

Bagatolli, Silvia Marcela

**Tejiendo puentes hacia la
inclusión educativa: una
mirada posible**

**Tesis para la obtención del título de
posgrado de Especialista en Inclusión
Educativa de Personas con
Discapacidad**

Directoras:

Fernández Valdés, Inés María

Manitta, Aida

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](#)



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Trabajo final
TENDIENDO PUENTES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
Una mirada posible

Silvia Marcela Bagatolli
Esp. Inés María Fernández Valdés
Esp. Aida Manitta

Año 2023

INDICE

Introducción	3
Capítulo 1 Contextualización	6
1.1 La escuela que tenemos.....	7
1.2 La escuela y su entorno	7
1.3 La escuela de modalidad especial	8
1.4 La historia de G	9
Diagnóstico	11
Capítulo 2 Marco teórico	13
2.1 Hablemos de inclusión	14
2.2 Hablemos de barreras	17
Capítulo 3 Trabajo de campo	25
3.1 Marco metodológico	26
3.2 Análisis de la Información	26
Capítulo 4 Propuesta de intervención	36
Capítulo 6 Consideraciones finales	41
Referencias bibliográficas	44

INTRODUCCIÓN

“Los centros educativos están siempre cambiando, de distintas formas por distintas razones. Sólo algunos de estos cambios ocurren como resultado de un plan de mejora escolar explícito. No porque ocurran cambios, significa que se trabaja en miras a la inclusión” (Booth y Ainscow, 2015)

En el marco de la Educación Inclusiva, este trabajo tiene como propósito introducir y promover, en una escuela primaria, prácticas educativas inclusivas que favorezcan las condiciones institucionales de enseñanza para atender a estudiantes con discapacidad.

El concepto educación inclusiva es un concepto que surge para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes en la escuela. Si bien, en este trabajo, se enfoca en la discapacidad para poner en contexto la situación de una política institucional en particular, considero importante mencionar que es un concepto más amplio que refiere también a poblaciones indígenas y afrodescendientes, cuestiones de género y niños en situación de vulnerabilidad. La educación inclusiva es la búsqueda interminable de la mejor forma de responder a la diversidad (Hernández Sanchez, A.M. y Ainscow, M., 2018).

A partir del seguimiento de la trayectoria escolar de G. un estudiante con discapacidad, me detendré a mirar la escuela, cómo se posiciona frente a esta trayectoria, a observar su escolaridad, quiénes y cómo la sostienen, cómo se posicionan los docentes, acompañantes, compañeros, directivos, ... y desde allí preguntarnos cuáles son las barreras que vulneran el derecho a la permanencia y a la participación de este estudiante, para desde allí, pensar en la construcción de un dispositivo de trabajo como propuesta superadora que garantice una trayectoria de calidad, minimizando o en el mejor caso, eliminando las barreras .

El objetivo es a partir de la visibilización de barreras a la permanencia, al aprendizaje y la participación (BAP), realizar una lectura crítica de algunos aspectos tomando en cuenta las tres dimensiones que se plantean en el Índice de Inclusión: cultural, política y pedagógica, para proponer un plan de trabajo que contribuya a garantizar una trayectoria real (Terigi, F., 2010) y de calidad. Se trata de buscar y definir puntos de encuentro donde se puedan establecer nuevos acuerdos y acciones en clave de inclusión que orienten el quehacer cotidiano de la institución hacia prácticas inclusivas .

Promover prácticas que excedan el espacio del aula, que vayan más allá de la propuesta pedagógica para el estudiante, es decir “focalizar las trayectorias educativas desde una mirada que las inscribe en una trama más amplia, que levanta los ojos desde los sujetos hacia los componentes organizacionales: los tiempos, los espacios, las relaciones, modos de utilizar los recursos, las maneras de hablar, pensar, actuar, los significados circulantes, la cultura institucional y los dispositivos de acompañamiento” (Antolini, F. y otros, 2023, pag 2) .

Booth y Ainscow, en “Guía para la Educación Inclusiva” (2015) sostienen que por diversos motivos las escuelas siempre están cambiando, pero no siempre esos cambios ocurren como resultado de un plan de mejora.

Nuestro compromiso ético, como cita López Melero (2012) es buscar un nuevo proyecto educativo que nos permita aprender a convivir como una oportunidad para la libertad y la equidad.

El trabajo inicia en el primer capítulo con la descripción de la escuela, su entorno y su vinculación con la escuela especial. En el segundo se presenta el marco teórico que sustenta este trabajo. El capítulo tercero contiene la información obtenida de la lectura de las fuentes documentales, registros y entrevistas, así como su análisis. En el cuarto capítulo se presenta un plan de trabajo, una propuesta de intervención superadora donde se sistematizan las principales barreras detectadas en la trayectoria del estudiante G., las metas y objetivos, las acciones propuestas para minimizarlas y los responsables. En el capítulo final, a modo de cierre, algunas consideraciones acerca de los desafíos que nos propone la inclusión educativa hoy.

Capítulo 1

CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 La escuela que tenemos

La institución que es nuestro objeto de estudio, es una escuela de nivel primario, de gestión pública, ubicada en la localidad de Alejandro Roca, provincia de Córdoba.

Es una de las instituciones más concurridas de la localidad, este año registra una matrícula de 337 estudiantes, por lo que su población es de lo más variada y heterogénea, y representa un importante porcentaje de la población escolar total de la localidad. Cuenta con trece divisiones que funcionan en dos turnos, siete por la mañana y seis por la tarde. El cuerpo docente está conformado por catorce docentes, trece maestras de aula (ocho titulares y cinco suplentes) y tres docentes de apoyo a la inclusión (DAI) de la escuela especial de la localidad que acompañan trayectorias de estudiantes bajo proceso de inclusión. Tres docentes de ramos especiales y cinco docentes en tareas pasivas afectados a tareas administrativas. Entre los docentes a cargo de los grados, están los que cubren los campos disciplinares de la jornada ampliada para cuarto, quinto y sexto grado y, desde el mes de agosto de este año, se implementó la quinta hora para segundo y tercer grado para el aprendizaje del idioma inglés.

Tiene el servicio del comedor escolar, al que concurren 132 niños, casi el 40% de la población escolar. Allí trabajan 5 personas. Los auxiliares de limpieza son tres y dependen de una empresa privada.

A nivel de infraestructura el edificio escolar se encuentra en excelente estado, siempre se están realizando mejoras. Cuenta con 14 aulas, seis para las clases diarias, tres desocupadas y las otras con diferentes usos: Música, Computación, Tecnología y Biblioteca. Hay tres espacios más que se ocupan para sala de maestros, secretaría y dirección. Tiene tres baños, uno para el personal docente y auxiliares y otros dos con siete sanitarios cada uno. Cada aula tiene calefactores a gas y aire acondicionado. Cuenta con servicio de internet.

Tiene una Cooperadora escolar conformada por padres y docentes que llevan a cabo diferentes actividades para solventar gastos para la institución.

1.2. La escuela y su entorno

Alejandro Roca es una localidad del departamento Juárez Celman, en la zona centro-sur de la provincia de Córdoba, Argentina. La población de la localidad asciende actualmente alrededor de 6000 habitantes.

La actividad económica principal, al igual que el resto de las regiones del sur provincial, es la agricultura y, en menor medida, la ganadería. La actividad agrícola ha posibilitado el establecimiento en la localidad de industrias vinculadas a la misma, como son la Aceitera General Deheza S.A. y Golden Peanuts Argentina S.A.- industrias maniceras- y ProMaíz S.A. -productora de etanol-, convirtiéndose en importantes generadoras de fuentes de trabajo para la población.

Las instituciones educativas de la localidad comprenden tres jardines de infantes, tres escuelas de nivel primario (una de adultos), tres escuelas secundarias (una para adultos) y una escuela especial sólo con nivel secundario.

En cuanto a espacios culturales, cuenta con una biblioteca, un centro cultural municipal donde se desarrollan diversos talleres, una escuela de oficios y una Unidad de Gestión Cooperativa que brinda carreras terciarias y universitarias no presenciales.

Otras instituciones locales son el Aero Club, el Club Atlético Colonia, el Club Pabellón Argentino y la Sociedad Italiana, la Cooperativa de Obras y Servicios Públicos de Alejandro Ltda. (COSPAL) que brinda servicios de agua, internet y telefonía celular y Telepab S.R.L. que brinda servicios de internet y tv por cable.

En relación a la salud, el servicio es prestado por el Hospital Municipal, que complementa su tarea con centros médicos privados.

1.3. La escuela de modalidad especial

En el año 2009 comienza a funcionar en la localidad una escuela especial, anexo de una localidad cercana. Desde su creación la escuela especial, acompaña a trayectorias de estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas comunes de nivel inicial, primario y secundario. Las intervenciones y los roles han ido variando a la luz de los diferentes paradigmas y modelos vigentes, desde modelos de atención individual, pasando por posturas integracionistas y tendiendo hoy a la inclusión.

En este recorrido la mayoría de los estudiantes con discapacidad iniciaron y/o continuaron sus trayectorias escolares en esas instituciones, con altísima demanda de acompañamiento a la escuela especial, quien interviene con su equipo de inclusión, conformado por docentes de apoyo a la inclusión y equipo técnico pedagógico, no sólo en Alejandro Roca, sino también en localidades vecinas a 35 y 50 km.

En el año 2019, el equipo de inclusión de la escuela especial se pone a disposición de las escuelas comunes en sus tres niveles, inicial, primario y secundario, estableciendo agendas para trabajar de manera conjunta con los directivos y docentes en el acompañamiento de trayectorias de estudiantes con discapacidad. El trabajo conjunto entre las escuelas comunes y la modalidad especial, ha sido muy favorable en el acompañamiento a estudiantes, familias y docentes.

Actualmente, la escuela especial tiene la función de acompañar trayectorias escolares asesorando, orientando, tendiendo a lograr un trabajo conjunto con los docentes y equipos directivos para detectar las barreras al aprendizaje y la participación (BAP) para minimizarlas, o en el mejor caso, eliminarlas haciendo posible la permanencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

1.4 La historia de G

G. cursa actualmente 2º grado, su trayectoria escolar se encuadra en la Resolución Provincial N°1825/19¹ e interviene la escuela especial.

La inclusión de este estudiante siempre resultó una controversia, tanto desde las instituciones educativas como por parte de la familia, ya que por la condición de G. es una trayectoria que necesita atención permanente y acompañamiento físico en forma completa. G. tiene diagnóstico de autismo severo. La presencia de personal de la escuela especial y la acompañante terapéutica alcanzan a acompañarlo físicamente, tres horas diarias. Desde la Inspección de la Modalidad Especial, se espera que el niño complete las horas de escolaridad, y

¹ Esta resolución regula y enmarca las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes de la provincia de Córdoba con el fin de garantizar el derecho a la educación. Dispone que el estado provincial debe garantizar las condiciones que favorezcan la inclusión escolar, acompañando dichas trayectorias escolares, disminuyendo y/o eliminando toda barrera física, ambiental y de organización institucional que las impidan o entorpezcan. Todo estudiante debe tener una propuesta pedagógica acorde a sus posibilidades y construida de manera corresponsable entre quienes intervienen en su escolaridad.

que estén a cargo de personal de la escuela a la que el niño concurre, aludiendo al derecho del niño de escolarizarse en un ámbito común. La directora comprende que el niño tiene que completar la carga horaria correspondiente, pero no cuenta con recursos humanos disponibles para esa tarea.

Los centros educativos comunes pensaron siempre que el niño iba a realizar su escolaridad en la escuela especial. La escuela especial, en su intervención, siempre fue proactiva en la búsqueda de espacios de participación en las escuelas de nivel común, buscando crear condiciones para que el estudiante pudiera cursar su escolaridad enmarcada en un proceso de inclusión. Y me pregunto... cómo cambiamos las condiciones institucionales para su inclusión plena?

Quién es G.?

G. concurre a la escuela con regularidad. Al inicio de la jornada escolar participa del izamiento de la bandera balanceándose al son de la canción Aurora. Permanece en la fila, siempre con el adulto que pone límite a su movimiento. En ocasiones deambula, en ocasiones se manifiesta con conductas disruptivas tirándose al piso y agrediendo. En ocasiones se suma a la fila e ingresa al aula. Su interés principal es la comida. regula progresivamente la ingesta de alimentos y bebidas. es muy selectivo a la hora de comer. Cuando quiere comer, acerca a su acompañante la mochila, ha comenzado a prestar atención a la acción de abrir la mochila, moviendo los carritos de los cierres, pero aún no logrando abrirla. En ocasiones, cuando tiene opciones, elige qué merienda quiere tomar.

Disfruta de actividades que impliquen el cuerpo, movimientos y estímulos sensoriales: juegos de golpear y hacer movimiento con las manos, juego del abrazo, moverse al son de la música, apretar botellas y sentir el aire en la cara. En los recreos recorre el patio y distintos espacios donde están los compañeros, se detiene en el tobogán y el trepador, a menudo pide con gestos que lo suban a la hamaca y lo hamaca. Disfruta de escuchar música. Las melodías tranquilas lo detienen, ayudan en los momentos de interrupción y desorganización.

En el aula está disponible una caja de recursos: libros, masas, letras, números, juguetes, fibrones, etc, e imágenes para armar el calendario de la jornada escolar. Excepcionalmente saca

algunas cosas de la caja, toma y en algunas ocasiones entrega, si no lo tira. No se observa permanencia con ningún objeto.

Ha comenzado a detener la mirada en imágenes y videos. Así como también en algunas situaciones colectivas en el aula y los recreos. Algunos compañeros están pendientes de él, le hablan, se acercan espontáneamente, se preocupan frente a conductas disruptivas.

Se comunica de manera gestual, tomando las manos del acompañante y acercándolo hacia lo que desea: abrir la mochila, destapar la botella, abrir el paquete de galletas o alfajor. Cuando no obtiene lo que quiere o desea manifiesta su enojo mediante conductas disruptivas, tirándose al piso y golpeando su cabeza. Cuando disfruta de una actividad y ésta termina, manifiesta descontento llorando, tirándose al piso, golpeándose la cabeza. A veces responde a la indicación de levantarse, otras veces es necesario levantarlo y contenerlo con un abrazo y palabras.

En cuanto a la propuesta pedagógica, se trabaja con contenidos fuera del diseño de nivel primario. Los objetivos de aprendizaje propuestos apuntan a la integración progresiva al grupo y a la institución, participando de los diferentes espacios escolares y en la vida grupal, con respeto por cada persona que lo rodea. Establecer vínculos de compañerismo con los demás miembros del grupo, promoviendo la participación en tareas comunes. Incorporar hábitos y actitudes de cuidado de sí mismo y de los otros, incluyendo prácticas de higiene y uso adecuado de materiales y espacios de trabajo. Incorporar progresivamente normas de convivencia que regulan la vida escolar, buscando siempre enlazar con algún aprendizaje para participar de las propuestas comunes.

El Proyecto Pedagógico para la inclusión (PPI) lo inició el equipo de inclusión de la escuela especial para trabajar colaborativamente en un documento compartido, desde la escuela común no se registran intervenciones.

DIAGNÓSTICO

En el transcurso de los años recorridos en la institución se observa una escuela con una estructura muy rígida, donde predominan formatos tradicionales en las clases y en la planificación. La evaluación está centrada en los resultados. No hay propuestas para la atención

a la diversidad y a la participación activa de los estudiantes. Si bien en la escuela ya no se niega la matrícula a estudiantes con discapacidad, se observa en distintos espacios (encuentros diarios con directivos, discursos en reuniones, charlas de pasillo) una cierta incomodidad cuando hablamos de inclusión, una percepción de que “no queda otra” en referencia a la permanencia y participación de algunos estudiantes con discapacidad. Es como que su presencia afecta un “orden” preestablecido. Y en las aulas, a menudo, nos encontramos con estudiantes que no son “mirados y atendidos” por su docente, que permanecen en el aula sin una propuesta que los enlace. Así como también con mucha resistencia por parte de los docentes a las sugerencias de la DAI e invitaciones a trabajar corresponsablemente para hacer accesibles las propuestas de enseñanza para todos.

Al indagar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), nos encontramos con un proyecto realizado en el año 2016, sin modificaciones a lo largo de los años e incompleto en cuanto a la propuesta pedagógica y de gestión.

Todos estos componentes, y puntualmente pensando en una propuesta educativa para estudiantes con discapacidad, operan como obstáculos y constituyen barreras para garantizar una educación de calidad.

A menudo, en las escuelas no se observan espacios habilitados para problematizar, profundizar y/o intercambiar sobre cosas que le suceden al docente o al estudiante en la práctica cotidiana. En el seguimiento diario, los equipos de orientación escolar orientan e intervienen en demandas puntuales. Estoy convencida de la necesidad de un trabajo institucional, de la importancia de hacer un alto, para dar tiempo a los intercambios, a la lectura, para poder enmarcar acciones y prácticas que favorezcan las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, y así trabajar en la detección de barreras y elaborar estrategias de superación que aseguren el derecho de cada estudiante con discapacidad a una educación de calidad.

“Por más que el mandato medular de la política educativa es la inclusión como un derecho inalienable, en la práctica, con situaciones complejas como la que se describe aquí, el dispositivo escolar despliega sus mecanismos defensivos que se traducen en exclusión, convirtiendo la inclusión educativa en una abstracción” (Zaccagnini, M. 2021. pag 65).

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Hablemos de inclusión

Los modos de mirar y pensar la escuela y su propuesta para los estudiantes con discapacidad, ha ido cambiando a lo largo de la historia a la luz de distintos paradigmas, desde los enfoques tradicionales, donde el concepto de normalidad y lo diferente quedaba fuera de la escuela, hasta los actuales enfoques inclusivos que sostienen que la discapacidad es “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (CDPD. Preámbulo, inciso e. 2006)².

La inclusión es un proceso que transforma la educación, la escuela y el aula para aprender todos juntos. Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes en la escuela y el aula común. Plantea como eje del trabajo la identificación y eliminación de barreras y pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar (Ainscow y Echeita, 2010)

Hablar de una escuela inclusiva supone pensarla y mirarla desde una triple óptica: cultural, política y práctica, es decir, detenernos en los valores, la organización escolar y los aprendizajes. Trabajar en clave de inclusión escolar implica la promoción de una cultura inclusiva, estableciendo políticas inclusivas, para desarrollar prácticas inclusivas.

Booth y Ainscow (2015), plantean que la escuela es inclusiva cuando puede garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en cada aula, cuando puede detectar y eliminar barreras, visibilizar los grupos vulnerables y medir lo que se considera importante. Sin estas prácticas la escuela se torna excluyente, deja de ser para todos, vulnerando el derecho de cada uno de los sujetos a una educación de calidad.

Desde hace ya tiempo la escuela como institución en transformación demanda la apertura de espacios que no vienen dados en su estructura, ya delimitados y claramente definidos como pueden constituir los espacios de la escuela tradicional, donde alguien enseña desde un lugar de saber y otros aprenden, donde lo homogéneo y uniforme prevalecen y las trayectorias escolares

² Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) ONU.

fueron concebidas como recorridos únicos, inamovibles, ajenos a las diferencias, trayectorias teóricas ³, al decir de Flavia Terigi (2010).

Tejer una trama institucional hoy, es, sostener una forma hecha de tiempos, espacios y relaciones, normas, trayectorias reales, subjetividades y acompañamientos varios. Es mantener encuadres de trabajo para enseñar y convivir en lazo con otros/as y, al mismo tiempo, flexibilizar esas formas para que todos/as puedan aprender.

Una de las metas de educación para América Latina, cita la profesora Rosa Blanco (2014),

...es la centralidad de los procesos pedagógicos y de los docentes, junto con el fortalecimiento de las instituciones educativas son temas cruciales en la agenda educativa de la región. Es necesario mejorar de forma sustantiva los procesos pedagógicos para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas las personas a lo largo de la vida, porque las reformas educativas emprendidas en las últimas décadas no han logrado transformar de manera significativa la cultura y prácticas educativas de las escuelas, ni han tenido el impacto deseado en lograr mejores aprendizajes. (p. 30)

Y esto, interpela al docente a correrse de una práctica homogeneizadora para convertir su propuesta de enseñanza en una propuesta que atienda a la diversidad de sus estudiantes, y esto implica confiar en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes y trabajar fuertemente en flexibilizar el currículo adaptándolo a las necesidades y características de los mismos. Siguiendo a Blanco (2014) , la atención a la diversidad debería ser una de las competencias centrales y el eje articulador de los procesos de formación inicial, un requisito para la titulación de los docentes, con independencia del nivel educativo o área

³ En su Conferencia “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” , la autora hace una distinción entre el concepto de trayectoria teórica y el de trayectoria real. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender lo diseñado para ese grado, pero plantea que no todo sucede ordenadamente como se plantea, en los recorridos, suceden cosas, ocurren una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema que tienen que ver con lo que sucede realmente en el recorrido respecto de una serie de aspectos y entre ellos el logro de los aprendizajes. Año 2010, Santa Rosa. La Pampa

curricular que vayan a impartir, y un estándar para la certificación de la calidad de las instituciones formadoras de docentes. Y si no lo garantiza y exige el estado, las instituciones educativas y cada docente desde su ética profesional, debe hacerlo y promoverlo en su ámbito de trabajo, siendo un motor de cambio y posibilidad.

Andújar y Rosoli (2014) sostienen que una escuela que garantice una educación de calidad para todos, no se logra sólo cuando las políticas integran en sus disposiciones y reglamentos el término educación inclusiva, tampoco por el solo hecho de acoger a estudiantes con discapacidad.

Si un centro educativo recibe a estudiantes con discapacidad, pero evidencia altas tasas de repitencia, es una escuela tan excluyente como aquella que cierra la puerta a un niño de la calle o que acoge a un niño en sobreedad sin atender sus necesidades educativas específicas. (p.48)

Si nos posicionamos desde una educación que tiende a la homogeneización, la diferencia será vivida como algo negativo que habrá que cambiar o sacar de la escuela. Ahora, si lo hacemos desde una concepción de escuela que valora la diversidad, la diferencia será vista como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes y explorar nuevas formas de relación que posibiliten la convivencia democrática, pacífica y solidaria. (Andújar y Rosoli, 2014).

Es necesario reflexionar sobre las prácticas de enseñanza a la luz de la educación inclusiva. Las aulas no son homogéneas, los estudiantes son todos diferentes en sus intereses, capacidades, conocimientos previos, habilidades, formas de aprender, y allí se producen una multiplicidad de intercambios que favorecen las prácticas pedagógicas y la circulación de saberes, si el docente sabe cómo aprovechar ese capital. Para que se evidencie un verdadero cambio en la práctica, cita Andújar y Rosoli (2014), es necesario que el sujeto reconozca la necesidad de mejorar; y para ello debe haber un proceso interno de reflexión que conlleve una conexión con la concepción que cada uno tenga de su ser profesional. Atender las características de aprendizaje de los estudiantes, “mirar” lo heterogéneo de las aulas, obliga al docente a hacer uso de su creatividad, a ser innovador para favorecer los logros de aprendizaje. “Diferentes estudios han mostrado que los

grupos heterogéneos favorecen no solo las relaciones interpersonales sino también el rendimiento académico, debido al efecto de los pares en el aprendizaje” (Blanco, 2014, p. 24).

2.2 Hablemos de barreras

Desde la educación inclusiva hay un cambio en el modo de ver la situación de aprendizaje: el análisis de este ya no se centra en la dificultad que el estudiante experimenta para acceder al currículo, sino que se focaliza en analizar cuáles son las barreras a las que el estudiante se enfrenta (Booth y Ainscow, 2002). Se trata de mirar hacia adentro, “aula adentro”, “escuela adentro” y desde allí a cada estudiante. Preguntarnos e interpelarnos acerca de cómo es la escuela que habito, si están contempladas la accesibilidad física al edificio, cómo circula y se accede a la información, cómo se accede al currículo. Cómo concebimos los agrupamientos de los estudiantes, cómo se organizan las aulas y los turnos. Preguntarnos acerca de qué docente queremos para nuestra escuela, si trabajamos para el desarrollo profesional de los mismos, habilitando espacios de reflexión y formación. Respecto a los apoyos para atender a la diversidad: están sistematizados, se elaboran acuerdos, se contemplan en el Proyecto Educativo Institucional?. Preguntarnos si el equipo directivo gestiona la escuela con un liderazgo distribuido, y centrado en aspectos pedagógicos. Todas estas acciones orientadas a la mejora de las prácticas de enseñanza.

Booth y Ainscow (2015), sostienen que las barreras son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno.

Podemos mencionar muchas barreras y dimensiones, de acuerdo al posicionamiento que tomemos: barreras actitudinales/culturales, políticas/organizativas, pedagógicas y didácticas, físicas y arquitectónicas, comunicacionales, socioeconómicas. Las barreras que describo a

continuación fueron tomadas de un trabajo de sistematización de BAP⁴ que realizamos de manera colaborativa en la escuela donde me desempeño, a partir del Índice de Inclusión, versión 2002, de Booth y Ainscow. Las clasificamos así:

- **Las barreras actitudinales**

Son aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad. Algunos ejemplos:

- actitud negativa y rechazo a la inclusión del estudiante con discapacidad en la escuela de nivel.
- Suponer que el estudiante con discapacidad no es estudiante de la escuela de nivel, sino más bien es el estudiante de la escuela de modalidad
- Resistencia al cambio de paradigma.
- Actitud sobreprotectora de padres, docentes o compañeros.
- Segregación y exclusión por parte del contexto.
- Bajas expectativas en las capacidades y posibilidades de los estudiantes.
- Actitudes de los y las docentes de las distintas instituciones, que van desde el rechazo encubierto hasta el rechazo abierto, tales como: la negación de cupos, la falta de atención e integración a las actividades del aula y de la comunidad escolar, la falta de planeación de actividades y adecuaciones específicas que permitan la participación de todos los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades específicas y a sus características individuales.
- Carencias en la información, capacitación y conocimiento de los procesos inclusivos.

- **Barreras Pedagógico- didácticas:**

Son todos aquellos factores y /o variables del contexto áulico en relación a los aprendizajes (ajustes, planificación e implementación, uso de recursos, estrategias, organización que el docente

⁴Este trabajo se realizó en base a los aspectos más recurrentes que se presentaban en nuestra práctica en las escuelas comunes. Se usó como referencia básica el Index de inclusión y se fue nutriendo con información y referencias aportadas por distintas fuentes. Se utilizó como recurso provisto a las escuelas para favorecer y enriquecer el trabajo corresponsable entre ellas y la modalidad especial. Sistematización BAP (2020) Escuela Especial Julián Carballo La Carlota y Anexo Alejandro Roca. (Anexo 7)

debe llevar a cabo para que todos los estudiantes aprendan considerando sus características y condiciones) que obstaculizan, dificultando o limitan el pleno acceso a la educación de niños, niñas y jóvenes. Por ejemplo:

- Poca o nula consideración de los estilos de aprendizaje/intereses/talentos.

- Propuestas poco apropiadas a las etapas de desarrollo.

- Currículo no relacionado a experiencias previas/vida diaria

- Planificación y presentación de propuestas paralelas.

- Falta de propuestas y recursos motivadores que promuevan la creatividad y la construcción del aprendizaje.

- Poca consideración de los conocimientos previos.

- Falta de trabajo colaborativo en equipo pedagógico.

- Priorización del trabajo individualizado.

- Ausencia de metodología didáctica diversificada.

- Ausencia de diversificación en el acceso a la información. (Consignas, recursos)

- Ausencia de una enseñanza flexible.

- No se fomenta el trabajo grupal ni colaborativo para favorecer las habilidades adaptativas de todos en el aula.

- Rigidez en los agrupamientos. (individual, grupal, por parejas, en tutoría)

- Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar.

- Hay desvinculación con especialistas o tutores.

- Desvinculación con familias de los estudiantes (poca o nula participación e intervención)

- Separación del alumnado en aulas especiales. (segregación)

- Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje (claridad, complejidad, extensión, guiadas, acompañadas de recursos

- **Barreras físicas/ arquitectónicas.**

Son los obstáculos como planos inclinados, escaleras, desniveles en el terreno, que existen en las diferentes construcciones como pueden ser hogar, instituciones culturales, sociales,

educacionales, de comercio, etcéteras y dificultan el desplazamiento con facilidad de las personas que tienen alguna discapacidad parcial o total.

-Infraestructura inadecuada: Mobiliario (inapropiado para zurdos, problemas motores) ausencia de rampas, baños, señalamientos, transporte o acceso insuficiente, espacios áulicos poco amplios y accesibles. (Puertas estrechas, escalones o escaleras, etc.)

-Falta recursos y materiales específicos para discapacidad motriz, visual. Falta de tecnologías de acceso a la computadora, sistemas que permiten a personas con discapacidad física o sensorial utilizar los sistemas informáticos convencionales (Hardware y Software).

-Ausencia de mobiliarios accesibles y elementos adaptados, para una correcta postura o movilidad y la realización de las actividades de aprendizaje.

- **Barreras comunicativas:**

Son las barreras u obstáculos que puedan surgir durante el proceso comunicativo. Estos factores impiden o dificultan la comunicación, deformando el mensaje u obstaculizando el proceso general de la comunicación. Podemos mencionar:

-ruidos, iluminación, distancia, falla o deficiencia de los medios que se utilizan para transmitir un mensaje: teléfono, micrófono, grabadora, televisión, etc.

-Falta de conocimiento, apropiación y aceptación de utilizar Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).

-Considerar que hay un único SAAC para todos los estudiantes, sin evaluar/conocer la individualidad de cada sujeto.

-Negación a la utilización de lenguajes diversos para favorecer la comunicación en la integración

- **Barreras socioeconómicas y políticas**

- Carencia de recursos materiales y culturales del contexto familiar.

-La pobreza que obliga al trabajo de menores que desertan de los centros escolares.

-Distancia de la casa a la escuela. Ausencia de medios de movilidad.

-Deficiente condiciones de vivienda.

-La carencia de estimulación en los primeros años.

- Ausencia de recursos tecnológicos.
- Insuficientes programas de becas de apoyo/cobertura de obras sociales/pre-pagas
- Falta de políticas compensatorias. Asignación inequitativa de recursos.

La capacidad de cada docente, de cada directivo, de cada institución, de poder visibilizar barreras, la dinámica que exista entre estos actores favorecerá o entorpecerá las experiencias de aprendizaje. “La búsqueda de estrategias cooperativas en el seno del equipo docente favorece la eliminación de las barreras que puede estar enfrentando el estudiantado en la escuela. Cuando los docentes trabajan en equipo, pueden visualizar las situaciones del aula desde otras miradas” (Andújar y Rosoli, 2014, p. 52).

Es muy común en nuestras aulas, encontrar estudiantes con discapacidad realizando actividades paralelas. Muy pocas veces, elaboradas por el docente de la clase, y por lo general elaboradas por el profesional de apoyo. Las bajas expectativas hacia los estudiantes con discapacidad por parte de los docentes y la falta de espacios de trabajo conjunto, por variados motivos, entre docente de aula y DAI (en los ajustes a las propuestas y actividades, en los acuerdos acerca de lo que a cada parte le corresponde respecto de su rol, en los modos de comunicación) dejan a los estudiantes con discapacidad al margen de la clase y “desresponsabilizan” al docente en su función de enseñar, dando cuenta de prácticas pedagógicas propias del modelo de integración. Es necesario poner en marcha prácticas inclusivas, correr la mirada de la integración a la inclusión.

Es necesario romper con el modelo de la integración escolar, correr al especialista de educación especial de prácticas segregadoras en el aula, que como menciona Lani Florian (2013), citando a Martha Minow (1990) donde la intervención especial es un remedio para la diferencia, pero, a la vez, propicia una perpetuación del estigma asociado a ella.

Si la integración escolar supuso la incorporación de todas las personas al sistema educativo, la inclusión exige que dentro de cada sistema las personas sean tratadas como sujeto de pleno derecho (Berruezo, 2006).

Desde la educación inclusiva hay un cambio en el modo de ver la situación de aprendizaje: el análisis de este ya no se centra en la dificultad que el estudiante experimenta para acceder al

currículo, sino que se focaliza, como lo planteamos con anterioridad, en analizar cuáles son las barreras a las que el estudiante se enfrenta (Booth y Ainscow, 2015). Es allí donde comienza el proceso de revisión de cómo trabajan directivos, docentes y equipos de apoyo de la escuela. Las escuelas deben ser organizaciones que estimulan y sostienen procesos reflexivos. Debe propiciarse con los docentes un trabajo reflexivo que permita revisar las concepciones que tengan sobre las causas de las dificultades que manifiestan los estudiantes. La dinámica que exista entre estos actores favorecerá o entorpecerá las experiencias de aprendizaje. Las escuelas que dan evidencias de prácticas cada vez más inclusivas han asumido el trabajo colaborativo como estrategia fundamental para el desarrollo profesional docente. La búsqueda de estrategias cooperativas en el seno del equipo docente favorece la eliminación de las barreras que puede estar enfrentando el estudiantado en la escuela. Cuando los docentes trabajan en equipo, pueden visualizar las situaciones del aula desde otras miradas. (Andujar y Rosoli, 2014)

Proponer el uso de diferentes estrategias como: el aprendizaje colaborativo, llevado a cabo en grupos reducidos y heterogéneos, con criterios flexibles hacia el logro de un fin común; metodologías activas en el aula como el trabajo en proyectos, concebido como formato didáctico articulador e integrador de saberes y prácticas en vistas a un logro común, el uso de las TICs como recurso accesible. Es movilizador para los estudiantes porque los desafíos no van dirigidos individualmente a un aprendizaje memorístico o mecánico, sino que se trata de aprendizajes significativos y cooperativos, en los que se alcanzan determinados propósitos y se experimenta la satisfacción del trabajo cumplido; organizar el aula de manera de lograr las mejores interacciones sin perder de vista las necesidades de cada estudiante, romper los formatos; planificaciones y propuestas a partir de diseños universales de aprendizaje (DUA).

Como plantea Susinos Rada (2008) la experiencia sobre escolarización del alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias confirma las dificultades que venimos teniendo para dar la voz a este colectivo, muchas de las cuales han de atribuirse al efecto que tiene en nuestras prácticas la visión individual y deficitaria que la escuela ha adoptado para explicar las dificultades para aprender de algunos alumnos. Esta narrativa del déficit tiene una enorme fuerza performativa porque consigue reorganizar la experiencia en el mismo acto de nombrarla o de

describirla y, además, se halla fuertemente anclada en las instituciones sociales, siendo especialmente visible en las escuelas. Tal y como se ha denunciado repetidamente por numerosos autores, existen muchos aspectos organizativos y curriculares de nuestras escuelas que, lejos de facilitar y promover la participación y el aprendizaje de todos, consiguen perpetuar los modelos tradicionales de dependencia y experticidad que han caracterizado la educación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas (Skrtic, 2005; Daniels, 2006). Los sistemas escolares de segregación y etiquetación del alumnado no se reducen a modelos del pasado, sino que siguen vigentes con el constante surgimiento de nuevas etiquetas diagnósticas («en riesgo», «dificultades de aprendizaje», «dificultades emocionales», «superdotado», «trastorno de atención con o sin hiperactividad») que se crean con finalidades principalmente segregadoras y que condicionan definitivamente nuestras prácticas escolares haciendo muy improbables las iniciativas de participación del alumnado previamente etiquetado (Everelles, 2005). Sin duda, necesitamos someter a discusión las prácticas segregadoras en las escuelas, muchas veces invisibles y naturalizadas que, sin embargo contribuyen poderosamente a la formación de subjetividades excluidas, tal y como hemos visto en anteriores investigaciones, menciona la autora.

Marcelo Rocha (2022) expresa que uno de los principales problemas de la inclusión para todos, no está en el simple, y a su vez complejo, hecho de que todos tengan igualdad de oportunidades y las mismas posibilidades de acceso a un mismo lugar, sino más bien que se logre el respeto por los tiempos subjetivos de los niños con severas problemáticas en su subjetividad, porque en muchos casos incluir por incluir sin comprender la realidad de cada historia puede costarle a un niño demasiado sufrimiento a enfrentar. "Las variables que se juegan en torno a la integración de niños con severas dificultades son tantas, y a veces tan complejas, que resulta imposible pensar a esta realidad dentro de un marco de generalizaciones" (p. 118)

Para que un niño aprenda, además de una base orgánica en el cerebro que procese las funciones cognitivas "serán necesarias otras cosas que no son localizables ni en el cerebro ni en la genética sino en el sustrato psíquico, es decir, en aquello que llamamos subjetividad", continúa Rocha (2022, p. 119).

A la escuela común ingresan niños con problemáticas subjetivas complejas porque según la ley de inclusión “deben ingresar”, el problema no es su ingreso, porque las buenas voluntades, el deseo de estar juntos y la búsqueda de justicia social que rompa las diferencias, siempre pueden estar y deben darse, pero la verdadera cuestión es qué hacer con los niños que no se acercan al currículum, que rechazan el aprendizaje o, más complejo aún, que sientan la presencia del otro como persecutoria y su relación con lo simbólico del lenguaje sea deficitaria. Aquí comienzan, en esa franja de complejidades, las verdaderas encrucijadas para la educación inclusiva. Lejos de pretender cuestionar la eficacia o importancia de la educación inclusiva, y continuando con las ideas de Marcelo Rocha(2022), esto es una realidad que circula por los patios y salones de las escuela. El interés no estará puesto tanto en lo que se debe hacer con estos estudiantes con problemáticas subjetivas complejas, sino en el respeto por lo singular de cada niño, que transita estos espacios, es decir, en los abordajes de las situaciones particulares que cotidianamente se observan, alejándonos de posibles generalizaciones.

Capítulo 3

TRABAJO DE CAMPO

3.1. Marco metodológico

El abordaje metodológico de este trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo de investigación educativa (Woods, P. 1986). Este trabajo se realizó a partir de registros de observación y seguimiento a la trayectoria educativa de un estudiante bajo proceso de inclusión en una escuela estatal de la localidad de Alejandro Roca, departamento Juárez Celman, provincia de Córdoba.

Con el objetivo de visibilizar barreras para diseñar un plan de trabajo en clave de inclusión que contribuya a garantizar una trayectoria real (Terigi, 2010) y de calidad, se recurrió al análisis de fuentes documentales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), registros de trayectoria (Anexo 2.3), observaciones en contexto (Anexo 2.1), Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) (Anexo 2.2) y entrevistas a la directora y a la docente de aula de G.(Anexos 5 y 6)

El PEI fue provisto por la directora de la escuela, quien acotó que estaba desactualizado y el Proyecto Curricular Institucional (PCI) está en proceso de construcción.

Los registros de observación: Seguimiento a la trayectoria escolar que constan en el Anexo de este trabajo fueron elaborados colaborativamente en documentos compartidos por el equipo de inclusión de la escuela especial, del cual formo parte junto a DAIs, Coordinadora pedagógica y Psicóloga.

3.2. Análisis de la información

3.2.1 Las barreras.

A partir de la información obtenida en este recorrido, las entrevistas y las fuentes documentales nos encontramos con diferentes tipos de barreras. Uno de los documentos que utilizamos para su análisis fueron los Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) ⁵. Se tomaron tres, de 6to grado del año 2020, 2021 y 2022 (Anexo 3).

⁵ Cabe aclarar que estos documentos son instrumentos de construcción colectiva entre las escuelas de nivel y modalidad especial en una tarea corresponsable. Es un documento abierto que debiera sumar todas las voces de quienes intervienen en la educación del estudiante. En la práctica, terminan siendo elaborados mayormente por el equipo de inclusión de la escuela especial, llenados a fin de año, a contratiempo, para cumplir con una formalidad. Las escuelas primarias los piden para los estudiantes que finalizan el nivel.

En los mismos se destacan las siguientes barreras:

Barreras actitudinales

- La escuela común considera que el abordaje pedagógico de los estudiantes es mayormente responsabilidad de la modalidad especial.
- En las docentes se observa un conocimiento parcial o desconocimiento del paradigma inclusivo, sus implicancias y del rol de la escuela especial en la escuela común .
- En la escuela común hay poco conocimiento de las normativas que regulan los procesos inclusivos
- Bajas expectativas docentes y la familia en cuanto a las posibilidades de aprendizaje y participación de la estudiante
- Escasa disposición y tiempos compartidos para planificar las actividades y adecuaciones específica entre la docente de aula y la DAI. Se propone a la/el estudiante, la misma actividad que al resto de la clase, para que haga hasta donde pueda, o se le modifica en el momento)

Barreras pedagógicas y didácticas

- Dificultad para trabajar colaborativamente, entre las escuelas, común y especial, en la elaboración de propuestas conjuntas y diversificadas.
- Poca o nula consideración del estilo de aprendizaje del /la estudiante para planificar propuestas
- Ausencia de propuestas ajustadas para la estudiante.
- Propuestas de trabajo ajustadas en clases sin objetivos y sin consideración de conocimientos previos

Barreras Sociopolíticas

- Dificultades para gestionar beneficios sociales en favor de la trayectoria escolar de la estudiante (cobertura de obras sociales en tratamientos específicos tales como fonoaudiología, psicología); renovación de certificado de discapacidad.

Se puede observar que a lo largo de los tres años y con diferentes docentes, las barreras son recurrentemente actitudinales, pedagógicas y de índole social. Se observa una importante

dificultad en la comunicación y el trabajo conjunto entre la docente de aula y la DAI, en la elaboración de acuerdos y espacios de trabajo.

Cuando la trayectoria es más compleja por situación de discapacidad aparecen más barreras que comprometen además la organización institucional, ya que demanda más recursos humanos para el sostenimiento y otros espacios.

En la trayectoria del estudiante que nos convoca, en su Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) (Anexo 1.2 y 2.2) observamos:

Barreras Actitudinales

- La escuela común considerara que la escuela especial es responsable y garante de la escolaridad del estudiante
- Ausencia de espacios y tiempos de trabajo conjunto de la docente con el Equipo de Inclusión. Dificultad para elaborar los objetivos para que G. esté incluido en el aula.
- Indiferencia/rechazo del personal de la escuela común hacia la presencia del G. en la escuela
- Bajas expectativas en cuanto a la posibilidad de aprendizaje del estudiante

Barreras Pedagógicas/didácticas

- Inexistencia de propuestas armadas de manera conjunta.
- Dificultad del equipo de inclusión para encontrar actividades que permitan armar una propuesta significativa para el niño que respete los tiempos y el quehacer cotidiano del aula. Para enlazar sus intereses con la propuesta curricular
- Ausencia de propuestas diversificadas que contemple variadas formas de presentación y ejecución.
- Trabajo individualizado con el estudiante por parte de las DAI en las horas de clase

Barreras comunicacionales

- Consideración de que el abordaje pedagógico del/de la estudiante en proceso de inclusión es mayormente responsabilidad de la modalidad especial.
- Ausencia de pictogramas. Barreras Semánticas: Necesidad de socializar con la escuela de nivel el uso de material de SAAC que generalmente es armado y utilizado por las docentes de la

Escuela Especial.

Barreras Socioeconómicas/políticas

- Carencia de recursos económicos en la familia para afrontar tratamientos de profesionales privados
- Insuficientes programas de servicios de apoyo extraescolar y cobertura de obras sociales

Barreras contextuales

- Malestar institucional ante la presencia del estudiante

Estas barreras observadas ponen en evidencia la necesidad de un crear un espacio de trabajo conjunto entre la escuela común y la modalidad especial, un espacio donde pueda ponerse sobre la mesa las dificultades, los temores, las limitaciones de todos quienes intervienen e intervendrán en la trayectoria escolar del estudiante: directivos, DAI, psicopedagoga, psicóloga y todos los docentes de la institución, porque G. es un estudiante de la institución y transitará allí varios años más de escolaridad. Es necesario que se puedan visibilizar y socializar estas barreras para poder crear en esta escuela condiciones institucionales para que el niño sea “alojado”.

3.2.2 Las entrevistas

Las normativas, tanto a nivel nacional, Resolución CFE N°311/16 y provincial Resolución N° 1825/19 regulan los procesos inclusivos, brindan un marco de trabajo con estudiantes con discapacidad, para que todos tengan lugar y se garantice su derecho a la escolaridad. En las entrevistas realizadas a la docente y el directivo, así como se puede observar en los Proyectos Pedagógico para la Inclusión (PPI), se evidencia falta de conocimiento y apropiación del paradigma social y de estas normativas que regulan los procesos inclusivos. La directora conoce la normativa y reconoce que no se han organizado espacios para trabajar los lineamientos, algunos docentes conocen porque tuvieron estudiantes bajo proceso de inclusión. Manifiesta la necesidad

de organizar espacios, que pueden ser en las reuniones de personal para trabajar casos puntuales en colaboración con la escuela especial.

Cada docente se apropia de su grado, de “sus” estudiantes, llamándolos “los míos”, “los tuyos”, y en esta apropiación, los estudiantes con trayectorias bajo proceso de inclusión (BPI) no son de nadie, o son de la “DAI”. La docente de G. en la entrevista expresa que del tema no se habla, y hay una propensión a evitar hacerse cargo de grados con estudiantes con discapacidad. Se responsabiliza a la escuela especial de la escolaridad de los estudiantes BPI.

La directora en el cotidiano escolar, como en las diferentes reuniones y en la entrevista expresa que la escuela no dispone ni de tiempos, ni espacios, ni recursos para acompañar a los estudiantes BPI, que tiene muchas ausencias de sus docentes y no dispone de personal para cubrirlos, tienen que suspender las clases, juntar grados u ocuparse los directivos. Este tema se consultó con la inspectora quien le dijo que cada docente debe ocuparse de los estudiantes de su grado.

En cuanto a la escolaridad de G., ella considera que el estudiante debería completar su escolaridad en la escuela especial, sostiene que, si existe la escuela, el niño debería ir allí. La inclusión no es para todos, agregó. Refiere a situaciones de “desborde” del niño, que no se saben cómo manejar y que a veces pone en riesgo su propia integridad, así como la de los compañeros o docente a cargo.

Cuando indagamos acerca de las barreras al aprendizaje, expresó que son obstáculos o factores del contexto donde se inserta el niño que dificultan o limitan el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Citó algunos ejemplos como la violencia familiar, trastorno de aprendizaje, desnutrición infantil, la ausencia de rampas para ingresar y moverse en el espacio escolar, la falta de recursos tecnológicos. Mencionó también el desconocimiento por parte del docente de no saber cómo trabajar con la inclusión, por ejemplo, y agregó que la mayoría de los docentes no quieren hacerse cargo de ese grado el próximo año.

En cuanto a los desafíos expresó que el trabajar las barreras pedagógicas es fundamental, le preocupa la ausencia de una enseñanza flexible, la forma en que se enseña, la rigidez en las evaluaciones, la desvinculación de las docentes con la situación de un niño o con la familia.

Sostiene que para mejorar la escolaridad también es necesario trabajar en colaboración con profesionales del ámbito de la salud en las áreas de psicología, neurología, fonoaudiología, hacer un trabajo más individualizado con esos niños. Afirma que abordar las barreras pedagógicas sería su mayor desafío como directora. Su deseo es que todos los niños aprendan, que estén en el mejor lugar donde puedan aprender. Que la escuela sea un lugar para todos los niños.

En las aulas, por lo general los estudiantes bajo proceso de inclusión no tienen una propuesta con ajustes según sus necesidades, el docente en el mejor de los casos ajusta en el momento (reduce cantidad, pide un dibujo) o le ofrece una actividad que no tiene que ver con lo que trabaja el resto. En algunos casos no hay ninguna propuesta. La docente de G. expresa que es tan compleja la trayectoria de G. que se le complica trabajar. Expresa que las DAI llevan mayormente la actividad del día, ella se ocupa “de los otros 24”, haciendo referencia a que G. no es el único que necesita ser mirado, evidenciando la falta de apropiación del estudiante como parte de su clase. Ella va tomando algunas ideas que le propone la DAI, como por ejemplo usar alguna canción que es parte de la rutina de G. con todo el grado al iniciar la jornada, armar pequeños grupos de trabajo con actividades donde pueda permanecer, pedir a los compañeros que terminan que colaboren con su tarea, ese es el modo en que ella se puede “involucrar”. Agrega que los compañeros actúan re bien, lo conocen y saben cómo colaborar con su rutina, lo buscan si se va del aula o avisan si se va. En ocasiones se ha propuesto a la docente trabajar en pareja pedagógica con la DAI e invertir los roles, la docente acompañante se ocupa de la clase y que ella lleve adelante una actividad con el estudiante, con el tema y recurso que se sienta más cómoda.. Esto no se ha concretado. Ella manifiesta que se le hace complicado trabajar con G. Siente que no aprende nada, que no le sirve nada de lo que piensa para él, para ella es muy frustrante, de lo curricular nada. Pero hilando un poco más fino y refiriendo a los aprendizajes propuestos para G., descriptos al comienzo del trabajo reconoce que el niño ha podido “aprender” otras cosas, fuera de lo curricular: puede permanecer mejor en la fila al inicio de la jornada, ahora responde algunas veces cuando le llamamos la atención, ya no se va tanto del aula. Y agrega que probablemente para lo curricular vendría bien que algunos días vaya a la escuela especial.

Si bien la docente expresa que se siente acompañada, considera que desde el equipo de gestión no hay un seguimiento, o al menos no se observa, de la continuidad de la trayectoria del estudiante como así tampoco la exigencia de la propuesta de trabajo áulica. Ella sostiene que falta un trabajo en equipo donde hablemos de cómo es G. y cómo llevar adelante el recorrido. Expresa también que cada docente se ocupa de sus estudiantes. Y remarca la importancia de que todas las maestras lo conozcan, así como también conozcan al equipo que trabaja con él, porque puede ser su alumno el año que viene... Ella percibe mucho rechazo y expresa que les “falta mucho” para ser una escuela inclusiva y concluye que el Ministerio dice que todos los chicos tienen que estar en las escuelas comunes, y no siempre se puede, no hay personal y no hay gente formada.

Se indaga en cuanto al rol de la escuela especial con la intervención del equipo de inclusión. Y expresa: *“Ellas van marcando el trabajo, en las reuniones me dan alguno tips de cosas para hacer, a veces se pueden hacer y otras no, depende de cómo está G. Vamos probando, a veces yo siento que no hago nada y ellas me hacen ver que es un montón. Con G. los logros son mínimos y a la vez enormes, hay que abrir la mirada”*. (Anexo 6)

Su desafío como docente es que todos los estudiantes aprendan, logren los aprendizajes propuestos para el grado. Sostiene que es importante el tiempo, pero también, un poco de empatía para aceptar a cada uno como es y poder ayudarlo, aunque a veces no se sabe cómo hacerlo.

Y es tan compleja esta inclusión que queda desdibujada. Y cito aquí nuevamente a Mario Zaccagni (2021) con esta cita que parece escrita para esta circunstancia: *“...este niño es parte de un grupo de muchos niños que transitan su escolaridad de modo accidentado. Por distintas circunstancias, sus trayectorias educativas tropiezan con situaciones que ponen en riesgo las genuinas posibilidades de inclusión; se vulneran significativamente sus oportunidades de desarrollo y aprendizaje, y sus trayectorias escolares se ven condicionadas”* (p.10).

3.2.3 El proyecto Educativo Institucional (PEI)

El PEI es el proyecto que vertebra la vida institucional de las escuelas. Es un instrumento de planificación estratégica que les permite a las instituciones educativas establecer cómo llevar a

cabo los propósitos institucionales; por lo cual, este instrumento funciona como la herramienta idónea para transformar la gestión escolar (Sanchez Martínez, 2009). Y como la intención es implementar un plan de trabajo que transforme la escuela y sus prácticas, el análisis del mismo ofrece un marco contextual para comprender concepciones y modos de funcionamiento, para su transformación.

Un breve análisis ayudará a comprender el contexto donde ocurre la trayectoria escolar de G.

El PEI de esta escuela, data del año 2016. En el anexo A de este trabajo se encuentra el PEI como fue compartido por la institución. De la lectura del mismo se desprenden las siguientes observaciones. Al compartirlo, la directora expresa con preocupación, que no está completo, han ido realizando mejoras, pero que no está actualizado. Agrega que tiene pendiente en su agenda reuniones de trabajo con los docentes para la actualización del proyecto curricular, que es una “bajada” de inspección de nivel.

Volviendo al PEI, contiene: Objetivos generales, Valores, Perfiles: directivo, docente y alumnos, Misión, Visión y Evaluación. No aparecen indicadores que consideren la diversidad de los estudiantes como así tampoco un enfoque de educación inclusiva. Aparecen palabras como diversidad ligado a las diferencias de aprendizajes, inclusión usado como sinónimo de integración, equidad y calidad como conceptos sueltos, sin una relación que den cuenta de una gestión inclusiva. La organización corresponde a un modelo normalizador de educación.

La escuela concebida como el lugar que ofrece los aprendizajes y capacidades para desenvolverse como ciudadanos, poniendo énfasis en las prioridades pedagógicas vertidas desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba La escuela es concebida como el lugar “poseedor” de conocimientos, “ella brinda, el estudiante toma”.

Las “necesidades educativas” aparecen reducidas a los estudiantes con discapacidad. El fracaso escolar es reducido a problemas de aprendizaje, centrado en los estudiantes. No se incorporan miradas hacia las diferencias de género, cultura, etnias, contextos sociales vulnerables. No aparece la identificación de barreras como estrategia para trabajar con la diversidad, lo que habla

de la ausencia de un currículo flexible y diversificado que considere a todos los estudiantes en las propuestas pedagógicas. No aparece la concepción de la educación como derecho.

Los espacios de reflexión docente para fortalecer las trayectorias de los estudiantes, están pensados sólo desde los docentes. La comunidad educativa no participa de estos espacios. Si nos posicionamos desde el paradigma inclusivo es necesario incorporar a estos espacios a demás actores institucionales, porque si se trata de fortalecer trayectorias es necesaria la voz de los estudiantes, familias, docentes de apoyo, cuyos aportes son importantes para mirar las propias prácticas y evaluar su impacto en los aprendizajes. Es importante mirar hacia adentro, lo que hay y no hay, lo que hago o no, qué se necesita, cómo lo puedo cambiar, mejorar, aprender cosas nuevas... Generar una cultura participativa activa, no sólo en la instancia pedagógica, sino también en lo organizativo y en las decisiones escolares.

Si bien aparecen como objetivos incentivar y desarrollar habilidades en los aprendizajes, en las prácticas y en el ejercicio de los derechos y valores humanos, no se visualizan estrategias, el modo en que serán abordados estos temas, quienes participarán de las decisiones y de la elaboración de los acuerdos. Es decir, la organización, la distribución de roles, la toma de decisiones está pensada desde las políticas vigentes y desde el equipo de gestión.

En cuanto a los valores planteados, no contempla la diversidad, en el sentido del enfoque de la educación inclusiva. Y los valores son el eje central para a cambiar la institución. Booth y Ainscow (2015), consideran que el cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos.

El perfil que se pretende de los estudiantes es un rol pasivo, receptor. La escuela es un ámbito que brinda oportunidades de aprender lo que se tiene pensado para él y que sea capaz de integrarse en condiciones igualitarias a la sociedad como ciudadano responsable, reproduciendo un cierto orden social. Nada se observa de brindar la oportunidad de construir un pensamiento crítico, autónomo, con capacidad para entender e interpretar la realidad, abierto a diferentes posturas y opiniones. Respetuoso de las diferencias, capaz de integrarse de manera activa y comprometida a la sociedad.

El concepto de calidad de educación aparece ligado a la excelencia y los logros académicos. El saber centrado en el docente quien inculca saberes y valores fundamentales, responsable de los logros de los estudiantes, en un sentido unidireccional. La atención a la diversidad se realiza a través de profesionales de apoyo que realizan adecuaciones curriculares.

En cuanto a la participación de las familias, la escuela ofrece un espacio para que interactúen con agentes educativos y alcanzar metas comunes en beneficio de la institución educativa y que se verán reflejados en el buen aprovechamiento escolar de los educandos. Lo que no se visualiza es cómo se llevará a cabo y no aparece la voz de los estudiantes.

En el material suministrado por la escuela no aparecen las normas o acuerdos de convivencia, no se visualizan estrategias de trabajo e intervención tanto con profesionales de apoyo a la inclusión privados como con la modalidad especial.

La estructura curricular responde al diseño provincial, pensado desde las distintas disciplinas. Si bien aparecen los proyectos como formato de trabajo, no contempla la flexibilización necesaria para trabajar con la diversidad. Tampoco se visualizan las acciones para el trabajo en redes.

En cuanto a la evaluación, el PEI deja claro la adhesión a un enfoque tecnicista. Está planteada sólo en la dimensión de los aprendizajes, no aparece la autoevaluación de la gestión institucional.

Capítulo 5

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Diseñar una intervención institucional requiere tener en cuenta miradas contrastantes, no siempre armónicas, puestas en juego en contextos cambiantes, propios de una época particular, cuyas condiciones nos atraviesan a todos: equipos, supervisores, directivos, docentes, familias, otras instituciones (Grecco, B. y otros. 2014).

En el proceso de pensar las posibles intervenciones, junto al equipo de inclusión de la escuela especial, comenzamos a trabajar a partir de las barreras detectadas, con la idea de iniciar, hacia el interior de la escuela, un proceso de sensibilización y reflexión centrada en la trayectoria del estudiante G. para poder diseñar prácticas centradas en el enfoque de derechos y desde este posicionamiento, acompañar su trayectoria escolar.

Plan de trabajo para un estudiante bajo proceso de inclusión

Dimensiones de trabajo	Barreras al Aprendizaje y la Participación	Metas/Objetivos	Acciones	Responsables
Dimensión política organizativa	-Dificultad para concretar la ampliación horaria de asistencia del estudiante a la escuela. Falta de disponibilidad	-Ampliación progresiva de horario escolar hasta lograr la jornada completa.	- Revisar la disponibilidad de personal tanto de la escuela especial como de la escuela de nivel. Asignar recursos humanos disponibles para acompañar la trayectoria del estudiante	Equipo directivo y docente de aula del Centro educativo de nivel primario. Equipo de gestión e inclusión de la Escuela Especial (Psicopedagoga, Psicóloga, DAI, docentes de ramos especiales)
	-Dificultad para concretar espacios y tiempos para planificar de manera conjunta y establecer acuerdos de trabajo.	-Garantizar espacios de trabajo conjunto. 4 horas institucionales, sistemáticas y regulares enmarcadas en la Resolución Provincial N° 1825/19	-Organizar según agenda, reuniones mensuales de trabajo conjunto con el equipo de inclusión -Trabajo y Seguimiento en documentos compartidos (Drive)	
	-Formato escolar áulico rígido, poco flexible -Escasa Disponibilidad/Posibilidad de tiempo y recursos humanos por parte de la escuela de nivel para acompañar físicamente al estudiante	-Lograr reagrupamientos flexibles (con 1ro y/o 3er grado) en horas de Ramos especiales	-Convocar a los docentes para que en base a la propuesta de la clase de la hora especial, propongan actividades conjuntas	

Dimensión cultural/Actitudinal	-Escaso vínculo y acompañamiento de los docentes de otros grados de la escuela de nivel con el estudiante (temores y resistencias fundamentadas desde su rol específico) -Bajas expectativas en las capacidades/posibilidades del estudiante - Poco conocimiento del Paradigma Social de discapacidad y las normativas que regulan los procesos inclusivos	-Que la escuela de nivel pueda alojar al estudiante como parte de la institución.	-Talleres de sensibilización con equipo docente, donde se aborde la discapacidad intelectual y la discapacidad derivada del autismo, porque muchos docentes "no saben" qué hacer o cómo proceder frente a estudiantes con esta condición. Donde se plantee un trabajo personal: qué me provoca la discapacidad, cómo me posiciono frente al paradigma social. Qué conozco, qué me interpela? - Profundización de las normativas que regulan los procesos inclusivos	Equipo de inclusión y Gestión Escuela Especial
Dimensión pedagógica didáctica	-Dificultad para enlazar el abordaje con el diseño del nivel y las actividades planteadas en el aula. -Bajas expectativas en las capacidades/posibilidades del estudiante. - Ausencia de propuestas	-Establecer de manera acordada los objetivos pedagógicos a lograr, revisando el diseño curricular. -Trabajar de manera conjunta el estilo de aprendizaje, los intereses del estudiante. -Planificar de manera diversificada para que el estudiante pueda participar de la propuesta, por ejemplo promoviendo instancias de trabajo grupal. -Trabajar de manera transversal y con la familia los objetivos y aprendizajes planteados en el desarrollo curricular en el área de identidad y convivencia. -Generar proyectos pedagógicos que impliquen salir del formato áulico: otros espacios escolares/comunitarios más motivadores para el estudiante: biblioteca, computación, plazas,kiosco,etc.	-A partir del trabajo colaborativo entre ambas instituciones (escuela de nivel-escuela especial) se comienzan a delinear y a acordar objetivos pedagógicos y a escribir los mismos. -Ingreso a PAICOR para recibir el desayuno y proponer también el almuerzo para favorecer adquisición de pautas de convivencia y hábitos con la mayor autonomía posible. -Planificación anticipada principalmente en las áreas especiales, pudiendo ajustar las actividades y contar con los recursos necesarios. -Disposición en el aula de una caja de recursos materiales y visuales diversos para favorecer los aprendizajes y la comunicación.	Docentes y directivos E.N. y Equipo Escuela Especial.
Dimensión comunitaria	-Ausencia de cobertura de una obra social que provea de acompañante terapéutico para garantizar el derecho a la educación y a la atención integral.	-Incremento progresivo de la permanencia en la escuela de nivel. -Trabajo integral interinstitucional.	-Se establecieron redes comunitarias dentro y fuera de la comunidad. -Acompañamiento y búsqueda de recursos	Equipos de gestión y técnico pedagógicos de ambas instituciones.

La propuesta se llevará adelante con un equipo conformado por el Equipo de Gestión de la escuela de nivel y el Equipo de Inclusión de la escuela especial. La psicopedagoga, como miembro del Equipo Técnico Pedagógico, será la responsable del proyecto.

Considero que este es un plan de trabajo posible. La escuela dispone de reuniones de personal, que se realizan sistemáticamente fuera del horario escolar, considero que es un espacio “potente” para llevar a cabo espacios de sensibilización a partir de diferentes lecturas, planteos actuales e innovadores, casos puntuales que centran su atención en la educación inclusiva como es el caso de la trayectoria de este estudiante en particular. Así como también poner sobre la mesa las preocupaciones y los temores que implica trabajar con discapacidad.

Nos encontramos con una escuela que ha comenzado a movilizarse incipientemente y a pensar la necesidad de algunos cambios en lo que a inclusión se refiere, tal vez, de una manera desorganizada y a partir de situaciones que surgen en el trabajo conjunto con la escuela especial, con idas y vueltas, avances y retrocesos, pero se visualizan espacios posibles para introducir cambios y mejoras.

Los nuevos paradigmas irrumpen fuertemente en el escenario escolar, a través de nuevos discursos y normativas que apuntan a una inclusión plena y auténtica de todos los miembros de la comunidad escolar. Hay un reclamo social de atención a la diversidad, y es la escuela un territorio fértil para comenzar a recorrer un camino de transformación que garantice la permanencia, participación y los aprendizajes de todos los estudiantes, un camino de transformación en las dimensiones políticas, culturales y pedagógicas, como lo plantean Booth y Ainscow (2015), pioneros en estos desarrollos.

En cuanto al grado de aceptación de la propuesta, considero que desde la dirección se podrán habilitar espacios de trabajo y abordar las resistencias. Considero que es un proyecto posible de implementar y espero que a partir de este plan de trabajo, pensado para una trayectoria escolar, la de G., sienta las bases para recorrer nuevos caminos, para pensar otras intervenciones que abran otras posibilidades, para tener una escuela que avance hacia una educación auténticamente inclusiva.

En cada acción propuesta se intentará mirar la escuela que tenemos y comenzar a pensar la escuela que queremos, mirando a todos los actores, las prácticas y evaluar su impacto en la vida escolar. Como ya se planteó, es importante mirar hacia adentro, revisar lo transitado, con lo que contamos y con lo que no, las acciones que emprendimos y las que no, lo que necesitamos y cómo podemos conseguirlo, mejorando, aprendiendo y desarrollando nuevas estrategias que resulten efectivas. Generar una cultura participativa activa, basada en valores inclusivos, no sólo en la instancia pedagógica, sino también en lo organizativo y en las decisiones escolares.

Creo que la escuela, en general, es un espacio posible para proponer cosas nuevas, para comenzar a pensar y poner en marcha acciones en clave de inclusión. Quiero que esta escuela, en particular, sea un ámbito “seguro y cuidado” donde G. transite su escolaridad de manera plena e inclusiva, con un proyecto acorde a sus necesidades.

Definir un plan de trabajo factible de implementar y que repercuta en la vida institucional es una tarea compleja. En la búsqueda de la definición de barreras para proponer objetivos, metas y actividades, fui encontrando muchos otros caminos que sin duda hubiesen sido muy beneficios también, como es el caso de la actualización y reformulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Sin embargo, entiendo que sin un claro conocimiento del paradigma inclusivo que implique un cambio en el posicionamiento teórico y práctico, ético y político que logre convencer directivos, docentes y demás miembros de la comunidad, ningún cambio tendría sentido. “Como bien señalaba Rosa Blanco...la educación inclusiva implica convencerse y convencer a los otros” (Opertti, 2015, p.178)

Para que las normativas y las concepciones avancen en el marco de derechos, debemos darle vida en nuestras acciones cotidianas. Sin embargo, cambiar acciones implica cambiar miradas, prejuicios y concepciones que tenemos sobre los otros y sobre nosotros mismos.

.

Capítulo 5

CONSIDERACIONES FINALES

Algunas reflexiones

Cuando pienso en educación inclusiva, este concepto tan gigante y controvertido, y busco acoplarlo a mi recorrido pienso sí en las personas con discapacidad, y si bien tenemos una deuda con ellos desde la educación, ya hay caminos iniciados, hay acciones, hay nudos problemáticos, discusiones o intervenciones puntuales, obviamente con mucho para recorrer, ajustar, cambiar.... La especialización es en inclusión educativa orientada a las personas con discapacidad... poner la mirada allí, a eso que de alguna manera tiene nombre, puede nombrarse.... Con todo lo que falta para que sea plena....

Me preocupan los procesos inclusivos forzados, cuando no hay condiciones por parte de la escuela y las familias. Presencias, que, si bien constituyen un derecho, no tienen más que un espacio físico en la escuela, sólo un banco. Y allí queda el estudiante en un universo desconocido que no lo suma... y se hacen charlas de pasillo, intervenciones improvisadas, discusiones acerca de a quien le corresponde cubrir el horario, hacer el proyecto pedagógico para la inclusión (PPI), ocuparse de sus aprendizajes... mientras tanto el estudiante queda allí, deambulando en el patio, mirando cuentos que le interesan o no, al margen de todo, provocando una incomodidad y una situación totalmente expulsiva. Esto pasa muchas veces en la escuela cuando llevamos unilateralmente la bandera de la inclusión.

Debe haber un trabajo de sensibilización y formación, pero también debe haber un mientras tanto para los chicos, no pueden quedar “a la deriva” mientras discutimos los derechos y obligaciones. Rosa María Blanco nos decía que las escuelas transitan hacia la educación inclusiva, caminan hacia la inclusión. Es un proceso donde debemos cuidar a todos, principalmente a los niños y su educación. La pregunta acerca de si todas las infancias tienen las mismas posibilidades reales y simbólicas para poder habitar el mundo escolar de la misma forma es lo que debe llevarnos a trabajar en pos de mejores futuros educativos.

“Los docentes ocupan lugares centrales en la historia de los niños que pasan por sus aulas, porque en esos escenarios se generan cotidianamente una multiplicidad de escenas que construyen subjetividades, aprendizajes y lazos sociales. El tránsito por la escuela “marca” la historia de un niño y la de su familia, por ello diré lo

siguiente: todo lo que acontezca en un aula y a lo largo de la etapa escolar puede ser determinante para el futuro de un niño, particularmente cuando este posea una discapacidad. El aula es un mundo y el mundo se reproduce en el aula, y en tanto el mundo y el aula son espacios que anteceden a la existencia de un sujeto, porque están ahí, como lugares reales y concretos, éstos deberán tener que ser habitados por los niños. Por lo tanto, detenernos a pensar en cómo se dan esas habitabilidades nos ayudará a comprender las complejidades que allí se presentan” (Marcelo Rocha, 2022, p. 120)

Se trata, como plantea Carlos Skliar en “Hospitalidad y Alteridad” (2015), de recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta: se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Se trata de estar juntos en un vínculo donde exista también la hostilidad y la hospitalidad, dando lugar a la alteridad... en un gesto de recibimiento, de desvelo, en fin, de “acogida del otro” y a partir de allí comenzar a caminar en la construcción de escuelas inclusivas, con cautela, mirándonos, encontrándonos en la singularidad de cada uno, promoviendo protagonismos y no anonimatos, deteniéndonos, dándonos tiempo, para que no nos gane la norma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista Educación Inclusiva Vol. 5, N^a 1 .
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos?*. Revista Perspectivas, vol. XXXVIII, n^o 1
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Down España, Granada, mayo de 2010.
- Andújar C. y Rosoli, A.(2014). *Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas*. En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández Coordinadores. OEI: Madrid, España pp 47-61. www.oei.es/Educacion/metas2021/coleccion-libros
- Antolini, F., Godoy, V. y otros. (2023). *Orientaciones 10. El devenir del hacer de los Equipos Técnicos Pedagógicos de las Escuelas de Modalidad Especial*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Ciclo Lectivo 2023
- Berruezo Adelantado, P.P. (2006). *Queriendo incluir, pero excluyendo en realidad*. Revista CEAPA. N°88, julio, agosto, septiembre de 2006. Pp 21-25
- Blanco, R.M. (2014). *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández Coordinadores. Organización Estados Iberoamericanos: Madrid. www.oei.es/Educacion/metas2021/coleccion-libros
- Booth, T. y M. Ainscow (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, FUHEM OEI.
- Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001471/147140eo.pdf>.
- Unión Europea, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 Diciembre 2006, disponible en esta dirección:
- <https://www.refworld.org.es/docid/5d7fbf13a.html>

- Echeita, G. y Simon, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social*. En: De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L. C: (2007). Tratado sobre discapacidad. Madrid. Thomson & Aranzadi.
- Florian, L. (2013). *La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?* Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
- Greco, M.B., Alegre, S. Levaggi, G. (2014). "Introducción". *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- Hernández Sanchez, A.M. y Ainscow, M. (2018). *Equidad e inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI*. Revista Retos XXI. Discapacidad y educación. Año 2018. Volumen 2.
- López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la educación inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Innovación Educativa nº21,
- López Melero, M. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 131-160.
- Ministerio de Educación de La Nación. (2011). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino : Orientaciones 1*. Coordinado por Ana María Moyano. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de La Provincia de Córdoba. Resolución Provincial N°1825/19.
- Operti, R. (2015) *La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina*. Diálogos pedagógicos, año XIII, N°25.
- Rocha. M. (2022). *La convivencia como base de la inclusión escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- <https://digital.homosapiens.com.ar/reader/la-convivencia-como-base-de-la-inclusion-escolar?location=119>

- Susinos Rada, T. (2009). *Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva*. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 119-136
- Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar trayectorias escolares. Conferencia. Santa Rosa, La Pampa. Disponible en:
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf
- Terigi, F. *Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas*. En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica Educación inclusiva Álvaro Marchesi Rosa Blanco Laura Hernández Coordinadores. Metas 2021
https://presencial.ucc.edu.ar/pluginfile.php/323478/mod_resource/content/1/metasis-inclusiva%20LeerAnd%C3%BAjar%20C%20y%20Rosoli%20A%20%282014%29.%20Ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20en%20la%20diversidad.pp%2047-61..pdf
- Tortosa Nicolás, F. (2016) *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista*. Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Murcia.
- Parrilla, A. (2002) *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de Educación, 327, 11-29.
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1c6b8d39-de6f-429a-9db2-67b52a1a6e63/re327-pdf.pdf>
- Sánchez Martínez, E. *Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos*. Editorial Brujas, Córdoba, 2009 (2da. edición)
- Skliar, C. (2015) *Hospitalidad y Alteridad*. Paper
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Zaccagnini, M. (2021) *Dispositivos situacionales para andamiar procesos de inclusión educativa*. Ensayos y Experiencias Tomo 21

