



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Inclusión de la diversidad.
Perspectivas y concepciones de docentes y directivos
de escuelas primarias públicas de CABA

Norma Beatriz Lascurain

Directora: Mercedes Di Virgilio

Buenos Aires, agosto 2021

A mi familia, por la paciencia y el apoyo incondicional de siempre.



Universidad de
San Andrés

Agradecimientos

A la Universidad de San Andrés y a la Fundación Lúminis, por el apoyo económico.

A mi directora de tesis, Mercedes Di Virgilio, por su apoyo y dedicación.

A las escuelas que me abrieron sus puertas y a sus docentes y personal de conducción que me brindaron su tiempo y sus testimonios.

A los amigos que encontré en este largo trayecto y que me allanaron el camino: Julia, Fernanda, Cristina y Mario.



Universidad de
SanAndrés

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 2 LA INCLUSIÓN. ENCUADRE DESDE LO CURRICULAR Y CONCEPTUAL

2.1 Encuadre desde el marco curricular

2.2 Encuadre desde el marco conceptual

2.2.1 Concepto de inclusión

2.2.2 Concepto de inclusión educativa e integración

2.2.3 Concepto de inclusión de la diversidad

CAPÍTULO 3 EVOLUCIÓN DEL ENCUADRE NORMATIVO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

3.1 Encuadre normativo. Período 1990 - 1999

3.1.1 A nivel internacional

3.1.2 A nivel nacional

3.1.2.1 A nivel jurisdiccional. Ciudad de Buenos Aires

3.2 Encuadre normativo. Período 2000 - 2009

3.2.1 A nivel internacional

3.2.2 A nivel nacional

3.2.2.1 A nivel jurisdiccional. Ciudad de Buenos Aires

3.3 Encuadre normativo. Período 2010 - 2019

3.3.1 A nivel internacional

3.3.2 A nivel nacional

3.3.2.1 A nivel jurisdiccional. Ciudad de Buenos Aires

CAPÍTULO 4 CONCEPCIONES DOCENTES EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD

4.1 Construcción de las concepciones docentes

4.1.1 Formación docente

4.2 Concepción sobre el concepto de inclusión

4.2.1 Perfil docente

4.3 Concepciones docentes sobre inclusión educativa

4.3.1 Conductas disruptivas en la inclusión de la diversidad

4.3.2 Composición de la diversidad del alumnado

CAPÍTULO 5

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA DIVERSIDAD. POSIBILIDAD PARA SU ABORDAJE

5.1 Aplicación del marco curricular en el tratamiento de la inclusión educativa

5.2 Iniciativas para albergar la diversidad

5.3 Adaptaciones curriculares

5.4 Reflexión sobre las prácticas

5.5 Evaluación de los aprendizajes

CAPÍTULO 6

POSIBILIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD

6.1 Una mirada sobre la inclusión de la diversidad

6.2 Desafíos que representa la inclusión de la diversidad

6.2.1 Equidad educativa

6.2.2 Calidad educativa

6.2.3 Necesidad de construir redes de contención

6.3 Obstáculos

6.3.1 Falta de recursos profesionales

6.3.2. El rol de la familia

6.3.3 Resistencias y ausencia de redes

6.3.4 El tiempo y la organización institucional

6.4 Temores que genera la inclusión de la diversidad

6.4.1 Temor a la agresividad

6.4.2 Temor a la resistencia o rechazo

6.4.3 Temor a actuar con falta de profesionalismo

6.5 Percepciones que despierta la inclusión de la diversidad

6.6 Rol de la familia en la inclusión de la diversidad

6.7 Necesidad de contar con recursos de apoyo

6.8 Inclusión educativa como derecho

6.9 Propuestas para potenciar la inclusión educativa de todos los estudiantes

CAPÍTULO 7
CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas del siglo XX, un porcentaje importante de la población sufrió la falta de educación básica. El endeudamiento público, tanto en los países del Tercer Mundo y del este europeo como en los países industrializados, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, las guerras, la degradación generalizada del medio ambiente, frenaron los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y fueron la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados.

Los países industrializados comenzaron a percibir que su calidad y su pertinencia educativa habían disminuido. Como respuesta a ello, se reconoció el potencial de las personas como el fin y el medio del auténtico desarrollo. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) enunció, en este sentido, que si el desarrollo se mide por la capacidad de las personas de organizar y mejorar su existencia, la educación básica para todos es una condición necesaria y un derecho. Quedó así evidenciada la necesidad de un cambio en la educación, de un camino hacia un concepto más amplio como es la inclusión, entendida como respeto por la diversidad del alumnado (Echeita, 2006).

La característica central del escenario educativo, desde principios de la década de 1990 hasta la actualidad, se centró en las transformaciones significativas que se han venido promoviendo en el ámbito de la educación, reflejadas en la puesta en marcha de procesos de reforma educativa, orientados fundamentalmente a mejorar la calidad de la educación con equidad y la eficiencia de la totalidad del sistema educativo.

La Argentina no ha estado al margen en la intención de desarrollar políticas públicas que favorezcan la inclusión educativa. En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual en su Artículo 11 estipula garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Sin embargo, la educación, en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad, muchas veces se convierte en un instrumento reproductor de la exclusión y la segregación, profundizando las condiciones de desventajas con las que muchos niños llegan a la escuela, convirtiéndose en un hecho alarmante.

La presente investigación surge a partir del interés de indagar sobre la inclusión educativa, y hace foco específicamente en la inclusión de la diversidad en escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, en el período comprendido entre 1990 y 2019. Una educación inclusiva definida desde una perspectiva de interés mundial, que busca modificar la propuesta pedagógica en los establecimientos escolares para dar respuesta a la diversidad de todos los estudiantes, a través de la implementación de políticas y principios que instituyen la educación como un derecho para todos, evitando mecanismos de discriminación o exclusión.

Uno de los aspectos centrales de la inclusión de la diversidad en las instituciones educativas está determinado por la forma en que las escuelas dan respuesta a ella. En este sentido, la dimensión que más impacta está vinculada con las prácticas docentes.

Este estudio se apoya en la hipótesis de que a una década y media de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), aplicar el enfoque inclusivo, garantizar la igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes en materia de educación sigue siendo una deuda que genera tensiones, dilemas y demandas dentro de las escuelas, muchas de ellas caracterizadas por ser selectivas, discriminatorias y excluyentes, a pesar de ser la inclusión educativa, parte de la filosofía institucional de la gran mayoría de los establecimientos educativos. Se percibe como una tarea compleja, ya que se trata de acciones que implican transformar las formas de organización institucional, de enseñar y de aprender.

Nuestro trabajo tiene como objetivo general describir e indagar las iniciativas de inclusión de la diversidad que se llevan adelante en escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires y las concepciones y percepciones que los docentes y directivos construyen respecto de ella. Para ello nos trazamos como objetivos específicos, recuperar y sistematizar el marco de acuerdos y acciones normativas que encuadran el proceso de inclusión de la diversidad en los proyectos educativos institucionales, identificar las concepciones que docentes y directivos construyen en relación a la inclusión de la diversidad en la escuela primaria común, indagar las iniciativas que procesan las instituciones educativas para albergar la diversidad a través de su proyecto institucional, las perspectivas que subyacen a las mismas y su grado de efectivización en las prácticas. Finalmente, analizamos las percepciones docentes sobre la implementación de las acciones de inclusión de la diversidad, sus desafíos, temores y obstáculos.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), por un lado, se fijó el objetivo de la educación para todos, entendida como el abordaje de las variadas

necesidades de aprendizaje básico: asistencia y posibilidades de desarrollo para la primera infancia; enseñanza primaria adecuada de calidad o una educación extraescolar equivalente para los niños; y alfabetización, conocimientos básicos y capacitación de jóvenes y adultos en competencias para la vida ordinaria. Por otro lado, se determinó el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, pues ya en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, se pronunció que toda persona tiene derecho a la educación. Sin embargo, las estrategias y los programas desplegados hasta la actualidad han sido insuficientes o inadecuados, en relación con las necesidades de los niños y los jóvenes vulnerables a la marginación y la exclusión; han funcionado al margen de las actividades educativas generales: programas especiales, establecimientos y educadores especializados. A pesar de los esfuerzos, con frecuencia el resultado ha consistido en brindar oportunidades de educación de “segunda clase” que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general (UNESCO, 1999).

El enfoque de la educación inclusiva enfatiza que los fundamentos de la educación escolar se basan en la promoción del desarrollo de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Una de las variables claves a considerar la constituye el currículo escolar, el cual garantiza el desarrollo de competencias de todos los alumnos de un país, para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y de valores, que demanda la sociedad en la que viven, contribuyendo al desarrollo de la misma.

En esta línea, Blanco (2009), sostiene que para ello la escuela ha de conseguir el equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos, pero a la vez sea comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales. No obstante, aplicar el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una “escuela para todos” que garantice la igualdad de oportunidades, aún hoy sigue siendo una deuda pendiente.

Para analizar esta problemática es necesario mencionar sus causas, ya que éstas se centran en la urgencia por atender las necesidades de los alumnos más sensibles a la marginación y la exclusión, mediante oportunidades educativas pertinentes. La educación inclusiva procura atender las necesidades de educación de todos los niños, jóvenes y

adultos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, centrándose especialmente en los vulnerables a la marginación y la exclusión (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción. Citado en Documento conceptual: Un desafío & una visión. UNESCO, 1994).

Esta tesis se nutre del marco conceptual que aporta el Diseño Curricular para la Educación Primaria 2004 y el Documento de la UNESCO: Orientaciones para la Inclusión, 2005. Entre otros estudios tomados como referencia en esta investigación se encuentran los realizados por Booth et. al. (2000), Booth y Ainscow (2002) y Barrio de la Puente (2008).

Con la intención de contribuir con información relevante y, colaborar en el diseño de estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo y colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales, buscamos respuestas a los interrogantes planteados y que problematizan el presente trabajo: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes respecto a la inclusión? ¿Qué perfiles constituyen? ¿Qué iniciativas procesan las instituciones para albergar la diversidad? ¿Están incluidas en el Proyecto Institucional? ¿Se efectivizan en la práctica? ¿Cuáles son los desafíos, obstáculos, temores y percepciones de los docentes y directivos, en relación a la inclusión de la diversidad en escuelas de educación primaria común de la Ciudad de Buenos Aires? ¿Qué ideas aportan para fortalecer el proceso de inclusión de la diversidad?

El encuadre metodológico utilizado para dar respuesta al objetivo del trabajo, se focalizó desde una perspectiva microsocia de la realidad, a partir del método de investigación cualitativa *focus group*.

Dos escuelas públicas de educación primaria común de jornada simple, ubicadas en los barrios de Floresta y de Villa Urquiza de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), constituyen los casos de estudio de esta investigación.

La información fue relevada a través de cuatro reuniones de *focus group* en las que participaron 30 docentes de las escuelas que conformaron los casos de estudio, representados por maestros de grado, profesores de diferentes áreas curriculares y personal directivo,

Esta tesis, además de esta introducción, incluye cinco capítulos y un último apartado con las conclusiones generales.

En el Capítulo 2 hacemos referencia a cuestiones teóricas que definen el recorrido de este estudio a partir de un acercamiento al tema desde el encuadre del Diseño Curricular para la Educación Primaria, de las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO, de conceptos de Camilloni (2008) y de estudios realizados por Barrio de la Puente (2008). Se realiza una diferenciación del concepto de inclusión educativa, con otros planteamientos como: diversidad, integración, exclusión.

En el Capítulo 3 hacemos una revisión de los acuerdos y acciones estructurales desplegadas para dar respuesta a la desigualdad a través de la inclusión educativa, desde la década de 1990 hasta la actualidad, a nivel global y local, con mayor énfasis de desarrollo en el contexto de la ciudad de Buenos Aires.

En el Capítulo 4 hacemos referencia al modo en que se constituyen las concepciones docentes en relación a la inclusión de la diversidad. La dimensión de estudio empírico se orienta a registrar cómo está conformada la diversidad de estudiantes que asisten a las escuelas investigadas, a indagar sobre el significado y las implicancias otorgadas a la inclusión educativa, específicamente a cómo conciben la atención de la diversidad en las escuelas.

El Capítulo 5 presenta los resultados respecto al objetivo orientado a relevar las iniciativas que procesan las instituciones para albergar la diversidad, constata si están incluidas en el Proyecto Institucional y si se efectivizan en las prácticas. La dimensión establecida para este objetivo de estudio, tiene su mirada puesta en el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes, referidas a la organización del trabajo áulico para propiciar la inclusión de la diversidad de los alumnos en sus clases: planificación, adecuaciones curriculares, actividades diferenciadas, criterios de evaluación y calificación de los alumnos.

En este capítulo también se relevan las reflexiones sobre cómo es abordada la inclusión desde el diseño curricular y las herramientas que este documento proporciona y sobre el trabajo con acompañamiento de profesionales especialistas en las necesidades especiales de los alumnos.

En el capítulo 6 exploramos sobre la posibilidad de reflexión respecto a la inclusión de la diversidad. La dimensión de estudio planteada para tal fin está dirigida a averiguar las percepciones y miradas que los docentes tienen frente a la inclusión de la diversidad de alumnos en la escuela común: sus interrogantes, temores, desafíos y obstáculos; así como a la apreciación que ellos tienen respecto a la disposición de las familias, en relación a la inclusión de la diversidad en escuelas de educación primaria común de la ciudad de

Buenos Aires. Además, se desarrollan los resultados a los que arribamos luego de analizar la actitud de reflexividad de docentes y directivos, respecto a la percepción de la implementación de la política educativa de inclusión, de sus propias concepciones y creencias acerca de las dificultades, vulnerabilidad y diversidad de sus estudiantes y de las modificaciones que deberían darse para garantizar la inclusión de todos los alumnos y alumnas.

Finalmente, en el Capítulo 7 presentamos las conclusiones generales, como sumario de las principales perspectivas y hallazgos del presente trabajo; de los cuales algunos pueden constituirse en líneas de acción de futuras investigaciones.

En lo que respecta a la redacción de esta tesis, por una parte, cabe destacar que se han garantizado los principios de confidencialidad y anonimato de quienes participaron de esta investigación –equipos de conducción y personal docente– como de los datos de las instituciones estudiadas. Por otra parte, consideramos necesario mencionar, que se utiliza el masculino genérico sólo a efectos de simplificar la escritura y la lectura del documento, teniendo en cuenta la sobrecarga textual que se puede producir en una redacción que incluya tanto el femenino como el masculino. No obstante este uso, se aclara que se sostiene una postura inclusiva en relación con las cuestiones de género.

CAPÍTULO 2

LA INCLUSIÓN. UN ENCUADRE DESDE LO CURRICULAR Y CONCEPTUAL

La gestión del sistema curricular es alcanzada por las acciones de los agentes de la institución educativa en su conjunto. Entre los actores involucrados en el proceso curricular se encuentran las autoridades directivas, con un rol clave para la vida de toda institución educativa, ya que marcan el rumbo y la visión de toda la escuela a través de funciones pedagógicas, administrativas y sociales; los docentes, cuyo desempeño es central en la gestión de lo curricular pues su labor requiere trascender el aula para realizar planteos desde una mirada institucional; y los alumnos con sus propias características individuales como protagonistas de sus procesos de aprendizajes.

En este apartado consideramos necesario realizar un encuadre del tema a partir de los postulados del Diseño Curricular para la Educación Primaria, abordando también el concepto de inclusión, en contraposición con la noción de exclusión, diferenciándolo del término integración, ampliando las expresiones de inclusión educativa y diversidad.

2.1. Encuadre desde el marco curricular

“La Ciudad de Buenos Aires, tiene un desarrollo de su educación primaria, que nos permite soñar con la plena inclusión educativa de los niños y niñas y con asegurarles en todas las escuelas, una base común de aprendizajes”¹.

Desde los primeros años de la recuperación de la democracia, las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires se han regido por el diseño curricular para la Educación Primaria Común de 1986 y sus actualizaciones. Este documento, con su carácter abierto y con sus postulados acerca de la función social de la escuela, estuvo orientado a la construcción de una institución educativa donde todos pudieran aprender y fuera escenario de la reconstrucción de las prácticas de ciudadanía. Debido a las necesidades de la sociedad, los avances producidos en el desarrollo del conocimiento didáctico, y las propuestas para la educación en el contexto del país y de la ciudad, bajo la aprobación de la Resolución 365/SED 2004, aquel documento fue reemplazado por el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de 2004, el cual llegó con el objeto de asegurar la equidad en las propuestas formativas que se desarrollan en las escuelas.

¹ Diseño Curricular de la Escuela de Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Educación General Básica. Buenos Aires: Secretaría de Educación, 2004. (óp. cit. p.13)

El documento contiene acuerdos sustantivos acerca de la educación, tales como la función social de la escuela, su lugar estratégico en una política educativa que pretenda la igualdad de oportunidades, así como el logro de resultados educativos que acerquen a los chicos de la ciudad los saberes y experiencias culturales.

El Estado asumió el compromiso de que las oportunidades de aprendizaje que en este documento se expresan, fueran ofrecidas a todos, y por lo tanto está obligado a generar las condiciones para que las escuelas primarias y las instituciones formadoras de docentes para el nivel, programen y desarrollen sus acciones para asegurar aquellas oportunidades de aprendizaje.

Este diseño acuña el propósito de lograr el desarrollo de una plena inclusión educativa de todos los niños y de asegurarles en todas las escuelas una base común de aprendizajes. Asimismo, trajo consigo altas expectativas respecto a la capacidad de la escuela primaria para alcanzar la meta de llegar a una misma base educativa para todos.

El currículum tiene un valor estratégico, ya que comunica el tipo de experiencias educativas que deberán ofrecerse a los estudiantes.

La escuela primaria en la Ciudad de Buenos Aires posee como características salientes:

- Es común, en el sentido que ofrece el mismo currículum a todos, lo que no implica la desconsideración de la diversidad, ya sea de experiencias previas, de intereses, de estilos docentes, de estilos estudiantiles, de proyectos, de idearios institucionales, de necesidades educativas; sino la asunción de la responsabilidad de encontrar las mejores vías para que todos accedan a las experiencias educativas.
- Es comprensiva, en el sentido de que se propone poner a disposición de los alumnos una amplia gama de experiencias educativas que los acerquen a las más variadas expresiones de la cultura.
- Es continua, pues queda plasmada en el currículum la sucesión y la articulación de las experiencias formativas a lo largo de los ciclos, haciendo hincapié en un prolongado tiempo de elaboración en el que se desarrolle un trabajo didáctico sostenido.
- Es ciclada, está organizada en ciclos, en los cuales cada uno de ellos realiza su aporte específico al fin general. Dentro de los ciclos, se conserva la diferenciación de grados, pero alentando una perspectiva procesual del

aprendizaje y de la enseñanza, y condiciones favorables al respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje.

- Está abierta a la diversidad en dos sentidos. Por un lado, los alumnos son considerados en todos sus aspectos y partiendo de su contexto sociocultural. Por otro lado, se incluyen propuestas que permiten el conocimiento por parte de todos los alumnos, de algunos aspectos de las culturas que coexisten en la ciudad y el desarrollo del respeto y la valoración de las especificidades de los distintos grupos sociales.

El principal desafío que enfrentan la escuela y el currículum es definir e instalar un trabajo pedagógico-didáctico que posibilite el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que en la actualidad las oportunidades de acceder a una variedad de experiencias significativas en términos culturales son muy desiguales.

El logro de las finalidades mencionadas se sustenta en los conocimientos, las experiencias y los ambientes de trabajo que las escuelas proporcionan a los alumnos y a sus docentes. Su cumplimiento se apoya en la posibilidad de que cada escuela elabore una propuesta pedagógica dentro de los marcos que prescribe el diseño curricular, atendiendo a los diferentes puntos de partida de los alumnos evitando que esta diferencia se convierta en desigualdad.

El marco político que dio origen a la escuela fundacional del siglo XIX, colaboró en privilegiar lo individual sobre lo social, y a hacer hincapié más en lo etiológico² que en las estrategias de abordaje desde el entorno. Se buscó rotular, etiquetar a los estudiantes, más que desarrollar y evaluar sus aprendizajes, partiendo de su contexto singular, considerando las actividades propuestas y las condiciones del aula. Desde sus orígenes, la escuela ha recorrido un largo camino pasando por el paradigma de la integración y, más recientemente por el paradigma de la inclusión que pregona la escuela de hoy, atendiendo a cuestiones relacionadas con los quehaceres educativos, pues el modo de intervenir ante un niño que encuentra barreras al aprendizaje y la participación, está condicionado por el modo que se evalúe su situación. La intervención que se efectúe será diferente de acuerdo con el paradigma que se sustente: el de la integración o el de la inclusión.

2.2 Encuadre desde el marco conceptual

² Centrado en el estudio de la causalidad de la enfermedad. En medicina se refiere al origen de la enfermedad.

2.2.1 Concepto de Inclusión

La palabra inclusión ha sido utilizada de diversas maneras a través del tiempo. Se trata de un concepto cuyo significado varía de acuerdo al contexto histórico y según la profundidad de los problemas de los contextos sociales en los que se postula como objetivo.

La etimología de los términos inclusión y exclusión hace referencia a los verbos latinos *includo*, que significa “encerrar, insertar” y *excludo*, cuyo significado es “encerrar afuera”. Los términos indican una relación espacial en la que, demarcado un adentro y un afuera, los dos verbos se complementan y se oponen. Ambos términos son “polisémicos y multifacéticos”, es decir, se definen en función de las perspectivas y enfoques desde los cuales se los aborde (Camilloni, 2008).

La inclusión, siempre supone contener o englobar grupos sociales o personas dentro de espacios o circunstancias sociales específicos y está íntimamente relacionada con el término de exclusión social, como dos polos de un mismo eje en torno al cual se puede delimitar una gran variedad de situaciones de vulnerabilidad o precariedad social. Es por ello que un punto de partida para definir la inclusión, es considerar su término opuesto: la exclusión (Camilloni, 2008).

En la década de 1990, la Comunidad Europea adopta el término exclusión para explicar desigualdades que involucran dimensiones que van más allá de la económica. El Observatorio de Políticas Sociales contra la Exclusión³ estipula que se ejerce exclusión cuando se presentan desigualdades en el acceso a la educación, el empleo, la vivienda; en los casos en que se tienen menos oportunidades que el resto de la población; cuando las desventajas persisten por largo tiempo y cuando se producen rupturas en los derechos sociales que inciden en el deterioro de los derechos políticos y económicos (Arriba, 2002). La exclusión social remite a situaciones límite, de amenaza o precariedad, y dibuja límites no estables entre los integrados y quienes corren el riesgo de quedar afuera. La exclusión afecta a las redes interpersonales y de capital social⁴, remitiendo a la pérdida de apoyo y sostén (Cabrera Cabrera, 2005).

³ Observatorio creado por la Comunidad Europea para desarrollar un estudio y seguimiento de las políticas nacionales de los Estados miembros para luchar contra la exclusión social.

⁴ Para Bourdieu, el capital social es el agregado de los actuales o potenciales recursos que están relacionados con la posesión de una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento

En este orden de ideas, Camilloni (2008) afirma que la inclusión se impone para dar respuesta a grandes sectores de la población en riesgo y precariedad. Sin embargo, los sentidos respecto a estar socialmente incluido son contextuales e históricos y, por tanto, varían de sociedad en sociedad.

Un enfoque que aborda una definición de inclusión desde una perspectiva superadora, comprende a quienes señalan que “incluir” significa reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso de aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural. En este sentido, la educación pública, entendida como una promesa en gran escala, es en realidad una promesa inclusiva. En palabras de Narodowski: “la educación es un bien social y de carácter público. Es para todos, y es de todos” (2008:2).

2.2.2 Concepto de inclusión educativa e integración

La inclusión educativa es un término que surgió en los años noventa con la pretensión de sustituir al de integración, que hasta ese momento era dominante en la práctica educativa. Su supuesto es que hay que modificar el sistema para que éste responda consciente y deliberadamente a las necesidades de todos los alumnos, sin distinción de ningún tipo y contribuya a la reducción de los procesos de exclusión social que afectan a ciertos colectivos y personas en situación de desventaja social, en lugar de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él.

Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2005), la inclusión educativa debe ser concebida como un proceso que permita abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto implica modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, basados en una visión común que abarque a todos los alumnos con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

mutuo –en otras palabras, con la pertenencia a un grupo– que le brinda a cada uno de los miembros el respaldo del capital socialmente adquirido, una credencial que les permite acreditarse, en los diversos sentidos de la palabra.

En este sentido, el paradigma de la inclusión adopta una perspectiva social-pedagógica superadora de la concepción de “sujeto con necesidades educativas especiales”, dando lugar al análisis de las dificultades en relación con un determinado contexto de la enseñanza. La escuela inclusiva da un paso más e introduce la perspectiva social o contextual, que plantea las dificultades en relación de un determinado contexto. La escuela de hoy se propone trabajar con el alumnado desde una propuesta totalizadora, holística⁵, considerando lo que el niño es y puede llegar a ser con otros, sumado a las condiciones que el medio provee o dificulta.

El objetivo de la inclusión educativa se dirige a brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Representa un enfoque que busca transformar los sistemas educativos con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO. Orientaciones para la Inclusión, 2005)

Esto implica considerar las diferencias desde las singularidades para lograr los objetivos de una enseñanza diversificada y heterogénea y así mejorar la calidad de los aprendizajes en un marco de respeto por la diversidad. Desde este punto de vista no se trata de “compensar” sino de “andamiar”, generar redes que posibiliten progresar curricularmente junto a otros, promover el trabajo colaborativo, participativo, con las familias, los niños, la comunidad, los docentes de educación especial y los de la escuela común. Esto nos lleva a sostener que la inclusión no es una utopía o un ideal en sí mismo, es una práctica educativa sustentada en el marco teórico de la concepción socio-constructivista, y que cuenta además con la adaptación curricular⁶ como estrategia pedagógica didáctica para atender la diversidad.

Para Arnaiz Sánchez (2003), las principales características del paradigma de la

⁵ La educación holista se entiende como una estrategia comprensiva para reestructurar la educación en todos sus aspectos: la naturaleza y el contenido del currículum, la función del docente y los estudiantes, la manera como el proceso de aprender es enfocado, la importancia de los valores y la naturaleza de la inteligencia. Representa por tanto una estrategia comprensiva donde la educación holista nos provee de un marco coherente e integral que incluye todos los aspectos a ser considerados en una propuesta educativa.

⁶ Las adaptaciones curriculares son ante todo una actitud, es decir una expectativa de máxima respeto del alumno que aprende más allá de sus dificultades. Una serie de acciones de procedimientos a partir de un profundo conocimiento del currículum común. Se necesita una planificación real, elaborada por el docente a cargo del grupo escolar, en congruencia con el trabajo inter e intraciclo entre docentes, tarea vinculante con el Proyecto Curricular Institucional, que dé cuenta de los accesos, elementos del currículum y contextos necesarios para minimizar, superar las barreras de aprendizaje y la participación a partir de un modelo social de la enseñanza.

inclusión son la cooperación y/o solidaridad, la valoración y el respeto a las diferencias, la comunidad, la mejora para todos, la investigación reflexiva. Al respecto, la autora sostiene que se necesita de la integración para alcanzar una inclusión educativa.

El paradigma de la integración parte del supuesto de que el alumno es el portador de su déficit; siendo el sujeto quien, desde su situación deficitaria respecto al resto, presenta necesidades educativas especiales. Desde esta concepción, el tipo de apoyo que se brinda es individual y tiende a la “compensación pedagógica”, pues da al sujeto lo que necesita sin tener en cuenta el contexto. Responde al modelo biológico, se centra en lo patológico o en el déficit que presenta el sujeto. La integración puede ser definida como lo opuesto a la segregación. Sin embargo, ha sido cuestionada por ser una estrategia de normalización, en tanto parte de suponer que existe un funcionamiento intelectual, social, lingüístico “normal” y que algunos sujetos presentan un déficit en relación con el mismo. Desde este paradigma se considera que son personas que presentan “necesidades educativas especiales”⁷ y, por lo tanto, es necesario generar para ellos, recursos y estrategias pedagógicas que posibiliten atenderlas y compensarlas. En estos casos, la escuela especial es la que responde a las demandas de la escuela común, que no siempre puede dar respuestas en el abordaje educativo a la atención de la diversidad. Es en este trabajo articulado e interdisciplinario que se da esa integración escolar que señala Barrio de La Puente (2008), y permite a los alumnos con discapacidades participar del aprendizaje junto con los demás alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común.

En cambio, el paradigma de la inclusión adopta una perspectiva social-pedagógica, superadora de la concepción de “sujeto con necesidades educativas especiales”, dando lugar al análisis de las dificultades en relación con un determinado contexto de la enseñanza. No se trata de dificultades inherentes al sujeto, sino que lo son en determinadas condiciones y podrían serlo si éstas varían. Desde este paradigma, es necesario eliminar, diluir las barreras, los obstáculos que contribuyen a la dificultad para poder brindar los apoyos y ayudas necesarios⁸.

2.2.3. Concepto de inclusión de la diversidad

⁷ El término "alumnos con necesidades educativas especiales" se refiere a aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país. En muchos países, este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales.

⁸ Resumen tomado de “Un currículum común y diversificado”.

La inclusión educativa es un concepto teórico de la pedagogía, que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la diversidad en la escuela. La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con su contexto se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones, podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales. Sin embargo, en muchas ocasiones el término diversidad es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales (Mendía Gallardo, 1999, citado por Arnaiz Sánchez, 2002). Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y ligado al modelo del déficit.

La diversidad se relaciona con las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La diversidad en las aulas debería ser considerada no sólo en función de los grupos culturales diferentes presentes en ella, o de los niños con necesidades educativas especiales, sino atendiendo a las áreas de diversidad que configuran las identidades de todos los que allí se encuentran, conviven y trabajan. La diversidad en el ser humano es compleja y múltiple, y esta realidad encuentra un espacio privilegiado de relación en los diferentes microcosmos educativos, donde, además, se hacen especialmente significativas aquellas diferencias ligadas a las destrezas y a la capacidad, a los estilos y a los ritmos de aprendizaje, y a los intereses y a las motivaciones (Barrio de La Puente, 2008). En este sentido, el autor sostiene que la institución escolar no puede ni debe realizar una función homogeneizadora, invoca a pensar sobre a quiénes se les asigna la condición de “diversos”. Para guiar la reflexión propone agrupaciones que son utilizadas para categorizar la diversidad: los alumnos con necesidades educativas especiales, los desfavorecidos, los inmigrantes o los que causan problemas de convivencia y no estudian. Además, afirma que en cada uno de estos grupos se encuentra la desigualdad, pero no como concepto que nutre la idea de diversidad, sino como concepto opuesto al de igualdad.

En otro orden, Booth et. al. (2000), señalan que la inclusión educativa implica un enfoque diferente a la hora de reconocer y tratar de resolver las dificultades que surgen

en los centros educativos. Se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, Tessio y Giacobbe (2014), en su estudio manifiestan que la inclusión educativa presupone una oferta igualitaria y de calidad capaz de contener a niños y jóvenes respetando sus diferencias con particular atención a aquellos más vulnerables. El respeto por la diversidad hace necesario superar los enfoques basados en la educación homogeneizadora, para orientar la mirada hacia una perspectiva que, aunque cimentada sobre un conjunto de conocimientos básicos y comunes, respete y valore las diferencias, celebrándolas como una oportunidad de aprendizaje. Además, afirman que el primer escalón en el proceso de inclusión escolar está representado por la garantía de acceso y permanencia al sistema educativo; un segundo nivel estaría dado por el logro de aprendizajes significativos. Este segundo aspecto es quizás uno de los principales desafíos a enfrentar, ya que, si bien la educación se ha masificado, no ha sido capaz de garantizar a todos los alumnos el acceso al conocimiento. A esto se suma la continuidad de un sistema escolar segmentado, que ofrece propuestas de distintas calidades a mayorías privilegiadas y a sectores vulnerables. Desde esta perspectiva, la educación no resulta inclusiva, ya que no es la misma para todos: los diferentes circuitos para personas de menos recursos o de sectores favorecidos, conducen, indefectiblemente, a lo largo de todo el recorrido a lugares distintos en la estructura social (García Huidobro, 2008, citado por Tessio y Giacobbe, 2014).

Ante este desafío, es pertinente traer a escena el planteo que realizan Booth y Ainscow (2002), quienes apuestan a colaborar con la construcción de comunidades escolares colaborativas que fomenten en el alumnado altos niveles de desempeño, con el propósito de producir reflexión y diseño de prácticas inclusivas, en torno a tres dimensiones constitutivas de las instituciones escolares: valores, políticas y prácticas. Los valores, porque atraviesan nuestras creencias y nuestras acciones. Las políticas, porque guían el accionar de las instituciones y porque son e intentan ser la respuesta a las necesidades de la comunidad. Las prácticas, porque las políticas y los valores no son tales sin el accionar de los actores que intervienen en el proceso educativo: gobernantes, docentes, alumnos, familias, sociedad. Estas dimensiones no son excluyentes, sino que se necesitan para lograr una educación inclusiva.

La perspectiva de los autores acentúa la importancia de las condiciones de funcionamiento de las propias escuelas; el énfasis está puesto en todo aquello que puede

hacer la institución escolar para superar los límites que impiden la presencia, participación e iguales resultados de los educandos y para neutralizar las desigualdades de origen social. Tratar de optimizar las prácticas docentes en las escuelas más desfavorecidas y homogeneizar la calidad de la oferta educativa compensando las desventajas: “para ser justa la escuela no debe ser formalmente igual” Bolívar (2005: 25).

Atendiendo a las consideraciones anteriores, Arnaiz Sánchez (2002) señala que la filosofía de la inclusión educativa brega por una educación eficaz para todos, sustentada en que las escuelas, como comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales independientemente de si tienen o no discapacidad.

Para concluir, y luego de hacer un desarrollo desde el marco curricular y conceptual que encuadra esta investigación, podemos afirmar que la normativa consolidada en el documento que conforma el Diseño Curricular para la Escuela Primaria tiene un valor estratégico en cuanto a la inclusión de la diversidad en las escuelas, ya que prescribe el tipo de experiencias educativas que deberán ofrecerse a los estudiantes.

Según sus lineamientos, este documento está orientado a direccionar la enseñanza en todos los establecimientos educativos para garantizar la igualdad de oportunidades, con el propósito de lograr la plena inclusión educativa de todos los niños. Y es en el cumplimiento de los marcos que establece, donde se apoya para que en cada escuela se elabore una propuesta pedagógica, atendiendo a los diferentes puntos de partida de los alumnos y evitando que esta diferencia se convierta en desigualdad.

CAPÍTULO 3

EVOLUCIÓN DEL ENCUADRE NORMATIVO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Desde las últimas décadas del siglo XX, la revolución científica, cultural y técnica, ha avalado la importancia de la escuela en los nuevos procesos de formación social. Es en la institución escolar donde nuestra sociedad proyecta la necesidad de formar nuevas generaciones con más posibilidades de manejar un universo con experiencias infinitas. De forma paralela a este desarrollo, se ha generado un aumento de la conciencia social hacia los ciudadanos que tienen diferencias que los han llevado a la exclusión y, ante todo, a la necesidad de colaborarles para mejorar su estilo de vida (Ramírez-Valbuena Wilmar, 2017). En este sentido, nuestra investigación tiene como propósito describir e indagar las iniciativas de inclusión de la diversidad que se llevan adelante en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires y las concepciones y percepciones que los docentes y directivos construyen respecto de ella.

En este capítulo se periodiza en tres etapas la evolución del encuadre normativo que regula la implementación de la inclusión educativa a escala internacional y nacional, haciendo foco en el marco de acuerdos y acciones normativas, que encuadran las acciones de inclusión de la diversidad en los proyectos educativos institucionales del GCBA.

Las normas de diversa jerarquía que se incluyen en este estudio, han sido consideradas en la implementación de las acciones dirigidas a la inclusión educativa desde inicios de la década de 1990 hasta finales de 2019 y se presentan en forma ascendente, según fecha de sanción o emisión.

3.1. Encuadre normativo. Período 1990-1999

3.1.1 A nivel internacional

En el año 1990, el foco de atención se puso en los problemas que el mundo se encontraba transitando. Con la intención de afrontar esta situación, se realizó en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. De allí surgió la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", que exigió algo más que una renovación del compromiso con la educación básica de ese momento. Requirió una visión que fuera más allá de los recursos,

las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base las prácticas más exitosas en uso. Resaltó la existencia de las nuevas posibilidades que se presentaban, fruto de la convergencia de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación.

El compromiso de la Educación para Todos es con la educación básica. En este sentido, el término “básica” se refiere a las capacidades, conocimientos, actitudes, valores y motivaciones considerados necesarios para que las personas logren tener una educación completa y desarrollen las bases educacionales para un aprendizaje de por vida.

Se considera que la educación es uno de los factores vinculados a la inclusión, porque ofrece a los individuos la posibilidad de desarrollar las competencias para participar en la sociedad. En tal sentido, en el continente americano, en el año 1992 la Organización de los Estados Americanos hizo realidad la Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana. Esta declaración contiene un panorama completo de las Políticas Integrales para las personas con discapacidad que debería desarrollar cualquier país del área Iberoamericana. Respecto de la educación de personas con discapacidad proclama que el contacto entre niños y jóvenes con y sin discapacidades es un poderoso estímulo para su integración. Por ello, propone que la educación de los niños y jóvenes con discapacidad debe desarrollarse, en tanto sea posible, en un medio escolar en común, siempre y cuando se cuente con la posibilidad de acceder a los recursos terapéuticos y de aplicar las técnicas educativas especiales necesarias para atender las necesidades particulares de cada estudiante. No obstante, en esta declaración se invoca tener en cuenta que, tratar de educar a los niños y jóvenes con discapacidad en una escuela común sin contar con los recursos de apoyo necesarios puede disminuir sus oportunidades de desarrollo personal, y que la opción por la escuela común o la educación especial ha de hacerse teniendo en cuenta las circunstancias específicas de cada caso, y en particular el tipo y grado de discapacidad.

En 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas -ONU- estableció las Normas Uniformes sobre Inclusión de Personas con Discapacidad. En relación a la inclusión de niños y niñas con discapacidades establece que los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás. Además, señala que una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.

Posteriormente, en 1994, el gobierno español en colaboración con la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, aprobaron la Declaración de Salamanca, que vino a reafirmar el compromiso con la Educación para Todos. Allí se reconoció la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y se respaldó el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos. La Declaración surgida de dicha Conferencia establece que todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación y se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, de acuerdo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. La Declaración señala que los sistemas educativos y los programas deben ser diseñados aplicados de modo que tengan en cuenta a esas diversas características y necesidades; remarcando que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

En un sentido más amplio al que se venía desarrollando, y que estuvo más dirigido a la integración de niños con discapacidades, en 1996, Delors dirigió a la UNESCO el Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI (Informe Delors)⁹, en el que establece que la educación debe llegar a todas las personas y que se debe luchar contra las exclusiones. Propone cuatro pilares básicos de la educación que deben orientar el diseño curricular de los sistemas educativos, pilares que en la actualidad se han convertido en referentes para muchos programas educativos: a) Aprender a conocer, dirigido a adquirir los instrumentos necesarios para comprender lo que nos rodea; b) Aprender a hacer, referido a la posibilidad de influir sobre el propio entorno; c) Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, que alude a participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y d) Aprender a ser, que implica conferir a cada persona libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, para desarrollarse plenamente.

3.1.2 A nivel nacional

⁹ Informe Delors es un estudio de la “Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI” (presidida por el francés Jacques Delors), que se publicó en 1996 por encargo de la UNESCO, bajo el título: La educación encierra un tesoro. Entre sus objetivos, señala la función indispensable que tiene la educación, como instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

En la República Argentina, las políticas de Estado referidas a la inclusión educativa, se pueden considerar en dos períodos notoriamente diferenciados. El primero, se dio a comienzos de la década de 1990, y en él coinciden las acciones establecidas por la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) 24.195 y la implementación del Plan Social Educativo (PSE). Ambas estrategias se extendieron con continuidad hasta entrado el siglo XXI. En el segundo período, pueden observarse algunas rupturas respecto de la política anterior. En ese sentido, la acción más fuerte que puede identificarse es la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 en el año 2006.

Luego de años de reclamos de diversos sectores de la sociedad, y en particular de la comunidad educativa, en 1993, en Argentina se sancionó la Ley Federal de Educación. En ella se plantean cambios sustantivos y profundos en el Sistema Educativo Nacional, para elevar la calidad de la educación y para alcanzar mayores niveles de justicia social y de equidad en la distribución de saberes y conocimientos.

En un nivel macropolítico, esta ley impulsó una nueva distribución de atribuciones entre el gobierno central y las jurisdicciones educativas, a través de la transferencia de escuelas nacionales de todos los niveles -públicas y privadas- a las provincias, y el establecimiento de nuevas funciones al Ministerio Central, que pasó a ser un “ministerio sin escuelas”¹⁰.

Esta descentralización consistió en una redistribución de las funciones y responsabilidades entre el nivel central del Estado y los niveles locales. Entre otras funciones, el Ministerio de Educación asumió establecer los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza, evaluar la calidad de la educación de todo el sistema educativo nacional, mantener las bases estadísticas del sistema educativo, desarrollar la formación docente continua a través de una red federal, e implementar planes y programas compensatorios de las desigualdades regionales. Mientras que los gobiernos provinciales contaban entre sus atribuciones, fundamentalmente aquellas relativas a la gestión directa de los servicios educativos, la definición de los diseños curriculares de cada provincia a partir de los

¹⁰ “Un ministerio sin escuelas”, significa que el Ministerio de Educación no presta directamente servicio a escuelas bajo su dependencia, sino que pasó a cumplir funciones de formulación y coordinación de políticas; a asistir técnica y financieramente a las provincias; a desarrollar programas compensatorios y de control de la calidad de la oferta educativa.

contenidos básicos comunes nacionales y la promoción de la participación de los actores educativos en la gestión del sistema (Ley Federal de Educación, 1993).

Para Tedesco y Fanfani (2004) esta ley trajo consigo una transformación educativa que abarcó los siguientes ejes:

- Una amplia reforma en la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad,
- Una renovación de los contenidos curriculares a partir de los nuevos Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles de la Educación General Básica y la Formación Docente,
- La institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación,
- El desarrollo de políticas compensatorias destinadas a compensar diferencias socio-económicas que se registraban en las distintas regiones del país,
- El propósito de modernización de la gestión institucional, a través de intervenciones en el nivel de las instituciones escolares y en las administraciones ministeriales de las provincias, en lo administrativo y pedagógico.

Uno de los principios generales de la política educativa fue la búsqueda de la equidad. Desde el Ministerio de Educación se planificaron políticas para dar respuesta a la brecha social que se ampliaba fragmentando a la sociedad, a través de la distribución de los servicios educacionales, con el fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equitativos, considerando la heterogeneidad de la población.

Se implementó un sistema de cobertura asistencial y programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo de todos los habitantes del país. Para ello, ese mismo año, el Estado Nacional y las provincias pusieron en marcha el Plan Social Educativo, orientado a la población más pobre, con necesidades básicas insatisfechas. Su propósito fue beneficiar a los alumnos de las zonas más desfavorecidas de Argentina, buscando compensar sus desigualdades relativas en lo que respecta a condiciones para el aprendizaje a través de un programa de mejora educativa con orientación pedagógica, y otro de mejoramiento de la infraestructura escolar.

De este modo, se ideó el programa “Mejor educación para todos”, que comprendió la provisión de materiales escolares, formación docente y bibliotecas, se proporcionaron

recursos para la inclusión de adultos que no habían terminado la educación básica, se dio asistencia técnica para que las escuelas rurales aumentaran su matrícula a través de sistemas de alternancia y grados agrupados, etc.

Este plan fue la gran estrategia de los años noventa y abarcó a todas las provincias del país alcanzando diferentes niveles de cobertura de acuerdo a la definición de “zonas de mayores necesidades”. En provincias del noreste como Misiones, Formosa o Chaco, su cobertura llegó a más del 80% de las instituciones educativas (Duschastky y Redondo, 2001). Incluyó la construcción de aulas y escuelas, repartió becas para alumnos con riesgo de continuidad escolar, proveyó de materiales escolares y útiles para garantizar condiciones de escolaridad y también trabajó con la adquisición de competencias de lectura, escritura y nociones de matemática como prioridades pedagógicas y el fortalecimiento de las capacidades docentes y de gestión mediante capacitación específica.

3.1.2.1. A nivel jurisdiccional. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

La reglamentación que encuadra la inclusión de la diversidad en las escuelas primarias comunes de la Ciudad de Buenos Aires, incorpora la normativa suscripta a nivel nacional y avanza a través del tiempo por medio de diversas resoluciones y disposiciones que les son propias.

Las primeras acciones inherentes a dar respuesta a las demandas del momento, estuvieron dirigidas a enmarcar la integración de alumnos y alumnas con discapacidades motrices o intelectuales en la escuela común. En este sentido, la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través de Resolución N°579-SED-97, determina que todo docente perteneciente a la planta orgánica funcional de cada establecimiento del Área de Educación Especial, podrá desempeñarse como “miembro integrador”. Además, autoriza a quienes cumplan funciones de integración a desempeñarse en otros establecimientos en horario completo o parcial y por los períodos que se requieran, según las necesidades detectadas, las exigencias de la estrategia elegida y las condiciones del contexto. Establece que será prioridad de los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades como servicio fundamental a la comunidad, la orientación y apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.2 Encuadre normativo. Período 2000- 2009

3.2.1 A nivel internacional

En los albores del siglo XXI se da un giro más marcado en pos de una educación inclusiva, desarrollando acciones para reafirmar las políticas educativas de las naciones. En el año 2000, por una parte, se celebró en Dakar, Senegal, el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos y se insistió en el acuerdo que comenzó con la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia. En esa instancia, la UNESCO asumió el compromiso de orientar su programa de educación para que los objetivos y las prioridades adoptadas en el foro, fuesen un elemento fundamental en su labor. Ésta fue una forma de promover conjuntamente, un sólido compromiso político tanto nacional como internacional con la educación para todas las personas, formulando políticas educativas de inclusión. Por otra parte, en el mismo año, en Santo Domingo, la Organización de los Estados Iberoamericanos, en el Marco de Acción Regional sobre "Educación para todos en las Américas", resolvió como acción fundamental formular políticas educativas inclusivas y diseñar modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida por diferentes razones. Además, exhortó a reconocer la diversidad y heterogeneidad de estrategias y la flexibilidad para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Posteriormente, en 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas a través de la Resolución N° 61/106, aprobó la Declaración generada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Su propósito fue proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, entre las que se incluyen 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; promoviendo el respeto de su dignidad inherente.

La relevancia internacional que tiene la inclusión educativa y su implementación, se pudo probar en la Conferencia Internacional de Educación sobre "Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro", que se celebró en Ginebra, en el año 2008. En esta conferencia se apeló a los Estados Miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en las políticas educativas como medio para lograr los objetivos de la Educación Para Todos y para construir sociedades más inclusivas.

3.2.2 A nivel nacional

A partir del año 2003, en la Argentina se inició un proceso orientado hacia una política de desarrollo con inclusión. La intención, fue sentar las bases de la justicia social y la inclusión en la educación. En respuesta a este propósito, en diciembre de 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26206, que vino a cambiar el paradigma educativo que habían impuesto las políticas neoliberales de la década de 1990.

La norma definió a la educación como un derecho social y restableció el rol centralizador del Estado, que asumió una responsabilidad indelegable en el tema. El contenido de esta ley está orientado a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena. Tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

En el Capítulo II, artículo 11, se establecen los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional, de los cuales destacamos en esta investigación, los siguientes incisos orientados a brindar garantías a los principios de inclusión educativa:

- Inciso 'a'. Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- Inciso 'b'. Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y la habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- Inciso 'e'. Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- Inciso 'h'. Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- Inciso 'n'. Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo

desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

En el Capítulo VII, sobre Educación Especial, Artículo 42, la LEN 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. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el precitado inciso n) del Artículo 11 de esta ley, donde se instaura que la Educación Especial brindará atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común, y fija que de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, se garantizará la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

3.2.2.1. A nivel jurisdiccional. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Para afianzar las bases de la integración, en el año 2000, por medio de la Resolución N° 1274-SED-00, se instituyeron los Principios Básicos de la Integración Educativa para todos los establecimientos educativos dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Además, se encomendó a la Subsecretaría de Educación, a través de las Direcciones Generales y/o de Áreas, llevar adelante las acciones vinculadas con los procesos de Integración Educativa. Por otra parte, se determinó que la organización de las escuelas especiales se adecue a la estructura graduada, de ciclo u otras que se fijen en la jurisdicción para las otras modalidades educativas, como modo de favorecer la articulación necesaria entre todos los establecimientos del sistema. Asimismo, se extendió el uso de los diseños curriculares vigentes para la educación común, a los establecimientos de educación especial de todos los niveles y modalidades y se autorizaron las adecuaciones curriculares indispensables que se expresarán en el proyecto educativo institucional. También se confirman los criterios de evaluación, promoción y acreditación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Un año después, por medio de la Resolución N° 1141-SED-01 se aprobó el Plan de Estudios "Integración Parcial y Convivencia de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales con Alumnos de la Escuela Primaria Común". En su Anexo, se define a la Integración Escolar y se explicitan los dispositivos para la integración: Maestros de

Apoyo Pedagógico (MAP), Maestro de Apoyo a la Integración (MAI), Maestro de Apoyo Psicológico (MAP), Maestro Psicólogo Orientador (MPO); los Asistentes Celadores para alumnos con Discapacidad Motora (ACDM); Intérpretes de Lengua de Señas argentinas.

Seguidamente, en el año 2002, se sancionó la Ley N° 962-LCABA-02 sobre Accesibilidad. Esta ley introduce modificaciones o ampliaciones significativas de los criterios para la construcción de escuelas a efectos de lograr la mayor accesibilidad para todos los alumnos que concurren a establecimientos educativos de los diversos niveles y modalidades.

Considerando que el diseño curricular vigente en el nivel primario requería de actualización a fin de responder a las necesidades de la sociedad, a los avances producidos en el conocimiento didáctico, y las propuestas para la educación en el contexto del país y de la ciudad, y con el objeto de asegurar la equidad en las propuestas formativas que desarrollan las escuelas, fue necesario consolidar una normativa curricular que direccionara la enseñanza en todos los establecimientos dependientes de la Secretaría de Educación. Por ello, en 2004, por medio de la Resolución N°365-SED/04, se aprobó el Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Primer Ciclo / Educación General Básica; que luego se complementó con la Resolución 4138-SED-04 que aprobó el Diseño Curricular para la Escuela Primaria-Segundo Ciclo/ Educación General Básica.

Para un mejor logro de los procesos de integración en esta jurisdicción, se consideró conveniente definir procedimientos para las escuelas de educación común de gestión estatal. Debido a ello, la Dirección General de Educación y la Dirección General de Educación Superior aprueban a través de la Disposición N°17-DGDE-DGES-07, los procedimientos para la inscripción a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las instituciones dependientes de la Dirección de las Áreas de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Media y Técnica, Educación del Adulto y del Adolescente y Educación Artística de la Dirección General de Educación y de los Niveles Inicial, Primario y Medio de la Dirección General de Educación Superior. También se encomienda a todas las Direcciones de Área la responsabilidad del cumplimiento de lo normado por esta Disposición y se recomienda a las Direcciones de Área de Salud y Orientación Educativa -Área de Servicios Profesionales- y a la Dirección de Formación Docente el seguimiento de los procedimientos establecidos.

Por otra parte, la Ley de Salud Escolar N°2598-LCABA-08, fija que la CABA garantiza las políticas orientadas a la promoción y desarrollo de la salud escolar integral de todos los niños y adolescentes incluidos en el sistema educativo. Por lo que la presente

norma será de aplicación a todos los alumnos de los establecimientos educativos, de gestión estatal o privada de los Niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, que dependan del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en todas sus modalidades. Asimismo, garantiza el acceso de todos los estudiantes al control y seguimiento de su estado de salud integral desde el ingreso hasta el egreso del sistema educativo y la maximización de los resultados de la enseñanza-aprendizaje a través de dicho seguimiento.

Con el objeto de proponer, monitorear y evaluar las políticas públicas para una inclusión educativa plena, en el año 2009 se sancionó la Ley de Políticas Públicas para la Inclusión Educativa Plena N°3331-LCABA-09. Esta, establece la definición de políticas de inclusión educativa plena como el conjunto de procesos pedagógicos, institucionales, políticos y comunitarios, que permite a la totalidad de los niños y jóvenes de la ciudad, que se integren a propuestas educativas de alta calidad, a través de itinerarios escolares con modalidades regulares o alternativas. Define, además, a la calidad educativa como el acceso y permanencia de toda la población a los mejores aprendizajes, oportunidades y servicios educativos, con atención a su cultura de origen, condición personal o social, a efectos de facilitar su desarrollo como personas y como ciudadanos.

Esta norma por una parte promueve el sostenimiento de la inclusión educativa plena como prioridad social en la agenda pública, es decir, el desarrollo e implementación de políticas públicas, en forma conjunta, de todos los organismos de gobierno para la inclusión educativa plena. Propone un sistema de indicadores socio-educativos que permitan monitorear los resultados, informar periódicamente los logros y los desafíos pendientes y actuar en consecuencia. Por otra parte, es objeto de esta ley, el desarrollo y financiamiento en forma concurrente de programas específicos para la inclusión educativa, en los niveles obligatorios, de la población que requiere alternativas especiales; proyectando un 50% de mayor inversión anual por alumno, en infraestructura nueva y ampliaciones, en las áreas con poblaciones social y económicamente vulnerables que requieren atención diferenciada para una inclusión educativa plena; y establece que esta mayor inversión anual por alumno, deberá realizarse durante los primeros cinco años de la puesta en vigencia de la norma.

En el TITULO II-Capítulo I- de esta Ley, se acuerda la creación del Observatorio de Políticas Públicas para la inclusión educativa plena de la CABA. Para su conformación se tendrá en cuenta la representación de los diferentes ministerios responsables de políticas públicas integradas de inclusión educativa. Por otra parte, fija que el Poder Ejecutivo

convocará a representantes de las ONGs con especialización en la materia, a diferentes actores sociales y a especialistas para asesoramientos específicos, intercambios de experiencias y acuerdos de colaboración. Además, establece las funciones del Observatorio y la obligación de elaborar un informe anual sobre el cumplimiento de esta norma y su presentación ante el Poder ejecutivo y la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.

Las Disposiciones N°32/39-DGEGE-09 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal unifican y ordenan los procedimientos para hacer posible la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en educación común de todos los niveles y modalidades. Los mismos se realizan en articulación con la Unidad de Apoyo al Proyecto Escuela, las Direcciones de todos los niveles educativos, interviniendo de manera transversal la Dirección de Educación Especial.

Por una parte, se fijan los modos de instrumentación de las solicitudes de asistente Celador para Discapacitados Motores, se autorizan las solicitudes de Maestros de Apoyo Psicológico para alumnos de nivel primario o inicial conforme lo dispuesto en la Resolución N°46-MEGC-07. Por otra parte, se aprueba un esquema para orientar a las Escuelas de Nivel Primario o Inicial en los casos de reconocimiento de dificultades en los procesos de enseñanza, problemas de adaptación a la vida escolar, alumnos con pérdida o disminución de la audición que requieran de los servicios de un intérprete de lengua de señas; y se autoriza a las Direcciones de las Escuelas de Nivel Medio, que cuenten en su matrícula con alumnos que manifiesten dificultades para el aprendizaje de contenidos académicos y posean diagnósticos que las avalen, a acordar criterios con Asistencia Socio-educativa, o el Equipo de Orientación Escolar de Nivel Medio dependientes de la Unidad de Apoyo al Proyecto Escuela (UAPE) la intervención del Servicio Educativo de Inclusión en Escuelas de Nivel Medio dependiente de la Dirección de Educación Especial. También, se autorizan entre otros, los procedimientos para la permanencia de niños en el Nivel Inicial.

3.3 Encuadre normativo. Período 2010- 2019

3.3.2 A nivel internacional

En el año 2015, se produjo una apuesta con proyección a futuro, y con una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que

mejorar la vida de todos. Ese año la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. En su objetivo sobre educación de calidad, se pone de manifiesto que la educación es la base para mejorar las condiciones de vida y el desarrollo sostenible; con la intención de que, además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más urgentes del mundo. Resalta que es necesario redoblar los esfuerzos por conseguir mayores avances para alcanzar los objetivos de la educación universal.

Esta agenda, por un lado, expresa que las razones de la falta de una educación de calidad son la escasez de profesores capacitados, las malas condiciones de las escuelas de muchas zonas del mundo y las cuestiones de equidad relacionadas con las oportunidades que tienen los niños de zonas rurales. Por el otro, declara que para que se brinde educación de calidad a los niños de familias empobrecidas, se necesita invertir en becas educativas, talleres de formación para docentes, construcción de escuelas y una mejora del acceso al agua y electricidad en las escuelas.

3.3.2 A nivel nacional

Para dar respuesta a las demandas de la LEN, la Resolución N°154-CFE-11 aprobó el documento para la discusión “Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”. En dicho documento se señala que se pretende construir nuevas dimensiones regulatorias para el nivel inicial, primario y modalidades; de manera que el mismo pueda ser más acorde a las necesidades y realidades de cada uno de sus alumnos.

Seguidamente, por medio de la Resolución CFE N°155/11, se planteó la política de la modalidad, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo para asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas. En este contexto, el Plan Nacional de Educación Obligatoria a través de la Resolución del CFE N° 79 plantea mejorar la calidad colocando 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, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para una participación crítica y transformadora en la vida. Esto supone desarrollar políticas centradas en las propuestas que la escuela ofrece, en términos de

contenidos, así como también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización, como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar.

Este encuadre de política educativa exige una reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos niños que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico. Ello implica, asimismo, contemplar una estructura organizacional donde el personal docente y los equipos técnicos profesionales afectados a la modalidad cumplan sus funciones dentro del nuevo marco que se plantea en el presente documento.

La Resolución N° 174-CFE-12 llegó para aprobar las Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Aprendizaje y las Trayectorias Escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y Modalidades, y su regulación. En el marco de las políticas de inclusión, esta resolución reafirma que los estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la Nación y las Jurisdicciones, en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que los logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera. Estipula que las jurisdicciones deberán promover planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos en y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos dentro de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares.

Para fortalecer las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, esta resolución establece la necesidad de considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. También especifica que estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país. En tal sentido, señala que las jurisdicciones promoverán que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo, previa evaluación del equipo directivo.

Además, mediante esta normativa se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada¹¹, por medio de estrategias tales como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a los niños en aquellas instituciones que cuentan con perfiles como maestros de apoyo, comunitarios o de recuperación; materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre) edad, entre otras. Por lo tanto, para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones deberán implementar un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria.

Esta resolución indica que los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Asimismo, determina que las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. En paralelo, señala que el nivel primario y la modalidad de educación especial serán corresponsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes. Por último, establece que las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por lo tanto, el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia, siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.

Esta normativa instituye que estas medidas sean arbitradas en todo el país, independientemente del espacio de localización de la escuela y su modelo de organización, de modo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños que habiten los diversos territorios. Insta a que las jurisdicciones se comprometan a realizar durante

¹¹ Promoción Acompañada impulsa en las escuelas primarias nuevas prácticas y procedimientos en relación a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, buscando ampliar las oportunidades de promoción de los estudiantes. Esta política se propone como una estrategia de intervención orientada a aquellos alumnos que no logran los aprendizajes requeridos para el pasaje de un grado al siguiente, sustituyendo en la práctica a la instancia de Boletín Abierto, vigente hasta el año 2015. Si bien Promoción Acompañada se instituye formalmente con la Resolución Ministerial N° 1624 en 2017, comenzó a implementarse hacia fines del ciclo lectivo 2016.

el año 2012, las modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para dar cumplimiento a esta resolución y, las que aún no hubieran implementado estas modificaciones, lo harán de manera gradual y progresiva a partir del año 2013. Por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Resolución CFE N° 311/16, se compromete a brindar asistencia técnica y financiera.

Con el objetivo prioritario de garantizar el derecho a la educación de los niños, adolescentes y adultos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), a fines del 2016, se sanciona la Ley Nacional 27306 de Abordaje Integral Dificultades Específicas del Aprendizaje¹² (Dislexia, Disgrafía y Discalculia), que pauta de interés nacional, el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan DEA, así como también la formación profesional en su detección temprana, diagnóstico y tratamiento, su difusión y el acceso a las prestaciones. Las acciones establecidas por esta ley, están orientadas a:

- a) establecer procedimientos y medios adecuados para la detección temprana de las necesidades educativas de los sujetos que presentaren DEA;
- b) establecer un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención, y adaptación curricular para la asistencia de los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, de manera de brindar una cobertura integral en atención a las necesidades y requerimiento de cada caso en particular;
- c) coordinar con las autoridades sanitarias y educativas de las provincias que adhieren a la presente y, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, campañas de concientización sobre DEA;
- d) planificar la formación del recurso humano en las prácticas de detección temprana, diagnóstico y tratamiento;
- e) garantizar el acceso al currículum común.

3.3.2.1. A nivel jurisdiccional. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Por medio de la Resolución N°3773-MEGC-11 se reglamentó el Desempeño de Acompañantes Personales no Docentes (APND) para alumnos diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo, en todo establecimiento educativo de gestión

¹² Se entiende por Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) a las alteraciones de base neurobiológica, que afectan los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar.

estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se dispuso que el desempeño de los acompañantes personales no docentes no supone algún tipo de relación contractual ni laboral entre el APND y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ni implica erogación alguna para este organismo.

Todas las normas citadas en los períodos anteriores, tuvieron por objetivo profundizar en políticas educativas de calidad, estableciendo criterios que aseguren el derecho a la educación de todos los habitantes, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades. No obstante, resultó necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones que favorecieran las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los alumnos con discapacidad en el marco de criterios generales definidos para el Sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello se dictó la Resolución 3278/2013, que establece los criterios generales para la readecuación y unificación de las normativas en la educación inicial, la educación primaria y la modalidad de educación especial. En la mencionada resolución se reafirma el derecho a la educación, la gratuidad de la oferta educativa, la inclusión educativa de personas con discapacidad en escuela de educación común como la primera alternativa entre otras posibles de ser consideradas.

Observando como criterio una concepción de formación integral, inclusiva y de calidad, por una parte, se propone la revisión del formato escolar, para lo cual se replantearán las condiciones de presencialidad, gradualidad, tiempos y ritmos escolares de los estudiantes. Asimismo, se incluyen los formatos pedagógicos estandarizados, las estrategias de enseñanza, los modos de organizar la experiencia educativa y los modelos de evaluación, acreditación de saberes y promoción entre ciclos y niveles. Por otra parte, también se promueve la implementación, experimentación, sostenimiento y extensión de lógicas de escolarización alternativas a las tradicionales, para la generación de condiciones factibles de enseñanza y aprendizaje que propicien la inclusión educativa, la calidad educativa de la propuesta, la continuidad y la culminación de las trayectorias escolares.

Para garantizar la igualdad y calidad, se estipula que el fortalecimiento de proyectos con énfasis socio/pedagógico en zonas priorizadas en atención a la vulneración de sus derechos para el acceso a bienes económicos, sociales y culturales de los destinatarios. Por último, para asegurar que las prácticas de gestión educativa y de enseñanza apunten

al logro de la inclusión y calidad, se promueven instancias de formación docente inicial y en servicio centradas en la producción de condiciones de enseñanza en contextos escolares de valoración de la diversidad.

Con el fin de acompañar, orientar y promover acciones institucionales, que permitan encontrar diferentes formas de incluir a los alumnos en los espacios escolares, con éxito, mejorando los aprendizajes, optimizando las oportunidades de enseñanza para los alumnos/as que participan de las instancias de Promoción Acompañada; las Direcciones Generales de Educación de Gestión Estatal y de Educación Superior, dependientes de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, consideraron necesario y oportuno, la implementación de "Maestros Acompañantes de Trayectorias Escolares" (MATE).

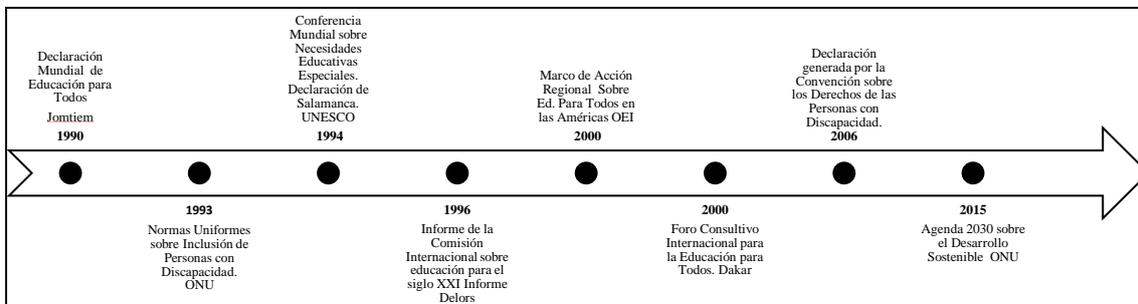
Es así como el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Resolución N°2571-MEGC/13, aprueba el Proyecto de Promoción Acompañada, con carácter obligatorio para todos los alumnos desde el 2° grado hasta el 7° grado de Nivel Primario de escuelas de gestión estatal. Dicho Proyecto atiende a las distintas modalidades de aprendizaje que tienen los alumnos, intensificando la enseñanza, de aquellos que llegan al último período del ciclo escolar sin haberse apropiado de algunos contenidos nodales del año cursado. De este modo, los alumnos de Promoción Acompañada participan de nuevas oportunidades de enseñanza a lo largo de todo el año. Es así como, a través de los MATE, se pretende alcanzar un trabajo de acompañamiento y refuerzo, el que deberá ser sostenido a lo largo del ciclo lectivo.

Con el objetivo de acercar el Diseño Curricular a toda la comunidad educativa y de brindar nuevas herramientas para la mejora de las prácticas de enseñanza, en octubre de 2019, a través del Artículo 1 de la Resolución N°5426-MEIGC-19, se modifican los apartados de Matemática y Prácticas del Lenguaje del Anexo I de la Resolución 365-SED-04, que aprobó el Diseño Curricular para la Escuela Primaria -Primer Ciclo/Educación General Básica.

En conclusión, y como se puede observar en la línea de tiempo 1, desde la década de 1990 hasta nuestros días, se ha recorrido un largo camino hacia el logro de la inclusión de la diversidad brindando más oportunidades en el plano educativo a partir de acuerdos y declaraciones internacionales, con la consiguiente adhesión a éstos tanto a nivel nacional como en lo jurisdiccional. De allí podemos afirmar que, en las dos primeras décadas del período estudiado, las acciones conducentes a la integración educativa cuentan con un fuerte marco preceptivo surgido de Declaraciones Internacionales, las

cuales en la última década han estado orientadas a la implementación de la inclusión educativa plena.

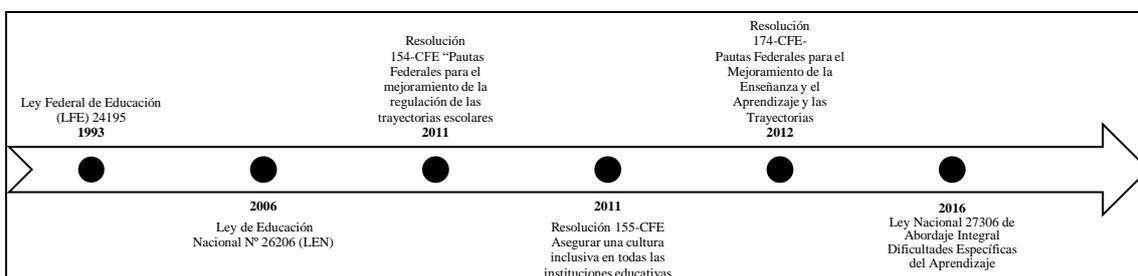
Línea de tiempo 1: Evolución del encuadre normativo dirigido a regular la implementación de la inclusión educativa a escala global.



Fuente: Elaboración propia en base a la información relevada.

En nuestro país, este proceso de transformación se pueden señalar como hitos destacados, la sanción de Ley Federal de Educación en 1993, orientada a elevar la calidad de la educación y alcanzar mayores niveles de justicia social y de equidad en la distribución de saberes y conocimiento, y la promulgación de la Ley de Educación Nacional en 2006 dirigida al logro del acceso universal a una educación calidad como requisito para la integración social plena y a garantizar los principios de inclusión educativa a través de diferentes leyes y resoluciones que se pueden visualizar en la línea de tiempo que se presenta a continuación.

Línea de tiempo 2: Evolución del encuadre normativo dirigido a regular la implementación de la inclusión educativa a escala local.

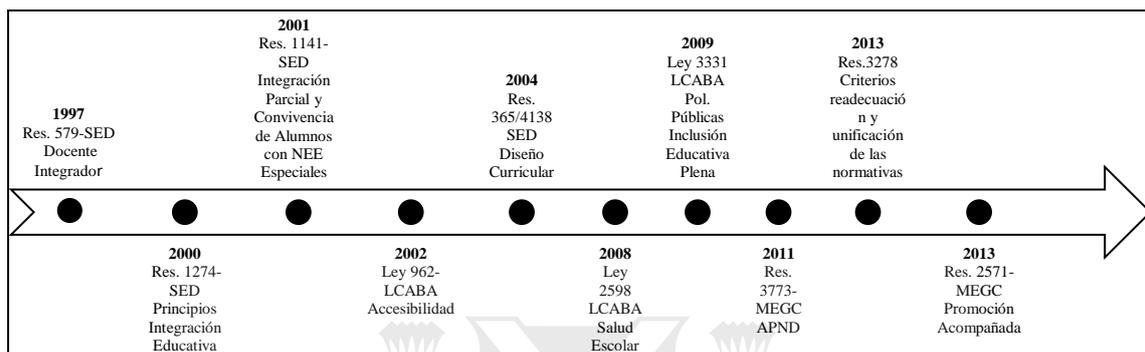


Fuente: Elaboración propia en base a la información relevada.

En cuanto al marco regulatorio jurisdiccional, en la línea de tiempo 3 podemos observar que en el primer y segundo período abordado, la ciudad de Buenos Aires también se sitúa con una marcada orientación hacia la regulación de la integración educativa.

Asimismo, desde fines de la primera década del 2000, presenta progresos significativos en relación a la legislación de encuadres normativos que les son propios, a través de leyes y resoluciones, que aspiran a garantizar una educación que incluya a la totalidad de la población escolar.

Línea de tiempo 3: Evolución del encuadre normativo dirigido a regular la implementación de la inclusión educativa a escala jurisdiccional.



Fuente: Elaboración propia en base a la información relevada.

CAPÍTULO 4

CONCEPCIONES DOCENTES EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD

En este capítulo y los dos siguientes, se presentan los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, los cuales surgieron fundamentalmente de las experiencias y perspectivas de los profesionales participantes en las reuniones de *focus group*, respecto a las dimensiones dirigidas a indagar el tipo y calidad de la formación recibida en distintas instancias de formación, los conocimientos sobre inclusión, la conformación de la diversidad del aula/escuela y la antigüedad que conforma la experiencia en la docencia.

Elegimos la técnica de *focus group*, porque facilita la exploración y posibilita la riqueza en la obtención de datos a partir de las diferentes dimensiones establecidas para alcanzar los objetivos planteados. Dichas dimensiones están dirigidas a relevar información sobre:

- a) Tipo y calidad de la formación recibida en distintas instancias de estudio;
- b) Conocimientos sobre inclusión de la diversidad y conformación de la diversidad del aula/escuela;
- c) Actitudes frente a la inclusión de la diversidad educativa y sus condiciones de posibilidad para abordarla;
- d) Valoraciones sobre los derechos de todos los niños a ser incluidos en la escuela común;
- e) Posibilidades de reflexionar sobre la problemática.

Los testimonios recogidos en las reuniones de los grupos focales constituyeron el corpus de los resultados del trabajo de campo, que luego fue sometido al análisis del contenido y la frecuencia de distintas actitudes, partiendo de las afirmaciones de los profesionales participantes.

Las escuelas seleccionadas poseen características diferenciadas en cuanto a la capacidad de infraestructura para albergar los alumnos que asisten a cada una de ellas y a la conformación socioeconómica de su matrícula. Presentan la similitud de tener como premisa albergar una población escolar diversa y contar con un proyecto institucional que se sustenta en una propuesta inclusiva.

Para dar respuesta al objetivo de esta investigación dirigido a indagar las concepciones de docentes y directivos en relación a la inclusión de la diversidad en la escuela primaria común, tomamos como supuesto que las concepciones de los docentes se construyen a partir de experiencias vividas, procesos formativos y a prácticas de ejercicio profesional.

Para facilitar el análisis de los datos registrados, en el Cuadro 1 se registra la cantidad de docentes según su antigüedad en el ejercicio de la docencia. En la primera columna se ubican las instituciones educativas y en las siguientes, se consigna la cantidad de docentes participantes en esta investigación según su antigüedad profesional.

Cuadro 1: Cantidad de docentes según su antigüedad profesional.

	De 0 a 10 años	De 11 a 20 años	De 21 a 30 años	Más de 30 años	Totales
Escuela Don Juan Quijote	4	7	3	1	15
Escuela Doña Libertad de la Cruz	4	4	6	1	15

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento del trabajo de campo.

En este apartado partimos de la premisa de que para que los procesos de inclusión sean hechos favorables, se requiere de formación y apoyo pedagógico para los profesionales de la educación. Además, sumamos como condicionantes en la atención a la diversidad, las creencias, opiniones, supuestos e ideas que los docentes tienen frente a la inclusión y, por consiguiente, se hacen presentes en las instituciones educativas, aunque éstas sostengan el discurso de ser una escuela plenamente inclusiva.

El Diseño Curricular para las Escuelas Primarias de la Ciudad de Buenos Aires (2004) plantea que las iniciativas de integración de niños con NEE en las escuelas comunes han dado lugar a experiencias en las que un alumno puede ser definido por una institución como alumno común y por otra como alumno con necesidades especiales. Este fenómeno se atribuye a las características del niño, al grado de apoyo de la familia, a condiciones institucionales como la actitud de mayor o menor reconocimiento, el respeto y búsqueda de recursos frente a la diversidad por parte del equipo de conducción y docente, el grado de flexibilidad o rigidez de los enfoques didácticos y los criterios de evaluación, la experiencia previa con alumnos en situaciones similares, los recursos materiales y edilicios, el grado de reflexión sobre los mecanismos de rotulación y segregación característicos del funcionamiento normalizador de las escuelas.

El enfoque de Ainscov, Booth y Dyson (2006) señala que la inclusión en los centros educativos comprende dos procesos complementarios: por un lado, implica la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y por otro, el aumento de la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad de su comunidad de forma que activen los valores de equidad en la educación y en la sociedad. Una de las claves para aumentar dicha capacidad en las instituciones escolares se encuentra en la ‘posición’ de la comunidad educativa en relación con la inclusión. Dependiendo de cómo construya la institución su mirada de la inclusión de la diversidad, se pondrán en marcha medidas organizativas y metodológicas ya que existe una clara relación entre las concepciones de los docentes y sus prácticas.

4.1 Construcción de las concepciones docentes

Según el concepto desarrollado por Pozo, et. al. (2006), las concepciones docentes se conforman de teorías, creencias y conocimientos, que se expresan sobre una realidad determinada; son una fusión de lo que valoramos (creencia) y lo que sabemos (conocimiento). Entendiendo entonces por concepción al conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente experiencial, que vienen a ser organizadores explícitos de los conceptos que orientan nuestras acciones.

Las vivencias de cada sujeto le permiten ir construyendo sus propias maneras de dar significado a la realidad y, por tanto, de expresar sus concepciones.

Una concepción denota la naturaleza y el sentido asignado a las acciones y a los objetos, y con ello se hace referencia a las diferentes construcciones relacionales que se producen en la mente, ya sean simbólicas, gráficas, de sentido; en una interacción de segundo orden con la realidad, en la cual pensamos sobre la acción o el objeto. En tanto, las concepciones aparecen vinculadas a las creencias que los individuos se forman de la realidad (Da Ponte, 1999; Thompson, 1992; citado por Arancibia Herrera, Paz Soto y Contreras, 2010). Este sería el proceso mediante el cual los docentes construyen sus concepciones como estructuras de sentido epistémicas de acuerdo a sus experiencias vividas, relacionadas ya sea a sus procesos formativos, a las ‘escuelas’ de pensamiento hegemónicas existentes en sus centros de formación profesional y a sus prácticas de ejercicio profesional.

4.1.1 Formación docente

La formación de los docentes involucrados en la presente investigación proviene de institutos de formación superior, de escuelas normales, de institutos privados y de universidades.

Como se observa en el Cuadro 2, en la primera columna se ubican las instituciones educativas y en las siguientes, se consigna la cantidad de docentes participantes en esta investigación según el lugar de formación.

Cuadro 2: Cantidad de docentes según el lugar de formación.

	Instituto de Formación Superior	Escuela Normal	Instituto Privado	Universidad	Totales
Escuela Don Juan Quijote	6	2	3	4	15
Escuela Doña Libertad de la Cruz	5	6	2	2	15

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento del trabajo de campo.

Más allá del tipo de institución en la que se hayan formado, y a pesar de que algunos de ellos cuentan con carrera de grado, la mayoría de los docentes sostienen no haber obtenido las herramientas conceptuales y pedagógicas suficientes para afrontar idóneamente los desafíos que les presenta el actual universo escolar. Coinciden en sus expresiones que “se hace camino al andar”, otorgándole un valor predominante a la experiencia adquirida en sus prácticas:

“Nada que ver todo lo que uno aprendió, con lo que uno se encontró y tuvo que trabajar. Uno debe hacerse de las herramientas como puede. Tuve que hacer todo en el camino... al andar”. (Virginia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“No salí capacitada para nada. Una cosa es lo teórico y otra lo práctico. Una se va empapando con la experiencia. Si bien uno tiene esa base, esa formación, pero se va haciendo al andar”. (Sol. Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Del profesorado al campo... dista mucho. En el profesorado es todo ideal. Pero después... se hace camino al andar”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“En el profesorado es todo ideal. La realidad es cuando uno está frente al aula, frente a los alumnos. Conocer los distintos grupos, sus diferencias, trabajar para que todos alcancen lo mejor posible los contenidos”. (Silvina. Escuela Don Juan Quijote)

En ese orden de ideas, se puede citar una investigación desarrollada por López et. al. (2013), adoptando el marco de las teorías implícitas de Pozo et. al. (2006) quienes destacan que, en un mismo docente, conviven concepciones explícitas de las que se tiene

conciencia y otras implícitas, que guían la acción e influyen en la toma de decisiones. La investigación por ellos realizada permitió establecer relaciones entre concepciones de los profesionales y variables del centro donde se desarrolla la labor docente, como también, describir tres perfiles de agrupación de las dimensiones estudiadas, interpretables como resultado de las teorías implícitas manejadas por los profesionales participantes. De acuerdo a los resultados recogidos, los autores certifican que una de las barreras principales para avanzar hacia la inclusión, está sentada en algunas representaciones arraigadas sobre cómo responder a la diversidad del alumnado.

Para sumar a la noción de concepción, se toma a Pratt (1992, citado por Herrera, Soto y Contreras, 2010), quien la define como el conjunto de significados específicos unidos a los fenómenos que median nuestra respuesta a las situaciones que los implican. Desde esta mirada, formaríamos concepciones implícitamente de cada aspecto de nuestro mundo vivido. Vale decir entonces, que nuestras actuaciones están mediatizadas a través del cristal de nuestras concepciones, ya que son construcciones cognitivas que ayudan a interpretar la realidad. Nuestra intervención en el mundo es realizada en acuerdo con nuestra comprensión de los fenómenos que ocurren en nuestro entorno: la realidad no sería ni interna ni externa, sino más bien una construcción a partir de nuestra experiencia sensible. Esta idea de Pratt, supone la idea de que una concepción conduce la acción, es decir, que nuestros conceptos sobre las cosas, nos conducen a actuar en concordancia con ese conocimiento.

Otro aspecto relevante en la construcción de las concepciones de los docentes, está relacionado con los fines de la educación. Siguiendo a Passeron (1991, citado por Jodelet 2011) pueden desprenderse tres representaciones:

- a) la que defiende la difusión de un conocimiento que se impone por sí mismo sin necesidad de un apoyo pedagógico, corresponde a una imagen ‘profética’ del docente;
- b) la que se orienta hacia la elevación moral, social y cultural del educando;
- c) la que se centra en el proceso pedagógico y desarrolla una apertura mental que permite la transposición de competencias especializadas en la vida cotidiana, que corresponde a la imagen del docente como ‘pedagogo didacta’.

De esta manera, la concepción que un docente construya respecto de la finalidad educativa, va a obedecer a su experiencia, nutrida por sus procesos formativos, como por su posicionamiento de orden político. Por tanto, la construcción de una concepción tiene que ver con la identidad de los sujetos, con su ser y su modo de estar en el mundo. Sin

embargo, esa concepción puede estar restringida o facilitada en su expresión práctica por los contextos escolares en los cuales se desenvuelve.

4.2 Concepción sobre el concepto de inclusión

En el marco de este estudio dirigido a las concepciones construidas por los docentes respecto a la inclusión educativa, partimos de la idea de que, tanto la inclusión como la exclusión, son términos “polisémicos y multifacéticos”, y ambos se definen en función de las perspectivas y enfoques desde los cuales se los aborde.

Tal como se ha citado oportunamente, para Camilloni (2008), la inclusión siempre supone contener o englobar grupos sociales o personas dentro de espacios o circunstancias sociales específicos y está íntimamente relacionado con el término de exclusión social, como dos polos de un mismo eje en torno al cual se puede delimitar una gran variedad de situaciones de vulnerabilidad o precariedad social. Es por ello que un punto de partida para definir la inclusión, es considerar su opuesto: la exclusión. Se podría decir entonces, que es un vocablo que genera ciertas controversias. Respecto a dicho término, una docente hace referencia a la peculiaridad de la palabra inclusión, considerándola discriminatoria:

“La palabra inclusión suena rara. (...) discrimina. Hay alguien que está excluido y hay que incluirlo. ¿Por qué habría que incluir a alguien? ¿De qué lugar está excluida esa persona que yo la tengo que incluir?”.
(Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Un enfoque que aborda una definición de inclusión con una perspectiva superadora, comprende a quienes señalan que “incluir” significa, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso de aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución en un sentido económico y, del reconocimiento, en un sentido cultural. En este sentido, la educación pública, entendida como una promesa en gran escala, es en realidad una promesa inclusiva. “Enseñar todo a todos, ideal pansófico comeniano¹³, supone un ‘todos’

¹³ La aparición del ideal pansófico podemos ubicarlo en Europa a mediados del Siglo XVII. La pretensión es que merced a la conjunción entre la razón y la religión cristiana, extendiendo la educación a todos, en la calidad de iguales, realizar una organización política y social perfecta y uniforme (homogeneizante) con relación personal plena. El ideal o utopía es que la educación se generalice, se torne universal, se masifique, que todo el conocimiento pueda ser compartido e interiorizado por cada ser humano.

heterogéneo e infinitamente educable” (Narodoswki, 2008:4). Los docentes participantes en el presente estudio, en su mayoría conciben la inclusión educativa alineados con esta idea. Entre ellos se pueden encontrar voces que definen dicho concepto en función de acciones que alberguen a los estudiantes en las condiciones óptimas, brindando herramientas acordes a las necesidades de cada uno, con propuestas diferenciadas y respetando los distintos tiempos de aprendizaje:

“La inclusión es... sabiendo la necesidad que el estudiante tiene, darle las herramientas para que pueda aprender acorde a sus necesidades, no esperando que todos hagan lo mismo”. (Sofía. Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Dando propuestas diferenciadas”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Es que todos trabajan el mismo tema de distinta manera y en distintos tiempos también”. (Amalia. Docente Escuela Don Juan Quijote)

“La inclusión significa albergar al otro con las condiciones óptimas y respetando las necesidades que ese otro requiere”. (Marcia. Docente Escuela Don Juan Quijote)

Aunque en sentido contrapuesto, también subyacen posturas homogeneizadoras vinculadas a la falta de herramientas y recursos profesionales para el tratamiento adecuado de cada niño:

“Desde algún lugar se quiere igualar. Para mí hay una pseudo homogeneización, porque se incluye a todos y no se trata realmente cada caso en forma individual. No se dan las herramientas que necesita ese maestro, no se convoca a los que más saben que son los profesionales de Educación Especial. No se brinda el dispositivo justo y adecuado para cada niño y niña. La realidad es que estamos homogeneizando igual porque a todos los niños y niñas les damos lo mismo”. (Perla. Directora Escuela Don Juan Quijote)

El concepto de inclusión educativa, es un término que surgió en los años noventa con la pretensión de sustituir al de integración, que hasta ese momento era dominante en la práctica educativa (Barrio de La Puente, 2009). Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para que éste responda consciente y deliberadamente a las necesidades de todos los alumnos, sin distinción de ningún tipo y contribuya a la reducción de los procesos de exclusión social que afectan a ciertos colectivos y personas en situación de desventaja social, en lugar de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él.

4.2.1 Perfil docente

López, Echeita y Martín (2009), desarrollaron una investigación dirigida a las concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria en Madrid, a través de un dispositivo

que les permitiera caracterizar las concepciones de profesores y orientadores acerca del proceso de inclusión educativa. El propósito del estudio fue describir dichas concepciones, junto con explorar sus relaciones con las variables de especialidad y experiencia profesional de los participantes. Los resultados señalaron que es posible identificar tres tipologías de concepciones: segregadores, integradores e inclusivos, y que éstas se relacionan con la especialidad y experiencia de los participantes. Los autores concluyen resaltando la importancia de reformular las estrategias de formación docente, de modo que potencien la reflexión sobre la práctica y la explicitación de los supuestos psicológicos y educativos, particularmente aquellos que pudieran estar reforzando la segregación de este tipo de alumnado. En tal sentido, al analizar la concepción que los docentes tienen respecto a la inclusión educativa, en la Escuela Doña Libertad de la Cruz subyacen posturas a favor de la inclusión, aunque se percibe una perspectiva terapéutica al poner el énfasis en los diagnósticos:

“Yo estoy a favor de la inclusión, pero cuando la inclusión es total. Cuando le sirve al chico y no perjudica al entorno. Hay neños que no son para la inclusión en la escuela común. Porque ni se favorecen ellos, ni favorecen a los demás. Con determinados tipos de diagnósticos la inclusión es bárbara. Con otros no”. (Claudia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Al mismo tiempo, en la Escuela Don Juan Quijote se registran posiciones cercanas a la segregación, representadas en expresiones que ponen en duda el concepto de inclusión, sosteniendo no tener clara la inclusión para todos los niños habiendo instituciones especializadas para hacerlo y que actualmente no se está produciendo una inclusión verdadera:

“Me parece que la inclusión para todos los niños no la tenemos clara. Con este tema de incluir, abrimos la puerta (...) porque hay que incluir e incluir como se pueda. Sin tener en cuenta que hay lugares que los incluye y que están especializados para eso”. (Daniela. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Incluir no es de cualquier manera, no es con lo que yo tengo, que tal vez no da respuesta a esa necesidad con la que el otro viene, (...), porque no lo estoy incluyendo y me parece que eso es lo que está sucediendo. Es una inclusión ‘como si’, no es una inclusión verdadera”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO¹⁴, reafirman el concepto de inclusión educativa, el cual puede ser concebido como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto implica cambios y modificaciones

14

UNESCO. Orientaciones para la Inclusión, p. 14.

de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños. No obstante, al respecto, algunos docentes ratifican su postura con la percepción de estar sosteniendo una inclusión ficticia, poniendo en valor a la escuela especial y sus profesionales, con los dispositivos diseñados para tal fin:

“Realmente yo siento y veo que en el aula la inclusión no es verdadera. No es ‘incluyo todo o no incluyo nada’, habría que ver caso por caso. Y parece que es eso lo que cuesta ver. También pensar en el lugar donde se debe dar. Hay maestras de Educación Especial que se formaron para eso y que hay escuelas con dispositivos diseñados para dar respuestas específicas”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

De acuerdo a las declaraciones de la UNESCO, se plantea un paradigma de la inclusión que adopta una perspectiva social-pedagógica, superadora de la concepción de “sujeto con necesidades educativas especiales”, dando lugar al análisis de las dificultades en relación con un determinado contexto de la enseñanza. No se trata de dificultades inherentes al sujeto, sino que lo son en determinadas condiciones y podrían serlo si éstas varían. Desde este paradigma, es necesario eliminar, diluir las barreras, los obstáculos que contribuyen a la dificultad para poder brindar los apoyos y ayudas necesarios.

Uno de los propósitos de la educación inclusiva es permitir que maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. En este sentido y en relación a la concepción que los profesionales involucrados tienen respecto a la integración y a la inclusión educativa, en la Escuela Doña Libertad de la Cruz, en la cual aproximadamente el 50 % de los docentes entrevistados posee una antigüedad que oscila entre 21 y 30 años, emergen relatos que denotan dudas al momento de asignarles una significación a ambos conceptos arribando en algunos casos a una idea de integración como sinónimo de inclusión y también relatos en los que aparece implícita la idea de exclusión:

“Buena pregunta. Se me complicó”. (Camila. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Para mí integrar era sinónimo de incluir, pero no... La inclusión es algo distinto. Y ahí es donde está fallando el sistema. Porque se piensa mucho en esa personita que hay que incluir y se está olvidando del resto”. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Notamos que hay chicos que se pueden integrar, pero hay otros casos que es muy complicado, faltan recursos, faltan herramientas, falta gente, faltan profesionales que acompañen en esta tarea...”. (Mónica. Docente de la Escuela Libertad de la Cruz)

“Yo creo que no todos los chicos son para incluir. No todas las características de los chicos son para la inclusión, sino que hay algunos que necesitan otra modalidad”. (Lina. Directora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

No obstante, en esta escuela también hay docentes que presentan una mirada sustentada en una postura más inclusiva y en oposición a la diferenciación y/o segregación:

“Integración creo que es esta noción de estar todos en un grupo, pero aquellos que tienen dificultades, hacen cosas distintas. La inclusión es que todos hagan lo mismo, de diferentes maneras según las necesidades de cada uno, pero no diferenciándolos o segregándolos, creo eso...” (Sofía. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Desterrar esta mirada que teníamos de que todos hacían lo mismo, de la misma forma. Cada uno lo resuelve de la manera que puede y con las herramientas que uno les va dando”. (Amalia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Mientras que, en la Escuela Don Juan Quijote con un importante número de docentes cuya formación y práctica profesional se ha desarrollado en la última década, se defiende una inclusión educativa sostenida en un trabajo interdisciplinar en el que la escuela común se relacione con la escuela especial, en forma colaborativa y en red:

“(...) integración de todo un grupo de trabajo que se relaciona en la escuela común. La escuela común complementándose con la Escuela Especial. La Escuela de Integración se acerca a la Escuela Común y ayuda a adaptar los contenidos”. (Adriana. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“La inclusión se da en un trabajo interdisciplinar, de acompañamiento”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Reunirse y decir ‘bueno ¿qué hacemos con esto?’ desde todos los lugares ponernos de acuerdo entre todos y realizar la adaptación de contenidos”. (Silvina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

4.3 Concepciones docentes sobre la inclusión de la diversidad

Para la UNESCO, el objetivo de la inclusión se dirige a brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. En relación a esto, algunos docentes coinciden en referirse al tema con la expresión ‘atención o inclusión de la diversidad’, ya que en ella reconocen las diferencias de todos y la aceptación, deconstruyendo ciertas actitudes incorporadas como naturales:

“Me gusta más el término atención a la diversidad”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Yo la relaciono con las diferencias de todos. Todos somos distintos, ¿no? Aceptarnos todos de la misma manera”. (Silvina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“En la atención a la diversidad, muchas veces debemos desandar algunas cosas nuestras, que las tomamos como naturales, pero que tal vez a ellos sí les deja una marca o tienen otra opinión”. (Pedro. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona tiene sus propias características y ritmos evolutivos y de aprendizaje, que en interacción con su contexto se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la educación secundaria.

Además de estas manifestaciones, podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales. Sin embargo, en muchas ocasiones el término ‘diversidad’ es entendido desde un punto de vista reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos estudiantes que se apartan del común del alumnado, es decir, se asocia con situaciones extraordinarias y excepcionales (Mendía Gallardo R., 1999, citado por Arnaiz Sánchez, 2002). Este estrecho punto de vista dificulta un tratamiento global de la diversidad y favorece un tratamiento individual y ligado al modelo del déficit.

En Chile, Urbina, Rueda y Echeita (2011), realizaron una investigación sobre las concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas, analizadas a partir de un marco inclusivo. El objetivo de la investigación fue examinar, desde una perspectiva inclusiva de la educación, las concepciones de los profesores para comprender, y mejorar sus prácticas a la hora de promover la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Los resultados arrojados muestran que las teorías implícitas sobre los procesos de inclusión educativa se organizan oscilando entre un perfil que se sitúa en el polo más inhibitor de los procesos de inclusión educativa; y otro perfil, conformado por profesores, que presentan concepciones docentes que se ubican de forma más cercana al polo facilitador de dicho proceso.

4.3.1 Conductas disruptivas en la inclusión de la diversidad

A partir del desarrollo de diferentes investigaciones se ha reconocido que existen diferentes concepciones acerca de la inclusión en torno a las conductas disruptivas. Dentro de este marco, en el presente estudio se observan posturas binarias por parte de los docentes de las dos escuelas implicadas. Por un lado, se evidencian actitudes de aceptación y predisposición a la atención de la diversidad compuesta por alumnos con

dificultades de aprendizaje. Por otro, y más presentes en las reflexiones registradas en la Escuela Doña Libertad de la Cruz, en la cual gran parte de su personal se identifica con el concepto de integración, reconocen a la inclusión de alumnos con características disruptivas como su mayor dificultad, presentando un perfil más cercano al estático e inhibitorio, aludiendo que la escuela debe reorganizar sus horarios y espacios en función de una integración que no termina sucediendo en desmedro del resto del alumnado, a pesar de contar con una población estudiantil pequeña en relación a la Escuela Don Juan Quijote:

“A mí me parece que en cuanto a aceptar la diversidad en general, los docentes no tienen problemas. Creo que lo que está pasando en estos momentos en la educación es ¿qué pasa con todos esos chicos que están completamente disruptivos? Ahí es donde noto que los docentes sentimos que nos quedamos en el camino”. (Ana María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Muchas veces vienen a la escuela común sólo por el desarrollo del aspecto social, y es ahí donde el niño no tiene una integración. Entonces la escuela y los docentes tenemos que adecuarnos, manejar horarios, situaciones, espacios. No me parece justo para el resto”. (Paula. Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Nadie sabe qué hacer, ni cómo hacer. A partir de esta ley de inclusión, a mí me parece que se olvidaron de los recursos que deberían incorporar a las escuelas para que esta ley se cumpla tal cual como está escrita. Mientras no tengamos a los profesionales incorporados para que estos chicos, con estas características tan disruptivas... No todos los que tienen alguna dificultad de ese tipo, pueden ser incluidos en la escuela común”. (Lina. Directora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

La diversidad se relaciona con las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La diversidad en las aulas debería ser considerada no sólo en función de los grupos culturales diferentes presentes en ella, o de los niños con necesidades educativas especiales, sino atendiendo a las áreas de diversidad que configuran las identidades de todos los que allí se encuentran, conviven y trabajan. La diversidad en el ser humano es compleja y múltiple, y esta realidad encuentra un espacio privilegiado de relación en los diferentes microcosmos educativos, donde además se hacen especialmente significativas aquellas diferencias ligadas a las destrezas y a la capacidad, a los estilos y a los ritmos de aprendizaje, y a los intereses y a las motivaciones (Barrio de La Puente, 2008). Aunado a esto, el autor sostiene que la institución escolar no puede ni debe realizar una función homogeneizadora y será necesario reflexionar sobre quiénes son ‘los diversos’.

4.3.2 Composición de la diversidad del alumnado

La diversidad del alumnado que conforma las aulas de las escuelas abordadas, está compuesta por diferentes niveles de posibilidad de acceso al aprendizaje, múltiples intereses y culturas y, distintos lugares de procedencia, a los que se suman los alumnos con necesidades educativas especiales que, según los testimonios de los docentes, en algunos casos pueden alcanzar hasta tres niños por aula:

“Tenemos una diversidad compuesta por distintos niveles de aprendizaje, distintos puntos de partida y tiempos de llegada”. (Marina. Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Tengo diversidad de intereses, de nacionalidades, de provincias. Hay chicos que no les va bien en Matemática o en Lengua y son muy buenos en Música o en Plástica. También tengo un alumno que tiene Síndrome de Touret.”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Yo tengo un niño con Asperger. Hay hasta tres en un mismo grupo. Hay otro caso con autismo, mutismo selectivo.”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“De diferente procedencia, diferente cultura, diferentes recursos, diferente acompañamiento”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Consideramos importante mencionar que parte del alumnado que asiste a la Escuela Don Juan Quijote está compuesto por niños procedentes de zonas vulnerables de la ciudad:

“Esta comunidad está conformada con gente del barrio y viene un micro con alumnos de zona sur. Así que, digamos que, a la heterogeneidad habitual, se le suman chicos de otras zonas de la ciudad”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

De las evidencias relevadas podemos destacar que, en la Escuela Doña Libertad de la Cruz, a pesar de contar con una población escolar reducida, existe la percepción de que cada año se incrementa la cantidad de alumnos que ingresan a la escuela primaria con patologías diagnosticadas, falta de límites y desarrollo de hábitos:

“Se observa en los nenes que pasan de jardín a primer año, que cada vez hay más chicos con trastornos de conducta, de falta de límites, con patologías diagnosticadas, de acompañantes que pasan con los nenes a la primaria”. (Viviana. Vicedirectora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

En relación a lo anteriormente referenciado, se trae a consideración lo expuesto por Tessio y Giacobbe (2014), quienes en su estudio manifiestan que la inclusión educativa presupone una oferta igualitaria y de calidad, capaz de contener a niños y jóvenes respetando sus diferencias con particular atención a aquellos más vulnerables. El respeto por la diversidad hace necesario superar los enfoques basados en la educación homogeneizadora, para orientar la mirada hacia una perspectiva que, aunque cimentada sobre un conjunto de conocimientos básicos y comunes, respete y valore las diferencias, celebrándolas como una oportunidad de aprendizaje.

En el cuadro 3, se observa la comparación de los resultados relevados a partir de las dimensiones dirigidas a indagar aspectos vinculados a la construcción de las concepciones docentes. En la primera columna se ubican las dimensiones analizadas y en las siguientes, se muestran los puntos en común y/o disímiles entre las dos escuelas tomadas como casos de estudio.

Cuadro 3: Comparación de resultados relevados a partir de dimensiones dirigidas a indagar aspectos vinculados a la construcción de las concepciones docentes.

Dimensiones	Escuela Doña Libertad de la Cruz	Escuela Don Juan Quijote
Formación docente	<p>Se sostiene no haber obtenido la preparación suficiente para afrontar idóneamente los desafíos que les presenta el actual universo escolar.</p> <p>Se da valor predominante a la experiencia adquirida en sus prácticas.</p>	<p>Se sostiene no haber obtenido la preparación suficiente para afrontar idóneamente los desafíos que les presenta el actual universo escolar.</p> <p>Se da valor predominante a la experiencia adquirida en sus prácticas.</p>
Concepción sobre el concepto de inclusión	<p>La inclusión es concebida en función de acciones que alberguen a los estudiantes en las condiciones óptimas, brindando herramientas acordes a las necesidades de cada uno, con propuestas diferenciadas y respetando los tiempos de aprendizaje.</p>	<p>La inclusión es concebida en función de acciones que alberguen a los estudiantes en las condiciones óptimas, brindando herramientas acordes a las necesidades de cada uno, con propuestas diferenciadas y respetando los tiempos de aprendizaje.</p> <p>Se considera discriminatoria la palabra inclusión</p> <p>Posturas homogeneizadoras vinculadas a la falta de herramientas y recursos profesionales.</p>
Composición de la diversidad del alumnado	<p>Diversidad del alumnado compuesta por diferentes niveles posibilidades de acceso al aprendizaje, múltiples intereses, culturas y distintos lugares de procedencia, a los que se suman alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>Percepción de que cada año se incrementa la cantidad de alumnos que ingresan a la escuela primaria con patologías diagnosticadas, falta de límites y desarrollo de hábitos.</p>	<p>Diversidad del alumnado compuesta por diferentes niveles posibilidades de acceso al aprendizaje, múltiples intereses, culturas y distintos lugares de procedencia, a los que se suman alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>Parte del alumnado compuesto por niños procedentes de barrios vulnerables de la ciudad.</p>

Conductas disruptivas en la inclusión de la diversidad	Se reconoce la inclusión de alumnos con características disruptivas, como la mayor dificultad.	Se reconoce la inclusión de alumnos con características disruptivas, como la mayor dificultad.
Perfil docente	<p>Perspectiva inclusiva y en oposición a la diferenciación y/o segregación de los alumnos.</p> <p>Perspectiva terapéutica que hace énfasis en el diagnóstico.</p> <p>Dudas al momento de otorgar una significación a ambos conceptos. Idea de integración como sinónimo de inclusión.</p> <p>Relatos en los que aparece implícita la de idea de exclusión.</p> <p>Se presenta un perfil docente cercano al estático e inhibitorio.</p>	<p>Perspectiva inclusiva sostenida en un trabajo interdisciplinar y articulado con la escuela especial.</p> <p>Perspectivas cercanas a la segregación.</p> <p>Se sostiene no tener clara la inclusión para todos habiendo instituciones especializadas para hacerlo.</p> <p>Se sostiene que actualmente no se está produciendo una inclusión verdadera.</p> <p>Se reconocen las diferencias y la aceptación de todos los alumnos.</p>

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento del trabajo de campo.

En síntesis, se podría decir que las concepciones que los docentes construyen respecto de la inclusión de la diversidad en la escuela primaria común, están conformadas por teorías, creencias y conocimientos, que se expresan en una realidad determinada. En cuanto a la construcción de sus concepciones como estructuras de sentido cognitivo de acuerdo a sus experiencias vividas, relacionadas ya sea a sus procesos formativos, y a través de sus prácticas de ejercicio profesional, los docentes involucrados en el presente estudio en su mayoría consideran que más allá del tipo de institución en la que se hayan formado, no cuentan con las herramientas conceptuales y pedagógicas suficientes para desempeñar una tarea que atienda a la inclusión de la diversidad en la escuela común, por lo que dan un valor predominante a la experiencia adquirida a partir de sus prácticas.

En coincidencia con Camilloni (2008), al indagar la concepción de inclusión como vocablo polisémico, se puede observar que es una expresión que genera ciertas controversias, hasta tal punto que una docente de la Escuela Don Juan Quijote la considera discriminatoria.

Al analizar las concepciones construidas respecto a la inclusión educativa desde las perspectivas docentes, se hallan perfiles heterogéneos. En la Escuela Doña Libertad de la Cruz, cuyo plantel docente en gran parte está conformado por profesionales con más de

veinte años de experiencia en la docencia, se presentan dudas al momento de otorgarle una significación a los conceptos de integración e inclusión, concibiéndolos en muchos casos, como sinónimos. Si bien, en esta institución se presenta un discurso con una perspectiva inclusiva y en oposición a la diferenciación y/o segregación de los alumnos, también se observa un perfil rígido respecto a la inclusión. Por un lado, vinculado a la perspectiva terapéutica, en la que se hace énfasis en los diagnósticos de los alumnos, poniendo en valor la escuela especial y sus profesionales especializados con los dispositivos diseñados para tal fin. Por otro, se registran relatos en los que aparece implícito un perfil estático, con argumentos sostenidos en desacuerdo a que la escuela deba reorganizar sus horarios y espacios en función de una inclusión que no termina de concretarse, en desmedro del resto del alumnado.

En función de lo planteado en el párrafo anterior, se podría establecer una relación entre la antigüedad docente y el variado encuadre normativo de diversa jerarquía dirigido a la regulación de la integración de los alumnos en la escuela común, ya que éste ha acompañado las trayectorias de estos docentes en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires. Entre las reglamentaciones referidas se encuentran la Resolución N°579-SED-97, que determina que todo docente de la planta orgánica funcional del Área de Educación Especial puede desempeñarse como miembro integrador, la Resolución N°1274-SED-00 que instituye los principios básicos de la integración educativa, la Resolución N°1141-SED-01 que aprueba el Plan de Estudios “Integración Parcial y Convivencia de Alumnos con NEE y la Ley N°962-LCABA-02 sobre Accesibilidad.

Por su parte, un importante número de docentes entrevistados en la Escuela Don Juan Quijote, conciben la inclusión educativa más en línea con los principios de la Ley de Políticas Públicas para la inclusión educativa plena N°3331-LCABA-09, definiendo dicho concepto en función de acciones en línea con un enfoque social pedagógico, que alberguen a los estudiantes en las condiciones óptimas, brindando herramientas acordes a las necesidades de cada alumno, con propuestas diferenciadas y respetando los distintos tiempos de aprendizaje. Esta perspectiva respecto a la inclusión educativa podría asociarse a la particularidad de que gran parte de estos maestros ha desarrollado su formación y experiencia docente en la última década y por lo tanto tienen más internalizada la normativa vinculada a la educación inclusiva. Sin embargo, en este grupo también subyacen actitudes homogeneizadoras, fundadas en la falta de dispositivos para la inclusión de cada estudiante, tal como se explicitan en la Resolución N° 1141-SED-01. Además, se registra cierta resistencia con posicionamientos cercanos a la segregación y a

la exclusión, donde se pone en duda el concepto de inclusión, con expresiones en oposición a tener que incluir a ciertos alumnos, habiendo instituciones especializadas para hacerlo.

En el marco de una educación inclusiva que representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes, en general hay similitud respecto a la composición de la diversidad del alumnado que conforma las aulas de las escuelas abordadas, hallándose varios alumnos con necesidades educativas especiales por grupo y con la particularidad de que la Escuela Don Juan Quijote recibe alumnos provenientes de contextos socioculturales desfavorecidos. En esta escuela algunos docentes acuerdan en referirse al tema con la expresión ‘atención o inclusión de la diversidad’, ya que en ella dicen reconocer y aceptar las diferencias de todos los estudiantes.

En atención a la diversidad del alumnado que compone la población escolar, integrantes del personal de conducción de la Escuela Doña Libertad de la Cruz manifiestan la percepción de que cada año se incrementa la cantidad de alumnos que ingresan a la escuela primaria con patologías diagnosticadas, falta de límites y desarrollo de hábitos.

Entre los docentes entrevistados en ambas escuelas, por un lado, se observan actitudes de aceptación y predisposición hacia la atención de la diversidad compuesta por alumnos con dificultades de aprendizaje; y por otro, de desconcierto, ante la presencia de alumnos con características disruptivas.

CAPÍTULO 5

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS FRENTE A LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD EDUCATIVA. POSIBILIDADES PARA SU ABORDAJE

En este apartado nos propusimos indagar sobre las iniciativas que procesan las instituciones educativas para albergar la diversidad a través de su proyecto institucional, las perspectivas que subyacen a las mismas y su grado de efectivización en las prácticas. Para ello, tomamos como punto de partida las reflexiones de Terigi (2009), quien hace referencia a la situación de la inclusión escolar y las trayectorias educativas. La autora considera que es necesario tomar iniciativas que mejoren las condiciones para formular y desarrollar políticas en favor de trayectorias educativas continuas y completas. Para ella, se debería asumir el problema de los límites del saber pedagógico del que se dispone, y propone diseñar programas que hagan posible la inclusión en la escuela de estudiantes que experimentan dificultades persistentes para ingresar, para permanecer en la escuela y para aprender en ella.

5.1 Aplicación del marco curricular en el tratamiento de la inclusión educativa

A los efectos de conocer el nivel de influencia que tiene la aplicación del marco curricular establecido por el Diseño para la Escuela Primaria, cabe recordar que dicho documento se consolidó con el objeto de asegurar la equidad en las propuestas formativas que se desarrollan en las escuelas, con acuerdos inherentes a la educación. Entre ellos se destacan la función social de la escuela, su lugar estratégico en una política educativa que pretenda la igualdad de oportunidades, así como en el logro de resultados educativos que acerquen a los alumnos de la ciudad los saberes y experiencias culturales. El Estado asume el compromiso de que esas oportunidades de aprendizaje que en él se expresan, sean ofrecidas a todos, y por lo tanto se lo obliga a generar las condiciones para que las escuelas primarias y las instituciones formadoras de docentes para el nivel, programen y desarrollen sus acciones para asegurar aquellas oportunidades de aprendizaje. La misión de este documento es lograr tanto el desarrollo de una plena inclusión educativa de todos los estudiantes y asegurarles en todas las escuelas una base común de aprendizajes, como también sostener altas expectativas respecto a la capacidad de la escuela primaria para alcanzar la meta de llegar a una misma base educativa para todos.

El principal desafío que enfrentan la escuela y el currículum, es definir e instalar un trabajo pedagógico-didáctico que posibilite el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que en la actualidad las oportunidades de acceder a una variedad de experiencias significativas en términos culturales son muy desiguales. Para ello, se incluyen propuestas que permiten el conocimiento por parte de todos los alumnos de algunos aspectos de las culturas que coexisten en la ciudad y el desarrollo del respeto y la valoración de las especificidades de los distintos grupos sociales. El logro de las finalidades mencionadas se sustenta en los conocimientos, las experiencias y los ambientes de trabajo que las escuelas proporcionen a los alumnos. Su cumplimiento se apoya en la posibilidad de que cada escuela elabore una propuesta pedagógica dentro de los marcos que prescribe el diseño curricular, atendiendo a los diferentes puntos de partida de los alumnos evitando que esta diferencia se convierta en desigualdad. Respecto a la percepción que los docentes tienen sobre el tratamiento de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en el presente diseño curricular, en ambas escuelas se hacen presentes opiniones docentes sostenidas en que, si bien la inclusión está expresada como una necesidad en dicho documento, algunos de ellos dudan que les brinde herramientas suficientes para sus prácticas, mientras que otros niegan encontrar recursos en los cuales apoyarse:

“La inclusión aparece en el diseño como una necesidad, como algo importante para que los chicos puedan trabajar con lo diferente. Los chicos y los grandes. (...) Supongo que algunas herramientas encontramos. Hay documentos de actualización curricular también”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“No, el diseño no nos ofrece herramientas para trabajar la inclusión”. (Julia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Me parece que los conceptos del diseño pueden sonar lindos, pero son muy utópicos. Realmente, siento que a veces nos faltan recursos para llegar a eso”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

En esta línea, una docente manifiesta en acuerdo con el resto de sus colegas, que, para alcanzar la inclusión en la sociedad, es fundamental que primero la escuela acepte la diversidad, ya que funciona como un espejo de ella. Ampara su discurso en la voluntad institucional para que ello suceda, pero antepone como impedimento, la falta de recursos humanos y de certezas en cómo realizarlo:

“No, el diseño nos da cero recursos. Me parece que la clave es que, si queremos una sociedad que acepte la diversidad en todos los aspectos, necesitamos una escuela que la acepte. Porque en algún punto la escuela es el reflejo de la sociedad. Y si no hacemos eso dentro de la escuela, menos va a suceder por fuera. El problema es el cómo. Creo que el punto es que nos faltan recursos, falta gente especializada. Voluntad no falta.”. (Nadia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Sin embargo, el diseño curricular se presenta como un valor estratégico, ya que comunica el tipo de experiencias educativas que deberán ofrecerse a los estudiantes de las escuelas primarias comunes de la CABA. Entre las características salientes, una es la que establece que la escuela es ciclada, en los cuales cada uno de estos ciclos, realiza su aporte específico al fin general. Dentro de ellos, se conserva la diferenciación de grados, pero alentando una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza, y condiciones favorables al respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje. Otra característica saliente, es que está abierta a la diversidad en dos sentidos: por un lado, los alumnos son considerados en todos sus aspectos y partiendo de su contexto sociocultural; por otro, se incluyen propuestas que permiten el conocimiento por parte de todos los alumnos, de algunos aspectos de las culturas que coexisten en la ciudad y el desarrollo del respeto y la valoración de las especificidades de los distintos grupos sociales.

Asimismo, Terigi (2009) plantea que la escuela común, el currículum único y el aula estándar, se encuentran en discusión y que la inclusión educativa no puede resolverse con una prédica a favor de una mera sensibilización hacia las diferencias, sino que la escuela centenaria tiene que cambiar. Además, sostiene que la teoría y la práctica de la inclusión educativa señalan que una de las dimensiones que más impactan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes se relaciona con la práctica docente: con lo que los docentes creen, pueden y están dispuestos a hacer. En este sentido, los docentes ocupan un lugar clave en el desarrollo de la educación inclusiva. Al reflexionar al respecto, la mayoría de ellos acuerdan que debería producirse una transformación. Consideran que las escuelas deberían contar con recursos tecnológicos modernos, tanto informáticos como relativos al mobiliario del aula y con más presencia de profesionales especializados acompañando sus prácticas:

“Si, debería haber un cambio. Tiene que haber dos docentes como mínimo en el aula (...) Que ya no haya tiza, que haya pizarra digital. Todo lo que tiene que ver con lo tecnológico es importante”. (Ana María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Para mí las aulas no tendrían que tener bancos. Deberíamos poner mesas ratonas y sillones o puf (...). Que haya espacio en el aula. Que no estén siempre todos sentados mirando hacia adelante...”. (Cecilia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

En cuanto a la organización de la estructura pedagógica de la escuela actual, los docentes señalan que se debería rever la organización por edades y grados, respetando las trayectorias y los intereses de cada estudiante. Además, consideran necesario que se produzca un cambio en la escuela media, para que sea factible realizar una articulación

consensuada, de trabajo conjunto; tal como ocurre con el nivel inicial, en el que afirman, se están promoviendo algunas modificaciones, las que se contraponen al momento en que los niños ingresan a la escuela primaria, que continúa sosteniendo formalidades centenarias:

“Sí. Me parece que el sistema en muchos aspectos caducó. Sabés que los chicos necesitan esos contenidos, pero se podría trabajar de otra manera, de otra forma”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Lo que sucede en general, es que vemos cada vez más chicos que no pueden estar dentro del aula. Los chicos están fuera del aula, no se ‘bancan’ estar en el aula”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“El tema de los grados por edad hace un poco de ruido. Se decide de manera muy estructurada por edad, cuando en realidad cada uno va a su ritmo. Eso en algún momento se debería discutir y repensar”. (Lucía. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Yo creo que tendría que ser ciclado. Me parece que hay que darle una vuelta a la escuela. No tendrían que estar agrupados por edad, por grado y sí más mezclados y por gustos. Me parece que sería más rico también”. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Sin embargo, además de las expresiones de deseo, en esta instancia de intercambio entre los docentes participantes de ambas escuelas se vislumbra que se están ensayando prácticas de agrupación flexible como estrategia para la inclusión de la diversidad y subyace en sus discursos el interés en esbozar algunas situaciones nuevas de trabajo, sin perder la exigencia y manteniendo altas las expectativas de la calidad educativa:

“Habría que decir ‘bueno se podrían juntar a los alumnos de sexto con los de séptimo’, en ese nivel de ciclado... Sería muy bueno que se pueda llevar a cabo en las escuelas, pero me parece que no dan los espacios, no dan las personas... o por ahí sí. Me parece que es encontrarle la vuelta. Yo creo que tendría que funcionar. Este año lo implementamos en lo creativo, como el taller literario y funcionó. Los chicos se pueden ir enriqueciendo con esto”. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Nosotros generalmente lo hacemos con talleres para trabajar las efemérides, sobre todo. Cuando tenemos algún acto que presentar, tenemos tres talleres diferentes que dan cada una de las señas y ellos eligen a qué taller quieren ir y están mezclados”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Hemos organizado talleres donde vinculamos cuarto, quinto, sexto y séptimo, para el día de la diversidad cultural”. (Claudia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Sexto y séptimo lo hace constantemente. La idea sería poder mezclarlos más con cuarto y quinto” (Cecilia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Pero sin bajar la exigencia, ni la calidad...”. (Sol. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Con el objetivo de acercar el diseño curricular a toda la comunidad educativa y de brindar nuevas herramientas para la mejora de las prácticas de enseñanza, a través de la Resolución N°5426/2019, se modificaron los apartados de Matemática y Prácticas del Lenguaje. Una docente refiere estar en conocimiento de dicha actualización. Expresa que el planteo está dirigido a la atención de la diversidad, opina que el desafío es para los

profesionales que están a cargo del alumnado y que sería más efectiva la aplicación si se hiciera una bajada más verticalista desde las autoridades del sistema educativo:

“Convengamos que un poco en el nuevo diseño ya tenés Nivel 1, Nivel 2. Todo viene dado hacia la atención a la diversidad. El tema es cómo nos damos cuenta de eso y acomodarlo. Me parece que ahí es donde un poco nos falta a los maestros. Quizá como bajada de arriba”. (Paula. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

La Ley de Educación Nacional N° 26206 definió a la educación como un derecho social y restableció el rol centralizador del Estado, que asumió una responsabilidad indelegable en el tema. El contenido de esta ley está orientado a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena. Tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, establece los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional e incluye los incisos orientados a brindar garantías respecto a los principios de inclusión educativa.

Dentro de este marco, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires presenta avances significativos en relación al desarrollo de encuadres normativos de diversa jerarquía, que aspiran a garantizar una educación que incluya a la totalidad de la población escolar. Al reflexionar sobre el nivel de conocimiento que poseen sobre esas reglamentaciones, y cómo acceden a dicha normativa, docentes de ambos establecimientos expresan que la cadena de mails y el debate en reuniones de ciclo, son las vías más efectivas de acceso y discusión sobre dicha información, otorgándoles un alto valor a esos encuentros:

“Todas las comunicaciones y resoluciones que llegan, las mandan por mail y se trabaja en reuniones de ciclo”. (Claudia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Si no es por cadena de mails, no nos llega de ninguna forma”. (Andrea. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Cuando llegan las nuevas reglamentaciones las leemos, nos juntamos, lo charlamos. Eso funciona muy bien. En esta escuela las reuniones de ciclo se respetan y se cumplen”. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Todo lo que llega lo trabajamos con los coordinadores. No tenemos ayuda de afuera. En la reunión de ciclo charlamos y vamos viendo si hay que hacer algunas actividades lo vamos resolviendo”. (Amalia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Por su parte, una docente manifiesta que, si bien les llega la información, no reciben el asesoramiento o las indicaciones necesarias para su implementación:

“La información sí por ahí la tenemos, pero no nos llega el cómo implementamos en el aula todo eso”. (Sofía. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

5.2 Iniciativas para albergar la diversidad

El Proyecto Escuela es una herramienta para el mejoramiento de las escuelas, ya que implica una forma de mirar, de pensar y de actuar colectivamente en la institución. Constituye el conjunto de acuerdos institucionales sobre la escuela que se tiene y la escuela que se quiere. Es un medio para abordar los problemas institucionales, concebidos éstos como desajuste entre una situación actual y una situación deseada. Cada Proyecto Escuela funciona como un puente que cada institución tiende entre su realidad y el futuro deseado, es un instrumento que permite acortar, transitar esa distancia. En este sentido, es un instrumento para la gestión.

El Proyecto Educativo es la propuesta que cada institución elabora a fin de dar cumplimiento a los propósitos establecidos para cada nivel. Propuesta que se elabora desde la identidad propia de cada institución y de la construcción colectiva permanente, y que adquiere existencia objetiva a través de la planificación.

El Proyecto Escuela orienta un modo particular de organización y funcionamiento escolar; tensa a la institución a identificar problemas, a problematizar situaciones naturalizadas, a explicitarlas, a priorizarlas, a recabar información en forma sistemática, a analizar los problemas y generar propuestas de resolución, ensayarlas y evaluarlas. Es una forma de mirar, pensar y actuar colectivamente en la institución.

La elaboración del Proyecto Escuela debe poder anclarse en el trabajo curricular que realizan a diario los docentes, pues no debe perderse de vista la centralidad de la enseñanza, en tanto tarea específica y distintiva de la institución educativa¹⁵.

Al analizar el Proyecto Escuela de las instituciones participantes, se observa que la Escuela Doña Libertad de la Cruz, expresa como perfil que la identifica, “la idea de una escuela contextualizada, totalizadora, integradora, inclusiva, que tiene en cuenta las diferencias individuales, las singularidades” (Proyecto Escuela. Escuela Doña Libertad de la Cruz). Además, se posiciona desde la perspectiva donde las aulas sean espacios de interacción, creación y transformación de significados, de puntos de vista, de búsquedas y descubrimientos. Aulas que sean una realidad viva desde aspectos emocionales y sociales. Aspira a la promoción de la igualdad de oportunidades educativas a través del acceso, la permanencia y el logro de una educación de calidad, en espacios donde los

¹⁵ Extraído de Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela. Ministerio de Educación Ciudad de Buenos Aires, 2008.

alumnos puedan aprender y ayudarse entre sí en todas las dimensiones, respetando los puntos de partida y ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, el Proyecto Escuela de la institución Don Juan Quijote expone contar con una comunidad que necesita y quiere de la institución, un lugar de encuentro, de participación, de identidad, de pertenencia y de colectivos de trabajo. Por lo que, desde hace algunos años, se encuentran trabajando en la puesta de un proyecto que sea coherente con las necesidades y características de su población. Para ello, realizan una labor basada en la inclusión, con el objetivo de lograr un perfil de escuela que tenga como pilares el trabajo colaborativo, el respeto por los acuerdos y por las políticas educativas, con la mirada atenta a qué es lo más conveniente para su cultura institucional.

Una transición puede ser vista y experimentada como un problema o como una oportunidad de desarrollo. Ante cada cambio se suscitan nuevos desafíos en los que se ponen en juego diferentes variables. Cuando estos desafíos se presentan en condiciones adecuadas a las posibilidades personales, se sale enriquecido con un nuevo conjunto de aprendizajes (Woodhead y Moss, 2007). Aunado a esto, se plantea la articulación entre los diferentes niveles educativos como un proceso integrado al Proyecto Escuela, que conserve su propia identidad institucional y que los actores que participan trabajen y se involucren para poder concretar los objetivos propuestos. Se insta a bregar por un proceso de articulación entre niveles, que vaya más allá del planteo de acciones aisladas o de voluntades individuales y que dé cuenta de las posibilidades de intervención que tienen los diferentes actores institucionales. Considerar las transiciones como oportunidades enriquecedoras para los alumnos supone establecer acuerdos a nivel institucional, conceptual y práctico entre profesionales involucrados y las familias, partiendo de una visión compartida, a través de la comunicación y el compromiso de cada uno, generando experiencias de trabajo colaborativo¹⁶. Si bien en ninguno de los proyectos de las dos escuelas involucradas en este estudio se menciona la articulación entre niveles, es en relación a esta necesidad, que docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz manifiestan:

“Además también debería haber una buena articulación con secundaria. Tiene que haber una articulación y un trabajo en conjunto”. (Ana María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Lo mismo pasa de jardín a primaria, en jardín se trabaja de una determinada manera, se están modificando un montón de cosas, después los chicos pasan a primaria y tienen que hacer la fila de mujeres y varones uno

¹⁶ Resumen extraído de “Articulación entre el nivel inicial y el nivel primario”. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016

atrás del otro, cuando ya en jardín no se usa esa forma de estar organizado”. (Amalia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Booth y Ainscow (2000) señalan que la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los docentes, entre otras acciones, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo.

En cuanto a cómo la institución y sus actores tramitan este proceso, los docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz manifiestan que en algunas ocasiones planifican sus prácticas solos; y en otras, consultando al personal de conducción, en trabajo colaborativo entre pares o con personal de apoyo, que puede estar representado por la figura del maestro de apoyo o del maestro integrador, dependiendo si la escuela o el ciclo cuenta con dichos cargos en la planta funcional y de la carga horaria de la que estos recursos disponen:

“¡Planificamos solas!”. (Varias voces. Docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Lo realizamos conjuntamente con la maestra de apoyo a la tarde, en primer ciclo sí, a la mañana no”. (Varias voces. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Depende, a veces con el coordinador, a veces con la maestra de apoyo, a veces sola, a veces le consulto a un compañero”. (Cecilia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“La verdad este año con la incorporación de la maestra de apoyo en el segundo ciclo, se notó ese apoyo. Se notó también cómo se trabajó en equipo”. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

San Andrés

5.3 Adaptaciones curriculares

El concepto de adaptación curricular refiere a un conjunto de estrategias para modificar algunos elementos del currículum: objetivos, contenidos, evaluación, estrategias de enseñanza (entendidas como metodologías, procedimientos, técnicas), recursos, tiempos en relación a las capacidades, posibilidades, intereses, dirigidas a la enseñanza de un grupo de alumnos.

Definida desde el paradigma de la inclusión, Echeita (2006) expresa que las adaptaciones no son sinónimos de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos, si bien es cierto que algunos casos excepcionales lo requieren. Las adaptaciones curriculares involucran, en primer lugar, estrategias de planificación y actuación docente. Constituyen un proceso para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Se fundamentan en una serie de criterios para guiar la toma

de decisiones con respecto a qué es lo que el estudiante debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados¹⁷. En relación a los conceptos desarrollados, docentes de la Escuela Don Juan Quijote revelan que, dependiendo del caso y las necesidades educativas de los niños, planifican haciendo adecuaciones curriculares dirigidas a brindar propuestas diferenciadas con altas expectativas en el desarrollo del proceso aprendizaje de los estudiantes:

“Hacemos adecuaciones curriculares de contenidos. Las hacemos solas o con la ayuda también de la maestra de apoyo, que se ocupa de trabajar con algunos niños dos veces por semana” (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Dando propuestas diferenciadas, manteniendo las expectativas sobre lo que cada uno puede alcanzar”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Depende la dificultad que tengan los alumnos, uno hace la adaptación. Hay casos que no tienen problemas de aprendizaje, pero tienen problemas con la frustración”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Se hacen adecuaciones en el sentido de que se le solicita algo diferente a lo que se le pide al resto, y lo puede hacer además con su acompañante”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“En algunos casos ayuda a hacer las adecuaciones la maestra de apoyo. Hay maestra de apoyo que está sólo para primer ciclo, específicamente es para primer grado”. (Carla. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Por su parte, Arnaiz Sánchez (2003), sostiene que las principales características del paradigma de la inclusión son la cooperación y/o solidaridad, el respeto y la valoración de las diferencias, la comunidad, la mejora para todos, la investigación reflexiva. Además, asevera que necesitamos de la integración para alcanzar una inclusión educativa. Aunque se perciben dificultades en la implementación, en la reflexión realizada por los docentes las intenciones conducen a prácticas superadoras de la homogeneización del aprendizaje tendiendo al paradigma de la inclusión:

“Como hay diversidad en el aula, lo que habitualmente hago es ponerlos en grupo, mezclados. Que sean solidarios entre ellos y que colaboren en el aprendizaje de los otros”. (Carla. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“En el grupo que tenía que trabajar este año eran seis. Además, dentro de los seis, no es que podía trabajar lo mismo. Era explicar para todos rapidito y después tomarme el tiempo con ellos”. (Sofía. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Por un lado, los docentes marcan una diferencia en lo que se refiere a la atención dispensada a la inclusión de la diversidad según el ciclo de aprendizaje en el que los estudiantes se encuentren:

¹⁷ Extraído de “Inclusión educativa: Un currículum en común y diversificado”. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (2010)

“En primer ciclo tenés que estar al lado, si no lo tenés al lado no hace nada”. (Andrea. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Por ahí ayuda que el que está un poquito más avanzado, que puede ayudar al compañero, entonces ahí los vas vinculando...” (Cecilia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“En segundo ciclo es diferente. Yo trabajo en grupo incluyendo y voy cambiando los grupos durante el año y durante diferentes actividades. Cada uno va aportando lo que quiere y bueno, depende de la tarea y depende del alumno que uno tenga ese momento. Este año tuve un nene con Trastorno Espectro Autista. Los aportes que hacía eran valorados por sus compañeros. En ese sentido no tenía dificultad. Sino, hay que hacer adecuaciones, pero me parece que el trabajo en grupo es enriquecedor absolutamente”. (Belén. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“No es que yo planifico una consigna para cada uno. Dentro de ese grupo que no se escuchan tanto sus voces, por ahí porque el resto del aula no los deja manifestar, darles el lugar para que esas voces también se escuchen. Aunque a veces les das lugar y no pueden o no quieren salir de ese lugar.”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Y por otro, algunos profesores de áreas curriculares expresan organizar sus clases con consignas abiertas en las que se respetan las diferencias de intereses, capacidades y posibilidades de acuerdo a los tiempos de los alumnos:

“Yo particularmente, al ser de Educación Física, organizo las clases con consignas más abiertas y... después la diferencia está en el que puede hasta acá, hace hasta acá, y el que no puede intentamos otra cosa. No hace falta que planifique diferente, yo sé que puedo ir para un lado o para el otro, para arriba o para abajo con la misma consigna. Para eso tengo que saber, que no hay un único camino para llegar, tal vez llegue a otro lugar que no es el mismo de todos. No importa cuál sea el camino, ni que sea mucho más largo”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Sí, en Tecnología es mucho experimentar, probar, ver cómo se resuelven los problemas. Cada uno tiene sus propias herramientas y sus propias capacidades para resolver el problema de diferentes maneras y llegar a una solución igual. Creo que eso también apunta a tratar la diversidad. Si se plantea un problema, ¿cuántas maneras hay de resolverlo?, ¿qué capacidades tengo yo para resolverlo y que no son iguales a las de mis compañeros?, pero también son capacidades...” (Pedro. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

5.4 Reflexión sobre las prácticas

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Esto implica dar paso a nuevos procesos a través de los cuales los alumnos tengan la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima armonioso, situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se los valora, se los toma en cuenta y se respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos.

Desde la perspectiva de la pedagogía actual, uno de los propósitos fundamentales es desarrollar facultades cognitivas y sociales de los educandos, tanto como la capacidad

de aprendizaje, de reflexión, de diálogo, de trabajo con otros, de valoración de las diferencias.

El conocimiento se construye mediante la actividad conjunta. “Cuando las personas (adultos y niños) actúan y hablan juntas, las mentes se encuentran en constante construcción” (Tharp, Estrada, Stoll y Yamauchi 2002:75). Para que ello suceda, se necesita que los profesionales reflexionen sobre sus prácticas.

La reflexión sobre la práctica es una estrategia que le permite al docente analizar y comprender situaciones vinculadas al proceso de enseñanza, mediante la cual descubre situaciones en las cuales puede intervenir de manera pertinente para mejorar su enseñanza. Porque "lo más difícil del cambio no es tanto poner en marcha nuevas prácticas, sino modificar las ya existentes" (Pozo, 2006: 428).

Respecto a la percepción que los docentes de las dos escuelas tienen sobre sus intervenciones en el trabajo con la inclusión de la diversidad del alumnado, al reflexionar sobre sus prácticas, algunos maestros pueden rescatar algunas experiencias por considerarlas valiosas; y revalorizan el estímulo, el tener en cuenta los intereses de los estudiantes y el vínculo construido con ellos:

“Tengo un caso con problemas de salud muy graves. Tiene diez años, está en tercer grado, no sabe leer ni escribir, va hacer permanencia otra vez. Me parece que primero hay que tener cercanía con el alumno, incentivarlo, darle seguridad... Para mí eso es el cincuenta por ciento, ellos necesitan eso. Vienen con muchos problemas de la casa”. (Ana María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Yo tuve un nene con mutismo. El desafío fue ‘entrarle’ para que me hablara. Lo hice desde el lado del fútbol, que es donde tiene su interés... así hasta que se empezó a ‘enganchar’ y ahí logramos tener una relación de compinches. Por eso me parece que tener una buena relación con el alumno, estar cerca, que se sienta que acá está protegido, que acá lo vamos a ayudar, es muy importante”. (Sofía. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Asimismo, se resalta el valor enriquecedor que otorga el trabajo con y en la diversidad, la flexibilidad y la construcción de redes de trabajo entre pares:

“Lo que hacía en el aula era trabajar en grupos y a los que veía que tenían un tipo de inconveniente con el contenido, los ayudaba de a grupos. Ayuda la diversidad porque se enriquecen entre pares...”. (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Nosotros trabajamos con grupos flexibles. Tiene que ver con esto del respeto a las trayectorias de cada uno, y también con una de las modalidades para trabajar la promoción acompañada. Una alumna se iba antes, venía una hora, dos horas. Se quería escapar siempre, no entraba al aula, rompía todo. Lo que hicimos, fue trabajar para garantizarle la escolaridad con varias áreas curriculares. Quería trabajar con séptimo en Educación Física. Entonces ahí tiene que ver lo receptivo que sean los profesores también. Karina la recibió y trabajaba con séptimo grado (...) Y así fuimos garantizándole el derecho a la educación. No era una alumna regular, porque no cumplimentaba toda la carga horaria, pero en los grupos flexibles fue una solución. Y después, respetar los sectores que ella quería. A ella le gusta un árbol que tenemos, entonces iban a trabajar ahí. Flexibilidad”. (Perla. Directora de la Escuela Don Juan Quijote)

5.5 Evaluación de los aprendizajes

Al reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes, se toma un concepto de Santos Guerra (1998), quien sostiene que, si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pensar y convivir, la evaluación tratará de dar respuestas a estas inquietudes (citado en Educación inclusiva: un currículum común y diversificado, 2010).

Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2019) caracterizan la evaluación como una tarea ardua, la cual condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y es central para definir la trayectoria de los alumnos. Las autoras sostienen que es una labor que implica decisiones que los docentes toman en soledad y donde la evaluación escrita suele ser la única evidencia, aunque hoy la complejidad y variedad de aprendizajes que se esperan de los estudiantes exceden al trabajo escrito en una hoja.

Al respecto, los docentes expresan que tienen en cuenta múltiples dimensiones y formas de buscar evidencias de aprendizajes, y que no agotan esta instancia sólo en la evaluación escrita. En cuanto a aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales, manifiestan contar con la colaboración de sus pares involucrados en el proceso o del maestro integrador:

“De distintas formas. Me parece que uno va probando todas las instancias de evaluación, no sólo con la hoja en blanco... Pero escrito también”. (Belén. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“No tengo una única forma de evaluar. La observación diaria también cuenta. Qué es lo que sabe y lo que puede hacer solo, en qué necesita ayuda. Todos los días uno evalúa, en todas las actividades”. (Amalia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Yo, por lo general, trato de colaborar a la hora de evaluar con la maestra de apoyo”. (Andrea. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“La maestra de apoyo por ejemplo te pone ‘esto no lo pudo hacer’ o ‘entendió’, ‘esto fue con ayuda’, te hace una observación escrita”. (Ana María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Evaluamos procesos con diferentes estrategias y no limitándonos a evaluar sólo en forma escrita. Si trabajamos por áreas, como es el caso de los más grandes, también lo conversamos y lo consensuamos. Y en los grados que hay Maestra Integradora o Maestra de Apoyo, también participan con sus apreciaciones”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

De los testimonios anteriores, se percibe cierto conocimiento de la Resolución 3278/2013, la cual establece los Criterios generales de readecuación y unificación de las normativas, derivada de la Resolución N° 174-CFE-12 que señala las Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Aprendizaje y las Trayectorias Escolares,

como así también de la Resolución N° 2571-MEGC/13, que aprueba el Proyecto de Promoción Acompañada. Es oportuno mencionar que ninguna de las dos escuelas estudiadas cuenta con la figura MATE en su planta orgánica funcional (POF).

Sobre este proceso dirigido al reconocimiento de las trayectorias escolares, una de las docentes expresa tener ciertas dudas, ya que el mismo busca ampliar las oportunidades de promoción de los alumnos:

“Pero no se puede repetir. Esa es otra realidad, el tema de la permanencia. El espacio de ‘promoción acompañada’ desde un discurso como si fuera para respetar las trayectorias, yo no sé hasta qué punto respeta qué”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

En el cuadro 4 se registra la comparación de los datos surgidos de las dimensiones de estudio dirigidas a indagar las representaciones y prácticas frente a la inclusión de la diversidad educativa y las posibilidades para su abordaje. En la primera columna se ubican las dimensiones analizadas y en las columnas siguientes se muestran los puntos en común y las diferencias entre las dos escuelas tomadas como unidades de observación.

Cuadro 4: Comparación de los datos relevados sobre las iniciativas que procesan las instituciones educativas para albergar la diversidad.

Dimensiones	Escuela Doña Libertad de la Cruz	Escuela Don Juan Quijote
Aplicación del marco curricular para la inclusión educativa	Se reconoce la presencia de la inclusión en el diseño curricular como una necesidad.	Se considera que el diseño curricular no ofrece herramientas para trabajar con la inclusión.
	Hay existencia de dudas sobre las herramientas que encuentran en el diseño curricular para trabajar con la diversidad.	Se percibe un diseño curricular con conceptos utópicos, debido a la falta de recursos para efectivizarlos.
	Se menciona tener conocimiento sobre la actualización del diseño curricular en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje.	No se manifiesta conocimiento sobre la actualización del diseño curricular en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje.
Reflexión sobre las prácticas	Se identifican experiencias valiosas; se revaloriza el estímulo, los intereses de los estudiantes y el vínculo construido con ellos. Se reconoce el valor enriquecedor que otorga el trabajo con y en la diversidad, la flexibilidad y la construcción de redes.	Se valoriza el trabajo en grupos flexibles, el respeto por las trayectorias de los alumnos y la receptividad de los docentes. Se reconoce el valor enriquecedor del trabajo con y en la diversidad, la flexibilidad y la construcción de redes.

Iniciativas para albergar la diversidad	<p>El PE aspira a lograr una escuela contextualizada, totalizadora, integradora, inclusiva, que contemple las diferencias individuales, las singularidades. No contempla la articulación entre niveles.</p> <p>Se reconoce la necesidad de repensar la organización pedagógica por edades y grados. Se propone una organización ciclada</p> <p>Se perciben ensayos de agrupación flexible.</p>	<p>El PE aspira a lograr una escuela en la que prime el trabajo colaborativo, el respeto por los acuerdos, por las políticas educativas y lo más conveniente para su cultura institucional. No contempla articulación entre niveles.</p> <p>Se reconoce la necesidad de repensar la organización pedagógica por edades y grados. Se propone una organización ciclada.</p> <p>Se perciben ensayos de agrupación flexible.</p>
Adaptaciones curriculares	<p>Se realizan adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.</p>	<p>Se realizan adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.</p>
Evaluación de los Aprendizajes	<p>Se tienen en cuenta múltiples dimensiones y formas de buscar evidencias de aprendizajes.</p> <p>La instancia de la evaluación no se circunscribe sólo en la modalidad escrita.</p> <p>Se cuenta con la colaboración de pares involucrados en el proceso para evaluar los niños que presentan necesidades educativas especiales.</p> <p>No se cuenta con la figura del MATE en la POF.</p>	<p>Se tienen en cuenta múltiples dimensiones y formas de buscar evidencias de aprendizajes.</p> <p>La instancia de la evaluación no se circunscribe sólo en la modalidad escrita.</p> <p>Se cuenta con la colaboración de pares involucrados en el proceso para evaluar los niños que presentan necesidades educativas especiales.</p> <p>No se cuenta con la figura del MATE en la POF.</p>

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento del trabajo de campo.

En resumen, en cuanto a la percepción que los docentes tienen respecto al tratamiento que hace el diseño curricular sobre la inclusión educativa y la atención a la diversidad, podemos observar que algunos de ellos sostienen que, si bien la inclusión educativa plena está planteada como una aspiración en ese documento, dudan que les brinde las herramientas necesarias para desarrollar sus prácticas, mientras que otros, directamente niegan encontrar recursos en los cuales apoyarse. Por su parte, hay quienes se manifiestan en acuerdo a que, para alcanzar una verdadera inclusión en la sociedad es fundamental que primero la acepte la escuela, ya que ésta funciona como un espejo de lo que sucede fuera de ella. Además, sostienen que para que esto suceda, depende de la

voluntad institucional y atribuyen el fracaso a la falta de certezas y recursos humanos para realizarlo.

Sobre el postulado del documento curricular que establece como características salientes de la escuela, por un lado ser ciclada con diferenciación por grados, pero alentando una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza y condiciones favorables al respeto por la diversidad de puntos de partida, y por otro, estar abierta a la diversidad; algunos docentes presentan cierto escepticismo, mientras que otros, si bien acuerdan con dichos postulados consideran que no son posibles alcanzarlos, reiterando la atribución de su causa a la falta de recursos humanos especializados.

Al reflexionar sobre la situación de discusión en la que se encuentra la escuela común, el currículum único y el aula estándar, como al rechazo de resolver la inclusión educativa con una mera sensibilización sobre las diferencias y que la escuela centenaria debe cambiar, tal como lo expresa Terigi (2009), muchos de los docentes acuerdan en la necesidad de que se produzca una transformación. Consideran que deberían contar con recursos tecnológicos modernos, tanto informáticos como relativos al mobiliario del aula, y con más acompañamiento de recursos humanos especializados.

Respecto a la organización pedagógica de la escuela actual, los docentes plantean la idea de repensar la organización por edades y grados, respetando las trayectorias y los intereses de cada estudiante. Además, consideran necesario un cambio en la escuela media, para hacer posible una articulación en un trabajo conjunto, que garantice un pasaje de la primaria a la secundaria sin frustraciones ni fracasos, tal como ocurre con el nivel inicial. Consideran que en dicho nivel se están promoviendo algunas innovaciones, aunque se contrapongan al momento en que los niños ingresan en la escuela primaria, la cual sostiene formalidades y estructuras organizacionales centenarias.

Resulta oportuno mencionar que se vislumbran ensayos de prácticas dirigidas a la agrupación flexible con atención a la diversidad, donde subyace el interés por esbozar nuevas experiencias de trabajo atendiendo a la equidad y la calidad educativa.

En atención a lo antedicho, se percibe cierto acercamiento a los criterios incorporados en la Resolución 3278-MEGC-13, los cuales señalan las pautas para la readecuación y unificación de las normativas en la educación inicial, la educación primaria y la modalidad de educación especial. En tal sentido, podemos considerar que docentes de ambas escuelas, se encuentran transitando un proceso de internalización de la esta norma que establece la renovación de las propuestas formativas, la reorganización

institucional y el diseño de estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los todos los alumnos.

Al reflexionar sobre el nivel de conocimiento que poseen sobre las reglamentaciones que encuadran las prácticas educativas y cómo acceden a dicha normativa, los docentes expresan que la comunicación mediante cadenas de mails y el debate en las reuniones de ciclo son las vías más efectivas de acceso y discusión sobre dicha información, otorgando un gran valor a dichos encuentros. Aunque declaran que, si bien reciben la información, carecen de asesoramiento y de indicaciones precisas para su implementación. Asimismo, una docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz menciona tener conocimiento respecto a la actualización del diseño curricular en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje, publicada en 2019, resaltando que el planteo de dicho documento está dirigido a la atención de la diversidad, representando según su mirada un desafío para los profesionales que están a cargo del alumnado, y sugiriendo que sería más efectiva la aplicación si se hiciera una bajada más rígida o vertical desde las autoridades del sistema educativo.

Estas demandas pondrían en evidencia la tensión que se genera con el planteo de la Ley 3.331 que tiene como objeto la propuesta, monitoreo y evaluación de las políticas públicas para una inclusión educativa plena ante la imposibilidad de los docentes de encarnar dicha normativa en sus prácticas.

Al analizar los proyectos de las escuelas para identificar las iniciativas que se proponen como institución para albergar la diversidad, se podría mencionar que la Escuela Doña Libertad de la Cruz se posiciona notoriamente con acciones tendientes a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y la participación. Mientras que el Proyecto de la Escuela Don Juan Quijote, si bien refiere a acciones de inclusión, éstas estarían más orientadas a la inclusión y la participación de la comunidad educativa en general.

En referencia a cómo tramitan la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los docentes, los profesionales manifiestan que en algunas ocasiones planifican sus prácticas en forma individual; y en otras, consultando al personal de conducción o en trabajo colaborativo entre pares o con el personal de apoyo, que puede estar representado por la figura del maestro de apoyo o del maestro integrador, dependiendo si la escuela o el ciclo cuenta con algunos de dichos cargos en la planta orgánica funcional y, de la carga horaria de la que éste disponga. Al mismo tiempo, los docentes señalan que, dependiendo del caso y

las necesidades educativas de los niños, planifican haciendo adecuaciones curriculares dirigidas a brindar propuestas diferenciadas, con elevadas expectativas en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Al abordar la evaluación como un proceso complejo, los docentes expresan tener en cuenta múltiples dimensiones y formas de buscar evidencias de aprendizajes, no agotando esta instancia sólo en la evaluación escrita. Y en cuanto a aquellos niños o niñas que presentan necesidades educativas especiales, manifiestan contar con la colaboración de sus pares o del maestro de apoyo o integrador para valorar el proceso de aprendizaje.

De las reflexiones registradas se desprende que los profesionales indagados tienen conocimiento de la Resolución 378-MEGC-13, que establece los criterios generales de readecuación y unificación de las normativas, derivada de la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación que señala las Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Aprendizaje y las Trayectorias Escolares, como así también, de la Resolución 2.571-MEGC-13, que aprueba el Proyecto de Promoción Acompañada. Esta última, genera posturas dilemáticas respecto al proceso que impulsa en las escuelas primarias nuevas prácticas y procedimientos en relación a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, buscando ampliar las oportunidades de promoción de los estudiantes, ya que aún no garantiza el dispositivo MATE en ninguno de los dos casos estudiados.

En relación a la percepción que tienen los docentes sobre sus intervenciones vinculadas al trabajo con la inclusión de la diversidad del alumnado, se podría decir que, aunque perciben dificultades para su implementación, en ambas escuelas los docentes pueden rescatar experiencias por considerarlas valiosas y subyacen intenciones que conducen a prácticas superadoras de la homogeneización del aprendizaje tendiendo al paradigma de la inclusión.

CAPÍTULO 6

POSIBILIDAD DE REFLEXIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD

En este capítulo damos respuesta al cuarto objetivo de la investigación, el cual está dirigido a averiguar las percepciones y miradas que los docentes tienen frente a la inclusión de la diversidad de alumnos en la escuela común; sus interrogantes, temores, desafíos y obstáculos; así como a la apreciación que ellos tienen en relación a la disposición de las familias ante la inclusión de la diversidad en escuelas de educación primaria común de la ciudad de Buenos Aires. Además, en este apartado se desarrollan las conclusiones a las que arriban directivos y docentes como resultado de esta instancia de reflexión en los grupos focales, respecto a la apreciación que tienen sobre la implementación de la política educativa de inclusión, de sus propias concepciones y creencias acerca de las dificultades que vivencian, y de las modificaciones que deberían darse para garantizar la inclusión de todos los alumnos.

6.1 Una mirada sobre la inclusión de la diversidad

El enfoque de la educación inclusiva enfatiza que los fundamentos de la educación escolar tienen que ver con promover el desarrollo de capacidades, y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. De acuerdo a Blanco (1999), la escuela debe conseguir el equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos, pero a la vez ésta debe ser comprensiva y diversificada, para evitar la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo las características y necesidades individuales de cada alumno.

Al reflexionar sobre este enfoque, en la Escuela Don Juan Quijote, con una numerosa población compuesta por alumnos del barrio y de zonas desfavorecidas, por un lado, se registran testimonios que sostienen una mirada integral del estudiante, concibiéndolo como ‘un todo’ y poniendo la atención no sólo en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino en el aspecto asistencial también:

“Lo primero que hay que pensar es que un niño es un todo, no es sólo una cabeza, una carpeta donde metés contenidos. Hay chicos que vienen de la casa y te dicen ‘vamos a merendar que tengo hambre’, porque se levantan y vienen a la escuela sin almorzar”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Por otro lado, profesionales de la misma escuela, presentan posturas dilemáticas en cuanto a la certificación de los aprendizajes representadas en la instancia de Boletín Abierto¹⁸, la cual fue sustituida a través de la Resolución 1624/17 de Promoción Acompañada, hasta el punto de considerar ‘absurdos’ algunos aspectos del enfoque, vinculándolos con el temor a la acusación por discriminación y con la devaluación de la autoridad docente:

“Desde el vamos para mí son un absurdo las resoluciones y las políticas educativas. Un ejemplo es la Promoción Acompañada. La verdad que nunca entendí el Boletín Abierto, y tampoco entiendo la Promoción Acompañada. Somos profesionales, tenemos las herramientas para evaluarlos.... Creo que la Promoción Acompañada va de la mano con este miedo a que nos acusen de que discriminamos, de que no respetamos las individualidades... Muchas veces cerramos el año, sabiendo que saben ‘esto y nada más’. Los pasás, pero no porque sepan. Estamos devaluados, de verdad”. (Perla. Directora de la Escuela Don Juan Quijote)

“Yo pienso hasta qué punto la permanencia de un alumno en el mismo grado va a solucionar algo. El trasfondo no es lo que le falta saber, es un problema social, emocional, mucho más profundo que un contenido que le sirve para pasar de grado”. (Nadia. Docente de la Escuela on Juan Quijote)

“No sé teóricamente cómo lo analizaron, pero en la práctica realmente no sirve, no sé qué resuelve para el pibe”. (Marcia. Docente Escuela on Juan Quijote)

Mientras que al reflexionar sobre cómo perciben la escuela en la que trabajan desde una perspectiva inclusiva, las voces de docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz se dirigen a reconocer cierto enriquecimiento a partir del trabajo con la diversidad. No obstante, como contracara de ello, manifiestan vivenciar situaciones de desborde, que supera a todos los actores involucrados y en la que no se tiene en cuenta al niño integrado ni al entorno, a pesar de contar con una población escolar reducida:

“Yo creo que la escuela se enriqueció con la inclusión, pero también la desborda, la dificulta. Por un lado, veo que hay más tolerancia en algunos docentes para respetar los tiempos... Pero si bien veo estos cambios positivos, también veo situaciones que superan, que desbordan... Y el desborde lo vemos en esos niños que se escapan y en los mensajes que recibimos en el grupo de los docentes: ‘fulanito está pegando o rompiendo todo’, y hay que salir corriendo o ver quién va o baja. Y no hay un ‘protocolo’ a seguir”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Los directivos también están muy sobrepasados con estas situaciones que a veces se generan con estos nenes. Ellos tampoco saben para dónde correr para sostener a los docentes que están frente a estos casos”. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

¹⁸ Boletín Abierto es una estrategia para favorecer la promoción de los estudiantes que terminado el tiempo regular de clases no acreditaron los conocimientos que se consideran necesarios para pasar al grado inmediato superior. Esta estrategia posibilita cerrar la documentación en marzo, lo que permite a los niños/as que a fin de año no están en condiciones de aprobar, un margen mayor de tiempo para trabajar aquellos contenidos en los que han encontrado mayor dificultad. Supone que en cada institución educativa los docentes trabajen con los/as alumnos/as en pequeños grupos o individualmente una vez terminado el ciclo lectivo, desarrollando estrategias de enseñanza que permitan retomar y profundizar aprendizajes que se consideran relevantes para la aprobación de un área. Constituyó un derecho de los alumnos para lograr mayores niveles de equidad en la distribución y acreditación de saberes.

“Con este tipo de inclusiones donde a veces no se tiene en cuenta ni al nene ni al entorno, yo veo que la escuela hace lo que puede, como puede, con lo que tiene”. (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

A pesar de ello, los docentes sostienen que entregan lo mejor de sí, resaltando la esencia del ‘ser docente’:

“Yo creo que frente a viento y marea la seguimos peleando porque está en nuestra esencia como profesionales y como escuela”. (Claudia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Creo que todos tratamos de dar lo mejor, pero a veces no sé si alcanza... Obviamente que suma, porque está en nuestra esencia entregar lo mejor”. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Para sumar a las reflexiones anteriores, surge un relato vinculado a los beneficios que proporciona la educación inclusiva. Éstos son atribuidos, por un lado, al aprendizaje en torno a la no discriminación, y por otro, a la pérdida del miedo a lo diferente, tanto por parte de los niños y como de los adultos:

“Creo que los chicos aprenden a no discriminar, a ver que cada uno es diferente. Y que eso no está mal y no tiene que dar miedo. Pienso que, en otras épocas el no incluir la diferencia, tenía que ver con esto, con el temor a lo distinto, y dejarlo afuera. Es muy gratificante ver cuando un nene que tiene muchas dificultades en algún aspecto, se puede destacar y recibir el cariño de los compañeros y de los docentes”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Según Terigi (2009), se debería asumir el problema de los límites del saber pedagógico del que se dispone, al proponer diseñar programas que hagan posible la inclusión de estudiantes que experimentan dificultades persistentes para ingresar, para permanecer en la escuela y para aprender en ella. Respecto a los recursos pedagógicos teóricos con los que actualmente se cuenta, los docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz expresan que son suficientes. Sin embargo, resaltan que tanto o más que la teoría, es necesaria una actitud positiva hacia la tarea, revalorizando el lugar del vínculo:

“¡Siii... marco teórico hay!”. (Varias voces. Docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“En la Web del Gobierno, tenemos un montón de teoría”. (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“La Escuela de Maestros funciona bien, tiene todos los cuadernillos”. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Creo que tiene mucho más que ver con la actitud que con lo teórico. En realidad, después de muchos años de trabajo veo eso. Veo psicólogas trabajando de APND, mucho más jóvenes que yo y con muy poco vínculo, muy poca predisposición. Si en educación trabajás con chicos, te tiene que gustar”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

6.2 Desafíos que representa la inclusión de la diversidad

6.2.1 Equidad educativa

Según la UNESCO, la equidad en educación implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje. “Todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (UNESCO, 2017:13). Así, equidad educativa refiere a tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes. Desde esta perspectiva se podría decir que la equidad en educación tiene que ver con la igualdad de oportunidades y con los criterios de justicia e inclusión.

Al pensar en una de las dimensiones que más impactan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, Terigi (2009) las relaciona con la práctica docente; con lo que los docentes creen, pueden y están dispuestos a hacer.

Al realizar una reflexión sobre los desafíos que implica la atención a la diversidad, las expresiones giran en torno a la justicia educativa, en el sentido que, en su afán de atender la diversidad, en sus prácticas no resulten estudiantes desapercibidos u olvidados:

“El desafío está en que a veces uno se siente mal porque decís ‘¿y el resto qué?’ Por atender esas necesidades uno no termina atendiendo al resto y no es justo”. (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“El mayor desafío para mí es no desatender a nadie, al chico que tiene algún tipo de dificultad que vos lo tenés que incluir, pero tampoco olvidarte del resto. Eso es lo que me preocupa, perder la mirada total, o al revés, como tiene problemas después me ocupo, voy con el resto, y me olvido de...”. (Carla. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Ante estas situaciones de inclusión, el desafío es poder ayudarlos a desarrollar todas sus potencialidades al máximo, las que tenga. Si tiene alguna discapacidad, la remanente, no exigirle lo que sé que no va a poder hacer por su dificultad, y exigirle al máximo todas las que sí sé que va a poder. Ese es el desafío”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

En efecto, docentes de la Escuela Don Juan Quijote ponen énfasis en el desarrollo máximo de las potencialidades de cada alumno para que se lleven las herramientas necesarias y lleguen a superar la realidad de la que proceden:

“La verdad es que, pensando en las desigualdades sociales, de dónde vienen y en lo que traen muchos de estos pibes, a mí me parece, en un acto de amor, darle la mayor cantidad de herramientas académicas para que lleguen más lejos que de donde salieron, y que no sigan en la misma realidad. Y eso es un bastión que lo estamos perdiendo en pos de otras cosas que al final tampoco suceden”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“El mayor desafío es lograr que los alumnos, no importa cuántos sean, se sientan parte, que se lleven algo, que se lleven herramientas para la vida”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

6.2.2 Calidad educativa

La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida¹⁹. En este sentido, a docentes de ambas escuelas se les presenta como desafío el alcance de la calidad educativa como derecho:

“El desafío es que no se baje la calidad, que no estemos nosotros cuestionados. Porque si uno considera que el chico debe hacer permanencia, no tengo que probar con ninguna evidencia para ver si lo que hice está bien. Las bajadas que hay con las trayectorias, con la Promoción Acompañada, no sé hasta qué punto sirven. Me parece que habría que hacer un mix, entre lo tradicional y lo nuevo. Construyamos el aprendizaje, pero apuntémosle a la calidad, a crecer y no a ‘engancharnos’, con cada medida”. (Cecilia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Esta escuela siempre fue muy prestigiosa. Se daban todos los contenidos. Ahora, es otra cosa. Decís ‘no llegué a dar todo esto, pero no importa, eso ya en algún momento lo van a ver, pero... ¿pudieron superar todos sus problemas de relaciones sociales?’ La parte de los contenidos pasó a un segundo plano, porque estamos abocados a lo social, lo vincular, todo lo que es la inclusión. El lugar de la escuela ahora es otro”. (Carla. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“En pos del respeto a la individualidad y a las trayectorias, que lo tenemos que tener en cuenta, ya no estamos garantizándoles lo mínimo”. (Perla. Directora de la Escuela Don Juan Quijote)

6.2.3 Necesidad de construir de redes de contención

Al reflexionar sobre las exigencias que insume el trabajo con una población de alumnos heterogénea y diversa, docentes de las dos escuelas tomadas como casos de estudio coinciden en que es elemental trabajar en equipo, armando redes de contención:

“Me parece que el mayor desafío es que seamos un grupo. Docentes y alumnos, que se sientan parte todos en un mismo lugar”. (Silvina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Me parece que es empezar a juntarnos desde los docentes y desde la conducción y armar una red de contención. Que se intenta hacer. Por ahí hay chicos que se escapan del aula, que son agresivos y que hay alguien de conducción que los acompaña por la escuela o que los lleva a la biblioteca. Se intentan diferentes estrategias, pero falta más. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Entre nosotras nos acompañamos. Saco el teléfono y llamo pidiendo auxilio. Se me escapaba Juancito, le decía a mi compañera de al lado ‘fijate los chicos, que se me fue Juancito. Entonces salía corriendo por la escuela para ver dónde estaba. Eso te pasa todo el tiempo. Necesitas acompañamiento”. (Carla. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Descomprimimos más de una vez, para que ellas puedan trabajar. Descomprimimos yendo al aula, o que los chicos vengan con nosotras”. (Perla. Directora de la Escuela Don Juan Quijote)

¹⁹ Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires, 2007.

6.3 Obstáculos

6.3.1 Falta de recursos profesionales especializados

Al indagar sobre los obstáculos que se les presentan en pos de incluir la diversidad, docentes de una y otra escuela plantean en forma coincidente, limitaciones puntuales. Por un lado, manifiestan percibir escaso nivel de compromiso e involucramiento por parte supervisión escolar como de los equipos de orientación escolar en el proceso de inclusión:

“La falta de acompañamiento es un obstáculo. El EOE nos dice ‘ustedes tienen la obligación de ocuparse’, el CEI dice ‘a nosotros no nos corresponde’. La Supervisión Escolar nos dice ‘es un chico que tiene que estar en la escuela’, ‘me interesaría conocerlo’. Nunca han venido, no saben quién es el nene. Está en la escuela, ¿y quiénes estamos en la escuela? Nosotros”. (Lina. Directora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Los recursos que hay, como el EOE o el CEI, es como que hacen un paso hacia atrás. Nadie quiere involucrarse, comprometerse, decirlas a los padres lo que tienen que escuchar desde su lugar como como profesionales. Yo no sé si es que tienen temor a la reacción de los padres, temor a lo que pueda suceder con sus dichos. Entonces todo se paraliza. Con un nene, el EOE, tuvo la primera reunión con los papás, en el mes de septiembre”. (Viviana. Vicedirectora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Aunado a esto, los maestros suman no contar con andamiaje de profesionales especialistas o de otras instituciones en la atención de las necesidades de los alumnos con dificultades:

“El obstáculo es no tener a alguien que esté realmente preparado que te esté dando una mano, que realmente entienda del problema que estás tratando, porque colegas sí, todos. Vamos al que lo tuvo el año pasado o que tuvo un caso parecido y le preguntamos”. (Carla. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“El mayor obstáculo, es la falta de recursos humanos especializados. Estamos solas en las aulas”. (Nadia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

6.3.2 Intervención de la familia

La Resolución 174-CFE-12 establece que las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por lo tanto, el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia, y siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.

Dentro de este marco, en el discurso de docentes de ambas escuelas aparece como un obstáculo a considerar la intervención de la familia con un rol determinante y la

desautorización profesional desde las autoridades del sistema educativo en la toma de decisiones:

“Las palabras de los maestros, de los directivos de la escuela, cae en saco roto. No tenemos la autoridad suficiente como para elevar un informe, dar las características de lo que observamos diariamente para tomar una decisión. La última palabra la tiene el padre. Entonces, ¿en qué lugar quedamos nosotros? ¿En qué lugar queda la dirección de la escuela, el maestro, coordinadores, el EOE, el CEI, la Supervisión Escolar?”. (Lina. Directora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“A veces pasa, que citaste durante todo un año a una familia a hablar de cómo va su hijo; por ejemplo, si está en ‘Promoción Acompañada’ y si así lo consideramos se habla de la permanencia, que es algo que también está por resolución ministerial... Pero después la madre por mail, accede al ministerio, y es mi propio ministerio, que me dice: ‘no, lo pasás’. Es ahí donde estamos complicados, y me indigna todo eso”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

6.3.3 Resistencias y ausencia de redes

Los docentes de ambas escuelas encuentran en las resistencias internas tanto personales como de la institución y en la ausencia de una red de contención o entramado de compromisos y estrategias, otra limitación para efectuar una inclusión educativa más efectiva:

“Considero que un obstáculo es la resistencia interna de la institución. A veces de nosotros mismos. A nuestra escuela le costó muchísimo aceptar que Juanita era una alumna de todos”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Los mayores obstáculos, son no contar con una red. Con una red de ponernos de acuerdo entre todos y tener una estrategia para que este niño no sea sólo de la maestra de tal grado, sino que sea un alumno de todos”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

6.3.4 El tiempo y la organización institucional

En los discursos de algunos docentes también se pueden apreciar como factores obstaculizadores, el tiempo y la organización de la jornada escolar. Por un lado, señalan la brevedad de la jornada simple, a la que le suman todos los requerimientos recibidos por fuera de su planificación, que insumen tiempo extra y desvirtúan el proceso de enseñanza aprendizaje propuesto en sus proyectos y secuencias, en desmedro de las prioridades y de la calidad educativa:

“En la jornada simple la falta de tiempo es un obstáculo”. (Adriana. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Para nosotros, los curriculares, que tenemos una hora por semana con los estudiantes, el desafío es poder estar ahí, para ellos en el poco tiempo que tenemos”. (Pedro. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Los tiempos son un obstáculo. Porque a veces yo planifico algo durante todo el año, y además de todo eso... me tiran ‘esto hay que hacerlo’, ‘esto bajó’, ‘hay que hacer esto otro’. Entonces me tengo que ocupar, y de lo que planifiqué quedó poco. Todo ese ruido de afuera, hace que se pierda el eje. Siento que a veces hacemos como que enseñamos y no enseñamos casi nada”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Además, el tema de los tiempos es un problema para los docentes y también para la conducción. Hay millones de cosas para hacer, millones de cosas que se piden, y entonces, ¿Cuáles son las prioridades?”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Por último, docentes de la Escuela Don Juan Quijote, con una matrícula escolar numerosa y parte de la población procedente de sectores vulnerables, manifiestan como obstáculo una organización escolar que no contempla la asistencia alimentaria al ingreso de la jornada, ni espacios de meditación o expresión de las emociones antes del abordaje de las áreas elementales:

“Deberíamos empezar el día con la merienda y luego algo más ‘tranqui’, que puedan expresarse desde otro lugar... Pero necesitamos otra gente trabajando con estas cuestiones. Acompañamiento, otras disciplinas que ingresen. Porque lo que se hace con placer, se aprende y queda. (...) Se incluye, pero a las ‘patadas’, entonces siempre estamos en esa lucha”. (Mercedes. Docente Escuela Don Juan Quijote)

“Tener momentos para descansar, para meditar. Pero para eso se necesita acompañamiento”. (Silvina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Blanco (2006) puntualiza que la tarea docente necesita de un ser humano que asuma riesgos e innove en su práctica pedagógica, que lo lleve a evaluarse permanentemente y reflexionar sobre sus avances y desaciertos. Un profesional que logre reconocer a cada uno de sus estudiantes y se prepare para trabajar de forma colaborativa para alcanzar las metas del currículo y oportunidades de vida, para sus estudiantes y para sí mismo, donde ni el género, ni la antigüedad sean una barrera para llegar a una educación inclusiva. Sin embargo, al tratarse la docencia de una ocupación en la que se involucran personas, este interés y entusiasmo en la tarea, se acompaña por la angustia y el desconcierto que provocan situaciones nuevas, y las sensaciones de temor e inseguridad suelen estar presentes.

6.4 Temores que genera la inclusión de la diversidad

6.4.1 Temor a la agresividad

Al realizar una introspección sobre los temores que les genera la inclusión de la diversidad, algunos maestros de la Escuela Doña Libertad de la Cruz reconocen el miedo

que les produce la agresividad de algunos niños, dándole una mayor preponderancia a la agresión física sobre la verbal:

“La inclusión te genera temores. Te genera temores respecto a los chicos agresivos...”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Si bien hay quizás más agresión verbal, me da miedo cuando es física, porque lo que uno menos quiere es que un chico se lastime (...). A mí es eso lo que me genera mucho miedo”. (Claudia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

6.4.2 Temor a la resistencia o rechazo

Otro temor que aparece en el discurso de los docentes, es a la resistencia o al rechazo por parte de los alumnos y no poder atravesar esa ‘armadura’, miedo a la impermeabilidad para poder establecer un vínculo pedagógico y abordarlos para que aprovechen la oportunidad que se les presenta:

“Mis temores son la resistencia o el rechazo a no querer ser parte. A no querer sentirse parte. Ese sería el desafío para mí”. (Silvina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“No poder abordarlo, no poder... que no sea permeable, que no deje pasar nada, que no pueda acercarme. Eso me da miedo”. (Mercedes. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Temor a no poder entablar un vínculo. Porque no podría ser docente si no entablo vínculo. Creo que no podría enseñar nada, si no lo tuviera”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Lo afectivo entra bastante en mis miedos. Porque la primera manera de incluir es tener vínculo con el alumno. No me quedan dudas. Si no hay vínculo, es imposible”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Mi miedo es que no sepan aprovechar las cosas. Yo quisiera que ellos se den cuenta. Tienen que absorber todo, desde las diferentes o pocas oportunidades que tienen (...) Todo lo que le podemos dar nosotros. (Adriana. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

6.4.3 Temor a actuar con falta de profesionalismo

El Diseño Curricular para la Escuela Primaria habilita el lugar para la profesionalidad de los equipos docentes, en línea con la concepción político-educativa que sostiene el gobierno del sistema y que valoriza el trabajo pedagógico institucional. Profesionalismo y profesionalidad son dos grandes dimensiones a partir de las cuales se configura la identidad de la profesión docente y cuya sinergia constituye la fortaleza ética y profesional de los maestros (Braslavsky, 2004; citado en Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos, 2007). La toma de decisiones con inexperiencia, la falta de profesionalismo y formación necesaria, también se constituyen

en los pilares de mayor zozobra respecto a la inclusión de la diversidad en docentes de la Escuela Don Juan Quijote:

“Para mí el mayor temor es el tomar decisiones con falta de profesionalismo. Como el decir ‘pruebo por acá’, ‘pruebo por allá’ y en realidad no tener ningún conocimiento fundado para tomar las decisiones. Desde la inexperiencia.”. (Nadia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Mis temores son tomar decisiones o tratar desde lo mejor que a uno le parece, pero que no deja de ser eso. Y eso a veces hace ruido desde el lugar como profesional”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“El temor es por ahí no estar a la altura de las circunstancias, el tiempo avanza... quedarme sin la preparación adecuada para acompañar acorde a los tiempos”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

6.5 Percepciones que despierta la inclusión de la diversidad

Las constantes necesidades que presentan los estudiantes, cumplir con las crecientes exigencias de la labor pedagógica, enfrentarse a las continuas resistencias y interrupciones de los alumnos, son factores que generan la percepción de sentimientos de enojo, angustia, frustración, impotencia y soledad al no poder responder a todas las situaciones que, en el día a día se les presentan a los docentes y directivos de ambas escuelas abordadas:

“Te frustrás porque por ahí las propuestas, la posibilidad de grupos flexibles, por ejemplo, no tienen lugar. ‘Rebota’ todo. Hay pibes que te dicen que no a todo. Hay alumnos que al estar disruptivos todo el tiempo, ponen en jaque el aprendizaje de los otros. A la tarde los grupos son ideales en cuanto al número, la atención que les podés brindar y el tipo de trabajos que podés hacer. Sin embargo, sentíamos que no podíamos avanzar ni con el grupo, ni lograr algo con ellos. Es muy frustrante”. (Marcia. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Teniendo en cuenta el perfil con el que trabajamos, nosotros algo siempre inventamos. No solamente se da que no quieren trabajar, sino la catarata de insultos, de agresiones que recibimos...”. (Perla. Directora de la Escuela Don Juan Quijote)

“Sentimos frustración y una impotencia total. Siento como que se burlan. Me duele, me da tristeza, me da impotencia, me da bronca... y creo que, nadie se acuerda de nosotros. Realmente nos sentimos solos ante estas situaciones. Solos. Me parece muy bien la ley de inclusión, pero creo que no todo puede ser incluido. Creo que hay que hacer una evaluación y creo que hay que escuchar las voces de la gente que trabaja con estos chicos, aunque evidentemente no somos ni psicopedagogos y demás. Y no quiero decir con esto que tomamos distancia y que no los tomemos, porque tenemos acá un montón de chicos con APND y hay algunos que funcionan perfectamente bien”. (Lina. Directora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“A veces uno se siente solo frente a las situaciones así. Me ha pasado que ha venido el equipo de orientación a decir un montón de cosas. Pero, vienen, te dan ‘tips’, se van y vos te quedás mal, angustiada por situaciones que han pasado. Cuando digo sola, me refiero a la escuela. Todos te dan directivas y nadie se queda a laburar. Las que tenemos que poner el cuerpo somos nosotras. Te da mucha bronca, te genera frustración, impotencia...” (Claudia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Más allá de estar acá trabajando, nosotras tenemos una familia. A veces uno se va cargado y lo llevás a tu casa. No podés cortar, te atraviesa. No podés, porque son niños y te da impotencia no poder hacer nada...”. (Cecilia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

6.6 Rol de la familia en la inclusión de la diversidad

En el siglo XXI estamos atravesando una época en la que la complejidad es una dinámica de la vida de todos los seres humanos, caracterizada por la cantidad y diversidad de actores y la velocidad con la que entran en interacción, provocando situaciones nuevas que emergen simultáneamente y generan en los sujetos inestabilidad y carencia de referencias.

Familia y escuela son un marco referencial imprescindible para la asimilación de los sujetos a la sociedad a la sociedad; pero, este marco se encuentra a merced de los avatares impuestos por transformaciones diversas que han de asumir ambas instituciones si quieren responder a su tarea educativa y socializadora. Los cambios de la sociedad actual son rápidos y profundos, los sujetos no están preparados para adaptarse a ellos en los diversos niveles: biológico, psicológico y social. La complejidad, cada vez mayor que la caracteriza, demanda una nueva visión educadora de la familia y la escuela, lo que exige su compromiso para trabajar unidas en un proyecto común (Aguilar Ramos, 2002)

Atendiendo a las consideraciones respecto al acompañamiento de la familia, por una parte, especialmente en docentes de la Escuela Don Juan Quijote, se observa un fuerte cuestionamiento al rol que la familia debiera asumir, aunque reconocen que ésta ya no tiene la configuración de antes. Manifiestan malestar frente al tema, haciendo notar que la familia hoy delega a la escuela la función que tradicionalmente ha cumplido, donde en muchos casos, además de ocuparse de su rol específico de enseñanza, la institución debe asumir también roles parentales:

“Hay un tema social, porque la familia ya no es la familia de antes. Vos ves que los chicos vienen solos, que se levantan y vienen directamente a la escuela, y que la familia ni se enteró si vinieron. Tenés que estar atrás de eso. O en otros casos, llamar, pedir un turno para que los atiendan. Entonces te estás ocupando de toda esa parte social que se tendría que ocupar la familia, y eso pasa todo el tiempo”. (Carla. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

Por otra parte, maestros de la Escuela Doña Libertad de la Cruz se suman también a estas reflexiones y coinciden en reconocer diferentes tipos de familias en relación a la actitud que presentan ante la inclusión de la diversidad. Entre ellas, por un lado, identifican familias que eligen la escuela pública para que sus hijos aprendan con y en la diversidad; y por otro, señalan a aquellas otras que presentan dificultades para reconocer y aceptar las necesidades reales de sus hijos, cuya posición es en oposición a las sugerencias y decisiones de los profesionales que, en algunos casos llegan a denunciar a la institución ante autoridades distritales o ministeriales:

“Hay diversidad de familias. Hay familias que mandan a sus chicos a escuela pública, solamente para que estén en contacto con la diversidad y que aceptan que haya un nene que pegue o que haya diferentes tiempos de aprendizaje. Otras que no, y que van al distrito directamente a denunciar. En los nenes con dificultades también, hay familias que acompañan, que están, y otras que niegan. Entonces ahí se hace muy complicado”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Hay familias que cuando le proponés un cambio, porque creés que es lo más conveniente para descomprimir, porque hay familias en ese grado, que le van a crear un clima desafortunado a ese chico, porque esas familias y los chicos huyen como si fuese un monstruo; me dicen: ¿Mi hijo se tiene que cambiar de turno y los otros se van a salir con la suya?’. Soy la directora de la escuela, conozco mi comunidad, conozco cuál va a ser el ambiente más beneficioso para su hijo (...)”. (Perla. Directora de la Escuela Don Juan Quijote)

“Como padre me parece que es muy difícil ver las dificultades... Lo que pasa es que a veces los equipos trabajan con ese niño a nivel individual y a la escuela se le pide a nivel grupal y entonces ahí es donde está la falla. Porque nosotros vemos un niño y ellos ven otro. (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Pero los mismos profesionales, ¿le están diciendo la verdad esos padres? ¿Los están orientando? Quizás este chico necesita otro tipo de escuela, que le brinde otras oportunidades. Además, tendría que haber un tiempo acotado para poder evaluar esa situación, y no que se pierda todo un año. Siempre pensando en función del niño. Un año es mucho tiempo, y notamos muchas veces que también a la familia es como que le falta un empuje más o ser más consiente, y decir “¿esto es lo que realmente mi hijo necesita?”. (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

6.7 Necesidad de contar con recursos de apoyo

La Resolución N°1.141-SED-01 aprobó el Plan de Estudios “Integración Parcial y Convivencia de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales para Alumnos de la Escuela Primaria Común”. En su Anexo se explicitan los dispositivos para la integración: Maestros de Apoyo Pedagógico, Maestro de Apoyo a la Integración, Maestro de Apoyo Psicológico, Maestro Psicólogo Orientador; los Asistentes Celadores para alumnos con Discapacidad Motora; Intérpretes de Lengua de Señas argentinas. En línea con el contenido de esta normativa, en el discurso de docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz se releva un explícito reclamo sobre la necesidad de recibir apoyo directo de otros profesionales especialistas en las necesidades educativas de los alumnos:

“Necesitamos gente capacitada que venga y dé una mano. Que no venga a dar directivas, que venga a trabajar con nosotras”. (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Yo pediría recursos humanos y tecnológicos en todas las escuelas. La verdad es que yo me traigo la computadora, el parlante, estoy a punto de comprar un proyector, porque en realidad enriquece mucho el trabajo”. (Claudia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Con un perfil más individual y terapéutico, algunos docentes coinciden en que se debería contar con un gabinete psicopedagógico en cada escuela y solicitan la presencia permanente de profesionales especializados en la institución:

“Un gabinete psicopedagógico sería genial. Me parece que una inclusión tendría que venir acompañada de eso. Porque si bien uno a nivel contenido va tratando de atender la diversidad, las distintas trayectorias... pero

se complica. El APND está y no sé hasta dónde fehacientemente eso suma en ese nene que se la pasa más en el patio que adentro del aula". (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

"Necesitamos gente que acompañe en nuestra tarea. No hablo de los profesionales que vienen a decirnos que trabajemos con... No, un aula, no sé. Crear algo donde ellos estén ahí trabajando. Un gabinete que trabaje en cada escuela, y que trabaje junto a nosotras. Porque ahora todos son TGD²⁰ los nenes. Y ahí está el punto a tener en cuenta...". (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Mientras que docentes y directivos de la Escuela Doña Libertad de la Cruz, con una perspectiva más expulsiva, proponen la creación de otras instituciones para que atiendan a esos niños que la escuela común no puede incluir, señalando especialmente a aquellos que presentan conductas disruptivas, población en la que encuentran la mayor dificultad de su labor:

"Todas son demandas. Lo único que hicieron en un caso que tenemos, es solicitarnos que el nene tiene que estar en un espacio en donde no haya un mucho estímulo visual como el ambiente alfabetizador, en donde no haya ruidos, en donde no se escuchen timbres, en donde no haya alumnos... Cuando nos juntamos con los profesionales les dije: -miren, todo lo que están enumerando es una escuela. Entonces quizá NN no necesita este ambiente. Si no le hace bien este ambiente es que no podemos, jesta es una escuela!" (Lina. Directora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

"La creación de otras instituciones para determinados casos que no se pueden incluir en la escuela común. O un respaldo por fuera del sistema". (Cecilia. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

"Para los problemas conductuales... Porque para lo que es problema de aprendizaje están las maestras de apoyo y uno dentro de todo lo viene como sorteando y va a las diferencias. Pero en lo conductual..., ahí es donde no estamos pudiendo. No sabemos cómo..." (Paula. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

"Antes existía el grado de integración, para problemas de aprendizaje. Pero acá estamos hablando de estos chicos que tienen ciertas patologías, y que están en el aula... Está la escuela especial. El tema que esos padres no quieren mandarlos a una escuela especial, y los mandan a la escuela común. Entonces somos un depósito". (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

6.8 Inclusión educativa como derecho

La inclusión educativa se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo socio comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todos los alumnos. Se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad. También

²⁰ Los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) incluyen trastornos que afectan el crecimiento de los niños durante los primeros años de vida. Se trata de un conjunto de alteraciones caracterizadas por retrasos en diferentes áreas del desarrollo, como las habilidades para la comunicación y la interacción social que inciden a su vez en las actividades, intereses y comportamientos de los niños. El autismo es el TGD más conocido pero no es el único.

propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera (Barrio de La Puente, 2008). El diseño curricular establece que el sistema educativo de la ciudad se responsabiliza por garantizar a todos los niños y adolescentes sin excepción, el ejercicio pleno de su derecho a aprender con respeto a su diversidad y tendiendo a un horizonte compartido. En las evidencias relevadas de las reflexiones de los docentes en relación con el derecho que gozan todas las personas a acceder a una educación de calidad, observamos acuerdo en pos del cumplimiento de ese derecho que poseen todos los alumnos:

“Yo creo que le tenemos que dar a cada uno lo que necesita, y el Estado tiene que estar en esa propuesta. No lo puede dejar librado al azar. Hay que evaluar cada situación particular”. (Lucía. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

“Creo que todos tienen derecho de estar en la escuela común, pero que en muchos casos se hace difícil, y no hay respuestas de cómo llevarlo a cabo. Puede llegar a haber teoría sobre inclusión, pero en la realidad cuesta y se vive en la escuela. Con un nene que se escapa del aula, pega a los compañeros o le pega a la maestra... ¿qué hacemos? Si la familia acompaña es una historia, pero si no acompaña, es muy difícil”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Si bien es cierto que hay acuerdo en que todos los alumnos tienen derecho a acceder a una educación de calidad, una docente reconoce que se presentan derechos contrapuestos que dificultan el proceso de inclusión en las condiciones que se viene dando, y apela al trabajo en construcción ciudadana para que las familias colaboren en el ejercicio pleno de ese derecho:

“Son derechos contrapuestos. Igual no hay un derecho que vaya por encima de otro. Los niños son todos igualmente distintos. El tema es complicado, contradictorio. Porque si contáramos con los recursos que necesitamos tal vez podría ser. Lo que pasa es que, hay cada vez más o no sé si sensibilizan más, pero las problemáticas son cada vez más difíciles. La familia del chiquito que acompaña la trayectoria que la escuela pública le propone, es el chiquito que mejor resultados obtiene. Tiene una trayectoria más exitosa. El derecho está buenísimo, me parece que hay que preparar a la familia para el ejercicio de este derecho. Se necesita construcción ciudadana. Si decimos que todos los niños tienen derecho a la escuela común, deberíamos instruir a las familias para que sepan en qué momento están vulnerando otros derechos. Entonces, si sabemos de derechos, sepamos de vulneración de derechos, para saber en qué lugar nos paramos cuando decimos ‘todos los derechos para todos los niños’”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

6.9 Propuestas para potenciar la inclusión educativa de todos los estudiantes

La diversidad humana se ha ido haciendo cada vez más evidente. Este fenómeno también se traslada a los emergentes de las necesidades educativas de los alumnos, haciendo cada vez más necesaria la disminución de barreras educativas que enfrentan para acceder a los aprendizajes. Para ello es ineludible que la escuela reoriente sus

esfuerzos y busque los apoyos necesarios para su transformación, y así potenciar el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos, evitando la homogenización y potenciando el trabajo acorde a las necesidades educativas reales de cada uno de ellos. En este sentido, y para que la inclusión educativa sea un hecho favorable, entre las propuestas que se plantean, por un lado, se encuentra la necesidad de trascender la teoría para construir conocimiento a partir de la experiencia vivencial por parte de quienes diseñan las políticas educativas, ya que consideran que difieren mucho de la realidad de las escuelas:

“Yo propongo que quienes diseñan las políticas visiten las escuelas. Que se queden en las aulas y conozcan la realidad de cada escuela... y en base a eso hagan un diagnóstico”. (Sol. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Por otro lado, una docente acentúa que las políticas existentes son insuficientes, hace hincapié en una reforma de la currícula, en la que el área artística cuente con una presencia más destacada y solicita una jornada escolar completa o extendida:

“Me parece que no alcanza con decir, ‘este chico trabaja con APND’; sino que falta un poco más de política de desarrollo de ver cómo llevarlo a cabo. Creo que hay que reevaluar el diseño curricular y hay que darle más lugar al área artística... con actividades más lúdicas. Hay chicos que se escapan o son agresivos, y en la hora de Plástica, trabajan tranquilos... Además, se necesita que la jornada sea extendida o completa. En jornada simple los tiempos no alcanzan”. (María. Docente de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

Por último, entre los hallazgos de este estudio encontramos propuestas que apuntan a la necesidad de incluir equipos interdisciplinarios en las escuelas, de incorporar la escuela especial en el edificio escolar y pensar o fundar una escuela con profesionales que atiendan las urgencias para alumnos considerados ‘casos extremos’:

“Yo creo que hay que incluir equipos interdisciplinarios en las escuelas. En la escuela común no hay interdisciplina, hay voluntades que se juntan. Con esta corriente de todos en la escuela común, entonces desaparece la Escuela Especial, y me parece que la ‘especial’ es importante”. (Karina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Toda esa gente de la Escuela Especial, con todos esos conocimientos y herramientas, traerlos a la escuela común para que nos acompañe. Ahí creo que haríamos una verdadera inclusión. Me parece que deberíamos estar todos en un mismo espacio”. (Silvina. Docente de la Escuela Don Juan Quijote)

“Creo que hay que pensar una escuela. Que se funde una escuela, quizá suene raro, en la que realmente haya profesionales que atiendan las urgencias para esos casos extremos. Y no es mi intención discriminar, si no darles el espacio en donde los chicos puedan estar bien. Hay casos que no están bien acá, porque no es el ámbito de ellos, no es lo que necesitan. Estar encerrados en un aula, por una hora y sin tener contacto social, no es beneficioso”. (Lina. Directora de la Escuela Doña Libertad de la Cruz)

En el cuadro 5, se registra la comparación de los datos relevados en este capítulo y que revelan las percepciones de directivos y docentes respecto a la inclusión de la diversidad en escuelas de educación primaria común de la ciudad de Buenos Aires. En la

primera columna se ubican las dimensiones analizadas y en las columnas siguientes se muestran los puntos en común y las divergencias entre las dos escuelas tomadas como unidades de observación.

Cuadro 5: Comparación de los datos surgidos de las dimensiones dirigidas a relevar las percepciones y miradas que los docentes tienen frente a la inclusión de la diversidad.

Dimensiones	Escuela Doña Libertad de la Cruz	Escuela Don Juan Quijote
Mirada sobre la inclusión de la diversidad	<p>Se percibe enriquecimiento a partir del trabajo con la diversidad.</p> <p>Se vivencia sensación de desborde que supera a los actores involucrados.</p> <p>Voluntad de entregar lo mejor de sí, en pos del trabajo con la diversidad.</p> <p>Se resalta el beneficio del aprendizaje en torno a la no discriminación y a la pérdida del miedo a lo diferente.</p> <p>Se valora la importancia del vínculo.</p>	<p>Mirada integral del alumno concibiéndolo como un ‘todo’.</p> <p>Se focaliza en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el aspecto asistencial.</p> <p>Se presentan posturas dilemáticas en cuanto a la certificación de los aprendizajes.</p> <p>Se valora la importancia del vínculo.</p>
Desafíos que representa la inclusión de la diversidad	<p>Atención puesta en la justicia educativa.</p> <p>Garantizar la calidad educativa.</p> <p>Trabajo en equipo construyendo redes.</p>	<p>Atención puesta en la justicia educativa. Énfasis en el desarrollo máximo de las potencialidades de cada alumno.</p> <p>Garantizar la calidad educativa.</p> <p>Trabajo en equipo construyendo redes.</p>
Temores que genera la inclusión de la diversidad	<p>Temor a la agresividad manifestada por algunos niños y a no tener la posibilidad de establecer un vínculo afectivo.</p>	<p>Temor a la resistencia o al rechazo por parte de los alumnos, a la impermeabilidad para establecer un vínculo pedagógico y a actuar con falta de profesionalismo.</p>
Emociones que despierta la inclusión de la diversidad	<p>Impotencia, dolor, tristeza ante la imposibilidad de incluir plenamente algunos alumnos.</p>	<p>Impotencia ante la imposibilidad de abordar las resistencias y interrupciones de algunos alumnos.</p>

Obstáculos	<p>Percepción de escaso involucramiento de la supervisión y personal de los EOE. Falta de personal especializado en la atención de las necesidades de los alumnos con dificultades.</p> <p>Intervención de la familia con un rol determinante y la desautorización profesional desde las autoridades del sistema educativo en la toma de decisiones.</p> <p>Resistencias internas de la institución y la ausencia de una red de contención o entramado de compromisos y estrategias.</p> <p>Falta de tiempo en la jornada simple y requerimientos extras, en desmedro de la calidad educativa.</p>	<p>Percepción de escaso involucramiento de la supervisión y personal de los EOE. Falta de personal especializado en la atención de las necesidades de los alumnos con dificultades.</p> <p>Intervención de la familia con un rol determinante y la desautorización profesional desde las autoridades del sistema educativo en la toma de decisiones.</p> <p>Resistencias internas de la institución y la ausencia de una red de contención o entramado de compromisos y estrategias.</p> <p>Falta de tiempo en la jornada simple y requerimientos extras, en desmedro de la calidad educativa. Inexistencia de asistencia alimentaria al inicio de la jornada, ni espacios de expresión de las emociones.</p>
Necesidad de contar con recursos de apoyo	<p>Recibir apoyo permanente de profesionales especialistas en las necesidades educativas de los alumnos.</p>	<p>Incorporación de un equipo interdisciplinario permanente en cada escuela.</p>
Rol de la familia en la inclusión de la diversidad	<p>Se reconocen diferentes tipos de familias en relación a la actitud que presentan ante la inclusión de la diversidad: familias que eligen la escuela pública para que sus hijos aprendan con y aquellas que presentan dificultades para reconocer y aceptar las necesidades reales de sus hijos.</p>	<p>La familia delega a la escuela funciones que tradicionalmente ha cumplido.</p>
Inclusión educativa como derecho	<p>Acuerdo con la inclusión educativa como derecho, con la salvedad de que se presentan dificultades en el proceso de inclusión en las condiciones que se viene dando.</p>	<p>Acuerdo con la inclusión educativa como derecho, con la salvedad de que se presentan dificultades en el proceso de inclusión en las condiciones que se viene dando. Se apela al trabajo en construcción ciudadana con las familias.</p>

Propuestas para que la inclusión educativa sea un hecho favorable	Se considera a las políticas educativas insuficientes o alejadas de la realidad escolar.	Se resalta la importancia de la existencia de la Escuela Especial.
	Se propone reformar la currícula con más presencia del área artística, contar con un gabinete psicopedagógico en cada escuela o la creación de otras instituciones para los niños que la escuela común no puede incluir.	Incorporación de un equipo interdisciplinario permanente en cada escuela.

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento del trabajo de campo.

Resumiendo, al realizar una observación introspectiva sobre la inclusión de la diversidad en la escuela primaria común, por un lado, se encuentran varios puntos de convergencia entre ambas instituciones y, por otro, se registran ciertas divergencias entre ellas.

Docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz reconocen cierto enriquecimiento a partir del trabajo con la diversidad. En cuanto a los beneficios que proporciona la educación inclusiva, reconocen el aprendizaje en torno a la no discriminación y la pérdida de miedo a lo diferente tanto por parte de los niños como de los adultos. En la misma línea, en la Escuela Don Juan Quijote, con parte de su población procedente de barrios vulnerables, se observan docentes que sostienen una mirada integral del alumno, focalizando además del proceso de enseñanza aprendizaje, en el aspecto asistencial también.

Los hallazgos revelan la percepción de que actualmente se cuenta con recursos pedagógicos teóricos. No obstante, se resalta que tanto o más que la teoría es necesaria una actitud positiva hacia la tarea y se da un lugar ineludible al vínculo pedagógico.

Entre las expresiones de maestros de la Escuela Don Juan Quijote, con una población escolar numerosa, se destaca la atención a la diversidad como un gran desafío, haciendo foco en la justicia y la calidad educativa. Pues los inquieta que, en su afán de atender la diversidad, en sus prácticas no resulten estudiantes desapercibidos u olvidados, poniendo énfasis en el desarrollo máximo de las potencialidades de cada alumno para que se apropien de las herramientas necesarias y logren superar la realidad de la que proceden.

Las evidencias recogidas en cuanto a los obstáculos que se presentan en las escuelas para incluir la diversidad, nos indican, por un lado, no contar con apoyo directo de profesionales especialistas o de otras instituciones en la atención de las necesidades de los alumnos con dificultades, lo cual denota la presencia de un perfil docente más cercano

al terapéutico²¹. Por otro, más allá de lo establecido en la resolución 174-CFE-12, se considera una limitación también, la intervención intransigente de la familia y la desautorización profesional en la toma de decisiones, desde las autoridades del sistema educativo. Además, se encuentra en las resistencias internas, tanto personales como de la institución, y en la falta de una red de contención o entramado de compromisos y estrategias, otra limitación para efectuar una inclusión educativa más eficaz.

Otro factor obstaculizador que se puede percibir, es el referido al tiempo y la organización de la jornada escolar. Por un lado, se señala la breve duración de la jornada escolar simple, factor que se complejiza aún más con la cantidad de requerimientos recibidos por fuera de su planificación, ya que se considera que desvirtúa el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto en sus proyectos y secuencias, en desmedro de la calidad educativa.

En el mismo orden de ideas, se menciona que las constantes necesidades que presentan los alumnos, el cumplimiento con las crecientes exigencias de la labor pedagógica, la falta de acompañamiento, el enfrentarse a las continuas resistencias y interrupciones de los alumnos, son causantes de emociones negativas. Se expresan sentimientos de angustia, frustración, dolor, impotencia y soledad, ante la imposibilidad de dar respuesta a las situaciones que en lo cotidiano se les presentan.

En docentes de ambas escuelas se manifiesta el temor a la agresividad física o verbal proveniente de algunos niños, y a la resistencia o impermeabilidad para poder establecer un vínculo afectivo-pedagógico, ya que aspiran a que sus alumnos aprovechen la oportunidad que les brinda la escuela de desarrollar diversas competencias. Sumado a los temores mencionados, docentes de la Escuela Don Juan Quijote incluyen también, la toma de decisiones con inexperiencia y la falta de profesionalismo y formación necesaria como aspectos que producen mayor incertidumbre respecto a la inclusión de la diversidad.

Al mismo tiempo, se hace explícita en ambas instituciones la necesidad de recibir apoyo directo de profesionales especialistas en las necesidades educativas de los alumnos. Se observan coincidencias en el reclamo de un gabinete psicopedagógico presente en cada escuela, para poder contar con la presencia permanente de profesionales especializados.

²¹ La pedagogía terapéutica hace referencia al maestro especialista en Educación Especial el cual trabaja con alumnos con necesidades educativas especiales en diferentes ámbitos, dependiendo éste de las dificultades que tenga el alumno y la respuesta educativa que precise. Para definir lo que es la Pedagogía Terapéutica tenemos que hacer referencia a la inclusión educativa y su respuesta por parte del Maestro de Pedagogía Terapéutica, ya que ha sido y sigue siendo uno de los grandes retos por parte de la sociedad y los equipos de docentes que conforman nuestros centros educativos

En adhesión a las demandas anteriormente mencionadas, docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz proponen la creación de otras instituciones que atiendan a esos niños que la escuela común no puede incluir, señalando especialmente a aquellos que presentan conductas disruptivas, que es donde encuentran la mayor dificultad de su labor.

En ese contexto, y para afrontar eficientemente las exigencias que insume el trabajo con una población de alumnos diversos, se considera elemental trabajar en equipo, con el armando redes de contención y se hace manifiesta la voluntad para lograrlo, pero se resalta que sólo la voluntad resulta insuficiente.

En virtud de los resultados recogidos, se observa acuerdo en la aceptación del derecho de que gozan todos los alumnos a acceder a una educación inclusiva y de calidad, con la salvedad de las dificultades que les presenta el proceso de inclusión en las condiciones que se viene dando, y se apela al trabajo en ‘construcción ciudadana’ para que las familias colaboren en el ejercicio pleno de ese derecho.

Como aspectos discordantes entre ambas escuelas estudiadas, al reflexionar sobre la percepción que se tiene de la institución en la que cada profesional se desempeña desde una perspectiva inclusiva, se registra que docentes y personal directivo de la Escuela Doña Libertad de la Cruz manifiestan en sus relatos vivenciar situaciones de desborde que supera a todos los actores involucrados, por lo que consideran que no se tiene en cuenta al niño integrado ni al entorno, a pesar de contar con una matrícula escolar reducida. Sin embargo, sostienen que entregan lo mejor de sí, resaltando que está en la esencia del ‘ser docente’. Mientras que en la Escuela Don Juan Quijote se encuentran posicionamientos que cuestionan la certificación de los aprendizajes, vinculándolos con el temor a la acusación por discriminación y con la devaluación de la autoridad docente. Sumado a ello, algunos profesionales reclaman la existencia de una organización escolar que contemple la asistencia alimentaria al ingreso de la jornada, y de espacios de meditación o expresión de las emociones, antes del abordaje de las diversas áreas de aprendizaje.

Vinculado al lugar que la familia ocupa como marco referencial, docentes de la Escuela Doña Libertad de la Cruz identifican diferentes tipos de familias en relación a la actitud que presentan ante la inclusión de la diversidad. Por un lado, se mencionan aquellas que eligen la escuela pública para que sus hijos aprendan con y en la diversidad; y por otro, las que presentan dificultades para aceptar las necesidades reales de sus hijos, cuya postura es intransigente en las sugerencias y decisiones de los profesionales, hasta

en algunos casos, llegar a denunciar a la institución ante autoridades distritales o ministeriales.

En cambio, en docentes de la Escuela Don Juan Quijote se observa una fuerte controversia sobre la función que la familia debiera asumir. Si bien reconocen que ésta ya no tiene la configuración de antes, denotan desacuerdo ante el fenómeno de que la familia hoy delegue en la escuela la función que tradicionalmente ha cumplido, donde en muchos casos la institución escolar debe asumir roles parentales también.

Al explorar las concepciones respecto a los alumnos en toda su diversidad, entre los profesionales participantes en esta investigación subyacen tres categorías de perspectivas: inclusiva, en la que los docentes asumen la responsabilidad del progreso de todos los alumnos; individual o terapéutica, en la cual los maestros delegan su responsabilidad en los especialistas de diversas ramas de la pedagogía terapéutica; y estática, en la que se aspira que los alumnos sean quienes deben adaptarse a la escuela y no la escuela a los nuevos contextos sociales.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

El punto de partida de este trabajo surge a partir del interés por explorar el supuesto que afirma que la inclusión de la diversidad en las instituciones educativas está determinada por la forma en que las escuelas dan respuesta a ella, para lo cual, una de las dimensiones que más impacta está relacionada con la práctica docente. En tal sentido, el objetivo central estuvo dirigido a describir e indagar las iniciativas de inclusión de la diversidad que se llevan adelante en escuelas públicas de la CABA, así como las concepciones y percepciones que los docentes y directivos construyen respecto de ella.

Este estudio pone en evidencia que la jurisdicción de la CABA cuenta con un vasto cuerpo de legislación orientada, en principio, a regular la integración y en segunda instancia la inclusión de la diversidad, que le son propias en adhesión a la reglamentación de la nación y a declaraciones de orden internacional. A pesar de ello, entra en discusión el marco normativo producido en referencia a la inclusión educativa, ya que docentes entrevistados manifiestan la percepción de que las normas establecidas difieren significativamente de la realidad que se presenta en las escuelas.

En relación al conocimiento de la reglamentación que encuadra las prácticas educativas, según el relevamiento de evidencias se puede decir que, si bien las escuelas estudiadas reciben la información con la normativa legislada, consideran no contar con los dispositivos, ni con el asesoramiento y seguimiento preciso para su implementación. A partir de ello, se puede percibir la tensión que se genera con el planteo de la Ley 3.331 cuyo objeto es la propuesta, monitoreo y evaluación de las políticas públicas; así como con las resoluciones derogadas dirigidas al logro de una inclusión educativa plena, ante la imposibilidad de articular las políticas públicas con la dinámica del trabajo escolar.

El Diseño Curricular de la CABA establece como características salientes de la escuela ser ciclada con diferenciación por grados, pero alentando una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza y condiciones favorables al respeto por la multiplicidad de puntos de partida, así como estar abierta a la diversidad.

Esta investigación muestra que por una parte se identifica la aspiración a una inclusión educativa plena en el contenido del documento curricular y se reconoce en su reciente actualización un planteo dirigido a la atención de la diversidad, representando un desafío para los profesionales que están a cargo del alumnado. Por otra parte, se sostiene

que el diseño curricular no ofrece herramientas para trabajar con la inclusión y se lo percibe como un documento con conceptos utópicos, debido a la falta de recursos para efectivizarlos. Al mismo tiempo, para que su aplicación resulte más efectiva, consideran necesario que se garantice el asesoramiento, monitoreo y evaluación desde las autoridades del sistema educativo.

En línea con los conceptos desarrollados por Pozo, et. al. (2006), este estudio también se explora la construcción de las concepciones de los docentes como estructuras de sentido cognitivo de acuerdo a las experiencias vividas, relacionadas ya sea a sus procesos formativos y a sus prácticas de ejercicio profesional. Se registra que a pesar de que la mayoría de los docentes entrevistados posee especialización en la materia, y algunos cuentan con carrera de grado, más allá del tipo de formación que hayan recibido, se manifiesta a través de sus discursos no contar con la preparación adecuada para desempeñar una tarea que atienda a la inclusión de la diversidad en el aula. En tal sentido, se observa que se otorga un valor predominante a la experiencia adquirida a partir de las prácticas. Atendiendo a estas consideraciones, queda demostrado que la formación docente constituye un tema crítico tanto de la formación básica recibida como de la formación continua o capacitación en servicio.

En aquellos docentes con una antigüedad mayor a veinte años, cuyo número es mayor en la Escuela Doña Libertad de la Cruz, emergen concepciones que no denotan una significación clara respecto a los conceptos de inclusión e integración, encontrándose más identificados con este último. Por un lado, se observan posturas docentes rígidas, más cercanas a la segregación, donde se cuestiona una inclusión para todos los niños en la escuela común existiendo instituciones especializadas para hacerlo. Por otro, se registra un perfil estático implícito, en el que se aspira que el alumno se adapte a la escuela y no la escuela quien transforme su organización institucional y enfoque la atención sobre las prácticas para pensar y revisar cómo acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes.

De acuerdo a lo desarrollado anteriormente, se puede deducir que existe concordancia entre la trayectoria inicial de la experiencia profesional de los docentes y el encuadre normativo de diversa jerarquía, que hasta principios de la primera década del año 2000 estuvo dirigido a la regulación de la integración de los alumnos en la escuela común.

Este análisis también permite observar que entre los docentes cuya formación y experiencia profesional se ha desarrollado en la última década, y con más presencia en la

Escuela Don Juan Quijote, se concibe el concepto de inclusión en función de acciones que alberguen a los estudiantes en condiciones óptimas, considerando las diferencias para lograr los objetivos de una enseñanza diversificada y heterogénea y así mejorar la calidad de los aprendizajes en un marco de respeto por la diversidad, andamiando, generando redes que posibiliten progresar en el aprendizaje junto a otros, promoviendo el trabajo colaborativo, participativo, respetando los distintos tiempos de aprendizaje; encontrándose más en línea con la normativa dirigida a la inclusión de la diversidad en la escuela común.

No obstante, en este grupo de docentes también subyacen actitudes homogeneizadoras, de resistencia al enfoque inclusivo, fundadas en reclamo a la falta de herramientas y recursos profesionales para la inclusión de cada estudiante. Al mismo tiempo, se registra en algunos discursos estar sosteniendo una inclusión ficticia, forzada, poniendo en valor a la escuela especial con sus profesionales especializados y los dispositivos diseñados para tal fin. De esto se desprende la percepción de la existencia de un perfil docente terapéutico respecto a la inclusión.

Retomando los conceptos de Mendía Gallardo, 1999, citado por Arnaiz Sánchez, 2002, la diversidad es múltiple y compleja y está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas y distintos ritmos de aprendizaje. A estas peculiaridades se le pueden sumar otras de carácter individual, como pueden ser deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas relacionadas con las minorías étnicas y culturales o vinculadas a contextos socioculturales desfavorecidos. Salvo estas últimas características de la composición de la diversidad del alumnado, más visibles en la Escuela Don Juan Quijote, hay similitud en la composición de la población estudiantil que conforma las aulas de las escuelas abordadas, con la particularidad de contar con varios alumnos con necesidades educativas especiales por grupo.

Al indagar en la cosmovisión de los docentes respecto a la inclusión de la diversidad en la escuela primaria común, la Escuela Don Juan Quijote, con una matrícula numerosa y parte de su población escolar procedente de zonas vulnerables, por un lado, se visibiliza una mirada integral del alumno, poniendo la atención no sólo en el proceso de enseñanza aprendizaje sino en el aspecto asistencial también. Mientras que, por otro, se registran posturas dilemáticas en cuanto a la certificación de los aprendizajes, vinculándolos con el temor a la acusación por discriminación y con la devaluación de la autoridad docente.

Por su parte, en la Escuela Doña Libertad de la Cruz se reconoce el enriquecimiento a partir del trabajo con la diversidad y los beneficios que proporciona la educación inclusiva en torno a la no discriminación y la pérdida de miedo a lo diferente, aunque se manifiesta vivenciar situaciones de desborde ante situaciones que superan a todos los actores involucrados, y en la que se considera no tener en cuenta al niño incluido ni al entorno. A pesar de ello, desde una mirada amorosa del vínculo pedagógico se sostiene entregar lo mejor de sí, resaltando que ello es parte de la esencia del 'ser docente'. En este sentido, se registra en el discurso de algunos docentes que la voluntad de incluir está presente ellos, pero que no alcanza para garantizar dicho proceso.

Al comparar los hallazgos de esta investigación, por un lado, se registra una perspectiva inclusiva, de aceptación y predisposición para la atención de la diversidad compuesta por alumnos con dificultades de aprendizaje. Por otro, se reconocen actitudes de desconcierto ante la presencia de alumnos con características disruptivas. Éstas se hacen más evidentes en la Escuela Doña Libertad de la Cruz, en la que a pesar de contar con una población escolar reducida, se observa una mirada más estática, en desacuerdo con el hecho de que la institución deba reorganizar sus horarios y espacios en función de una inclusión que no termina de suceder en desmedro del resto del alumnado.

Cabe señalar que, aun sosteniendo un discurso inclusivo, en ambos casos estudiados existe la percepción de que no se está logrando una inclusión verdadera.

Este escenario permite identificar una población docente con un perfil profesional heterogéneo. Por una parte, se hayan quienes presentan una mirada inclusiva, en oposición a la diferenciación y/o segregación de los alumnos, si ésta se diera sostenida en un trabajo interdisciplinar, colaborativo y en red, en el que la escuela común se relacione en forma más estrecha con la escuela especial. Por otra, se encuentran perspectivas estáticas y terapéuticas, respecto a la inclusión de la diversidad en la escuela común.

Entre las evidencias obtenidas, se observa coincidencia en el planteo que realizan docentes de las dos instituciones tomadas como casos de estudio respecto a la organización pedagógica de la escuela actual. Se plantea la idea de repensar la organización escolar por edades y grados, respetando las trayectorias y los intereses de cada estudiante.

En consonancia con las reflexiones de Terigi (2009), donde señala que la teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que una de las dimensiones que más impactan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes se relaciona con la práctica docente: con lo que los docentes creen, pueden y están dispuestos a hacer; esta investigación ha

permitido detectar que se vislumbran ensayos de prácticas dirigidas a la agrupación flexible con atención a la diversidad, donde subyace el interés por esbozar situaciones de trabajo innovadoras, atendiendo a la equidad y la calidad educativa.

En atención a lo antedicho, se percibe cierto acercamiento a los criterios incorporados en la Resolución 3278-MEGC-13. En tal sentido, se puede considerar que docentes de ambas escuelas, se encuentran transitando un proceso de transformación y de internalización de esta norma, que establece la renovación de las propuestas formativas, la reorganización institucional y el diseño de estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar completa de los todos los alumnos.

En los dos Proyectos Escuela analizados para identificar las iniciativas que se proponen como institución para albergar la diversidad, se pudo relevar que la Escuela Doña Libertad de la Cruz, plantea acciones tendientes a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y la participación. Mientras que, en la Escuela Don Juan Quijote, éstas están orientadas a la inclusión y la participación de la comunidad educativa en general.

Según Booth y Ainscow (2002) la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los docentes, entre otras acciones, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. En este estudio se observa que la proyección de las prácticas puede variar entre la planificación en forma individual o en trabajo colaborativo con el personal de conducción, entre pares o con el personal de apoyo. Asimismo, se registra que dependiendo del caso y las necesidades educativas de los niños, se planifica haciendo adecuaciones curriculares dirigidas a brindar propuestas diferenciadas, con elevadas expectativas en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Para abordar la evaluación desde una mirada que incluye la complejidad del proceso, en las dos escuelas estudiadas se tienen en cuenta múltiples dimensiones y formas de buscar evidencias de aprendizajes. Para valorar el proceso de aprendizaje de aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales, se cuenta con la colaboración de pares involucrados en el proceso o del maestro de apoyo o integrador.

De las reflexiones registradas se puede sobrentender que los profesionales de la educación tienen conocimiento de la normativa derivada de la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación que señala las Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Aprendizaje y las Trayectorias Escolares. Del mismo modo sucede con

la Resolución 2571-MEGC-13 que aprueba el Proyecto de Promoción Acompañada, aunque esta última genera posturas dilemáticas respecto al proceso que impulsa en las escuelas primarias nuevas prácticas y procedimientos en relación a los procesos de evaluación y acreditación de los aprendizajes, buscando ampliar las oportunidades de promoción de los estudiantes, al no garantizar aún el dispositivo MATE en ninguno de los dos casos estudiados.

En relación a la percepción que tienen los docentes sobre sus intervenciones vinculadas al trabajo con la inclusión de la diversidad, podemos destacar que aunque se perciben dificultades para su implementación, en ambas escuelas se pueden rescatar experiencias consideradas valiosas por sus protagonistas y que conducen a prácticas superadoras de la homogeneización del aprendizaje tendiendo al paradigma de la inclusión. "Lo más difícil del cambio no es tanto poner en marcha nuevas prácticas, sino modificar las ya existentes" (Pozo, 2006: 428).

Entre los grandes desafíos que implica la atención a la diversidad, se encuentran coincidencias en la percepción de docentes de ambas escuelas. Éstos están dirigidos al alcance de la justicia y de la calidad educativa como derecho. Así mismo se suman a estos retos, afrontar eficientemente las exigencias que insume el trabajo con una población de alumnos diversos, para lo cual se considera elemental el trabajo en equipo y el armado de redes de contención.

Según el relevamiento realizado, se presentan una serie de obstáculos para incluir la diversidad, entre los que se destacan:

- a) no contar con el acompañamiento y apoyo de autoridades del sistema educativo y de profesionales especialistas o de otras instituciones en la atención de las necesidades de los alumnos con dificultades;
- b) la intervención intransigente de la familia y la desautorización profesional en la toma de decisiones desde las autoridades del sistema educativo;
- c) las resistencias internas, tanto personales como de la institución;
- d) la falta de una red de contención o entramado de compromisos y estrategias;
- e) el tiempo y la organización de la jornada escolar simple;
- f) la cantidad de requerimientos recibidos por fuera de la planificación, ya que intuyen que desvirtúan el proceso de enseñanza aprendizaje en desmedro de la calidad educativa;
- g) una organización escolar que no contempla la asistencia alimentaria al ingreso de la jornada, ni espacios de meditación o expresión de las emociones antes del abordaje de las diversas áreas de aprendizaje.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, se podría afirmar que la implementación de la Ley de Políticas Públicas para la Inclusión Educativa Plena N° 3331-LCABA-09, la cual establece la definición de políticas de inclusión educativa plena como el conjunto de procesos pedagógicos, institucionales, políticos y comunitarios, estaría generando tensión ante la imposibilidad de los docentes de encarnarla en sus prácticas. Como resultado, no se estaría garantizando que la totalidad de los niños y jóvenes de la ciudad, se integren a propuestas educativas de alta calidad a través de itinerarios escolares con modalidades regulares o alternativas. De allí se puede considerar que tales tensiones y falencias tendrían impacto en las emociones experimentadas por docentes de ambas escuelas al no poder encarnarlas en sus prácticas escolares.

Las constantes necesidades que presentan los estudiantes, el cumplimiento con las crecientes exigencias de la labor pedagógica, la carencia de dispositivos para el acompañamiento, el enfrentarse a las continuas resistencias y disrupciones de los alumnos, la impermeabilidad de éstos para establecer un vínculo pedagógico, el temor a la toma de decisiones con inexperiencia y a actuar con falta de profesionalismo y formación suficiente; serían factores que generan emociones negativas en gran parte del plantel docente.

Para Aguilar Ramos (2002), la complejidad cada vez mayor que caracteriza a la sociedad demanda una nueva visión educadora de la familia y la escuela, lo que exige un compromiso para trabajar unidas en un proyecto común. En cuanto al lugar que la familia ocupa como marco referencial, los hallazgos indican visiones diversas entre los dos casos de estudio. Se reconocen diferentes tipos de familias en relación a la actitud que presentan ante la inclusión de la diversidad. En la Escuela Doña Libertad de la Cruz, por un lado, se identifican familias que eligen la escuela pública para que sus hijos aprendan con y en la diversidad. Por otro, aquellas que presentan dificultades para reconocer y aceptar las necesidades reales de sus hijos, anteponiendo barreras en oposición a las sugerencias y decisiones de los profesionales. En la Escuela Don Juan Quijote, en cambio, se registra un fuerte cuestionamiento sobre la función que debiera asumir la familia. Se pone sobre relieve que la familia hoy delega a la escuela la función que tradicionalmente ha cumplido, donde además de su función específica, la institución escolar debe asumir roles parentales.

En la Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana de 1992, se invoca tener en cuenta que tratar

de educar a los niños y jóvenes con discapacidad en una escuela común sin contar con los recursos de apoyo necesarios puede disminuir sus oportunidades de desarrollo personal.

En este estudio se recupera como evidencia, el énfasis sobre la necesidad de contar con recursos de apoyo para la inclusión de la diversidad en la escuela común. Se destaca la necesidad de incorporar un equipo interdisciplinario con permanencia en cada institución, para recibir apoyo permanente de profesionales especialistas en las necesidades educativas de los alumnos.

Los reclamos relevados revelan que el propósito de la Resolución N° 1141-SED-01, para la Integración Parcial y Convivencia de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales con Alumnos de la Escuela Primaria Común, presenta dificultades en su aplicación al no garantizar los dispositivos necesarios en cada escuela para la integración.

La inclusión educativa se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas. A la luz de lo observado, se puede considerar que gran parte de los docentes de ambas escuelas acuerdan con el derecho que poseen todos los alumnos de acceder a una educación inclusiva y de calidad. No obstante, se resalta que existen derechos contrapuestos y se apela al trabajo en ‘construcción ciudadana’ para que las familias colaboren en el ejercicio pleno de ese derecho.

En este estudio además se exploraron las ideas que aportan los docentes para favorecer el proceso de inclusión educativa. Entre las propuestas relevadas, se sugiere construir conocimiento a partir de lo vivencial por parte de quienes diseñan las políticas educativas, ya que perciben que difieren con la realidad que se vivencia en las escuelas. Se solicita una reforma de la currícula en la que se le proporcione un lugar destacado al área artística, asistencia alimentaria y espacio para la gestión de las emociones al inicio de la jornada, se propone la incorporación de equipos interdisciplinarios en las escuelas y la fusión de la escuela especial con la escuela común.

Cabe considerar por otra parte que, a pesar de tener una propuesta inclusiva en sus proyectos escolares, también se sugiere la creación de otras instituciones que atiendan a esos niños que la escuela común no puede incluir, señalando especialmente a aquellos que presentan conductas disruptivas, donde se encuentra la mayor dificultad de la inclusión.

En línea con la hipótesis planteada, postulamos que la inclusión de la diversidad se vivencia como una tarea compleja, con presencia de grandes tensiones, dilemas y demandas al interior de ambas escuelas, devenidas éstas, de perspectivas docentes que

están circunscriptas dentro de tres perfiles: inclusivo, estático y terapéutico. De ello se podría considerar que la conformación de las concepciones se encuentran influenciadas por la experiencia profesional y la normativa que acompaña las trayectorias de los educadores.

Los artífices y actores fundamentales de esta investigación, docentes y directivos, en general presentan una cosmovisión orientada hacia la atención de estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Por el contrario, como contracara de esto se evidencian perfiles heterogéneos que denotan emociones negativas con un alto nivel de desconcierto y la percepción de vivenciar situaciones de desborde ante la presencia de alumnado que presenta características disruptivas.

En referencia a las conductas mencionadas anteriormente, se advierte que cada año se incrementa la cantidad de niños que ingresan a la escuela primaria común con patologías diagnosticadas, falta de límites y de desarrollo de hábitos. Este fenómeno podría constituirse en una línea de estudio para futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Ramos, María C. (2002), “Familia y escuela ante un mundo en cambio”, en *Contextos de Educación*. 5.

Anijovich Rebeca y Graciela Cappelletti (2019), *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós. p.10.

Arancibia Herrera, Marcelo, Paz Soto y Contreras (2010), “Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar Historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC”. Tesis de Doctorado. Universitat Oberta de Catalunya, España.

Arnaiz Sánchez, Pilar (2000), “Educar en y para la diversidad”, Murcia, Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Citado en F.J. Soto y J.A López (2000), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas. Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidad Murcia.

Arnaiz Sánchez, Pilar (2002), “Hacia una educación eficaz para todos. La educación inclusiva”, en *Educar en el 2000*. Revista de Formación de Profesorado. Murcia, 5. pp. 15-19

Arriba, Ana (2002), *El concepto de exclusión en política social*. Madrid, Unidad de Políticas Comparadas Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Blanco, Rosa (1999), “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo”, en *Desarrollo psicológico y educación*, 3. pp. 411-435. Consultado el 18 de julio de 2020 desde:
https://www.academia.edu/33185597/Desarrollo_psicologico_y_educacion_T_3_Transtornos_del_desarrollo_Palacios_Marchesi_y_Coll

Blanco, Rosa (2006), “La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n° 3, p.1. Consultado el 15 de marzo de 2020 desde:
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Barrio de la Puente, José Luis (2008), *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Bolívar, Antonio (2005), “*Equidad educativa y teorías de la justicia*” [en línea], REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (España), vol. 2. n° 3. p. 25. Consultado el 24 de noviembre de 2019 desde:
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5555>

Booth, Tony y Mel Ainscov (2000), “Índice de la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela” [en línea]. UNESCO–CSIE. Consultado el 5 de abril de 2019 desde:
<http://files.educacion-inclusiva-tocaima.webnode.com.co/200000006-94ed095e7f/Indice%20Inclusion.pdf>

Booth, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cabrera Cabrera, Pedro (2005), *Nuevas tecnologías y exclusión social: Un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España*. Madrid, Fundación Telefónica.

Camilloni, Alicia (2008), “El concepto de Inclusión Educativa: Definición y redefiniciones” en *Campinas*. Vol. 2, nº1. Consultado el 8 de octubre de 2019 desde: <https://docplayer.es/19553539-El-concepto-de-inclusion-educativa-definicion-y-redefiniciones.html>

Carnoy, Martín (2004), *Las reformas educativas en la década de 1990: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay / [editado por Martín Carnoy, Gustavo Cosse y Cristián Cox]*. 1a ed., Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología : Banco Interamericano de Desarrollo.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO

Diseño Curricular de la Escuela de Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Educación General Básica (2004). Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de Ciudad de Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia y Patricia Redondo (2001), *El Plan Social Educativo y la crisis de la Educación Pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa*. Flacso. Consultado el 16 de Agosto de 2019 desde: <https://es.scribd.com/document/59624101/Plan-Social-Educativo-Argentina>

Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión (2019). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. p. 23.

Educación inclusiva. Un currículum común y diversificado (2010), Graciela Cappelletti (coord.). Buenos Aires, Ministerio de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Echeita, Gerardo (2012), “Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales”, en UAM. Facultad de formación del profesorado y educación.

Echeita, Gerardo y Ana Domínguez Gutiérrez (2011), “Educación Inclusiva. Argumentos, caminos y encrucijadas”, en Ediciones Universidad de Salamanca. Aula17, 2011.

El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva (2009), Dirigido por Graciela Cappelletti. Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. p.5.

Flórez Muñoz, Vilma [et. al.] (2015), “Desesperanza Aprendida: Categoría Emergente de los Docentes Frente a la Inclusión Educativa”, en *Plumilla Educativa*. Vol. 16, n°2.

García-Huidobro, Juan E. (2008), “La educación inclusiva como incorporación a la ciudadanía”, en: 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (ICE)”. Ginebra.

Jodelet, Denise (2011), “Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación” [en línea], en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), n°21. Consultado el 3 mayo de 2020 desde: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>

López, Mauricio [et. al.] (2007), “Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

López, Mauricio [et. al.] (2009), “Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria”, en *Cultura y Educación. Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid. Consultado el 24 de julio de 2020 desde: https://www.researchgate.net/publication/233602290_Concepciones_sobre_el_proceso_de_inclusion_educativa_de_alumnos_con_discapacidad_intelectual_en_la_educacion_secundaria_obligatoria

López, Mauricio [et. al.] (2013), “Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan”, en *Infancia y aprendizaje de Universidad de Chile - Universidad de Madrid*. 36 (4).

Narodowski, Mariano (2008), “La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6 (2). Consultado el 25 de septiembre de 2020 desde: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160203.pdf>

Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. [Título original: *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*]. Barcelona, España: Graó.

Pozo, Juan I. (2006), “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos” / *Juan I. Pozo ... [et. al.]. Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Madrid, Graó. Cap. 24, p.428.

Ramírez-Valbuena, Wilmar Á. (2017), “La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en *Cuadernos de Lingüística*. 30.

Rodrigo, María José (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* / *María José Rodrigo ... [et. al.]*. Tenerife, Aprendizaje Visor.

Sandoval Mena, Marta (2009), “Concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la Inclusión Educativa”, en *Aula Abierta*. 37, n° 1.

Sautu, Ruth (2005), *Manual de metodología : construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología / Ruth Sautu ... [et al.]*. 1. ed., Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Talou, Carmen (2010), “Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes” / C. Talou ... [et. al.], en *Revista de Psicología. FaHCE*. N°11.

Tharp, R. (2002), *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas / R. Tharp ... [et. al.]*. Barcelona: Paidós. p. 75.

Terigi, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa / coord. por Patricia Maddonni*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Tessio, Adrián y Claudia Giacobbe (2014), “Debates teóricos en torno a la inclusión educativa”, en *Memoria Académica*. Ensenada (Argentina). Consultado el 23 de agosto de 2020 desde:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4606/ev.4606.pdf

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Informe Foro Mundial sobre la Educación. Jomtien. UNESCO. Consultado el 15 de mayo de 2020 desde:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf

UNESCO (2009), Directrices para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos. París: UNESCO. Consultado el 11 de mayo de 2020 desde:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa/PDF/177849spa.pdf.multi

UNESCO (2017). Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Consultado el 22 de mayo de 2020 desde:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf.multi>

Urbina, C., Simón Rueda, C. y Echeita, G. (2011), *Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo*, en *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2).

Woodhead, M. y Moss, P., (2007), *Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje*. Londres, The Open University.

LEYES, NORMAS Y DOCUMENTOS OFICIALES

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015). Asamblea General de las Naciones Unidas.

Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (1993), Ley N° 24.195: Ley Federal de Educación.

Argentina, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (1994), Aplicación de la Ley Federal de Educación. Nueva Escuela: Más y Mejor Educación para Todos.

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.

Argentina, Plan Social Educativo (1998), Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999), Informe del Plan Social Educativo.

Ciudad de Buenos Aires, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2002), Ley N° 962: Ley de accesibilidad física para todos.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional

Argentina, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2016), Ley N° 27306: Declárase de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación – Dirección General de Planeamiento Educativo (2007), Disposición N°17-07.

Ciudad de Buenos Aires, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2008), Ley N°2598: Ley de Salud Escolar.

Ciudad de Buenos Aires, Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009), Ley N° 3331: Ley de Políticas Públicas para la Inclusión Educativa Plena.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación – Dirección General de Educación de Gestión Estatal (2009), Disposición N° 32/39/09.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación – Dirección General de Planeamiento Educativo (2009), Disposición N°59/09

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990). Jomtien, Tailandia.

Conferencia Internacional de Educación. “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro” (2008). Ginebra, Suiza.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1990). Jomtien, Tailandia.

Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana (1992). Cartagena de Indias, Colombia.

Declaración de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, España. Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993). Asamblea General de las Naciones Unidas -ONU.

Educación para todos en las Américas: Informe de seguimiento. Marco de Acción Regional. UNESCO (2000). Santo Domingo, República Dominicana.

Foro Mundial sobre Educación (2000). Informe final. Dakar, Senegal. UNESDOC. Biblioteca Digital. Consultado el 15 de junio de 2019 desde: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

ONU (1996), Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.

Programa Nacional de Inclusión Educativa Volver a la escuela: Todos a Estudiar. Lineamientos Generales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Aprobación de la Declaración generada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (N° 61/106)

Resolución CFE N°31/93

Resolución CFE N°79/09

Resolución CFE N°154/11

Resolución CFE N°155/11

Resolución CFE N°174/12

Resolución CFE N° 311/16

Resolución N°579-SED-97

Resolución N°1274-SED-00

Resolución N°1141-SED-01

Resolución N°365-SED-04

Resolución N°4138-SED-04

Resolución N°46-MEGC-07

Resolución N°3773-MEGC-11

Resolución N°3278-MEGC-2013

Resolución N°5426-MEIGC-19