

**EXPERIENCIAS  
DE INCLUSIÓN EDUCATIVA  
DESDE LA PERSPECTIVA  
DE APRENDER JUNTOS**

Estudio de casos  
en regiones de Argentina

## **Dirección editorial**

Elena Duro, especialista de Educación de UNICEF

## **Autoría**

Romina Donato, Marcela Kurlat, Cecilia Padín y Verónica Rusler

## **Colaboración**

Sabrina Rujinsky

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), junio de 2014.  
Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.

138 p, 17 x 24 cm.

Realizado en Argentina

Primera edición, junio de 2014

Diseño y diagramación: Valeria Goldsztein

## **Agradecimientos**

Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Chaco

Dirección de Educación Especial de la Provincia de Chaco

Comunidades educativas de las escuelas EEP N° 11 Bartolomé Mitre y EEE N° 8 Claudio Zapico de Villa Ángela, Provincia de Chaco.

Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires

Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires

Comunidad educativa de la escuela N° 69 Raúl Soldi de Glew, Provincia de Buenos Aires

Escuelas de Educación Especial N° 503 y N° 508

Dirección de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires

Dirección de Educación Especial de la Ciudad de Buenos Aires

Supervisión del DE 16 de la Ciudad de Buenos Aires

Comunidad educativa de la Escuela N°14 de 16 Leopoldo Lugones de Ciudad de Buenos Aires  
Ma. del Carmen Malbrán.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org

www.unicef.org.ar

# Índice

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	6
1. Introducción.....	7
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	12
2. Estado de la cuestión y marco teórico.....	13
2.1. Marco legal y normativo.....	13
2.2. Antecedentes de investigación .....	18
2.3. Marco teórico: Los debates y la evolución de los conceptos en torno a la educación de personas con discapacidad .....	22
2.3.1. El concepto de discapacidad .....	22
2.3.2. De la integración a la educación inclusiva .....	22
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	34
3. Metodología.....	35
3.1. Tipo de diseño, estrategia metodológica y técnicas de obtención y análisis de datos empíricos .....	35
3.2. Selección de la muestra .....	39
3.2.1. Datos estadísticos por jurisdicción, según personas con discapacidad y asistencia a establecimientos educativos.....	41

<b>CAPÍTULO 4</b> .....	46
4. Ordenamiento conceptual .....	47
4.1. Categorías construidas a lo largo del proceso de investigación	47
4.1.1. Integración/inclusión: ‘sello de origen’ de cada escuela.	47
4.1.2. Concepciones sobre la escuela: la escuela que aloja .....	50
4.1.3. Las relaciones entre la escuela común y la escuela especial	52
4.1.4. Rol del maestro integrador. Vinculación con el maestro común.....	56
4.1.5. La importancia de una comunicación fluida, un trabajo colectivo y sostenido en el tiempo .....	61
4.1.6. Estilo de gestión del equipo colectivo: “hacer a la par”, la importancia del trabajo en equipo.....	65
4.1.7. Modos de vinculación con las familias .....	67
4.1.8. Vínculo entre compañeros: los compañeros como los ‘mejores integradores’ .....	69
4.1.9. Concepciones acerca del sujeto que aprende .....	73
4.2. La práctica pedagógica: la enseñanza y el aprendizaje ...	76
4.2.1. El maestro como modelo, la disponibilidad frente a la necesidad de ayuda .....	78
4.2.2. El docente ‘común’ como maestro de todos .....	81
4.2.3. La inclusión como contenido de enseñanza.....	82
4.2.4. Las configuraciones de apoyo .....	84

4.3. Nudos/Tensiones/Obstáculos..... 88

    4.3.1. El rol del maestro integrado ..... 89

    4.3.2. La formación docente: “*No estamos preparados para esto*” .....103

    4.3.3. El ‘como sí’ de la inclusión ..... 106

    4.3.4. La evaluación..... 108

    4.3.5. La vigencia de las barreras edilicias ..... 111

  

**CAPÍTULO 5** ..... 114

    5. Conclusiones ..... 115

  

**BIBLIOGRAFÍA** ..... 122

    6. Bibliografía de referencia..... 123

  

**ANEXO** ..... 128

    Anexo 1 ..... 129

# CAPÍTULO 1

# 1. Introducción

La investigación que aquí se presenta tiene el propósito de promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Este trabajo se enmarca dentro del acuerdo entre la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y UNICEF y se concreta en un convenio a través del cual se adopta un programa de cooperación, asistencia técnica y coordinación para la ejecución conjunta. Se trata de un estudio cualitativo de casos en escuelas de 3 jurisdicciones del país que cuentan entre su alumnado niños y niñas con discapacidad.

Si bien han sido tenidos en cuenta los incumplimientos en materia educativa respecto de la población de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, este trabajo de investigación se ha orientado a delinear criterios e implementar recursos metodológicos para identificar y analizar prácticas que promuevan la educación inclusiva.

A partir de la Ley de Educación Nacional (2006) la Educación Especial se define como una Modalidad del Sistema Educativo, sin embargo aún funciona como un circuito diferenciado con escasa interconexión con los niveles inicial, primario, secundario y las restantes siete modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe,

Educación en Contextos de Privación Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria. (Ley de Educación Nacional. Título II, capítulo I, Disposiciones generales, Artículo 17, 2007)

En las últimas tres décadas han tenido lugar ciertos cambios en las políticas públicas referidas a discapacidad. En estos procesos de cambio coexisten dos lógicas -las de inclusión y las de exclusión- lo que implica que se deriven prácticas expulsivas de las acciones orientadas a la inclusión. Es muy frecuente también que la normativa que procura incorporar los lineamientos de la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad no siempre logra plasmarse en las situaciones concretas que viven niños, niñas y jóvenes con discapacidad a diario en las instituciones. Es necesario entender las demandas por educación inclusiva en la lucha que sostienen educadores, educandos y familias por la igualdad en todos los ámbitos: educación, trabajo, cultura, salud, etc.

Los incumplimientos en materia de educación-en este caso inclusiva- se ponen de manifiesto al comparar la situación de los alumnos y las instituciones en relación con los principios fundamentales asumidos por la normativa nacional e internacional, principalmente aquella que hace referencia a garantizar el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes de recibir una educación inclusiva y de calidad<sup>1</sup>. El sistema educativo argentino está compuesto por 48.730 escuelas de las cuales 3.035 son de modalidad especial<sup>2</sup>. Estas escuelas a su vez, comprenden los niveles de enseñanza inicial (con 1.115 unidades educativas, incluyendo jardines maternos y de infantes), primario (con 1.441 unidades educativas) y secundario (con 479 unidades educativas), al mismo tiempo que brindan talleres de educación integral (hay 775 unidades educativas).

---

1 Convención sobre los Derechos del Niño (1989), La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos de Jomtien y su Marco de Acción (1990, Conferencia Mundial de educación para todos), La Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad), El Marco de Acción de Dakar (2000, Foro Mundial de Educación), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007)

2 Relevamiento Anual 2008. DINIECE. Ministerio de Educación. Se incluyen todos los niveles, modalidades educativas y aquellos servicios que no otorgan finalización del nivel inicial, primario, secundario y superior.



De acuerdo al Relevamiento Anual de la DINIECE del año 2008, la matrícula en educación especial era de 99.481 alumnos (81.393 en establecimientos de gestión estatal y 18.088 de gestión privada) que se distribuyeron del siguiente modo en los distintos niveles del sistema educativo: 16.984 en educación temprana, 10.654 en jardín de infantes, 61.855 en el nivel primario y 9.988 en el secundario<sup>3</sup>. En la Argentina, entre los años 2002 y 2003, de un total de 30.757.628 habitantes el 7,1 % (2.176.123) eran personas con discapacidad de las cuales 505.174 para entonces tenían entre 0 y 29 años de edad. A su vez, 56,5% de los niños con alguna discapacidad que tenían entre 3 y 14 años de edad asistía a una escuela común, 17,7% concurría a una escuela especial, mientras que un 7% estaba matriculado en ambos circuitos educativos y un 10,1% nunca había ingresado a ninguna de éstas modalidades del sistema educativo<sup>4</sup>. Aquellos niños y aquellas niñas que no se registran dentro de estos circuitos educativos enunciados, en algunos casos ingresan a temprana edad en instituciones dependientes del Área de Salud (como los Centros Educativos Terapéuticos o los Centros de Día) y en otras, quedan fuera tanto del sistema educativo como del sistema médico. Esto tiene como consecuencia un agravante en la vulneración de sus derechos ya que se los priva de educación propiamente dicha. Las prestaciones que dependen del Área de Salud no están orientadas a propuestas pedagógicas ni son supervisadas por profesionales provenientes de dependencias educativas.

Uno de los primeros datos observables indica que en 10 años (1998-2008) se duplicó la cantidad de alumnos integrados<sup>5</sup> en los niveles de educación común y de educación de adultos ascendiendo a 34.467 en todo el país en el año 2008, respecto de la situación registrada en 1998 que era de 17.673 alumnos integrados. La distribución de los alumnos integrados es del 15,35% en el nivel inicial; 72,1% en nivel primario y desciende en nivel secundario a 12,52%. Los datos precedentes muestran cómo la mayor concentración se presenta en el nivel primario.

---

3 Relevamiento Anual 2008. DINIECE. Ministerio de Educación.

4 INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003. Complementaria Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2001.

5 Si bien en el presente trabajo se sostiene la perspectiva de la educación inclusiva, se utilizan los términos 'integración' o 'inclusión' según la mención textual de las fuentes consultadas.

Algo tan corriente y cotidiano como entrar en la escuela no lo es para todos los niños y jóvenes. El diseño de espacios tiene en cuenta la inclusión en la medida en que estos permiten acceder, circular y realizar todas las actividades con autonomía<sup>6</sup>. Los datos que relevan las estadísticas sobre las condiciones edilicias de las escuelas<sup>7</sup> no son abundantes y sólo pueden aportar información muy general acerca de las transformaciones necesarias para recibir a todos. En el país existen un total de 34.721 escuelas, pero solamente 3.771 cumplen las pautas de accesibilidad. De esa porción de escuelas el 72,6% posee rampas, el 44% tiene sanitarios adaptados, el 13% cuenta con ascensores y sólo el 1,8% monta-escaleras<sup>8</sup>. En definitiva, la arquitectura escolar no ha incorporado aún los principios básicos del diseño universal, lo que se interpone ante la posibilidad de brindar una educación inclusiva y de calidad para todos y todas sin distinción<sup>9</sup>.

Ante lo expuesto y frente al crecimiento de experiencias de integración en distintas jurisdicciones de nuestro país, sumado a la escasa existencia de estudios que sistematicen experiencias exitosas capaces de ser replicadas, el presente proyecto se propuso identificar y caracterizar **prácticas educativas que promuevan la educación inclusiva y constituyan insumos para el diseño de políticas públicas y la gestión institucional**. Investigar acerca de qué prácticas son promotoras de la educación inclusiva implica, a su vez, reconstruir un conocimiento que puede transferirse a diferentes ámbitos, no sólo educativos. En este sentido, la pregunta de investigación ha referido a **cuáles son las prácticas educativas que favorecen la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad**. La elección de este tema responde a la necesidad de indagar sobre aquellas prácticas que algunas

---

6 Coriat, S (2002) Lo Urbano y lo Humano. Hábitat y Discapacidad, Universidad de Palermo, Bs. As. Disponible en: <http://www.rumbos.org.ar/sites/default/files/LO%20URBANO%20Y%20LO%20HUMANO-low.pdf>

7 Todos los datos sobre la situación edilicia son extractados del Censo Nacional de Infraestructura Escolar (CENIE), realizado por DINIECE en el año 1998.

8 CENIE 98. Censo Nacional de Infraestructura Educativa. DINIECE, 1998.

9 Más recientemente la ONG *Acceso Ya* relevó instituciones educativas a partir de las denuncias por parte de las familias de alumnos obteniendo resultados alarmantes de 95% de escuelas privadas y 75% de escuelas públicas que no cumplen con condiciones mínimas de accesibilidad: no cuentan con rampas de acceso, carecen de ascensores o baños adaptados.

escuelas “de puertas abiertas” llevan a cabo. Es decir, escuelas que reciben a niños y niñas sin criterios de admisión ‘a priori’ y logran que todos sus alumnos y alumnas aprendan juntos aún en un contexto en el que la educación inclusiva no está generalizada. Se espera que este trabajo colabore con el objetivo de lograr que todos los niños, niñas y jóvenes APRENDAN JUNTOS en las escuelas de todos.

# CAPÍTULO 2

## 2. Estado de la cuestión y marco teórico

### 2.1. Marco legal y normativo

Tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) como la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) hacen referencia a la igualdad de todos los hombres en cuanto a sus derechos sin distinciones de ningún tipo y el derecho de todos los niños de tener acceso a la educación. Diferentes tratados a nivel internacional y regional fueron puntales y dieron marco a la posibilidad de una educación inclusiva. Las Declaraciones de Jomtien, Salamanca y el Marco de Acción de Dakar aportaron bases conceptuales innovadoras que dieron sustento a nuevas ideas promotoras de nuevas prácticas: la integración escolar en sus múltiples configuraciones:

- La *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos* de Jomtien y su *Marco de Acción*<sup>10</sup> proclamó la necesidad de proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos.

---

<sup>10</sup> Aprobados en la Conferencia Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia., marzo 1990

- La *Declaración y Marco de Acción de Salamanca*<sup>11</sup> se centró en el principio de la integración de las personas que presentan necesidades educativas especiales en “escuelas para todos”.
- El *Marco de Acción de Dakar*<sup>12</sup> declaró la necesidad de una educación básica que incidiera favorablemente en la calidad de vida individual y en la transformación de la sociedad para todos en su condición de seres humanos.

Es a partir de las Declaraciones de Salamanca y Dakar que se enuncia con más fuerza la idea de que el sistema educativo es el que debe transformarse para atender a todos, y no el alumno el que debe adecuarse a la escuela. Se sientan así las bases para la educación inclusiva. En 2007 se aprueba la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, que es ratificada por Argentina en 2008 mediante Ley 26.378. La Convención es una norma universal y se constituye como tratado de derechos humanos; tiene como objetivo asegurar que se garanticen los derechos de todas las personas con discapacidad. Esta Convención presenta un cambio cualitativo en la medida que:

- > define la discapacidad a partir de la interacción entre las condiciones individuales, “*deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo*”, y las barreras de su entorno,
- > reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad estableciendo “*un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida*”<sup>13</sup>,
- > expresa la necesidad de establecer una educación inclusiva a la que define como una adecuación de los sistemas educativos para brindar una educación para todos. Ya no son las personas con discapacidad quienes deben adecuarse a las escuelas para poder ser parte de ellas, sino que es la escuela quien debe reorganizarse para brindar una enseñanza a todos y todas.

---

11 Aprobados por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, abril 1994.

12 Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, abril 2000.

13 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Artículo 24, 2007.

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce a todos los niños como sujetos de derecho y establece que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben ejercer en igualdad de oportunidades el acceso efectivo a la educación tendiente a disfrutar de una vida plena que les permita autonomía y su participación en la comunidad en la que viven.

En la República Argentina, la Constitución Nacional (1994) hace referencia explícita a las personas con discapacidad en un artículo que contempla a los sectores más vulnerados y en ella declara la igualdad de oportunidades, trato y ejercicio de todos los derechos declarados en esta Constitución:

*“Corresponde al Congreso: Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia”. (Cap. 4º, Art. 75, Inciso 23)*

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el 2006 garantiza ya el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades<sup>14</sup>, alienta la detección temprana de necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo a fin de poder brindar atención interdisciplinaria y educativa inclusiva desde el Nivel Inicial<sup>15</sup> y en lo referente a la accesibilidad establece que debe garantizarse la accesibilidad edilicia en todos los edificios escolares, situación que aún dista mucho de concretarse. Esta ley define la Educación Especial como transversal a todo el sistema educativo, como un lineamiento de política educativa que ha ido sufriendo modificaciones muy significativas sobre todo en la última década.

---

14 Título I, Capítulo 8, Artículo 42, 2006.

15 Título I, Capítulo 8, Artículo 43, 2006.

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial (MEN, 1998) ésta se definía como un continuo de prestaciones educativas constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. La Educación Especial se concebía como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades (López, 2001). Otros documentos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (López, 2009; Moyano, 2011) reúnen las definiciones elaboradas a partir de los encuentros regionales y nacionales realizados por la Modalidad Especial y brindan orientaciones para avanzar con el proceso de transformación. Se explicita que la inclusión implica la transformación del sistema educativo para que todos los niños, niñas y adolescentes aprendan juntos y desde una perspectiva de transversalidad, promueva el desarrollo de trayectorias educativas integrales de personas con discapacidad en todo el sistema educativo. El Consejo Federal de Educación en su resolución 144/11 (MEN, 2011) plantea la política de la modalidad, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo que permita asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas. Coloca la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a acceder a los conocimientos necesarios para la participación plena en: las propuestas que la escuela ofrece (contenidos, procesos de transmisión, formas de organización, condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar); mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos/as como para docentes; la reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, pudieran requerirlas.

La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 155 (2011), en el proceso de ajustar la normativa local a la Convención Internacional de los derechos



de las Personas con Discapacidad y partiendo de lo establecido en la Ley de Educación Nacional, establece que la educación especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, lo que implica garantizar su educación en el marco de la educación obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes y destaca que la Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo supera la organización como subsistemas paralelos y/o segmentados promoviendo en los/as alumnos/as con discapacidad una relación de pertenencia con los niveles del sistema a los que concurran. Recuerda que la inclusión como política enmarcada en la Ley de Educación Nacional implica la valoración de las diferencias en la escuela, la protección del interés superior de los niños, niñas y adolescentes, la promoción de valores como el sentido de comunidad, la solidaridad, la valoración de las capacidades de todos/as y la promoción de las alfabetizaciones múltiples. Define la educación inclusiva como la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y las alumnas en relación a tiempos, estrategias y recursos.

Para el Nivel primario establece trayectorias escolares completas de los/as alumnos/as con discapacidad, propiciando su incorporación a las escuelas comunes; el ingreso de los/as alumnos/as con discapacidad en este nivel a los 6 años de edad, al igual que el resto de la población escolar; la regulación de los procesos de evaluación continua y a término para la promoción, certificación, acreditación y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes); el desarrollo de proyectos que permitan compartir espacios curriculares entre los/as alumnos/as de las escuelas de educación común y escuelas especiales; la finalización del trayecto o incorporación a la escuela común para los/as alumnos/as sin discapacidad que aún permanecen en las escuelas especiales; el fomento por parte de las escuelas especiales a la participación y el intercambio con instituciones locales: organizaciones sociales, centros barriales comunitarios, asociaciones de personas con discapacidad, e instituciones del Estado.

Como ya se ha mencionado, las prácticas educativas no han logrado aún el alcance que la legislación promueve. De allí la importancia de sistematizar y comprender cuáles son los logros alcanzados como faro para el cumplimiento de la normativa nacional e internacional.

## 2.2. Antecedentes de investigación

Se han identificado como antecedentes algunas investigaciones sobre prácticas integradoras y/o inclusivas en Argentina (Dubrovsky, Navarro, & Rosenbaum, 2001; Ruiz, 2010; Litwin, 2010), en Chile (Damm M, Barría N, & Riquelme B, 2011), en Venezuela (Romero, Inciarte, González, & García Gavidia, Julio-Diciembre 2009) y en México (Jacobo, 2012). Detallaremos en el presente apartado los aportes básicos de cada una de ellas al campo de la educación inclusiva.

La propuesta del trabajo de investigación de Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum (*Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común*, 2001) desarrollado durante el período 2000 - 2001, fue conocer el modo en que se está implementando en la escuela común la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales debido a dificultades en el orden cognitivo, así como indagar la actitud y la percepción institucional frente a este proceso. Los resultados consideran que la posibilidad de establecer acuerdos entre el docente común y el docente integrador permite articular la programación general del aula con las necesidades educativas especiales de los alumnos. A su vez este trabajo conjunto permite la capacitación del docente de aula. Las modalidades de trabajo áulico observadas se corresponden con lo que han denominado “en simultaneidad” (lo mismo para todos). La enseñanza “en simultaneidad” presupone homogeneidad no sólo de nivel sino de modalidades de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Tanto la labor del docente como la disposición espacial responden a un modelo “tradicional” instalado en la escuela moderna. La maestra integradora se adapta al diseño de la maestra de grado y en

ese movimiento queda encapsulada y “dueña” del alumno integrado. Esto conduce a una situación de aislamiento del niño con NEE en relación con sus compañeros —contexto del aula— y con el objeto de conocimiento. Dicha investigación plantea que es necesario replantear las características del proceso de evaluación ante el niño integrado. Asimismo, es fundamental institucionalizar instancias de encuentro entre los docentes y los Equipos de Integración para proyectar la labor en equipo y desarrollar estrategias que conduzcan a los subsistemas común y especial a trabajar en un marco de mayor intercambio y permeabilidad. Tras más de 10 años de este trabajo y desde el encuadre normativo descripto, resulta necesario indagar cuánto han podido modificarse las prácticas de educación inclusiva. A ello buscó contribuir la presente investigación.

El trabajo de Ruiz “*Educación en la Diversidad*” (2010) tuvo como objetivo relevar el nivel de conocimiento, preparación, prejuicios y opiniones en torno a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires. La investigación mostró que la escuela es el ámbito social más valorado de interacción, porque reúne características que pueden contribuir a fomentar la inclusión y donde se podría favorecer notablemente la participación de las personas con discapacidad, estimulándose actitudes no discriminatorias y dando visibilidad a esta población. Sin embargo, fue clara la visión de todos los públicos consultados de que actualmente las escuelas no están preparadas para dicho modelo. En este sentido, los principales problemas que se identificaron tienen que ver con la falta de capacitación docente en torno a los temas relacionados con la discapacidad y la inadecuada infraestructura. Se menciona como clave el trabajo colaborativo entre los equipos profesionales, los alumnos y la comunidad toda para lograr una educación con calidad y equidad. Se hace necesario romper el abordaje individual funcional y rehabilitatorio de la enseñanza para abordar el curricular, es decir, el contextual social, a partir de una concepción socio-constructiva de la enseñanza, en el cual la discapacidad existe, pero es el medio quien produce con frecuencia las barreras al aprendizaje y la participación. Es desde este marco que se concibe a la educación inclusiva en la presente investigación.

En un estudio cualitativo e interpretativo (Litwin, 2010) sobre “*Buenas prácticas*” con relación a la inclusión, la autora define a éstas como “aquellas que den lugar a una inclusión de calidad y sostenida en el tiempo”. Se

han podido reconocer como buenas prácticas en las escuelas aquellas que parten de la convicción de que la homogeneidad no refleja la diversidad de la composición de los grupos escolares. Se plantea que algunas soluciones que posibilitan una educación para todos son 'sencillas' y otras requieren trabajo en equipo, conciencia del problema, un ámbito de reflexión para posibilitar consensos y criterios compartidos. No se trata de tolerar la diversidad, sino de valorarla, entendiendo así que se posibilita el enriquecimiento del trabajo en el aula. Se subraya que los docentes explicitan que no recibieron en sus procesos formativos ayudas o herramientas para ello, pero también entienden que en la práctica se configuran muchos de estos aprendizajes. Las ayudas de los equipos profesionales son valoradas y necesarias. Se menciona como problema grave las fallas y deficiencias en la infraestructura escolar. Los hitos que se constituyen como sustantivos a la hora de favorecer procesos más democráticos e inclusivos desde esta investigación son la autonomía del docente para diseñar propuestas y la posibilidad de interactuar en equipos de trabajo.

En el trabajo de Damm et al. (*Educación inclusiva. ¿Mito o realidad?*, 2011) se plantea como objetivos de la investigación reconocer en establecimientos de educación común de Chile prácticas de gestión educativa y aprendizaje (situaciones pedagógicas) que respondan a la diversidad y/o dificulten el trabajo con ella. Se relevó, a partir del estudio de las percepciones de los docentes y prácticas educativas, indicadores que permitiesen contribuir al fomento de culturas escolares más inclusivas. En sus conclusiones se señala que la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en que existen claves que permiten desarrollar una mejora en la atención a la diversidad, tales como: las actitudes del profesorado, la sensibilización de la comunidad escolar, las competencias directivas y docentes, la capacitación del personal docente y no docente de una escuela. También se reseña que la mayoría de los indicadores asociados a una escuela inclusiva se sitúan en las competencias directivas y docentes del personal que trabaja diariamente con los alumnos, es decir en la gestión curricular y directiva. Advierten que la distorsión entre los discursos y las prácticas áulicas está presente en casi todas las situaciones observadas.

Los principales aportes de los resultados de la investigación llevada a cabo en las escuelas venezolanas (Romero, Inciarte, González, & García Gavidia, 2009) postulan que los actores de la vida escolar consideran que

este proceso (la inclusión) se logra, siendo una oportunidad de formación, crecimiento, de desarrollo de valores como amor, respeto y solidaridad. Se relaciona dicho proceso con la aceptación de todos los niños en el aula sin discriminación, brindando una educación de calidad para todos y sirviendo de enlace entre la educación especial y la educación regular para consolidar procesos de aprendizaje. Esta concepción indica la apertura del docente hacia el proceso de integración educativa, lo cual fue resaltado por los valores que expresaron y están vinculados a las prácticas integradoras que se efectúan en las instituciones donde trabajan. Los docentes vinculan las funciones administrativas con la educación integradora. Los valores: respeto, amor, solidaridad; las normas, mostrando la apertura al cambio y la defensa al derecho a la educación muestran la fortaleza de los procesos administrativos incluyentes y los supuestos para actuar en pro de la integración. Es este proceso una oportunidad para su formación, crecimiento y un reto que enfrentar. Los elementos considerados como más importantes para que se realice la integración educativa son: el trabajo en equipo, cooperación; la educación considerada como derecho universal; investigación y desarrollo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; flexibilización en la ejecución del currículo, adecuaciones, adaptaciones e individualización del currículo a las necesidades de los estudiantes y las actitudes positivas por parte de la comunidad hacia el proceso de integración.

En la investigación llevada a cabo en México (Jacobo, 2012), se indagó acerca de los procesos de integración de 3 niños con discapacidad las categorías de análisis se reunieron en tres grandes grupos: el espacio físico y simbólico, el punto de vista académico-educativo y el punto de vista de la relación, lazo o constitución de la subjetivación. En relación al primer punto se reiteran los significados de la discapacidad inclusive en la determinación de los espacios. Los niños con discapacidad están aislados (al fondo) espacialmente en las aulas. La tarea educativa parece centrarse en el curriculum homogéneo, “normal” por lo cual sucede que los alumnos con discapacidad sólo pueden “acercarse” a él mediante el significado de necesidades educativas especiales. Este acercarse muestra que nunca están “del todo adentro”. Con respecto a las relaciones se plantea la posibilidad de deconstruir una significación unívoca de discapacidad, tomando el término concernimiento para referirse a la convivencia entre padres, docentes y niños como la posibilidad de que surja la escucha, el conversar y el estar juntos.

Las investigaciones mencionadas han abierto el camino de construcción de conocimiento acerca de la temática de educación inclusiva. Sin embargo, en nuestro país, frente a los cambios en la normativa, la situación jurisdiccional ya descrita y los debates conceptuales, se hacía necesaria una investigación que pudiera dar cuenta de las prácticas que favorecen efectivamente la inclusión de todos los niños en la escuela. En dicha dirección se orientó el presente trabajo.

## 2.3. Marco teórico: Los debates y la evolución de los conceptos en torno a la educación de personas con discapacidad

### 2.3.1. El concepto de discapacidad

Esta investigación reconoce a la categoría DISCAPACIDAD como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, tal como se define en el Artículo 1° de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007):

*“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”.*

La discapacidad constituye un término genérico que recoge las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y las restricciones en la participación social del ser humano (Ainscow & Booth, 2000). Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

Como consecuencia de la llegada de personas con discapacidad a las escuelas y buscando encontrar respuestas a aquellos interrogantes que surgían en relación a esta situación, Mary Warnock planteó en su informe<sup>16</sup> (1978) la eliminación de la idea de “ineducabilidad” y el principio de integración en el ámbito escolar, introduciendo por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este concepto constituyó una definición pedagógica que hacía foco en el currículum y en las dificultades de aprendizaje que podía presentar cualquier alumno, y no en los diagnósticos médicos y/o psicológicos. Dicho concepto hace referencia a que todo alumno puede requerir en algún momento (independientemente de que tenga o no alguna discapacidad) ayudas que habitualmente no están contempladas en el ámbito escolar para hacer posible el aprendizaje. Las NEE se atribuyen a aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el diseño curricular (MEN, 1998).

Si bien a lo largo de la historia la categoría de NEE implicó un avance en cuanto a correr la mirada del sujeto portador de una limitación para pensar en las adecuaciones que la escuela debía hacer para favorecer su aprendizaje, el enfoque en el que se incorpora el concepto Necesidades Educativas Especiales fue presentando limitaciones para resolver las dificultades educativas y contradicciones con las ideas sobre educación inclusiva ya que:

---

16 El denominado Informe Warnock fue encargado en 1974 por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de especialistas que presidió Mary Warnock para evaluar y actualizar la situación educativa de “niños y jóvenes con deficiencias” a partir de la implementación de una nueva ley de educación. Este informe constituye un hito en el recorrido hacia la educación inclusiva.

- > se corre el riesgo de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos “etiquetados” y no se consideran las dificultades que pueden experimentar todos los alumnos.
- > “etiquetar” a un alumno con NEE puede generar expectativas más bajas en los docentes en relación a las posibilidades de estos alumnos.
- > se refuerza en los docentes la creencia de que la educación del alumnado considerado con NEE en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de los especialistas. (Ainscow & Booth, 2000)

Aunque, por los motivos enunciados, en la actualidad ya no hablemos en términos de NEE, este concepto representó una perspectiva de fuerte impacto, posibilitó el ingreso de niños y niñas con discapacidad a las escuelas comunes e instaló la idea de que, incorporando ajustes y recursos específicos, estos alumnos podían aprender en estas instituciones dejando de ser exclusivamente sujetos de la educación especial.

El término Barreras para el Aprendizaje y la Participación se adopta en el *Index for Inclusion* (Ainscow & Booth, 2000) en lugar del de Necesidades Educativas Especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en relación con el aprendizaje. Se considera que éstas surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Las barreras pueden impedir el acceso a las escuelas o limitar la participación dentro de ellas. Éstas son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc. (Ainscow & Booth, 2000; López, 2001). Para que la sociedad en general, sus escuelas y las aulas sean inclusivas es necesario la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso que posibiliten la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación, a la información y las comunicaciones y así las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 2007).

En el marco de estas ideas, el concepto de accesibilidad resulta esencial. Si bien se limita con frecuencia a cuestiones físicas y/o arquitectónicas, es



mucho más amplio y expresa un conjunto de dimensiones diversas, complementarias e indispensables que permitan un verdadero entorno inclusivo. El documento producido por Escola da Gente (2012) plantea 6 dimensiones de accesibilidad:

- **Accesibilidad Actitudinal:** se refiere a estar libres de preconcepciones, estigmas, estereotipos y discriminación a las personas en general.
- **Accesibilidad Comunicacional:** es la accesibilidad que se da sin barreras en la comunicación interpersonal, escrita y digital.
- **Accesibilidad Instrumental:** implica la no existencia de barreras en los instrumentos y/o herramientas de aprendizaje, de trabajo, de ocio.
- **Accesibilidad Metodológica:** corresponde a la accesibilidad en los métodos de estudio, profesionales, de participación y acceso a bienes culturales y comunitarios, al derecho de formar una familia y educar a los hijos.
- **Accesibilidad Programática:** se refiere a aquellas barreras-muchas veces imperceptibles- que resultan de políticas públicas en general y estatutos y normas institucionales en particular.
- **Accesibilidad Tecnológica:** no es una forma de accesibilidad específica, debe ser transversal a todas las demás.

Al referirnos a los conceptos de discapacidad y accesibilidad es imprescindible introducir el concepto de Ayudas Técnicas, o en su nueva denominación, ‘productos de apoyo’ que se definen como cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos, tecnología y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado, para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (ISO 9999, 2007). Su objetivo es tratar de evitar, compensar, mitigar, o neutralizar las limitaciones para posibilitar la realización de las diferentes actividades de la vida diaria de una persona y mejorar su autonomía. Mejoran la calidad de vida de todas las personas, en especial de las personas con discapacidad y de los adultos mayores. Se definen tradicionalmente como todas las ayudas que se utilizan para proteger asistir o suplir una función (Roqué, 2010). Los

productos de apoyo proporcionan igualdad de oportunidades, autonomía y calidad de vida mediante el acceso a los bienes y procesos que ya están en uso por la comunidad. La mayoría de estas ayudas no requieren de una inversión financiera significativa, con pocos recursos y creatividad se pueden crear soluciones sencillas para cualquier situación, de manera temporal o no (Escola da Gente, 2012). El ejercicio del derecho a la accesibilidad habilita a su vez el acceso a otros derechos propios del habitar físico y social. No se trata sólo de beneficios individuales para las personas con discapacidad sino para el conjunto de la sociedad y su entorno físico (Coriat, 2008). La accesibilidad planteada como derecho implica también el acceso a las escuelas de todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de su situación de discapacidad o no.

## 2.3.2. De la integración a la educación inclusiva

La integración se plantea como un movimiento que surge desde la educación especial e implica tanto su transformación como también la de las condiciones y funcionamiento de la escuela común. Desde la perspectiva de la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados (Blanco, 1999). Constituye “un medio estratégico-metodológico”, que hace posible la participación de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común (López, 2001). Vinculada al concepto de NEE, también significó una práctica tendiente a lograr que niños y niñas que antes sólo eran alumnos y alumnas de las escuelas especiales, pudieran incorporarse a las escuelas comunes. La figura del maestro integrador surge aquí como ‘el maestro de los niños y niñas con NEE’, lo que trajo aparejado en muchos casos la presencia de un maestro por cada niño con discapacidad en el aula. Como consecuencia “los niños con NEE’ contaban con su ‘propio maestro’ – circunstancia que en muchos casos aún perdura -, incluso, con frecuencia, incomunicado con el maestro del grado y las actividades que él proponía.

La Inclusión, por su parte, se constituye en un enfoque de educación basado en los siguientes derechos (UNESCO, 2005):

- a una educación obligatoria y gratuita
- a una educación de calidad;
- a la igualdad y a la no discriminación

La educación inclusiva implica que todos los niños de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus características individuales. El centro de atención es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela para acoger a todos los niños y para que éstos tengan éxito en sus aprendizajes (Blanco, 1999). Se trata de una nueva visión de la educación basada en las diferencias inherentes a todos los seres humanos. En este sentido la educación inclusiva debe ser entendida como:

- > un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- > una posibilidad para identificar y remover barreras al aprendizaje y la participación
- > una transformación estructural de las instituciones educativas

En el *Index for Inclusion* (Ainscow & Booth, 2000), la inclusión es definida como un conjunto de procesos sin fin, ya que supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno. La Educación Inclusiva implica; por lo tanto, una reorganización de todo el Sistema Educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. Las necesidades de los estudiantes son vistas en el marco de la inclusión como necesidades de la institución. Desde esta perspectiva la preocupación se centra en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad. La calidad educativa es entendida como un concepto multidimensio-

nal, que abarca múltiples factores que lo determinan (Duro, E; Nirenberg, O., 2012). Un establecimiento brinda educación de calidad si logra que todos los alumnos aprendan, si posee objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados, definidos en un proyecto educativo institucional; si logra el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos, de acuerdo con los objetivos de aprendizajes deseables y programados; si no discrimina y trabaja la diversidad, teniendo en cuenta la desigual situación de sus estudiantes y sus familias y las características de las comunidades donde viven; si genera un clima escolar favorable y respetuoso; si cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y acordes a las necesidades; si promueve la participación de los estudiantes y de los miembros de la comunidad educativa.

La educación inclusiva requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la Educación Especial para ser parte de un sistema único. Demanda intervenciones coordinadas desde el Sistema Educativo y políticas públicas concurrentes (López, 2001) e implica:

- > procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión en la cultura, los currículum y las comunidades de las escuelas.
- > una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- > la consideración del aprendizaje y la participación en relación con todos los estudiantes teniendo en cuenta aquellos que son más vulnerables a ser sujetos de exclusión y no sólo los que presentan discapacidad.
- > una percepción de la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos (Ainscow & Booth, 2000)

La educación inclusiva requiere escuelas que eduquen a todos y todas dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades. La escuela debe ser un lugar al que todos pertenecen, donde son aceptados y apoyados para aprender. Esto se logra con una cultura de colaboración, que implica un trabajo en conjunto de forma colectiva y continua (Tomé & Koppel, 2008). Las escuelas inclusivas tienen aulas donde

todos y todas se sienten incluidos porque reciben dentro de ella lo que necesitan para su progreso en el aprendizaje de contenidos y valores, y perciben y comprueban que no sólo reciben sino que también pueden aportar (Morales Orozco, 2012). Las Aulas Inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al mismo grupo y todos pueden aprender en la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad en tanto ofrece mayores posibilidades de aprendizaje a todos sus miembros. Se promueven redes de apoyo y aprendizaje cooperativo y los maestros y el resto del personal escolar trabajan juntos y se apoyan mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo y otras fórmulas de cooperación (Stainbacks & Stainbacks, 2001).

El logro de la inclusión requiere que la sociedad y la comunidad educativa tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias (Blanco, 1999).

La educación de la diversidad, idea que se planteó inicialmente para dar cuenta de la necesidad de considerar a todo el grupo y no sólo a quienes se ajustaran al alumno ideal, alumno tipo, alumno esperado. Sin embargo esta proclama no se instaló como un cambio de miradas ni de políticas sino como una certeza (Skliar, 2003) que pareciera haber contribuido más a afianzar un estado de situación que a promover propuestas alternativas. En palabras de Contreras (2002) *“Los diversos son, por tanto, “los otros”, esto es, los que no son como nosotros. El diferente es el que no es igual... a nosotros. Este “nosotros” se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. [...] El “nosotros” es la normalidad de la igualdad deseable. Y “los otros” son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia: los otros son los pertenecientes a minorías étnicas. [...] Y entonces, descritos bajo una categoría que los particulariza como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo (por tanto, que los colectiviza), pierden su singularidad personal, esto es, pierden, bajo esa mirada, quienes son.”*

El concepto de inclusión también implica una redefinición de las llamadas ‘adecuaciones curriculares’. Para dar cuenta de las “necesidades específicas” de algunos alumno/as se habilitó la opción de incorporar recursos e intervenciones desde la pedagogía. Las adecuaciones curriculares fueron, y

para muchos/as aún lo son, el gran recurso para trabajar con estas necesidades. Nuria Pérez de Lara (2009) identifica dos miradas sobre ellas, lo que significaron como desacralización de un curriculum que podía tocarse, revisarse incluso modificarse y, al mismo tiempo como reducción técnica de los sustentos teórico- prácticos y ético- científicos (Pérez de Lara, 2009, op. Cit.) Las adecuaciones son, en definitiva, pedagogía y no un saber críptico y específico. Es lo que los docentes realizan cotidianamente cada vez que planifican su tarea dirigida a su grupo-clase.

Con frecuencia las adecuaciones curriculares se homologan a reducción y/o recortes a las propuestas de enseñanza.

Más recientemente las configuraciones de apoyo, estrechamente vinculadas con el concepto de Diseño Universal<sup>17</sup>, constituyen dispositivos planificados para problemáticas y destinatarios específicos, por lo general niños para los cuales se considera que la escuela común es la modalidad educativa más adecuada. Comparten el propósito de que los niños cuyos aprendizajes y trayectorias escolares se apartan significativamente de los propósitos que la escuela define para el conjunto de los alumnos puedan tener una experiencia escolar satisfactoria: que aprendan los contenidos enseñados en las áreas básicas así como las competencias y hábitos necesarios para desenvolverse como alumnos y para vincularse con los otros dentro de los parámetros definidos para una convivencia escolar apropiada. Las configuraciones de apoyo se proponen generar las condiciones para lograr una “trayectoria educativa integral” definida como el mejor itinerario posible que permita el cumplimiento de la educación obligatoria, en función de las necesidades y posibilidades del alumno (Di Pietro & Pitton, 2012). Constituyen redes, relaciones e interacciones que se producen entre sujetos, grupos e instituciones como marco de organización de una propuesta integradora y a su vez, implican la especificación de ámbitos de intervención educativa en relación a la atención educativa especializada, el asesoramiento y orientación, la provisión de recursos, el seguimiento y evaluación de las trayectorias educativas, entre otras.

---

17 El Diseño Universal considera la variabilidad de las personas con el objetivo de lograr mejoras en la calidad de vida de todos los sujetos ( Ronda-Beleta y Cuyás & treserra i Soler, M.A; 2009). Este concepto está íntimamente relacionado al de Accesibilidad (ver pág.18).

Las formas en que se configuran las trayectorias educativas de cada estudiante dependen de un complejo conjunto de factores. Los recorridos educativos de los sujetos son singulares, deben ser articulados, acompañados, historizados y desarrollados en propuestas, diseñadas y evaluadas por los equipos transdisciplinarios con la participación de la familia y habilitando la palabra de los alumnos en la toma de decisiones, suponiendo un análisis de las condiciones individuales, del contexto y del colectivo institucional (DEE Provincia de Buenos Aires, 2010).

Los cambios sociales, políticos, culturales y conceptuales también toman cuerpo en la vida cotidiana de las familias. Estas configuraciones tendrán un papel fundamental en las posibilidades de participación al interior y hacia afuera de cada una de las personas que las componen. La familia, este grupo tan particular, en constante movimiento, integrado por miembros en diferentes fases del desarrollo y que desempeñan distintos roles y funciones, es mirada, estudiada, investigada e incluso intervenida por una multiplicidad de equipos e instituciones con diversos marcos teóricos en torno a ella. En las familias con algún o algunos miembros con discapacidad se asiste, en muchos casos, a un vínculo temprano con “otros especializados”. Esta vinculación adopta diferentes formas, características y dinámicas. Nuria Pérez de Lara refiere a un “doble mecanismo de delegación” de la familia a los profesionales primero y de los profesionales a la familia después: “(...) *la familia, habiendo delegado ya en ellos su capacidad de respuesta, su espontaneidad, sus experiencias e iniciativas pasa a depender de ellos en todo esto y a ser una simple ejecutora de sus consejos, indicaciones u órdenes...*”. (1998: 141, 142) Es necesario entonces observar y reflexionar cómo juega la vinculación con las familias en las prácticas que favorecen la educación inclusiva, para evitar la “medicalización” de lo privado, lo íntimo, familiar y doméstico (Jelín, E. 1998:105, 106)

A partir de este desarrollo conceptual, la presente investigación toma postura desde la educación inclusiva como lente para la construcción de la evidencia empírica en los casos estudiados. Este recorrido por la normativa, las investigaciones realizadas y los cambios conceptuales, evidencia un espacio de tensiones, de superposiciones, de discursos que se encuentran y se desencuentran, que animan a proponer algunas líneas para seguir pensando qué formación queremos para la escuela de todos, para que niños, niñas y jóvenes aprendan juntos y qué posibilidad existe de acceder a las

metas planteadas sin que se deriven o desvíen los trayectos escolares de los niños a las escuelas especiales. ¿Cómo trabajar juntos si nos formamos en ámbitos separados y estancos con pretendida hiperespecialización? ¿Cómo no centrar la pedagogía en el déficit, en la discapacidad?

Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. En la esta investigación hemos decidido focalizar en las prácticas que contribuyen a romper dichas barreras, favoreciendo la inclusión escolar.





# CAPÍTULO 3

## 3. Metodología

### 3.1. Tipo de diseño, estrategia metodológica y técnicas de obtención y análisis de datos empíricos

La metodología utilizada en la presente investigación, parte de un diseño de generación conceptual con instancias participativas (Sirvent y Rigal, 2008), tomando como casos 3 escuelas de distintas regiones del país. La lógica que subyace al diseño implementado es la cualitativa, buscando comprender la dinámica de los casos estudiados a la luz de categorías y esquemas conceptuales construidos a lo largo del proceso de investigación. La estrategia metodológica elegida para la construcción de la evidencia empírica se basa en la combinación del modo de generación de conceptos y el modo participativo (Sirvent y Rigal, 2008). En relación con el modo de generación de conceptos, se enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso inductivo de abstracción creciente, que supone el interjuego con

los construidos por el investigador y su implicación subjetiva. Se trata de un modelo de comprensión global y de búsqueda de profundización de la dinámica de la realidad social en casos particulares. Se trabaja haciendo énfasis en un proceso dialéctico y en espiral de confrontación entre la teoría y la empiria. Desde los autores mencionados, el encuadre participativo apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento de objetivación y construcción de conocimiento colectivo sobre el entorno cotidiano de los sujetos involucrados en la investigación. En las instancias participativas se busca el crecimiento de la población en su capacidad de participación y construcción de poder, a través de la articulación de investigación, participación y educación (Sirvent, 1992). Se produce allí un proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento a través del cual la realidad cotidiana de la población se transforma en objeto de análisis, estudio e investigación para ella. Se profundiza así la confrontación de fuentes, información, teorías del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico, en un proceso de toma de distancia, de « ver » o « leer » el entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo (Sirvent, 2003). En el proyecto que aquí se presenta, la combinación metodológica implicó la introducción de sesiones colectivas de retroalimentación (Sirvent 1999, Sirvent, 2003, Sirvent y Rigal, 2008) como instancias mínimas de participación, como procedimientos de validación con los educadores, de construcción de nuevo conocimiento y de objetivación de su práctica cotidiana.

Para la obtención de datos se trabajó con los siguientes instrumentos:

-observaciones de toda la jornada escolar en las escuelas seleccionadas, en relación con distintos módulos y actividades (clases, recreos, actividades extraescolares) a lo largo de jornadas escolares completas a fin de dar cuenta de las características particulares que asumen las prácticas inclusivas en los distintos ámbitos de la escuela. Se realizaron 44 observaciones áulicas, de recreos, de entradas y salidas a la escuela, de actos escolares (lo que ha implicado un total de 155 horas de observación).

-entrevistas a los equipos docentes y directivos, y a integrantes de las familias de los niños/as, a través de las cuales identificar las concepciones de los protagonistas tanto explícitas como implícitas subyacentes a sus prácticas y a la toma de decisiones, y como marco para la interpretación de ciertas

prácticas. Se llevaron a cabo: 15 entrevistas con directivos y supervisores, 20 entrevistas con docentes, padres, alumnos y ex-alumnos.

-instancias de retroalimentación en cada institución. Desde Sirvent (1999), las sesiones de retroalimentación ayudan a construir y validar el conocimiento, al crecimiento de la capacidad de la población de objetivar la realidad cotidiana, a compartir y discutir la información con las personas involucradas, a descubrir nuevas categorías y supuestos teóricos. Las sesiones de retroalimentación fueron realizadas con los equipos de supervisión, dirección y docentes de las escuelas involucradas (común y especial). Se realizaron 5 sesiones de retroalimentación en total con el conjunto de las escuelas.

La técnica de análisis de datos empíricos utilizada fue el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). Este método intenta sistematizar el proceso de emergencia de nuevas categorías teóricas en un proceso de raciocinio inductivo de abstracción creciente. El mismo involucra las siguientes tareas y procedimientos<sup>18</sup>:

---

<sup>18</sup> Los cuadros se reproducen de las fichas de cátedra de la materia Investigación y Estadística Educacional I, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, editadas por OPFyL.



## 3.2. Selección de la muestra

Se seleccionaron 3 escuelas comunes públicas de las siguientes jurisdicciones: Villa Ángela (Chaco), Ciudad de Buenos Aires y Glew, Provincia de Buenos Aires. Todas las escuelas pertenecen al circuito de educación común y cuentan con alumnos con discapacidad matriculados que se encuentran en proceso de integración/ inclusión.

La selección fue realizada según criterios intencionales y teóricos: las instituciones han sido elegidas por las respectivas supervisiones como ‘las mejores escuelas inclusivas’ de los distritos. Se solicitó a las direcciones de nivel y de modalidad especial de cada jurisdicción el contacto con aquellas escuelas que evaluaban como inclusivas y/o que sus prácticas se desarrollaran en un marco del “aprender juntos”. Se contempló que dichas escuelas pertenecieran a diferentes localidades para tener acceso a mayor diversidad y riqueza en la muestra.

**Cuadro 1. Escuelas seleccionadas**

Cantidad	Ubicación	Escuela	Modalidad
1	Almirante Brown - Glew Prov.de Bs. As	EEP. N° 69 - Región 5	Primaria común
2	Villa Ángela - Chaco	EEP. N° 11	Primaria común
3	Ciudad de Buenos Aires (CABA)	Escuela N° 14 DE 16	Primaria común

### Cuadro 2. Cantidad de alumnos por escuela

1	EEP. N° 69 - Región 5 A. Brown - Glew	T.M = 150 T.T = 164	<b>Total:</b> <b>314</b>
2	EEP N° 11 V. Ángela - Chaco	T.M = 441 T.T= 441	<b>Total:</b> <b>882</b>
4	CABA Escuela N°14.DE 16	TM: 170 TT: 136	<b>Total:</b> <b>306</b>

### Cuadro 3. Cantidad de alumnos integrados por escuela

Escuela	Ubicación	Nivel y modalidad	Matrícula	Alumnos con discapacidad
<b>EEP. N° 69</b>	Región 5 Alte. Brown - Glew (Pcia. de Bs. As.)	Primaria común	T.M. = 150 T.T. = 164 Total: 314	14 4% del total
<b>EEP. N° 11</b>	Villa Ángela - Chaco	Primaria común	T.M. = 441 T.T. = 441 Total: 882	11 1% del total
<b>Escuela N° 14 DE 16</b>	Ciudad de Buenos Aires (CABA)	Primaria común	T.M. = 170 T.T. = 136 Total: 306	8 3% del total



**Cuadro 4. Cantidad de maestros integradores, recuperadores o profesionales de apoyo por escuela**

Escuelas	Ubicación	Maestro integrador (de Escuela Especial)	Maestro recuperador (de Escuela de Recuperación)	Profesional de apoyo a la integración (de Equipo interdisciplinario)
EEP. N° 69	Alte. Brown - Glew (Pcia. de Bs. As.)	2	-	-
EEP. N° 11	Villa Ángela - Chaco	2	-	3
Escuela N° 14 DE 16	(CABA)	1	1	-

### 3.2.1. Datos estadísticos por jurisdicción, según personas con discapacidad y asistencia a establecimientos educativos

Se presentan a continuación algunos datos estadísticos que permiten enmarcar el trabajo de las escuelas seleccionadas.

## Provincia de Buenos Aires

Según el Censo de 2010, en la franja entre 0 y 19 años, la cifra de personas con discapacidad es de 209.788 personas, lo que representa el 1,35% respecto del total de población de la provincia, el 4,05% en relación a la población de esa franja etaria y 11,32% del total de personas con discapacidad.

### Cuadro 5. Personas con discapacidad y asistencia a establecimientos educativos

Edad	Total pers. disc.	Total pers. disc. en escuelas	% de asistencia
	1.836.593	245.173	13,35
3-5	17.642	12.722	72,11
6-9	45.059	43.035	95,51
10-14	64.917	62.061	95,60
15-19	65.306	43.749	66,99

## Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La prevalencia total de personas con dificultades permanentes en hogares particulares en la CABA es de 316.844, lo que representa el 11,20% del total de la población que habita en hogares particulares en la ciudad. Esta cifra es inferior a la media nacional que corresponde al 12,9%.

En la franja entre 0 y 19 años, la cifra de personas con discapacidad es de 25,948 personas, lo que representa el 0,92% respecto del total de población de la CABA, el 4,09% en relación a la población de esa franja etaria y 8,19% del total de personas con discapacidad.

**Cuadro 6. Personas con discapacidad y asistencia a establecimientos educativos**

Edad	Tot. pers. disc.	Total pers. disc. en escuelas	% asistencia
	313.958	40.050	12,76
<b>3-5</b>	2.240	1.781	79,51
<b>6-9</b>	6.220	6.017	96,74
<b>10-14</b>	7.083	6.815	96,22
<b>15-19</b>	7.519	5.623	74,78

## Provincia de Chaco

Para esta región la prevalencia total de personas con dificultades permanentes en hogares particulares en la provincia de Chaco es de 161.452, lo que representa el 15,4% del total de la población que habita en hogares particulares en la provincia. Esta cifra es superior a la media nacional que corresponde al 12,9%.

En la franja entre 0 y 19 años, la cifra de personas con discapacidad es de 25.581 personas, lo que representa el 2,44% respecto del total de población de la provincia, el 5,9% en relación a la población de esa franja etaria y 15,84% del total de personas con discapacidad.

**Cuadro 7. Personas con discapacidad y asistencia a establecimientos educativos**

Edad	Tot. pers. disc.	Total pers. disc. en escuelas	% asistencia
	159.568	25.183	15,78
<b>3-5</b>	2.250	1.114	49,51
<b>6-9</b>	5.337	5.065	94,90
<b>10-14</b>	8.132	7.438	91,47
<b>15-19</b>	7.978	4.511	56,54

Del total de personas con discapacidad, solo el 15,78% asistían a establecimientos educativos. No obstante, al analizar la población en edad escolar (entre 3 y 19 años<sup>19</sup>) la proporción asciende al 76,5%. Las franjas etarias donde se concentran los mayores porcentajes de escolarización están entre 6 y 9 años (94,9%) y entre 10 y 14 años (91,47%), edades que corresponden a los niveles de la Escuela General Básica.

Tras la descripción del anclaje empírico, se desarrollarán a continuación las principales categorías construidas a lo largo del proceso de investigación, que constituyen un primer ordenamiento conceptual<sup>20</sup> que intenta dar respuesta al problema de investigación y que permite realizar nuevos interrogantes y reflexiones sobre el área.

---

19 Si bien la escolaridad obligatoria llega hasta los 17 años de edad según la Ley de Educación Nacional de 2006, la presentación de los datos sobre personas con limitaciones permanentes en el Censo Nacional de Población de 2010, figura con rangos de edad por lo que no puede alcanzarse la cifra absoluta según el año de edad individual. Para la presentación de estos datos, se optó por incluir el tango 15 a 19 años.

20 Desde la metodología de análisis adoptada, puede construirse un cuerpo de teoría sustantiva o bien un primer ordenamiento conceptual de los datos. Ello depende de la profundidad y avance en los análisis, logrando o no la saturación teórica de categorías. Se llega a la 'saturación' cuando nuevo material empírico ya no aporta a la construcción de nuevas categorías. En nuestro caso, dados los plazos de la investigación, hemos podido avanzar a un primer ordenamiento conceptual de categorías, pero de ningún modo hemos llegado a la saturación.



# CAPÍTULO 4

## 4. Ordenamiento conceptual

### 4.1. Categorías construidas a lo largo del proceso de investigación

#### 4.1.1. Integración/inclusión<sup>21</sup>: ‘sello de origen’ de cada escuela

Una de las cuestiones recurrentes en las tres escuelas indagadas fue la alusión a su historia como una historia de acogida de todos los niños sin distinción desde el origen. Como si el estar abiertos a alojar al otro, a todo ‘otro’,

---

<sup>21</sup> El lector encontrará que se utilizan ambos términos ‘integración/inclusión’ ya que se respetan los modos en que cada una de las instituciones refiere a su práctica, aunque desde el posicionamiento conceptual de la investigación se hable de prácticas de educación inclusiva. Lo mismo sucede con términos como ‘adecuaciones curriculares’ o ‘necesidades educativas especiales’.

hubiese sido natural 'desde siempre'. Se transcriben algunos ejemplos en las voces de los mismos actores:

## CHACO

### **(Registro 9, 28.3.12)**

Una docente afirma que la escuela es pionera en integración: *“siempre fue de puertas abiertas y sin resistencias”*

### **(Registro 10, 28.3.12)**

Una madre dice: *“La escuela tiene una apertura espectacular desde siempre”*.

### **(Registro 11, 24.4.12)**

Una docente dice: *“la escuela siempre integró y fue pionera en esto y eso que pasaron 4 gestiones diferentes...”*

### **(Sesión de retroalimentación)**

Una docente comenta: *“Y algo lindo, que como historia la escuela incluyó desde el año '98. Es decir, fuimos pioneros en la historia de la inclusión de chicos”*



## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Registro 1, 25.11.11)

Dice la vicedirectora: *“Nosotros éramos la escuela que recibía a los abandonados, rechazados, fracasados...”*

### (Registro 4, 23.3.12)

Dice la asistente social: *“Hace 11 años trabajo en la escuela. La escuela empieza con un sello: la matrícula eran chicos con problemas de conducta, riesgo social... Se trabajó mucho este etiquetamiento”*

### (Registro 6, 12.04.12)

Dice la asistente social: *“Siempre fue una escuela abierta, se los sentó, se les habló (a los padres)... los directivos salían a buscar a los chicos”*

### (Sesión de retroalimentación)

Directora de Escuela Especial: *“Sí, yo lo que puedo decir de especial desde los años de trayectoria, ahora es Mariano el maestro integrador, en otro momento fue otro, hasta yo he sido integradora acá, y siempre la postura fue la misma. Con las chicas, con los directivos anteriores, o sea la escuela ha tenido siempre una apertura”*

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 5, 30.08.12)

Llega la docente a cargo del grado. Me cuenta que también es docente en 4° de la tarde. Que hace 25 años que está en la escuela y comenta que es *“una comunidad muy especial”*. Señala a Joaquín para ejemplificar la inclusión que sostiene la escuela.

### (Sesión de retroalimentación)

Una docente cuenta: *“Yo hace dos años que estoy en el distrito, soy suplente, con muchos años de historia. No conozco la historia de la escuela pero a mí lo que me sigue resonando es eso, bueno, algo históricamente se ha mantenido y se ha sostenido, con casos particularmente distintos y fuera del ámbito escolar, me han pasado comentarios”*.

Las frases anteriores vinculan como *'sellos de origen'* de las instituciones el integrar desde siempre, el *'ser pioneras'*, *'abiertas'*, hasta *'ir a buscar'* a los niños. En Provincia de Buenos Aires se mencionan los *'etiquetamientos'* desde el inicio: recibir a los *'fracasados'*, *'abandonados'*, *'rechazados'*. La escuela menciona que ha tenido que trabajar con estos etiquetamientos desde la mirada al otro, como se verá más adelante.

Se vislumbra como idea fuerte para promover prácticas inclusivas una naturalización de los actores de que siempre *'se ha hecho así'*. Cabe la pregunta entonces acerca de qué concepciones predominan sobre el trabajo con niños y niñas con discapacidad.

## 4.1.2. Concepciones sobre la escuela: la escuela que aloja

Ha sido muy significativo el modo de reconocerse en muchas escuelas desde la capacidad de *alojar, dar lugar, mirar al otro y recibir*. Aquí algunos ejemplos:

### CHACO

#### (Registro 9, 28.3.12)

Un padre menciona los motivos de elección de la escuela: *"Elegí la escuela porque tiene experiencia en integración y acepta a los alumnos con discapacidad."*

Otra madre agrega: *"No hubo impedimentos para inscribir a nuestros hijos"*.

#### (Registro 12, 24.4.12)

Una ex-alumna con discapacidad visual responde, frente a la pregunta acerca de por qué eligió esta escuela, que le gustó la manera en que *"le abrieron las puertas"*.

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Registro 6, 12.04.2012)

Dice una docente: *“la escuela es muy abierta, que cada escuela es diferente, pero en esta la idea es que sea una escuela alojadora... acá les damos de comer, los contenemos, ayudamos, tratamos de que lo que pase en la escuela sea diferente a lo que pasa, a la realidad que viven afuera”.*

### (Registro 3, 15.3.12)

Vicedirectora: *“Acá les damos un lugar a los chicos. Ellos saben cuando vienen que los estábamos esperando. Es una escuela que recibe nenes que en otras fracasan. Acá nosotros los recibimos. Esta es una escuela cálida y chica (...) Tener una escuela chica hace que podamos tener esta mirada con los nenes... Estamos en este lugar del aprender juntos”*

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 5, 30.08.12)

Una docente cuenta acerca de Joaquín: *“Ya repitió 1° grado y merecería ir a 1° de escuela de recuperación curricularmente hablando, pero acá el grupo lo contiene y los padres de los demás chicos se preocupan por él, le festejaron su cumple sorpresa en la escuela, le trajeron regalos y las nenas se juntaron en una casa para hacerle la torta”*

### (Registro 9, 5.10.12)

La docente de 7° relata que en este grado hay un chico con sobreedad. Y otro que viene de otra escuela porque repitió. Que la otra escuela era más exigente y por eso lo mandaron acá, que acá está bárbaro. Me cuenta también que hay 4 con “boletín abierto”. Que trata de trabajar con la maestra auxiliar, que preparan cuadernillos para los que tienen dificultades. Dice que a veces se siente “ridícula” por exigirles, pero que está convencida que aprender es lo que les permitirá “avanzar en la vida”.

### (Sesión de retroalimentación)

Una docente menciona, a raíz del recibimiento de un niño con discapacidad motora: *“Él iba feliz, porque lo que pasaba con Iván es que la escuela era su lugar. Para mí, el único lugar donde él era más feliz. Por eso ayer lloraba como lloraba (en relación a su egreso de la escuela hacia la secundaria)”*

Ser una *'escuela diferente'*, que *'pasen cosas diferentes a lo que sucede afuera'*, el *'estar esperando'* y *'aceptar'*, recibir a los niños y constituirse en *'su lugar'*, parecen ser actitudes necesarias para el logro de la inclusión, así como el *'abrir las puertas'* a todos los niños. Y sobre todo, esta idea del *'mirar diferente'* a los niños y a lo que sucede en la escuela, desde la concepción del *'aprender juntos'*. Y la centralidad en el aprendizaje para *'avanzar en la vida'*, como motor del trabajo en la escuela.

### 4.1.3. Las relaciones entre la escuela común y la escuela especial

Uno de los aspectos importantes en relación con los vínculos escuela común-escuela especial tiene que ver con la comunicación para realizar las *'derivaciones'* o pases entre un espacio y otro. En algunos casos, se ha planteado que cuando la escuela especial sugiere una derivación, la escuela común acepta porque siempre *'da un lugar'*:

#### PROVINCIA DE BUENOS AIRES

(Registro 3, 15.3.12)

La vicedirectora comenta: *"Había un nene que ingresó de la escuela especial... La Vice de ahí llamó y recomendó sacarlo y enviarlo acá... nosotros les damos un lugar que a veces en otros lados pasa desapercibido"*

En muchas ocasiones es la escuela especial y el equipo de orientación quienes determinan las trayectorias y derivaciones:

## CHACO

### (Registro 1, 02.12.11)

Durante una entrevista con la Directora de la escuela, la Supervisora y la Psicopedagoga de la región, a la cual pertenece la escuela, comentan que la escuela especial de referencia, la N° 8, se dedica a integrar alumnos con diferentes discapacidades.

Puede pasar que la escuela primaria común detecte un caso de integración entonces hace intervenir a la escuela especial quien es la que se encarga de realizar el diagnóstico y de determinar la trayectoria educativa que seguirá ese alumno/a. Dicha trayectoria puede estar definida por la concurrencia solamente a escuela especial o a la escuela común y en algunos casos el alumno podrá asistir a ambas escuelas.

Una característica para que intervenga la escuela especial en dicho proceso mencionado es que la derivación se realice hasta el mes de junio del ciclo lectivo en curso, si pasa de dicho mes la intervención se realizará para el año próximo.

### (Registro 9, 28.3.12)

La Directora de la Escuela Especial N° 8 comenta que la Escuela Primaria Común completa el formulario o8 y lo envía al equipo técnico de la Escuela Especial quien evalúa si dicho alumno derivado mediante el formulario necesita un dispositivo para su integración en la escuela común o debe asistir a la escuela especial.

### (Registro 12, 24.4.12)

En una entrevista con la Psicóloga, Terapista Ocupacional, Maestra integradora y la Vicedirectora de la escuela especial, ellas comentan que el equipo de orientación de dicha escuela que se dedica a la integración escolar comienza a trabajar desde el mes de octubre con la escuela común que integrará al niño, el docente de grado, la familia y el alumno la incorporación de éste para el año lectivo venidero.

Una vez realizadas las derivaciones y acuerdos entre ambas escuelas, es importante la comunicación fluida entre ambas en cuanto a apoyos pedagó-

gicos, actividades compartidas y reflexión sobre los niños. En la escuela de Chaco se menciona la posibilidad de que los alumnos integrados *concurran a apoyo escolar en la escuela especial*:

## CHACO

(Registro 8, 27.3.12)

Algunos docentes comentan que notan diferencias entre los alumnos que asisten al apoyo escolar brindado por la escuela especial y los que no.

El equipo directivo comenta que trabajan con la escuela especial una vez a la semana y 2 veces por semana el alumno integrado concurre a apoyo.

En Provincia de Buenos Aires se menciona la articulación con Centros de Educación Complementaria, como redes de apoyo comunitarias:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

(Registro 1, 25.11.11)

El equipo directivo comenta en una entrevista que las redes de apoyo son las escuelas especiales de la zona y el Centro Educativo Complementario (CEC). Los alumnos asisten en contra turno allí, contando con apoyo escolar y actividades recreativas. Comentan que mantienen una comunicación fluida con el CEC.

(Registro 3, 15.3.12)

Vicedirectora: “*Muchos alumnos de acá van al CEC (Centro de Educación Complementaria) a la tarde*”. Cuenta que con ellos articulan proyectos de Maratón de Lectura y Juego en la Plaza.

En Provincia de Buenos Aires se realizan reuniones a lo largo del año entre ambas instituciones, especial y común:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**(Registro 1, 25.11.11)**

Asistente social: *“A mitad y fin de año hay un encuentro que hacemos entre las dos escuelas. Ahí charlamos puntualmente sobre los chicos, hablamos de cada uno y vamos viendo cómo seguir, como fue el proceso del año...”*

Esta misma escuela organiza encuentros compartidos entre ambas escuelas:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**(Registro 3, 15.3.12)**

Nos cuenta la vicedirectora sobre los vínculos con la escuela especial: *“Por ejemplo, realizamos un encuentro el 12 de octubre pasado en esta escuela, para festejar el Día de la Diversidad Cultural con la murga. No se imaginan la cara de los chicos, muchos vinieron a la tarde también para verlos de vuelta”.*

La posibilidad de una comunicación fluida entre ambas escuelas condice con lo postulado en la Ley Nacional de Educación en relación con el desarrollo de proyectos que permitan compartir espacios curriculares entre los/as alumnos/as de las escuelas de educación común y escuelas especiales y el fomento por parte de las escuelas a la participación y el intercambio con instituciones locales.

## 4.1.4. Rol del maestro integrador. Vinculación con el maestro común

En relación con el apartado anterior, las formas de comunicación y trabajo entre el maestro de grado y el maestro integrador, recuperador o profesional de apoyo, son fundantes de modalidades que promuevan o no la inclusión educativa.

En cuanto a las trayectorias escolares de los chicos, se observa un caso muy interesante como experiencia de inclusión educativa en la escuela de Chaco, que permite reflexionar acerca del rol del maestro común y de la presencia del maestro integrador. Es el caso de Camila, una niña ciega. Ella manifestó orgullo de asistir a la ‘escuela normal’, con la posibilidad de transitar la escolaridad desde los apoyos de la docente sin necesidad de maestro integrador:

### CHACO

(Registro 11, 24.4.12)

Camila cuenta que ella comenzó en la escuela desde 1° grado en el turno mañana y que su maestra sabía Braille porque se puso a estudiar especialmente. Estuvo con ella sin necesidad de maestro integrador.

Camila: *“Me sentí tan orgullosa de asistir a un colegio normal.”*

En este caso, el hecho de que la docente de grado haya querido estudiar Braille, se constituyó en la configuración de apoyo para que Camila transitará la escolaridad sin necesidad de un maestro integrador. El paso por la escuela puede ser crucial y determinante en el devenir de la persona en la sociedad. El tránsito por la escolaridad con o sin maestro integrador deja marcas en la persona que aprende. En este sentido, las decisiones deben tomarse con mucho cuidado y responsabilidad porque siempre dejan huellas en la trayectoria de los alumnos.



En este sentido, las concepciones con respecto al rol del maestro integrador en las distintas escuelas y su relación con el maestro común han sido variadas. En las diversas escuelas pueden coexistir distintas modalidades:

- un *trabajo conjunto* entre el maestro de grado y el maestro integrador para la realización de adaptaciones curriculares, con la posibilidad de llegar a trabajar en ‘*pareja pedagógica*’:

## CHACO

### (Registro 11, 24.4.12)

La Psicóloga de la escuela especial comenta que: “*las maestras integradoras (de la Escuela Especial) asisten a la escuela para trabajar con el docente de grado las adaptaciones curriculares*”.

### (Registro 1, Chaco. 02- 12-11)

El equipo directivo comenta que los maestros integradores ‘privados’ actúan dentro del aula como pareja pedagógica y cada padre los paga de forma particular.

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Registro 3, 15.3.12)

En relación a cómo trabajan el docente de aula y el maestro integrador, el equipo directivo menciona que: “*Ellos acuerdan, él (el maestro integrador) trae su proyecto, su bosquejo y fundamentación, hace un proyecto pedagógico general primero y luego individual de cada uno de los nenes. El proyecto del maestro de aula está vinculado al Proyecto Pedagógico Institucional. La mirada es de todos, todos deciden, no es del maestro integrador sólo. Los acuerdos se realizan entre ambos y son compartidos con dirección y el equipo de la escuela especial*”

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: *“Hubo una maestra recuperadora que yo ni sentía que estaba conmigo, que yo vine acá a trabajar...éramos como la misma, como que ella y yo éramos las maestras del grado. Yo sentí eso ese año. Y nunca más lo pude volver a sentir con ninguna otra maestra. Yo venía de otra escuela, no sabía lo que era una maestra recuperadora cuando entré a esta escuela en el año 2000, no conocía, venía de escuelas donde no había. Cuando llego y veo que tenía una maestra adentro del grado ayudándome, a mí me molestaba al principio que esté adentro del grado. Porque yo me sentía observada, en principio. Bueno, después terminamos haciendo una obra de teatro juntas, con los chicos, integrando. Para mí fue uno de los mejores años que trabajé con alguien integrando”.*

- un trabajo *más unidireccional* por parte del maestro integrador, quien *da orientaciones* al maestro de grado o realiza las adecuaciones curriculares:

## CHACO

### (Registro 1, 02-12-11)

Supervisora del distrito: *“Los maestros integradores solamente trabajan generalmente 1 vez por semana con los maestros de grado para darles las orientaciones en cuanto a las adaptaciones curriculares”*

### (Registro 7, 27.3.12)

La maestra integradora de la escuela especial le dice a la maestra de grado los contenidos que el alumno integrado ya tiene para que pueda avanzar desde ahí.

### (Registro 11, 24.4.12)

Comenta el equipo directivo que las maestras integradoras asisten a la escuela para trabajar con el docente de grado las adaptaciones curriculares, *“no se trabaja en pareja pedagógica por motivos de tiempo, hay pocas maestras integradoras para tantas escuelas. Las tareas de la maestra integradora son ayudar a planificar y ayudar con estrategias a los docentes.”*

En algunas escuelas pueden convivir los maestros integradores contratados por las familias con los maestros integradores de las escuelas especiales, como es el caso de Chaco. Ello implica trabajos diferenciados en función de los tiempos y la permanencia de los maestros integradores en las escuelas: los que son contratados en forma privada concurren diariamente, mientras que los que pertenecen a Escuela Especial concurren por lo general 1 o 2 veces por semana. Desde la percepción de los docentes, hay una gran diferencia en las posibilidades de trabajo desde la inclusión cuando el trabajo se realiza en forma conjunta y compartida.

En este sentido, la concepción del rol del maestro integrador o de la presencia del maestro integrador aparece también diversificada. Algunos docentes mencionan como tareas propias del maestro integrador: ayudar a planificar, ayudar con estrategias a los docentes y dar apoyo escolar en contra-turno según las necesidades de los alumnos integrados. Los padres perciben que la función del maestro integrador particular es necesaria y básica, mientras que para algunos docentes, se necesitaría mayor presencia del maestro integrador en el trabajo cotidiano.

Es interesante cómo algunos maestros integradores mencionan las posibilidades de *'ser del niño integrado'*, o *'ser referentes de todos'*:

## CHACO

### (Registro 14, 29.5.12)

La maestra integradora comenta que antes era maestra sólo de Nicolás. Y ahora los chicos *"ya me registran y me preguntan cosas"*.

### (Registro 7, 27.3.12)

Suena el timbre, la mayoría de los alumnos salen al recreo. El alumno integrado continúa en el banco. Se levanta para salir al recreo cuando la maestra integradora también lo hace.

En Provincia de Buenos Aires, aparece una terminología vinculada a distintas *'modalidades de integración'*: la alusión a *'estímulos'* y posibilidades de integración *'directa'* e *'indirecta'*. Ello se vincula con otro núcleo fundamental

para pensar la inclusión: el trabajo dentro o fuera del aula. A continuación se transcriben breves ejemplos:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Registro 4, 23.3.12)

Conversación con el maestro integrador: “Primero trabajé en el turno mañana, después pasé a los dos turnos y también trabajo en secundaria, esto es algo innovador... son 2 estímulos por semana. Acá hay 2 tipos de integraciones: una indirecta, que es la que pasa antes de darle el alta al niño. Se va apoyando al docente, es un monitoreo y no hay adaptaciones. Después está la directa, que es que yo trabajo con los nenes. En los grados más chicos trabajo adentro del aula, y en los más grandes adentro o afuera: a veces me llevo al nene que está en proyecto de integración y a otro más que le cuesta, por ejemplo, y trabajamos juntos. Todos lo toman como algo normal, a mi me llaman, a veces, el maestro que enseña a leer”

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 1, 16.8.12)

La directora comenta que se trabajó con la Escuela de recuperación y que el alumno estuvo hasta ahora con adecuaciones curriculares. Aclara que era un nene que antes no interactuaba y ahora sí. Le preguntamos con qué escuela de recuperación trabajan y nos dicen que con la 16. Dice que tratan que las maestras recuperadoras trabajen adentro del aula pero que a veces les piden sacarlos para trabajar cuestiones puntuales.

Los ejemplos anteriores dan cuenta de que aún persisten en las escuelas prácticas que no se corresponden a lo que propone la educación inclusiva. El trabajo ‘unidireccional’ del maestro integrador o recuperador o el “sacar del aula a los niños con dificultades” se vincula aún con el concepto de necesidades educativas especiales ya detallado en el Marco Teórico. Sin embargo, coexiste esta modalidad con intentos de un trabajo conjunto en forma creciente entre ambos docentes. Un ejemplo de ello es el maestro integrador visto como ‘el maestro que enseña a leer’, siendo referente para

todos los niños de la clase. El considerar como algo habitual-y no como una intervención en la línea de educación segregada- la posibilidad de trabajar con los niños dentro o fuera del aula también da cuenta de cierta flexibilidad en las formas que tradicionalmente se han adoptado en la escuela. Todos los niños pueden llegar a necesitar en algún momento trabajar dentro o fuera del grado y ello no es objeto de “etiquetamientos”, sino que forma parte de la vida cotidiana de la escuela. El docente integrador construye el puente para que las integraciones tiendan a ser ‘indirectas’, lo que implica que el docente de aula sea el referente de todos los niños.

La posibilidad de que la escuela progresivamente transforme sus prácticas está ligada a la siguiente categoría, vinculada con la comunicación y el trabajo colectivo en cada institución.

#### 4.1.5. La importancia de una comunicación fluida, un trabajo colectivo y sostenido en el tiempo

Esta concepción ha sido muy significativa para gran parte de los equipos de las escuelas como motor de las posibilidades de sostener un proyecto de educación inclusiva . A continuación se explicitan algunos ejemplos en las voces de docentes y directivos:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

(Registro 3, 15.3.12)

Dice la vicedirectora, en relación con factores que facilitan la inclusión: *"La permanencia de los maestros integradores en la escuela. El sostener el gabinete con las mismas personas. Establecer acuerdos con los diferentes actores. La comunicación fluida entre el maestro integrador y el gabinete y con los docentes de grado. Además hay personal de la escuela que también trabaja en Escuela Especial"*

## CHACO

(Registro 12, 24.4.12)

La docente de grado dice que *"en la escuela se ve trabajo en equipo"*.

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

(Registro 5, 30.8.12)

Dice una docente: *"Y si un grupo tiene 2 años la misma docente, como es mi caso acá, es fascinante porque te permite seguir el proceso de cada uno, ver todo el ciclo de aprendizaje. Lo que importa es que el equipo de gestión se lleve bien, si eso funciona y son claras, la directora puede irse una semana y las cosas funcionan igual porque cada una sabe lo que tiene que hacer. Acá hay libertad para que cada uno trabaje como quiera, pero con una línea."*

### (Sesión de retroalimentación)

Una docente comparte, frente a la pregunta de lo que sucede institucionalmente con la integración: *“Yo estoy en la escuela hace dos años. Vine a hacer una suplencia corta y había quedado súper contenta. Si bien encontramos muchas dificultades diarias, y muchos cambios, yo la primera impresión que tuve cuando llegué fue, acá hay equipo. Eso es, acá hay equipo. Y algo va sucediendo, no sé qué, pero algo va sucediendo que sigue sosteniendo el equipo. El cambio que se produce en los docentes, vuelvo dos años después, completamente diferente, y vemos que seguimos sosteniendo la misma línea, y con caras nuevas. Entonces digo, hay algo que sigue sosteniendo el equipo. Sí creo que los cambios, a mi manera de mirar, los cambios sociales son muy grandes y por eso como que cada vez se nos hace más difícil, y ante un desafío, trabajar con familias en la escuela. Es mi impresión y mi mirada. Pero en mi manera de trabajar lo que me sigue sirviendo como compañeros docentes es el trabajo en equipo, y transmitir eso. Transmitir que en cuanto se unan, sale, ante un objetivo en común”.*

Se mencionan como factores fundamentales el trabajo en equipo, su permanencia, lo que conlleva la posibilidad de realizar un seguimiento del proceso de los niños y el establecimiento de una línea de trabajo compartida. En el trabajo colectivo, el alumno ‘es de todos’, la responsabilidad es conjunta, los niños son de la escuela y el equipo docente es referente de todos. Así se vislumbra en el siguiente diálogo, en la sesión de retroalimentación en la escuela de Ciudad:

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Docente 1: “Porque sí. Nos metemos en el problema, qué se yo, a mí me pasa, nosotros estamos arriba a la tarde, y puedo estar yo. Ella se va y puedo estar yo. Yo abro la puerta, me quedo, los entro, no sé. Es esa idea de equipo que vos decís”

Docente 2: “Y a quien yo tuve en segundo, por ejemplo, a la mañana, y ahora qué está, en cuarto. Como que lo vas siguiendo, no le perdés el hilo, no es que lo tuviste un año y ya no te importó más”.

Docente 3: “Y también otra cosa, que por ejemplo en un recreo, ese alumno de segundo por ejemplo, en un recreo me toca también compartir un recreo. Y sin embargo, también, no es que bueno, total van a ser diez minutos de recreo y yo no lo voy a tener. Sin embargo trabajar, porque saber qué cosas a él lo van a alterar, qué cosas lo van a tranquilizar. Entonces, bueno, si sabemos que por ahí él va a perseguir a sus compañeros y esto los tiene fastidiados y se repite en el aula, bueno, jugarle un ratito a él, entonces, como lo tenés a él, eso por ahí funciona, jugarle con la computadora. O dejarlo que traiga la computadora un ratito que eso lo calma. Como también involucrarse, y no es tu alumno, porque no vas a continuar con él en el grupo. Pero tampoco saber que terminás con él ese recreo y va a estar más tensionado, sino que también, desde un lugar, otro ámbito, seguimos colaborando con el compañero que sí va a tener que seguir sosteniendo”

Docente 1: “Es alumno del equipo”

Involucrarse, seguir la historia de cada niño, conocer para poder intervenir mejor, responsabilizarse por el otro, ser flexible y atento, el sostener un proyecto colectivamente, todas prácticas fundamentales para promover la inclusión en el ámbito educativo. Como mencionaba en dicha sesión de retroalimentación una docente, ‘el tener un lugar’ es para niños y docentes, se convive en un espacio común y colectivo: “Cada uno tiene su lugar, un lugar compartido, un lugar común. Porque somos diferentes, hay diferentes formas de ser docentes. Y creo que el rol que cumplimos cada uno de nosotros es dentro de un mismo lugar.” El trabajo en equipo a nivel institucional se vincula fuertemente con el rol del equipo directivo, como se muestra a continuación.



## 4.1.6. Estilo de gestión del equipo directivo: “hacer a la par”, la importancia del trabajo en equipo

En todas las escuelas en las que se ha trabajado se mencionó como fundamental el rol del equipo directivo como motor del ‘clima institucional’ y de la visión de la escuela como inclusiva o integradora. Una idea fuerte y compartida es que el equipo directivo determina modalidades inclusivas o puede llegar a obstaculizarlas:

### CHACO

#### (Registro 2, 3.12)

La Directora de Educación Especial menciona que la escuela seleccionada tiene una larga trayectoria y tiene una gran apertura: *“en todo esto tiene que ver la gestión”*.

### PROVINCIA DE BUENOS AIRES

#### (Registro 3, 15.3.12)

La vicedirectora afirma: *“nos ven que nosotras hacemos a la par, a veces pedimos cosas, pero otras ni hace falta hacerlo..., mi compañera es un tanque de guerra”* (En relación a la directora).

La directora menciona: *“Nosotros salimos, ¡no nos frena nada! No tenemos miedo a salir. ¡Salimos! No nos frena salir... vamos al cine, a Temaikén, en 6° grado está instalado el campamento hace varios años ya, con pernocte y todo, que otras escuelas no se animan...”*

**(Registro 4, 23.3.12)**

La asistente social comenta: *“los directivos salían a buscar a los chicos... Hoy por hoy acompaña la Vice y la Directora. Acá hay un trabajo de forma conjunta. Se colocan la mochila de la escuela a sus espaldas y comienzan a trabajar. Más de 3 o 4 inasistencias injustificadas implica que salgamos a la calle a buscarlos, y no solo yo, la Dire no tiene problema de ponerse las botas y embarrarse para salir a buscarlos. Al tercer día el maestro llama por teléfono, si la comunicación no es viable, allí vamos. Si el chico pertenece a escuela especial, hablamos entre las dos asistentes y vemos si vamos juntas...Acá a la directora lo que le interesa es el chico, y que la escuela funcione... yo la admiro. La directora trabaja con cada nene de forma individual... siempre la ves en movimiento constante, está siempre presente, trabajando”*

**(Sesión de retroalimentación)**

Asistente social: *“Es real lo que dicen, se mueven mucho dentro de la escuela. No son directivos de escritorio, están constantemente en movimiento. Supervisando, viendo, acompañando, están en todo constantemente”*

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

**(Registro 5, 30.8.12)**

Comenta una docente: *“Lo que importa es que el equipo de gestión se lleve bien, si eso funciona y son claras, la directora puede irse una semana y las cosas funcionan igual porque cada una sabe lo que tiene que hacer. Acá hay libertad para que cada uno trabaje como quiera, pero con una línea.”*

El *hacer a la par*, el *armar equipo*, el *ponerse la mochila*, el *poner el cuerpo*, el *embarrarse*, el no tener miedo, el animarse, el estar en movimiento constante, el direccionar una línea de trabajo, parecen ser centrales a la hora de posibilitar que el proyecto funcione. Y fundamentalmente, los vínculos humanos que se construyen en ese hacer, como mencionan docentes y directivos de las escuelas: *“Acá se armó un grupo de buenas personas”*, *“Es como nuestra casa, es un lindo grupo”*, *“Hay mucha comunicación”*, *“Es la confianza del otro, estando vos o no...descansas en esa confianza”*. Se puede pensar que esta modalidad es un espejo para los niños, un modelo, una forma de ser y estar en la escuela que imprime un clima de trabajo y de relación entre las personas. Se vincula también a la relación con las familias y los niños: la comunidad escolar es la que sostiene ‘la línea’.

## 4.1.7. Modos de vinculación con las familias

El trabajo con los padres parece ser un pilar central para sostener un proyecto de educación inclusiva:

### PROVINCIA DE BUENOS AIRES

#### (Registro 3, 15.3.12)

La vicedirectora resalta la importancia de la construcción del vínculo con los padres, la importancia de escuchar a los padres: “Es un trabajo de hormiga con los padres... que va dando frutos... el padre esto lo ve y está buenísimo, y repercute en los chicos...”

#### (Registro 4, 23.3.12)

La asistente social afirma: “Hay que tener cierta cintura, pilotearla con los padres, hay que buscar siempre algún recurso. Acá hacemos un acuerdo con los padres: se cita al padre, se charla sobre el proyecto de integración y se hace un contrato”

#### (Sesión de retroalimentación)

Vicedirectora: “El hecho de permanecer mucho tiempo dentro de la escuela a vos te da autoridad para hablar, sí, y justamente siempre hubo esto de la mirada de los chicos, la mirada de la familia, la comunicación con la familia, el abrir un espacio de escucha cuando por ahí vos tenés hecho, por ahí vos tenés un cronograma para el día y viene la mamá, hay una mamá que te quiere hablar, que por favor diez minutos que esperes, y lo atendés, nadie se va sin respuesta, entendés, y no siempre te hacen eso. O sea, por lo menos no siempre se da en todas las escuelas, no señora, mire, ya le van a dar un turno cuando usted venga, que esto, que lo otro. Y por ahí decís, este es el momento que tiene para hablar o para decir lo que le pasa esta persona. Entonces es necesario escucharla porque la escuela es el referente de la comunidad, acá no tienen otra cosa”

Los referentes empíricos precedentes muestran que no sólo es *alojar* y *mirar* a los niños, sino a la familia en su totalidad. El *abrir un espacio de escucha*, el establecer un *contrato*, acordar un *proyecto compartido*, ya que la escuela es el referente de la comunidad. Los vínculos que se establezcan dentro de la escuela van a sembrarse fuera también. Como la misma vicedirectora lo plantea en la sesión de retroalimentación, se produce un *efecto 'boomerang'*:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Vicedirectora: “¿Sabés qué pienso? *Que es un boomerang, en realidad la jerarquía del docente la da el propio docente con el respeto a la comunidad. Entonces como la escuela respeta a la comunidad, la comunidad se siente respetada y respeta al docente*”

Asistente: “*Para mí es una gran responsabilidad que uno asumió, porque cada uno de estos chicos pueden ser nuestros propios hijos y en realidad el respeto que uno, que le devuelve a la comunidad es el mismo que uno tiene hacia ellos. En entender a ese papá, que tiene a este nene que, depende de la comunidad que sea, el papá, nosotros tenemos familias de trece hijos, los trece con nosotros.*”

Algunas frases de los padres, hacen tomar conciencia también del lugar de la escuela y de las características que asume para lograr una educación para todos y todas:

## CHACO

### (Registro 10, 28.3.12)

En la entrevista grupal a padres se menciona:

“*La escuela les da aires de independencia que ellos nunca pensaron tener.*”

“*Los preparan para que se desenvuelvan.*”

Al proponerles que piensen una palabra para definir la escuela, dicen: “*ayuda, única, integración, compromiso, contención, respeto, abierta y humana.*”

Una mamá dice que si se lo preguntara a su hijo, él diría: “*Felicidad. Son felices en la escuela, les cambia la vida.*”

Esta forma de pensar comunitariamente el proyecto es un modelo y un espejo para los niños, quienes se constituyen en figuras centrales para el logro de una educación inclusiva, como se muestra en el siguiente apartado:

## 4.1.8. Vínculo entre compañeros: los compañeros como los ‘mejores integradores’

En todas las escuelas, los compañeros aparecen como referentes centrales para favorecer la inclusión:

### CHACO

#### (Registro 7, 27.3.12)

A medida que los alumnos terminan la tarea guardan sus cuadernos. Una alumna ayuda a la alumna integrada a copiar, indicando con el dedo en que lugar tiene que seguir escribiendo y luego la ayuda a guardar sus útiles.

#### (Registro 10, 28.3.12)

La mayoría de los padres presentes en la reunión dicen: “*Los mejores integradores son los compañeros*”.

#### (Registro 12, 24.4.12)

Una alumna le dice a la docente que haga le letra más grande para Sofía. Una compañera la ayuda a acomodarse nuevamente con la silla cerca de la mesa. Sofía se para a mostrarle el cuaderno a la docente pero queda lejos de ésta ya que hay una mesa de por medio y una compañera le dice que ella se lo alcanza, le dice: “*Seño, este cuaderno es de Sofi.*”

**(Registro 14, 30.5.12)**

Una alumna traslada a la alumna en silla de ruedas por la galería y se dirigen hacia la biblioteca. Entran, eligen una mesa y se acomodan. Luego la alumna va a buscar un juego de un estante y ambas se ponen a jugar. En la biblioteca ya hay varios niños leyendo, haciendo tareas y jugando con juegos de mesa. Al finalizar la alumna vuelve a trasladar a la compañera hacia su aula.

**(Sesión de retroalimentación)**

Docente: *“Otra cosa para valorar es el compañerismo. El grupo de alumnos, de compañeros que tienen. Ustedes saben que a mí me llama la atención es Ignacio. Yo siempre lo miro, es un nene que tiene parálisis cerebral que está en una silla de ruedas. Jamás, él se recorre toda la escuela, sus compañeros jamás lo abandonan. O sea, yo siempre digo, los problemas somos a veces los grandes, ellos para el grupo de compañeros Ignacio es un compañero más. Y lo tienen, es como que lo adoptan a él y lo cuidan. O sea, eso para mí también es muy valioso. Porque los chicos no lo ven como diferente. Y pasa en todos, en la mayoría de los salones, no lo ven como diferente sino uno más del grupo. Y eso hay que destacar y valorar”*

Otra docente agrega: *“Lo mismo pasa en cuarto grado con Santiago . Santiago es un nene hipoacúsico y yo lo siento al lado de mi escritorio para poder explicarle el tema a él, darle. Y cuando los demás terminan dicen, seño terminé, ¿le puedo ayudar a Santiago a hacer su tarea? Entonces ellos se acercan, ponen una silla al lado de él y ahí le van ayudando. El primero que termina es el que se ofrece para ayudarlo a Santiago, ¿si ya está lista la tarea lo puedo ayudar? Y él aprendió a escribir el nombre de todos los compañeros. Así que eso también es valioso. Los chicos se comprometen con eso”.*

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

**(Registro 2, 17.8.12)**

De forma organizada van saliendo los padres y los alumnos se retiran a sus aulas, se observa que un alumno traslada y acompaña al aula al alumno en silla de ruedas.

**(Registro 7, 20.9.12)**

Iván se queda al lado del arco, no juega... la docente me cuenta que hay un chico con el que juega, pero que faltó toda la semana: *“con él corre, se sube a la silla, corren, la tiran para atrás como si se fuese a caer... en los juegos no está muy adaptado...”*

Martín sí juega con los demás chicos a los penales, mete gol y va al arco. Toca el timbre nuevamente, Martín se acerca a Iván y juntos van al patio interno.

**(Registro 11, 7.11.12)**

Los alumnos de 3° grado ensayan un carnavalito. Los chicos bailan y se ríen. 4° y 5° grado bailan una chacarera. Participan unos cuantos alumnos; otros no. Los demás miran o juegan con las computadoras, Joaquín a veces se tira al piso y se queda mirando el techo. Cuando se levanta se tira sobre sus compañeros, quienes no entran en la provocación. Siguen jugando pero no lo excluyen a pesar de que él los está “molestando”. Al rato, deja de “molestar” y vuelve a sentarse con sus amigos y participa del juego. Los demás lo reciben y juegan juntos.

**(Registro 9, 5.10.12)**

Una docente dice: *“Iván es uno más. Obvio, está en el mismo grupo desde 1° grado. Es natural para todos.”*

**(Registro 10, 5.11.12)**

Iván se vuelve a su banco; cuando la silla se traba en el pasillo, Martín lo ayuda hasta que se destraba y después sigue solo.

**(Registro 12, 12.12.12)**

Todos los niños de 4° grado agarran sus cosas y salen menos Martín, Iván y la maestra. Martín tiene la mochila de Iván, quien está en su silla de ruedas y le va pasando sus cosas para que se las guarde. Martín lo hace, se la cierra y se la cuelga atrás en la silla. Lo lleva al patio de salida, a bajar la bandera y a saludar. En el camino cambian y comienza a llevarlo Matías. Se para sobre su silla y ésta se inclina hacia atrás. Iván se ríe y busca pegarle hacia atrás.

No hay inclusión posible si algunos niños quedan por fuera de los vínculos sociales, juegos, trabajos colectivos. En las situaciones anteriores se observa cómo los compañeros están atentos a las ayudas que los niños con discapacidad requieran, colaborando en las tareas escolares y participando en los juegos en forma conjunta, sabiendo respetar al otro en su singularidad.

En la siguiente escena puede observarse un recreo en el que todos los compañeros de un grupo tienen un lugar:

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 12, 12.12.12)

Suena la campana del recreo. Los chicos van saliendo del aula. Martín empuja la silla de ruedas de Iván y ambos salen al recreo. Al salir al patio en el que está 7° grado, veo a Iván en el arco de una cancha de fútbol con otra nena. Una hilera de niños está pateando penales. En el medio de la cancha, otro grupo hace tiros de una pelota al aro de básquet que está colgado en una de las paredes. En el otro arco de la cancha, otro grupo tira penales. Hay dos grupos de niñas en diversos rincones, y dos niñas sentadas en otro rincón con la netbook. Dos docentes conversan cerca del arco en el que están Iván y la compañera.

Suena la campana y todos siguen jugando. Tras unos minutos empiezan a regresar a las aulas. Se retira la mayoría de los niños y también las docentes, Iván se queda en el mismo lugar. Martín lo busca y empuja su silla por la rampa. La lanza 'hacia arriba', la suelta y la vuelve a sostener. Iván se ríe.

Vuelta al aula. Iván, Agustín y Martín trabajan juntos en una línea de tiempo.  
(Observadora: *Más tarde, a través de los registros de mis compañeras me entero que Martín está en 'proyecto de integración'*)

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: *"Iván va a bailar, eso es espectacular. Yo voy a buscar a mi hijo, y está ahí. 'Hola profe', y le digo '¿Qué hacés acá?', 'Vine con los chicos'. Buenísimo. Vos lo buscás y está con algunos compañeros de acá y sus amigos del barrio también".*

El que cada uno 'tenga un lugar' y el 'estar en relación con los otros' parecen ser centrales al pensar en prácticas inclusivas. Ello implica cierta concepción acerca de 'quién es el otro', como se trabaja a continuación.



## 4.1.9. Concepciones acerca del sujeto que aprende

Uno de los meollos en torno a pensar en las prácticas educativas inclusivas tiene que ver con la concepción acerca de quién es el sujeto que aprende. ¿Somos todos iguales? ¿Somos todos diferentes? No suelen ser preguntas de fácil respuesta, y la postura que se tome direcciona el carácter de las prácticas. En las escuelas relevadas han aparecido diversos tipos de respuestas a dichas preguntas:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Registro 3, 15-3.12)

La Vicedirectora menciona, en distintas oportunidades de la entrevista: *“Acá cada uno es uno más, no es que sean diferentes”*

*“Somos todos diferentes pero iguales”*

*“Cada uno tiene una capacidad diferente para mostrar”*

*“En otras escuelas se hace algo diferente con el nene diferente, acá hacen lo mismo adaptado a lo que pueden hacer”.*

### (Sesión de retroalimentación)

Asistente social: *“No hay una idea previa de que va a tener que hacer un recorrido distinto o que no va a poder participar de tal clase, o que no va. De antemano se comparte, después se ve en ese hacer qué hace falta. Pero no hay esta idea previa de no va a poder, o esto no como cuestión anticipatoria, no”*

Vicedirectora: *“Porque nuestra mirada es para todos igual, no es una mirada diferente hacia el nene integrado”*

Docente: *“Y esto del cómo nombrar o el tema de la igualdad y las diferencias es algo que no es sencillo, no es tan claro, no, y cómo transmitimos esto de la igualdad, las diferencias, si somos todos diferentes, si somos todos iguales, si somos iguales en algún aspecto y diferentes en otro, bueno...”*

Asistente social: *“Todos somos diferentes en nuestra forma de de volar, sí, todos somos diferentes. Pero todos somos iguales en el derecho a volar. Por ahí desde ahí habría que partir. Todos, todos, aquí todos tenemos una discapacidad distinta, porque si uno se pone a pensar cuál sería mi discapacidad, yo podría decirte algo, por ejemplo, es ponerme un tutú y bailar en puntas de pie. Esa es mi falta de capacidad. Otros en tejer, otros en cantar, otros en tocar un instrumento. Ahí se da, es una forma tal vez muy grosera de dar ejemplos pero por ahí me parece la forma más práctica de decirlo. Pero a pesar de estas diferencias que tenemos, cada uno, todos tenemos la posibilidad y el derecho a la igualdad de empezar a aprender a volar, sí. A mí nadie me puede decir que yo no puedo bailar, yo tengo que intentar en bailar en puntas de pie. Y vos en tejer, y el otro en hacer lo que sepa hacer o en cantar...”*

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Una docente afirma: *“Sabés que una característica también de esta escuela... soy titular acá pero también, como hice algunas suplencias, fui y volví... es el respeto que se le tiene a cada uno de los chicos. Yo he estado en otras escuelas donde las maestras salen y en vez de decir Joaquín, decir Iván, decir cuál sea el nombre de estos chicos, el loquito mío dicen. Acá nunca se dice eso. Entonces a cada uno se lo llama por su nombre, y se ve la dificultad que ese chico tiene y cómo se lo puede ayudar. Pero no te referís al nene diciéndole algo que sea agresivo, o sea, nadie. Y me parece que eso es una de las cosas que ayuda, el respeto y el amor que se le tiene a cada nene. Eso es fundamental en esta escuela”*

Otra docente comenta: *“¿Qué nos hace a nosotras tener esta disposición? Bueno, no existen dos criaturas iguales. O sea, siempre estamos incluyendo. No escriben dos iguales, no se sientan dos iguales, no te aceptan una caricia dos iguales. La diversidad y la infancia van de la mano.”*

## CHACO

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: *“Nos dicen que todos somos iguales, ¿verdad? Todos somos iguales pero parecería que hay algunos que son más iguales que otros. El criterio de inclusión es resolver esa dicotomía, darle otra mirada a personas que padecen discapacidad, que generalmente son más vulnerables, de que tengan esta mirada no discriminadora, no tener el estigma de esta cuestión visual, no, que mencionaron muchas veces. () y a partir de ahí buscar las herramientas que si son necesarias se integren o incluyan en distintas escuelas. Pero el desarrollo de capacidades de () es fundamental para el trabajo que hacemos”*

Resolver la dicotomía entre ‘iguales o diferentes’ y ‘cambiar la mirada hacia la discapacidad’ resultan centrales. Más allá de las diversas opiniones acerca de si ‘somos iguales o diferentes’, hay algunos criterios comunes y significativos para pensar como premisa de la educación inclusiva: la idea de *reconocer las diferencias en un marco de igualdad de derechos*, el *creer en el otro, confiar que la persona va a poder aprender, nombrarla y respetarla desde lo*

*que la persona es.* A partir de allí se puede pensar acerca de cómo intervenir para promover el aprendizaje sin etiquetamientos ni prejuicios. La importancia de ver al otro y entender qué apoyos y/o ajustes necesita para aprender, haciendo explícitas las diferencias y valorándolas como tales.

Hasta aquí se ha hecho referencia a la historia de las escuelas, el clima institucional, las vinculaciones entre la escuela común y la escuela especial, las interacciones entre docentes, compañeros, familias. Pero, ¿hay inclusión posible si no hay aprendizaje en la escuela? A este interrogante hace referencia el apartado que sigue.

## 4.2. La práctica pedagógica: la enseñanza y el aprendizaje

Como se ha mencionado en el Marco Teórico, la centralidad de toda práctica educativa inclusiva es promover los aprendizajes en todos los niños y niñas. En palabras de los directivos y docentes que han sido parte de la muestra, esta idea es explícita:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Directora: “A mí me llama la atención que hay mucho que se dice acá de contener, y de recibir, y que tiene que ver con nuestros discursos, no estoy diciendo que no sea así, de la escuela chiquita y demás, yo creo que eso es necesario y trabajamos para eso. Pero no me parece que sea suficiente para la inclusión, me parece que por ahí hacemos un montón de otras cosas y ahora me pongo a pensar que por ahí quizás se pierde, se diluye solo en el contener. El contener no alcanza. Si yo estoy hablando de inclusión tengo que pensar en prácticas, en prácticas de enseñanza que los pibes que tengo acá adentro, abrazaditos, con cariño, con amor, que voy a buscar, tiene que ser para aprender. Estamos pensando en que lean, y qué van a leer y con qué autor, y que la poesía, y qué nos encontramos, y qué exponemos...trabajamos mucho para que nuestros alumnos aprendan.”

Vicedirectora: “Lo pensamos en aprender desde otro lugar, y en otros ámbitos, detrás de cada salida educativa hay un porqué, detrás de si estamos hablando del calendario, del calendario, si hay un acto escolar hay todo algo, una mirada hacia mostrar que aprendan desde otro lugar, que aprendan algo diferente, que aprendan de diversas maneras, o sea, siempre al menos es nuestra preocupación”

## CHACO

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: “Porque bueno, el caso de Camila que para nosotras es emblemático, bueno, ella hizo su tránsito por la escuela y hizo un tránsito de aprendizaje. Esto siempre decimos, que lo importante es el aprendizaje. ¿no? Una directora de otra de las escuelas con las que trabajamos nos decía eso. Decía bueno, somos una escuela que es abierta, que siempre tuvo una mirada sobre el otro particular, estamos abiertos a alojar las diferencias, alojar al otro pero si no hay enseñanza es que estamos haciendo las cosas mal, decía la directora”

En este sentido, se han registrado interesantes intervenciones que promueven la inclusión o estrategias que rompen barreras de aprendizaje.

## 4.2.1. El maestro como modelo, la disponibilidad frente a la necesidad de ayuda

El maestro se constituye en figura central para dar el ejemplo, siendo modelo de cómo *estar disponible para dar apoyos*, atento a la participación de todos, abierto a la escucha y a la mirada hacia el grupo. Este '*modo de ser y estar*' frente al otro *es tomado por los niños* en su modo de vincularse con los demás. A continuación algunos ejemplos:

### CHACO

#### (Registro 11, 24.4.12)

En uno de los patios hay un grupo de alumnos jugando al trencito, mientras que en un rincón y apartada del grupo se encuentra mirando la situación una alumna en silla de ruedas. Se acerca hasta ella la profesora de plástica quien se encuentra en el lugar y la acerca hasta al grupo de alumnos, ella lleva a la alumna en silla de ruedas y el resto de los alumnos se suman al trencito alentados por la profesora.

La profesora se retira del trencito y los alumnos continúan con el juego peleándose por llevar a la compañera.

Suena el timbre y dos compañeras empujan la silla de ruedas de la compañera hacia el aula.

Esta situación muestra el *estar disponible frente a la necesidad de ayuda*, el *llevar con el propio cuerpo*, el *acercarse y retirarse para brindar autonomía* una vez que los niños se apropian del *modelo* de la docente. A su vez, la posibilidad de todas las docentes (tanto la maestra de grado como la maestra integradora) de *ser referentes para todos*. Un nuevo ejemplo:

## CHACO

### (Registro 12, 24.4.12)

La maestra integradora se acerca a la alumna integrada y le señala algo en la carpeta. La maestra integradora está parada detrás de la alumna integrada quien escribe la fecha. Una alumna llama por su nombre a la maestra integradora y le pide que se acerque un poquito. Ella se acerca y luego vuelve detrás de la alumna integrada, está vez más cerca, y cuando observa que comienza a escribir en su carpeta se retira unos pasos hacia atrás. La alumna integrada continúa copiando y la maestra integradora está sentada detrás de ella a un banco de distancia. Se acerca para señalarle algo en la carpeta y se queda hablando con ella. Luego, ayuda a otra alumna que se acerca a ella y que no puede resolver el problema, sus intervenciones en general son mediante preguntas. Vuelve a trabajar con la alumna integrada y ayuda a otro alumno que le pide, luego ayuda a otra alumna. Le pregunta a un alumno si pudo hacer el problema, le dice que si no le sale ella lo ayuda. Se acerca a él y lo ayuda. Luego viene otro alumno con su cuaderno y le pide que lo ayude. La maestra integradora sigue ayudando a todos los alumnos que lo necesitan. La docente de grado pasa a ayudar a otro alumno y la maestra integradora se sienta atrás a un banco de distancia de la alumna integrada. Tras unos minutos vuelve a ayudar a un alumno que se lo pide. Comenta que todos los días a la última hora se retira para dejar a la alumna integrada sola. Le pregunto cómo se maneja la niña cuando ella no está y me dice que muy bien.

### (Registro 7, 27.3.12)

Los niños de 5° grado están en la clase de Educación Física. El profesor brinda algunos apoyos verbales y físicos para corregir algunos ejercicios a todo el grupo. Luego, solicita que cada equipo forme una ronda. El equipo del alumno con discapacidad hace la ronda y éste queda por fuera. El profesor lo incluye en la ronda.

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 6, 14.9.12)

Todos los alumnos de 4° grado están trabajando en la clase de tecnología; menos Joaquín, el alumno con 'proyecto de integración'. Están realizando esculturas con papel y engrudo sobre pelotas. La docente entonces ubica a Joaquín con un grupo. Joaquín igual sigue dando vueltas. La docente de tecnología lo mira y le pregunta si tiene un diario, frente a su negación, le dice que le pida a algún compañero. La docente prepara ella misma el engrudo para Joaquín. Le explica cómo poner el papel y le muestra con un ejemplo en una parte pequeños de la pelota. Joaquín la mira, prueba solo y ella aprueba. Sigue solo.

Después de unos minutos le va a mostrar lo que hizo y la docente le vuelve a explicar y a mostrar, lo ayuda y se retira al ver que Joaquín lo hace por sí mismo.

Pasan por la puerta los alumnos del jardín y saludan. Joaquín se dispersa y la docente le recuerda cómo seguir.

Le pregunta con qué grupo está trabajando: lo chicos contestan por él y ella les dice *"dejen que responda el compañero"*.

La posibilidad de retirarse con la tranquilidad de que los niños podrán desenvolverse en forma independiente y estarán 'bien', como se ve en el primer ejemplo, es un indicador importante de una educación inclusiva, y un avance en cuanto al rol del maestro integrador dentro del aula, como referente y ayuda para todos. También lo es, como se ve en el segundo ejemplo, la intervención del docente del grado para que todos los alumnos del grupo participen.)

El tercer ejemplo también muestra la disposición y la mirada atenta del docente para que todos los niños participen, acercándose y brindando ayuda que permita al niño trabajar con autonomía. A esto se añade una actitud significativa en relación a los pares: pedirles que den lugar para la respuesta del niño, que no respondan por él.



## 4.2.2. El docente ‘común’ como maestro de todos

### CIUDAD DE BUENOS AIRES

#### (Registro 3, 22.8.12)

Clase de Matemática. Se acercan algunos alumnos a consultar sobre los problemas que deben resolver, la docente les responde y luego se sienta al lado de Joaquín, el alumno con ‘proyecto de integración’ y le va explicando el contenido de la fotocopia. La explicación se interrumpe cuando otros alumnos se acercan con sus cuadernos a consultar dudas y luego la docente retoma el trabajo con Joaquín. Esta situación se repite. La docente se para y va al escritorio con un grupo de alumnos. Se lo observa a Joaquín pensando sin realizar la tarea en el cuaderno. La docente vuelve a sentarse al lado de él y retoma la explicación.

Suena la campana, los alumnos salen al recreo sin consultarle a la docente. La docente continúa con Joaquín en el banco explicándole. Luego le dice que salga al recreo que después siguen. Ambos salen del aula y se dirigen a la planta baja, lugar en que se realiza el recreo. Joaquín juega con sus compañeros de grado al quemado en la galería cerrada.

Tal como se mencionó con el caso de Camila y la docente de grado que aprendió el sistema Braille, aquí la docente trabaja brindando apoyo a Joaquín. Ella como referente del grupo está disponible para brindar el acompañamiento necesario según lo que cada niño requiera.

### 4.2.3. La inclusión como contenido de enseñanza

En algunas escuelas, la inclusión se vuelve un contenido a ser trabajado, problematizado, reflexionado en el aula, como estrategia de convivencia y mejoramiento de los vínculos grupales y personales. Ello se observa a través de las siguientes viñetas:

#### CIUDAD DE BUENOS AIRES

##### (Registro 6, 14.9.12)

Los niños de 4° grado vuelven al aula para la clase de lengua. Siguen leyendo una historia: "Quién le teme a Demetrio Latov", actividad que realizan diariamente. La historia es sobre un chico diferente a todos: pálido, raro... pero cuyo deseo es ir al colegio como todos. Los niños leen por turnos. Se respetan los tiempos de lectura y el volumen de voz de cada uno, aún cuando casi ni se escucha. Cuando alguno se traba demasiado, la docente lee unas líneas y continúa el mismo chico. Terminan por hoy, ya que es recreo. Joaquín le dice a la maestra: "*Marta, estuvo re bueno!*"

##### (Registro 7, 20.9.12)

Entro al aula de 7° grado. Esta está decorada con diferentes carteles:

#### SÍMBOLOS QUE IDENTIFICAN A 7MO B:

- SOLIDARIDAD
- GRADUACIÓN
- INTEGRACIÓN
- COMPAÑERISMO (dibujo de 2 manos entrelazadas)
- SOLIDARIDAD (dibujo de nenes de la mano)
- INTEGRACIÓN (dibujo de rueda de silla de ruedas)
- ALGUNOS ESTUDIAN Y OTROS NO

ENTRE TODOS NOS CUIDAMOS. DE DISTINTOS PAÍSES PERO SOMOS AMIGOS

**(Registro 8, 26.09.12)**

Entro a 4° grado a clase de Lengua. La docente está leyendo un cuento: “El club de los perfectos”. Cuando la docente termina de leer el cuento algunos alumnos aplauden y uno dice: “*Está muy bueno*”. La docente dice que el cuento está relacionado con la discriminación. La mayoría de los alumnos comenta algo acerca del cuento. Uno dice: “*Hay una discriminación que muchos conocen que es la discriminación a los negros*”. Joaquín dice: “*Yo la conozco*”.

La docente continúa con la trama del cuento. Luego se acerca al escritorio a buscar algo, se acerca un alumno y le dice “*Marta qué importa la diferencia*”, otro le vuelve a decir: “*Y quién dice que los negros no son perfectos*”. Un alumno dice: “*Marta, pero altos o bajos desde qué punto de vista*”. La docente continúa escribiendo en el pizarrón. Sigue con el contenido del cuento hablando sobre la discriminación y sobre la escuela que no es una escuela que discrimina, sino que “*integra a todos*”. Escribe en el pizarrón: “*No hay que discriminar a alguien por ser diferente.*” Otro alumno dice: “*Marta, poné que nadie es perfecto.*” La docente lo escribe en el pizarrón.

Un alumno dice: “*Todos somos diferentes e iguales.*” La docente le pregunta por qué iguales. El alumno dice: “*Iguals porque somos todos seres humanos y diferentes en gustos.*” La docente escribe en el pizarrón “*Todos somos diferentes y a la vez iguales.*”

Un alumno dice: “*Marta, Marta, no es que no hay que discriminar a alguien porque es diferente sino no hay que discriminar y punto.*”

La situación anterior da cuenta de cómo las ideas acerca de la igualdad, las diferencias, la discriminación, son reflexionadas por el grupo. Ello permite explicitar actitudes, pensamientos, modos de concebir las relaciones con los demás, que pueden tener efectos en los vínculos cotidianos en la escuela. Las mismas docentes caracterizan estas prácticas, al compartir esta categoría en la sesión de retroalimentación:

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Docente 1: “Yo pensaba, cuando ustedes arman esa categoría de la inclusión como contenido, en realidad es un contenido transversal. Yo estoy como así en contra de “el proyecto de”, sin embargo el año pasado lo hice...”

Docente 2: “No, porque en realidad no, no se puede trabajar por separado del contenido, de los otros contenidos. Es todo el tiempo, es como en matemática ponemos en común las distintas maneras de resolver algo, cuando interpretamos un cuento de distintas maneras, cuando todos son escuchados, cuando pido permiso para entrar. En todo momento es...”

La inclusión, que se trabaja como contenido de enseñanza, pareciera ser reflejo de lo que sucede en forma permanente, transversal, y es lo que ‘tiñe’ el clima de la escuela y las prácticas que allí se llevan a cabo. Pero la tematización debe tener su correlato en intervenciones específicas, como son las configuraciones de apoyo.

### 4.2.4. Las configuraciones de apoyo

Como se afirma en el Marco Teórico, las configuraciones de apoyo son dispositivos planificados que acompañan y hacen efectivas las trayectorias educativas de destinatarios específicos, por lo general niños que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación. Estas configuraciones pueden ser muy simples o requerir de una tecnología y planificación más compleja. A continuación algunos ejemplos:

## CHACO

**(Registro 12, 25.4.12)**

La docente ve a Sofía alejada de la mesa con la silla y sin prestar atención. Le pregunta si está bien, le contesta que sí. Le pregunta si quiere que le ayude a acercarse a la mesa, le dice que sí. La acomoda y Sofía comienza a trabajar en su cuaderno.

La profe le dice a Sofía que le escribe en el otro pizarrón para ella. Escribe con tiza azul y letra mucho más grande ya que ella no logra percibir correctamente la letra pequeña.

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**(Registro 2, 22.03.2012)**

El maestro de 5° grado le dice a un alumno que no copie todo lo que escribió en el pizarrón, ya que para el alumno resultaba muy costoso, le llevaba mucho tiempo y no podía participar de la actividad siguiente para terminarlo... *“El resto lo trabajamos en clase de forma oral, y le va a quedar...”* (me comenta a mí que estoy observando) *“Los que no pueden copiar significativamente yo les digo que copien las preguntas nomás. Después se van a ir acordando cuando otro compañero lo cuente, va a ser igual significativo, pero no sé si siempre todos pueden copiar todo... no sé, yo me pregunto cómo hacer”*

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 1, 16.8.12)

La Directora comenta que Mateo (alumno de 3° grado) puede leer y entiende lo que lee aunque siempre con un mediador. En matemática tiene dificultades más grandes y tiene que haber alguien al lado de él, una maestra que lo ayude a comprender y a poder resolver, que le brinde estrategias para ello hasta tanto logre resolver por sí mismo.

### (Registro 3, 22.8.12)

Me dice la docente de 4° que está buscando la actividad para Joaquín. Busca unas fotocopias mientras aclara que él trabaja el mismo contenido pero con diferente actividad, para que le resulte más accesible desde sus posibilidades de comprensión y estrategias de aprendizaje.

### (Registro 9, 5.10.12)

La docente me comenta que Martín “tiene adecuaciones curriculares” pero que ella piensa que las mismas dependen de la mirada del docente. Que Martín está haciendo un “proceso espectacular” y que si bien todavía le cuesta algunas cosas, se ven muchísimos cambios a nivel social y también de aprendizaje.

### (Registro 12, 29.11.12)

La Directora habla de su preocupación por el aprendizaje de Joaquín “si no puede hacer división por dos cifras, que pueda entender cuál es la operación que va y después le regalamos una calculadora para que resuelva el cálculo”. Dice también: “No sé, a veces es difícil aunar criterios...”

El *estar disponible para ayudar* y el *brindar apoyos adecuados* (como se ve en el sencillo ejemplo de escribir en letra más grande para facilitar la producción de la niña por sí misma), resultan simples al momento de pensar en estrategias inclusivas de estas características. También el ser flexible en relación con la copia o no de todo lo que está en el pizarrón, como plantea el docente. Lo importante es rescatar lo significativo, y sobre todo, la pregunta acerca de cómo hacer, cómo acompañar a todos los niños a que avancen en sus aprendizajes. La posibilidad de que un docente sea mediador para la comprensión de consignas en el caso de Mateo, o la flexibilidad en el cam-

bio de consignas trabajando un mismo contenido en función del proceso de Joaquín, la posibilidad de uso de la calculadora, son ejemplos de configuraciones de apoyo vinculadas a procesos metodológicos que favorecen la apropiación de los objetos de conocimiento.

En algunos casos, se requiere pensar qué roles ocuparán todos los niños en función de su singularidad, para que haya una real participación, como se ve en el próximo ejemplo:

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 2, 17.8.12)

Presencio el acto escolar del 17 de agosto. Los alumnos de 6° y 7° grado teatralizan una adaptación de la obra “San Martín un caballero de principio a fin.” Un alumno colabora con el cambio de la escenografía (gira pizarras con dibujos en unos afiches). Al finalizar la teatralización todos los alumnos de 6° y 7° grado cantan la canción “El país de la libertad” de León Gieco. Los niños se sientan en el piso para cantar mirando al público, el nene que ayudaba queda en un extremo del grupo, canta y se balancea al ritmo de la canción. Un alumno está a cargo de la musicalización del acto y al lado de él permanece un alumno en silla de ruedas. Luego de cantar cada grado expone un escudo o la bandera que realizó y algunos niños de cada grado explican su significado. Cuando le toca el turno a 7° grado pasa a exponer el trabajo el alumno que ayudaba con las pizarras y el alumno en silla de ruedas. Comentan que una parte del escudo representa la diversidad de alumnos de diferentes países que hay en el grado (hay un dibujo de América). Al finalizar la exposición habla la directora y explica los diversos métodos de elaboración de los escudos o banderas y que el trabajo continuará con la profesora de plástica para realizar el escudo de la escuela. Luego felicita a los alumnos de 6° y 7° grado y a sus docentes. Agradece la asistencia de los padres y abuelos presentes.

El cierre del acto está a cargo de una de las docentes quien dice unas breves palabras.

De forma organizada van saliendo los padres y los alumnos se retiran a sus aulas, se observa que un alumno traslada y acompaña al aula al alumno en silla de ruedas.

Con frecuencia estas configuraciones implican el uso de tecnología que permite el acceso a los diversos contenidos:

### **PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

**(Registro 3, 15-3.12)**

La vicedirectora comenta que una niña con discapacidad motora está utilizando la netbook, que trae por el área de especial.

Los apoyos pueden tener que ver con el cambio de consignas, el uso de medios de comunicación alternativos, una mayor presencia del docente, la flexibilidad frente a estrategias de acceso al conocimiento, los roles en el aula, entre otros. Los mismos son universales, es decir, todos los niños pueden requerir diversos apoyos en distintos momentos, más allá de que posean o no alguna discapacidad. Sin embargo, todos poseen un propósito común: promover el aprendizaje de todos los niños en la escuela.

## **4.3. Nudos/Tensiones/ Obstáculos**

A lo largo del proceso de investigación se han detectado algunos obstáculos para alcanzar una educación inclusiva; nudos y tensiones que están vigentes en las escuelas y que conllevan el desafío de buscar vías de resolución desde las prácticas reales, desde la complejidad que resulta el trabajo de promover el APRENDER JUNTOS en las instituciones educativas. Estos nudos y tensiones se vinculan con los roles que asume el maestro integrador o recuperador en el aula, la falta de formación docente para la promoción de prácticas de educación inclusiva, la vigencia de representaciones patologizantes resistentes a los nuevos paradigmas, la coexistencia de prácticas tradicionales que contradicen la normativa con respecto a la inclusión con prácticas innovadoras. En este apartado se detallan estos nudos explicitados por los diversos actores educativos.



### 4.3.1. El rol del maestro integrador

Se ha detallado anteriormente cómo la posibilidad de trabajar en pareja pedagógica representa para muchos docentes una vía facilitadora a la educación inclusiva. La falta de trabajo desde esta modalidad, por el contrario, constituye un obstáculo a la misma. Algunos docentes manifiestan que si no se trabaja en forma conjunta, se requeriría una disminución de la matrícula ya que se dificulta el trabajo con ‘todos’ los niños:

#### CHACO

##### (Sesión de retroalimentación)

Docente: *“Nosotras en lo que no nos pusimos de acuerdo fue en lo del maestro integrador. Que ese conflicto me parece real. Ese es el conflicto que originó en nosotros un montón de diferentes opiniones, entonces por ahí había, por eso me fui a otro grupo a preguntar, que por ahí sí sería adecuado, si no se consigue la pareja pedagógica, que es lo que están pidiendo las chicas, sería adecuado a lo mejor bajar el nivel de, de cantidad de matrícula en ese grado. Por ejemplo, en ese salón en vez de que haya veinticinco, veintiséis o veintinueve, que baje a quince quizás sería una posible solución de poder trabajar mejor con ese alumno. O posible solución a no poder conseguir la pareja de pedagógica, en el sentido que nosotros la entendemos. Que la pareja pedagógica trabaje en el salón pero que trabaje con todos, pero sí que ayude a la incorporación de contenidos en el niño”*

Pero la necesidad de trabajo conjunto no se manifiesta únicamente desde el maestro ‘común’. En algunos casos se da a la inversa: es el maestro integrador o el maestro recuperador quien promueve un trabajo colectivo y dentro del aula, siendo ‘expulsado’ por el docente de grado, como se manifiesta en el siguiente referente empírico:

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Docente Recuperadora: “Y también cómo te posicionás, porque a veces hay gente que... a mí me costó encontrar cuál era nuestro rol, cuánto te dejan o no avanzar según cada escuela, y cómo vos te aprendés a mimetizar. Y cómo a veces también el maestro, a mí con Marcela me pasó un montón, te da lugar. Que por ahí las veces que viene re cansada del otro turno, que te pudiste integrar como ser humano, sabés. No sé, que hoy tenía que hacer esto, lo otro, que vino afónica, y decirle: ‘¿Querés que cuente un cuento?’ Y que el otro te de lugar. Que no se sienta que lo estás como corriendo. Porque por ahí vos de esa manera pertenecés a todos también un poco, que durante el año acá yo estuve mucho en primero. Pero por ahí vos después de ese recurso usás algo con este nenito que igual podés hacerlo a veces adentro del aula. No quedar como segmentado”.

(...)

Docente Recuperadora: “A veces te expulsan eh, yo en otras escuelas traté de trabajar adentro porque me parecía que se podía, digamos, no con todos hace falta... Pero hay maestros que te dicen: ‘Ay a mí me molesta que estés, por favor lleváelo’. Bueno, te lo llevás. Ya sabés, a la tercera vez que te dijo ‘me molesta que estés’...”

En ocasiones los docentes mencionan la escasa presencia de los maestros integradores y su ‘falta de voluntad’ para integrar:

## CHACO

### (Registro 10, 28.3.12)

Una docente comenta: “*Las maestras integradoras vienen poco, no quieren integrar*”.

Las dificultades en torno a la posibilidad de concreción de un trabajo colectivo, producen fragmentación en relación a quién planifica, cómo planifica, cómo se aborda la enseñanza de los niños con discapacidad en el aula. En este sentido, un tema que no es simple de resolver en las escuelas es la modalidad de ‘adecuación curricular’, tal como aparece mencionado con frecuencia en referencia al tipo de intervención que se efectúa con los niños

y niñas con discapacidad y los contenidos de aprendizaje: ¿"las realiza" el maestro de grado o el maestro integrador? ¿Es trabajar lo mismo con otra consigna, es trabajar otro contenido, es trabajar lo mismo con otro instrumento de apoyo, es 'dar menos porque lo importante es lo social'? Aquí se transcriben algunas escenas:

## CHACO

### (Registro 7, 27.3.12)

La docente se acerca a comentarme que el alumno integrado de 6° es su alumno en Lengua y Matemáticas.

Opina que *"tiene mucho potencial pero un gran vacío de contenido. El año pasado se trabajó lo social y ahora ya se puede empezar a trabajar lo cognitivo"*.

### (Registro 11, 24.4.12)

La maestra integradora y la psicopedagoga le indican a la docente de plástica que *la consigna tiene que ser igual para todos, "no darles beneficios extras"*.

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: *"En realidad, el hecho de que esté con los otros chicos, ya está aprendiendo. Aunque no le demos la parte pedagógica. Yo lo veo así. Para mí ese chico desde el momento que entró en la escuela común, ya está aprendiendo. Así, a relacionarse con sus pares. Por ahí nosotros los maestros buscamos lo pedagógico y a lo mejor..."*

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Registro 2, 22.03.2012)

El maestro integrador afirma: *"Hay 2 nenes con proyecto de integración, uno empezó este año. Están con adecuaciones, a veces bajás un poco el contenido, está mal decirlo así pero..."*

Desde la perspectiva de este trabajo priorizar lo social en desmedro del aprendizaje o a la inversa constituyen obstáculos a la educación inclusiva. Resulta necesario, por ejemplo, replantearse qué significa 'bajar un contenido' y las implicancias que esto genera en los docentes que se ven conflic-

tuados por no trabajar con todos los alumnos lo mismo y al mismo tiempo, práctica que ha sido la marca de la escuela a lo largo de la historia.

Continuando con la reflexión acerca de los roles del maestro común y el maestro integrador, se plantea una pregunta nodal como tensión observada en las experiencias estudiadas, que también debe ser resuelta como desafío: ¿De quién 'es' el niño? ¿De quién el maestro? A continuación algunas situaciones que originan este interrogante:

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 8, 26.9.12)

Clase de lengua, lectura grupal de un cuento: El club de los perfectos. Entra la maestra recuperadora y dice: "me llevo a Joaquín con la carpeta". Joaquín dice que no terminó de copiar, la maestra recuperadora le dice que no importa y se acerca a él, le agarra la carpeta y salen. Al ratito Joaquín entra a buscar un cuaderno y vuelve a salir.

### (Sesión de retroalimentación)

Docente Recuperadora 1: "El discurso con el que uno sale de allá es que el nene es de la escuela común, pero a veces te encontrás escuelas, como vos decís, que son inclusivas a medias, hay un como si de que está incluido el nene pero no. Y vos decís, nosotras, maestras recuperadoras, vamos allá y no es que llevamos la queja, llevamos la angustia"

Docente Recuperadora 2: "La inquietud..."

Docente Recuperadora 1: “La angustia de que estás solo y vos decís, pero bueno, entonces este nene, está bien, la maestra suponete lo expulsa, vos intentaste negociaciones y triunfaron o no depende de lo carismático de uno también, y yo qué, ¿lo voy a abandonar? No, porque en el fondo aunque no es tu nene, es tu nene también, porque ya te lo pusiste. Y lo querés, y querés que salga adelante, y querés ayudarlo, y ahí es donde... Yo que voy digamos a los dos lados, escucho mucho esto. Mucha queja allá contra las maestras, sean las que sean, no solo de esta escuela porque ya te digo, trabajo en tres, más todo el distrito, trabajo en todo el 15. Escucho, digamos, del 15 y del 16. Y yo a veces también digo, quedarse en la queja, o sea, qué podemos hacer también para cambiarlo esto. Habrá algún personaje que por ahí es más rígido y no puede nada, pero también quedarnos acuartelados en este distrito de pensar que todas las maestras son expulsivas o que, verlas de otra manera, que trabajan un montón, que no todas a veces aunque tengan años de maestra se le ocurre qué ofrecerle al nene. Porque es muy difícil encontrar qué ofrecerle a cada nene, porque son muy diferentes, y aunque estén sumando a uno se lo presentás de una manera y al otro de otra. Entonces es como re difícil. Y por ahí no tiene se tiempo. También escucho por ahí algunas que dicen quién se ocupa de las adaptaciones o de las, hasta tercer grado en realidad no se llaman adaptaciones tampoco. En algunos distritos sí y en otros no, supuestamente es algo que adapta la maestra. Pero a veces la maestra tiene pocos pero muchos que necesitan apoyo, o sea, sí necesitan que la maestra esté todo el tiempo haciendo este juego de adaptar la tarea. Y a veces hay gente que tiene re buena onda pero no sabe, no tiene mucha idea de qué manera.

Y eso es con ensayo y error, yo creo que depende de los dos lados. A mí acá en particular me tocó con Marta que trabajé un año hace mucho, que me enseñó un montón. También la predisposición que ponga uno, si el otro tiene algo para brindarte, es cierto. Y vos por ahí después le podés también brindar otras cosas. Y este año también me pasó con Patri, la maestra de primero. También si el docente te deja incorporarte, no es cierto, para que vos participes y puedas, que ese nene no quede siempre segmentado.”

Docente: “También es interesante esto, no, porque uno está en la escuela común y tenés un grupo de alumnos, y por ejemplo ella cuando viene a trabajar con un determinado grupito, bueno, dos, tres o quien sea, ella viene a trabajar por alguien, por ellos, no por el grupo. Entonces ella me plantea sus dificultades, cómo hacer o cómo lo otro, y también la mirada de uno es que está todo el grupo. Y entonces entendés lo que ella te quiere decir porque ella viene específicamente a trabajar por tres, por dos, por uno. Pero vos estás trabajando en grupo, y vos tenés que avanzar también con contenidos. También todo el tiempo estás trabajando para integrar, adaptar, pero también pesa mucho el que tenés al grupo a cargo. Entonces tendría que haber un trabajo mucho más fuerte de esto de unirte con el maestro integrador, que él pueda ver tu planificación, que lo pueda adaptar. Falta gente, falta trabajo también y falta tiempo”

Docente: “Lo que pasa es que cuando un maestro de grado está con seis pibes espera al maestro curricular para descansar un rato, y al maestro integrador para que lo salve, o sea, es como un salvavidas que un maestro de grado necesita. Porque, yo ahora no soy más maestra de grado pero fui durante muchos años, veinte, y llega un momento que estás desesperado, no sabés para dónde tirar con este pibe”.

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Registro 3, 15.3.12)

Al preguntarle a la vicedirectora cómo es el trabajo del maestro integrador con los niños, afirma: “Ellos tienen la bendición de tener maestro de apoyo, pero otros que tienen problemas de aprendizaje también, no lo tienen...”

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: “Ustedes saben que eso es así, digamos, pasa mucho que viene un maestro de la escuela especial o maestra, y que está esperando el chico que venga el maestro porque no copió la fecha el pibe, porque no estaba el integrador o la integradora...”

Directora de especial: “...especial lo que tiene es que todavía guarda, gracias a Dios, ese maternaje viste, te apropiás, a veces está mal, pero te apropiás un poco de ese nene”

## CHACO

### (Sesión de retroalimentación)

Docente 1: *"Por ahí yo lo que observo es que uno por ejemplo le da algunas estrategias a los docentes, bueno ellas te dicen que sí pero después como que se olvidan, porque el grupo al ser tan numeroso es como que se le escapa por ahí atender a ese alumno integrado que necesita"*

Docente 2: *"Es lo que planteábamos hoy, que a veces con chicos, al ser el grado tan numeroso presentás un tema nuevo y tenés que atender también a todos porque es un tema nuevo, y queda de lado ese chico. O sea, sobre la hora, no es la atención que necesita lo que le brindás."*

Docente 1: *"Pero hay grupos como en mi caso que demandan mucho del docente, mi grupo es numeroso y te demanda mucho, y como yo les decía a las chicas yo a este chiquito integrado que yo tengo, hay días que ni siquiera puedo acercarme a él"*

Docente 2: *"A veces vas y no hacés nada, porque no podés"*

Docente 3: *"Si el chico tiene su maestro, no hay tanto problema. El problema es si está la maestra sola al frente de todo ese grupo. Cuando hay una maestra que está ayudando..."*

Docente 2: *"Yo tengo bien claro que la intención es para incluir al mundo. Pero a veces te sentís entre veintiocho chicos que tenés... veintisiete y una nena integrada, yo a veces digo qué aprende, sabe, no sabe. Me quedo con las dudas, para qué, es decir, cuál es, el qué es lo que vos le das".*

Al producirse estas 'apropiaciones' o 'falta de apropiaciones', como dice una docente, los niños quedan segmentados, son 'sacados' del aula o 'dejados de lado' como si fueran objetos, no sujetos de derecho al aprendizaje. Desde la concepción de la educación inclusiva, no puede pensarse en términos de 'veintisiete niños y una nena integrada', sino que el grupo es de 28 niños que aprenden y socializan en un aula.

La dificultad para coordinar las tareas genera muchas veces ‘rivalidades’ en el trabajo cotidiano - como plantean algunas de los docentes - que obtura la enseñanza de todo el grupo desde un trabajo colectivo:

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: “...*el que no sabe es bien porque es psicólogo y no sabe la parte pedagógica, una parte de integración sería cómo trabajamos, qué hacemos, qué no hacemos. Y no venir y decir yo soy psicóloga, yo no me voy a...*”

Docente 2: “*Pero voy a decir, eso es como la policía, yo porque mi marido era policía. O sea, hay mujeres que llevan las jinetas del marido puestas, bueno, yo en este caso las jinetas me las imagino como el título. Igual a mí, yo soy lo opuesto, que todo el tiempo, me he ido llorando a la casa de Marta un domingo para que me diera cosas, soy la antítesis. Pero eso también me lo objetaron, porque me dicen: ‘no, vos vas a entrar a la escuela, no vas a decir que no sabés, ¿cómo vas a decir que no sabés?’ Vos no sabés todo. Entonces hay como una rivalidad, lo que estoy diciendo, entre especial, recuperación y la escuela común. O sea, vos tenés que portar tus galardones y yo estoy acá. Y aparte si no decís eso a veces el directivo también te defenestra”*

En la misma línea, la falta de información institucional y de búsqueda de trabajo en equipo limita las prácticas inclusivas:



## CHACO

### (Sesión de retroalimentación)

Docente 1: *“Creo que eso está faltando en la institución también, un espacio donde podamos coordinar todas estas, ver las características de nuestros alumnos e informarnos toda la institución de las características de esos alumnos que vienen a integrarse digamos, a la nuestra. Y también cómo hacer el apoyo de las chicas que vienen, de las maestras integradoras”*

Docente 2: *“Un problema de Julieta que anda en la silla de ruedas, a lo mejor la maestra de grado que está a cargo, ella sabe cómo manejarse. Pero la maestra que está en el patio no”*

Docente 1: *“O la del año que viene...”*

Docente 3: *“O que está en el patio, que es parte de ese día, de ese día escolar del niño, que comparte otras cosas socialmente, o sea, socializa, anda, y por ahí tiene un conflicto y a lo mejor la maestra que está ahí en el patio, ¿Qué hacemos? Llamá a tu maestra. Y no corresponde, o sea, todos tenemos que estar capacitados”.*

Una de las frases anteriores refiere a “*esos alumnos que vienen a integrarse*” a la ‘propia’ institución. Dicha visión abre a la pregunta: ¿Quién se integra a quién? Si se continúa pensando en la ‘persona externa’ que debe ‘acomodarse’ a las prácticas vigentes, no será posible la concreción de la educación inclusiva. A continuación, nuevos ejemplos que constituyen nudos y tensiones:

## CHACO

### (Sesión de retroalimentación)

Docente 1: “Yo ahora que lo pienso, el nene que viene a integrarse, todos nosotros tenemos que colaborar, o servir de medio para que se sienta cómodo. Pero él es el que viene a integrarse por lo que nosotros no deberíamos hacer muchos cambios, pienso yo, en nuestro grado, sí. Porque él no se tiene que sentir diferente a los demás.”

Docente 2: “Nosotros buscamos yo creo que por ahí la ansiedad por hacer algo por él, y todo el grado termina integrándose a él. Y debería ser al revés. O sea, él es el que tiene que integrarse para ser como ellos...”

Docente 3: “A mí me parece que es un ida y vuelta. Que tanto él se integra al grupo y los grupos se integran a ellos. Porque también ahí tiene que ver la mirada, porque si no es como que, no quiero herir a nadie, pero es como que el bicho raro viene al grupo. Y no es así, tiene ciertas limitaciones, y uno también tiene que integrarse y conocer esas limitaciones. Entonces me parece que es un ida y vuelta, por eso también el hecho de los chicos no lo miren raro”

Si bien estas docentes comparten sus ideas con la perspectiva de contribuir a la mejora de sus prácticas, estas reflexiones no cumplen con este objetivo en la medida en que no revisan las concepciones ligadas a pensar al sujeto ‘raro’, ‘externo’, que ‘debe ser como los demás’ y que están muy arraigadas en las representaciones colectivas.

Hemos denominado a este tipo de concepciones ‘ideas tapón’ en referencia a la vigencia de representaciones que estigmatizan, etiquetan, discriminan - muchas veces en forma inconciente y naturalizada - la pregnancia del modelo médico en la escuela, la perspectiva meramente ‘social’ de la inclusión, las resistencias que aún predominan en los espacios educativos. Se comparten algunas situaciones que lo ilustran:

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Registro 12, 12.12.12)

Docente: *“Este año no pasó, pero a veces se calentaba (el alumno con discapacidad motora) porque sus compañeros subían a ver un video y él se quedaba abajo solito viendo el mismo video. Y yo entiendo la postura de mis compañeras, porque a veces, con esto de la exclusión, por la inclusión de 1 se excluyen 18. Imagínate, durante toda la primaria este grupo se privó de ir a tecnología, a plástica, a la biblioteca de arriba! ¡Y tampoco es justo para ellos!”*

### (Registro 3, 22.8.12)

Una docente me comenta que va a cumplir 30 años de docencia y que cree que *“no todo se puede integrar”*. Me dice que le gustaría tener un rato para estar sola con el alumno integrado o con 2 o 3, que *“eso sería ideal”*.

### (Sesión de retroalimentación)

Docente 1: *“A mí lo que me pasó, tuve tres experiencias. Tuve un alumnilo en primer grado que no me voy a olvidar nunca, que tuvo falta de oxígeno en el cerebro y quedó con cierta discapacidad. Era como un dulce de leche, igualmente se fue del colegio en quinto grado, y no es que logró escribir en cursiva ni nada, él se manejaba con stickers. Le escribíamos, completaba oraciones, bueno. O elegía el número, lo despegaba y lo pegaba. Y él fue bárbaro. La limitación que yo tuve personalmente con quien, las situaciones que no pude integrar, fue cuando lo superaba la violencia y ponía en riesgo la seguridad de los otros. Bueno, la realidad es esa, digamos, que no todo, yo desde mi punto de vista, no todos eran integrar y terminar bien. Con este nene, que tampoco lo volví a ver nunca, me angustia porque no le pude encontrar la vuelta, y en un momento en realidad fue preservar la seguridad de los otros doce o a él. Y nunca pude saber cómo fue la continuidad de la escolaridad, eso te queda como una cosita. Cuando solamente lo único que puede mostrar es su lado violento es muy difícil. Porque vos tenés otros nenes también que tienen su...”*

Docente 2: *“Y pararse desde el lado, bueno, ¿cuánto integro? ¿Integro al violento? Mal, violento mal, que termina lastimando a todo el grupo o que no se puede enseñar. ¿Hasta dónde? Porque también tienen derecho los otros doce, quince o veinte que tenés que tienen derecho a aprender en un clima...”*

Docente 3: *“No, es por eso también que a veces necesitás más recursos, por ejemplo, que eso es lo que pasa con Fede en segundo. Digamos, ¿hasta dónde? Tomás está en el grado y uno hace todo lo que está a su alcance, pero no deja aprender a los demás muchas veces. Entonces qué, ¿qué hacemos? Pero ahí está el tema del que dice que un maestro solo tiene que poder resolver, ser todopoderoso, y resuelve todas las cuestiones.”*

## CHACO

### (Sesión de retroalimentación)

*-Ah, y después decíamos que no todos los chicos pueden ser integrados a la escuela común. Por ejemplo los chicos estos que tienen trastornos mentales, parálisis cerebral. Es decir, los podés incluir una o dos horas semanales para trabajar con docentes especiales. Que eso sería lo conveniente para poder mejorar, digamos, el trabajo de la inclusión con el chico. Me parece que eso sería algo bueno. Y el perfeccionamiento con todos los docentes, con las distintas discapacidades que haya en la escuela.*

Las frases anteriores dan cuenta de una mirada ‘culpabilizadora’ hacia los ‘niños integrados’, victimizando al resto del grupo que puede verse limitado en sus aprendizajes, en la posibilidad de ‘disfrutar’ de determinadas experiencias por la presencia de “ellos” en el aula. La vigencia de la mirada estigmatizante y patologizante de la persona llega a extremos como los que se ilustran en las siguientes frases:

## CHACO

### (Registro 11, 24.4.12)

En una reunión con docentes, el profesor de educación física dice que con Lucas sólo se persigue una *inclusión social*. La psicopedagoga dice que *“el Down tiene una capacidad manipulativa que ustedes no pueden llegar a imaginar y necesita límites (...)”*

Una maestra integradora dice: *“Los chicos Down tienen una cierta limitación para el aprendizaje. En general el Down rechaza todas las estructuras y te conquista el corazón”*.

Se habla del contexto familiar de una alumna. *La terapeuta ocupacional se queja porque los padres no acercan los estudios médicos solicitados.*

Una docente plantea: *“cada vez más importantes los estudios médicos porque sólo intervienen cuando hay discapacidad y no problemas de conducta”*.

Otro docente dice: *“para la integración desde supervisión están pidiendo que se cuente con certificado médico pero no estoy de acuerdo porque hay casos donde la discapacidad es obvia y otros en los que es difícil diagnosticar la discapacidad desde lo médico”*.

Estas visiones pueden estar representando las ideas de múltiples educadores que hoy trabajan en las escuelas. Es necesario trabajar en torno a estas ‘ideas tapón’ para poder avanzar hacia concepciones inclusivas, tanto desde la educación como desde la sociedad en su conjunto.

Retomando lo planteado acerca de la necesidad manifiesta de trabajo conjunto entre docentes, las escuelas hacen referencia a la falta de maestros de apoyo para abordar las diversas necesidades institucionales y la ausencia de cargos dentro del sistema educativo:

## CHACO

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: *“Porque se sabe por ejemplo que hay maestros especiales hace un año que están sin trabajo. Y ellos son tan pocos para poder ayudarnos a todos, entonces lo que ellos necesitarían serían cargos”*

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: *“Lo que a mí me pasa cuando estoy recontra sacada, que tengo esos días (risas). Está bárbaro eso de... está bárbaro, pero dennos gente, porque yo sola, con este, con este y con este no puedo. O sea, bárbaro, pero como que falta material humano también”.*

Docente Recuperadora: *“Hay como todo un imaginario de que todo va a funcionar pero no es real, todos estos nenes quedan la mitad perdidos en una gran burocracia. No tengo forma, o sea, no debería decirlo porque llevo tres años en esto, o sea, yo de afuera me consideran casi una iniciada, veo igual que como veía en el hospital de Casa Cuna, una gran vorágine burocrática donde la gente queda perdida en el medio de esa burocracia porque hay una sola persona para venir a todas las escuelas del distrito que son como 400. O sea que nunca va a poder esa pobre persona...”*

Docente Recuperadora 2: *“...también algo que ustedes preguntaron, ¿y cómo se forma la gente para esto? Y la realidad es desde recuperación, adentro de las escuelas y ahora en esto de apoyo. Y la verdad es que no hay gente, arrancaron con jardín. Que me parece buenísimo, porque vos un nene de sala de 4 ya ves que va a tener o que tiene dificultades. Y por ahí podés ir, caminar antes y darle otro futuro a la situación con que se va a encontrar...”*

Docente: *“No existe, por eso te digo, no sueñes si te van a poner porque no hay personas. De hecho la mitad están tomando gente, que ahí también vamos y por eso, no sólo psicólogos, están recurriendo a la lista 3 que es solo, hay tres listados: maestra especial, maestra de grado psicóloga y psicopedagoga, y la última lista son solo psicólogos y psicopedagogos. No son maestros”.*

Los relatos anteriores dan cuenta de la necesidad del acompañamiento desde la dimensión administrativa del sistema para cubrir los cargos requeridos y efectivizar la posibilidad de un trabajo compartido entre la escuela común y la escuela especial. Se observa un desfase en los tiempos de la transformación de las instituciones y los avances en materia de legislación. Esto rige también en relación a las carencias en la formación del profesorado para el trabajo docente en la educación inclusiva.

### 4.3.2. La formación docente: “No estamos preparados para esto”

La gran mayoría de docentes menciona la enorme dificultad para desempeñarse en la enseñanza ‘para todos’ producto de la falta de formación en inclusión educativa. Ello se percibe tanto en docentes de grado como en docentes integradores o recuperadores:

#### CHACO

##### (Registro 7, 27.3.12)

Al salir del curso la maestra me cuenta que es la primera vez que trabaja con alumnos integrados y que no sabe cómo hacer porque no está preparada.

##### (Registro 10, 28.3.12)

Una madre, en la entrevista grupal a padres comenta: *“Todo es de acuerdo al docente que te toca, la formación docente es una limitación”*.

##### (Registro 11, 24.4.12)

Una profesora dice que ella no se siente preparada para trabajar con estos chicos, para ella es una dificultad porque no sabe cómo trabajar con estos ‘chicos especiales’.

**(Registro 14, 29.5.12)**

Dice una docente que ella se formó para evaluar a los alumnos 'comunes no especiales'.

**(Sesión de retroalimentación)**

Una docente menciona la necesidad de capacitaciones: "de alguien que nos dé adecuaciones de acceso, o sobre estrategias de cómo trabajar, digamos, con diferentes discapacidades"

Otra docente: "Qué poder hacer y qué no poder hacer"

Una tercera: "Dentro de este salón no sabemos muy bien cómo y dónde ubicarlo... o cosas, por ejemplo el otro día había un psicólogo que nos hablaba sobre los distractores. Que dice que con chicos con discapacidad, dice que hay un distractor. Por ejemplo decía, si ya pasó marzo, para qué tenemos el, o sea, decía, el cambio de láminas o ir sacando láminas porque al chico lo distrae. Hay chicos que tienen, bueno este era un psicólogo que hablaba específicamente del trastorno de atención, entonces él decía de que hay cosas que lo distraen muy fácilmente. Entonces el daba muchas estrategias de dónde ubicar un chico, en qué lado no ubicarlo, a qué distancia. Todas esas cosas que por ahí nosotros no las sabemos. Eso por eso dificulta por ahí nuestro trabajo nuestra incertidumbre. Porque a veces como docentes nos sentimos que queremos hacer cosas, pero que a la vez nos sentimos como un poco frustrados, digamos"

Y una docente agrega: "Limitados"

Docente: "Inclusive me pasó a mí que voy a hacer una suplencia, por ejemplo, en un grado donde había un niño que usaba audífonos. Justo un día de tormenta, yo no sabía cómo actuar. O sea, son muchas las cosas que no tenemos información, que bueno sería un perfeccionamiento dentro de la institución atendiendo a toda la problemática, es decir, todas las discapacidades que hay dentro de la institución"



## CIUDAD DE BUENOS AIRES

### (Sesión de retroalimentación)

Docente Recuperadora: *“Entonces vos entrás pero desconocés la parte pedagógica y tu función, si bien la mirada puede estar relacionada con eso, con la psicología y la psicopedagogía y en comprender y acompañar desde otro lugar, tu función es pedagógica. Entonces ese rol no se puede perder, y si vos no tenés ni idea arreglátelas como puedas. No hay talleres, cada tanto...pero bueno, mientras tanto está entrando una camada muy grande de gente que tienen por ahí la mirada psicológica y psicopedagógica pero no necesariamente la formación docente. Lo están tratando de palear, y nos hicieron la oferta de complementar materias, pero bueno, en el valle del medio se están navegando las aguas como se puede. Entonces ahí también surgen como conflictos, de qué te pide el docente”.*

Docente: *“Porque no tenés... no tenemos herramientas los docentes de grado comunes para afrontar estos inconvenientes que son cada vez más, o sea, peores en cuanto a, o sea, hay más y más difíciles”.*

La falta de formación muchas veces conlleva rechazo a la inclusión y la existencia de miedos en los docentes:

## CHACO

### (Registro 12, 24.4.12)

La docente de grado comenta que la primera vez que la maestra integradora de la escuela especial le informó a fin de año que el próximo año iba a tener un alumno sordomudo, pasó *“unas vacaciones terribles porque tenía miedo de hacerle mal. No era resistencia sino miedo a hacerles mal”*

### 4.3.3. El ‘como sí’ de la inclusión

A raíz de las tensiones detalladas hasta ahora, aparece fuertemente en muchos casos la idea de una ficción de la integración o la inclusión. Así lo describen las docentes de Ciudad de Buenos Aires:

#### CIUDAD DE BUENOS AIRES

##### (Sesión de retroalimentación)

Docente 1: *“Yo creo que hay muchas situaciones en las escuelas donde hay nenes integrados, que se hace como que están integrados”*

Docente 2: *“Pero no están”*

Docente 1: *“Cosa que, digo, están integrados socialmente, a veces. Pero en el aprendizaje no. O sea, están, sí, nadie los echa, pero, y sí, bueno, qué querés, no tengo tiempo. Entonces van pasando como si aprendieran. Y con respecto a las integraciones, que por ahí Marta contaba con respecto a las integraciones de nenes Down, yo estuve en una escuela que tenía una nena integrada Down que también era un como si cuando llegó a séptimo grado, porque cuando llegó a séptimo grado, que todos sus compañeros estaban, digo, con una relación, esta nena estaba afuera. Sí, nadie la apartaba, pero nadie la atraía”.*

Docente 3: “Bueno, lo que yo quería decir es que en la segunda observación de ustedes queda como muy claro la falta de recursos. Porque Joaquín es un nene que ustedes lo describen muy bien, en cuanto la maestra se fue para atender a otro se quedó esperando que volviera Marta . Digamos, el nene que no avanza. Y por otro lado, yo a veces le temo, digamos, uno se pone muy orgulloso de tener determinados nenes que han hecho logros muy importantes o cambios muy interesantes, pero a veces yo creo que los docentes pecamos de una omnipotencia y un lirismo que nos lleva a que sí, porque todos son, todo es posible, que en realidad creo que a veces en ese todo es posible hay algunas situaciones que se aproximan mucho al como si, y a mí eso me asusta. Por eso me parece importante poder hacer hincapié en que esto, que no siempre el maestro solo puede, no siempre alcanza con tener maestro y maestro de apoyo, que hay nenes que se pueden integrar pero que necesitan una persona que los acompañe, que esa integración una vez por semana, una maestra integradora una vez por semana es una mentira, que hay muchos nenes que si no están con alguien no trabajan”.

Se identifica una *prevalencia de la resistencia a la inclusión*, que se da en varios niveles y actores: en las mismas escuelas especiales, en las escuelas comunes, considerándose la inclusión “como bajada”, y hasta por parte de los mismos padres, en muchas ocasiones. Algunos ejemplos:

## CHACO

(Registro 5, 27.03.2012)

La supervisora de educación especial comenta que desde el área se realizaron jornadas de trabajo con todos los niveles educativos (incluido el terciario), teniendo en cuenta zonas rurales y urbanas y con diferentes jerarquías (docentes, directivos, supervisores, directoras de área). Sin embargo, menciona que aún a las escuelas especiales les cuesta incorporar a los alumnos en escuela comunes y es algo que se tiene que continuar trabajando.

Se menciona también que el niño fue a escuela común y luego a escuela especial, es difícil incorporarlo nuevamente a la escuela común ya que no quieren volver a “ser maltratados. La escuela especial es más acogedora”.

**(Registro 11, 24.4.12)**

La profesora de tecnología comenta su falta de formación para trabajar con niños con discapacidad. Además dice que *“hay que dejar de sorprenderse porque la bajada es inclusión”*.

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

**(Sesión de retroalimentación)**

Una docente integradora comenta las resistencias de los padres para ‘salir de la integración’: *“porque está contento con la integradora, pero bueno... Sacar un poco también el estigma porque llega un momento en estos integrados que son muchos años, los papás se enquistan, se acostumbran a que él es él, se acostumbran a que nosotros estamos, vamos, venimos...”*

Otra docente responde: *“Claro, y la mamá se negaba. Se negaba, y me costó un montón convencerla, convencerla de que salía del proyecto de integración”*

Directora de especial: *“Hay padres que no quieren ir a común, que prefieren, que quieren que esté en especial, prefieren permanecer en especial”*

### 4.3.4. La evaluación

La evaluación es un punto clave de dificultad en las experiencias de escuelas que intentan trabajar desde una perspectiva inclusiva. Se hace referencia a que ésta *debería ser ‘de proceso’* aunque existe la *exigencia de una evaluación ‘de producto’* y desde criterios estandarizados y con calificaciones predeterminadas que hay que volcar en un boletín. Aquí ejemplos en las voces de las educadoras:

## PROVINCIA DE BUENOS AIRES

### (Registro 3, 15-3.12)

Vicedirectora: *“Hay algo que debería cambiar desde arriba. El boletín trimestral debería caducar. Nos presionan para elevar los Proyectos Individuales Curriculares (PIC), aunque nosotros les decimos a los docentes que se relajen. Si fuera por nosotros, haríamos evaluación del proceso al final. Hay un quiebre y una contradicción con respecto a la evaluación. Nosotros tenemos esta mirada pero la instancia de evaluación nos hace poner la nota cada tres meses...”*

### (Sesión de retroalimentación)

Docente: *“El tema de la contradicción entre la evaluación y estos procesos que queremos, sucede a nivel institucional y también a gran escala, porque si uno piensa que hay una presión también hacia los sistemas educativos, no sólo el argentino sino, por el tema de las pruebas PISA, y de la calidad y demás, cuando estamos, bueno, ¿se van a adaptar las pruebas PISA para los chicos que tienen, que tienen modificaciones en el acceso o en la currícula?”*

Docente de especial: *“El integrado sí tiene adaptaciones en eso, en las evaluaciones y eso. Es más, hay integrados, no en esta escuela, pero que acreditan por educación especial. No acreditan por primaria. Es todo un tema. No estoy de acuerdo, pero bueno, hasta esa posibilidad tienen (...) Mi experiencia era en mentales, y es otro mundo. Entonces también académicamente e intelectualmente el chico rinde de otra manera. Entonces si vos lo vas a acreditar intelectualmente por más que tenga una patología psiquiátrica o por su conducta, dista a veces de lo intelectual, yo te digo. Hay chicos con los que no podía... llevaban años luz. Intenté hablar con uno, traté de que no mate a la maestra, un pibe brillante, la maestra dijo que era brillante. Entonces también era un tema de la escuela, él estaba integrado en una escuela común. Pero claro, su conducta era, viste, el bullicio y eso lo ponían muy mal, no lo podía ni evaluar. Pero intelectualmente...”*

Directora de especial: *“Lo que pasó con Gaby acá. Intelectualmente son chicos que pueden rendir, el tema es la llegada a, o cómo evaluar, desde dónde lo evaluás. Ahí es donde a nosotros en especial nos cuesta mucho que el otro entienda. No escribe, si no escribe no lo puedo evaluar, ¿y por qué no lo podés evaluar? ¿Si le faltan las manos no puede evaluarse? Ahí están las adaptaciones en la evaluación”*

Vicedirectora: “Pero ahí creo que ese es el punto que, por más que acá en relación a la evaluación hablaban de temas más generales, bueno, ¿cuáles son las políticas educativas vinculadas a las acreditaciones y evaluaciones? Qué es lo que uno evalúa, no, porque bueno, la idea es que se formen para la vida. Entonces según qué es lo que uno evalúa uno se plantea esto que vos decías recién, bueno, si puede o no puede participar...”

Directora: “Y un gran tropezón en esta escuela son las prácticas, hay algunas cuestiones que a nosotros nos gustan de las aulas, de lo que va cambiando, pero hay mucho que todavía está como en una escuela anterior. Nosotros estamos soñando con una escuela distinta, y todavía falta mucho. Con respecto a la evaluación, nuestro diseño curricular plantea fuertemente que se aprende en largos tiempos, nosotros cuando discutimos la evaluación, y esto lo venimos discutiendo hace varios años con los maestros, se aprende durante mucho tiempo, no es en tiempos acotados. Y la evaluación es en tres meses, rápidamente le digo al maestro, bueno decime cómo está ahora, y peor en segundo ciclo, le digo poneme un número. Y estamos todo el tiempo discutiendo, ¿cuál es la diferencia entre el seis y el siete? ¿Qué viste cuando le pusiste seis, cuando le pusiste siete, cuando un seis es desaprobado y un siete es un aprobado? Esto es un gran problema para la escuela primaria porque hay un diseño que dice una cosa y la práctica te dice otra. Y con el enseñar también”

## CIUDAD DE BUENOS AIRES

(Registro 11, 7.11.12)

La docente de 4° grado cuenta que Joaquín tiene boletín abierto. Define esto como una instancia que le permite volver a evaluar los contenidos el 26, 27 y 28 de diciembre.”La Supervisora dijo que hagamos un cuadernillo con actividades del año para que vuelvan a hacer con la maestra de apoyo y después se ve. Estamos priorizando con Joaquín el tema del grupo: que es contenedor, solidario. No sólo se tiene en cuenta lo académico. Se hacen informes y tenemos reuniones periódicas con los padres. No se puede que un chico haga dos veces primero, dos veces segundo o tercero, no se puede. Todo en contra. El único lugar que lo contiene es éste. No se puede frustrar más. Nunca hubo tratamiento en forma sistemática, no hay diagnóstico, no hay tratamiento. Lo único que se logre es acá. En otros casos la repitencia puede servir, acá no.”

Los ejemplos anteriores evidencian la necesidad de acompañar los cambios en la normativa con modificaciones en las formas de implementación y evaluación curricular en las aulas.

Asimismo, como se muestra a continuación, la urgencia de modificar las estructuras edilicias que continúan siendo obstáculo a la inclusión.

### 4.3.5. La vigencia de barreras edilicias

Las instituciones pueden cambiar sus miradas, estar abiertas a recibir a sus estudiantes, pero si permanecen las barreras edilicias en ellas, como la falta de rampas de acceso, la falta de baños universales, la falta de ascensores, hay un nudo que imposibilita un verdadero ‘alojar’. En las escuelas se ha mencionado la falta de rampas, el pedido a las autoridades y su falta de respuesta. En este sentido, suceden hechos dramáticos e incomprensibles como el que se describe a continuación:

#### CIUDAD DE BUENOS AIRES

(Registro 5, 30.8.12)

Cuando me estoy yendo de la escuela, saludo en la dirección y la directora me cuenta que por fin pusieron el “*timbre para discapitados*”, es decir, a la altura de alguien que use silla de ruedas. También me cuenta que la rampa la van a hacer en la puerta de la vuelta. Está indignada y no logra que alguien la escuche. “*¿Pretenderán que corra con la silla? Que se entrene para las Olimpíadas?*”. Cuando salgo, veo el timbre sobre la calle de la entrada principal y doy la vuelta y veo que están preparando para hacer la rampa sobre la entrada de la otra calle.

### **(Sesión de retroalimentación)**

Una docente comenta, en relación a los traslados de un niño con discapacidad motora: *“Sí, la cuestión del traslado de Iván se complicó en sexto grado, porque mientras era chiquito Iván tenía una asistente celadora, y incluso el señor del micro bajaba, lo levantaba, lo alzaba. Pero claro, cuando llegó a sexto grado tenía un peso considerable, cambió su acompañante que era una chica flaquita, menudita, vino un muchacho más grande pero vino con la consigna de que no podía levantarlo, cosa que es cierto, no lo pueden levantar. Y entonces se nos empezó a complicar el año pasado, porque por otro lado no había, los micros escolares no están adaptados para el traslado de silla de ruedas. Y cuando empezamos a buscar transporte que tuviera la posibilidad, los costos eran altísimos, porque como tiene menos cantidad de asientos y qué se yo. Hicimos varias gestiones en el Gobierno de la Ciudad y demás pero no hubo forma de resolver esta situación. Entonces bueno, la única que nos quedó es que el papá pudiera llevarlo él o en su auto o acompañándolo en el micro, que entonces él se hacía cargo de levantarlo”*.

## **CHACO**

### **(Registro 11, 24.4.12)**

Un docente de música cuenta que a veces se acerca la alumna que está en silla de ruedas pero en ocasiones se tiene que ir “porque si hay muchos chicos ella no puede entrar porque el espacio es pequeño”.

### **(Sesión de retroalimentación)**

Docente: *“Otra de las cosas que salió en nuestro grupo también era en cuanto a, por ejemplo, los chicos que andan en silla de ruedas digamos, el desnivel que hay por ejemplo, y todas esas cosas que para mí son cosas que realmente se hacen por cooperadora o institucionalmente digamos, pero...”*

Otra docente interrumpe: *“Y claro, el baño es...con cooperadora y el esfuerzo de los docentes, es decir, no vino y dijeron vamos a hacer un baño porque tenemos chicos que necesitan. No hicieron rampas, y hay chicos que necesitan”*





# CAPÍTULO 5

## 5. Conclusiones

Esta investigación procuró dar cuenta de aquellas prácticas que hacen posible la educación inclusiva en instituciones que, a pesar de las dificultades conocidas y mencionadas en las investigaciones precedentes, buscan fomentar que todos los niños y las niñas aprendan juntos. En tanto investigación cualitativa no se buscó hacer generalizaciones estadísticas, ni partir de hipótesis a corroborar, sino que tuvo el propósito de comprender casos particulares y describir prácticas favorecedoras de la educación inclusiva en algunas escuelas. Estas prácticas, al ser develadas, podrán ser replicadas en otras instituciones, no como una generalización, no como una verificación, pero sí como conceptos fértiles que permitan dar cuenta, comprender y orientar otras realidades, ser modelo de trabajo para otras experiencias, así como fuente de preguntas acerca de las propias prácticas pedagógicas.

Luego de un intenso proceso que, tal como se ha expuesto, implica una retroalimentación permanente con el campo y con los propios actores, se definieron las siguientes categorías significativas para comprender las realidades estudiadas en la presente investigación:

- **Historia Institucional en integración/inclusión**, cómo se inician estas prácticas, los acontecimientos que las promovieron, su carácter de institución pionera. “Mitos fundacionales”, el sello de origen de la escuela ligado a ‘alojar al otro’.

- **Relación maestro integrador-maestro común** que aparece diversificada en diferentes modalidades: trabajo unidireccional por parte del maestro integrador orientando al maestro de grado, trabajo conjunto centrado en las “adecuaciones curriculares”, la planificación, las estrategias de enseñanza, en pareja pedagógica y la posibilidad de que los alumnos integrados reciban apoyo escolar en la Escuela Especial a contraturno. El maestro integrador como docente del alumno con proyecto de integración o como referente de todos los alumnos. Percepción de las instituciones y de las familias del maestro integrador como imprescindible y base de la integración. La modalidad de constitución de estos vínculos puede promover u obstaculizar prácticas inclusivas. La necesidad del trabajo en equipo, la circulación de información, el sostener una misma línea de trabajo aparecen como factores que favorecen el sostén de un proyecto de inclusión.
- **Gestión del equipo de conducción** que a fuerza de permanencia, compromiso y estilo democrático inciden fuertemente en modalidades de trabajo que promueven la inclusión. El hacer a la par, el armar equipo, el ponerse la mochila, el poner el cuerpo, el embarrarse, el no tener miedo, el animarse, el estar en movimiento constante, parecen ser centrales a la hora de caracterizar su trabajo.
- **Propuestas educativas orientadas a la inclusión** que son aquellas que están dirigidas a todo el alumnado. Estas intervenciones implican una disponibilidad del docente ante la necesidad de apoyo, “poner el cuerpo” y saber retirarse cuando se está inhibiendo el desarrollo de la autonomía. El modo de actuar de los educadores se constituye en modelo ejemplar para los niños, quienes replican actitudes que ‘miran diferente’, ‘alojan’, ‘están disponibles a la ayuda’. La problematización y tematización acerca de la inclusión también es significativa como intervención orientada a favorecer modos de convivencia respetuosos de los demás y que valoran las diferencias.

Otro aspecto que adquiere relevancia es el establecimiento de acuerdos y de la comunicación inter e intra institucional, las decisiones compartidas y la permanencia de los equipos. También lo son el trabajo con los contenidos, las “adecuaciones curriculares”, los modos en que se desarrolla la propuesta de enseñanza en términos de ‘configuraciones de apoyo’. Es central el foco en la enseñanza y el aprendizaje: no hay práctica educativa inclusiva si no hay aprendizaje.

- **La relación con las familias** aparece como un “trabajo de hormiga” que constituye pilar fundamental por su incidencia en el proceso; la importancia de escuchar y acompañar a las familias, recibirlas, establecer contratos vinculados al proyecto educativo que se sostiene en forma comunitaria.
- **Obstáculos para el aprendizaje y la participación:** ciertas concepciones acerca de la discapacidad y la inclusión que sostienen miradas estigmatizantes y patologizantes; la formación docente ausente, insuficiente y/o inadecuada; la vigencia de resistencias a la inclusión y de ideas que ‘tapan’ posibilidades de consolidación de nuevas perspectivas; las modalidades de evaluación predominantes, las barreras edilicias aún vigentes.

Al igual que planteaba la investigación de Dubrovsky, Navarro y Rosenbaum (*Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común*, 2001), es fundamental el establecimiento de acuerdos entre el docente común y el docente integrador y mucho más: un trabajo conjunto en el que ambos docentes sean referentes del grupo, para favorecer los procesos de aprendizaje de todos, un trabajo institucional colectivo y una relación fluida entre la Escuela Especial y la Escuela Común. A diferencia de los resultados arrojados por dicho trabajo en relación a la enseñanza “en simultaneidad”, se ha evidenciado que en muchas escuelas se producen transformaciones y cuestionamientos en relación al modelo “tradicional” instalado en la escuela moderna. Si bien aún existen casos en los que la maestra integradora se adapta al diseño de la maestra de grado, quedando encapsulada y “dueña” del alumno integrado, hay experiencias en las que se producen movimientos, docentes de grado que asumen la tarea de formarse para adquirir herramientas para el trabajo con todos los niños, y maestros ‘comunes’ e ‘integradores’ que trabajan como pareja pedagógica. Sin embargo, más de 10 años después, la necesidad de replantear las características del proceso de evaluación de los niños-entre otras cuestiones- continúa vigente.

Los hallazgos de la presente investigación coinciden con Ruiz (2010) en que la escuela es el ámbito social que puede contribuir a fomentar la inclusión, aunque aún persistan visiones acerca de la falta de preparación para dicho modelo. Al igual que en dicha investigación, se han encontrado como principales problemas a los que refieren los docentes, la falta de formación en torno a los temas relacionados con la educación inclusiva, hallazgos coinci-

dentes también con Litwin (2010). Este trabajo denunciaba como problema grave las fallas y deficiencias en la infraestructura escolar, lo que lamentablemente hoy continúa vigente en algunas escuelas.

Sostenía el trabajo de Damm (2011) que la mayoría de los indicadores asociados a una escuela inclusiva se sitúan en las competencias directivas y docentes del personal que trabaja diariamente con los alumnos, es decir en la gestión curricular y directiva. Se ha encontrado también en el presente trabajo que el tipo de gestión del equipo directivo y el nivel de compromiso de los docentes en un trabajo colaborativo y en equipo, son imprescindibles para direccionar prácticas de educación inclusiva. También coincide en ello la investigación de Romero, Inciarte, González, & García Gavidia (2009), como se ha detallado en los antecedentes.

En cuanto a las carencias en la formación docente que ha sido recurrente como explicitación de los educadores, puede pensarse junto a Skliar (2008) que:

*“... habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta de parte de la escuela común casi siempre es: “no estamos preparados”, o bien: “no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven”. (...)*

*“A esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados. ¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. (Skliar, 2008:48)*

La idea de disponibilidad y responsabilidad frente al otro han sido evidencias significativas como actitudes y posicionamientos frente a la educación inclusiva en las escuelas analizadas. Las mismas han convivido también

con dudas y resistencias que aún perviven con respecto a la inclusión. La identificación de prácticas que favorecen la educación inclusiva ha arrojado luz sobre los obstáculos, nudos o tensiones que son inherentes a todo proceso de cambio y que evidencian la brecha real entre las promulgaciones normativas y la complejidad de las prácticas. A partir de estas limitaciones emergen las siguientes preguntas que toda institución educativa que busque reflexionar acerca de sus respectivas prácticas deberá hacerse; múltiples interrogantes que orientan las prácticas y que requieren tiempo y espacio institucional para su discusión: ¿Cómo debe posicionarse un maestro para promover la educación inclusiva? ¿Cómo trabajar con el maestro integrador o de apoyo? ¿Se prioriza la pareja pedagógica o un trabajo ‘unidireccional’? ¿Se proponen diferentes actividades o iguales actividades para todos pero adecuadas a cada uno? ¿Se promulgan consignas iguales para todos, para no dar ‘beneficios extra’, como decía una docente o se diferencian las consignas en función de las características de los niños, sus tiempos de aprendizaje, estrategias didácticas que facilitan su comprensión? ¿Menos contenidos y más procedimientos? ¿Trabajar primero “lo social” y después “lo pedagógico” o “todo a la vez”? ¿Cuáles son las relaciones entre los discursos y las prácticas en la propia institución? ¿Cómo y dónde se forma un “docente inclusivo”?

Todas estas son preguntas centrales que requieren tiempo de ser discutidas, pensadas, acordadas en equipo y explicitadas. El terreno es complejo, pero lo fundamental es la actitud de la pregunta y la apertura hacia un posicionamiento ético ante los demás.

En la reunión de presentación del proyecto en la Provincia de Buenos Aires, constantemente la Directora de la escuela decía: *“no sabemos por qué nos eligieron para esta investigación, no hacemos nada especial”*. Se halla aquí un indicio que permite pensar en la actitud de una institución *‘de puertas abiertas’*: el haber naturalizado una forma de actuar ligada a ‘recibir’, ‘mirar’, ‘alojar’ a todos los niños para que aprendan juntos. Las prácticas inclusivas no pueden estar sujetas *“al docente que te toca”*, como manifestaba una madre en una de las entrevistas, no pueden *“navegarse las aguas como se pueda”*, como afirmaba una docente recuperadora. La educación inclusiva requiere de un cambio en las miradas, las concepciones y las prácticas. En palabras de la misma Directora: *“... los cambios son muy chiquititos, son muy chiquititos. Hay un cambio de cabeza que todavía hay que hacer, que lo tene-*

*mos que hacer todos, eh. En esto de las prácticas nos incluimos nosotras, que a veces tenemos un discurso y a veces en algún momento trastabillamos y hacemos algo de lo mismo que discutimos nosotras, que no estamos de acuerdo...” Y se pregunta: “¿Lo nuestro es solo discurso o se puede ver?”*

A lo largo de las sesiones de retroalimentación los docentes compartieron sus cambios de mirada y aprendizajes al abrirse a la experiencia de una educación cada vez más inclusiva, venciendo los prejuicios y los miedos. Una docente de Chaco comentaba en un encuentro parte de su propia transformación: *“A mí me pasó que yo tuve alumnos con discapacidad, inclusive yo tuve a una nena ciega y ella no quería trabajar con Braille. Ella tenía una computadora y yo le permitía trabajar con la computadora, les dictaba a mis alumnos y ella escribía perfecto, el trabajo que los demás tenían que hacer a partir de consignas escritas yo le dictaba la consigna a ella y ella después la resolvía perfecto. Y yo me acuerdo que cuando a mí me dijeron- mirá, esta nena... y yo dije qué hago, dios mío. Pero yo les puedo asegurar que aprendí muchísimo de ella, les puedo asegurar que a veces me paraba en la puerta del salón y me decía “seño”, y digo “¿cómo sabés que yo estoy acá?”. O sea, ese percibir, hay tantas cosas que esa nena me enseñó. Jugar corriendo en el patio. ¿Sabes qué?, se ponía al lado de otra nena y corrían juntas, en pareja. Y ella corría y jugaba con los demás, como si fuera que tuviese vista. Es decir, tanto de apertura del niño como la apertura del docente. El primer día dije “¿qué hago con esta nena?”, y ese mismo día empecé a aprender con ella, junto con ella. Así que yo creo que los docentes tenemos que estar abiertos al cambio y a aceptar sobre todo las diferencias y tratar de que a partir de lo que tengo ir entre los dos construyendo el aprendizaje”.*

Y otra docente agregaba su propia experiencia en relación a este cambio de mirada y la importancia de pensar en un ‘ida y vuelta’: *“Entonces me parece que el cambio de la mirada también es de ver uno más. Entonces la integración es mutua desde el momento en que llega. Uno no es que dice “uh, no hice nada”. Quiere buscar a ver las herramientas, porque uno a veces uno se siente limitado y decís, bueno, a ver cómo empiezo. Porque me falta esa capacitación o decir cómo hago... ver, cómo arranco, qué es lo que necesito. Uno también quiere crecer y darle lo mejor a ese chico y que la integración sea mejor. O sea, no es que acá no, no hay inclusión, o que no vengan. A mí me parece que es una ida y vuelta. Yo aprendo de Sofía, Sofía aprende de mí. Sofía aprende de sus compañeros y sus compañeros aprenden de Sofía.”*



En algunas escuelas han dicho: *“Bueno, ustedes tienen tiempo de mirar o de poner nombre a lo que nosotros no tenemos tiempo de hacer. A veces naturalizamos tanto lo que hacemos que nunca se nos había ocurrido, que nunca tomamos distancia”*. Y ha emergido la pregunta: frente a los mismos niños, ¿qué mirada se tiene sobre ellos? ¿Qué lugar se les da? ¿Qué es lo que hace que cambie la mirada sobre el otro o el lugar que se le da al otro, siendo el niño el mismo niño? La escuela hoy debe ser para todos y esto ya no es una opción. Esta es la buena y la mala noticia para muchos educadores. La docencia hoy va de la mano de esta nueva concepción. Es necesario trascender las voluntades individuales para institucionalizar las prácticas inclusivas.

Se ha intentado hasta aquí describir los avances encontrados en diversas experiencias educativas vinculadas a prácticas que favorecen la inclusión. Se han hallado nudos y tensiones que desafían a seguir andando hacia la apertura a recibir y alojar a todos los niños en las escuelas.

# BIBLIOGRAFÍA

## 6. Bibliografía de referencia

Ainscow, & Booth. (2000). *Index for Inclusion*.

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: UNESCO.

Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución N° 155*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Constitución Nacional. (Diciembre de 1994). Argentina.

Contreras, J. (2002) Educar la mirada y el oído. Cuadernos de Pedagogía N° 311, marzo.

Coriat, S. (2008). *Los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos Aires: SEUBE-UBA.

Damm M, X., Barría N, C., & Riquelme B, P. (2011). *Educación inclusiva. ¿Mito o realidad?* Obtenido de Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol.5 N° 1: [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8\\_html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8_html)

- DEE Provincia de Buenos Aires. (2010). *Documento "Trayectorias Educativas de alumnos con Discapacidad Visual"*. Buenos Aires: Dirección de Educación Especial-Provincia de Buenos Aires.
- di Pietro, S., & Pitton, E. (2012). *Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dubrovsky, S., Navarro, A., & Rosenbaum, Z. (2001). *Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Duro, E; Nirenberg, O. (2012) *Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundaria*. UNICEF Argentina. Págs. 12,13
- Escola da Gente. (2012). Obtenido de <http://www.escoladegente.org.br/index.php>: <http://www.escoladegente.org.br/terminologia.php>
- INDEC. (2010). *Censo 2010*. Obtenido de <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Jelin, E. (2010) Pan y afectos. La transformación de la familia. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2010. Cap. V. Lo privado y lo público.
- Jacobo, Z. (2012). *La paradoja de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley Nacional de Educación N° 26206. (Diciembre de 2006). Argentina.
- Litwin, E. (2010). Las escuelas y la diversidad. Prácticas y perspectivas. En F. Par, *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigaciones y relatos de experiencias sobre educación y diversidad*. (págs. 159-169). Buenos Aires: Fundación Par.

- López, D. (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- MEN. (1998). Acuerdo Marco A-19. Ministerio de Educación Argentina.
- Morales Orozco, L. (19 de agosto de 2012). *Aula Intercultural*. Obtenido de [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/04.Aulas\\_inclusivas.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/04.Aulas_inclusivas.pdf)
- Moyano, A.M. (2011) *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino coordinado por Ana María Moyano*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*.
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- ONU. (10 de Junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España.
- ONU. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Romero, R., Inciarte, N., González, O., & García Gavidia, N. (12 de Enero de Julio-Diciembre 2009). *CPU-e Revista de Investigación Educativa*. Obtenido de [http://www.uv.mx/cpue/num9/practica/romero\\_integracion\\_educativa.html](http://www.uv.mx/cpue/num9/practica/romero_integracion_educativa.html)
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE NORMALIZACIÓN (ISO) <http://www.iso.org/>
- Roqué, M. (2010). *Manual de cuidados domiciliarios: aprendiendo estrategias para cuidar mejor*. Buenos Aires: Secretaría nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. Ministerio de Desarrollo Social de la República Argentina.
- Rovira-Beleta y Cuyás, E. & Treserra i Soler, M.A. (2009) *Personas, dependencia, calidad de vida y nuevas tecnologías*. Barcelona. Hacer Editorial

- Ruiz, C. (2010). Investigaciones sobre el campo de la educación y las personas con discapacidad. En F. Par, *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias educativas y diversidad*. (págs. 61-92). Buenos Aires: Fundación Par.
- Sirvent M.T. (1999a): *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Editorial Miño y Dávila. Madrid, España.
- Sirvent, M.T., (1999b): *Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?* En: Propuestas – Revista de Educación No Formal, Año 1, N°1, Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (1999c): *Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica*, Material de trabajo de la Cátedra Investigación y Estadística I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (2003) La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos. En Revista Cahiers des Ameriques Latines, Año 2003, N° 42, pp-81-101.
- Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2007) *Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent M.T y Rigal L. (2008) Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento (libro en elaboración).
- Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable, Orientación y Sociedad, Vol. 8.
- Stainbacks, S., & Stainbacks, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Contus.
- Tomé, J. M., & Koppel, A. (2008). *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- UNESCO. (Marzo de 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtiem, Tailandia.
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para responsables de Políticas educativas*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

# ANEXO



# Anexo 1

## Cronograma de trabajo de campo

Provincia-ciudad	Escuela	Fecha	Acciones
Buenos Aires-Glew	<b>EEP N° 69</b>	25-11-2011	Presentación y relevamiento de algunos datos. Entrevista Directora y Orientadora Escolar.
Buenos Aires- Alte. Brown	<b>EEP N° 12</b>	25-11-2011	Entrevista Directora, Vice y Supervisora. Presentación y relevamiento de algunos datos.
Chaco- Resistencia	<b>EEP N° 315</b>	01-12-2011	Presentación y relevamiento de algunos datos. Entrevista a Directora y Vicedirectora.
Chaco- Va. Ángela	<b>EEP N° 11</b>	02-12-2011	Presentación y relevamiento de algunos datos. Entrevistas con Directora, Psicopedagoga de la región 1 y Supervisora.
Chaco- Resistencia		Marzo 2012	Entrevista con Directora de Educación Especial: Marta Insaurralde.
Chaco- Va. Ángela	<b>EEP N° 11</b>	Marzo 2012	Entrevista a padre.
Buenos Aires- Glew	<b>EEP N° 69</b>	15-03-2012	Entrevista a Paola (Vicedirectora).

Buenos Aires- Glew	<b>EEP N° 69</b>	22-03-2012	Entrevista a Directora, MÍ, Asistente Social. Observación Turno tarde. Observación 5to grado. Entrevista Cristian (maestro de 5to grado).
Equipo investigación UBA-UNICEF		27-03-2012	Reunión.
Chaco- Va. Ángela	<b>EEP N° 11</b>	27-03-2012	Observación en Turno Mañana. Observación en 6to grado. Observación en Turno Tarde.
Chaco- Va. Ángela	<b>EE N° 11</b>	27-03-2012	Entrevista con Supervisora de Educación Especial: Graciela Estévez.
Chaco- Va. Ángela	<b>EE N° 8</b>	28-03-2012	Entrevista a Directora: Raquel Crespín.
Chaco- Va. Ángela	<b>EE N° 11</b>	28-03-2012	Encuentro con Padres.
Equipo investigación UBA-UNICEF		30-03-2012	Reunión
Equipo investigación UBA-UNICEF		10-04-2012	Reunión
Buenos Aires- Glew	<b>EEP N° 69</b>	12-04-2012	Entrevista Docente Silvia. Observación 4° grado A. Observación 2° grado.

Chaco- Va. Ángela	<b>EE N° 11</b>	24-04-2012	<p>Observación de entrada: Comunidad escolar.</p> <p>Observación de reunión: Equipo técnico, MI y Vicedirectora de EE N° 8, Profesores de materias especiales EP N° 11 (Informática, Plástica, Música, Ed. Física), Vicedirectora y Directora de la EP N° 11.</p> <p>Entrevista con Micaela (egresada 2009) y su madre.</p> <p>Entrevista con Integrantes de la Escuela Especial: Psicóloga, Terapista Ocupacional, Maestra Integradora y Vicedirectora.</p> <p>Observación de recreo: alumnos de 3° grado y profesora de plástica.</p> <p>Entrevista con directora de biblioteca y bibliotecario.</p> <p>Entrevista con personal de maestranza.</p> <p>Observación: alumnos de 3° grado y profesor de educación física.</p> <p>Observación de salida: comunidad escolar.</p>
-------------------	-----------------	------------	---

Chaco- Va. Ángela	<b>EE N° 11</b>	25-04-2012	Observación en TM Participantes de la escuela: alumnos de 5° grado, docente y MI. Entrevista a MI: Patricia y docente de 5°. Observación en TM participantes de la escuela: Alumnos de 1° grado y docente de música. Observación en TM Participantes de la escuela: Alumnos de 1° grado y docente de lengua.
Buenos Aires- Glew	<b>EEP N° 69</b>	26-04-2012	Entrevista con directora y Vice. Observación comedor. Observación acto escolar.
Equipo investigación UBA-UNICEF		28-04-2012	Reunión .
Buenos Aires- Glew	<b>EEP N° 69</b>	10-05-2012	Observación en 4to grado. Observación en recreo.
Equipo investigación UBA-UNICEF		17-05-2012	Reunión Equipo .
Equipo investigación UBA-UNICEF		22-05-2012	Presentación de avance de la investigación al Secretario de Extensión Universitaria de la UBA Oscar García.
Equipo investigación UBA-UNICEF		24-05-2012	Reunión Equipo.

Chaco- Va. Ángela	<b>EE N° 11</b>	29-05-2012	Observación del recreo en la biblioteca. Observación: alumnos de 6° grado, docente y MÍ. Entrevista con 2 alumnos de 3° grado. Observación: alumnos de 3° grado y docente. Entrevista con docente de 3° grado. Observación: alumnos de los dos 6° grado y docente.
Chaco- Va. Ángela	Complejo Educativo	30-05-2012	Observación del foro de la región 5 por la discusión curricular.
Buenos Aires- Glew	<b>EE N° 69</b>	01-06-2012	Observación del festejo del 25 de mayo (toda la escuela + escuela media).
Equipo investigación UBA-UNICEF			Reunión.
Buenos Aires- Glew	<b>EE N° 69</b>	14-06-2012	Entrevista a padres de ambos turnos. Entrevista con Vicedirectora. Entrevista maestra de 2° grado. Entrevista maestra de 1° grado. Entrevista maestra de 4° grado.
Equipo investigación UBA-UNICEF		30-05-2012	Reunión.
Chaco- Va. Ángela	EEP N°11	24 y 25- julio 2012	Viaje a Chaco - Retro cancelada <sup>1</sup> .

Equipo investigación UBA-UNICEF		02-08-2012	Reunión.
Equipo investigación UBA-UNICEF		14-08-2012	Reunión.
CABA	<b>E 14 DE 16</b>	16-08-2012	Charla con Directora - Vice y Secretaria.
CABA	E 14 DE 16	17-08-2012	Observación Acto del 17 de agosto.
CABA	<b>E 14 DE 16</b>	22-08-2012	Observación en aulas.
CABA	<b>E 14 DE 16</b>	24-08-2012	Observación en aulas.
Buenos Aires- Glew	<b>EE N° 69</b>	30-08-2012	Realización de la 1° sesión de retroalimentación (participaron: Directora - Vice - MI - maestros - directora EE - Bibliotecaria - Docente de apoyo - Gabinete).
Escuela CABA	<b>E 14 DE 16</b>	30-08-2012	Observación clase de Inglés. Observación recreos. Observación clase de Ciencias Sociales. Observación clase de Matemática (con uso de la <i>netbook</i> ). Observación ensayo de acto.
CABA	E 14 DE 16	31-08-2012	Observación en aulas. Charla con Docentes.

Chaco- Va. Ángela	<b>EEP N° 11</b>	12-09-2012	Realización de la 1° sesión de retroalimentación (participaron de la EEP N° 11: directora, vice, secretaria, docentes de grado y docentes de materias especiales. Y de la EEE N° 8: directora, psicopedagoga, psicólogo, maestra integradora y trabajadora social). Observación: alumnos de 4° grado y docente de Matemática. Observación: alumnos de 3° grado y docente de Lengua. Entrevista con la directora y la vicedirectora.
CABA	E14 DE16	14-09-2012	Observación 7° grado.
CABA	E 14 DE 16	20-09-2012	Observación festejo cumpleaños de la Biblioteca. Observación 7° grado.
CABA	E 14 DE 16	26-09-2012	Observación aulas. Entrevista docentes.
CABA	E 14 DE 16	4-10-2012	Observación aulas. Entrevista docentes.
Equipo investigación UBA-UNICEF		11-10-12	Reunión.

Equipo investigación UBA-UNICEF		25-10-12	Reunión.
Equipo investigación UBA-UNICEF		25-10-12	Presentación de informe de avance a referentes de UNICEF.
Equipo investigación UBA-UNICEF		3-11-12	Reunión.
CABA	E 14 DE 16	9-11-12	Observación acto escolar. Entrevista con docente.
CABA	E 14 DE 16	16-11-12	Entrevista Supervisora DE 16.
Glew-Prov. de Buenos Aires	EEP N°69	18-11-12	Observación aulas.
Equipo investigación UBA-UNICEF		27-11-12	Reunión con la fotógrafa documentalista Graciela García Romero.
CABA	E 14 DE 16	29-11-12	Observación aulas.
Chaco-Va. Ángela	<b>EEP N°11</b>	10-12-12	2° sesión de retroalimentación. Documentación fotográfica.
Equipo investigación UBA-UNICEF		12-12-12	Reunión.



Glew- Prov. de Buenos Aires	<b>EEP N°69</b>	13-12-12	2° sesión de retroalimentación. Documentación fotográfica.
CABA	<b>E 14 DE 16</b>	14-12-12	Documentación fotográfica.
CABA	<b>E 14 DE 16</b>	21-12-12	Sesión de retroalimentación.
Equipo investigación UBA-UNICEF		Marzo-septiembre 2013	Redacción del Informe Final.

