Esto aseguraba la aceptación. Para los subordinados no aparecía otra alternativa más que seguir al pie de la letra lo que se les presentaba.

Había además otra medida inteligente: cada supervisor podía decidir los pasos a seguir según sus posibilidades en la zona. Esto implicaba que no se les estaba imponiendo nada y que además se respetaba su poder de decisión en sus zonas de trabajo. En esta trama de acontecimientos se plantean diversas opciones sobre las cuales los supervisores podían elegir, así las posibilidades de decisión continuaban para ellos. Sólo había una opción que no se hacía presente: el rechazo a la integración educativa. Se decidía cómo hacerlo, pero no era posible decidir no hacerlo.

Esto marca una diferencia entre la forma de proceder de las autoridades nacionales y las estatales; pues como anteriormente se manifestó, a nivel nacional se invitó a participar, por lo que algunos estados se negaron; mientras que en Durango parecía que era una tendencia a seguir: "México dijo que había que entrarle a la integración y había que entrarle, ¿cómo?, pues como Dios nos diera licencia" (E. 4).

El entrevistado reconoce como responsable de la decisión al Gobierno Federal, sin hacer referencia a la responsabilidad local; lo cual resultó cómodo y apropiado para lograr los objetivos estatales, quienes no eran responsables de las circunstancias que estaba enfrentando el personal de educación especial. Las instrucciones para iniciar la implementación de la decisión fueron planteadas a los participantes por la Jefa de Departamento, quien dio a conocer los planeamientos que las autoridades del centro le habían presentado y dio la posibilidad de elegir cómo se desarrollaría el proceso en el equipo decidor y en los niveles de mando de los subordinados.

La Jefa de Departamento se convirtió entonces en la figura central de la implementación, ya que relacionaba lo que la autoridad nacional se había planteado con la ejecución local.

4.- Auto capacitación y difusión interna. Regresando al proceso para la implementación; en la reunión con los supervisores también se les comunicó que ellos serían los encargados de dar a conocer a los directores y al personal de educación especial, los diversos planteamientos de la integración educativa. Y se inició la capacitación dentro de educación especial. "...Mientras que el proyecto se difundió, afirma un entrevistado: "el personal que estábamos ahí cercanos (a la Jefa de Departamento) ... fuimos leyendo toda la bibliografía que se estaba recomendando, era casi toda española y Argentina. Entonces todo iba hacia la integración, iba coincidiendo. Se estaba haciendo, analizando el Artículo 41 (de la Ley General de Educación... ¿qué está diciendo?, ¿por qué las personas con necesidades educativas especiales?, ¿por qué la integración? Entonces fuimos entrando a conocer los conceptos,

a la cultura y hacia dónde se iba" (E. 1).

El entrevistado estaba, entonces, auto concientizándose para aceptar y auto capacitándose para difundir. Todo incidía: había experiencia en otros países sobre la integración que mostraba logros positivos; las leyes de México ya habían reglamentado e instituido a la integración educativa, los conceptos se estaban aclarando y muchas dudas se disipaban. Entonces podía creerse en la integración porque no era la propuesta fugaz de alguien, era un proceso mundial que involucraba a México y era preciso seguirlo. Los logros propuestos serían alcanzados porque en otros lugares ya estaba comprobado, sin embargo, cuando se piensa en lo local "a lo mejor no se sabía hacia dónde se iba" (E. 1). "Se ha hecho como un proceso, siguiendo las modas, o las indicaciones nacionales; pero no se ha hecho una verdadera integración a las condiciones:

¡Podemos por la situación educativa de aquí y por la demanda de los alumnos!"(E. 4).

Resulta increíble cómo las personas logran creer en algo de lo que dudan. Esta es una paradoja posible: se puede creer en algo porque otros lo comprobaron, pero se duda de que los resultados sean iguales en las circunstancias propias. Se reconoce, por tanto, que no había referencias locales precisas que permitieran prever los resultados.

5.- Difusión externa: del equipo encargado del cambio a la sociedad.

Hay otra situación importante, la información sobre integración educativa no sólo se estaba difundiendo dentro del personal de educación especial, sino que también se difundía hacia el exterior: al Gobernador, al Secretario de Educación, a las Secciones Sindicales, a universidades, a algunos padres de familia, a empresarios y comerciante y a la sociedad en general. Para los cuales se hicieron reuniones, se dieron conferencias, se invitó al sector educativo, a la primaria regular, a padres de familia de la comunidad " (E. 2).

"Mira aquí se hizo como te digo unas dos reuniones: en el CREE, una en el auditorio de la Universidad Juárez, otra en el (hotel) Gobernador... y sí algunas dos reuniones con este sentido, como primeros pasos" (E. 2). Muchos recibían por primera vez esta

información; "ellos no sabían muy bien a qué tenían que ir; ya cuando estaban ahí se iban enterando y daban su opinión" (E. 2). Si relacionamos esta participación de la sociedad con la que se plantea en los antecedentes se puede observar sin mayor problema que inicialmente los involucrados creaban acciones e instituciones, se vinculan con líderes y lograban objetivos propios; mientras que en la presentación de la integración educativa, en cambio, sólo participan para informarse de las medidas que las autoridades de educación nacionales y estatales había establecido para atender a las personas y sobre todo a los niños con discapacidad.

6.- *Control organizado en la decisión.* En este punto más que un paso en específico se hace referencia a una medida importante de la Jefa del Departamento de educación especial "siempre la Jefa del Departamento trató de que todo este movimiento que se hizo, la reorientación, trató de estar consultando siempre y teniendo el visto bueno del sindicato, porque si no, no se hubiera hecho. Además, se fue trabajando simultáneamente con México y se fue informando al Secretario de Educación." (E. 1).

Estamos hablando entonces de un control organizado en donde:

- a. El grupo cercano o grupo de decisores estaba auto concientizando y auto capacitándose.
- b. Algunos de los decisores (subordinados del Departamento de Educación Especial: supervisores y asesores técnicos) convencían y capacitaban al personal de educación especial, establecen estrategias de trabajo, las ejecutaban y mostraban los avances logrados.
- c. Se mantenía contacto permanente con México.
- d. Por último, las autoridades inmediatas y el Sindicato a nivel estatal estaban involucrados en la decisión.

No había cabos sueltos, el camino estaba marcado y los involucrados estaban ya inmiscuidos y comprometidos para que la implementación estatal se lograra. Pero, ¿qué circunstancias estaba enfrentando el grupo cercano, los decisores del

Departamento de Educación Especial? A lo cual uno de los entrevistados responde:

Había grandes preocupaciones por los acontecimientos futuros, que en realidad estaba revisándose, pero nadie tenía una respuesta clara. Se vivía incertidumbre y desconfianza aún en el equipo decisor que resolvía sus dudas tratando de creer en lo que los textos les decían y confiando en que eran guiados acertadamente por las autoridades que propusieron todos estos cambios: "también teníamos que dar seguridad e iniciar. Aparte de eso pues todos los procesos importantes no se dan de un día para otro, tienen que irse construyendo" (E. 1).

Hasta aquí hemos analizado la participación del grupo de decisores, en seguida se describe cómo esta decisión impactó al personal de educación especial y al de educación regular.

7.- Instrucciones para la ejecución de cambios. Cuando la Jefa de Departamento citó a reunión y dio a conocer el proyecto de integración educativa, entonces, el gran peso del cambio se había cedido ya a los supervisores de zona de educación especial. Los maestros de educación especial estaban en preescolares y primarias regulares, la capacitación se había realizado en educación especial y este personal los había difundido en las escuelas regulares que estaba atendiendo, todo esto en un ciclo escolar 1995-1996. Ahora el Departamento de Educación Especial reunió a los Supervisores y a sus apoyos técnicos y les comunicó que había que iniciar con la integración de niños con discapacidad de los Centros de atención Múltiple (Escuelas de Educación Especial que atendían a los niños con discapacidad) a las escuelas regulares (aproximadamente en el ciclo escolar 1996-1997 o en el de 1997-1998):

"Vamos a iniciar con una escuela, nos dijeron, una escuela por zona. Vamos a iniciar. ¡Hay Diosito, cuál escuela es integradora!... en dónde... dónde está bien la maestra, cómo se lleva con los maestros, cómo se lleva con la directora, este.... si hay niños y si son los niños como los tienen atendiendo: Preescolar. Porque ahí no es notoria la situación, todo es juego, todo es asociación... ¡un preescolar!... iniciamos. (E. 3)

Se decidió el inicio de la integración de niños con discapacidad en instituciones que cubrieran varios criterios: primero, tenía que ser una escuela en la que no fuera sencillo que se advirtieran los acontecimientos que estaban por suceder. Segundo: tenía que ser una institución en la que hubiera una relación positiva entre el personal de la escuela regular y el de educación especial. Tercero: que se hubieran cumplido las reglas en cuanto a la atención de los niños y por último un cuarto criterio: que no hubiera grandes exigencias de aprendizaje.

Así surgió la integración educativa en Durango y los primeros alumnos de educación especial fueron integrados a preescolar regular.

8.- Difusión externa: de los subordinados a sus iguales. trabajo de los supervisores no era únicamente dedicado a convencer e iniciar el trabajo con supersonal, también tenía que difundir y convencer a los actores con quienes su trabajo se desarrollaría posteriormente: jefes de sector, supervisores, directores maestros y apoyos técnicos de diversos niveles de educación regular, predominantemente de preescolar y primaria: "nosotros llegábamos a jefes de sector, a supervisores y maestros. Ahora para jefes de departamento, pues tenía que ir la Jefa de Departamento..." (E. 3)

"Cuando (la integración educativa) llega a los estados, pues se supone que el Secretario de Educación lo iba a manejar con todos los actores, con los funcionarios de todos... entonces, el secretario ¿lo manejaría?" (E.3)

Los supervisores no sentían entonces el apoyo adecuado en autoridades superiores que les abrieran y facilitarían el camino en los

ámbitos fuera de la educación especial; porque cuando se reunían con otras autoridades de la educación rural notaban que no estaban informados de su llegada, que no tenían la orden de recibirlos, de atenderlos y darles la posibilidad de empezar a trabajar en "sus" escuelas.

9.- Los cambios se incrementan. Para el siguiente ciclo escolar el Departamento solicitó a los supervisores que se integrarían niños con discapacidad a escuelas primarias: "¡Dios mío, que una primaria!, ¿cuál primaria? Y mi apoyo y yo... es una primaria por zona... ¿cuál?... no pues mire aquí... para todo las toman en cuenta" (E.3). A los primeros cuatro criterios se agregó entonces un quinto: integrar niños a escuelas regulares en las que educación especial ya había intervenido consistentemente en sus actividades, de manera que ahora ellos estuvieran comprometidos a hacer algo por educación especial, un favor a cambio de otro.

La integración seguía avanzando y cada participante vencía, a su manera, los obstáculos que se le presentaban porque había que lograr los objetivos que se le habían planteado y a lo que cada uno se había comprometido. Cabría en este momento la reflexión siguiente: quiénes tomaron por primera vez, en el nivel central, la decisión de iniciar la integración educativa ¿estaban enterados de las situaciones que otros tuvieron que enfrentar y resolver para lograr las metas que ellos habían planteado?, ¿cómo se estaba llevando realmente a la práctica la descentralización si las instituciones locales cumplían objetivos planeados por la Federación?, ¿y los niños, cómo estaban viviendo la integración?, ¿y los padres de familia, qué ventajas o qué desventajas estaban observado en el desarrollo de sus hijos?

En los años siguientes el Departamento solicitó que se integrarían niños a primarias en los turnos vespertinos y después un niño en cada Unidad de servicio de Apoyo a la educación Regular (USAER) y en años recientes a todas las escuelas regulares (2005).

Después de la concientización, la capacitación y las diversas dificultades la integración de niños con discapacidad a escuelas regulares había iniciado su reorientación, pero sería interesante

identificar las causas que condujeron a este proceso, contestar ¿por qué todo estaba cambiando?

Las causas de la decisión

Las principales causas para la reorientación de la integración educativa en Durango, fueron: -obedecer, seguir la moda y obtener beneficios.

a) Una de las causas fue "seguir lineamientos nacionales", pues era la orden tácita de la máxima autoridad nacional: el gobierno Federal, quien a través de la Dirección General de Educación Especial fue quien presentó esta opción a las autoridades locales, es decir a los jefes de los Departamentos de Educación Especial en las Secretarías de Educación Estatales. Por tal motivo uno de los miembros más importantes en la toma de decisiones declara: "se abrió (la integración educativa) por seguir una política nacional, un día tenía que hacerse por eso se abrió" (E. 5).

Esta idea de acatamiento a las normas se continuó en todos los niveles del organigrama desde equipo de decisores, autoridades de mandos medios y ejecutores: "yo me apego a los lineamientos de trabajo que tuvo educación especial" (E. 3).

"Le voy a decir una cosa, fíjese que nosotros a pesar de que tengamos gente, somos disciplinados, somos gente disciplinada.... Porque le digo que en Durango somos como que sí acatamos normas.... Ahí reniegue y reniegue por abajo... 'sí, está bien' y lo hacemos" (E. 3).

"Por ahí en tal parte ordenan esto... y somos muy institucionales, porque todo lo que nos dicen lo acatamos; pero como que no reflexionamos lo que se nos dice"(E. 4)

b) La integración educativa inició su transformación en educación especial también por seguir una moda debido a que se presentaba como lo ideal, como un modelo a seguir, como un avance constatado por otros países, por investigaciones nacionales y por bibliografía diversa:

c) Se decidió también iniciar la integración educativa en Durango, por la intención de obtener beneficios, es decir, lograr mayores recursos para educación especial en cuanto a: capacitación y actualización de maestros, recursos materiales, incluyendo material didáctico específico y para conseguir más plazas de trabajo. Esta causa se convertía entonces en una previsión de resultados positivos para muchos.

Los argumentos anteriores muestran que el equipo de decisores difícilmente podría oponerse o resistirse a iniciar o reorientar la integración educativa en Durango: era casi una orden de la autoridad, prometía el éxito que otros ya habían logrado y constituía una fuente importante de recursos. Estos planteamientos permiten analizar las causas de la integración educativa desde planteamientos teóricos en cuanto al tipo de política con el que se identifica, lo cual se analiza a continuación.

Algunas de estas causas pueden también considerarse como una expectativa, es decir como un beneficio que se lograría a través de la decisión. Por este motivo, a continuación, se analizarán las expectativas previstas para la decisión de iniciar la integración educativa en Durango.

Expectativas de la decisión: previsión de beneficios. Las expectativas de esta decisión constituyen los logros a obtener, las metas que se lograrían y los propósitos factibles de alcanzar a través de los cambios que se estaban iniciando y de todo el proceso planeado.

Al analizar los comentarios de las personas entrevistadas pueden identificarse varias expectativas: obtener recursos-plaza para educación especial, lograr que los niños con discapacidad fueran aceptados y tuvieran acceso a la educación especial o regular y capacitar y actualizar a los docentes.

"Pues sí había muchas expectativas como experiencias de otros países, niños que, al estar en contacto con un contexto normal, regular, tendían a ser más... o sea como a poderse integrar más al contexto, hasta en lo socio-cultural, en lo social..." (E. 4).

"Una de las metas, yo creo de las principales, era la capacitación de

los docentes, la actualización de los docentes" (E. 1). La decisión, entonces, no se dio a la deriva, existían propósitos en ella, cierta previsión de los logros que se trataba de obtener, aunque parece que no eran los mismos en todos los participantes; pues cada uno visualizaba los beneficios desde diferente ángulo: "lograr la integración a un cien por ciento" (E. 2). Por ejemplo, para el equipo cercano a la jefa del Departamento era importante la obtención de más plazas; según se observa el comentario revisado en las causas, por lo que esta causase convierte también en una expectativa del equipo decisor, pero no estaba presente en los subordinados (equipo técnico y los supervisores), quienes participaron en las decisiones para el inicio de la integración educativa, pero esperaban como resultado predominantemente la atención a los niños con discapacidad y la capacitación de los maestros.

Estas eran las expectativas de la decisión, pero en seguida se revisaron los resultados que los participantes alcanzaron a percibir antes de retirarse de sus funciones en el período comprendido de 1995 a 1997.

Resultados: los primeros logros

El revisar los logros que los decisores alcanzaron a percibir en ese período de tiempo (1996-1998) permitió conocer su evaluación. Los resultados que se obtuvieron son calificados como "no muy satisfactorios" (E.3), sin embargo:

Se atendió a una instrucción de autoridades nacionales.

Se lograron plazas docentes, que llegaron algunos años después.

Se actualizaron y capacitaron a los maestros de educación especial.

Algunas escuelas regulares aceptaron la integración de niños con discapacidad, aunque en diversas circunstancias, posteriormente se opusieron a ello.

Algunos padres de familia de niños con discapacidad disminuyeron su preocupación al ver a sus hijos en las escuelas regulares y apoyados por los maestros de educación especial.

No se conocen claramente los beneficios y las dificultades que han

enfrentado los niños integrados: "se podría decir que los papás eran los que menos sufrían, porque si les preguntamos a los niños yo creo que sería una cosa muy diferente"(E. 2).

De lo anterior puede, entonces, concluirse que los logros, aunque no muy satisfactorios se caracterizan por: atender a una instrucción de autoridades nacionales, la obtención de ciertos beneficios para educación especial, el inicio de la reorientación en la atención a la población de alumnos, la atención de educación especial centrada en niños con discapacidad; además, se formalizó la aceptación de niños con discapacidad en las escuelas regulares.

Los problemas de la decisión

En las entrevistas también se detectaron algunos problemas durante el proceso de reorientación, por ejemplo:

Hubo resistencias a integrar a niños con discapacidad ya que los maestros de educación especial notaban "las necesidades de los alumnos (de escuelas de educación especial) y los veíamos con mucha dificultad para integrarse y efectivamente, pues un niño sordo para acceder a toda la currícula, pues era muy difícil, pero porque nosotros partíamos de sus debilidades.... pues como que no veíamos muy claro cómo partir de sus posibilidades... (E. 4).

No se tenía información completa sobre la transformación que se iniciaba: "teníamos una información y de repente ya no era lo que decías. Y además en un curso ya tenías que salir listo para meterte en un contexto" (E.4).

Se dificultaba convencer a los maestros de escuelas regulares para que aceptaran a los niños con discapacidad "utilizamos otros apoyos como era lo de carrera magisterial 'mire se le van a subir puntos'... a veces decían 'no, muchas gracias por sus puntos, yo ni concurso' " (E.3). No se había recibido ninguna instrucción por parte de las autoridades superiores.

Fue difícil sacar a las maestras de educación especial de los Centros Psicopedagógicos para ubicarlas en las escuelas regulares. Algunos padres de familia de niños con discapacidad se oponían a que sus hijos fueran a la escuela regular porque "ya no

iban a estar en esa escuelita que les gustaba, que se les consideraba, que se les protegía" (E. 3). No había mucha experiencia sobre la integración. Los recursos que se prometieron por el gobierno federal "nunca se dieron o hasta la fecha yo no conozco a alguien que diga aquí les mandamos estos recursos para que trabajen la integración" (E. 2). No se creó infraestructura apropiada para la integración en las escuelas regulares. Muchos niños con necesidades especiales de escuelas regulares no son atendidos.

Algunos servicios de educación especial desaparecieron (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes y Centros Psicopedagógicos), por lo que esa población quedó sin atención. El comentario de uno de los entrevistados muestra cómo estos servicios trataron de protegerse en las reuniones nacionales sin ningún logro: Disminuyó la población en las escuelas de educación especial (Centros de Atención Múltiple). De lo anterior puede deducirse que los problemas fueron enfrentados primordialmente por el personal encargado de desarrollar las acciones de implementación de la política, es decir, los supervisores y los apoyos técnicos quienes se ponían en contacto con las instituciones de educación regular y negociaban la ubicación de niños con discapacidad y de maestros de educación especial.

Definición de integración educativa

La integración educativa es una política de gobierno que responde a demandas de democratización; que promueve la libertad, la equidad y la plusvalía de las personas con discapacidad a través de cambios y reorientaciones y de un proceso formalizador propuesto por las autoridades nacionales.

Las causas de la decisión: antecedentes y demandas. Tipos de política. Los antecedentes de la integración educativa constituyen la formación de la agenda en la elaboración de políticas; ya que estos antecedentes muestran cómo diversos problemas, demandas, o cuestiones provenientes de diferentes puntos del Estado, con causas y situaciones heterogéneas, afectan a un

menoro mayor número de personas y buscan la atención y solución del gobierno; para lo cual toman forma de conflictos, arbitrajes, necesidades o satisfacciones y que sin embargo, sólo algunos logran llamar la atención gubernamental y despertar la iniciativa seria y activa del gobierno como asuntos posibles para una política. En este caso, las causas de la decisión para la implementación de la integración educativa en Durango son:

Una situación favorable en el estado: pues el Gobierno Estatal se había inmiscuido con anterioridad en asociaciones protectoras y había gestionado infraestructura y atención para personas con discapacidad. Las autoridades educativas y los sindicatos de maestros aceptaron la integración educativa y existían ya antecedentes de asociaciones y demandas para crear instituciones y servicios específicos para los sujetos con necesidades de educación especial. El ejercicio del poder normativo (ejercido mediante la asesoría y la asistencia técnica a las autoridades locales) y del poder remunerativo (el ofrecimiento de recursos monetarios a las autoridades estatales para la aceptación de los objetivos de políticas nacionales) del gobierno federal.

Se pudo constatar además que la decisión no atiende a demandas de la sociedad en el estado, como se notó en la historicidad de la educación especial en Durango; sino que, ante los planteamientos de la integración educativa, la sociedad civil actúa como espectador que acepta lo que el gobierno nacional y local le plantea. Por todo lo anterior la implementación de la integración educativa en Durango puede:

Definirse como agenda institucional, formal o gubernamental pues está formada por un conjunto de asuntos explícitamente aceptados para consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar decisiones sin integrar las cuestiones que los miembros de una comunidad política plantean. Ubicarse dentro de las políticas up-Down ya que se estructuró a partir de lineamientos nacionales que fueron adoptados por el gobierno local y quedaron plasmados en programas y modificaciones legislativas que se convirtieron en

fundamentos legales y principios rectores de los agentes involucrados.

Identificarse con las políticas que surgen en arenas redistributivas en las cuales la estructura de poder utilizando su autoridad legítima: establece políticas, redistribuye propiedades como conocimientos, atención pública y recursos e interrelaciona actores e instituciones para responder a demandas.

Los participantes en la decisión: sus funciones y sus relaciones

En la decisión para la implementación de la integración educativa en Durango participó el personal del Departamento de Educación Especial, los Supervisores de Zona de educación especial, y apoyos externos al Departamento. Todos ellos realizaron diversas funciones dentro de la implementación que pueden caracterizarse como: un decisor, un equipo de implementación, un equipo de ejecución y apoyos externos. En seguida se describen sus funciones y sus relaciones en la decisión.

Un decisor (D): La función desempeñada por la Jefa del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación cultura y deporte del Estado de Durango, encargada de:

- La decisión para iniciar la integración educativa de la dirección, coordinación, ejecución seguimiento y control de la implementación.
- Fue el punto de unión entre las autoridades nacionales, estatales, de educación y sindicales.
- Fungió también como difusora de la integración hacia organizaciones no gubernamentales, a jefes de otras dependencias educativas y a medios de comunicación masiva.
- Administró y distribuyó recursos humanos, financieros y materiales.
- Se rodeó de un equipo colaborador al que se denominó "equipo de implementación", y de un equipo encargado de desarrollar acciones, denominado "equipo ejecutor".

Equipo de implementación (E.I.):

Integrado por Subjefa Administrativa, Subjefa Técnica y Equipo Técnico del Departamento de Educación Especial. En este equipo

se tomaron decisiones sobre elaboración de estrategias, planeación, programación, forma adecuada de presentar la información, seguimiento, capacitación y coordinación de la normatividad, de las acciones y de las instrucciones; convencieron, difundieron, respondieron a protestas, resolvieron problemas de implementación y entregaron resultados a la Jefa del Departamento. Para desempeñar sus funciones se auto concientizaron y se auto capacitan en medio de dudas sobre el proceso, inseguridad en los planteamientos y en los resultados de la integración pero con cierta confianza en las decisiones de las autoridades.

Equipo de ejecución (E. E): formado por los supervisores de las diferentes zonas de educación especial, quienes se encargaron de:

Elaborar estrategias para ejecutar la decisión de implementación de la decisión en su área de influencia.

Programaron acciones, recursos y participantes, se rodearon de personal que los apoyara (apoyos técnicos de zona y directores de los diversos servicios de educación especial en su zona).

Difundieron y capacitaron sobre las normas nacionales a sus "iguales" en otros departamentos de la Secretaría de Educación. Organizaron la reubicación de los maestros y de los alumnos de educación especial a preescolares y primarias regulares.

Se preocuparon por mostrar las ventajas de la integración al ámbito educativo y a la sociedad.

Resolvieron conflictos con el personal de educación especial ante los cambios que estaban enfrentando.

Abrieron espacios y establecieron convenios con los maestros e instituciones de educación regular.

Dieron instrucciones a los directores de los diferentes servicios de educación especial para que buscaran la manera adecuada de integrar a la escuela regular a maestros y alumnos.

Vigilaron la integración de alumnos y maestros a las escuelas regulares. Reportaron los resultados al Departamento de Educación Especial.

o **Apoyos externos (a. e):** estructurado por las diferentes secciones del Sindicato de Maestros, las autoridades educativas locales (Secretario de Educación, Director de Educación Básica "A", Gobernador del Estado, algunos diputados) y las autoridades nacionales (de la Secretaría de Educación Pública en México como representante del Gobierno Federal).

En las funciones desarrolladas por los participantes puede observarse que el trabajo más difícil y abarcativo lo desempeñaron los integrantes del equipo ejecutor, mientras que el decisor y el equipo de implementación desarrollaron predominantemente el trabajo intelectual y los apoyos externos recibieron información y participaron de la decisión a través del decisor. Por tanto, aunque pudiera pensarse que las decisiones se toman en el centro, son las decisiones locales durante la ejecución de la política las que permiten que los cambios se generen, a través de estrategias adaptadas a las posibilidades del grupo de decisores y de la sociedad donde tal decisión se implementa. Es entonces, la implementación local, la que hace posible a la política

En seguida se presentan un cuadro propuesto por Fez para la conexión en la decisión, es decir, la densidad de las relaciones existentes entre los miembros de un conjunto; en este caso se utiliza para analizar las interrelaciones entre los participantes de la decisión, otorgando 1 si los dos elementos correspondientes entre la línea y la columna están en relación directa y 0 en caso contrario.

CUADRO DE RELACIONES ENTRE LOS PARTICIPANTES.

PARTICIPANTES	D	e.l	e.E	a.e	TOTAL
D	----- --	1	1	1	3
e.l	1	-----	1	0	2
e.E	1	1	-----	0	2
a.e	1	0	0	-----	1

Cuadro No. 2 Relaciones entre los participantes

Como conclusión puede afirmarse que el decisor (D) mantiene relación con todos los participantes, lo cual hace posible el control organizado de la decisión en la implementación cuyo propósito es asegurar que las reglas sean obedecidas y las órdenes sean cumplidas.

También se presenta el esquema surgido de teoría de gráficas que Sfez usa para representar la linealidad de la decisión; en esta investigación el esquema permite revisar el circuito de relaciones de los participantes en la decisión.

CIRCUITO DE RELACIONES ENTRE LOS PARTICIPANTES

El esquema de relaciones entre los participantes que resultó en el caso que se estudia es un semi enrejado, el cual se caracteriza por que los puntos (participantes) forman una matriz de lazos cerrados, es decir de circuito cerrado, en el cual existen conexiones casi en todos los elementos de la decisión. De manera que puede observarse que la implementación de la integración educativa quedó circunscrita al ámbito que concierne a la educación especial sin una relación directa con: asociaciones no gubernamentales, organizaciones de personas con discapacidad, padres de familia, alumnos de educación especial, instituciones privadas y públicas de

educación básica, media superior y superior, empresarios... en fin, a la sociedad en general.

En ciencias políticas se plantea que la participación de los subordinados y de los responsables favorece el espíritu de equipo, incrementa el compromiso, se comprenden las razones de los cambios y se reduce la resistencia inicial. Sin embargo, no se puede sostener que esta participación en la elaboración de decisiones redunde en el consenso en torno a las metas ni en la eliminación de los problemas de la implementación.

Implementación de la decisión: cambios, consenso y resultados.

El inicio de la integración educativa en Durango se identifica con la etapa de implementación en la elaboración de políticas. Esta etapa se caracteriza porque en ella el gobierno federal debe llevar a cabo políticas de tal manera que pueda ejercer influencia sobre las organizaciones locales prestadoras de servicios para que se comporten de acuerdo con lo deseado; de manera que esto genera el diseño de un conjunto de decisiones que tendrán como consecuencia y efecto el acontecimiento terminal previsto y preferido en la política diseñada. Este es el momento en el que las ideas se convierten en acción.

El análisis de la implementación puede revisarse respecto a dos rasgos determinantes: los cambios y el consenso de la política y los resultados de la implementación de la política. Estos rasgos se analizan a continuación:

- a. Según las versiones de los entrevistados, la implementación de la integración educativa en Durango por el Departamento de Educación Especial provocó cambios grandes y drásticos en cuanto a: modelos de atención, administración conceptos, población atendida, ubicación de espacio laboral y relaciones interpersonales. Respecto al consenso puede destacarse que hubo una participación importante del personal de educación especial, sin embargo, el consenso era bajo; es decir, los

acuerdos respecto a las metas a lograr con la implementación no eran claros para los participantes en la decisión: la Jefa del Departamento pretendía cumplir con una indicación nacional, el equipo de implementación buscaba mayores recursos y capacitación para los docentes y el equipo de ejecución esperaba integrar a niños con discapacidad al contexto regular y normal.

En el siguiente cuadro propuesto por Donald S. Van Meter y Carl E. Van Horn (en Aguilar, 1996.4, p.115) para establecer las dimensiones de evolución en la implementación de políticas a partir de la relación entre los cambios (grandes o menores) y el consenso de las metas (alto o bajo).

Considerando como cambio a la magnitud de las transformaciones que una política desencadena y como consenso a los acuerdos en torno a las metas por parte de los participantes en el proceso de implementación.

A continuación, se aplica este cuadro al caso estudiado.

DIMENSIONES DE LA EVOLUCIÓN EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN DURANGO

LÍNEA DE CONSENSO DE METAS

Dimensión de la implementación de la política de integración educativa en Durango.

De acuerdo a los resultados del cuadro anterior puede interpretarse que la implementación de la integración educativa en Durango se ubica dentro de las políticas que evolucionan con controversias prolongadas y conflictos en cuanto a las metas por lo cual las perspectivas de implementación son dudosas.

Es necesario agregar que, según las ciencias políticas, el consenso es más importante que el cambio en la implementación, ya que la eficiencia de ésta exige que las normas y los objetivos sean comprendidos y aceptados cabalmente por los individuos encargados de la implementación.

Los cambios y el consenso de la política. Los resultados de la

política. Los entrevistados manifestaron que los resultados de la implementación de la política (hasta 1998) no fueron muy satisfactorios, sin embargo se obtuvieron varios **logros** como: atender a una instrucción de autoridades nacionales, obtener ciertos beneficios para educación especial, iniciar de la reorientación en la atención a la población de alumnos, brindar atención de educación especial centrada en niños con discapacidad, formalizar la aceptación de niños con discapacidad en las escuelas regulares y satisfacer a algunos padres de niños con discapacidad al ver a sus hijos integrados a la escuela regular. También se enfrentaron expectativas que **no se lograron** satisfactoriamente como: algunos maestros de educación especial se resistieron a la integración de los alumnos con discapacidad, no fue posible obtener información completa sobre la transformación que se iniciaba, se dificultó convencer a muchos maestros de educación regular, fue difícil sacar a las maestras de educación especial de los Centros Psicopedagógicos para ubicarlas en las escuelas regulares, algunos padres de familia de niños con discapacidad se opusieron a que sus hijos fueran a la escuela regular, no había mucha experiencia sobre la integración y los recursos que se prometieron por el gobierno federal nunca llegaron (hasta 1998). Por lo tanto puede afirmarse que es dudoso el cumplimiento de la implementación de la integración educativa en Durango, de manera que sería necesario evaluar con mayor sistematicidad los resultados obtenidos, con el objetivo de que se puedan elaborar recomendaciones más directas y útiles y con mayores perspectivas de aplicación inmediata. Los acontecimientos descritos pueden confirmar el planteamiento de ciencias políticas, los cuales reconocen que la implementación es más efectiva cuando no se exige una reorganización drástica a la dependencia pública responsable de la reorganización.

El procedimiento y los métodos de la decisión

Para analizar el proceso de la decisión se revisaron los pasos generales de este procedimiento y dentro de ellos se establecieron los momentos y los métodos que caracterizaron a cada decisión que integró la implementación de la integración en Durango. También se usó un esquema que propone Lucien Sfez (1984) para la interpretación de la racionalidad; pero en este caso permitió representar las etapas de la decisión del caso que se estudia; detectándose en él una serie de decisiones, en donde participan: el concepto , proyecto o meta que es la integración educativa (**I.E**), las deliberaciones que son los métodos utilizados para decidir (**m.d.1, m.d.2, m.d.3 y m.d.4.**), la decisión (**.1, .2, .3 y .4**) y la ejecución (**E**) que son las acciones que los participantes aplicaron para la implementación. Los pasos generales para la decisión de la implementación de la integración educativa son:

1. La Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal da instrucciones a Jefes de Departamentos de Educación Especial para implementar la integración educativa (**I.E**) en todos los estados del país.
2. La Jefa del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación Cultura de Durango, realiza su propia deliberación (**m.d.1**) con un **método** que presenta los siguientes rasgos: juicio intuitivo, decisión práctica; metas, acciones y medios se entrelazan y se confunden; racionalidad individual, sin evaluación clara, sin revisión de valores afectados y con un análisis desarticulado de circunstancias. Sin embargo, la Jefa de Departamento decide (**.1**) iniciar la implementación de la integración educativa en el estado. Para lo cual ejecuta acciones (**E.1**) como preparar un equipo de implementación (**e.I**) que colabore con ella en las decisiones locales y un equipo de ejecución (**e.E**) que adapte y desarrolle las acciones pertinentes para lograr la implementación. Su

participación se caracterizó además por un control generalizado de participantes y acciones que le aseguraron que las reglas fueran obedecidas y las órdenes fueran cumplidas y por una relación continua con las autoridades nacionales y locales y con los representantes sindicales.

3. Después de recibir las instrucciones de la Jefa del Departamento el equipo de implementación desarrolló su propia deliberación (**m.d.2**), cuyo **método** se caracteriza por: juicios intuitivos, decisiones prácticas; metas, acciones y medios entrelazados, racionalidad colectiva, sin evaluación precisa, pero atendiendo a valores afectados en un análisis desarticulado de circunstancias. Después de la deliberación el equipo decidió (**.2**) las estrategias que consideró adecuadas para implementar la integración educativa, las ejecutó (E.2) y dio informes constantes a la Jefa del Departamento.
4. Al recibir la información y las instrucciones de la Jefa del Departamento y del equipo de implementación, el equipo de ejecución deliberó (**m.d.3**) atendiendo a un **método** que incluye: juicios intuitivos, decisiones prácticas; con metas, acciones y medios definidos, racionalidad colectiva, sin evaluación precisa, pero atendiendo a valores afectados, consecuencias y alternativas posibles dentro de un análisis de circunstancias. Después de la deliberación se decidieron (**.3**) diversas actividades para ejecutar (E.3) la implementación en las zonas escolares a su cargo.
5. Las instrucciones de las autoridades educativas nacionales, deliberaciones y las ejecuciones del decisor y los equipos de implementación y de ejecución estatales permitieron implementar la integración educativa en el estado de Durango (**l. i.e.**).
6. El paso 6 no se ha logrado (**O**), pues desde 1996 hasta el presente año (2006) no se ha comparado la integración educativa que se proponía a nivel nacional y la integración educativa que se construyó a partir de la implementación en Durango; aunque cabría aclarar que se realizó ya una

evaluación por parte de la Secretaría de Educación en el 2005; sin embargo en Durango no se conocen los resultados específicos de la entidad de manera que faciliten la toma de decisiones sobre la integración educativa. En las diversas deliberaciones que acaban de describirse puede destacarse que a medida que la decisión se acercaba a la ejecución el método era más preciso, analizado y con previsiones, actividades y metas más detalladas y adaptadas a las circunstancias de ejecución de manera que se lograran resultados favorables. Por tanto, el último paso del procedimiento fue el que en realidad hizo posible la implementación de la integración educativa en Durango. A continuación, se presenta un esquema propuesto por Sfez (1984) para el análisis de la racionalidad de la decisión. El esquema anterior muestra cómo diversas decisiones se enlazan para la implementación de la política educativa presentando como constante un ciclo de método de decisión, decisión e implementación. En cada una se observan características comunes como juicios intuitivos y decisiones prácticas y varía la diferenciación entre metas, acciones y medios, la previsión de valores afectados y de alternativas y el análisis de circunstancias (Etzioni, Dror y Lindblom en Aguilar, 1996.2). De lo cual puede interpretarse que no se realizó una evaluación precisa para implementar la integración educativa en Durango y no se previeron los resultados, las alternativas posibles ni la afectación de algunos valores. La implementación de la integración educativa se hizo posible en el estado de Durango, pero no se ha llegado a deliberaciones que evalúen, comparen y permitan tomar decisiones nuevas para ejecutar estrategias adaptadas a las necesidades, problemas y demandas locales.

CONCLUSIONES

Al iniciar la presente investigación me formulé cinco objetivos, los cuales guiaron el desarrollo del trabajo.

En el primer objetivo buscaba conocer el proceso de

implementación de la integración educativa en el estado de Durango. Con la información construida pude establecer un proceso que se compone de nueve pasos:

- 1.- Descubriendo la propuesta del cambio.
- 2.- Convencer a la autoridad, informar y trabajar en equipo.
- 3.- Informar y coordinar a los subordinados.
- 4.- Auto capacitación y difusión interna.
- 5- Difusión externa.
- 6.- Control organizado en la decisión.
- 7.- Instrucciones para la ejecución del cambio.
- 8.- Difusión externa: de los subordinados a sus iguales.
- 9.- Los cambios se incrementan

En el segundo objetivo buscaba identificar la definición de integración educativa para quienes deciden su implementación en el estado de Durango. Con la información recolectada pude llegar a la conclusión de que para los actores del proceso decisional la integración educativa es una política de gobierno que responde a demandas de democratización; que promueve la libertad, la equidad y la plusvalía de las personas con discapacidad a través de cambios y reorientaciones y de un proceso formalizador propuesto por las autoridades nacionales.

En el tercer objetivo buscaba establecer las causas por las cuales se decide implementar la política de integración educativa en el estado de Durango. Con la información construida pude llegar a la conclusión de que fueron tres las causas que determinaron la decisión.

Una situación favorable en el estado caracterizada por una mayor gestión gubernamental y por la aceptación de sindicatos y autoridades educativas.

El ejercicio de poder normativo de las autoridades federales, el cual era ejercido a través de las autoridades locales

El ejercicio del poder remunerativo de las autoridades federales.

En el cuarto objetivo buscaba identificar a los decisores en la implementación de la integración educativa en Durango. Con la información recolectada pude llegar a la conclusión de que los

participantes en este proceso decisional fueron:

Un decisor (función desempeñada por la Jefa de Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación en nuestro estado).

Un equipo de implementación (integrado por la subjefa administrativa, subjefatécnica y equipo técnico del Departamento de Educación Especial).

Equipo de ejecución (formado por los supervisores de las zonas escolares de educación especial

Apojos externos (sindicatos y autoridades educativas locales y nacionales).

En el quinto objetivo buscaba conocer los métodos de decisión en la implementación de la política de integración educativa en el estado de Durango. Con la información recolectada pude construir tres métodos que fueron utilizados por los decisores:

Método uno: se caracteriza por juicio intuitivo, decisión práctica y metas, acciones y medios que se entrelazan y se confunden. Racionalidad individual sin evaluación clara, sin revisión de valores afectados y con un análisis desarticulado de las circunstancias.

Método dos: se caracteriza por juicios intuitivos, decisiones prácticas y metas, acciones y métodos entrelazados. Racionalidad colectiva, sin evaluación precisa, pero atendiendo a valores afectados en un análisis desarticulado de circunstancias.

Método tres: se caracteriza por juicios intuitivos, decisiones prácticas y con metas, acciones y medios definidos. Racionalidad colectiva, sin evaluación precisa, pero atendiendo a valores afectados, consecuencias y alternativas posibles dentro de un análisis de circunstancias precisas.

Como queda de manifiesto, en los párrafos anteriores, durante el trabajo de investigación realizado pude llegar a responder a los diferentes objetivos que me formulé al inicio de la investigación.

Una vez concluido el trabajo surgen nuevas interrogantes que pueden dar lugar a nuevas investigaciones, como sería el caso de las siguientes preguntas:

¿Cómo deciden los sujetos/decisores? ¿Cómo es la decisión en

instituciones no gubernamentales? ¿Qué modelo de decisión puede construirse a través de un análisis teórico? Etc. Sin embargo, creo que el punto central a discutir como parte de las conclusiones a las que arribé como producto de esta investigación es:

¿Cómo lograr que nuestras autoridades tomen decisiones mejor fundamentadas? Estas preguntas quedan como sugerencias para posteriores investigaciones.

“Hacia la inclusión educativa”

Cátedra de la educación especial de la Licenciatura de Ciencias de la Educación UCA

Publicación del Colegio Los Robles. Octubre 2007

Paradigma de déficit / Modelo médico	Paradigma de crecimiento / Modelo pedagógico
Etiqueta a los individuos en términos de carencias específicas.	Considera a la persona en su totalidad, teniendo en cuenta las NEE permanentes o temporales.
Diagnostica la carencia específica usando técnicas estandarizadas, que se centran en los errores y las debilidades.	Evalúa las necesidades de una persona usando enfoques de evaluación auténtica en su contexto natural.
Considera que las dificultades se deben a causas exclusivamente personales.	Admite como origen de las NEE, causas personales, escolares o sociales.
Separa al individuo de los demás, para un tratamiento especializado, en una clase, programa o grupo segregado, lejano al contexto de la vida real.	Mantiene las relaciones de la persona con sus pares y su entorno, brindando un conjunto de interacciones y actividades lo más normales posible.

Defiende el uso de currículum especial y escuelas especiales.	Supone un sistema educativo y un mismo currículum ordinario para todos, fomentando las adaptaciones curriculares.
---	---

Favorece el trabajo aislado y paralelo de docentes y profesionales.	Promueve el trabajo en equipos inter o transdisciplinarios
SEGREGACIÓN	INTEGRACIÓN

Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental

Psychology and school inclusion: subjective aspects of a student with mental disability

Claudia Gomez; Fernando Luis Gonzalez Rey^{II}

Mestre em Psicologia Escolar (PUC-Campinas), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia como Profissão e Ciência (PUC-Campinas). -mailto:claudiagomes.psi@bol.com.br

^{II}Pontifícia Universidade Católica de Campinas. - gonzalezrey@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo explorar a configuração de sentidos de um aluno portador de necessidades especiais mentais acerca do processo de inclusão escolar. Para tanto, foi participante desta pesquisa um aluno adolescente de 16 anos de idade portador de deficiência mental, matriculado na 7ª série do Ensino Fundamental da Rede Regular. Como recursos para coleta de informações, o delineamento de estudo de caso mostrou-se adequado, priorizando-se os sistemas conversacionais firmados com o aluno durante sete meses. As informações obtidas foram elencadas em categorias de indicadores significativos. Pôde ser constatado que uma das maiores barreiras a ser transposta pelo aluno no processo de inclusão escolar diz respeito à organização simbólica da própria instituição escolar, que atrelada aos padrões massificadores do desenvolvimento humano, vem a se estruturar muito mais como uma prática social e compensatória do que formadora ao aluno, ao

dimensionar sua diferenciação e não considerar adequadamente sua singularidade.

Palavras-chaves: subjetividade; necessidades especiais; inclusão; educação especial.

ABSTRACT

This article explored the configuration of a student with mental disability's feelings during the process of school inclusion. To achieve this objective, a sixteen-year-old student with mental disability who was enrolled in the seventh grade of a public elementary school participated in this research study. The delineation of the case study was deemed adequate as a resource for collecting information. The main research procedures were conversation sessions with the student undertaken during the seven months of investigation. The information collected was listed by categories of significant indicators. The study showed that one of the greatest barriers to be overcome in this process referred to the symbolic organization of the school, which, along with the generalizing patterns of human development, comes to structure itself much more as a social and compensatory practice than one that fostered the student's preparation. This organization focuses on how different the student is, instead of appreciating his uniqueness. **Keywords:** subjectivity; special needs; inclusion; special education.

INTRODUÇÃO

Políticas públicas inclusivas: a inclusão de uma nova escola

A proposta de inclusão escolar fortemente realçada por diretrizes e normas nacionais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990) e internacionais (ONU, 1990) é um dos maiores movimentos que vem exigindo mudanças na forma de compreender e estruturar os setores sociais. Para tanto, a Educação se torna um eixo potencializador de ações e atitudes mais democráticas, justas e igualitárias. E é na proposta de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais que a discussão ganha foro e também deflagra as carências e os desafios

sociais que historicamente permearam, deixando até hoje resquícios marcantes da ineficiência das políticas educacionais em nosso país. De acordo com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), documento magno da inclusão escolar, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático. É este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, e que tomam forma na formulação das Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e que mais recentemente são princípios reafirmados com a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no país (BRASIL, 2001).

Diferentes estudos internacionais já enfocaram os aspectos mais explícitos que dificultam o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas. Dentre os vários aspectos abordados ainda é unânime a falta de capacitação profissional adequada, a falta de recursos e materiais apropriados, as barreiras arquitetônicas e físicas, as barreiras humanas atitudinais que permeiam as práticas pedagógicas em relação à inclusão, dentre outros (ERIC, 2002).

O que se vem percebendo é que essas deficiências passam a se constituir em barreiras secundárias ao se considerar o distanciamento existente entre a legalidade e objetividade das políticas educacionais inclusivas e a realidade vivida nas ações educacionais reais que a escola desenvolve. Pesquisas como Emílio (2004), França (2005) e Crespo (2005), finalizadas recentemente e que abordaram o contexto educacional e suas deficiências frente a proposta educacional inclusiva, apontam as diferentes formas que as barreiras para um processo inclusivo parecem polarizar a discussão da contextualização dos valores mais implícitos da proposta: clima escolar; as resistências, que por ventura possam ser vivenciadas pelos protagonistas envolvidos; uma formação acadêmica satisfatória relacionada a reflexão e abordagem das diferenças; aos ruídos familiares; assim como, da prática e necessidade latente dos encaminhamentos que são solicitados no

panorama do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

De modo geral, diversos estudos da proposta de inclusão escolar parecem alertar para uma maior importância e atenção na implementação das políticas enfatizando assim que a proposta só será efetivada com sucesso quando compreendida como consequência de uma discussão da necessidade de mudança do paradigma educacional vigente. Esta mudança de paradigma deve vir a enfatizar um maior compromisso com a diversidade humana, com as transformações das representações quanto ao outro, a diferença, a diversidade, tão arraigadas em nossos contextos escolares (BASTOS, 2003; CARMO, 2000; PRETTO, 2002; PESSINI, 2002).

Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais: aportes da Teoria da Subjetividade de González Rey

De acordo com González Rey (2003), a *subjetividade* pode ser definida, "como a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua" (2003, p.108).

Segundo o autor (2004), a abordagem da subjetividade sob este novo prisma, possibilita a compreensão da esfera psicológica, dentro de uma análise complexa, recursiva e multidimensional, ao dotar uma simultaneidade do espaço social e do espaço individual, que rompe com a dicotomia e resgata a processualidade necessária para a compreensão do desenvolvimento humano de aluno em processo de inclusão escolar. As características de um sistema complexo, como pode ser caracterizado o conceito de subjetividade, se refere à recursividade entre as configurações, a permanente emergência de novos elementos precedentes da ação do sujeito, "a configuração de novas qualidades a partir das contradições e confrontações do sistema em seu desenvolvimento, a coexistência do diferenciado, do singular, como momento constituinte do sistema, entre outros aspectos caracterizadores da subjetividade" (GONZÁLEZ REY, 2005, p.37).

De acordo com Martinez (2005), a subjetividade encarada ao mesmo tempo como significados e sentidos, caracterizadores também dos diferentes espaços sociais que os indivíduos constituem, contribui no sentido de romper com as dicotomias individual/social, interno/externo, intra subjetivo/intersubjetivo, articulando dialeticamente ambos os pólos, e expressando seu caráter complementar, contraditório e recursivo.

É nessa intersecção individual/social, que os desafios no estudo da subjetividade tornam-se acirrados, uma vez que não se pode considerar a exclusão entre os processos individuais e sociais, pois implicam reciprocamente na constituição subjetiva do indivíduo e de sua sociedade (GONZALEZ REY, 2002). A compreensão da subjetividade de alunos com necessidades especiais vem a desafiar o estudo do processo de inclusão escolar, pois como se sabe são sujeitos que há muito são reféns de atribuições e configurações sociais que os desconsideram como sujeitos ativos e construtores.

Segundo González Rey (2005), o *sentido subjetivo* pode ser compreendido como uma complexa combinação de emoções e processos simbólicos, vivenciados em diferentes momentos e diversas esferas processuais da vida dos sujeitos. Em suas palavras: pode ser definido ainda, "toda a emoção que se integra em uma cadeia de produção de emoções em qualquer espaço da vida humana (...), não se reprime, e não atua como uma entidade invariável, mas como uma processualidade constante" (2005, p 14).

Ainda de acordo com o autor, o sentido subjetivo flui na subjetividade sob formas distintas, e tem como características centrais, sua infinita versatilidade, uma ação constante recursiva, e nunca podem ser considerados padronizadores, uma vez, que denotam a existência singular e o caráter específico da subjetividade individual. O autor ressalta ainda, que os sentidos subjetivos nunca podem ser considerados como reflexos de uma ação direta social, pois se caracteriza por definição por uma produção sistêmica subjetiva.

Os sentidos expressariam direções de contato e convergência entre um "eu e um outro ou vários outros", preservados em suas

singularidades e diferenciações, mantendo sistemas individuais e singulares. Tratar da capacidade do sujeito de configurar sentidos vem a dotar o indivíduo a uma nova de forma de atuação em seu próprio desenvolvimento, não como correspondência linear às exigências externas, mas como ativo tanto na correspondência dessas exigências como construtor nas premissas que a mantêm.

Explorar o sentido subjetivo nos seus intercâmbios com a subjetividade social parece, portanto, uma das formas mais efetivas de resgatar o indivíduo em seus sistemas de linguagem, não como reflexo ou correspondência linear a um mundo objetivo - "do outro", mas sim como possibilidade de articular um mundo paralelo – "do eu", como organização própria e singular, que posteriormente, possa ser significado dentro de uma esfera social.

Portanto é no perpasso subjetividade social e subjetividade individual que a singularidade dos sujeitos deve ser considerada, e somente assim, com o realce de seu desenvolvimento, como sujeito individual, é que poderão ser geradas novas redes de relações sociais, que poderão atuar na transformação das redes anteriores. O resgate aos alunos com necessidades especiais como "sujeitos" não mais formatados em estereótipos delimitadores é a base para a configuração de novos sentidos sociais e individuais, que alavanquem suas identidades, gerando novas configurações sociais e individuais, com ações e valores próprios. Para tanto, este trabalho à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey tem como objetivo explorar os sentidos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental acerca do seu processo de inclusão escolar.

De acordo com González Rey, torna-se de extrema necessidade o avanço na compreensão da complexidade da ação social dos sujeitos. O processo de configuração de sentidos subjetivos é histórico e mediado, e exige formas de estudo que dê conta da dialogicidade, contradição e recursividade das questões subjetivas, modelo este denominado pelo autor como *epistemologia qualitativa*, que tem como foco a busca pela:

[...] produção de conhecimento em psicologia que permita a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular,

interativa e histórica, que representa a subjetividade humana. (GONZÁLEZ REY, 2002,p.38).

Para tanto, o desenvolvimento de uma pesquisa respaldada pela epistemologia qualitativa apresenta três princípios fundamentais a serem considerados: 1) ênfase no conhecimento como produção construtiva interpretativa: necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado; 2) significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento: resgate a individualidade/singularidade; e 3) caráter interativo do processo de produção do conhecimento: relações pesquisador/pesquisado.

Participante e local da pesquisa: o participante central desta pesquisa foi um aluno adolescente portador de deficiência mental com 16 anos de idade e matriculado na 7ª série do Ensino Fundamental da Rede Regular de Ensino de uma cidade da Grande São Paulo / SP.

Tanto a escolha do participante central para este estudo como a escolha da instituição escolar para a realização da pesquisa, se deu pelo critério de conveniência da pesquisadora, que após um levantamento dos alunos matriculados na rede regular da região de acordo com a Diretoria de Ensino da região priorizou o acompanhamento da referida instituição com base no critério de proximidade da localização da escola o que facilitou o processo de pesquisa. *Recursos:* todas as informações obtidas foram analisadas e organizadas dentro de um modelo de pesquisa classificado de *estudo de caso*, pois se trata de um delineamento metodológico de essencial importância ao propiciar o estudo de relações e tensões entre o individual e social, foco de trabalhos que visualizam

a exploração da subjetividade humana. Para tanto, os *Sistemas Conversacionais* que segundo González Rey, permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas e de fato integrar-se a dinâmica natural de conversação com o pesquisado, foi um recurso considerado de essencial importância para a qualidade e amplitude dos relatos (emocionalidade, expressões verbais e corporais, idealizações, perspectivas, entre outros), em diferentes momentos (atividades em sala de aula, atividades em reuniões, horário de intervalo, etc). Para tanto, tornou-se imprescindível à utilização da modalidade metodológica de um *diário de pesquisa*, que segundo Flick (2004), não representa apenas uma finalidade de transcrição de informações, mas sim, é fundamental para a reflexão sobre o processo de pesquisa, imprescindível para o estudo dos sentidos subjetivos do aluno em processo de inclusão escolar.

Procedimentos: os sistemas conversacionais foram firmados entre a pesquisadora e o participante, direcionados com a devida exploração e o aprofundamento nos níveis de discursos ou narrativas construídas, durante sete meses, no período de agosto/2004 à abril/2005, que totalizaram 28 semanas, de coleta de informações, obtidas nas visitas realizadas pela pesquisadora, três vezes por semana, nos períodos das 7:00h às 12:00h, e das 13:00h às 17:00h. Vale ressaltar que foi previamente firmado um contato com a direção da escola a fim da obtenção da autorização foi entregue ao participante e ao seu responsável legal Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quanto às questões éticas da pesquisa.

Análise das Informações: as informações obtidas por meio dos diferentes recursos foram organizadas e traduzidas pela construção de indicadores de inteligibilidade, que buscaram avançar na compreensão dos sentidos subjetivos do aluno acerca do processo de inclusão escolar. A significação dos trechos, não como um processo arbitrário do pesquisador, mas sim como uma ação interpretativa-construtiva teve sua legitimidade quando associada ao desenvolvimento de zonas de sentido, que ampliaram e avançaram

a significação do objetivo lançado pelo trabalho investigativo (GONZÁLEZ REY, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao explorar a inclusão escolar de um aluno portador de deficiência mental, uma compreensão efetiva deve ser assumida à caracterização conceitual atribuída a esta necessidade especial. Porém, não uma conceitualização que despersonalize o sujeito ao focar sua idade mental ou suas habilidades cognitivas. A última revisão da definição do conceito de deficiência mental (LUCKASSON et al., 1994) vem a realçar não mais os graus de comprometimento intelectual, mas sim o ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem e trabalham. Desta forma, tem-se claro que nenhum modelo educativo pode ignorar as características de funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades sem considerar a interação destas com o meio. No entanto, como relatos indicados a seguir, pôde-se constatar que, de forma geral, não é esta a compreensão atribuída ao aluno portador de deficiência mental em seu processo de escolarização.

Pode ser percebido que, se por um lado, a instituição parece desprezar as potencialidades do aluno participante da pesquisa, por outro lado, há uma necessidade de adaptá-lo às ações pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem tendo como base a descrição de sua necessidade especial. Compreensões estas confirmadas pelo próprio aluno ao referenciar seus diálogos com os seus professores, *"ele (professor) fala quando*

alguém pergunta: não tem como trabalhar com ele, não faz nada, é muito bom para ajudar no trabalho pesado... mas aprende não tem como... é clara a deficiência"; ou ainda diálogos de sua família "minha irmã também fala: como vai aprender não faz nada, só quer brincar e a preguiça, não quer nada com nada mesmo, faz alguma lição? Claro que não... nunca vai aprender".

Expressões estas que puderam ser discutidas com o aluno e que vieram a indicar que, diferentemente de seus professores ou de sua própria família, o aluno configurava sentidos subjetivos acerca do seu processo de inclusão escolar atrelados a uma necessidade e motivação de seu desenvolvimento educacional (traduzido por ele próprio por uma necessidade de aprender a ler e a escrever), que indicavam ainda, aspirações e desejos por uma carreira profissional, como segue em um de seus relatos: *"Tenho muita vontade de ler e escrever, eu quero aprender "eu venho para aprender, só que só sei algumas lições, outras são difíceis, daí não faço nada, mas preciso ler e escrever porque quero ser policial, e tem que estudar bastante para ser policial".*

De acordo com González Rey (1995), o desenvolvimento e a transformação do sujeito são embasados na contradição entre o social e o individual. Dos impasses entre o individual, considerado pelo posicionamento construtor do indivíduo, e o social. Nota-se, que na instituição escolar na qual o aluno vem buscando se desenvolver estão sendo compartilhadas apenas representações que tendem a desconsiderá-lo como sujeito ativo de suas próprias construções educacionais, profissionais e sociais. São esses sentidos tão singulares do aluno acerca de seu processo de escolarização permeados pela contraditória organização simbólica da instituição escolar que fundem todo o seu desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 2003).

É neste embate entre os sentidos individuais e a consideração social que o processo de inclusão deste aluno parece paralisar-se. Se de um lado, tem desconsiderada suas potencialidades tanto pela escola como de sua família *"Preciso aprender a ler e a escrever, mas ninguém me ensina de verdade na*

conta eu sou bom mas o professor de matemática não me ensina mais", por outro lado, busca compreender o tratamento exclusivo e desigual que parece desprezá-lo como aluno. "só eu saio a hora que quero, só duas professoras que não deixam, mas eu saio, grito, não faço lição, mas passo de ano, aprender a ler e escrever é aqui na escola, mas como eu não sei não preciso ficar na sala, mas agora se você me ensinar eu posso fazer lição na sala também".

Entretanto, é neste mesmo ambiente, que cada vez mais se contrapõe ao resguardo das singularidades e diversidades dos alunos, que o processo de inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais vem sendo desenvolvido, *"só os melhores alunos sentam-se nas carteiras próximas ao professor, eu nunca aprendi, mas sempre fui passando de série, o ano que vemvou para a 8ª, mas depois não passo mais direto, e como não sei nada, não sei o que vou fazer"*- relato este, realizado pelo aluno, e que mais uma vez, vem a marcar o abismo existente para a efetivação de uma educação de fato inclusiva para todos.

O resgate das subjetividades vem realçar a reinserção dos sujeitos com de necessidades especiais não mais compreendidos como passivos, mas sim impulsionados como construtores e constituintes efetivos das relações sociais, entre elas em destaque as relações institucionais e escolares (OROFINO; ZANELLO, 1999).

Torna-se claramente constatado que as barreiras a serem transpostas pelo alunoportador de necessidades especiais, aqui na figura do aluno portador de deficiência mental, parecem decorrentes não de seu déficit intelectual ou cognitivo, fundantes e não limitadores de seu desenvolvimento, como considerado pelo próprio aluno: *"eu não sei, mas eu acho que consigo aprender, tem muita coisa, mas eu acho que vou conseguir"*, mas são sim barreiras, prioritariamente, decorrentes de sentidos sociais, embasados, fortemente, em uma tendência padronizadora de considerar os sujeitos, como ainda relatado pelo próprio aluno: *"eu não sei, alguns professores já me ensinaram, agora largaram, mas eu ainda não sei nada, tem gente que fala que eu não aprendo por causa da cabeça, é que eu esqueço tudo, mas a conta eu não esqueci, né?"*.De acordo

com González Rey (2003, p.241), "a subjetividade individual mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização desta experiência por meio do curso da história do sujeito". Assim, com a devida consideração ao sujeito em sua historicidade, a linearidade, há muito considerada, embasada na limitação do aluno com necessidades especiais, deixa de ser prioritária, constituindo-se, como delimitadora do desenvolvimento, e vem a fundar a particularidade de suas relações enquanto sujeito. E, é este aluno atípico aos demais, e descaracterizado por sua diferenciação embasada na igualdade que o despersonaliza é que vem sendo, a pretexto, de um tratamento exclusivo dos profissionais da escola, de fato excluído. Fato que pode ser constatado ao se explorar, especificamente, algumas observações e relatos realizados na escola quanto às funções prestativas e subalternas atribuídas ao aluno. Aparentemente, caracterizações são atribuídas pelos professores e por muitos profissionais da escola, quanto às funções prestativas que o aluno desempenha na escola e são assumidas pelo aluno, como indicado no seguinte relato: *"eu varro o pátio, varro a sala de aula, gosto de fazer as coisas na escola, gosto de ajudar o pessoal da merenda, eles falam que eu sou muito prestativo"*.

A incorporação destas atividades, pelo próprio aluno, como uma configuração de sentido atrelada a sua inclusão escolar, pode ser claramente evidenciada desde o primeiro contato da pesquisadora, que foi interrompido pelo aluno, com a justificativa, em suas próprias palavras: *"agora eu não posso conversar tenho que varrer a sala de aula; eu tenho que ajudar a colar os cartazes, depois limpar a parede; acho que até no sábado vão ter que lavar a escola, e eu preciso ajudartambém"*.

A função prestativa, quando relatada pelo aluno, é considerada como uma possibilidade de ajudar as outras pessoas, *"eu ajudo para que depois elas me ajudem"* expressão, que denota um agradecimento aos lanches que recebe, as roupas que lhe são dadas, as conversas que alguns professores dispensam com ele, ou seja, agradecimentos e ações consideradas até como caridosas,

realizadas pela instituição e alguns profissionais da escola.

Estas avaliações, denominadas como prestativas, podem ser consideradas como uma "valorização subalterna do aluno", que, aparentemente, é extremamente arraigada à organização simbólica da escola. De acordo com González Rey (2004, p.144), "toda produção de sentido é associada a uma configuração pessoal que tem uma história e um contexto social que se veicula de uma forma determinada diante da ação concreta de um sujeito". E mais uma vez, tornou-se evidente que o perpasso da subjetividade social (delimitadora do desenvolvimento educacional do aluno), vem a interpor-se, constantemente. É esta subjetividade social, que, necessariamente, precisa ser reconsiderada, não mais como fator externo em relação aos indivíduos, mas como processos implicados dentro de um sistema complexo do processo de inclusão escolar desses alunos. (GONZÁLEZ REY, 2004). Ainda de acordo com o autor, somente novas possibilidades de relações sociais virão a romper com a limitação e exclusão arraigados ao contexto escolar e social do aluno com necessidades especiais. Por meio de suas próprias ações, poderão ser geradas novas tramas sociais (GONZÁLEZ REY, 2003), entre elas, especificamente, novas tramas sociais escolares, que o considere e o compreenda como aluno portador não apenas de necessidades, mas sim de singularidades, como todo e qualquer sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar-se o processo de inclusão do aluno portador de deficiência mental, pode-se constatar a percepção do processo de inclusão escolar amparada muito mais como uma prática social e compensatória do que formadora acadêmica- profissional. Entretanto, pode ser evidenciado que os sentidos subjetivos do próprio aluno, quando realçados, refletem uma singularidade não demarcada pela deficiência, mas sim por sua historicidade enquanto sujeito, com vontades, desejos e perspectivas próprias e singulares. Frente a um espaço conversacional, que de fato enfatizou e considerou as singularidades, os desejos, as aspirações do aluno,

foi possibilitado a expressão de indicadores como: a busca pelo rompimento do espaço escolar limitado à sociabilização; a quebra das práticas compensatórias (ganho de recursos financeiros injustificados), o comprometimento com o desenvolvimento educacional e profissional, ações de autonomia, entre outros, mostraram ser sentidos configurados pelos aluno em seu processo de inclusão escolar. No entanto, a compreensão desses sentidos foi inexistente dentro da instituição escolar.

Torna-se claramente constatado que a efetivação do processo de inclusão escolar do aluno portador de deficiência mental deve enfatizar não mais um desenvolvimento delimitado com base em sua deficiência, mas sim, objetivar tanto a valorização de papéis individuais e sociais, quanto à consideração desses sujeitos construtores e constituintes de suas relações sociais.

Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación

General:

Repercusiones de las respuestas de inclusión Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses Anastasia Vlachou Universidad de Thessaly, Departamento de Educación Especial, Grecia Eleni Didaskalou Universidad de Thessaly, Departamento de Educación Especial, Grecia Effie Voudouri Institución Vocacional, Grecia Resumen.

El propósito de este estudio es examinar los puntos de vista de los maestros de Educación General griega respecto a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones en la enseñanza rutinaria, así como explorar el razonamiento subyacente en sus respuestas. Los datos fueron recogidos mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi-estructuradas. Al procesar las entrevistas se utilizó una versión modificada de la Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE (TAS), Cardona-Moltó, 2003).

La escala permitió la evaluación de las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y su viabilidad y conveniencia encinco de las seis categorías originales que incluyen: (a) Organización en el Aula, (b) Estrategias de Agrupamiento, (c) Enseñanza Adicional, (d) Ajuste de Actividades y (e) Análisis de la Formación. La mayoría de los participantes nos comunicaron que utilizan frecuentemente la mayoría de las adaptaciones pero que, nunca o raramente, han utilizado: agrupamiento entre clases, actividades con varios grados de dificultad, actividades diversas, recursos específicos y ordenadores.

“Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de educación general:repercusiones de las respuestas de inclusión”

Año 2008 Universidad de Thessaly Departamento de Educación EspecialGrecia

Éstas fueron también las adaptaciones más deseadas que viables – a excepción de la utilización de materiales específicos–. Al mismo tiempo, una minoría de maestros no quería algunas adaptaciones, entre las que estaban: agrupar clases, agrupar a los estudiantes en parejas, proporcionar enseñanza adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con varios niveles de dificultad, mandar diversas actividades, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores. El hallazgo frecuente más sorprendente ha sido que todos los participantes se aferraban fuertemente al ritmo de trabajo, temario e implementación del libro de texto. Entre las

grandes barreras que prohíben la implementación de las adaptaciones están la falta de tiempo y un temario sobrecargado. Además, el área académica parece haber influido en la manera en la que los maestros respondieron. También salieron a la luz algunos errores conceptuales de los maestros en la comprensión y conocimiento de adaptaciones particulares. Se analizan las implicaciones en la formación de maestros, a la vez que se habla de respuestas de inclusión y prácticas reglamentarias. Palabras clave: instrucción, adaptaciones en la enseñanza, educación inclusiva, maestros de Educación General, escuelas Primarias. Abstract The aim of the study is to examine Greek mainstream teachers' views concerning the feasibility and desirability of routine instructional adaptations, and to explore the reasoning underpinning their responses. Data were collected by using interviews, which included both highly- and semi-structured questions. A modified version of the Teaching Adaptation Scale (TAS, Cardona-Molto, 2003) was used for the interview process. The scale allowed for the evaluation of teachers' perceptions of instructional adaptations and their feasibility and desirability in five out of the six original categories, including:

- a) Classroom Management,
- b) Grouping Strategies,
- c) Additional Teaching,
- d) Activity Adjustment and
- e) Formative Assessment.

The majority of participants reported that they use frequently most of the adaptations included whilst those used rarely or never used by teachers were: between-class grouping, activities at various levels of difficulty, diverse activities, specific resources and computers. These were also the adaptations –with the exception of using specific resources– that were deemed to be more desirable than feasible. At the same time, some adaptations were not desired by a minority of teachers including between-class grouping, grouping all students in

pairs, providing additional teaching to certain subgroups in the class, implementing activities at various levels of difficulty, asking for diverse activities, and using alternative material, specific resources and computers. revista_web_349_1. The most salient and recurrent finding was that all of the participants were strongly bounded by pace, curriculum and the implementation of the textbook. Lack of time and the overloaded syllabuses were reported as some of the main barriers prohibiting the implementation of adaptations. Further, the academic context seemed to influence the pattern of teachers' responses while a number of misconceptions were revealed in teachers' understanding and knowledge of particular adaptations. Implications in terms of teachers' training, inclusive responses and policy practices are discussed and analyzed. Key words: instruction, instructional adaptations, inclusive education, mainstream teachers, primary schools.

Introducción En años recientes, un número de intenciones declaradas y reglamentos escritos se han puesto en marcha en múltiples contextos para lograr la educación de inclusión (Booth & Ainscow, 1998). La consecuencia clara del movimiento para la educación de inclusión es que las escuelas de educación general intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje (Avramidis et al., 2000) Sin embargo, a pesar del extenso abogamiento por la inclusión en el discurso educacional y en el reglamento guía, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido (Dyson & Gallannaugh, 2007; Florian, 2005). Para poner en perspectiva la controversia arriba mencionada, un número considerable de autores (Ainscow, 2007; Dyson y Millward, 2000; Low, 2007) sostiene que gran parte del debate se debe a la mediocre implementación de programas de inclusión más que a la oposición al concepto de inclusión per se. Mientras que, por otro lado, se está, en general, de acuerdo en que los maestros necesitan tener un repertorio cada vez más amplio de estrategias en la

instrucción para satisfacer las divergentes necesidades de los estudiantes, hay poca información descriptiva en relación a los tipos de adaptaciones en la enseñanza necesarias para implementar un programa de inclusión en la escuela.

También es limitada la información con respecto a los tipos de adaptaciones en la enseñanza que utilizan a diario los maestros, dentro de las clases de enseñanza general, para responder a la diversidad de sus estudiantes y con respecto a su eficacia (McLeskey & Waldron, 2002; McIntosh et al., 1993). La idea general que sale a la luz de la mayoría de estudios relevantes es que, normalmente, los maestros de la enseñanza general no diferencian su instrucción para satisfacer la diversidad de estudiantes en sus clases. Además, se realizan pocas adaptaciones en la enseñanza para aquellos estudiantes identificados con Necesidades Especiales en la Educación (NEAE) y con dificultades de aprendizaje (de Bettencourt, 1999; McIntosh et al., 1993; Schumm et al., 1995; Vaughn et al., 1994). Los maestros de la enseñanza general parecen preocupados por encontrar caminos distintos para responder a la creciente diversidad en la formación académica, en el nivel de dominio de aptitudes e intereses de estudiantes sin discapacidades. Lo más importante es que aquellos se sienten con falta de medios y sin el material necesario para hacer bien su labor. La cantidad de trabajo que ya tienen se incrementa considerablemente cuando se incluyen estudiantes discapacitados en el aula de enseñanza general (McLeskey & Waldron, 2002). Baker y Zigmond (1990) descubrieron que, por ejemplo, en las escuelas primarias de enseñanza general donde ellos estudiaron, los maestros enseñaban a un grupo grande y rara vez variaban su manera de enseñar o hacían adaptaciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Además, en una encuesta que trataba de la instrucción adaptativa (Ysseldyke et al., 1990), los maestros de la enseñanza general no especifican ninguna adaptación especial para estudiantes discapacitados. A pesar de que los estudiantes discapacitados son aceptados por sus maestros,

se podrían caracterizar como estudiantes pasivos, que rara vez participan en el proceso de aprendizaje, por iniciativa propia o del maestro (McIntosh et al., 1993). Estos hallazgos han sido apoyados, de alguna forma, por un estudio posterior de Vaughn y sus colegas (1994), que insinúa que la instrucción en las aulas de enseñanza general no varía para satisfacer las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje y que se proporcionan pocas adaptaciones en la enseñanza. En estos casos, las adaptaciones de los profesores suelen ser casi siempre de improviso, inconsistentes, idiosincrásicas y no parte de un plan individual para un estudiante o para un nivel de educación (Miner & Finn, 2003, Schumm et al., 1994). En consecuencia, si los estudiantes de la enseñanza general van a aprender satisfactoriamente en su clase, entonces han de satisfacer las expectativas marcadas por los maestros para todos los estudiantes en el aula. Dentro del contexto de inclusión, la aprobación por parte del maestro de varias adaptaciones es un asunto crítico para comprender por qué se hacen reajustes para acomodar a estudiantes con dificultades o por qué no se hacen (Subban, 2006). En consecuencia, es también importante resaltar que lograr entender por qué los maestros tienden a implementar ciertas adaptaciones en sus clases o evitan hacerlo es un proceso difícil y exigente, fundamentalmente debido a:

- a) La complejidad subyacente en las decisiones de los maestros respecto a las prácticas en la instrucción,
- b) Los aspectos multifacéticos de la enseñanza, y
- c) El impacto que ejercen las características únicas contextuales y educativas de los diferentes sistemas nacionales sobre la toma de decisiones de los maestros (Kohler et al., 2008).

A pesar de estas complejidades, el analizar la aprobación por parte de los maestros de las adaptaciones rutinarias es una variable clave para comprender su compromiso en enseñar a estudiantes diversos en aulas de inclusión y para saber hasta qué punto están preparados para adaptarse y hacer distinta su enseñanza.⁷

Además, el estudiar cómo los maestros se plantean las adaptaciones puede contribuir, no sólo para identificar las preferencias del maestro, sino también las barreras e impedimentos varios para su implementación (Cardona-Moltó, 2003; Scott et al., 1998).

A la luz de lo antes expuesto, este artículo intenta dirigir la atención a la necesidad de información adicional, considerando las convicciones de los maestros respecto a las adaptaciones en la enseñanza en el entorno de la educación general. Informa y debate un proyecto reciente de investigación, que se supone contribuye a este campo emergente, examinando las respuestas de maestros griegos ante las adaptaciones en la enseñanza.

Ésta es la primera vez que esta tarea se realiza en Grecia, y surge en un momento en que los que diseñan las normas están considerando el siguiente paso a tomar para desarrollar una resolución de inclusión en un sistema educativo dictado a nivel nacional y con un currículo restrictivo. Razones y objetivos del estudio El estudio se basa en la creencia mantenida largo tiempo de que resultados favorables en la educación dependen de la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales entre los estudiantes (Corno y Snow, 1986). Sin embargo, por razones de investigación, la literatura existente distingue entre adaptaciones rutinarias/generales y especializadas.

Lo primero es lo que el maestro realiza para una clase-grupo en conjunto, que no requiere modificaciones o cambios significativos en el currículo. Incluye la rutina convencional y diseños en la instrucción utilizados en las aulas de educación general para llegar a estudiantes con divergentes estilos de aprendizaje, rutas de aprendizaje y

necesidades. Por otro lado, las adaptaciones especializadas aluden a adaptaciones individualizadas de un currículo planificado, para responder a necesidades particulares y extremas en la enseñanza que se extienden más allá de las adaptaciones rutinarias de los maestros, a la luz de estudiantes con necesidades y problemas reconocidos de aprendizaje (Cardona-Moltó, 2003; Fuchs et al., 1992).

Este estudio se centra en las adaptaciones generales en la enseñanza que delimitan hasta qué punto los maestros establecen inicialmente su rutina con el fin de facilitar adaptaciones sobre la marcha para responder a la diversidad de estudiantes. Después de todo, como ya ha sido dicho, antes de pedirles a los maestros que diferencien el currículo e implementen adaptaciones más especializadas, es importante explorar y comprender cómo responden a adaptaciones más generales/rutinarias en la enseñanza que conciernen a la clase-grupo en conjunto (Fuchs-Fuchs, 1993). Dentro de este contexto, el objetivo de este estudio es doble: a) examinar los puntos de vista de los maestros respecto a viabilidad, conveniencia y eficacia de las adaptaciones generales/rutinarias en la enseñanza, y de más importancia b) explorar y comprender el razonamiento subyacente en las respuestas de los maestros. Los hallazgos expuestos en este estudio se reducen, por falta de espacio, a los puntos de vista de los maestros y su razonamiento relativo a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones generales en la instrucción. Los hallazgos relativos a la eficacia de adaptaciones en la instrucción se expondrán en otra parte.

Métodos Participantes

Los participantes eran 45 maestros de escuelas primarias (46,7% varones y 53,3% mujeres) de los cursos 1-6, representando 12 escuelas de un área suburbana del noreste de Grecia. La edad de casi la mitad de los participantes era entre los 36 y 45 años; 21 maestros enseñaban en los tres primeros cursos y 24 en los tres últimos cursos de la Enseñanza Primaria. La mitad de los maestros (51,1%) tenía entre 1 y 10 años de experiencia en la enseñanza; 26,7% tenía entre 11 y 20 años de experiencia mientras que los

restantes tenían más de 21 años de experiencia educativa. Veintitrés maestros tenían una licenciatura de cuatro años; 17 habían tenido una mejora de su título; y 5 tenían un título de dos años de una academia pedagógica. En el momento del estudio, estaban estudiando una variedad de temas: Lengua, Matemáticas, Historia, Estudios Ambientales/Geografía y Ciencias. Además, la mayoría de los maestros (66,7%) tenía al menos un estudiante de otro origen étnico-cultural (i.e. Albania), mientras que la mitad de los participantes (53,3%) informaron de que tenían al menos un estudiante que necesitaba de Educación Especial (N.E.E.) con problemas, sobre todo, en aprendizaje y/o comportamiento. Sin embargo, ninguno de estos estudiantes había sido diagnosticado oficialmente y ninguno estaba recibiendo enseñanza individualizada o adicional alguna debido a la falta de provisión para una educación especializada. Los datos se recogieron mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi estructuradas.

La Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE, Cardona-Moltó, 2003) se utilizó como la base central en el proceso de las entrevistas.

La EAE fue diseñada para examinar las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y permitió la evaluación de tres dimensiones diferentes: viabilidad, conveniencia y eficacia de las adaptaciones. El instrumento original consistía de 29 estrategias construidas a partir de varios procedimientos para adaptar la enseñanza.

Comprendía seis categorías o ámbitos:

- a) organización en el aula,
- (b) estrategias de agrupamiento,
- (c) enseñanza adicional,
- (d) enseñanza estratégica,
- (e) ajuste de actividades y análisis de la formación.

Los ítems en la Escala se tradujeron al idioma griego y la forma de la Escala se modificó para ser utilizada en un contexto de entrevista siguiendo un procedimiento de dos partes. Primeramente, los ítems fueron traducidos al idioma griego por un grupo de cuatro expertos griegos en temas relacionados con la Pedagogía, Didáctica, Educación de Inclusión y Metodología de la Investigación. Se hicieron también modificaciones en el sistema de evaluación, para permitir en las entrevistas la inclusión de preguntas abiertas y de sondeo. Una vez que se modificó la Escala y se tradujo al griego, se celebraron tres sesiones de entrevistas en grupo, de dos horas cada una, con tres maestros de educación especial y cuatro de educación general con una amplia experiencia en la enseñanza, con el propósito de controlar si las categorías y estrategias de la versión traducida tenían sentido con respecto al idioma de los maestros y a su práctica diaria. La Escala final consistía en cinco de las seis categorías originales e incluía 24 ítems en total (véase la Tabla I para la extensión total de las adaptaciones en la enseñanza).

Procedimiento de las entrevistas Las entrevistas duraban entre 60-90 minutos. La primera fase trataba de respuestas a preguntas muy estructuradas. Específicamente, según la versión final del Horario de entrevistas, se le pedía a cada maestro/a participante que leyera cada ítem/adaptación de cada categoría y respondiera con qué frecuencia practicaba cada adaptación, tomando así en cuenta lo factible que se percibía cada adaptación. Las respuestas se clasificaban en: frecuentemente, casi nunca o nunca. Para cada adaptación, si el maestro contestaba frecuentemente o casi nunca, entonces se le pedía que informara –basándose en su experiencia– lo efectiva que le parecía la adaptación. Si el maestro informaba que no había usado nunca o casi nunca una adaptación, entonces se le preguntaba si lo consideraba conveniente.

La segunda fase consistía en un debate semiestructurado. Reflexionando sobre las respuestas iniciales, el debate de la entrevista se desarrollaba sobre el razonamiento de los maestros al

categorizar sus respuestas. Por ejemplo, los temas de discusión consistían en:

- El razonamiento de los maestros para no utilizar o utilizar raramente adaptaciones específicas,

- El razonamiento de los maestros tras su opinión sobre la conveniencia de una adaptación o por qué no se practicaba una adaptación considerada conveniente.

A lo largo de la entrevista, se hacían otras preguntas para clarificar las respuestas obtenidas, y para centrar la atención de los entrevistados en el tema elegido. Análisis de los datos Todas las entrevistas fueron transcritas palabra por palabra, creando un protocolo numerado de las entrevistas de cada maestro participante. El análisis y codificación de las respuestas se llevaron a cabo en dos fases. En la primera fase, se analizaron las respuestas a las preguntas en formato cerrado de la entrevista; se calcularon estadísticas descriptivas para analizar la información demográfica y las valoraciones de los maestros sobre las adaptaciones en la enseñanza. En la segunda fase, se analizaron las respuestas a las preguntas en formato abierto considerando fundamentalmente el razonamiento tras las valoraciones de los maestros. Para desarrollar un sistema de categorías para las respuestas en formato abierto, se analizaba el contenido de las entrevistas transcritas teniendo en cuenta, por un lado, las categorías y subcategorías emergentes y, por otro, las preguntas de la investigación (Merriam, 1998). En esta etapa, también una segunda persona codificó diez transcripciones para mejorar la credibilidad de la codificación. Se encontró que las codificaciones de los dos investigadores estaban de acuerdo en más del 85% tras cálculos manuales del porcentaje de similitud, así como de la presencia del tema codificado (Boyatzis, 1998). Se utilizaron las pautas desarrolladas por Gubay Lincoln (1981) para desarrollar las categorías y subcategorías y para asegurarse de que eran ilustrativas y reveladoras. A pesar de que los maestros indicaron que

ellos podían monitorizar el progreso de los estudiantes y que utilizaban los resultados de la evaluación para asegurar la enseñanza o re enseñanza efectiva y el reconocimiento de errores, aun así, el énfasis se puso más en cómo los estudiantes rinden que en cómo se podían utilizar los resultados de la evaluación interna para el aprendizaje inmediato. Además, más de la mitad de los participantes (55,6%, n=25) decían que utilizaban hojas de examen/evaluación, diarios de evaluación o las carpetas de los trabajos de los estudiantes para otorgar finalmente las calificaciones de los niveles conseguidos e informar a los padres. Es de interés que, mientras que el 80% de los participantes informaba que revisaba si sus objetivos de enseñanza estaban dentro del alcance de los estudiantes, al mismo tiempo la amplia mayoría indicaba que sus objetivos no respondían a las necesidades y diversidad de los estudiantes. Identificaban firmemente los objetivos del libro de texto con los de enseñanza e informaban que no podían hacer nada o continuar con intervenciones menores en cuanto a modificar los objetivos de la instrucción. Indican una fuerte obligación a implementar el libro de texto y a seguir los requisitos del libro de texto y presentaban una percepción de su papel como funcionario civil; como albaceas más que de co-constructores del currículo. Según sus respuestas, ésta era la manera en que eran percibidos y tratados por las normas y las prácticas nacionales. El 20% restante informaba de que casi nunca (2,2%, n=1) o nunca (17,2%, n=8) revisaba si sus objetivos estaban dentro del alcance de los estudiantes. No veían ninguna razón en hacerlo, por una parte, debido a la creencia de que el Ministerio de Educación y los expertos involucrados ya lo habían hecho en el proceso de elaborar los libros de texto, así que «ellos [los expertos] lo saben mejor», como dijo uno de los maestros. En otras situaciones, los maestros no veían ninguna razón ni sentido en revisar sus objetivos porque, incluso en los casos en los que los objetivos no responden al alcance de los estudiantes, ellos creían firmemente que no podían hacer nada para alterarlos ni modificarlos. Cuestiones que salieron a la luz y conclusiones Antes de debatir las inferencias finales, es importante

considerar algunas de las limitaciones del estudio. En primer lugar, el análisis exploratorio se basaba en una muestra de tamaño pequeño y, por tanto, restringía las generalizaciones de los hallazgos. Una segunda limitación se refiere a la naturaleza del instrumento utilizado. Como Cardona Moltó (2003) indica, la EAE, que fue usada en el presente estudio como punto de comienzo de la entrevista, sigue siendo revisada. Es claro que, los 24 procedimientos de instrucción utilizados en la entrevista no cubren todas las posibles adaptaciones, especialmente aquellas que no fueron planeadas con antelación pero que se incluyeron al enseñar. Es de mayor importancia que toda la información se basaba en los auto informes de los maestros. Ciertamente, el estudio sería más interesante y más fuerte, si hubiese una combinación de entrevistas y observaciones en red, a lo largo de extensos períodos de tiempo, que nos permitiese comprender por qué se producen cambios en la instrucción y conocer las razones o condiciones que motivan estos cambios. Sin embargo, a pesar de las reconocidas limitaciones del estudio (y a pesar de que sólo representa una incursión inicial en la situación de Grecia), nos parece que hemos llegado a algunas conclusiones preliminares respecto a las respuestas de los maestros ante adaptaciones rutinarias en la enseñanza. Desde un punto de vista general, la mayoría de los maestros informaron que utilizaban frecuentemente casi todas las adaptaciones incluidas. Las adaptaciones, que casi nunca fueron utilizadas por la mayoría de los maestros o que nunca se utilizaron, fueron: agrupaciones entre clases, actividades con ciertos niveles de dificultad, diversas actividades, recursos específicos y ordenadores.

Éstas fueron también las adaptaciones –con la excepción de la utilización de recursos específicos– que consideraban más deseables que viables. Al mismo tiempo, sin embargo, algunas adaptaciones no eran deseables para una minoría de maestros, que informaron que las utilizaban rara vez o nunca. Estas adaptaciones eran: satisfacer al mismo tiempo las necesidades individuales y de grupo, hacer grupos entre clases, agrupar en parejas a todos los

estudiantes de la clase, dar enseñanza adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con niveles diversos de dificultad, mandar actividades diversas, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores.

Los factores fundamentales identificados como barreras para no implementar adaptaciones particulares eran:

- a) falta de tiempo,
- b) ritmo y presiones del currículo/libro de texto,
- c) falta de conocimiento y formación,
- d) la percepción de que algunas adaptaciones no eran viables o que consumían tiempo,
- e) Falta de material y de recursos,
- f) La fuerte tradición de priorizar las necesidades de la mayoría, y,
- g) Miedo a crear mecanismos de discriminación negativa unido a la creencia de que semejanza e igual trato asegura igualdad.

Analizando más, sin embargo, las respuestas cualitativas de los maestros, indicaba que el área académica puede influir la pauta de las respuestas de los maestros en relación a adaptaciones particulares. Investigación previa ha resaltado la importancia de la de Educación, material en la formulación de estrategias efectivas, pero casi todo este trabajo se centra fundamentalmente en lectura y enseñanza matemática (Borko et al., 1990; Fuchs et al., 1993). En el estudio actual, las respuestas de los maestros revelaban una fuerte distinción más amplia entre las materias de los currículos llamados centrales o no centrales, con materias centrales, como Lengua y Matemáticas, y materias no centrales, como Estudios ambientales/Geografía, Ciencias, Historia, Religión, Arte y Zona Flexible. En muchos casos, el currículo se restringía sólo a materias

centrales, que se hacían prioritarias en todos los cursos, mientras que las materias no centrales se consideran como menos exigentes y de menor importancia.

En este contexto, las adaptaciones que se consideraban como parte de las prácticas rutinarias de los maestros (y. enseñanza a toda la clase, enseñanza adicional a toda la clase, dar más tiempo, partición de actividades) se solían aplicar fundamentalmente en materias centrales.

Adaptaciones que llevaban más tiempo y de mayor complejidad (i.e. agrupamientos en clase y entre clases, diversificación de actividades, el satisfacer a la vez las necesidades individuales y de grupo) se consideraban más fáciles de implementar en materias no centrales. Sustancialmente, el hallazgo frecuente de más importancia en este estudio es que todos los maestros participantes, fundamentalmente en las materias de Lengua y Matemáticas, estaban fuertemente limitados por el currículo prescrito, los libros de texto y el ritmo. En congruencia con los hallazgos anteriores, los maestros permitían que el currículo fuese su herramienta de enseñanza (Parker, 2006), mientras que la falta de tiempo o la presión de tiempo/ritmo y los temarios sobrecargados se consideraban como algunas de las grandes barreras que impedían la implementación de modificaciones, incluso de aquellas consideradas convenientes. Una consecuencia de esto, era que el esfuerzo de los maestros se dirigía a completar el currículo/libro de texto y ajustar a los estudiantes a los requisitos predefinidos a nivel nacional perpetuando así el enfoque perjudicial de que «una talla tiene que servir a todos». Otra consecuencia era que los maestros identifican sus objetivos de enseñanza con los objetivos curriculares prescritos a nivel nacional hasta el punto que asumen que aquellos eran impuestos por el Ministerio de Educación a través de los libros de texto y no había nada que pudieran hacer para modificarlos. Desde esta perspectiva, ellos concebían su papel más como sirvientes/ repartidores que co-constructores del currículo a través

de su implementación. Esto puede estar conectado con el hecho de que Grecia ejerce el control más fuerte de los estados miembro de la UE sobre los libros de texto y también que la práctica pedagógica en la mayoría de las fases está firmemente basada en el libro de texto (EURYDICE, 1994). Puede también indicar que, en un clima que no promueve la participación en la toma de decisiones y que no da importancia a las opiniones de los maestros al formular decisiones de la escuela y del aula (véase Moutsios, 2003), los maestros tienen menos interés en salir de su camino para implementar adaptaciones en la enseñanza –sin mencionar otras actividades educativas especializadas– para apoyar el éxito de sus estudiantes de bajo rendimiento. En otro contexto educacional, sin embargo, McLeskey & Waldron (2002) también encontraron que los maestros sentían que no les estaba permitido llevar a cabo ciertos cambios curriculares y/o en la enseñanza, pero no podían decir quién les dijo que no les estaba permitido. Los autores indicaron que esta falta de permiso parecía un hecho de la vida generalmente aceptado en el aula de educación general. Esto también es cierto para los maestros de este estudio. Por ejemplo, a pesar de que el sistema educativo de Grecia ha estado extremadamente centralizado y controlado firmemente por el Estado, aun así, maestros y escuelas individuales son más autónomos en ciertas áreas, si lo comparamos con escuelas en otros países europeos.

En particular, los maestros, desde la abolición de la Inspección de Escuelas en 1983, han disfrutado de mucha autonomía en sus clases. Intentos de reinstaurar algunas medidas de evaluación de los maestros han sido fuertemente rechazados con éxito por su sindicato. El Estado tiene un papel muy limitado sobre lo que tradicionalmente se consideraba como asuntos internos de la escuela, tales como organización del aula, responsabilidad del maestro, examinar al alumno y evaluación de la calidad de la escuela. Desde esta perspectiva, a pesar de que hay un fuerte sentimiento de destruir el reglamento impuesto, hay un gran número de ocasiones que confirman el modelo de Fulcher (1997) de

reglamento hecho a distintos niveles. Como Thomas y Loxley (2001) señalan, es demasiado simplista ver a las escuelas implementar un conjunto de normas nacionales. «En educación... Las directrices las interpretan todos, desde el funcionario civil hasta los administradores locales y maestros, y su propósito es atenuado y comprometido al moverse las directrices, órdenes e ideas de una persona a otra». (Thomas & Loxley, 2001, p.101) Dentro de este complejo muestreo de directivas e interpretaciones, es importante resaltar que ciertas adaptaciones (i.e., utilizar material alternativo para ciertos estudiantes, implementar actividades a varios niveles de dificultad o enviar diversas actividades) no se utilizaban o no las consideraban convenientes algunos maestros, basándose en la idea de promover igualdad. Pero igual no significa lo mismo. Aunque la idea de uniformización puede reflejar intentos hacia reforzar igualdad y establecer democratización de la educación, puede también demostrar la falta de deseo de un sistema inflexible y falta de recursos en negociar procesos educativos y resultados. Al mismo tiempo, puede revelar la preocupación genuina de los dilemas en el proceso de diferenciación y el peligro de crear mecanismos declarados u ocultos de clasificar o diferenciar negativamente.

En la práctica educacional diaria, algunas adaptaciones pueden, sin dudar, necesitar lo que Martha Minow (1990) llama el dilema de diferencia, en el que un tratamiento especial es, a la vez, un remedio para la diferencia y una perpetuación de su estigma. Este dilema necesita ser más explorado en relación a la manera en que la diferenciación se conceptualiza, se entiende y se practica. Como Evans y Waring (2008) indican, cuanto más los maestros consideran la diferenciación como un apéndice, algo que añadir en su planificación y preparación para la enseñanza y el aprendizaje, tanto más se reduce la conciencia, flexibilidad, maleabilidad, comprensión, elección y reto. Desde esta perspectiva, un hallazgo final notable de este estudio fue la importancia de examinar, no sólo las percepciones de los maestros sobre las distintas modificaciones educacionales respecto a su viabilidad y conveniencia, sino también

el sentido que los maestros dan a las distintas adaptaciones y cómo traducen estas adaptaciones en la práctica diaria.

Aunque éste no era el propósito predefinido de este estudio, el análisis cualitativo de las respuestas de los maestros reveló que los maestros tienen un número de ideas equivocadas respecto a diversas adaptaciones. Por ejemplo, muchos maestros identificaban firmemente evaluación formativa con la de conjunto, material alternativo con el general, agrupamientos en clase con trabajo en grupos, actividades diversas con diferenciación negativa y un acercamiento no diferenciado a toda la clase como un modo de asegurar igualdad. Estos hallazgos revelan falta de conocimiento y tienen serias consecuencias en el desarrollo e implementación de los programas de formación de los maestros. Esto es, no se les puede pedir a los maestros que implementen nuevos currículos y utilicen nuevos métodos educacionales o lleven a cabo modificaciones, ni se les puede entrenar en ello, sin tener en cuenta que también los maestros tienen que tomar posesión de su aprendizaje alcanzando una comprensión de nuevos currículos y métodos, haciendo uso de su conocimiento anterior, así como de sus errores anteriores (véase también Hacker & Tenent, 2002). Debido a su importancia, la manera en que los maestros interpretan distintas modificaciones educacionales necesita más estudio, utilizando entrevistas y observaciones en Red en aulas de educación general. Después de todo, el factor más crítico para la educación de inclusión es el maestro –lo que los maestros piensan y creen– y el ruedo más importante para la educación de inclusión es el aula general o el ruedo común para las actividades escolares.

ANEXO II

Encuestas

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 1

Edad del encuestado: 40

Sexo: F

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿ CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

.....DEBILIDAD MENTAL.

.....DIFICULTADES VISUALES.

.....PARA MOTORES.

..... OTROS.

2-¿ SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE

..... SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

.....COMPARTE LAS DOS INSTITUCIONES.

.....HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

.....CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

.....SINO

..... NO SABE.

4-¿ PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

.....SI NO.

5-¿ QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

.....DIRECTIVOS.

..... DOCENTES.

.....EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

.....PROFESORES ESPECIALES.

.....OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿ TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

..... SINO

7-¿ QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

..... EOE.

.....OTROS.

8-¿ EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

.....SINO.

..... A VECES.

9-¿ QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

..... EN ESPACIO.

..... EN TIEMPO.

.....EN CONTENIDOS.

10-¿ QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
 LA DOCENTE A CARGO.
 EL EOE.
 EL DIRECTIVO.

11-¿ USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DENTRO DE INTEGRACIÓN?
 SI.
 NO.

12-¿ SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO CON NEE?
 SI.
 NO.

13-¿ REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
 SI.
 NO.

14-¿ SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LA NECESIDADES DE ESTE?
 SI.
 NO.

15-¿ SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
 SI.
 NO.

16-¿ CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
 A VECES.
 CADA SEMANA.
 CADA MES.
 CADA CIERRE DE TRIMESTRE.

17-¿ QUIÉN EVALÚA?
 LA ESCUELA COMÚN.
 LA ESCUELA ESPECIAL.
 AMBAS.

18-¿ CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
 INFORME ESCRITO.
 OBSERVACIÓN DIRECTA.
 AMBOS.

19-¿ EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
 ACTIVA.
 PASIVA.
 NEUTRA.

20-¿ QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
 DOCENTE

21-¿ CUAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
 POSITIVA
 NEGATIVA
 SIN RESULTADOS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta:.....2.....

Edad del encuestado: 47

Sexo: F

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

...DEBILIDAD MENTAL.

.....DIFICULTADES VISUALES.

.....PARA MOTORES.

.....OTROS.

2-¿SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE

...SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

.....COMPARTE LAS DOS INSTITUCIONES.

.....HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

.....CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

.....SI. ...NO

...NO SABE.

4-¿PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

.....SI. ...NO.

5-¿QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

...DIRECTIVOS.

...DOCENTES.

.....EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

...PROFESORES ESPECIALES.

.....OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

...SI. ...NO

7-¿QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

...DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EOE.

.....OTROS.

8-¿EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

.....SI. ...NO.

...A VECES.

9-¿QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

...EN ESPACIO.

...EN TIEMPO.

...EN CONTENIDOS.

- 10-¿ QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
 LA DOCENTE A CARGO.
EL EOE.
EL DIRECTIVO.
- 11-¿ USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DE INTEGRACIÓN?
SI. NO.
- 12-¿ SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO?
SI. NO.
- 13-¿ REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
 SI.NO
- 14-¿ SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LA NECESIDADES DE...
SI.NO.
 NO SABE.
- 15-¿ SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
SI.NO.
 A VECES.
- 16-¿ CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
CADA SEMANA.
CADA MES.
 CADA CIERRE DE TRIMESTRE.
- 17-¿ QUIÉN EVALÚA?
LA ESCUELA COMÚN.
LA ESCUELA ESPECIAL.
 AMBAS.
- 18-¿ CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
INFORME ESCRITO.
OBSERVACIÓN DIRECTA.
 AMBOS.
- 19-¿ EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
ACTIVA.
PASIVA.
 NEUTRA.
- 20-¿ QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?

- 21-¿ CÚAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
POSITIVA
NEGATIVA
 SIN RESULTADOS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1
5
0

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 3

Edad del encuestado: 35

Sexo: Femenino

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

-DEBILIDAD MENTAL.
-DIFICULTADES VISUALES.
-PARA MOTORES.
-OTROS.

2-¿SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE ASISTENCIA?

-SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.
-COMPARTIR LAS DOS INSTITUCIONES.
-HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.
-CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

-SI.NO
-NO SABE.

4-¿PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

-SI.NO
-NO.

5-¿QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

-DIRECTIVOS.
-DOCENTES.
-EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.
-PROFESORES ESPECIALES.
-OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

-SI.NO
-NO

7-¿QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

-DIRECTIVOS.
-DOCENTES.
-EGE.
-OTROS.

8-¿EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

-SI.NO
-A VECES.

9-¿QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

-EN ESPACIO.
-EN TIEMPO.
-EN CONTENIDOS.

- 10-¿ QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
 LA DOCENTE A CARGO.
EL EOE.
EL DIRECTIVO.
- 11-¿ USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DENTRO DE LA INTEGRACIÓN?
 SI.NO.
- 12-¿ SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO COLABORATIVO?
 SI.NO.
- 13-¿ REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
 SI.NO.
- 14-¿ SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LA NECESIDADES DE ES
SI.NO.
NO SABE.
- 15-¿ SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
 SI.NO.
A VECES.
- 16-¿ CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
CADA SEMANA.
CADA MES.
 CADA CIERRE DE TRIMESTRE.
- 17-¿ QUIÉN EVALÚA?
LA ESCUELA COMÚN.
LA ESCUELA ESPECIAL.
 AMBAS.
- 18-¿ CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.J?
INFORME ESCRITO.
OBSERVACIÓN DIRECTA.
 AMBOS.
- 19-¿ EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
ACTIVA.
 PASIVA.
NEUTRA.
- 20-¿ QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
docente
- 21-¿ CÚAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
POSITIVA
NEGATIVA
 SIN RESULTADOS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 4

Edad del encuestado: 28

Sexo: Femenino

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿ CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

DEBILIDAD MENTAL.

DIFICULTADES VISUALES.

PARA MOTORES.

OTROS.

2-¿ SU ALUMNO. QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE AS

SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

COMPARTE LAS DOS INSTITUCIONES.

HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

SI.

NO

NO SABE.

4-¿ PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

SI.

NO.

5-¿ QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

DIRECTIVOS.

DOCENTES.

EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

PROFESORES ESPECIALES.

OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿ TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

SI.

NO

7-¿ QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

DIRECTIVOS.

DOCENTES.

EOE.

OTROS.

8-¿ EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

SI.

NO.

A VECES.

9-¿ QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

EN ESPACIO.

EN TIEMPO.

EN CONTENIDOS.

10-¿QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
LA DOCENTE A CARGO.
EL EOE.
EL DIRECTIVO.

11-¿USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DENTRO DE LA INTEGRACIÓN?
SI.NO.

12-¿SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO COLABORATIVO?
SI.NO.

13-¿REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
SI.NO.

14-¿SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LAS NECESIDADES DE LA INTEGRACIÓN?
SI.NO.
NO SABE.

15-¿SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
SI.NO.
A VECES.

16-¿CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
CADA SEMANA.
CADA MES.
CADA CIERRE DE TRIMESTRE.

17-¿QUIÉN EVALÚA?
LA ESCUELA COMÚN.
LA ESCUELA ESPECIAL.
AMBAS.

18-¿CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
INFORME ESCRITO.
OBSERVACIÓN DIRECTA.
AMBOS.

19-¿EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
ACTIVA.
PASIVA.
NEUTRA.

20-¿QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
*EOE*

21-¿CUAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
POSITIVA
NEGATIVA
SIN RESULTADOS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 5

Edad del encuestado: 29

Sexo: Femenino

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

.....DEBILIDAD MENTAL.

.....DIFICULTADES VISUALES.

.....PARA MOTORES.

.....OTROS.

2-¿SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE /

.....SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

.....COMPARTO LAS DOS INSTITUCIONES.

.....HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

.....CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

.....SI.

.....NO

.....NO SABE.

4-¿PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

.....SI.

.....NO.

5-¿QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

.....PROFESORES ESPECIALES.

.....OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

.....SI.

.....NO

7-¿QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EOE.

.....OTROS.

8-¿EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

.....SI.

.....NO.

.....A VECES.

9-¿QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

.....EN ESPACIO.

.....EN TIEMPO.

.....EN CONTENIDOS.

- 10-¿QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
 LA DOCENTE A CARGO.
 EL FOE.
 EL DIRECTIVO.
- 11-¿USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DE INTEGRACIÓN?
 SI. NO.
- 12-¿SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO?
 SI. NO.
- 13-¿REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
 SI. NO.
- 14-¿SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LA NECESIDADES DE?
 SI. NO.
 NO SABE.
- 15-¿SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
 SI. NO.
 A VECES.
- 16-¿CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
 CADA SEMANA.
 CADA MES.
 CADA CIERRE DE TRIMESTRE.
- 17-¿QUIÉN EVALÚA?
 LA ESCUELA COMÚN.
 LA ESCUELA ESPECIAL.
 AMBAS.
- 18-¿CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
 INFORME ESCRITO.
 OBSERVACIÓN DIRECTA.
 AMBOS.
- 19-¿EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
 ACTIVA.
 PASIVA.
 NEUTRA.
- 20-¿QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
 DOCENTE.
- 21-¿CÚAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
 POSITIVA
 NEGATIVA
 SIN RESULTADOS.
- GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 5

Edad del encuestado: 29

Sexo: Femenino

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

.....DEBILIDAD MENTAL.

.....DIFICULTADES VISUALES.

.....PARA MOTORES.

.....OTROS.

2-¿SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE /

.....SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

.....COMPARTO LAS DOS INSTITUCIONES.

.....HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

.....CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

.....SI.

.....NO

.....NO SABE.

4-¿PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

.....SI.

.....NO.

5-¿QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

.....PROFESORES ESPECIALES.

.....OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

.....SI.

.....NO

7-¿QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EOE.

.....OTROS.

8-¿EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

.....SI.

.....NO.

.....A VECES.

9-¿QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

.....EN ESPACIO.

.....EN TIEMPO.

.....EN CONTENIDOS.

- 10-¿ QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
 LA DOCENTE A CARGO.
 EL EOE.
 EL DIRECTIVO.
- 11-¿ USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DE INTEGRACIÓN?
 SI. NO.
- 12-¿ SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO?
 SI. NO.
- 13-¿ REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
 SI. NO.
- 14-¿ SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LA NECESIDADES DE...
 SI. NO.
 NO SABE.
- 15-¿ SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
 SI. NO.
 A VECES.
- 16-¿ CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
 CADA SEMANA.
 CADA MES.
 CADA CIERRE DE TRIMESTRE.
- 17-¿ QUIÉN EVALÚA?
 LA ESCUELA COMÚN.
 LA ESCUELA ESPECIAL.
 AMBAS.
- 18-¿ CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
 INFORME ESCRITO.
 OBSERVACIÓN DIRECTA.
 AMBOS.
- 19-¿ EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
 ACTIVA.
 PASIVA.
 NEUTRA.
- 20-¿ QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
 DOCENTE
- 21-¿ CÚAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
 POSITIVA
 NEGATIVA
 SIN RESULTADOS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 6

Edad del encuestado: 33

Sexo: Femenino

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

.....DEBILIDAD MENTAL.

.....DIFICULTADES VISUALES.

.....PARA MOTORES.

.....OTROS.

2-¿SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE

.....SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

.....COMPARTE LAS DOS INSTITUCIONES.

.....HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

.....CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

.....SINO

.....NO SABE.

4-¿PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

.....SINO

5-¿QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

.....PROFESORES ESPECIALES.

.....OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

.....SINO

7-¿QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EOE.

.....OTROS.

8-¿EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

.....SINO.

.....A VECES.

9-¿QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

.....EN ESPACIO.

.....EN TIEMPO.

.....EN CONTENIDOS.

- 10-¿ QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
 LA DOCENTE A CARGO.
EL EOE.
EL DIRECTIVO.
- 11-¿ USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DE INTEGRACIÓN?
 SI.NO.
- 12-¿ SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO?
SI.NO.
- 13-¿ REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
SI.NO.
- 14-¿ SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LA NECESIDADES DE LOS ALUMNOS?
SI.NO.
NO SABE.
- 15-¿ SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
SI.NO.
A VECES.
- 16-¿ CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
CADA SEMANA.
CADA MES.
CADA CIERRE DE TRIMESTRE.
- 17-¿ QUIÉN EVALÚA?
LA ESCUELA COMÚN.
 LA ESCUELA ESPECIAL.
AMBAS.
- 18-¿ CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
INFORME ESCRITO.
 OBSERVACIÓN DIRECTA.
AMBOS.
- 19-¿ EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
ACTIVA.
PASIVA.
 NEUTRA.
- 20-¿ QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
DOCENTE
- 21-¿ CÚAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
POSITIVA
NEGATIVA
 SIN RESULTADOS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 7.....

Edad del encuestado: 27

Sexo: FEMENINO

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿ CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

.....DEBILIDAD MENTAL.

.....DIFICULTADES VISUALES.

.....PARA MOTORES.

.....OTROS.

2-¿ SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD D

.....SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

.....COMPARTE LAS DOS INSTITUCIONES.

.....HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

.....CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

.....SI.NO

.....NO SABE.

4-¿ PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

.....SI.NO.

5-¿ QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

.....PROFESORES ESPECIALES.

.....OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿ TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

.....SI.NO

7-¿ QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

.....DIRECTIVOS.

.....DOCENTES.

.....EOE.

.....OTROS.

8-¿ EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

.....SI.NO.

.....A VECES.

9-¿ QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

.....EN ESPACIO.

.....EN TIEMPO.

.....EN CONTENIDOS.

10-¿QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
 LA DOCENTE A CARGO.
 EL EOE.
 EL DIRECTIVO.

11-¿USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DENTRO DE LA INTEGRACIÓN?
 SI. NO.

12-¿SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO COLABORATIVO?
 SI. NO.

13-¿REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
 SI. NO.

14-¿SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LAS NECESIDADES DE ESTOS ALUMNOS?
 SI. NO.
 NO SABE.

15-¿SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
 SI. NO.
 A VECES.

16-¿CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
 CADA SEMANA.
 CADA MES.
 CADA CIERRE DE TRIMESTRE.

17-¿QUIÉN EVALÚA?
 LA ESCUELA COMÚN.
 LA ESCUELA ESPECIAL.
 AMBAS.

18-¿CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
 INFORME ESCRITO.
 OBSERVACIÓN DIRECTA.
 AMBOS.

19-¿EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
 ACTIVA.
 PASIVA.
 NEUTRA.

20-¿QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
 LA ESCUELA COMÚN.
 LA ESCUELA ESPECIAL.
 AMBAS.
 EOE

21-¿CÚAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
 POSITIVA
 NEGATIVA
 SIN RESULTADOS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 8

Edad del encuestado: 33

Sexo: Femenino

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿ CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

DEBILIDAD MENTAL.

DIFICULTADES VISUALES.

PARA MOTORES.

OTROS.

2-¿ SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE

SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

COMPARTE LAS DOS INSTITUCIONES.

HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

SI. NO

NO SABE.

4-¿ PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

SI. NO.

5-¿ QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

DIRECTIVOS.

DOCENTES.

EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

PROFESORES ESPECIALES.

OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿ TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

SI. NO

7-¿ QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

DIRECTIVOS.

DOCENTES.

EOE.

OTROS.

8-¿ EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

SI. NO.

A VECES.

9-¿ QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

EN ESPACIO.

EN TIEMPO.

EN CONTENIDOS.

10-¿QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
LA DOCENTE A CARGO.
EL EOE. *NO*
EL DIRECTIVO,

11-¿USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DENTRO DE UNA INTEGRACIÓN?
SI.NO.

12-¿SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO CON NIÑOS CON NEE?
SI. NO.

13-¿REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
SI.NO

14-¿SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LA NECESIDADES DE ESTOS NIÑOS?
SI. NO.
NO SABE.

15-¿SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
SI.NO.
A VECES.

16-¿CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
CADA SEMANA.
CADA MES.
CADA CIERRE DE TRIMESTRE.

17-¿QUIÉN EVALÚA?
LA ESCUELA COMÚN.
LA ESCUELA ESPECIAL.
AMBAS.

18-¿CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
INFORME ESCRITO.
OBSERVACIÓN DIRECTA.
AMBOS.

19-¿EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
ACTIVA.
PASIVA.
NEUTRA.

20-¿QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
*maestra*

21-¿CUAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN GENERAL, SU EXPERIENCIA?
POSITIVA
NEGATIVA
SIN RESULTADOS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avelaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 9

Edad del encuestado: 48

Sexo: F

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

.....DEBILIDAD MENTAL.

.....DIFICULTADES VISUALES.

.....PARA MOTORES.

.....OTROS.

2-¿SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD DE ASISTENCIA?

..... SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

.....COMPARTE LAS DOS INSTITUCIONES.

.....HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

.....CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

..... SI.

.....NO

.....NO SABE.

4-¿PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

.....SI.

..... NO.

5-¿QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

.....DIRECTIVOS.

..... DOCENTES.

.....EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

.....PROFESORES ESPECIALES.

.....OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

..... SI.

.....NO

7-¿QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

.....DIRECTIVOS.

..... DOCENTES.

.....EOE.

.....OTROS.

8-¿EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

.....SI.

.....NO.

..... A VECES.

9-¿QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

..... EN ESPACIO.

..... EN TIEMPO.

.....EN CONTENIDOS.

- 10-¿ QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
 LA DOCENTE A CARGO.
EL EOE.
EL DIRECTIVO.
- 11-¿ USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DENTRO DE LA INTEGRACIÓN?
SI. NO.
- 12-¿ SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO COLABORATIVO?
SI. NO.
- 13-¿ REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
SI. NO.
- 14-¿ SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LAS NECESIDADES DE DESARROLLO?
SI. NO.
NO SABE.
- 15-¿ SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
 SI. NO.
LA VECES.
- 16-¿ CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
CADA SEMANA.
CADA MES.
 CADA CIERRE DE TRIMESTRE.
- 17-¿ QUIÉN EVALÚA?
LA ESCUELA COMÚN.
LA ESCUELA ESPECIAL.
 AMBAS.
- 18-¿ CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
INFORME ESCRITO.
 OBSERVACIÓN DIRECTA.
AMBOS.
- 19-¿ EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
ACTIVA.
 PASIVA.
NEUTRA.
- 20-¿ QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
*docentes*
- 21-¿ CÚAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN SU EXPERIENCIA?
 POSITIVA
NEGATIVA
SIN RESULTADOS.
- GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Modelo de encuesta cerrada.

Destinatarios: toda la población docente de los 6 jardines de NI de Avellaneda.

Encuesta: "PROYECTOS DE INTEGRACIÓN".

Nº de encuesta: 10

Edad del encuestado: 50

Sexo: F

Coloque una cruz en la respuesta que crea necesaria.

1-¿CON QUÉ TIPO DE ESCUELA ARTICULA?

...DEBILIDAD MENTAL.

...DIFICULTADES VISUALES.

...PARA MOTORES.

...OTROS.

2-¿SU ALUMNO, QUÉ TIPO DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN REALIZA, SEGÚN MODALIDAD?

...SOLO ESCUELA COMÚN, CON MAESTRA INTEGRADORA.

...COMPARTE LAS DOS INSTITUCIONES.

...HORARIO REDUCIDO EN UNA O AMBAS INSTITUCIONES.

...CON ACOMPAÑANTE TERAPÉUTICA.

3-¿ESTE PROYECTO ESTÁ CONTEMPLADO DENTRO DEL PEI?

...SI.

...NO

...NO SABE.

4-¿PARTICIPÓ EN EL ARMADO DEL PROYECTO?

...SI.

...NO.

5-¿QUÉ ACTORES PARTICIPAN EN ESTE PROYECTO?

...DIRECTIVOS.

...DOCENTES.

...EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

...PROFESORES ESPECIALES.

...OTROS. (ACLARAR QUIEN/ES)

6-¿TODOS INTERVIENEN CON IGUAL NIVEL DE COMPROMISO?

...SI.

...NO

7-¿QUIÉN LO SUPERVISA O COORDINA?

...DIRECTIVOS.

...DOCENTES.

...EOE.

...OTROS.

8-¿EL TRABAJO QUE REALIZAN ES EN EQUIPO?

...SI.

...NO.

...A VECES.

9-¿QUÉ ADAPTACIONES CURRICULARES SE REALIZAN?

...EN ESPACIO.

...EN TIEMPO.

...EN CONTENIDOS.

- 10-¿ QUIÉN REALIZA LAS ADAPTACIONES CUANDO NO ASISTE LA MAESTRA INTEGRADORA?
- LA DOCENTE A CARGO.
-EL EOE.
-EL DIRECTIVO.
- 11-¿ USTED, TIENE ESPECIALIZACIÓN O CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE SU ROL DENTRO DE UNA INTEGRACIÓN?
-SI. NO.
- 12-¿ SU DEPENDENCIA ESCOLAR LE PROVEE ESPACIOS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO CON NIÑOS NEE?
-SI. NO.
- 13-¿ REALIZA CAPACITACIÓN POR INICIATIVA PROPIA?
-SI. NO.
- 14-¿ SU ESCUELA CUENTA CON RECURSOS ECONÓMICOS PARA CUBRIR LA NECESIDADES DE ESTOS NIÑOS?
-SI. NO.
-NO SABE.
- 15-¿ SE REALIZAN REUNIONES PARA EVALUAR EL PROCESO?
-SI. NO.
- A VECES.
- 16-¿ CADA CUÁNTO SE REALIZAN ESTAS REUNIONES?
-CADA SEMANA.
-CADA MES.
- CADA CIERRE DE TRIMESTRE.
- 17-¿ QUIÉN EVALÚA?
-LA ESCUELA COMÚN.
-LA ESCUELA ESPECIAL.
- AMBAS.
- 18-¿ CON QUE INSTRUMENTOS SE EVALÚA EL P.I?
-INFORME ESCRITO.
-OBSERVACIÓN DIRECTA.
- AMBOS.
- 19-¿ EN QUÉ FORMA SE INVOLUCRA LA FAMILIA, DENTRO DEL PROYECTO?
-ACTIVA.
-PASIVA.
- NEUTRA.
- 20-¿ QUIÉN INFORMA A LA FAMILIA LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DEL PROYECTO?
- MAESTROS
- 21-¿ CÚAL ES SU APRECIACIÓN RESPECTO A LOS RESULTADOS DE LAS INTEGRACIONES EN GENERAL SU EXPERIENCIA?
-POSITIVA
-NEGATIVA
- SIN RESULTADOS.
- GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS:

- ARZENO, M.E. (2004) “Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento”. Bs. As. Grama ediciones.
- AVALOS, Beatrice. (2006) *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua* en Tenti, Emilio (comp.) *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- BAQUERO, R. (2001). “La educabilidad bajo sospecha”.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2005): “Travesías de las organizaciones educativas (Y otros desórdenes)”. Valencia, Germania.
- CALVO Gloria. (2009) “Inclusión y formación de maestros” en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* vol.7, n.4, 2009, pp.78-94 .Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm> [Accedido en noviembre de 2009
- DEVAL, J. (2002): “Los fines de la educación”. Bs. As. Siglo XXI.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial - Educ.ar-2008
- DEVALLE DE RENDO, A (1999) Una escuela en y para la diversidad.Bs. As., Aique
- BLANCO GUIJARRO, R. (1992) Y otros: “Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares” MEC Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial España.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004) “Construyendo una escuela sin

exclusiones”

- PARRILLA, A. (2002): “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, Revista de Educación 327, 11-29.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) “Comprender y Transformar “
- SACRISTÁN GIMENO, José (2013) “Curriculum, una decisión sobre la práctica”
- SAPKOWSKI Elisa, (2016), “Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial”
- STAINBACK Susan Bray (1999) “Aulas inclusivas”
- TENTI, Emilio (2007) “Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión”. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa: América Latina, Regiones Cono Sur y Andina. Disponible en www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf [Accedido en marzo de 2009].

- Torres, R. M. (2001): Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina.-Disponible en: <http://www.oas.org/udse/documentos/ socicivil.html>
- VAILLANT, Denise. (2010) “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica” en *Revista Pensamiento Educativo*, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- VALDEZ, D. (2009): Ayudas para aprender, trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Argentina: Ed. Paidós Accedido en agosto de 2010].

LEYES

- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Congreso de la Nación. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. 4 de octubre de 2006. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/ norma.htm>
- Ley N° 26.378. Convenciones. Congreso de la Nación. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. 21 de mayo de -2008. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/ norma.htm>
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/ norma.htm>
- Convencion Derechos del niño
- Ley de Educación Nacional 26.206 -aprobada el 16 de diciembre de 2006, en el último tramo de la presidencia de Néstor Kirchner
- Resolución 1664

- [/https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html](https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html)
- Diario Clarín
https://www.clarin.com/familias/dia-docente-apoyo-inclusion-dice-ley-argentina_0_veSyEIVZh.html