

POR UNA ESCUELA EN LA QUE TODOS SEAMOS OTROS.

INCLUSIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

**UNIVERSIDAD
AUSTRAL**



Escuela de Educación

Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

Por una escuela en la que todos seamos otros.

**Inclusión de la Discapacidad Intelectual
en la Educación Secundaria**

Autor: Gaston H. Garbarino

Directora: Esp. Clotilde Baravalle

Ciudad de Buenos Aires, 2016

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	7
AGRADECIMIENTOS.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO.....	14
CAPÍTULO 1. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	15
1.1. Definición y caracterización	16
1.2. Perfil cognitivo de la discapacidad intelectual	18
1.3. Derechos internacionales, nacionales y provinciales de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales	21
1.3.1. Normativa internacional.....	21
1.3.2. Normativa nacional	22
1.3.3. Normativa de la Provincia de Buenos Aires	24
CAPÍTULO 2. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	25
2.1. La inclusión en la escuela	26
2.2. Inclusión, calidad y equidad	27
2.3. De la Educación Especial a la Inclusión Educativa.....	29
2.4. Inclusión Educativa en la Escuela Secundaria.....	32
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	35
3.1. Las adaptaciones de estrategias pedagógicas.....	36
3.1.1. Definición y funciones.....	36
3.1.2. Características de las adaptaciones curriculares	38
3.1.3. Adaptaciones según amplitud: significativas y no significativas	39
3.2. De los recortes curriculares a las configuraciones de apoyo	41

3.3. Del Docente Integrador a la Pareja Pedagógica.....	42
CAPÍTULO 4. INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	44
4.1. Proyecto de integración en las escuelas secundarias	45
4.2. Integración, obligatoriedad e inclusión educativa	48
SEGUNDA PARTE. EL DISEÑO METODOLÓGICO	53
CAPÍTULO 5. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	54
5.1. El Diseño de la Investigación	55
5.2. Diseño Metodológico	55
CAPÍTULO 6. TRABAJO DE CAMPO.....	63
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	132
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
ANEXOS.....	146
Pre-encuadre de Entrevistas cerradas. Comunicación del Consentimiento.....	147
Guión de Entrevista cerrada para un Especialista de ASDRA y otro de FUPIS.....	148
Guión de Entrevista cerrada para un Especialista de Asociación Docentes de Azul.	150
Guión de Entrevista semiestructurada para Inspector Jefe de Región 14 de Gestión Estatad.	153
Guión de Entrevista semiestructurada para alumno con discapacidad intelectual.....	155
Escala Likert. Diseño aplicado para validación de Inter Jueces.....	157
Escala Likert. Diseño aplicado para validación de expertos.	162
Escala Likert. Diseño aplicado a población seleccionada.	170
Entrevista al Sujeto 1. Texto íntegro.	176
Entrevista al Sujeto 2. Texto íntegro.	181
Entrevista al Sujeto 3. Transcripción íntegra.	185

Entrevista al Sujeto 4. Texto íntegro.	191
Entrevista al Sujeto 5. Transcripción íntegra.	199
Archivos de audio.....	216

PRÓLOGO

*Hay por ejemplo, y cómo negarlo, un argumento de completud en la educación:
la escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado (...)
la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela:
sirve para completar al otro, sirve para completar lo otro.*

Carlos Skliar¹

Desde mis primeras prácticas docentes, en observaciones y residencias, y durante todo este tiempo compartido en las aulas, mis alumnos hicieron que me preguntara constantemente cuál era la esencia de mi vocación.

En cada uno de los desafíos, demostraron esfuerzo, perseverancia, un marcado sentido de autosuperación y, en varias ocasiones, vaivenes causados por la incertidumbre y el desinterés demostrado por los otros.

En estas experiencias conocí también a quienes, dejando de lado prejuicios instalados, reconocieron la igualdad, y manifestaron en su accionar profesional, la inclinación natural al servicio.

Espero motivar a mis colegas, y escribamos con tizas de colores, una escuela de todos.

¹ Skliar, C. (2005) *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Revista de Educación y Pedagogía, Vol. XVII, p. 13.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia

A mis alumnos

A la Esp. Clotilde Baravalle

Asociación ASDRA

Asociación Docentes de Azul

Asociación FUPIS

A la Familia Policastro

A la Lic. Mariel Di Mastrogirolamo

INTRODUCCIÓN

El lector de este Trabajo Final, enmarcado en el trayecto formativo de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral, encontrará en el recorrido textual un aporte significativo, para garantizar la inclusión en las prácticas diseñadas desde la gestión educativa.

Teniendo en cuenta las líneas sociopolíticas de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, desde sus principios de inclusión, democratización y obligatoriedad, es fundamental abordar la planificación de estrategias pedagógicas en el aula para garantizar, a todos los alumnos con estas necesidades educativas, la apropiación de saberes materiales y simbólicos.

A su vez, atendiendo a los principios y objetivos de la educación como hecho social, trabajar con este tema posibilitará que los docentes adquieran nuevas herramientas y configuraciones pedagógicas didácticas, para desarrollar en sus alumnos competencias y/o habilidades que les servirán para superar obstáculos en las futuras situaciones áulicas o extra-áulicas.

Es fundamental que todos los actores educativos conciban, básicamente, la inclusión como el proceso de adaptación de los sistemas educativos de enseñanza, para dar una respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.

Reconociendo que este tema es analizado desde sus variadas dimensiones, en este estudio de campo nos focalizaremos en la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, en la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

En el estado del arte investigado, apreciamos que en otros países europeos y en algunos de habla hispana, se realizaron investigaciones y proyectos de innovación educativa, en los

que se desarrollan estrategias y prácticas escolares, que tienden a promover y garantizar la inclusión de la discapacidad intelectual.

En nuestro país, y específicamente en la Provincia de Buenos Aires, aunque la legislación provincial expresa que se debe garantizar la inclusión educativa, no existen al momento del desarrollo de este trabajo de campo, documentos que reflejen qué estrategias son pertinentes para lograr los resultados esperados.

Es por esto que la problematización que orientará nuestro estudio de campo, se focalizará en los cambios de estrategias pedagógicas que se deberían implementar, para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, en la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Considerando la pregunta de investigación, aplicaremos un Diseño seccional descriptivo objetivo, y así obtener diversos datos para analizar nuestro objeto de estudio. Además, como afirma Difabio de Anglat (2001b), nos posibilitará:

(...) indagar los valores en que se manifiestan una o más variables. El procedimiento consiste en medir en una muestra o en la población una o, generalmente, más variables y proporcionar su descripción. Su hipótesis, entonces, es “descriptiva” del valor de una variable o variables. (p. 3)

A partir de la temática seleccionada y la pregunta inicial que determinaron el Marco Teórico y los objetivos del Trabajo de Campo, formulamos la hipótesis del Trabajo Final de Tesis. Ésta se fundó en la certeza de que, al cambiar las estrategias pedagógicas, se garantizará la inclusión educativa.

Teniendo en cuenta el objetivo general y los específicos realizamos el desagregado, que nos dio como resultado la siguiente variable: las estrategias para la inclusión de la discapacidad intelectual.

Éstas fueron definidas, según Blanco Guijarro (2002): “(...) como un proceso de toma de decisiones compartido tendiente a ajustar y complementar el currículum común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social” (p. 419).

Este trabajo de investigación, tiene como fundamento epistemológico en su marco teórico, el paradigma del modelo social de discapacidad, es decir, que reconoce al entorno como la condición que establece el grado de inhabilidad, las posibilidades de los alumnos y sus logros académicos.

Por lo expresado, nuestro objetivo general de investigación será definir qué estrategias pedagógicas se implementan para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Bs. As.; e identificar cuáles de ellas deben ser modificadas para la mejora del proceso de inclusión.

A partir del objetivo general y su relación con las conceptualizaciones del marco teórico, planificamos los siguientes objetivos específicos del marco teórico: caracterizar la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires y al alumno del Nivel Secundario con discapacidad intelectual; definir qué se entiende por inclusión de alumnos en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires y las estrategias pedagógicas inclusivas.

Una vez establecidos el objetivo general, los específicos y los objetivos del marco teórico, determinamos los objetivos del estudio de campo. El primero será identificar qué estrategias se implementan actualmente para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Bs. As.

Estos objetivos planteados, son pertinentes en el área de diseño estratégico de la gestión, porque posibilitará a los equipos de conducción, orientar a los docentes para garantizar la inclusión y alcanzar los logros en sus alumnos con discapacidad intelectual.

Contemplando los objetivos, variable e indicadores, optamos por la aplicación en el Trabajo de Campo, de un diseño metodológico triangulado o mixto. Dado esto, para la recolección de los datos, teniendo en cuenta el recorte cualitativo y cuantitativo, utilizamos entrevistas cerradas y semiestructuradas, y la técnica de la Escala Likert.

La población seleccionada fue de docentes de la Educación Secundaria, en una escuela de la ciudad de Junín, Provincia de Bs. As.; un alumno con discapacidad intelectual de 6° año de Educación Secundaria; un Inspector Jefe de Gestión Estatal de Región 14; un especialista de la Asociación Síndrome Down de la República Argentina (ASDRA), un

especialista de Familias Unidas por la Integración Social (FUPIS) y un especialista de la Asociación Docentes de Azul.

En cuanto a la estructura textual, el lector encontrará este trabajo dividido en dos partes. La Primera, está integrada por los Capítulos N° 1, 2, 3 y 4, en los que se presentan los conceptos del Marco Teórico. Y, en la Segunda Parte, que comprende los Capítulos N° 5, 6 y 7, el desarrollo del Diseño Metodológico, el Trabajo de Campo y las Conclusiones.

En el primer capítulo, caracterizamos los alumnos con necesidades educativas especiales, específicamente el perfil cognitivo de los alumnos con discapacidad intelectual. A su vez, detallamos todos los derechos adquiridos, en las normativas internacionales, nacionales y de la provincia de Buenos Aires.

En el segundo capítulo, definimos la inclusión educativa y su contextualización en la Educación Secundaria. Luego, desde estas conceptualizaciones, detallamos la calidad y equidad. Al finalizar esta lectura, el lector tendrá en claro, cuáles son las diferencias entre integración e inclusión.

A continuación, en el tercer capítulo, describimos las adaptaciones de las estrategias pedagógicas para alumnos con necesidades educativas especiales. En este apartado determinamos qué se entiende por adaptación curricular y sus características a partir de su amplitud: significativas y no significativas.

Para finalizar el recorrido textual de este capítulo, el lector tendrá una evolución epistemológica desde los recortes curriculares, hasta las configuraciones de apoyo. Es por eso que, además, diferenciamos las funciones del docente integrador y la pareja pedagógica.

En el marco teórico, el último capítulo que leerá el lector de esta Primera Parte, será el destinado a la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. En este apartado, desarrollamos las acciones que involucran un proyecto de integración y la tensión que se genera entre inclusión y obligatoriedad.

Una vez finalizada la lectura de la Primera Parte, se podrá acceder al Diseño Metodológico, en el que desarrollamos el tema, problema, pregunta inicial, los objetivos, variable, indicadores, e instrumentos de recolección de datos del trabajo de campo.

Luego, podrá leer las conclusiones más importantes del trabajo de campo, y encontrará, la descripción y transcripción de los instrumentos de recolección de datos en el Anexo final.

Contemplando todos los datos que analizamos en el Trabajo de Campo, los más significativos fueron: enunciar la tensión existente entre la normativa actual y el sistema educativo; presencia del enciclopedismo en la educación secundaria, planificaciones y programas de los Institutos de Formación Docente; falta de capacitación docente para diseñar acciones escolares inclusivas; consideración de la actitud y predisposición docente como condicionantes de logros académicos.

Agregamos, además, la consideración de la integración como proceso subsidiario y estrategia didáctica para la inclusión educativa; la relevancia de la autonomía e independencia personal; y las configuraciones didácticas, contextualización del conocimiento y desarrollo de competencias como estrategias de mejora.

Para finalizar con los datos relevantes, y con respecto a la gestión institucional, mencionamos la importancia de modificar estructuras y organización del dispositivo escolar.

El lector podrá en este momento, luego de haber realizado este recorrido inicial, profundizar en todos los conceptos, definiciones, paradigmas, que desarrollamos en el marco teórico.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

CAPÍTULO 1. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.1. Definición y caracterización

Con el paso del tiempo, los discursos pedagógicos y culturales, han usado diversas definiciones para encuadrar a los alumnos que necesitaban otro tipo de abordaje curricular: discapacidad, deficiencia, problema de aprendizaje. “En general, estos términos eran peyorativos, ofensivos y sobrepasaban la condición de persona de estos individuos” (Bautista, 1993, p. 9).

El término que hoy se usa, necesidades educativas especiales (NEE), apareció en los años '60 en el seno del ámbito educativo, y se popularizó recién a partir de 1978. Figuró por primera vez en el Informe Warnock, desarrollado por el Comité de Educación para Inglaterra, Escocia y Gales. Estuvo liderado por Mary Warnock y el principio era presentar a la educación como un derecho al que todos deben tener acceso.

En sus bases establece que la escuela debe realizar diversas acciones, dar respuestas a las necesidades específicas de todos los niños. “El alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere de atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros” (Bautista, 1993, p. 11).

En los paradigmas anteriores al Informe Warnock, en las prácticas áulicas, se acentuaba el problema en el alumno, en su discapacidad. Estos podían ser transitorios o permanentes. Por ejemplo, déficit en la atención, situaciones sensoriales o motoras, hiperactividad, dificultades en el lenguaje o de comunicación. Daban como resultado, trastornos de conducta, emocionales, físicos, en el desarrollo o las relaciones sociales.

A partir de la mirada en la necesidad educativa, este alumno con NEE no logra aprender las expectativas planificadas por su condición personal y perfil cognitivo, evidenciando de forma clara que el contexto es el determinante de su fracaso académico.

De este modo, no es un problema de aprendizaje, sino que implica una dificultad en el proceso de enseñanza. Se necesita otra metodología, para optimizar los resultados, ya que modificando el entorno, flexibilizando el acceso, podrá variar el grado de discapacidad presente.

Además de la interrelación con su entorno, proceso denominado interactivo, el carácter provisorio es esencial. “(...) las dificultades de un alumno no pueden establecerse con carácter definitivo, y van a depender de sus particularidades en un momento determinado y en un contexto escolar también determinado” (González Halcones, 2004, p. 74).

Los responsables en diseñar planificaciones y proyectos, establecen los rasgos caracterizadores desde una concepción pedagógica-didáctica deductiva, de lo general a lo particular y singular; una ayuda específica para alcanzar los objetivos de aprendizaje y enseñanza; y recursos aplicados variados, desde personales y materiales, hasta los tecnológicos.

Es por esto que, según los planteos descriptos, es fundamental tener presente el entorno para determinar acciones específicas en las planificaciones:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes de su edad, bien por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado, y necesita unas condiciones de aprendizaje adaptadas para comprender dichas dificultades (adaptaciones de acceso y significativas en los distintos elementos de la propuesta curricular ordinaria), y la provisión de unos recursos específicos diferentes a los que la escuela ofrece a la mayoría de sus alumnos (Warnock, 1981). (Bautista, 1993, p. 13)

1.2. Perfil cognitivo de la discapacidad intelectual

Generalmente, por discapacidad intelectual, se define a toda persona que posee un coeficiente intelectual inferior al término medio, por lo tanto tiene un déficit en las habilidades adaptativas, un menor desempeño y deficiente autovaloramiento y autodeterminación. Es por esto que: “El perfil cognitivo general de la discapacidad intelectual se caracteriza por un impacto generalizado en las funciones cognitivas y metacognitivas” (Altamirano, 2010, p. 17).

Más allá de estas afirmaciones, este concepto ha tenido diferentes acepciones. La Asociación Americana sobre el Retraso Mental, fue la encargada de realizar diversos aportes a lo largo del siglo XX.

Observamos cómo desde su primera definición, aparecida en el manual clasificatorio de 1921, y pasando por diversas revisiones (1933, 1941, 1957, 1959, 1973, 1977 y 1983), se estableció en 1992 su última y vigente acepción. “Podríamos hablar de que cada década del siglo XX, ha contado con la influencia de uno de estos manuales clasificatorios y, con cada nueva edición, la definición iba puliéndose y enriqueciéndose en matices” (Portuondo Sao, 2004, p. 13).

Este nuevo concepto no se centra solamente en la persona, sino en la interacción de su funcionamiento limitado de inteligencia. El cambio de paradigma supone una nueva visión que no considera a la persona aislada y singular, sino como el ser que interrelaciona con su entorno y es condicionado por éste (Portuondo Sao, 2004).

Esta definición de 1992, tuvo adhesiones y detracciones. Como sostiene Verdugo Alonso (2003):

Las críticas hechas han servido para debatir los problemas y las mejoras que requería el sistema propuesto en 1992, ayudando a desarrollar la actual propuesta 2002. Lo que se debe evaluar debe ir más allá del campo

académico de la inteligencia, para reflejar las habilidades sociales y prácticas que corresponden a la integración comunitaria. De esta manera se habla de un ‘modelo de competencias’ que no habla de conducta o habilidades adaptativas sino de evaluación de la inteligencia conceptual, práctica y social. (p. 6)

La nueva concepción se centra en una visión multidimensional. Se tiene en cuenta el contexto comunitario para las personas con igual edad y cultura; la diversidad cultural, lingüística, sensorial, motora y comportamental; las limitaciones, pero también las capacidades; esas limitaciones determinarán la planificación de los apoyos necesarios y, en el caso que estos apoyos personalizados sean los adecuados, se mejorará el retraso mental.

Este nuevo paradigma de la discapacidad, deja de lado las cuestiones psicológicas del alumno e introduce la vinculación social con el entorno. Verdugo Alonso (2003), sostiene que:

(...) lo más destacable es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. Asimismo, se plantean dimensiones independientes de Inteligencia y de Conducta Adaptativa. Además, se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto en el año 1992. Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión ‘contexto’ que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales.
(p. 8)

Observada la evolución del término, y su flexibilidad constante, se evidencian diversas características en común, relacionadas con el dominio cognitivo, en todas las personas con discapacidad intelectual.

En cuanto a la inteligencia, se advierte un deficiente pensamiento lógico-matemático y dificultad en las nociones y conceptos abstractos. Cabe aclarar que, como cualquier persona, se encuentran en los mismos períodos de desarrollo intelectual, pero necesitan más tiempo para concluir etapas. Es por esto que, al no adquirir todos los conocimientos, quedan estructuras abiertas que impiden un avance fluido.

Como afirma Altamirano (2010), esto da lugar a adelantos y retrocesos, a modo de regresiones cognitivas. “Lo descrito tiene claras repercusiones en el estilo de aprendizaje de estas personas, como ser ritmo más lento, necesidad de mayor tiempo y ejercitación, predominio de esquemas prácticos y un bajo porcentaje de esquemas” (p. 18).

Por otro lado, en la función ejecutiva, se percibe una escasa variación de estrategias, todo tiende a resolverse de manera mecánica. Esto implica un procesamiento de la información más lento y, por ende, dificultad en la organización y planeamiento. Es muy débil la facultad de anticipación en la práctica concreta. Se puede remarcar, también, una inadecuada expresión afectiva, relacionada con su contexto. Con respecto a la relación entre la inteligencia y el conocimiento, hay deficiencia en las secuencias lógicas temporales.

Con relación al perfil atencional, es fundamental su distractibilidad, no pueden determinar lo importante del contexto. A su vez, una vez que logran focalizar la atención, poseen inflexibilidad para efectivizar el cambio y actuar de manera rápida. Todo esto genera mayor dificultad atencional en el procesamiento de lo auditivo, pérdida de datos significativos por la distracción y dificultad en tareas y consignas que impliquen velocidad de acción y tiempos pre-establecidos.

Este factor de la atención, influye y condiciona a la memoria. Aparece una falla en la memoria inmediata producida por el entorno, que deriva en una fortaleza, acumulación de todos los datos con soporte visual.

El almacenamiento de la información es en forma desordenada, por consiguiente complica el recuerdo y la clasificación. Todo esto genera una recuperación general de lo memorizado, funcionalmente deficiente. “Todo lo descrito, no implica imposibilidad de aprender, sino un estilo diferente para aprender y procesar la información” (Altamirano, 2010, p. 19).

1.3 Derechos internacionales, nacionales y provinciales de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

1.3.1. Normativa internacional

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, año 1948, establece que educarse es un derecho. Fue aprobado por la Organización de Naciones Unidas y estableció que se debían realizar todas las acciones necesarias para lograr este fin.

Luego, en el año 1994, durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, desarrollada en Salamanca durante el mes de junio, se postuló que las personas con necesidades educativas especiales, deben tener acceso a una escuela ordinaria. Este principio se estableció para combatir toda actitud discriminatoria.

En el 2006 la ONU aprobó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. De su texto se destacan algunos artículos, centrados en este tema. En el art. 7 se establece que: “Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas” (p. 8).

Es fundamental, como se afirma en el art. 8, que los Estados Partes se comprometan a efectivizar medidas para sensibilizar y concientizar a la sociedad para que respete a las personas con discapacidad, sobre todo, su dignidad personal; y luchar, por consiguiente, con toda práctica nociva y prejuiciosa. Además, según art. 30, fomentarán el desarrollo y uso de su potencial creativo e intelectual para su beneficio y el de la sociedad, reconociendo su identidad cultural y lingüística.

1.3.2. Normativa nacional

Como antecedente podemos citar el Art. 29 de la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993), derogada actualmente, ya que reconocía a la Educación Especial, en la estructura del Sistema Educativo:

La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico. (p. 7)

Además, en el art 49 de la misma Ley, se menciona que el Estado, por medio de una evaluación de calidad, se compromete a verificar la adecuación de contenidos al régimen de Educación Especial.

Los criterios para la transformación de la Educación Especial, se presentaron en el Acuerdo Marco para la Educación Especial, Documentos para la Concertación Serie A, N° 19 (1998). En esta normativa se describe al servicio educativo especial como apoyo para la educación común. Además de crear los Servicios de atención temprana y los de Formación profesional y de capacitación:

La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. (p. 1)

La nueva Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), presenta en el Art. 11, los principios de la inclusión educativa, detallando los fines y objetivos, y las garantías políticas y de recursos:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; 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. f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo; 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. (p. 2)

En el art. 44, se explicita el propósito de: “(...) asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes” (p. 9).

Para esto, las jurisdicciones, deberán posibilitar una trayectoria educativa integral; personal especializado para trabajar en equipo con la escuela común; asegurar la cobertura de los servicios educativos, el transporte y recursos materiales; propiciar la continuidad formativa para toda la vida y garantizar la accesibilidad física en todos los edificios escolares.

En el año 2008, Argentina incorpora a su ordenamiento jurídico la Ley N° 26378. Con esta norma ratifica y adhiere en su Art. 24, los principios que los Estados Partes habían establecido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006):

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (pp. 17-18)

1.3.3. Normativa de la Provincia de Buenos Aires

En la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688, sancionada el año 2007, se establece en sus principios garantizar una educación integral e inclusiva. En el Cap. IX (Art. 39) se hace referencia, como parte de la estructura del Sistema Educativo, a la Educación Especial:

La Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. (p. 13)

Luego de establecer los principios de la Educación Especial, en la Ley N° 13688, la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, emitió la Resolución Ministerial N° 4635 (2011), que determina la confección de los proyectos de integración, metodologías pedagógicas y las variantes de la certificación.

En sus consideraciones iniciales, se remarca el derecho de los sujetos con alguna discapacidad a recibir una educación adecuada a sus necesidades, al igual que el derecho de cualquier sujeto social. Además, esta Resolución, especifica que: “(...) no basta incluir en las escuelas, por simple acumulación, a todos los alumnos sino que es necesario integrarlos a la escuela posibilitando su acceso al conocimiento y a los bienes culturales” (pp. 6-7).

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

CAPÍTULO 2. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

2.1. La inclusión en la escuela

El concepto de inclusión, específicamente en el ámbito escolar, surgió a principios de los años '80. Esta concepción y todas sus prácticas, estaban focalizadas en los alumnos con discapacidades intelectuales o motrices. No obstante en las últimas décadas, hubo un cambio sustancial y se definió como política educativa este nuevo desafío, como afirma Infante (2010): “(...) hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas” (p. 2).

Esta educación inclusiva es considerada ahora como un derecho. La calidad educativa es una parte constitutiva neurálgica de esta concepción. Esta visión enfatiza el sentido de comunidad, considerando las necesidades particulares. Desde esta mirada, lo intercultural se pone en práctica y, además de las personas con alguna discapacidad, los de diferentes etnias tienen acceso a estos nuevos paradigmas inclusivos.

La inclusión educativa tiene un énfasis especial en todo el contexto educativo y, sobretodo, en las prácticas educacionales (estrategias, metodologías). Estas nuevas prácticas repercuten de forma directa en la construcción de la identidad de los estudiantes. Además, en palabras de Infante (2010), pone en evidencia todas las concepciones de exclusión, tanto de contenido como de vinculación social.

Hablar de inclusión implica poner en escena al sujeto. Cargarlo de nuevo significado, de una nueva subjetividad. A partir de estas prácticas la identidad será una construcción dinámica. Este alumno podrá ser múltiples formas y no una única normalizada que limite sus facultades.

Desarrollar la inclusión educativa, implica una mirada totalmente transversal, se posibilita la oportunidad de acceso al saber de todos los alumnos, su participación y presencia en la transformación social. Todo esto garantizado desde las concepciones

pedagógicas con una mirada centrada en la diversidad, el derecho y la calidad (Hurtado, 2013).

Estas nuevas miradas suponen controvertir a veces la normativa vigente, sobre todo en el proceso de aprendizaje y enseñanza, para responder a la diversidad de todos los sujetos, desde consideraciones cognitivas, sociales y culturales. Es una respuesta al abordaje de la inclusión, en un contexto propiamente educativo (Infante, 2010).

En las actuales prácticas docentes surgen las barreras y los facilitadores para garantizar una educación inclusiva. Es fundamental detectar las debilidades y fortalezas, para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva.

2.2. Inclusión, calidad y equidad

El sistema educativo ha tenido un cambio sustancial en su estructura, a partir del desarrollo del concepto de obligatoriedad. En los discursos pedagógicos anteriores, sobre todo en la década del '90, los saberes estaban circunscriptos a una minoría, para aquellos que seleccionaban continuar con su proyecto formativo. Con esta reforma el contenido es de difusión universal (Tedesco y López, 2002). Este saber debe ser administrado para todos con calidad y equidad.

Todas las prácticas educativas, planificadas desde concepciones heterogéneas, implican abordar problemas complejos, relacionados con lo ético, psicológico, didáctico, emocional y social. Frente a estos procesos, se tiende a aplicar explicaciones sencillas, derivando en una uniformidad que iguala a todos los alumnos, barriendo su identidad.

Como afirma Santos Guerra (2011): “Cada grupo es único, irrepetible, es dinámico, está atravesado por una red de relaciones y de emociones cambiantes (...) Cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes” (p. 1).

La educación cuando no se ajusta a las características propias de cada identidad, de cada construcción subjetiva, de cada uno de los alumnos, genera una exigencia igualitaria, a personas totalmente desiguales. Es por esto que implanta la injusticia institucional y no una educación de equidad.

El alumno es diverso desde su motivación, personalidad, aptitud, velocidad ejecutiva y sus estrategias de aprendizaje. Estas dimensiones deben tener una atención específica, para asegurar la calidad de saberes. Esa igualdad en las metodologías se debe dejar de lado por el de equidad. Una distribución de un bien, en este caso el educativo, que tenga en cuenta las varias dimensiones antes ignoradas.

El mismo concepto de equidad, remite a la justicia educativa, debido a que se atiende a la diversidad e inclusión de las personas. Esta mirada es netamente solidaria, dar más al que más lo necesita (Bisquerra 2011).

No cabe duda que se presentan tensiones entre tener en cuenta el interés de los jóvenes y la oferta propuesta que sintetiza la visión del mundo adulto y la sociedad. “Tener en cuenta al ‘otro’, sus necesidades, intereses y problemas, no significa rebajar la calidad educativa de la propuesta sino contextualizarla y resignificarla en ese marco atravesado por la singularidad de los sujetos” (Camors, 2013, p. 7).

Equidad y calidad son términos que se complementan y no se oponen. Estadísticamente los sistemas con mayor calidad educativa, por ejemplo el de Finlandia, son aquellos que tienen una mayor equidad (Bisquerra 2011). En las acciones concretas se enseña para que cada uno pueda seguir un proceso de aprendizaje adaptado a sus necesidades y sus propios ritmos ejecutivos.

2.3. De la Educación Especial a la Inclusión Educativa

La educación integral, históricamente, fue una aproximación a lo que hoy conocemos como escuela inclusiva. En su paradigma inicial quiso superar las ideologías sociales de exclusión, pero asentó sus bases en una concepción médico-asistencial. En síntesis retomó la definición y clasificación de las personas desde su discapacidad. Por lo tanto, no generó más que la segregación y el menoscabo de la persona. Opuesta a esta mirada, la educación inclusiva tiende a la apertura, democratización y aceptación del otro (Juárez Núñez, Combini Salinas, Garnique Castro, 2010).

Esta nueva concepción de educación no surge de la nada, sino que hay un camino recorrido desde la educación especial, a la escuela de enseñanza especial, pasando por la escuela de integración, atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje y llegando a la idea de escuela inclusiva.

Durante todos los procesos históricos, las políticas educativas fueron separatistas. Se crearon y funcionaron recintos especiales para los alumnos con algún tipo de discapacidad y luego, con la aplicación de la educación integral, no se definieron previamente las acciones a seguir, con una deficiente capacitación a los docentes y, por lo tanto, una desacertada modificación curricular y metodológica.

La educación especial, puesta en práctica en las escuelas en los proyectos de integración escolares, desplaza el centro de atención desde el individuo considerado como portador de un trastorno, una patología, hacia la interacción educativa, en la que él es solo una de las partes implicadas. Es así que todos los recursos se ponen en juego para garantizar y favorecer que estos alumnos consigan los objetivos de la educación.

La escuela de integración tampoco reportó muchos éxitos en el pasado, aunque nació con la misión de solucionar los problemas ocasionados por la segregación operada en la

escuela tradicional y la ineficacia de la educación especial, ya que muchos de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje no encajaban en la educación especial, y a pesar de sus discapacidades no podían acceder a ningún tipo de educación ni regular ni especializada.

Por otra parte, en nuestra sociedad las escuelas de educación especial no han logrado formar a los niños y niñas con discapacidad para integrarse de manera decorosa y digna, a pesar de las políticas oficiales de sensibilización de la población para la aceptación de la diversidad y la diferencia.

Si bien se reconoce en abstracto la capacidad productiva de los sujetos con alguna discapacidad, en la práctica existen pocas empresas públicas o privadas que empleen a estos ciudadanos.

La integración se conceptualiza como el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares, dependiendo de sus necesidades y posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal.

Sin embargo, en la práctica no siempre ha sido fácil. Este es un proceso difícil y complejo y depende de muchas circunstancias: del propio niño o niña, del centro y de la familia. Cada caso requiere un estudio y un tratamiento determinado. Por otra parte, tampoco se puede mantener a un niño con NEE en el aula regular por un tiempo indeterminado, ello depende de varios factores. Sobre todo que frecuentemente los maestros y maestras no tienen la preparación suficiente para atender a estos niños y niñas, y conducir el proceso de enseñanza aprendizaje se les dificulta.

La integración constituyó un objetivo de la escuela para ofrecer educación a todos con igualdad de oportunidades, equidad social, innovación pedagógica, aceptación de la diversidad y tolerancia de la diferencia.

Sin embargo, no capacitar a los docentes para la atención de alumnos con NEE en las aulas regulares, hizo que estos fueran prácticamente marginados de las actividades cotidianas de los otros alumnos, y considerados como un obstáculo para el aprendizaje de los demás, así como para el buen desempeño de los docentes, con el consiguiente descuido de su aprendizaje por falta de atención o de adaptaciones curriculares adecuadas a sus necesidades especiales de aprendizaje.

Esta situación dio como resultado un aprendizaje insuficiente y, sobre todo, un fracaso en el proceso de integración. Con estos resultados, se inició un proceso de reorientación del servicio de educación especial, que implicó modificar sus planteamientos, funcionamiento y operación, para reconocer otras alternativas educativas.

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procura atender a los alumnos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Para quienes no logren esta integración, esta educación solamente logrará satisfacer necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma, la convivencia social y productiva (Juárez Núñez et al., 2010).

Esta evolución hacia una educación inclusiva, supone un proceso de innovación, que no solo recae en el alumno con cierta discapacidad intelectual o diferencia en el proceso de aprendizaje, que mejora toda la calidad educativa de la institución. En la que se promueve la interacción de estos alumnos con los de la escuela receptora. Y cuyo eje central, no será ahora una patología o discapacidad intelectual, sino la investigación y puesta en acción de metodologías, para resolver los problemas por medio de la implementación de cambios en las estrategias según el ambiente de trabajo.

2.4. Inclusión Educativa en la Escuela Secundaria

La implementación de la política educativa a partir de 2003, implicó una crítica a toda la orientación neoliberal de la normativa anterior, presentó una figura de Estado como verdadero ente regulador, priorizó la igualdad desde la inclusión educativa, la obligatoriedad en la educación secundaria y el principio de equidad. Todo este proceso con una sola meta, la universalidad en la secundaria, para materializar la igualdad educativa (Castro y Kravetz, 2011).

El discurso educativo actual en la educación secundaria, presenta conceptos vertebradores: obligatoriedad, universalidad, inclusión, retención y calidad. Todos englobados en el de democratización, en pos de una inclusión en la escolaridad.

En la nueva escuela secundaria, se aplicó el concepto de obligatoriedad, a partir de implementación de nuevas políticas educativas. Se centró la mirada en el principio de democratización de la educación. Todos los adolescentes tienen derecho a ejercer la ciudadanía, continuar sus estudios e ingresar en un mundo laboral. Esta nueva línea entra en tensión, con los postulados de épocas anteriores que se centraban en un proceso continuo de educación pero desde la selección.

Este nuevo proceso educativo, tiene en cuenta la diversidad en el aprendizaje, de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas y pertinentes. No basta solo con asistir y estar en el dispositivo institucional, esto tiende a vaciar el contenido y desatender las singularidades de los sujetos.

El estado, con esta política educativa, garantiza el acceso y continuidad de los procesos educativos a las generaciones de jóvenes. Esta inclusión obligatoria, es sin imposición autoritaria, ya que desconoceríamos los intereses y las necesidades de los adolescentes.

El principio de inclusión en la secundaria, no se debe entender como todos adentro, no se aprende con solo estar en el centro educativo. Se debe comprender como todos dentro de un proceso educativo, que promueva educación y aprendizajes con el sujeto como protagonista.

Es por lo descripto, que la Escuela Secundaria, entra en tensión entre la diversidad y las desigualdades. Como afirma Camors (2013):

Es posible que la propuesta educativa instituida, tradicional e histórica, siga jerarquizando una currícula, por su forma y por sus contenidos, que por un lado los presentan únicos e iguales para todos, desconociendo las especificidades de los contextos culturales. Los jóvenes no se encuentran cómodos con temas que no los sienten y no les llegan, no los pueden conectar con sus propias historias y proyectos. (p. 3)

La política inclusiva pone en primer lugar, también, al educador. Éste debe posibilitar la disponibilidad y accesibilidad frente al adolescente. Pero todas éstas deben ser condiciones del sistema educativo, bases curriculares de los centros de formación docente. Este educador no debe solamente dar clases, debe estar. Entran en crisis otros aspectos formativos que deben trascender lo disciplinar. Además de conocer su área específica, debe saber de adolescencia, comunicación y relaciones interpersonales educativas. Deben estar preparados para la constante tensión, en secundaria sobre todo, entre conflicto y confrontación.

Igualmente, estos lineamientos de inclusión, están relacionados de forma directa con el proceso de democratización de la secundaria y dependen del proceso de democratización de la sociedad, la cultura y la educación en general.

El Estado acepta esta diversidad social para incluir a todos los excluidos. Se observa una preocupación por los ciudadanos como ser humano, social y singular. Según Camors (2013):

(...) hay un reconocimiento desde lo público a la expresión de la diversidad; pero en la educación es necesario replantear la diversidad los contenidos a trabajar, de las diferentes perspectivas existentes sobre los temas a estudio; y la diversidad en las opciones a seguir en la vida. (p. 8)

Esta nueva perspectiva sitúa en primer plano a la inclusión, resignificando y contextualizando los conceptos de igualdad, justicia y respeto a la formación integral. Además de las políticas educativas, estos cambios están en los principios de la gestión escolar. Se incorporan temas relevantes para la construcción y subjetivación del sujeto, como ambiente, sexualidad, tecnología. Se busca generar nuevos formatos, modelos pedagógicos alternativos. Estos formatos organizacionales son no tradicionales, experiencias formativas innovadoras, que repercuten tanto en alumnos como en los docentes.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1. Las adaptaciones de estrategias pedagógicas

3.1.1. Definición y funciones

Como hemos visto la educación debe promover, en todo su proceso de enseñanza, competencias y contenidos para que los alumnos se puedan insertar en un marco de referencia sociocultural.

Todo alumno que interactúa en un aula tiene capacidades, intereses, ritmos y motivaciones propias, vinculadas con su estructura psicopedagógica. El docente, frente a esta diversidad, debe aplicar acciones de apoyo para que todos alcancen los objetivos planificados.

En el caso de las necesidades educativas especiales, estas acciones determinadas no alcanzan a remediar esta falta de acceso a contenidos y habilidades. Además de lo meramente conceptual, es esencial considerar lo vincular; debido a que:

(...) presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad, y que requieren para ser atendidas: medios de acceso al currículo, adaptaciones en el currículum mismo, y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo (Warnock Report, 1979). (Blanco Guijarro, 2002, p. 411)

Es por esto que, todas las prácticas escolares se deben adecuar al entorno, para alcanzar los objetivos esperados. En palabras de Blanco Guijarro (2002): “(...) ajustar y complementar el currículum común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social” (p. 419).

Este nuevo currículum debe ser una construcción, en la que se planifique qué se aprenderá, qué secuencia didáctica se seguirá, cómo se enseñará y qué instancias y criterios de evaluación se tendrán en cuenta. Esta planificación individual no debe estar aislada ni en paralelo, tendrá una relación sistemática con el grupo clase y el proyecto institucional del centro educativo.

Las adaptaciones curriculares deben ser decisiones, pero en un contexto determinado. Deben estar enmarcadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, por este motivo no existen las adaptaciones preestablecidas, preconcebidas, no se las debe conceptualizar como estructuras fijas para aplicar a diferentes alumnos en distintos contextos educativos.

Las adaptaciones no sólo se centrarán en los aspectos conceptuales, sino en las habilidades a desarrollar. En palabras de Viú (1999): “(...) las mismas deberán propender al desarrollo de competencias, lo que toca el nudo mismo de las cuestiones específicas de los alumnos con n. e. e. y favorece la adopción de estrategias acordes a sus posibilidades” (p. 5).

Estas competencias, que serán habilidades complejas, integrarán la vida humana, los aspectos sociales y el desarrollo personal del alumno. Tendrán una intención netamente pedagógica y serán sus bases las capacidades de las personas. Esto no implica un obstáculo en el acceso curricular, ya que se adecuarán al perfil cognitivo particular.

Para implementar estas adaptaciones curriculares individuales, previamente se debe justificar la metodología a partir de una evaluación psicopedagógica o interdisciplinar, analizando la relación entre el alumno y el contexto. Estos pasos son fundamentales, ya que un mal diagnóstico o recortes en los contenidos, pueden repercutir en la certificación de saberes.

A partir de los conceptos desarrollados, se pueden establecer las funciones que tienen estas adaptaciones curriculares. Aseguran la igualdad de condiciones en cuanto a la apropiación de los saberes y habilidades; establecen una relación entre las necesidades

educativas especiales y el grupo clase, fundamental para la participación activa, la autovaloración y el enriquecimiento personal; y promueven situaciones progresivas de normalización.

3.1.2. Características de las adaptaciones curriculares

Por más que cada adaptación curricular sea particular en un contexto determinado y para un alumno específico, se pueden fijar características en común. En primer lugar, todas poseen una planificación curricular. Se estructura la secuencia con sus objetivos, contenidos, orientaciones y metodologías. Este plan debe ser elaborado en conjunto entre el docente y el maestro de apoyo o integrador.

Una vez determinadas las acciones a seguir, se dejan por escrito para sistematizar y sintetizar el proceso de enseñanza, revisar las decisiones y acciones a seguir. Es fundamental esta secuencia, para relacionar la visión particular del alumno, con el grupo clase y así cotejar los saberes que comparte, sea de forma parcial y aquellos específicos.

Una de las características que hay que tener presente, es que todo este plan sirve para reflexionar y unificar criterios. Esta toma de decisión, no debe ser aceptada como un hecho puntual, aislado, todo este trabajo pedagógico puede influenciar acciones futuras. En palabras de Blanco Guijarro (2002) la experiencia demuestra que muchas decisiones que se toman para un alumno pasan a formar parte de la respuesta educativa del aula o centro, beneficiando al resto del grupo clase.

Además de estas especificidades, las adaptaciones curriculares pueden clasificarse en orientaciones, que tendrán el mismo fin de garantizar la apropiación de habilidades o saberes. Podemos encontrar adaptaciones relacionadas con el acceso al diseño curricular, en

este caso se aplicarán diversos medios técnicos, materiales didácticos, comunicacionales y espaciales. Son modificaciones de todos los recursos disponibles o el uso de recursos especiales, con el fin de compensar e incrementar el proceso de enseñanza aprendizaje (Viú, 1999).

En el caso de los elementos básicos del diseño curricular, se realizarán modificaciones o recortes en los contenidos a partir del currículo común para atender las diferencias particulares (Viú, 1999). A partir de esto se deben planificar los objetivos, contenidos, la metodología y criterios de evaluación.

Además de las orientaciones centradas en lo curricular, se deben desarrollar las contextuales. Con respecto a esto, Paniagua (2005), afirma que: “(...) actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad” (p. 2).

Para finalizar, todas las acciones que se lleven a cabo deben estar enmarcadas en un proceso dinámico y flexible, que vaya transformándose con cada recorte evaluativo; para que todo lo planificado sea realista y funcional. “No hay que entenderlas como un trámite formal y burocrático sino, sobre todo como un instrumento que oriente las acciones educativas a seguir con un alumno” (Blanco Guijarro, 2002, p. 423).

3.1.3. Adaptaciones según amplitud: significativas y no significativas

Una vez determinado que se aplicarán las adaptaciones curriculares, se especificarán los ajustes a realizar. Estos se centrarán en el qué, cómo y cuándo del proceso de enseñanza. Por lo tanto, se efectuarán ajustes en los objetivos, contenidos, secuenciación, metodología y criterios de evaluación. Los elementos que se modifiquen podrán ser significativos o no significativos, siempre en relación con el Diseño Curricular.

Las adaptaciones significativas son aquellos casos en que se modifican de manera sustancial los elementos básicos del currículo (Cegarra Andrés y García Vilar, 2008). Es decir, que afectan la prescripción del Diseño Curricular. Además de lo conceptual, se realizará una adecuación de los objetivos específicos y generales; y, por consiguiente, los procesos y criterios de evaluación.

En algunas circunstancias, contemplando las competencias y habilidades del alumno, se pueden omitir contenidos. Como asevera Blanco Guijarro (2002):

Incidir especialmente en el desarrollo de determinadas capacidades o el aprendizaje de ciertos contenidos facilita enormemente la adquisición de otros. Este tipo de adaptación puede implicar en algunos casos renunciar temporal o definitivamente a otros aprendizajes menos relevantes para el alumno. (p. 425)

Es fundamental detenerse y analizar este proceso de eliminación curricular, ya que será aceptado como diseño curricular significativamente adaptado, en el caso de variación de objetivos, contenidos, criterios de evaluación, eliminación total de una materia o de varias; pero, si se extrae de la planificación del alumno, contenidos de detalle o de profundización, será una adaptación no significativa.

En las adaptaciones curriculares no significativas, se focaliza el accionar en el docente, en los cambios en su metodología. En palabras de Viú (1999): “Respecto a la evaluación, las adaptaciones no significativas, hacen referencia a la selección de técnicas e instrumentos empleados, pero no a la definición de criterios de evaluación y, mucho menos, a los de promoción” (p. 8).

En esta toma de decisiones, para la elaboración del plan individual, se focalizará en el cómo del proceso de enseñanza. Se facilitará la apropiación desde otra mirada metodológica, y se podrá introducir, ampliar y matizar otros saberes; y, dedicar más tiempo, a otros contenidos.

3.2. De los recortes curriculares a las configuraciones de apoyo

Las leyes de educación en vigencia, tanto a nivel nacional como provincial, establecen en sus principios la inclusión educativa. Ésta se manifiesta en dos dimensiones, la asistencia escolar y el acceso al conocimiento. Por lo tanto, la educación tiende a garantizar inclusión con saberes, que se efectiviza cuando el sujeto pedagógico se apropia de los aprendizajes socialmente significativos.

Los alumnos con necesidades educativas especiales, están enmarcados, por ser sujetos pedagógicos de un Sistema Educativo, en la oferta del Diseño Curricular prescriptivo. Es por esto, que en la Educación Especial, se dejan de lado los paradigmas históricos del recorte curricular, de la privación cultural, que establecía qué y hasta cuándo aprendía una persona.

La trayectoria escolar de los alumnos con discapacidad, se debe entender como un recorrido escolar, una experiencia individual, sin cargas pedagógicas, sociales y culturales estereotipadas. Es un desarrollo evolutivo que necesita ser historiado, una propuesta individual elaborada por un equipo especializado, la relación con el contexto educativo, la institución, la familia y la participación efectiva del alumno.

Los modelos actuales, denominan a esta atención individual del sujeto pedagógico con una necesidad educativa, configuraciones de apoyo. Según el Documento de apoyo de la DGCyE (2013):

Dichas configuraciones están constituidas por redes, relaciones, interacciones, etc., que acontecen entre sujetos, grupos e instituciones como marco para la organización de propuestas integradoras. A su vez, implicarán la especificación de ámbitos de intervención educativa en relación con la atención educativa especializada, el asesoramiento y orientación, la provisión de recursos, el seguimiento y evaluación de las trayectorias educativas, entre otras. (p. 3)

Las configuraciones de apoyo deben tener como punto de inicio, para su planificación y confección, la mirada focalizada en el sujeto, su experiencia de vida, sus necesidades educativas, motivaciones, intereses y estructura familiar. Esto será esencial para la toma de decisiones posterior, que debería tender siempre a potenciar las capacidades y la progresiva autonomía.

Es primordial tener presente que, por más que las configuraciones ponderen una visión centrada en el sujeto, esto no implica dejar de lado el aprendizaje social. Se debe planificar desde una visión individual, pensando en un contexto grupal. Es fundamental no retomar modelos clínicos que generen exclusión socioeducativa, sino tener presente al sujeto, el aula, la familia, la escuela y otras instituciones, para desarrollar un modelo social de la discapacidad.

3.3. Del Docente Integrador a la Pareja Pedagógica

En el desarrollo de la planificación de las adaptaciones curriculares, el rol del docente integrador es fundamental. Por eso debe estar desempeñado por un personal especializado, que acompañe al docente de la escuela común a tomar decisiones, en todo el proceso de enseñanza. Básicamente se destacan su formación académica, la experiencia en el aula, el trabajo en equipo, su creatividad y flexibilidad.

Dependiendo de cada una de las intervenciones, se pueden establecer algunos fines comunes en las tareas del aula. Podríamos especificar la mediación entre todos los participantes de la realidad educativa, para brindar orientación; colaboración en la confección de las adaptaciones curriculares, conjuntamente con los otros miembros del equipo y la supervisión de los aspectos comportamentales y sociales del alumno. Esta

observación aportará datos para determinar acciones concretas, en pos del desarrollo social (Campi, 2010).

La ubicación del docente integrador dentro del aula puede ser: sentado o no, cerca del alumno, en el mismo grupo o más alejado, pero siempre intentando supervisar y orientar la tarea sin invadir su distancia óptima para estimular la autonomía (Kaufmann, 2010).

Aunque la figura del docente integrador es primordial, el nuevo modelo social de la discapacidad, redefine el desempeño del docente. Frente a este paradigma pedagógico, se deben construir otras formas de actuación. Para esto se rediseña qué se espera y cuáles son las características del perfil.

Estos nuevos diseños de acciones educativas, deben ser producto del trabajo colaborativo. Como se afirma en el Documento de apoyo de la DGCyE (2008):

El docente integrador y los docentes de cada Nivel educativo deberán distanciarse de roles técnicos, cada uno ubicado en su puesto, necesitarán distanciarse de una estricta división de tareas para las cuales se encuentran habilitados cada uno por sus saberes específicos. El desafío se presenta ante la necesidad de configurar una nueva realidad donde, entre todos los docentes implicados, se construye un nuevo saber que no resulta de la suma de los saberes de cada uno. (p. 5)

Los docentes se conciben como sujetos que se diseñan con otros en el ámbito educativo y realizarán en conjunto toda la trayectoria del alumno con discapacidad. Una mirada puesta solamente en la figura del docente integrador, condiciona toda la propuesta, reduciéndola a una única perspectiva con tendencia acotada, limitante, que dejará de lado la meta social de la inclusión.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

CAPÍTULO 4. INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1. Proyecto de integración en las escuelas secundarias

Todo Proyecto de Integración, estará centrado en las especificaciones pedagógicas detalladas en el capítulo anterior. Se describirán las habilidades adaptativas, en cuanto a competencias y limitaciones, destacando la comunicación, el cuidado personal, la vida familiar, la habilidad social y académica funcional, el autogobierno, la seguridad y el ocio.

Además de las consideraciones curriculares y la vinculación con el entorno, teniendo en cuenta su fundamento en la planificación escolar, como se afirma en la Resolución N° 4635 (2011): “Los Proyectos Pedagógicos Individuales que construyen trayectorias educativas integrales cuentan con metas personalizadas, a través de propósitos y objetivos definidos para cada alumno en particular, que marcan el rumbo y sentido del Proyecto” (p. 10).

Los Proyectos Individuales se organizan según componentes mínimos. En primer lugar, un informe analítico, con las características de la trayectoria escolar del alumno. Se hará la recolección, sistematización, análisis y valoración de datos, para identificar la necesidad educativa y tomar las decisiones pertinentes y así organizar el proceso de enseñanza.

En la Resolución N° 4635 (2011) se detalla que la función del informe es la de orientar el proceso de construcción de los aprendizajes del alumno, así como la construcción de secuencias de enseñanza, estrategias didácticas y materiales curriculares. “Es necesario, entonces, focalizar en la propuesta pedagógico-didáctica como vehículo facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad” (p. 11).

Esta descripción inicial obtendrá datos de los contextos funcionales, el aula, la institución, la familia y la comunidad. El aula brindará aspectos referidos a la trayectoria escolar, el desarrollo bio-psico-social, la motivación, modos de construcción de saberes, los facilitadores y obstaculizadores.

En tanto lo institucional, ofrecerá una visión funcional de la accesibilidad edilicia, vínculo y apoyo emocional de los docentes y el clima del aula. El contexto familiar aportará las expectativas, acuerdos y compromisos de los miembros familiares. Por último, se conocerá de lo comunitario, detalles del medio, la vinculación y su autonomía.

Luego de la sistematización de los datos, se diseñarán las estrategias de integración. Todo este procedimiento posibilitará la concreción del proceso pedagógico del alumno. Es fundamental remarcar que este desarrollo tiene carácter interactivo, por lo tanto no se puede prescribir ni predecir su grado de alcance. Es por esto que:

Como no existe una estrategia posible, los equipos escolares intervinientes en el proceso de integración, con la participación del alumno y su familia, acordarán acerca de la estrategia de integración. La misma estará en relación a la propuesta educativa de la escuela del Nivel, debiendo tener en cuenta los intereses del alumno, su proyecto de vida y las posibilidades futuras de inserción social. (Resolución N° 4635, 2011, p. 13)

Una vez determinadas las estrategias de intervención, se realizarán los acuerdos. Estos atenderán lo pedagógico didáctico, los pasos organizativos, actos administrativos y las relaciones entre las instituciones, la familia y el alumno. Según Resolución N° 4635 (2011):

La construcción de acuerdos por parte de los equipos intervinientes cobra vital importancia con relación al proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas del alumno con discapacidad como sujeto de aprendizaje y en la toma de decisiones en las distintas instancias de construcción y concreción del proyecto de integración. (p. 14)

La fase posterior es la confección de la Propuesta Curricular Individual. Se focalizará en la reorganización de los contenidos y el tiempo didáctico. Esto implicará, por consiguiente, la selección de estrategias que tiendan a fortalecer el Diseño Curricular. En Educación Secundaria, dado el grado de abstracción de ciertos contenidos, la tendencia general es la de recortar o eliminar los saberes, sin realizar previamente las configuraciones necesarias.

La propuesta curricular individual facilita la apropiación de conocimiento, el acceso a la información, y a los bienes culturales, implicando la elaboración de una propuesta

curricular que debe respetar las posibilidades de los alumnos, los propósitos y objetivos de cada Diseño Curricular.

Como última etapa se definirán los criterios de evaluación, calificación, promoción y acreditación del alumno. En primer lugar, estos aspectos se regirán por la norma que regule el nivel, en este caso, Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, por el Régimen Académico, Resolución N° 587 del año 2011.

En el proceso de evaluación intervendrá el equipo de trabajo, y se tendrá en cuenta la participación durante el proceso de construcción de aprendizajes y autonomía, la superación de obstáculos y postura frente a los obstaculizadores para evitar su reiteración. Siempre se analizará desde una concepción integral, dejando todo registrado en los actos administrativos.

Por su parte, la calificación, será la establecida por el nivel, salvo en las situaciones específicas condicionadas por los intereses y necesidades particulares, para ampliar orientaciones laborales o facilitar la vida ciudadana activa. En estos casos puntuales, calificará Educación Especial, siempre acordando con todos los equipos intervinientes.

Una vez establecidos los criterios de calificación, la certificación podrá tener dos variantes. Un Certificado Analítico, si se han cursado todas las materias que establece el Diseño Curricular, expedido en este caso por la Educación Secundaria; o un Certificado de Acreditación de Saberes no homologable con el nivel, en aquellos casos de selección de materias o recortes curriculares, expedido por el nivel y la Educación Especial.

Los lineamientos descriptos y las acciones llevadas a cabo, deben tener un seguimiento. Se garantizarán las condiciones espaciotemporales para realizar las reuniones, escuchar los criterios de todos los que hayan intervenido en el proyecto, para evaluar la trayectoria educativa del alumno. De estos acuerdos se tomarán las futuras decisiones que fundamentarán la definición de la continuidad pedagógica.

4.2. Integración, obligatoriedad e inclusión educativa

El nuevo desafío de la educación es transformar, en las acciones pedagógicas, un paradigma centrado en la integración con las políticas de inclusión educativa. En las décadas anteriores al año 1990, se consideraba a la Educación Especial como un sistema aparte que solo orientaba la toma de decisiones frente a una discapacidad. Según Beech y Larrondo (2007):

Se trata no de considerar dos subsistemas por separado, sino de considerar la trayectoria escolar y la necesidad educativa de cada alumno. En este sentido, la educación común y la especial deben integrarse siguiendo la trayectoria del individuo con necesidades educativas especiales. Asimismo, la integración no solamente es una necesidad de quienes tienen una discapacidad. Más bien, va más allá del problema de la educación especial y refiere a brindar experiencias educativas ricas y diversas en un contexto de pluralismo y heterogeneidad para todos los estudiantes, tengan o no una discapacidad. (p. 11)

En términos de Beech y Larrondo (2007) la integración es un proceso complejo, que requiere disponibilidad de recursos humanos específicos, que trabajen coordinadamente. Es decir, ampliar la integración requiere la formación de mejores docentes y la implementación de nuevas prácticas en el trabajo escolar, además de la concientización de su importancia tanto en la población escolar como no escolar.

En nuestro país, el proceso de integración se fue introduciendo paulatinamente al sistema educativo. De a poco las políticas de Estado, se orientaron a la inclusión educativa. La primera aparición de este lineamiento, fue en el año 1993 con el Plan Social Educativo, proyectado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

En la década del '90 en simultáneo se cambió el enfoque, definición y concepción de la Educación Especial. Esto permitió la articulación entre esta modalidad y educación común.

Más allá de estas consideraciones, este plan presentaba un planteo ideológico subordinado a la inclusión en términos de necesidades socioeconómicas. Como afirman Beech y Larrondo (2007):

En el plan se pueden identificar diferentes criterios de inclusión educativa: junto con las necesidades socioeconómicas, encontramos el reconocimiento de la diversidad de situaciones sociales o culturales que requieren una oferta educativa no homogénea. A pesar del reconocimiento de ello, la amplia mayoría de las acciones tienen que ver prioritariamente con la compensación material, dejándose de lado la profundidad y la complejidad de todas las dimensiones de problema de la inclusión educativa. (p. 18)

Durante el período que abarcó los años 2003-2007, el Estado implementó programas específicos destinados a una población con un requerimiento en particular. Es así que se pone en práctica el Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE).

Como principal acción estructural, focalizaba la Educación Especial. Ésta, luego de estar separada varios años del Sistema Educativo, se incorporó a la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, lo que posibilitó la fusión a la política curricular nacional.

El PNIE diseñó un espacio puente para promover la reinserción de los alumnos al Sistema Educativo, por medio de un plan de Becas. Estructuralmente, un facilitador pedagógico (tutor), orientaba mediante estrategias y apoyaturas técnicas, para que el alumno se apropiara del saber social y bienes culturales. Con estas decisiones y acciones, se abordó con mayor complejidad la inclusión educativa.

Fue con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), que aparecieron los cambios sustanciales con respecto a la inclusión y obligatoriedad de la Educación Secundaria.

A raíz de esto, el ciudadano tiene derecho a la educación y el Estado está obligado a garantizar el acceso y la permanencia durante su trayectoria escolar. Esta nueva concepción

de la educación, en términos de Beech y Larrondo (2007): “(...) se amplía reconociendo las particularidades de diferentes grupos sociales y necesidades educativas, abriendo el camino y comprometiendo al estado” (p. 22).

La irrupción del concepto de obligatoriedad, puso en primer plano un problema, la concreción de este nuevo paradigma en la Educación Especial, particularmente en la Secundaria. Además, que toda la transformación de este nivel, aún no estaba del todo realizada. En términos de Carasa (2010):

La Educación Secundaria es un espacio que está en discusión, aquí hay una disputa y el debate no puede reducirse a los planes de estudio, a la estructura o a los contenidos de los distintos espacios curriculares. Pensar que el cambio se la escuela secundaria se reduce sólo a esto, es repetir la historia de sucesivas reformas educativas. (p. 2)

Al igual que la Secundaria, la Educación Especial está constantemente en discusión. Por un lado, se sigue criticando el histórico modelo médico, pero se sostiene aún en algunas de las prácticas educativas.

En consecuencia, cambia la figura y el rol del alumno con discapacidad. Como afirman Casal y Lofeudo (2009): “(...) un sujeto de derecho por encima de las demás lecturas, sin desprestigiar las mismas. Asimismo consideramos fundamental las miradas centradas en la pedagogía para pensar sujetos que aprenden en la escuela. Sujetos de derecho a la educación” (p. 1).

Toda esta nueva situación educativa, plantea un cambio en los ejes y en el sentido educativo. Lo que se pone en tela de juicio, es la accesibilidad del saber de las personas con discapacidad. Se deben planificar y diseñar otros recorridos para la Educación Especial. En términos de Casal y Lofeudo (2009): “(...) el paradigma de la integración escolar pensado desde la NEE del/a alumno/a es diferente al del modelo de la inclusión centrado en la reducción de las barreras que le ofrece el contexto a todos /as los alumnos/as” (p. 7).

Una de las cuestiones fundamentales, para iniciar este viraje político educativo, es la interpretación del concepto obligatoriedad. Según Carasa (2010):

(...) la Obligatoriedad que, en lugar de ser considerada como un avance, como una perspectiva del derecho hacia la universalización, pareciera que en algunos casos sólo es visualizada como problema y, además, es abordada apuradamente, con una urgencia que no debería ser, porque sólo lleva a repetir viejas historias, a reproducir más de lo mismo y a instalar un como sí, donde cada escuela hace lo que puede ó² lo que le parece que es mejor. (p. 3)

Es el Estado el que está obligado a garantizar todas las condiciones necesarias y los recursos pertinentes, para que los alumnos con o sin discapacidad, accedan a la universalización del bien cultural.

Es trabajo posterior en la escuela, y sobre todo desde la labor cotidiana de los docentes, la construcción de ese imaginario de obligatoriedad, desde la experiencia, cultura, los saberes y aportes teóricos.

No puede ser un problema definir cómo se concreta en la Educación Especial, la obligatoriedad de la Secundaria, y tampoco ser abordado solamente por los docentes que trabajan en estos niveles, ni un producto de decisiones emergentes. Pero no puede ser pensado, en ninguna circunstancia, sin los docentes. Todos los que trabajan en educación, son parte de este desafío.

Pensar la educación desde la integración, inclusión y obligatoriedad, no es definirla desde un proceso de homogenización y normalización. Es concebirla desde múltiples formas, con recorridos, estrategias y trayectos diferentes.

Reflexionar conjuntamente inclusión y obligatoriedad, implica redefinir la concepción de igualdad. Este derecho no se debe entender como el aprendizaje igualitario para todos,

² El acento gráfico figura en el texto original.

no es el punto de llegada, sino el punto de partida. Existen diferentes momentos iniciales, por lo tanto se tendrán en cuenta las habilidades y necesidades del sujeto político.

En esta concepción radica el problema fundamental. Si aceptamos la igualdad como expectativa, como meta, sólo pensamos en la homogenización. Creemos que todos son iguales y que aprenden lo mismo. Como afirma Carasa (2010):

El reconocimiento y el respeto de las diferencias debe ser sostenido a la largo de todo el proceso de aprendizaje: al inicio, en el recorrido y en el punto transitorio de llegada. No todos los estudiantes parten del mismo lugar, no todos siguen el mismo camino, ni lo hacen el mismo tiempo y no todos llegan al mismo sitio. (p. 5)

Por lo expuesto, abordar la obligatoriedad en la Secundaria de sujetos pedagógicos con discapacidad, implica diseñar diversas estrategias, formas educativas, recorridos que tengan en cuenta sus posibilidades, necesidades, habilidades y deseos.

Durante la lectura de estos capítulos, el lector tuvo conocimiento de los aportes realizados por varios autores, definiciones de conceptos, teorías y paradigmas, relacionados con nuestro objeto y problema de investigación.

Con este marco de referencia, en el próximo capítulo desarrollaremos nuestro esquema de trabajo, detallando los métodos científicos e instrumentos para la obtención de datos, enmarcado todo desde los objetivos desagregados.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

SEGUNDA PARTE. EL DISEÑO METODOLÓGICO

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

CAPÍTULO 5. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. El Diseño de la Investigación

Retomando todos los conceptos desarrollados en los capítulos anteriores, en este trabajo de investigación proponemos abordar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, con un recorte específico en la discapacidad intelectual, en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

5.2. Diseño Metodológico

Teniendo en cuenta las líneas sociopolíticas de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, desde sus principios de inclusión, democratización y obligatoriedad, consideramos fundamental abordar la planificación de estrategias pedagógicas en el aula para garantizar a todos los alumnos con estas necesidades educativas, la apropiación de saberes materiales y simbólicos.

A su vez, plantear este tema considerando la educación como un hecho social, brindará nuevas herramientas y configuraciones pedagógicas didácticas a los docentes, para desarrollar en sus alumnos competencias y/o habilidades, que les servirán para superar los obstáculos de futuras situaciones áulicas o extra-áulicas.

Es fundamental que todos los actores educativos conciban, básicamente, la inclusión como el proceso de adaptación de los sistemas educativos de enseñanza, para dar una respuesta a las necesidades de todas las personas sin distinción.

Es sabido que en las instituciones educativas, existen imaginarios y prejuicios hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. Solamente se vislumbra en estos potenciales problemas, cuando en realidad su inclusión debe ser un verdadero acto de responsabilidad social y oportunidades de aprendizajes.

Por lo expresado, este trabajo de investigación final propone ser un aporte genuino para detectar las debilidades y fortalezas, sobre todo desde la gestión institucional, para avanzar hacia una plena educación inclusiva.

Es por esto que, al ser un tema analizado desde múltiples dimensiones, nos centraremos en los cambios que son necesarios implementar en las estrategias pedagógicas para permitir la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Nuestro estudio de campo y la problematización, serán orientados y focalizados desde el interrogante: *qué cambios de estrategias pedagógicas se deben implementar para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.*

Por lo expresado, el objetivo general de la investigación será definir qué estrategias pedagógicas se implementan para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Bs. As.; e identificar cuáles de ellas deben ser modificadas para la mejora del proceso de inclusión.

A partir del objetivo general y su relación con las conceptualizaciones del marco teórico, desagregamos los siguientes objetivos específicos del marco teórico, que sistematizamos en la Tabla N° 1:

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

Objetivo General	Objetivos específicos del Marco Teórico
<p>Definir qué estrategias pedagógicas se implementan para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Bs. As.; e identificar cuáles de ellas deben ser modificadas para la mejora del proceso de inclusión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir la Ed. Secundaria en la Provincia de Bs. As. 2. Caracterizar al alumno del Nivel Secundario con discapacidad intelectual 3. Definir qué se entiende por inclusión del alumno en la Provincia de Bs. As. 4. Conceptualizar estrategias pedagógicas inclusivas.

Tabla 1. Desagregado de los Objetivos Específicos del Marco Teórico

Una vez establecidos el objetivo general, los específicos del marco teórico, determinamos los objetivos del trabajo de campo. En la Tabla N° 2, detallamos el objetivo general y demás desagregados:

Objetivo General	Objetivos específicos del Marco Teórico	Objetivos del Trabajo de Campo
<p>Definir qué estrategias pedagógicas se implementan para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Bs. As.; e identificar cuáles de ellas deben ser modificadas para la mejora del proceso de inclusión.</p>	<p>1. Describir la Ed. Secundaria en la Provincia de Bs. As.</p> <p>2. Caracterizar al alumno del Nivel Secundario con discapacidad intelectual.</p> <p>3. Definir qué se entiende por inclusión del alumno en la Provincia de Bs. As.</p> <p>4. Conceptualizar estrategias pedagógicas inclusivas.</p>	<p>1- Identificar qué estrategias se implementan actualmente para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Bs. As.</p> <p>2- Seleccionar cuáles de dichas estrategias deben ser modificadas para permitir una mejor inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Bs. As.</p>

Tabla 2. Desagregado de Objetivos Específicos del Marco Teórico y Trabajo de Campo

A partir de la pregunta inicial, y los objetivos, el desagregado de la variable dio como resultado la conceptualización de las estrategias para la inclusión de la discapacidad intelectual. A continuación especificamos en la Tabla N° 3, las dimensiones y los indicadores que nos permitirán focalizar el trabajo de campo:

Dimensiones	Indicadores
1- Normativa vigente 2- Rol de los Docentes 3-Alumnos con discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Qué conocimiento de la normativa vigente tienen los actores educativos (1) • Aplicación de estrategias inclusivas en las prácticas áulicas (2) • Percepción de la eficacia de la inclusión por los alumnos (3)

Tabla 3. Sistematización de las Dimensiones e Indicadores

Dado el objeto de estudio y los objetivos del estudio de campo, el método de investigación seleccionado será el triangulado o mixto; que en palabras de Villanueva (2010a) es: “(...) la acción de reunir y cruzar dialécticamente toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el *corpus* de resultados de la investigación” (p. 4).

Para este fin, los instrumentos de recolección de datos que usaremos, serán:

- Escala Likert semidirigida a treintaiséis (36) docentes de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Una entrevista semiestructurada a un alumno con discapacidad intelectual de 6° año de una Escuela Secundaria de la Provincia de Bs. As.
- Una entrevista cerrada a un especialista de ASDRA.
- Una entrevista cerrada a un especialista de FUPIS.
- Una entrevista cerrada a un especialista de la Asociación Docentes de Azul.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

- Una entrevista semiestructurada a un Inspector Jefe de la Región 14 de Gestión Estatal de la Provincia de Bs. As.

Teniendo en cuenta los datos de la Tabla N° 3, en la que detallamos las dimensiones e indicadores, en la siguiente anexaremos los instrumentos para la recolección de datos:

Dimensiones	Indicadores	Instrumento de recolección de datos
1- Normativa vigente	<ul style="list-style-type: none"> • Qué conocimiento de la normativa vigente tienen los actores educativos (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada (1) • Entrevista cerrada (1)
2- Rol de los Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de estrategias inclusivas en las prácticas áulicas (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala Likert (2)
3- Alumnos con discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de la eficacia de la inclusión por los alumnos (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semiestructurada (3)

Tabla 4. Especificación de los Instrumentos para la recolección de datos

Consideraremos la entrevista, según términos de Bleger (1964/1985): “(...) un instrumento o una técnica de la ‘práctica’ con la cual se pretende diagnosticar, es decir, aplicar conocimientos científicos que en sí provienen de otras fuentes: la investigación científica” (p. 12).

Utilizaremos una entrevista dirigida (cerrada o estructurada), ya que, como afirma Difabio de Anglat (2001a): “(...) el entrevistador lleva las riendas, hace las preguntas en función de un esquema estandarizado (la misma guía para todos los entrevistados)” (p. 1).

A continuación diseñamos el guión de entrevista cerrada o estructurada, que aplicaremos a un especialista de la Asociación Síndrome Down de la República Argentina (ASDRA) y a la asociación Familias Unidas por la Integración Social (FUPIS), que se encuentra en Anexo, pp. 148-149.

Luego, confeccionamos el guión de la entrevista cerrada, para un Especialista de la Asociación Docentes de Azul, que el lector puede encontrar en Anexo, pp. 150-152.

A la definición mencionada de entrevista, agregamos que la específica de investigación tiene como meta “(...) la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional (Sierra Bravo, 1998)” (Difabio de Anglat, 2001a, p. 1); y, además, “es una conversación con un propósito (Maykut y Morehouse, 1999)” (Difabio de Anglat, 2001a, p. 1).

Definimos a la entrevista semiestructurada, “sin un orden rígido, hay un esquema o guía de entrevista; el entrevistador ayuda a empezar, a superar bloqueos, hace preguntas, completa lagunas” (Difabio de Anglat, 2001a, p. 1); con una elaboración “(...) de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario (Sierra, 1998)” (Difabio de Alglat, 2001a, p. 1).

Utilizamos esta técnica en el diseño del guión para un alumno con discapacidad intelectual (ver Anexo, pp. 155-156) y del Inspector Jefe de Región 14 de Gestión Estatal (ver Anexo, pp. 153-154).

Este instrumento lo aplicaremos a los especialistas en el tema, ya que, como afirma Bleger (1964/1985): “(...) logra la aplicación de conocimientos científicos y al mismo tiempo obtiene o posibilita llevar la vida diaria del ser humano al nivel del conocimiento y la elaboración científica” (p. 1).

La escala Likert es considerada una de las técnicas más usada para medir actitudes en las personas, y está diseñada en base a una serie de aseveraciones positivas o negativas convenientemente mezcladas de forma equilibrada (Villanueva, 2010b).

En la primera planificación de la escala redactamos sesenta y siete (67) reactivos, que fueron sometidos a la primera validación de la prueba Inter Juez. De este procedimiento eliminamos los reactivos N° 1, 2, 15, 18, 26, 32, 39, 42, 44 y 48; quedando una escala de cincuenta y siete (57) reactivos. El lector puede ver estos instrumentos en el Anexo, pp. 157-169.

La escala que identificamos como la más adecuada, está constituida por cinco gradientes:

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- No tengo posición tomada
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Luego de la aplicación a expertos o muestra similar, por falta de discriminación adecuada, descartamos los siguientes reactivos: 4, 10, 13, 14, 17, 20, 25, 30, 36, 37, 38, 41, 43, 47, 51, 52, 56 y 57.

Como resultado de estas validaciones, obtuvimos un instrumento definitivo de treinta y nueve (39) reactivos, el cual será aplicado a treinta y seis (36) docentes de los que conforman la población total (40). La selección se realizó según el cálculo del programa Stats, para obtener un margen de error mínimo del 5% (ver Anexo, pp. 170-175).

En el próximo capítulo presentaremos el trabajo de campo realizado, con la implementación de los instrumentos de recolección de datos diseñados, en el recorte poblacional descrito, siguiendo todos los objetivos, variables e indicadores desagregados de la problematización y pregunta inicial.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

CAPÍTULO 6. TRABAJO DE CAMPO

Considerando el esquema de trabajo y el diseño de instrumentos que desarrollamos en el capítulo anterior; en primer lugar, expondremos todos los datos obtenidos con respecto a la resolución de las entrevistas.

Para tal fin determinamos que los datos serán presentados desde la nominalización de Sujeto 1, 2, 3, 4 y 5. Además, los textos íntegros y ordenados de las entrevistas, están a disposición del lector, según referencias expresadas en la Tabla N° 5:

	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5
Anexo	pp. 176-180	pp. 181-184	pp. 185-190	pp. 191-198	pp. 199-215

Tabla 5. Ubicación de textos íntegros de entrevistas

Con el fin de vincular las respuestas de los Sujetos, las variables e indicadores establecidos para este trabajo de investigación, realizamos la sistematización de la información en las siguientes tablas:

	DIMENSIONES		
	Normativa vigente	Rol de los docentes	Alumnos con discapacidad intelectual
	INDICADORES		
	Qué conocimiento de la normativa vigente tienen los actores educativos	Aplicación de estrategias inclusivas en las prácticas áulicas	Percepción de la eficacia de la inclusión por los alumnos
Sujeto 1	“Muchos no. Es algo que compruebo casi diariamente. Por las consultas y quejas de las familias.”	“Los apoyos y adaptaciones curriculares, el acompañamiento de docentes integradores. Formando pareja pedagógica (...) Íntima y constante relación con familia (...)”	“Favorecer la relación con los compañeros. Todos se enriquecen con este intercambio. La persona con discapacidad es alguien que motiva y ofrece ejemplo de constancia y superación al grupo.”

Tabla 6. Respuestas del Sujeto 1 y relación con dimensiones e indicadores.

	DIMENSIONES		
	Normativa vigente	Rol de los docentes	Alumnos con discapacidad intelectual
	INDICADORES		
	Qué conocimiento de la normativa vigente tienen los actores educativos	Aplicación de estrategias inclusivas en las prácticas áulicas	Percepción de la eficacia de la inclusión por los alumnos
Sujeto 2	“No, no la conocen, somos los padres y las distintas ONG las que promovemos que la conozcan. No así el ministerio de educación”	“(…) trabajar con el docente para que se apoyen mutuamente, compartan experiencias [...] pareja pedagógica en el aula. Trabajar con el mismo temario, utilizar ajustes razonables, fomentar el trabajo grupal entre los alumnos [...] Utilizar apoyos tecnológicos, [...] uso de distintos materiales concretos, realización por parte de los alumnos de investigaciones [...] debates, uso de imágenes.”	“Fomentar encuentros con sus pares fuera del aula de ahí lo fundamental del trabajo grupal, ya que al reunirse en sus hogares, también las familias de sus compañeros empiezan a cambiar su mirada. Según la mirada que tenga el docente también será la mirada de sus compañeros.”

Tabla 7. Respuestas del Sujeto 2 y relación con dimensiones e indicadores.

	DIMENSIONES		
	Normativa vigente	Rol de los docentes	Alumnos con discapacidad intelectual
	INDICADORES		
	Qué conocimiento de la normativa vigente tienen los actores educativos	Aplicación de estrategias inclusivas en las prácticas áulicas	Percepción de la eficacia de la inclusión por los alumnos
Sujeto 3		“En grupo, más libertad de hacer los trabajos. Y realizar más actividades fuera del colegio, como que aprenda un poco del ambiente, que aprendan por lo menos a cómo seguir un trabajo. Pero todos juntos en grupo.”	“[...] es la materia que más me gusta porque nos enseña a cómo manejarnos en la vida. [...] aprendí a cuidar lo que es uno mismo, o sea, a cuidar las cosas.”

Tabla 8. Respuestas del Sujeto 3 y relación con dimensiones e indicadores.

	DIMENSIONES		
	Normativa vigente	Rol de los docentes	Alumnos con discapacidad intelectual
	INDICADORES		
	Qué conocimiento de la normativa vigente tienen los actores educativos	Aplicación de estrategias inclusivas en las prácticas áulicas	Percepción de la eficacia de la inclusión por los alumnos
Sujeto 4	<p>“No. En muy pocos casos conocen la Convención o la ley de educación. [...] Sumado a esto, los inspectores y supervisores, que son quienes deberían asesorar a las instituciones escolares en estas cuestiones (entre otras), tampoco conocen completamente la legislación y se rigen por sus propias interpretaciones de la letra de las resoluciones.”</p>	<p>“Trabajo en equipo [...] psicólogos y psicopedagogos [...] directivos [...] Flexibilidad institucional [...] momentos de trabajo según contenidos, según la necesidad de repasar algún tema [...] conexiones con profesionales y colegas de otras instituciones [...] posibilidad de que los docentes puedan reunirse y estudiar conjuntamente (...)”</p>	<p>“Confiar en sus posibilidades de aprender como los demás. Conocerlo, ponerse en diálogo con él [...] Incluirlo en su planificación (pensando qué le va a proponer, cómo se lo va a proponer, cómo va a intervenir, cómo lo hará interactuar con sus compañeros, cómo incluirá sus ideas en las discusiones del aula, cómo va a evaluar la enseñanza que ofrezca y los aprendizajes del alumno).”</p>

Tabla 9. Respuestas del Sujeto 4 y relación con dimensiones e indicadores.

	DIMENSIONES		
	Normativa vigente	Rol de los docentes	Alumnos con discapacidad intelectual
	INDICADORES		
	Qué conocimiento de la normativa vigente tienen los actores educativos	Aplicación de estrategias inclusivas en las prácticas áulicas	Percepción de la eficacia de la inclusión por los alumnos
Sujeto 5	<p>“Y eso es una tensión (risas) importante. A ver, eh, la conocen relativamente. Conocen que existe la Ley, que existe la inclusión como un derecho, pero en realidad cuando tienen un alumno integrado se lo dejan a Especial, que es claramente el que la conoce, pero en realidad, yo siempre discuto esto, porque el que lo tiene que conocer no es Especial, sino desde el común.”</p>	<p>“[...] más posibilidades del medio, [...] más posibilidades de mejorar sus competencias. [...] No se trabaja el nivel concreto. Y esto es lo que hay que trabajar con los alumnos de discapacidad intelectual, [...] contextualizar y ponerlo en experiencias locales, cotidianas [...] experiencias, eh, en el arte (...)”</p>	

Tabla 10. Respuestas del Sujeto 5 y relación con dimensiones e indicadores.

En relación con los datos más significativos recolectados con las entrevistas cerradas y semiestructuradas, observamos que tanto el Sujeto 1, como el Sujeto 2, ante el interrogante qué se entiende por inclusión educativa, la contemplan como un proceso de adaptación del contexto hacia la singularidad del alumno:

Sujeto 1 “[...] la educación se debe brindar a todos. Adaptada a cada uno. La escuela y los profesores se deben adaptar al alumno. Al ritmo y capacidad de cada uno [...].”

Sujeto 2 “[...] aquella educación que atiende a la diversidad, la singularidad de cada alumno [...].”

Cabe aclarar, además, que mientras el Sujeto 1 respondió desde la concepción de la inclusión educación; el Sujeto 2, definió desde el enfoque de la educación inclusiva, es decir, aquella que en su propio proceso garantiza igualdad para todos los alumnos:

Sujeto 1 “¿Podría explicar qué entiende por inclusión educativa? Que la educación se debe brindar a todos. Adaptada a cada uno. La escuela y los profesores se deben adaptar al alumno. Al ritmo y capacidad de cada uno.”

Sujeto 2 “En principio cambiaríamos el orden de los términos y hablaríamos de educación inclusiva, que es aquella educación que atiende a la diversidad, la singularidad de cada alumno, que actúa bajo un diseño universal, entendiéndose como tal el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado [...].”

Agregamos, también, que el Sujeto 3, ante la consulta de qué se entiende por inclusión educativa, remarcó el trato hacia todas las personas, más de allá de las diferencias, y desde una visión de igualdad:

Sujeto 3 “Y la inclusión es integrar a toda esa persona que no importa las capacidades que tiene, que no importa la diferencia, pero todos sabemos que somos personas y que todos sabemos de que uno sabe lo que se puede lograr, y todo lo que hicimos es proponer, todo lo que todo el logro que tuvimos, porque todas personas, como somos todos iguales, que no importa las capacidades que tenemos. Lo más importante de la inclusión es que todos trabajemos con igualdad.”

Con respecto a la misma conceptualización, el Sujeto 4 y el Sujeto 5, focalizaron en el derecho a la educación; notamos, también, que el Sujeto 4 amplió su postura en las características propias que debería tener el sistema educativo y remarcó la vinculación de la inclusión con el proyecto de vida del alumno:

Sujeto 4. “Entiendo la inclusión educativa como la cualidad de los sistemas educativos y de sus instituciones de:

- considerar a la educación como un derecho de todas las personas;
- disponer que todas las personas vayan a la misma escuela, con independencia de su origen social, cultural, biológico, etc., o de sus características particulares;
- brindar a las escuelas y sus agentes los apoyos necesarios para que la educación que se brinde a todos los alumnos sea de calidad, les permita desarrollarse como ciudadanos autónomos y los habilite a tomar decisiones sobre la vida que quieren construir para sí mismos.”

Sujeto 5 “La escuela, y acá viene la inclusión educativa, es un ámbito claramente donde el sujeto también tiene su derecho. Ahora, hay que velar por ese derecho, porque la cuestión de la inclusión no es decir tiene un lugar, tiene un derecho, no es lo mismo lugar que derecho. El derecho conlleva, obligaciones, pero también conlleva condiciones. Entonces, para mí, la inclusión educativa tiene que ver con poder darle al otro, el lugar adecuado para su desarrollo y su tránsito, si no es un como sí, digamos, y la inclusión, se convierte en exclusora.”

En relación con la legislación vigente y la inclusión educativa, observamos que tanto el Sujeto 1, el Sujeto 2 y el Sujeto 4 coinciden en que, los lineamientos que se expresan en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se contemplan a nivel nacional:

Sujeto 1 “Ley 26.378. Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006.”

Sujeto 2 “Existe la Convención internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad Ley 26378. Aunque en la práctica falta mucho camino por recorrer para que la misma se cumpla”

Sujeto 4 “En 2006 la Argentina ha firmado la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), la cual tiene estatus constitucional. En esta convención el Estado se compromete a realizar las transformaciones que sean necesarias al sistema educativo para lograr la inclusión educativa.”

Constatamos también que el Sujeto 1, además de hacer alusión a la normativa citada, hizo mención a varios artículos del Código Civil, que garantizan la inclusión educativa:

Sujeto 1 “También el nuevo Código Civil, a través de los artículos 31 a 50, donde se ampara a las personas con discapacidad y sus derechos. Ente ellos el de la educación en escuelas comunes.”

Cabe aclarar, además, que el Sujeto 4 expresó una contradicción existente entre la Convención, la Ley Nacional de Educación y la estructura del Sistema Educativo. Esta postura se fundamenta, según lo observado, en la tensión que se genera entre el espíritu inclusivo y la existencia aún de escuelas especiales, para alumnos que no asisten a las escuelas comunes:

Sujeto 4 “La ley de educación nacional promulgada en 2006 ha sido un primer intento en pos de esta transformación, así como los diseños curriculares de muchas jurisdicciones. Sin embargo, el sistema en sí mismo conserva ciertos rasgos no inclusivos. Por ejemplo, la existencia de escuelas especiales a las que son enviados muchos niños que se consideran que no pueden ser educados en el sistema común. Esto es violatorio de la Convención (de rango constitucional), y sin embargo no se han hecho modificaciones a la ley de educación en este sentido desde 2006 a la fecha, constituyendo entonces una ley inconstitucional que sigue funcionando y avalando paradigmas no inclusivos.”

Luego, siguiendo con el orden de la información recolectada, tanto el Sujeto 1, el Sujeto 2, el Sujeto 4 y el Sujeto 5, afirmaron que los docentes de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, no conocen o desconocen en su mayoría las normativas vigentes sobre inclusión educativa:

Sujeto 1 “Muchos no. Es algo que compruebo casi diariamente. Por las consultas y quejas de las familias.”

Sujeto 2 “No, no la conocen, somos los padres y las distintas ONG las que promovemos que la conozcan. No así el ministerio de educación”

Sujeto 4 “No. En muy pocos casos conocen la Convención o la ley de educación.”

Sujeto 5 “Y eso es una tensión (risas) importante. A ver, eh, la conocen relativamente. Conocen que existe la Ley, que existe la inclusión como un derecho, pero en realidad cuando tienen un alumno integrado se lo dejan a Especial, que es claramente el que la conoce, pero en realidad, yo siempre discuto esto, porque el que lo tiene que conocer no es Especial, sino desde el común.”

En la lectura de los datos, notamos que, además de manifestar que los docentes desconocen la normativa vigente, el Sujeto 4 agregó que los Equipos de Supervisión, tampoco la conocen y que, en algunos casos, realizan una lectura equivocada:

Sujeto 4 “Sumado a esto, los inspectores y supervisores, que son quienes deberían asesorar a las instituciones escolares en estas cuestiones (entre otras), tampoco conocen completamente la legislación y se rigen por sus propias interpretaciones de la letra de las resoluciones.”

Con respecto a la relevancia de saberes enciclopédicos, en planificaciones áulicas de la Educación Secundaria, tanto el Sujeto 1, el Sujeto 2 y el Sujeto 4 ratificaron esta afirmación; y, además, el Sujeto 2, remarcó que esta práctica persiste en los docentes, ya que no ha cambiado la formación académica:

Sujeto 1 “Sí. Pero estamos en periodo de cambio y renovación.”

Sujeto 2 “Es verdad y todavía se siguen formando a los docentes de esta manera, es por eso que cuesta tanto entender a la educación desde la diversidad. Cada
Garbarino, Gaston Hebert

sociedad y en distintos momentos históricos decide a quien margina, a quien deja afuera.”

Sujeto 4 “Sí, y aun esto continúa siendo así en muchas instituciones, a pesar de profundos cambios curriculares que se vienen planteando desde hace varios años.”

A comparación de los demás opiniones, el Sujeto 4 agregó que los docentes y directivos, en el momento de diseñar las planificaciones, solamente focalizan la mirada en los contenidos prescriptivos:

Sujeto 4 “[...] su mirada acerca de los diseños curriculares suele ser desde los contenidos a enseñar (es decir, considerando que es un documento que lista lo que ha de enseñarse y nada más; los directivos muchas veces también, controlando solamente que las planificaciones contengan esos nombres genéricos de contenidos).”

Siguiendo con los datos obtenidos, considerando la actitud y predisposición de los docentes como facilitadores u obstaculizadores de logros en la inclusión educativa, notamos que los Sujetos 1, 2 y 4 expresaron que la postura del docente influye en los alumnos. Cabe aclarar que el Sujeto 1, agregó que observa en nuevas generaciones un cambio favorable:

Sujeto 1 “Observo buena predisposición en los nuevos docentes. Pero falta información y formación. Ellos buscan actualizarse. Hacen cursos. Quieren el cambio. Mejorar el sistema. Esto se refleja en los alumnos: y siempre fue y será así: buenos docentes forman buenos alumnos”

Sujeto 2 “La actitud y predisposición del docente es fundamental, si sus expectativas son bajas será así el resultado.”

Sujeto 4 “[...] muestran efectos sumamente positivos en los aprendizajes de los alumnos cuando existen esfuerzos por parte del docente y de las instituciones por encontrar maneras de enseñarles, y cuando se tiene confianza acerca de sus posibilidades de aprender. [...] la confianza en sus posibilidades, la búsqueda por parte del docente de maneras de entrar en diálogo con sus maneras de conocer, han tenido efectos muy positivos en su posicionamiento crítico, en la adquisición de maneras de pensar complejas, en sus posibilidades de interactuar con otros en intercambios referidos a conocimientos. Estos cambios redundan en la construcción de autoconfianza en sus propias posibilidades, lo cual a su vez retroalimenta la propuesta y le permite seguir aprendiendo.”

Con respecto a cuáles serían las estrategias pedagógicas o configuraciones más adecuadas para garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual; advertimos que los Sujetos 1, 2, 4 y 5 coinciden con el trabajo colaborativo, docentes y familias, y refuerzan la pareja pedagógica en el aula:

Sujeto 1 “Los apoyos y adaptaciones curriculares, el acompañamiento de docentes integradores. Formando pareja pedagógica con el docente a cargo del curso. Íntima y constante relación con familia, equipo interdisciplinario y escuela.”

Sujeto 2 “Proponemos de acuerdo a cada caso, trabajar con el docente para que se apoyen mutuamente, compartan experiencias, temores, dudas, se animen a nuevos desafíos, ensayando, evaluando y creando. Sugerimos también la pareja pedagógica en el aula. Trabajar con el mismo temario, utilizar ajustes razonables, fomentar el trabajo grupal entre los alumnos, vivenciando valores de cooperación, solidaridad, donde se enriquezcan mutuamente.”

Sujeto 4 “Trabajo en equipo: incorporando miradas de los docentes de las distintas áreas, profesores de años anteriores para saber cómo han trabajado, qué ha sido exitoso o no (y por qué creen que fue así); psicólogos y psicopedagogos con mirada

inclusiva que colaboren en la búsqueda de estrategias y acompañen a los profesores (no solo a los alumnos) en esta tarea; directivos cuya mirada no sea solo para controlar sino también de acompañamiento pedagógico e institucional (lo mismo en relación a inspectores y supervisores). Conformación de redes: generar y favorecer conexiones con profesionales y colegas de otras instituciones que han trabajado con situaciones que pueden colaborar en que pensemos nuevas posibilidades. Diversificación de la enseñanza: búsqueda de maneras de enseñar diversas para atender a la diversidad. Potenciar la diversidad como una ventaja pedagógica. Grupos de estudio: posibilidad de que los docentes puedan reunirse y estudiar conjuntamente, no en cursos de capacitación genéricos sino en instancias elaboradas a propósito de problemas que los involucran, les importan. Posibilidad de trabajar con ellos en la identificación de estos problemas, el análisis de causas y soluciones posibles, que puedan ser diseñadas entre todos, puestas a prueba y evaluadas por el mismo grupo, con aportes de la didáctica, la pedagogía y otras ciencias afines.”

Sujeto 5 “Con el docente, claro, tiene que ser una pareja pedagógica, o sea, en realidad, lo que hay que hacer es pareja pedagógica, entre el integrador y el docente de común. [...] Y entiendo que hay que trabajar mucho con la familia, me parece que muchos de los logros que ha habido en discapacidad se los debemos a la familia. Eh, las asociaciones de padres, que son los primeros que han trabajado con los derechos de sus hijos, este, me parece que está bien, digamos, que los pioneros que han, porque los técnicos a veces miran al, eh, una cuestión muy específica, pero la familia trabaja desde otro lugar. Entonces la familia, como en todas las escuelas, tienen que tener un vínculo con la escuela [...] nada mejor que la familia de los chicos con discapacidad para saber, digamos, qué es lo que ellos necesitan.”

Además del trabajo colaborativo, lo grupal, notamos que el Sujeto 3 remarcó el trabajo de aquellas actividades que se realizan fuera del espacio escolar y que posibilitan un desarrollo en el proyecto de vida de los alumnos:

Sujeto 3 ““[...] es la materia que más me gusta porque nos enseña a cómo manejarnos en la vida. [...] aprendí a cuidar lo que es uno mismo, o sea, a cuidar las cosas. [...] En grupo, más libertad de hacer los trabajos. Y realizar más actividades fuera del colegio, como que aprenda un poco del ambiente, que aprendan por lo menos a cómo seguir un trabajo. Pero todos juntos en grupo.”

A partir de lo explicitado, advertimos que el Sujeto 2 hizo hincapié en las configuraciones de apoyo con intervenciones desde las tecnologías, los materiales concretos y los trabajos de investigación:

Sujeto 2 “Utilizar apoyos tecnológicos, compu, videos, power, uso de distintos materiales concretos, realización por parte de los alumnos de investigaciones donde sean ellos mismos en forma grupal que vayan construyendo el conocimiento, debates, uso de imágenes.”

Constatamos, también, que el Sujeto 5 remarcó la importancia de trabajar los saberes concretos, a partir de experiencias, y remarcó la accesibilidad por medio del arte:

Sujeto 5 “[...] si vos le das más posibilidades del medio, el alumno tiene más posibilidades de mejorar sus competencias. [...] No se trabaja el nivel concreto. Y esto es lo que hay que trabajar con los alumnos de discapacidad intelectual, digamos, hay que generar un desgaste en la brecha que es cada vez más grande y es imposible que ligue, eh, diferentes esquemas de conocimiento y que se pueda apropiarse de un objeto de conocimiento cabalmente, digamos, es la dificultad que tiene la discapacidad intelectual. [...] Hay que, en todo el tiempo, contextualizar, contextualizar y ponerlo en experiencias locales, cotidianas [...] entonces hay que contextualizar, y ahí es en donde se reduce la brecha, digamos, de las posibilidades de

acceder a un conocimiento abstracto [...] por otra parte, bueno, tenemos experiencias, eh, en el arte, claramente, artísticamente, además que un discapacitado intelectual, tiene una, qué es lo que pasa, desde el punto de vista de la rítmica, de la música, se apropia de tal manera, justamente porque a lo mejor no está, eh, yo diría, condicionado [...]"

Para finalizar con este eje temático, el Sujeto 4 describió como posible estrategia para garantizar la inclusión y desarrollar las potencialidades de los alumnos, la flexibilización de la estructura escolar, sobre todo, el agrupamiento o conformación del grupo clase:

Sujeto 4 "Flexibilidad institucional: posibilidades de que los agrupamientos en los que participen los alumnos no se limiten a su curso (organizado por edad, por sección). Que se habiliten momentos de trabajo según contenidos, según la necesidad de repasar algún tema, volver a enseñarlo, etc. Posibilidad de que más de un profesor trabaje en un mismo grupo, colaborándose mutuamente según las necesidades del momento de la enseñanza."

Luego respondieron qué acciones debe hacer un docente de secundaria para que un alumno con discapacidad intelectual se reconozca en el aula plenamente incluido, motivado y feliz. Con respecto a esto, tanto el Sujeto 1, el Sujeto 2 y el Sujeto 4 coinciden en el reconocimiento del otro, en fomentar espacios de participación y autoestima, fortalecer vínculos fuera del aula y enriquecer el trabajo diario con sus intereses y motivaciones:

Sujeto 1 "Ser tratado como todos los demás alumnos, respetando sus características particulares. Favorecer la relación con los compañeros. Todos se enriquecen con este intercambio. La persona con discapacidad es alguien que motiva y ofrece ejemplo de constancia y superación al grupo."

Sujeto 2 “Tener altas expectativas, fomentar la autoestima, no olvidando que es su alumno, creando espacios no solo de transmisión de conocimientos, sino también de escucha, alentando la participación. Fomentar encuentros con sus pares fuera del aula de ahí lo fundamental del trabajo grupal, ya que al reunirse en sus hogares, también las familias de sus compañeros empiezan a cambiar su mirada. Según la mirada que tenga el docente también será la mirada de sus compañeros.”

Sujeto 4 “Confiar en sus posibilidades de aprender como los demás. Conocerlo, ponerse en diálogo con él para saber más acerca de cómo piensa y siente. Qué le interesa, con qué se siente más confiado y a qué le teme. Cuál es su propia mirada sobre sus posibilidades en el área en cuestión, para poder planificar mejor la enseñanza. Incluirlo en su planificación (pensando qué le va a proponer, cómo se lo va a proponer, cómo va a intervenir, cómo lo hará interactuar con sus compañeros, cómo incluirá sus ideas en las discusiones del aula, cómo va a evaluar la enseñanza que ofrezca y los aprendizajes del alumno).”

A continuación, consultamos sobre qué acciones tomaría para lograr la plena inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria. Notamos que el Sujeto 1 expresó que, para garantizar la inclusión, hay que adoptar el modelo italiano de la fusión institucional; mientras que, el Sujeto 2, consideró las reuniones, el trabajo colaborativo y la formación docente; y, para finalizar, el Sujeto 4 remarcó el acompañamiento constante:

Sujeto 1 “En Italia desde 1960 que no existen las escuelas especiales. Ambos ámbitos unieron su trabajo, y a partir de ese momento se convirtieron en una sola escuela: fusionadas especial y común. Esto demuestra que es posible hacerlo. Es mi ideal de enseñanza.”

Sujeto 2 “Bajaría líneas claras y concretas a todo el personal del establecimiento, ya que en esta tarea se involucran todos. Realizaría jornadas de capacitación.

Promovería reunión de profes que tengan en sus aulas alumnos con discapacidad intelectual a fin de compartir, intercambiar, crear y sostenerse, sabiendo que no están solos en este desafío.”

Sujeto 4 “Antes que nada, inscribiéndolo en la institución sin pre-requisitos más que los que se le piden a los demás. [...] Acompañando en todos esos procesos transformadores. Cuestionando a los funcionarios del sistema (inspectores, supervisores) que no actúen para garantizar la plena inclusión educativa del alumno (desconociendo sus derechos y las leyes que los garantizan). [...] Entrevistar a su familia, para conocer más acerca de su trayectoria educativa anterior y planificar institucionalmente maneras de continuar.

Además, de los datos significativos desarrollados, que presentaron las relaciones entre las respuestas de las entrevistas realizadas con las dimensiones e indicadores, a continuación se detallan otros aportes relevantes a nuestro objeto de estudio.

Retomando la importancia del diálogo y el reconocimiento del otro, el Sujeto 4 manifestó como un facilitador de la inclusión la aplicación de la CAA (Comunicación Alternativa Aumentativa), en las prácticas escolares. El uso de este sistema, en las situaciones que amerite, posibilitaría conocer intereses y objetivos de los alumnos:

Sujeto 4 “Sin duda. Muchos niños encuentran muchas dificultades para comunicarse (lo cual a veces se transforma en agresiones contra ellos mismos o contra otros; otras veces en rendimiento académico muy bajo), y algunas estrategias que se proponen desde la CAA actúan como facilitadores de la comunicación, nos permiten comenzar a entender qué le ocurre a esa persona, qué siente, qué quiere, qué no quiere, qué está comprendiendo, qué piensa. A partir de allí, la posibilidad de planificar intervenciones específicas se ve facilitada también.”

Para finalizar el análisis de las entrevistas de este bloque, es relevante considerar la explicación que realizó el Sujeto 5, con respecto a la diferencia entre integración e inclusión. Remarcó dos conceptos: por un lado, que ambos procesos educativos son subsidiarios, ya que la integración posibilita el encuadre legal y normativo; y, en segundo lugar, que este proceso, además del marco descripto, es una estrategia pedagógica que garantiza la inclusión educativa.

También, cabe aclarar, que el Sujeto 5 afirmó que, si no se evidencia una concepción ideológica de base en la planificación de acciones, es difícil que se pueda promover prácticas inclusivas:

Sujeto 5 “Son subsidiarios, uno no está sin el otro. [...] para mí la integración es una estrategia pedagógica para la inclusión educativa [...] para garantizarla, porque tiene un encuadre, [...] un marco que da justamente las posibilidades y los derechos, y el marco legal, para generar la integración, [...] hay chicos que están integrados pero no están incluidos, [...] porque lo tengo integrado, pero que el chico no pueda conectarse con sus compañeros, no pueda vincularse con los docentes, no pueda vincularse con el aprendizaje, no pueda apropiarse de los saberes, de qué integración estamos hablando, o sea, en realidad, la integración es una estrategia pedagógica que coadyuva para mejorar las condiciones de inclusión, pero si no hay una concepción ideológica de base es difícil desarrollarla.”

Para obtener más datos de las dimensiones e indicadores desagregados, aplicamos la técnica de la Escala Likert. A efecto de la lectura cruzada con los reactivos, lo sistematizamos en la siguiente tabla:

	DIMENSIONES		
	Normativa vigente	Rol de los docentes	Alumnos con discapacidad intelectual
	INDICADORES		
	Qué conocimiento de la normativa vigente tienen los actores educativos	Aplicación de estrategias inclusivas en las prácticas áulicas	Percepción de la eficacia de la inclusión por los alumnos
Reactivos	1-2-3-7-26	4-5-6-9-10-11-14-18-19-22-23-24-25-27-28-29-30-31-32-36-37-38-39	8-12-13-15-16-17-20-21-33-34-35

Tabla 11. Lectura cruzada entre reactivos, dimensiones e indicadores.

Para la elaboración de la Escala Likert seguimos todos los pasos del procedimiento propio de la técnica. Diseñamos una escala definitiva con treintainueve (39) reactivos y fijamos las pautas de encuadre (ver Anexo, pp. 170-175).

En el instrumento consideramos una escala no forzada de cinco opciones: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, no tengo posición tomada, parcialmente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

En una población de cuarenta (40) docentes, la aplicamos en una muestra de treintaiséis (36). La selección la realizamos, usando el programa Stats para obtener un margen de error mínimo del 5%, esperado en todas las investigaciones de corte en Ciencias Sociales.

Entregamos los cuestionarios anónimos y pautamos como plazo de entrega una semana. De todos los recibidos, diez (10) forman parte del porcentaje de morbilidad estadística, ya que no fueron devueltos.

A partir del análisis de los reactivos, estos fueron los datos observados, con respecto a qué respondió cada Sujeto. Para la lectura de los gráficos, el lector deberá considerar las

siguientes referencias: totalmente de acuerdo (5), parcialmente de acuerdo (4), no tengo posición tomada (3), parcialmente en desacuerdo (2), totalmente en desacuerdo (1).

Luego de la lectura de los gráficos, para organizar toda la información obtenida, nuestro lector encontrará relaciones entre las respuestas de las entrevistas y los reactivos, presentados con los porcentajes de las cinco opciones consideradas.

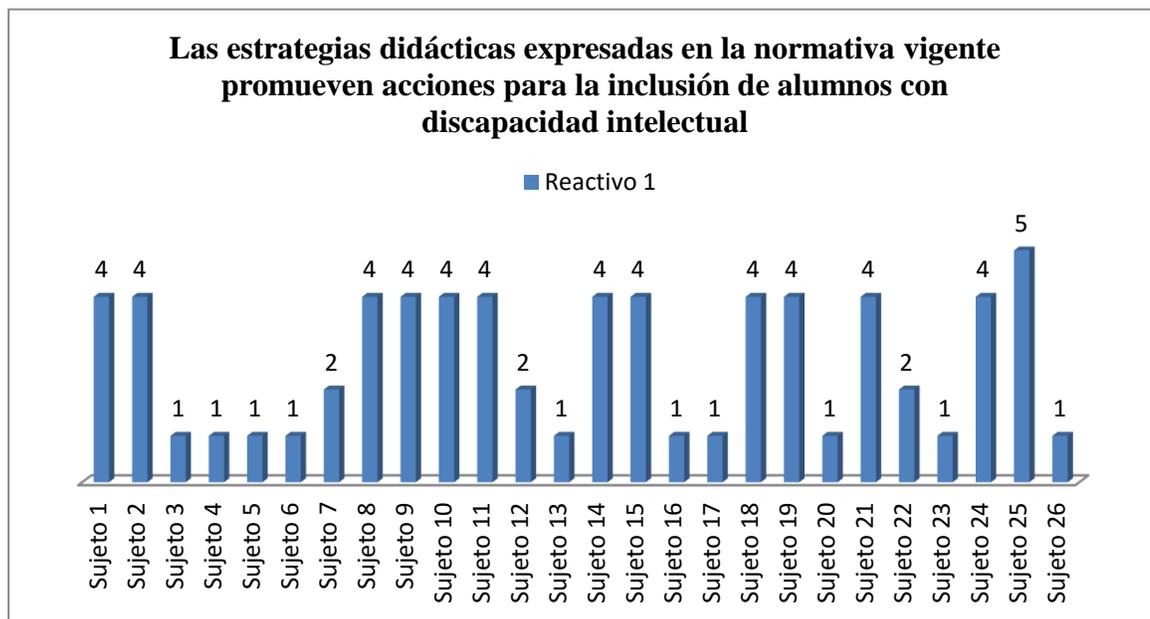


Gráfico 1. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 1.

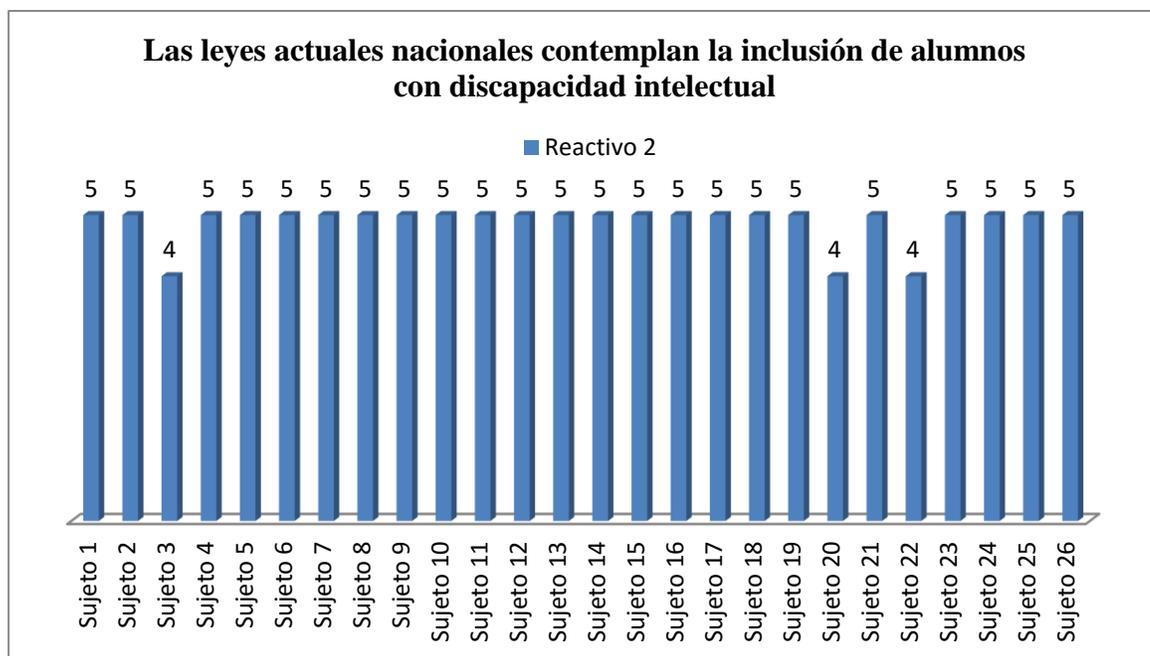


Gráfico 2. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 2.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

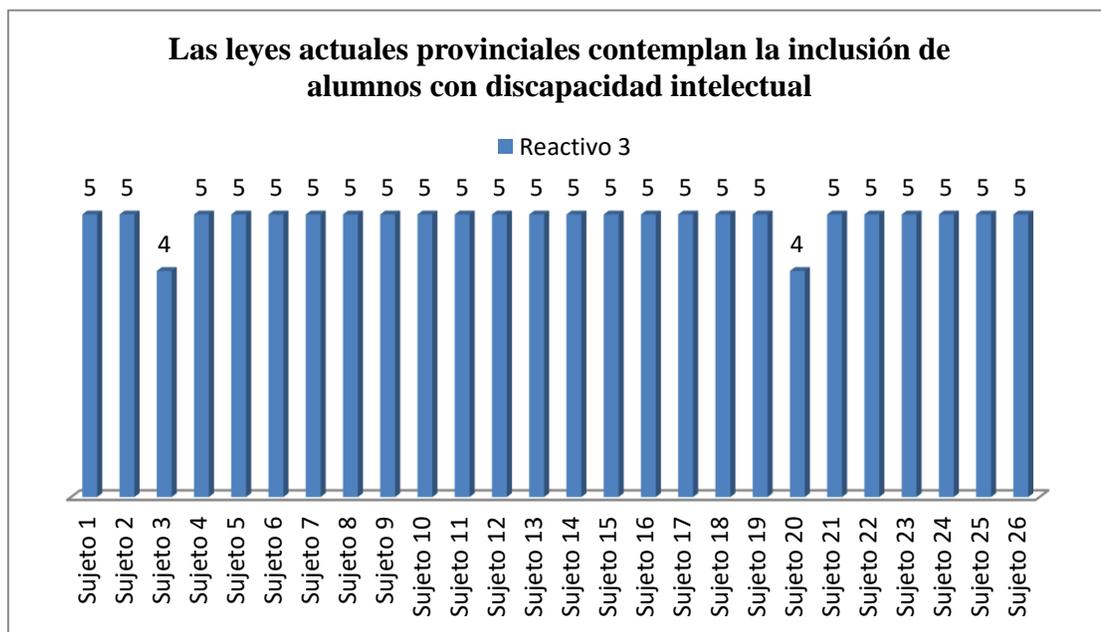


Gráfico 3. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 3.

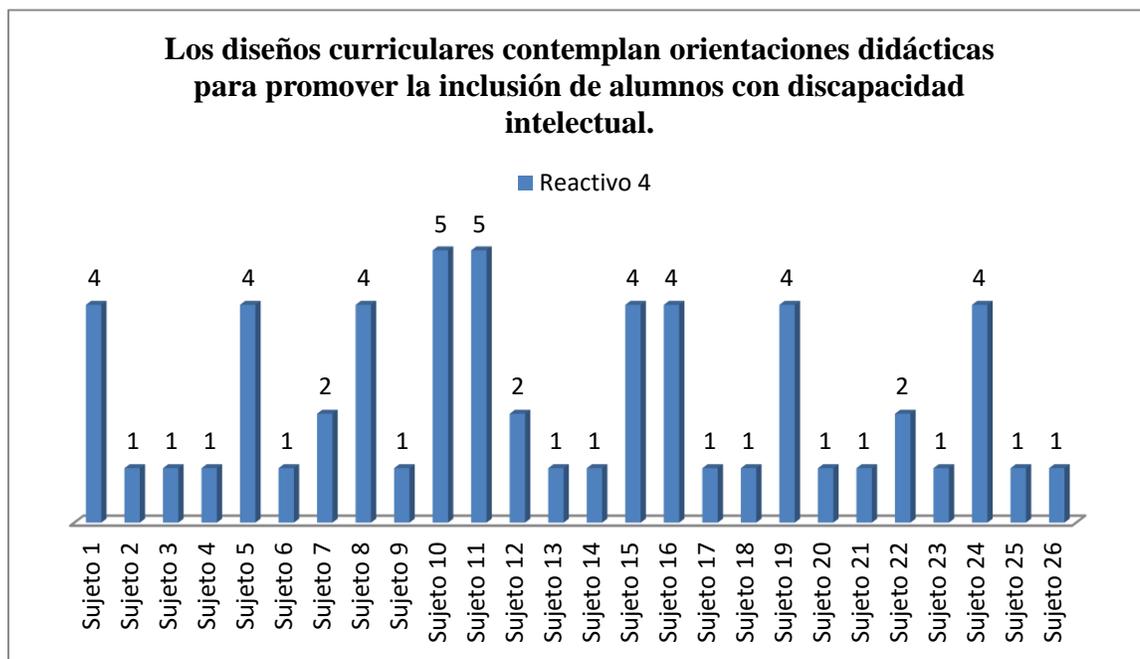


Gráfico 4. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 4.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

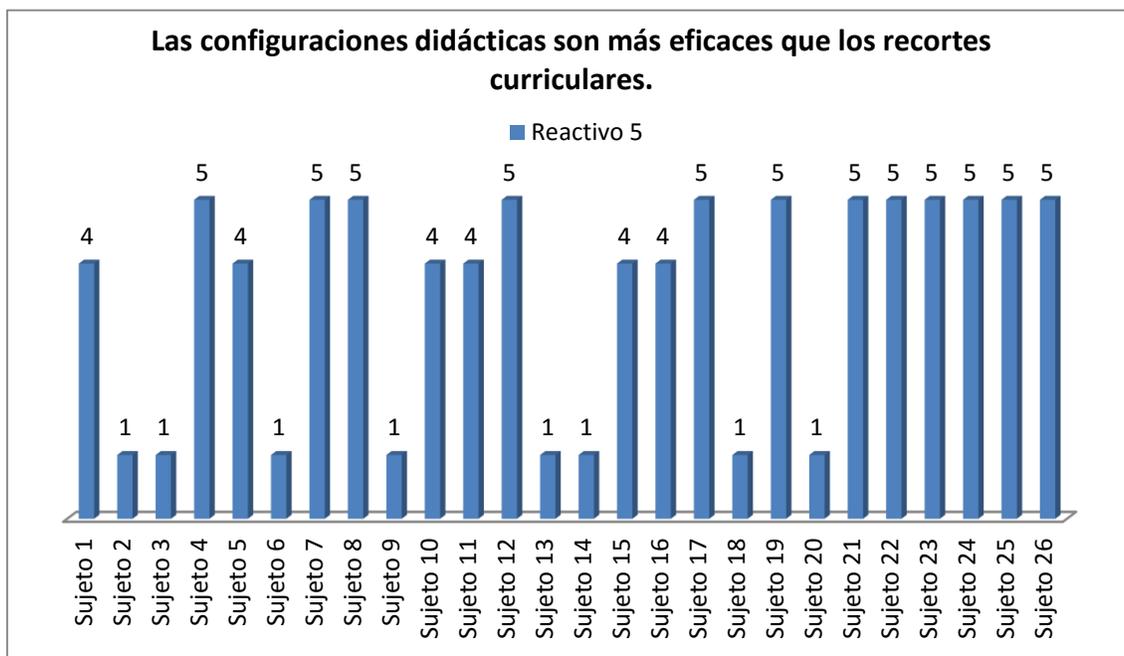


Gráfico 5. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 5.

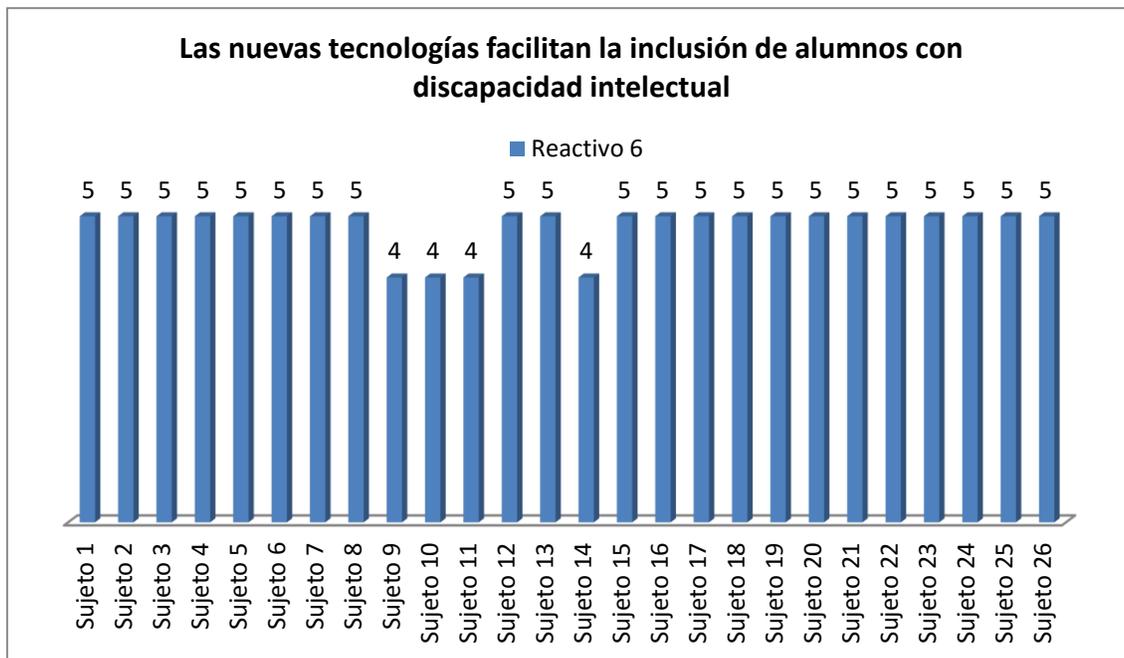


Gráfico 6. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 6.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

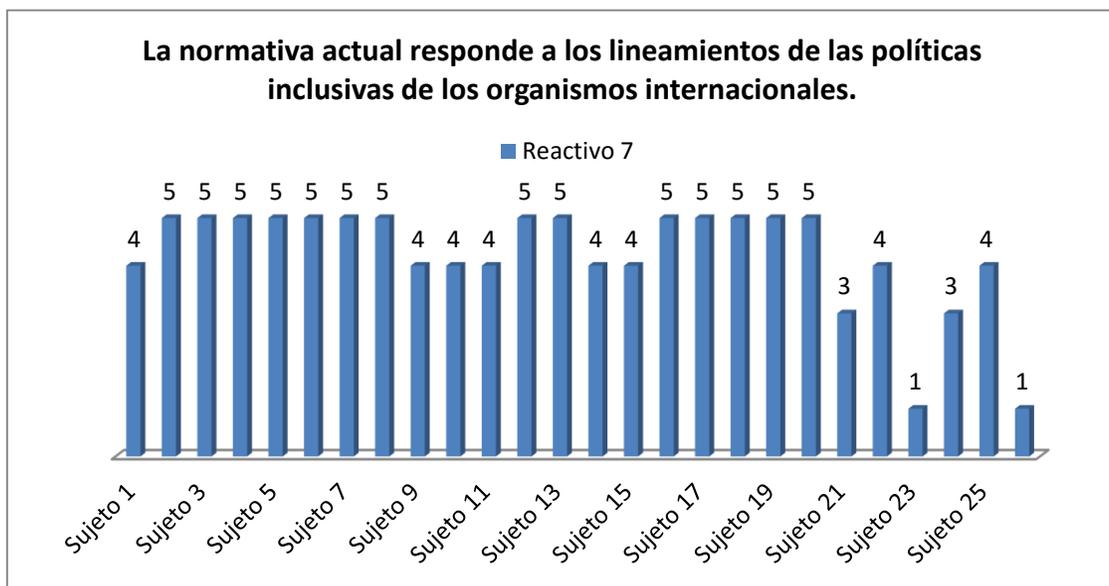


Gráfico 7. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 7.

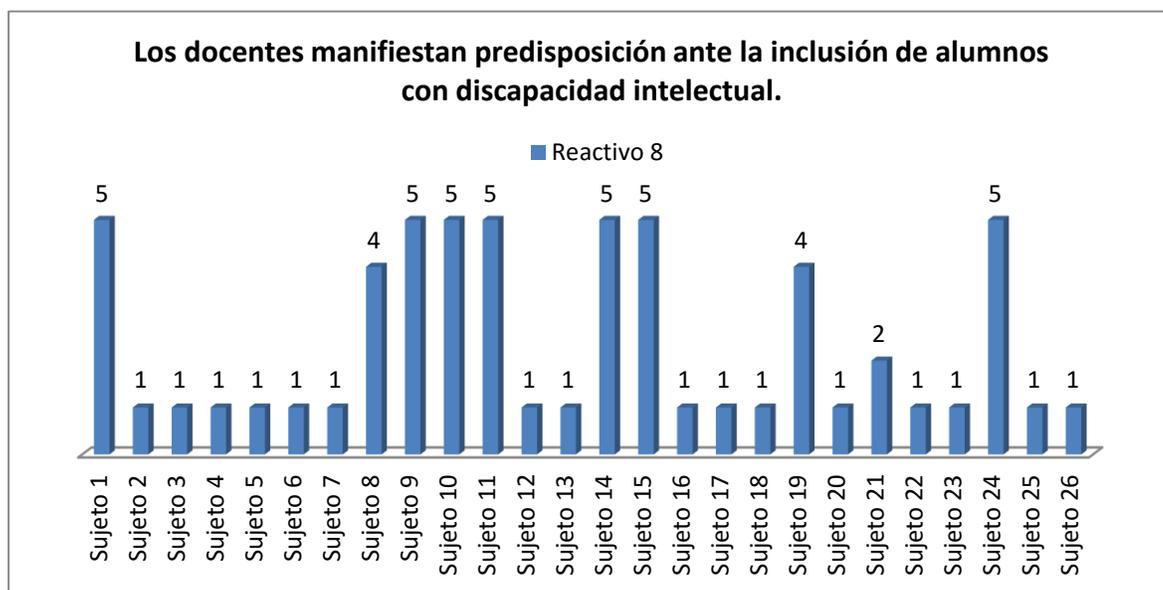


Gráfico 8. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 8.

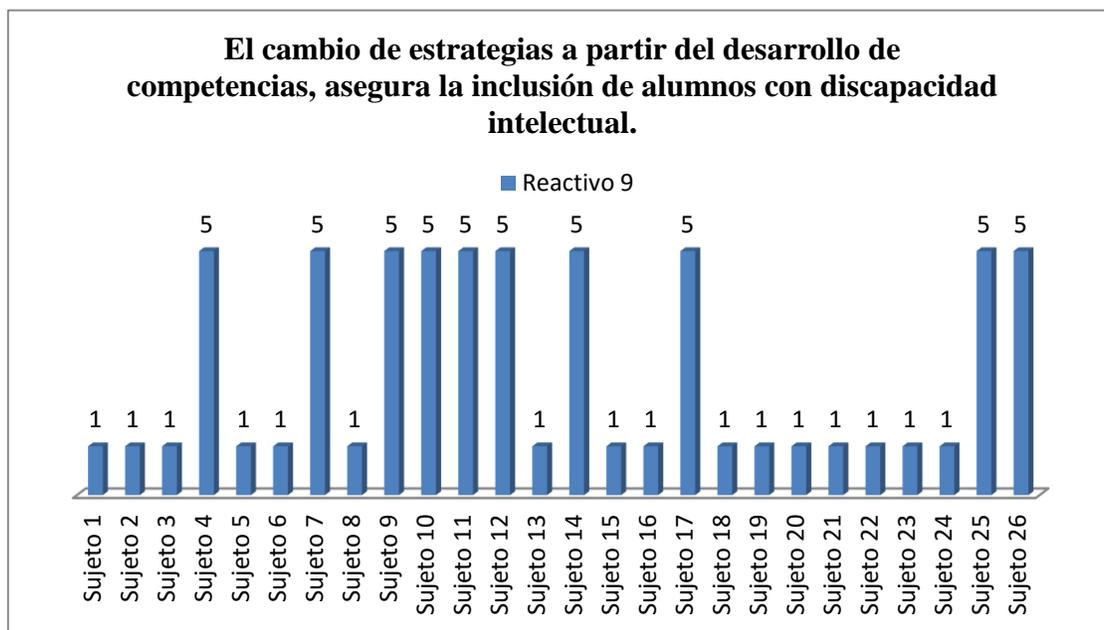


Gráfico 9. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 9.

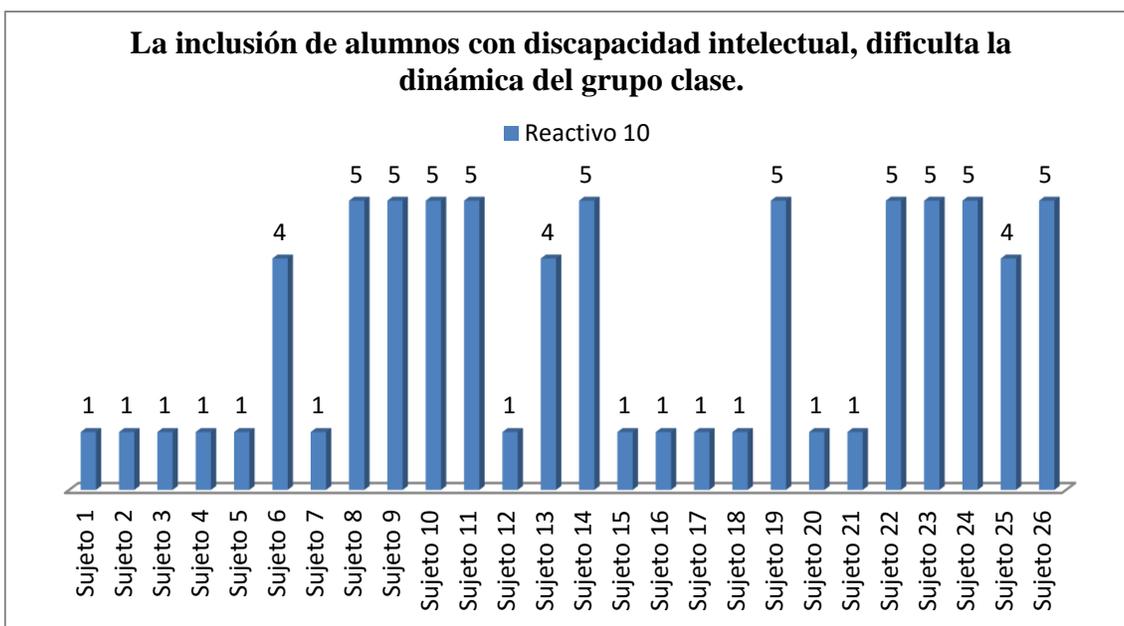


Gráfico 10. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 10.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

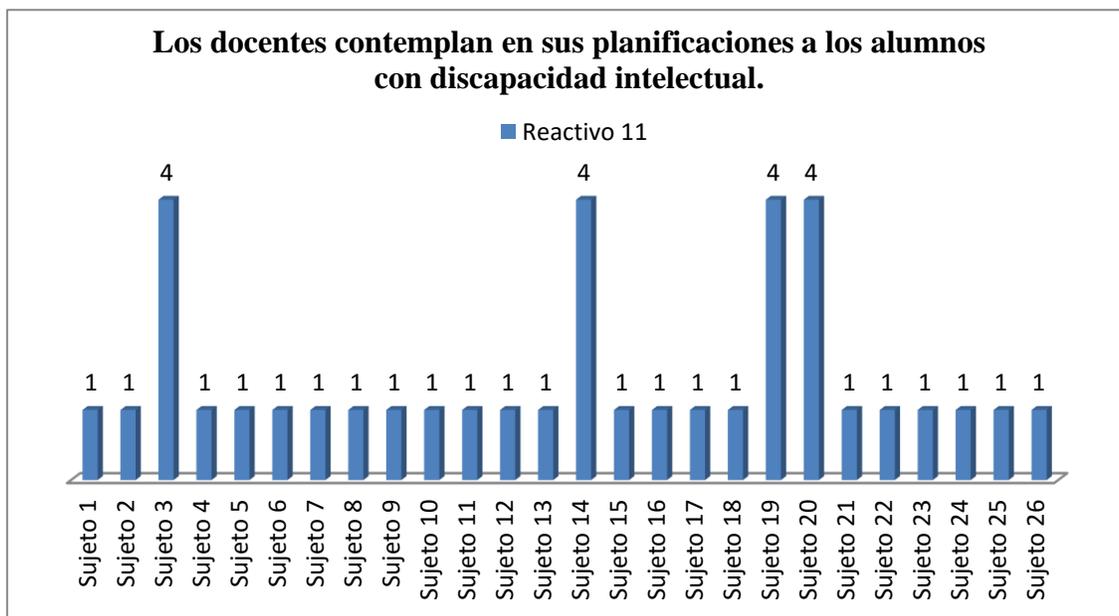


Gráfico 11. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 11.

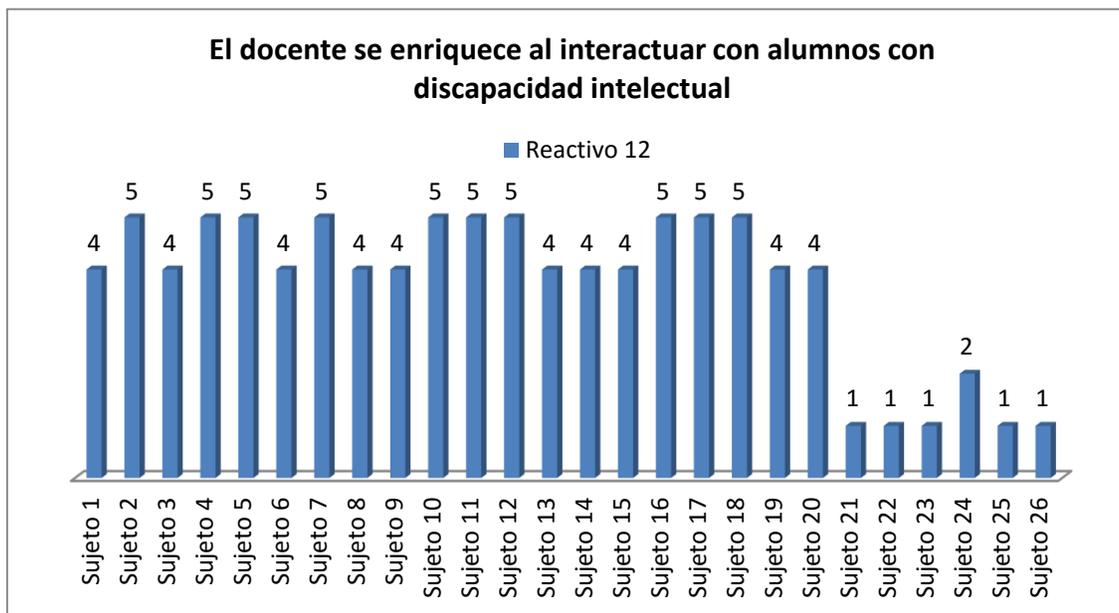


Gráfico 12. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 12.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

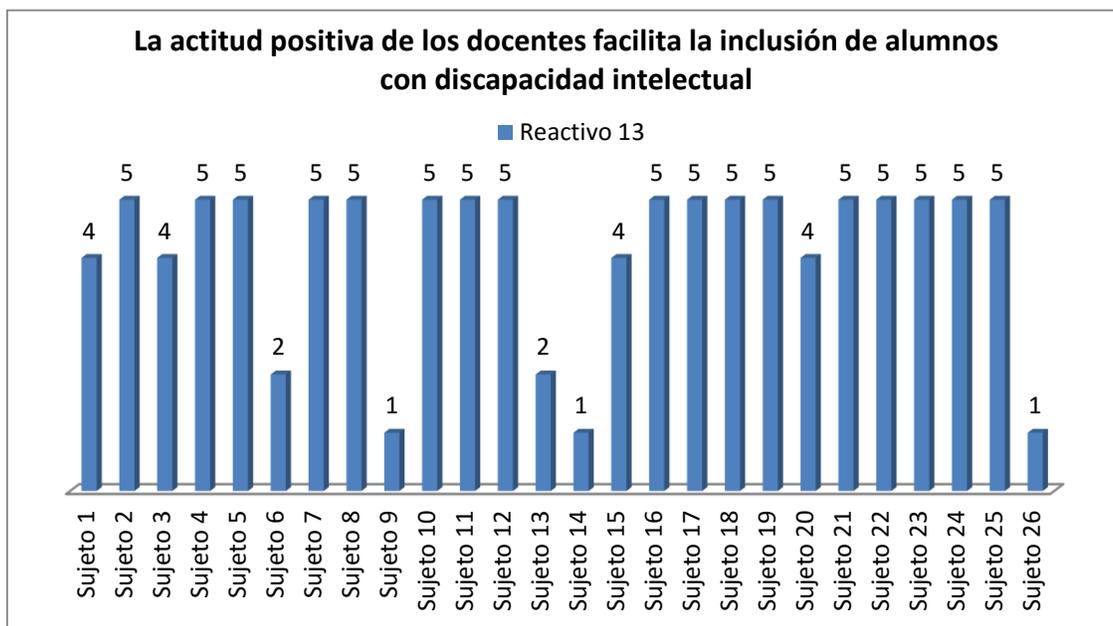


Gráfico 13. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 13.

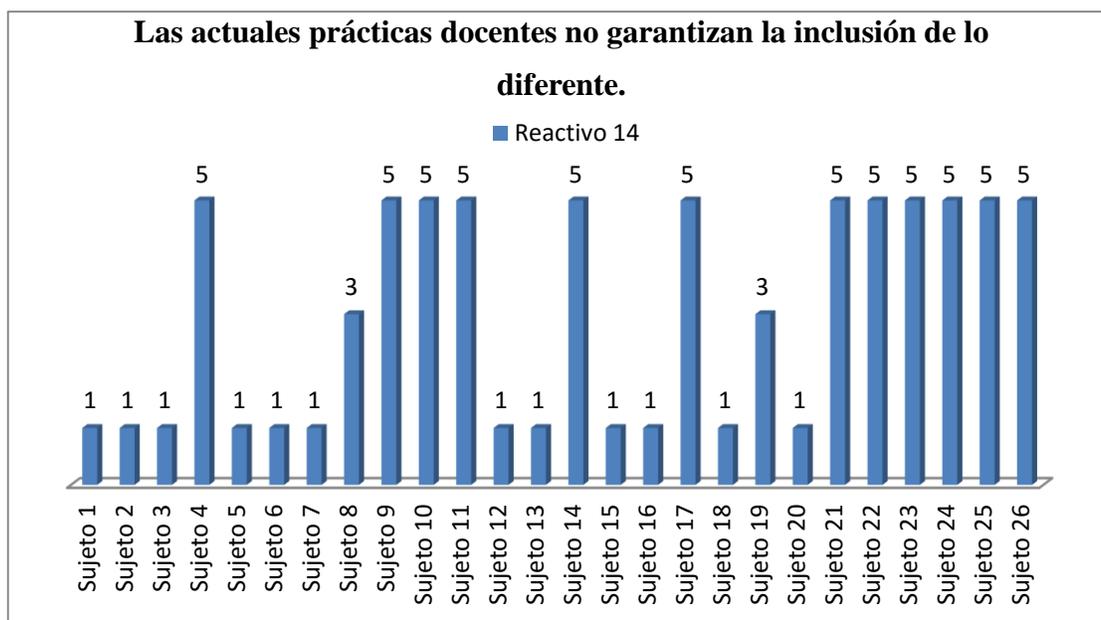


Gráfico 14. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 14.

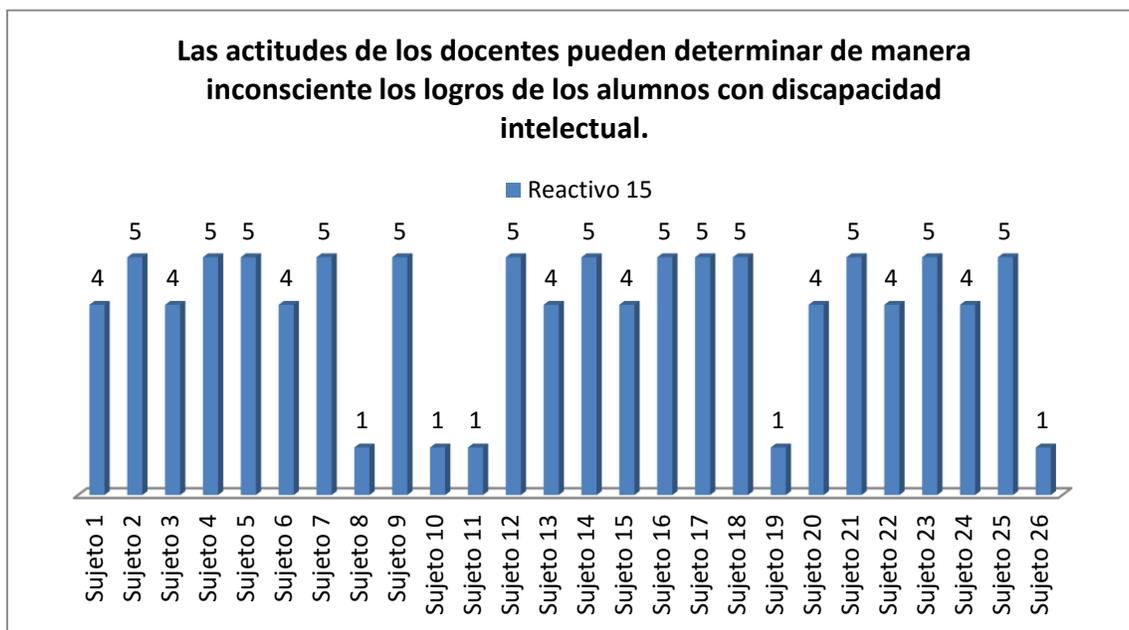


Gráfico 15. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 15.

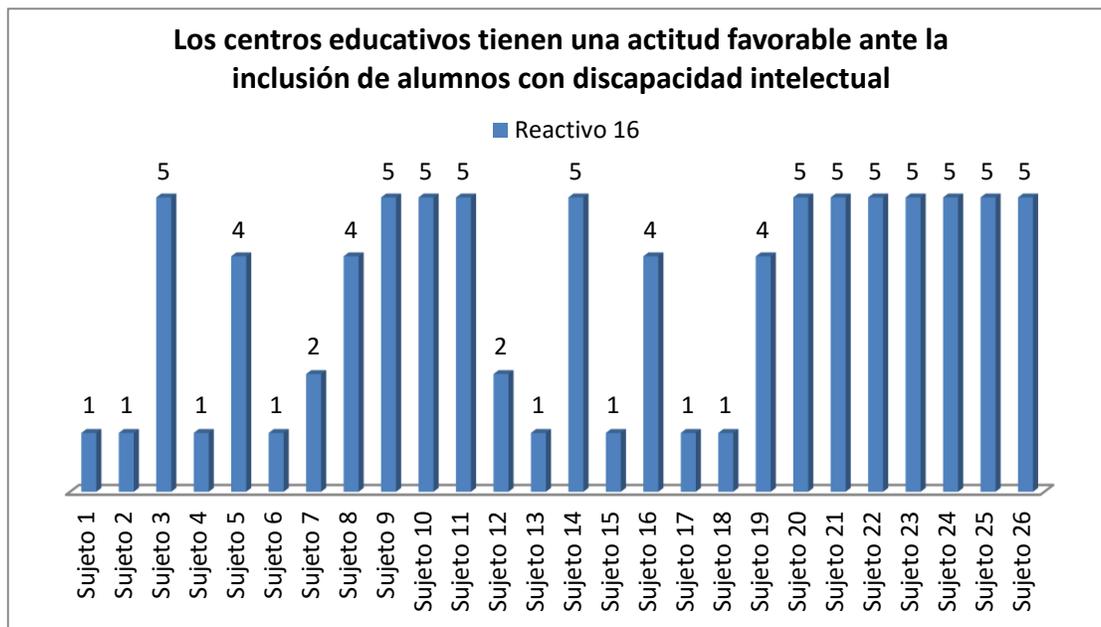


Gráfico 16. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 16.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

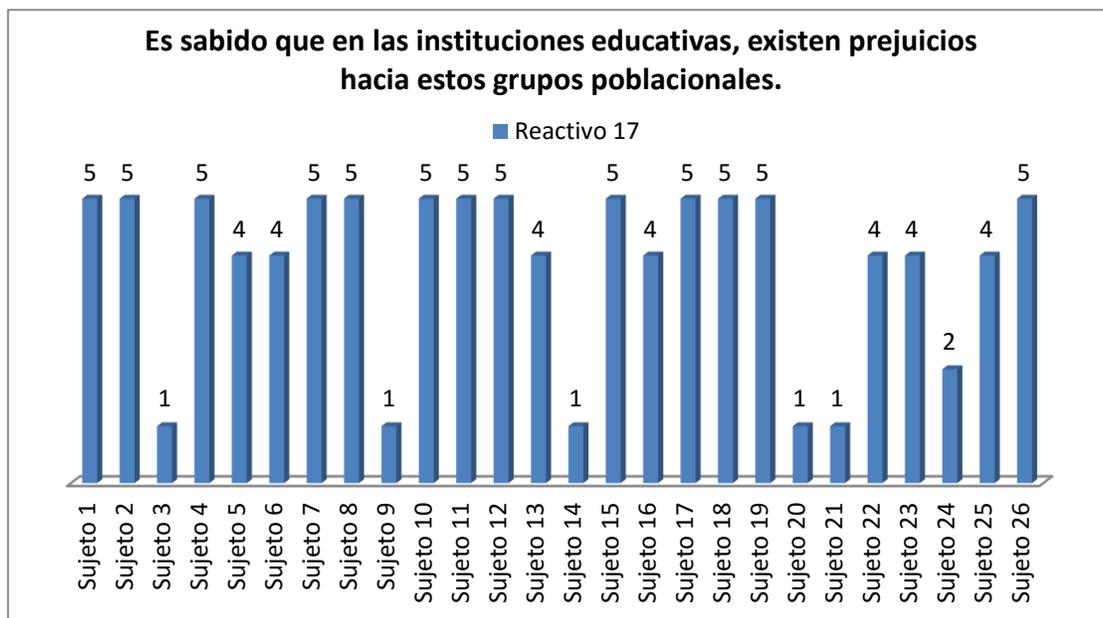


Gráfico 17. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 17.

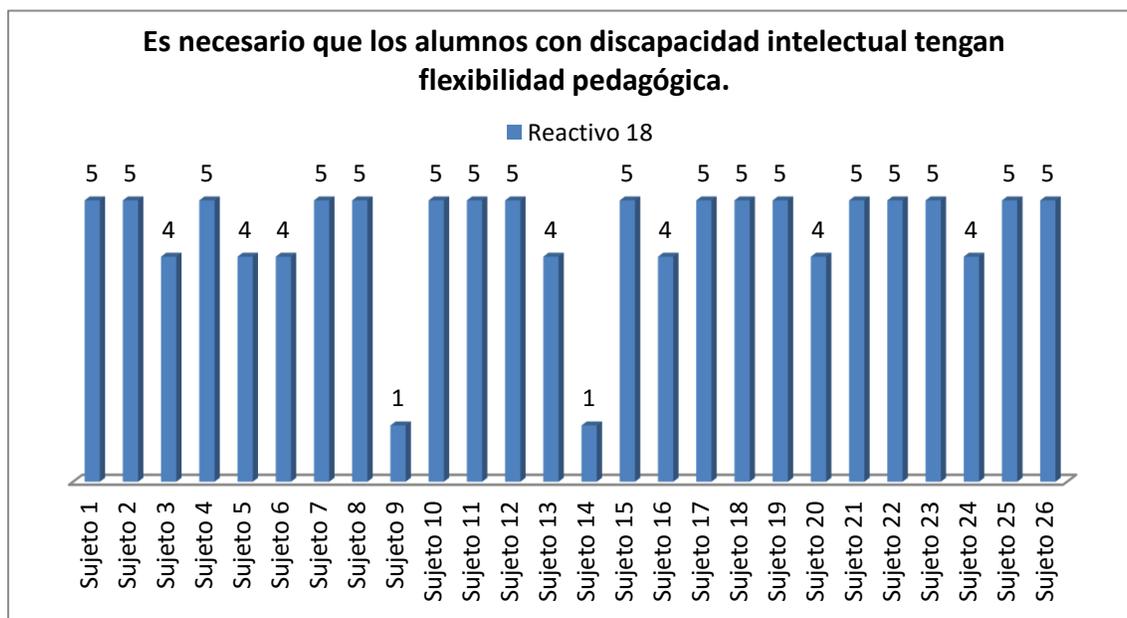


Gráfico 18. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 18.

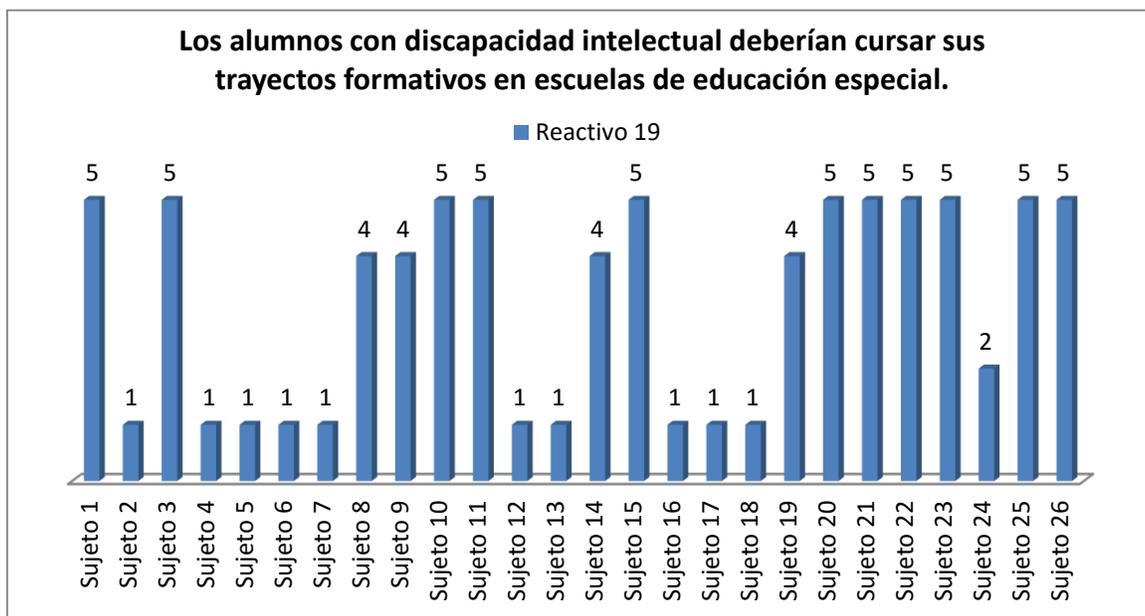


Gráfico 19. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 19.

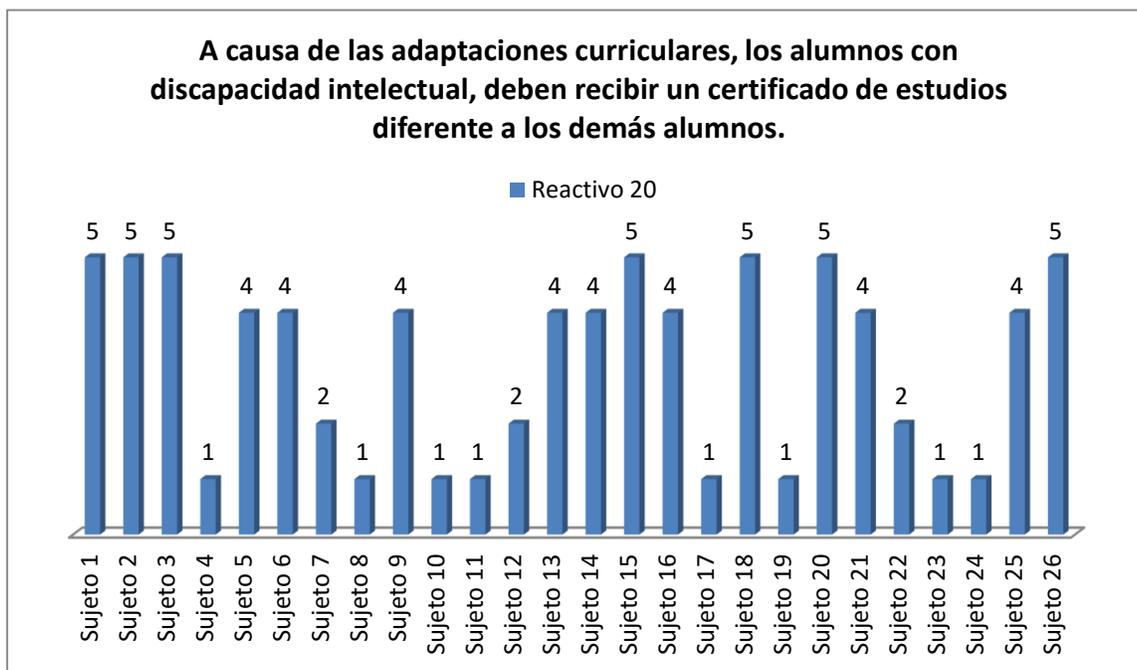


Gráfico 20. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 20.

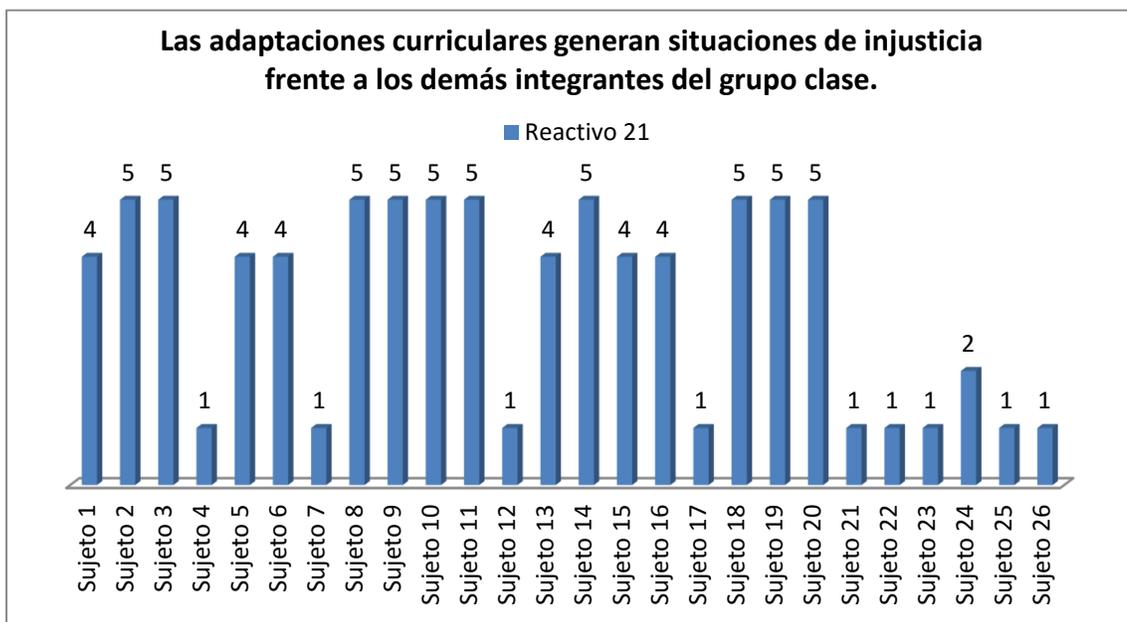


Gráfico 21. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 21.

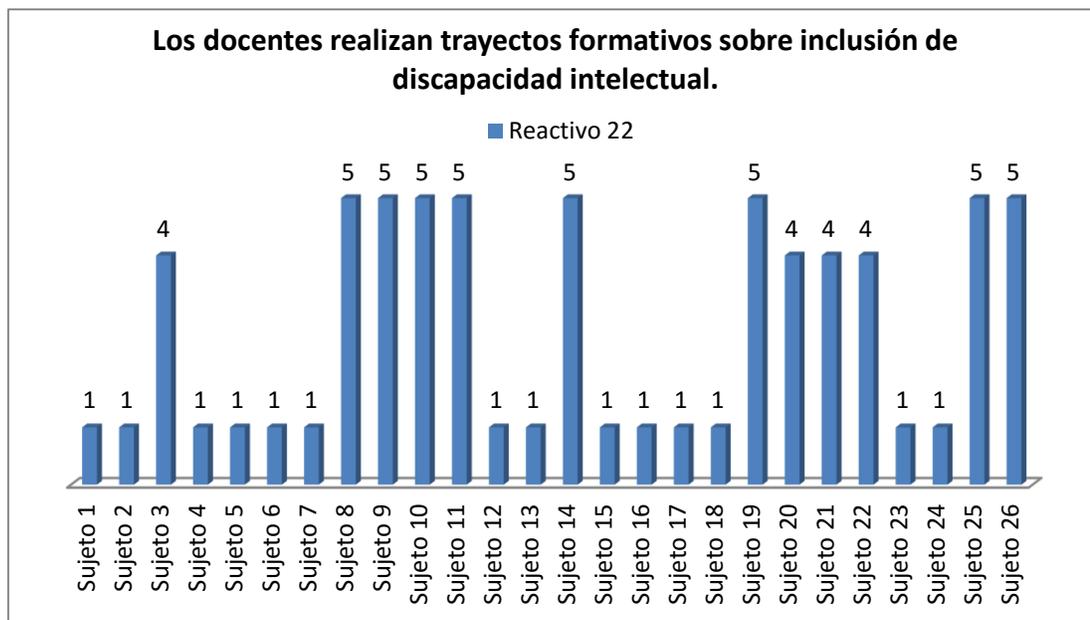


Gráfico 22. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 22.

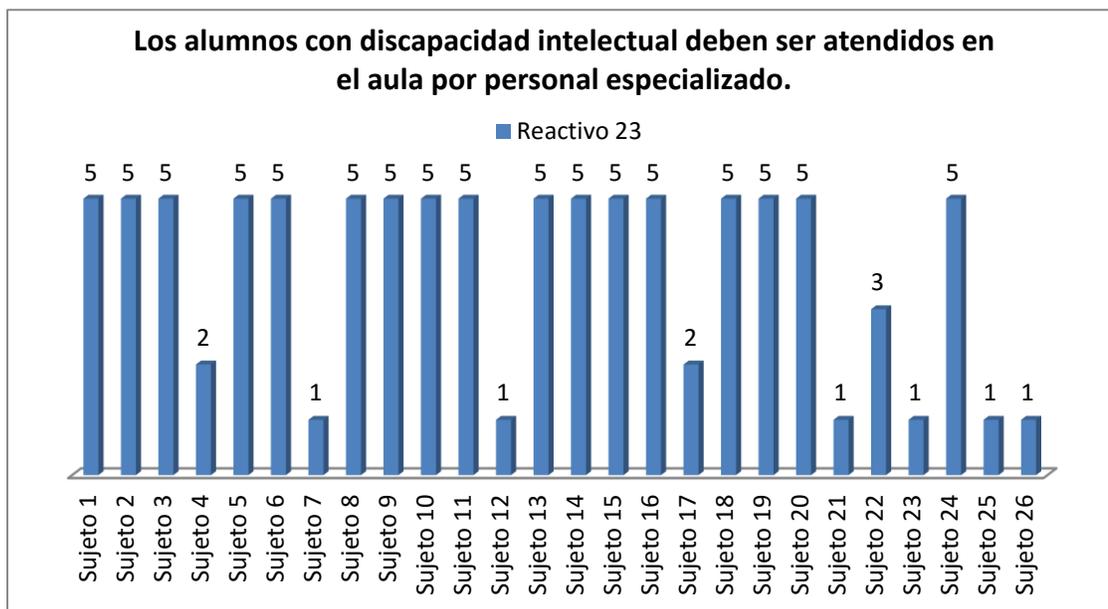


Gráfico 23. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 23.



Gráfico 24. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 24.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

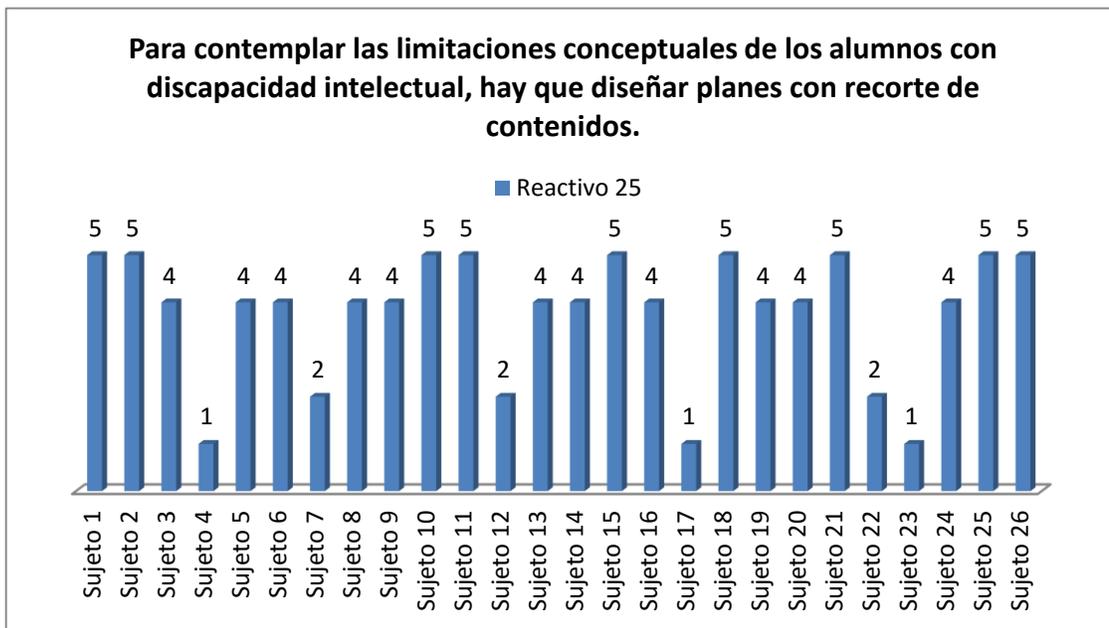


Gráfico 25. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 25.

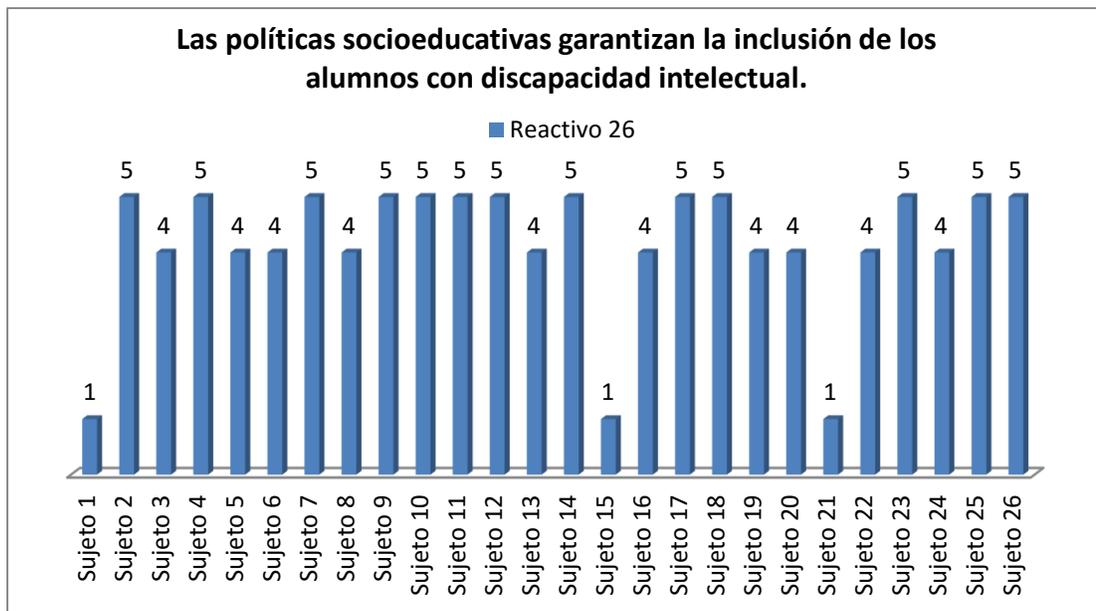


Gráfico 26. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 26.

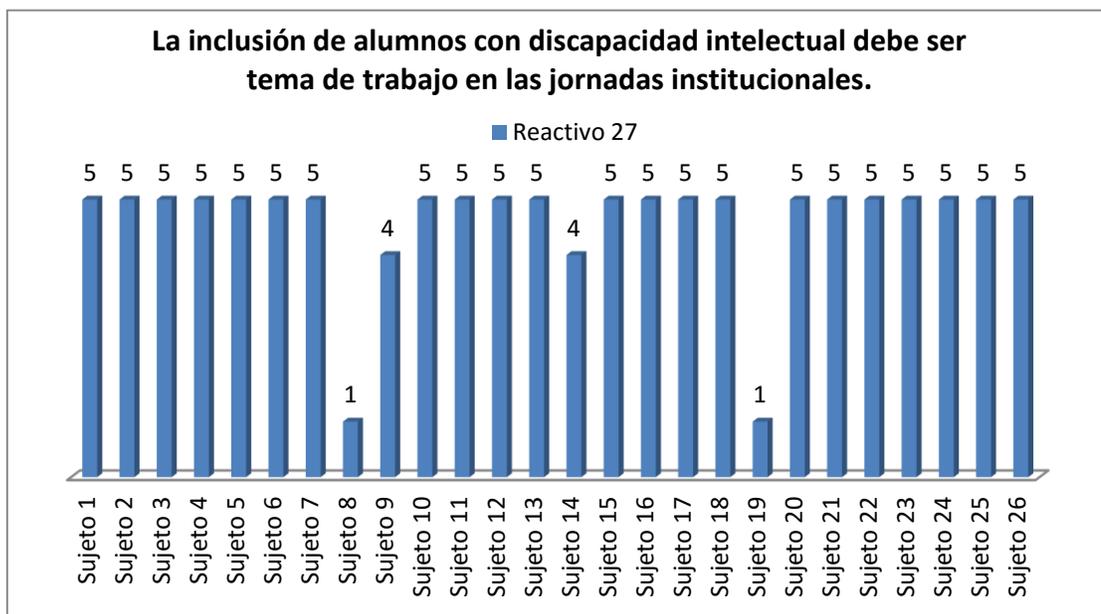


Gráfico 27. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 27.

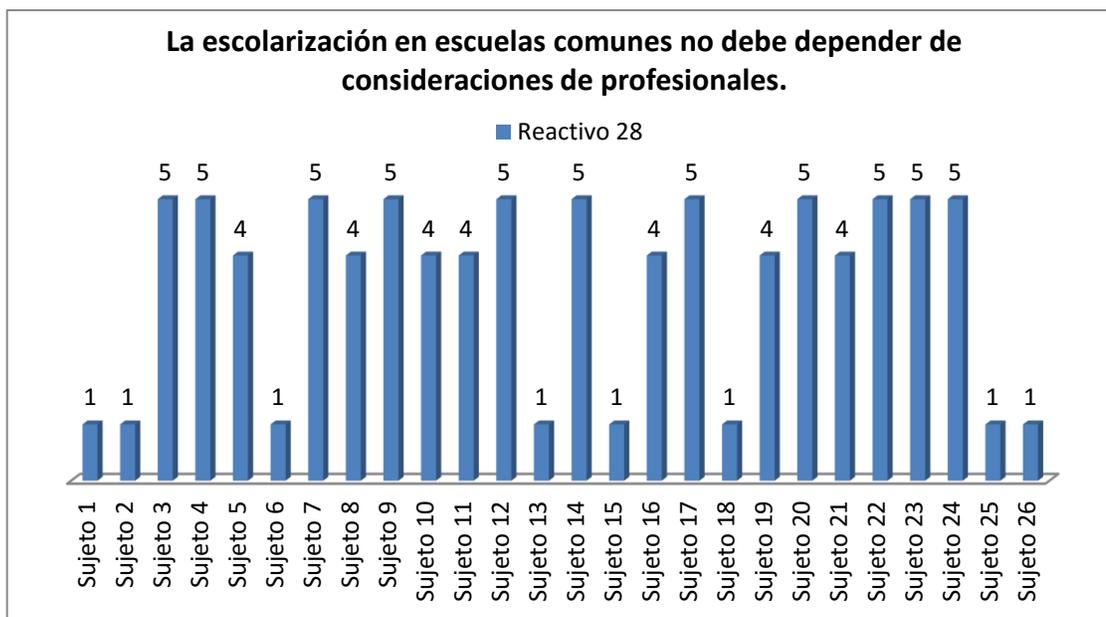


Gráfico 28. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 28.

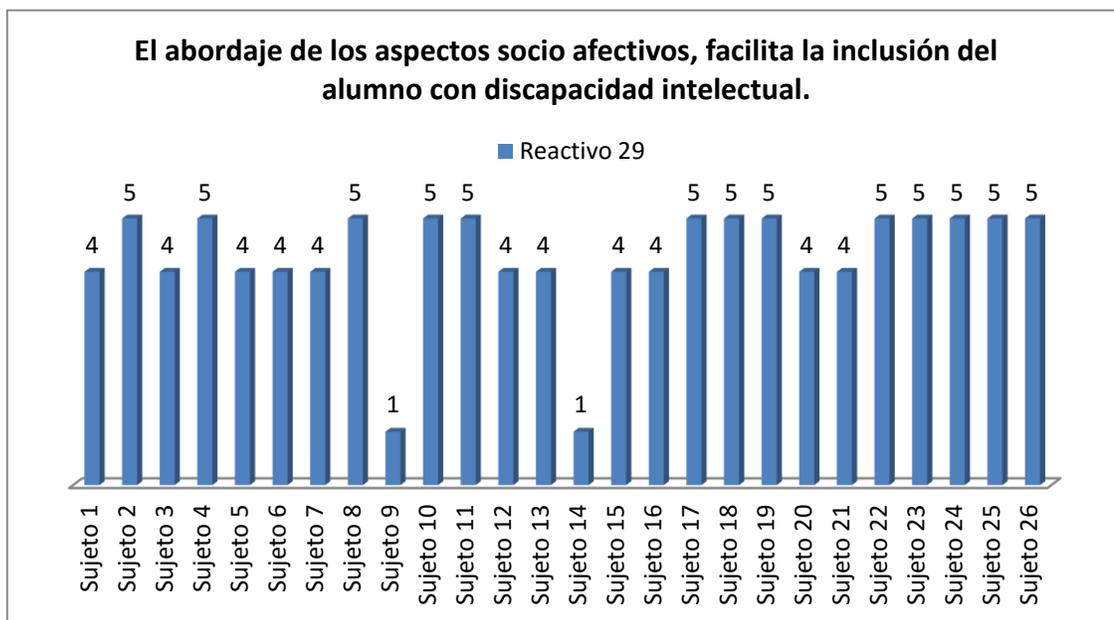


Gráfico 29. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 29.

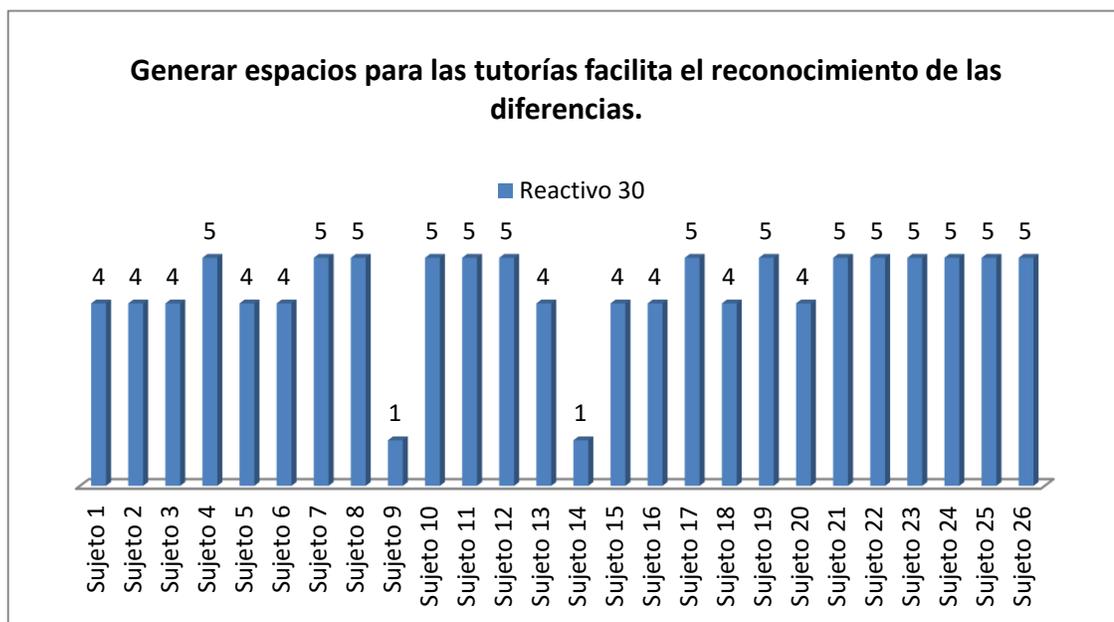


Gráfico 30. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 30.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

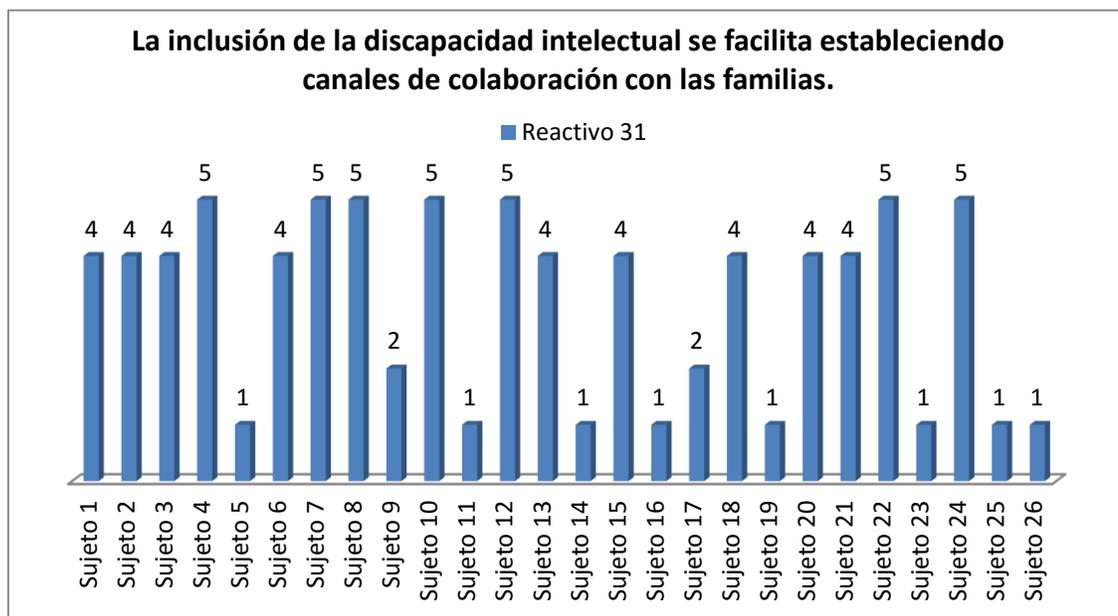


Gráfico 31. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 31.

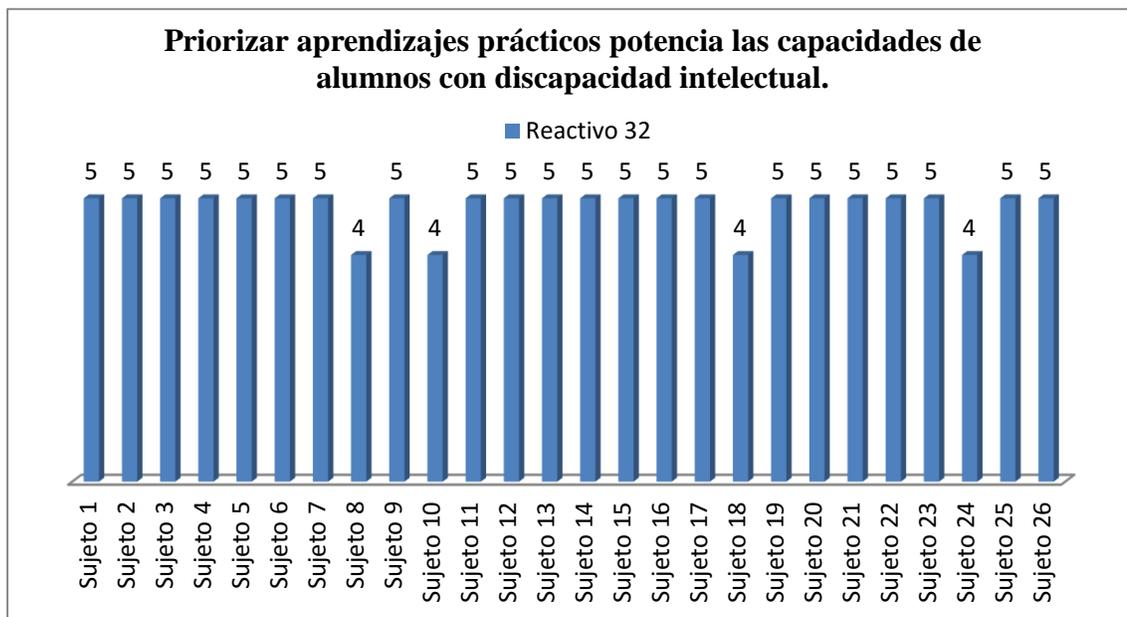


Gráfico 32. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 32.

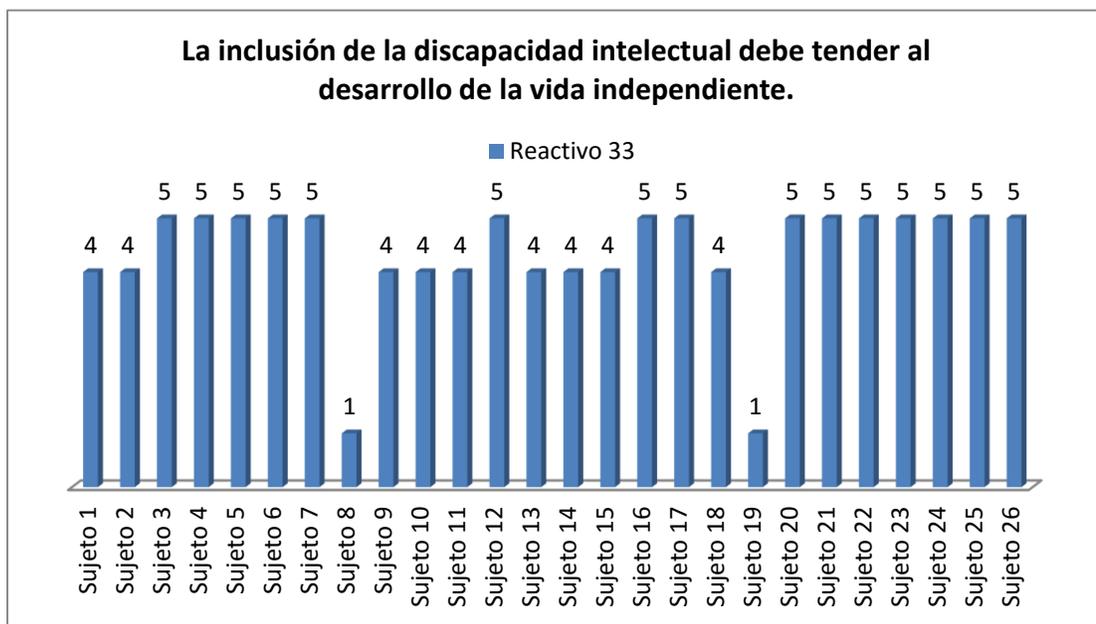


Gráfico 33. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 33.

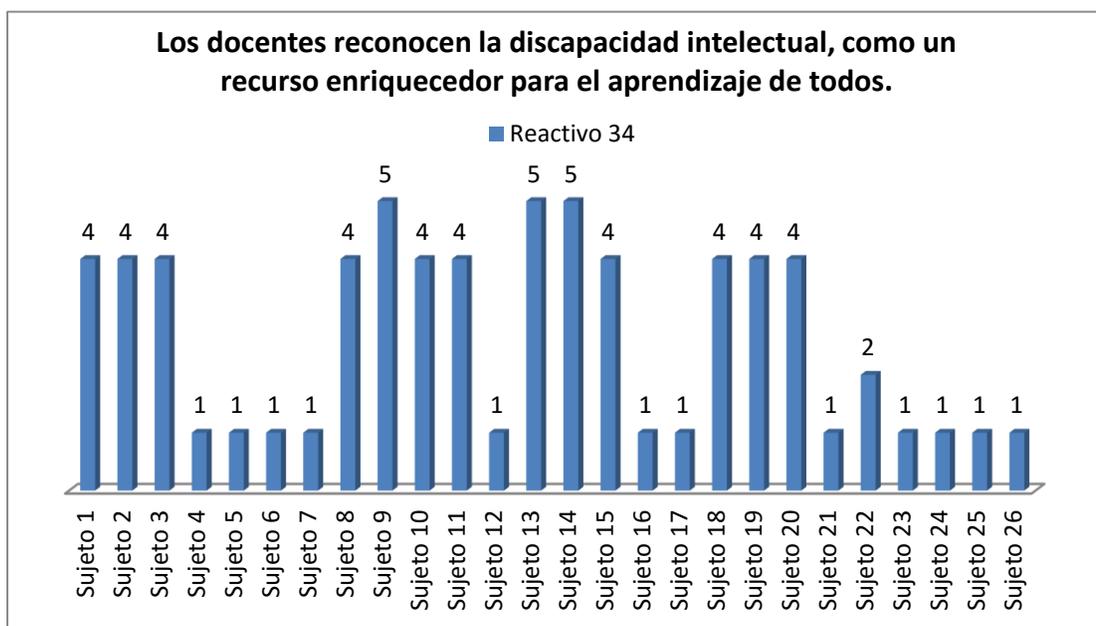


Gráfico 34. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 34.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

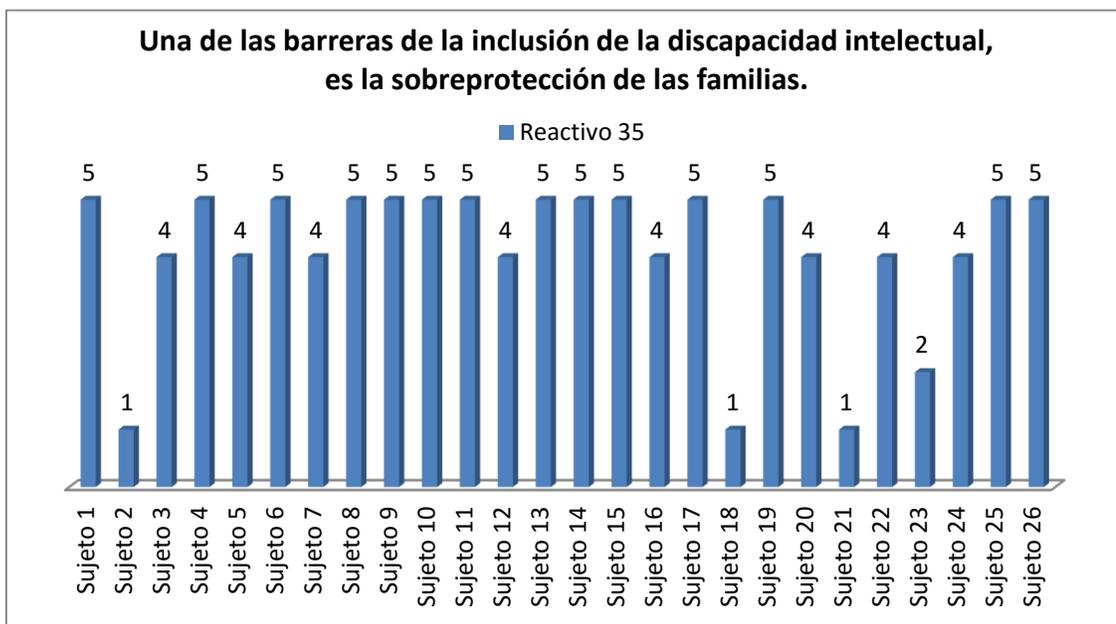


Gráfico 35. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 35.

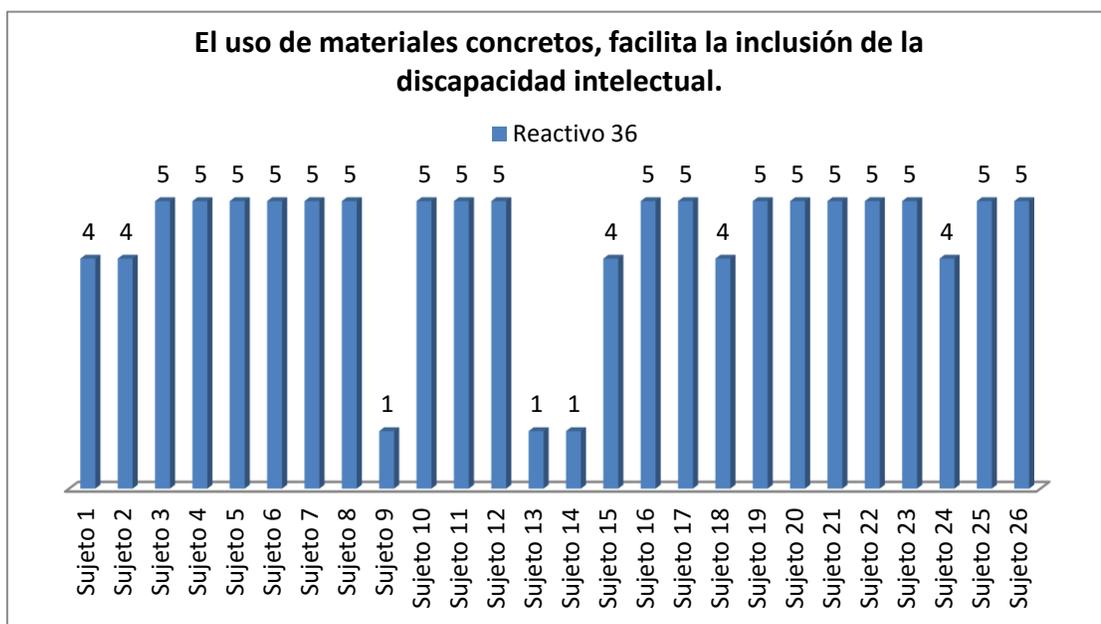


Gráfico 36. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 36.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

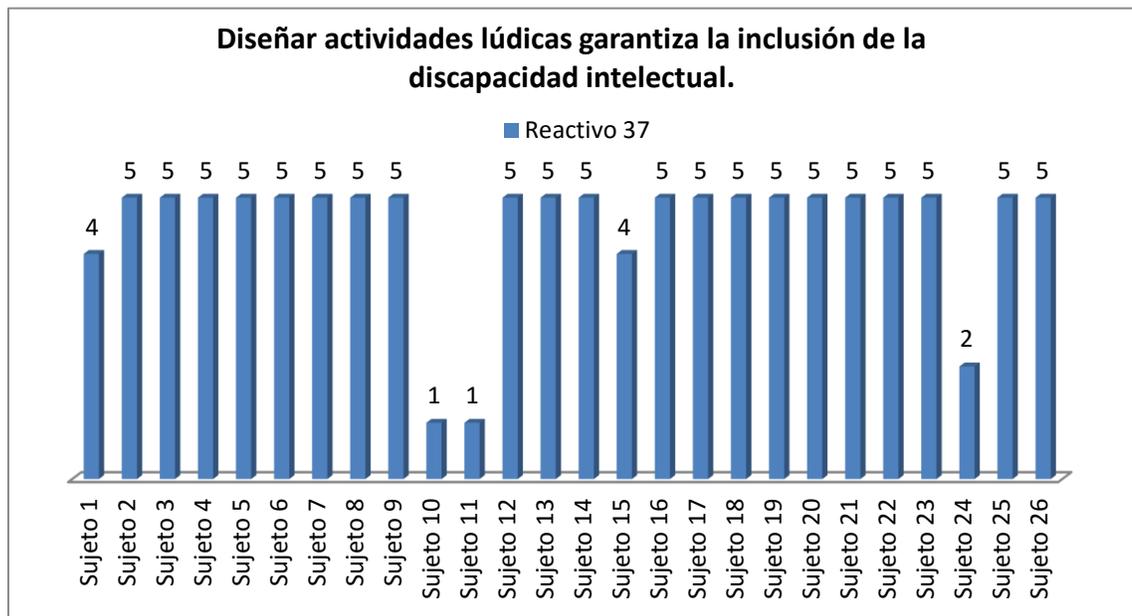


Gráfico 37. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 37.

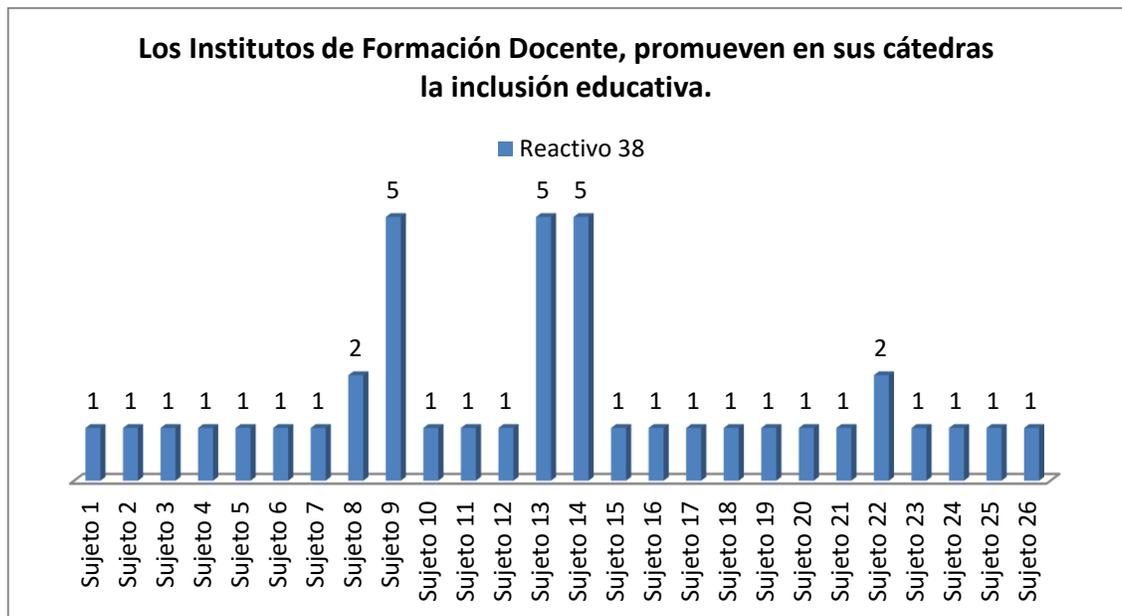


Gráfico 38. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 38.

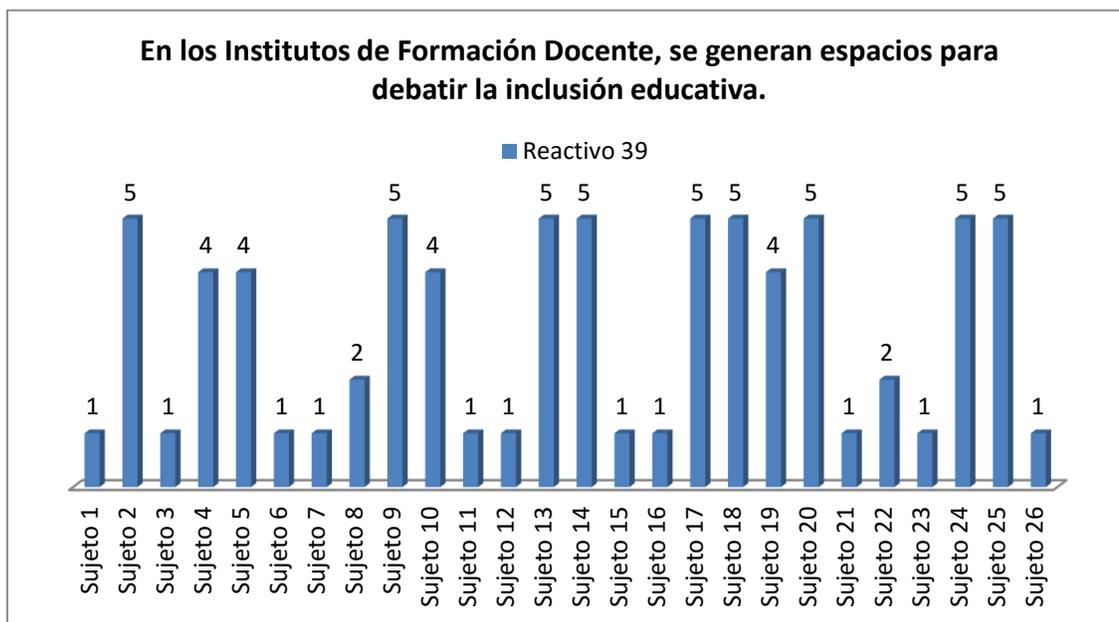


Gráfico 39. Consideración de docentes con respecto al Reactivo 39.

Como podemos observar tanto las técnicas cualitativas aplicadas como las cuantitativas nos ofrecen información relevante. A continuación, como habíamos anticipado, presentaremos los datos más significativos, cruzando las respuestas de las entrevistas y los reactivos de la Escala Likert, sistematizados a partir de los porcentajes obtenidos.

En cuanto al desarrollo independiente de los alumnos con discapacidad intelectual, el Sujeto 4, remarcó la importancia de promover en educación inclusiva la autonomía, para un mejor desempeño en cuestiones cotidianas. Por otra parte, según datos del Reactivo 33, el 58% de los docentes afirmó que, para garantizar la inclusión educativa, el objetivo debe tender al desarrollo de una vida independiente (ver Gráfico N° 40, p. 104):

Sujeto 4 “Teniendo siempre como meta la autonomía intelectual de todos los alumnos, entendiendo esta no como la posibilidad de que puedan hacer todo solos (esta es a mi juicio una mala interpretación de la noción de autonomía), sino como la capacidad de tomar decisiones sobre diversos aspectos de la vida (lo cual incluye la posibilidad de pedir ayuda cuando se considera que esto es necesario).”

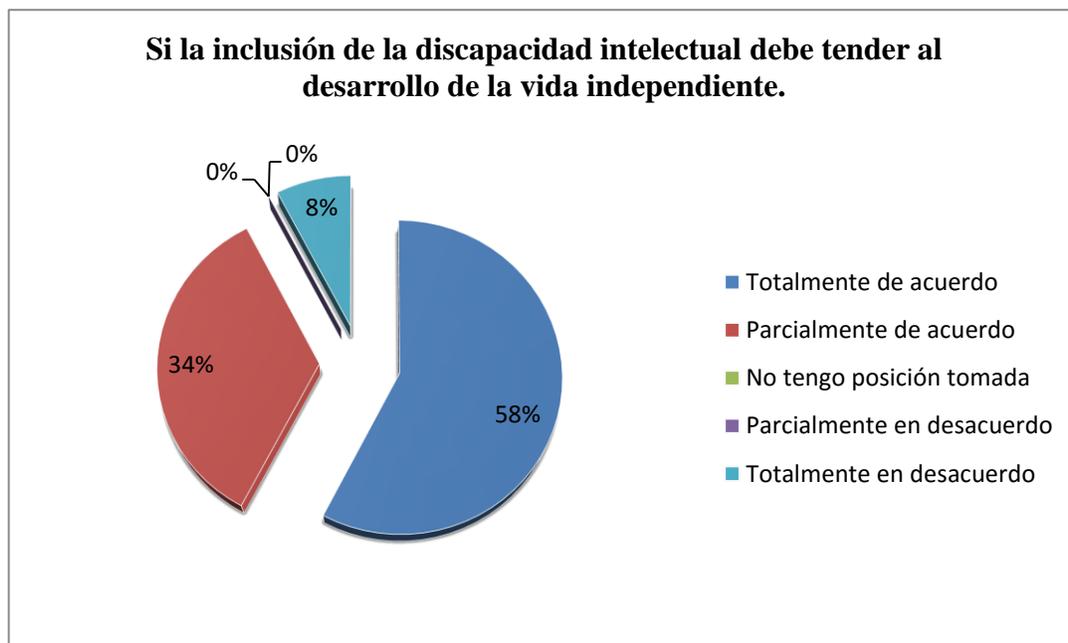


Gráfico 40. Sistematización por porcentajes del Reactivo 33

Con respecto a las tareas realizadas fuera del aula, el Sujeto 3 expresó que le producía malestar no realizar las actividades con sus compañeros; observamos que el 50% de los docentes adhirió totalmente con el trabajo fuera del aula en el caso de materias con mayor grado de abstracción y con acompañamiento de un profesional, situación considerada en Reactivo 24 (ver Gráfico N° 41, p. 105):

Sujeto 3 “Me hacía sentir mal, porque... Porque yo quería estar con mis amigos, no con la persona que me quiere sacar.”

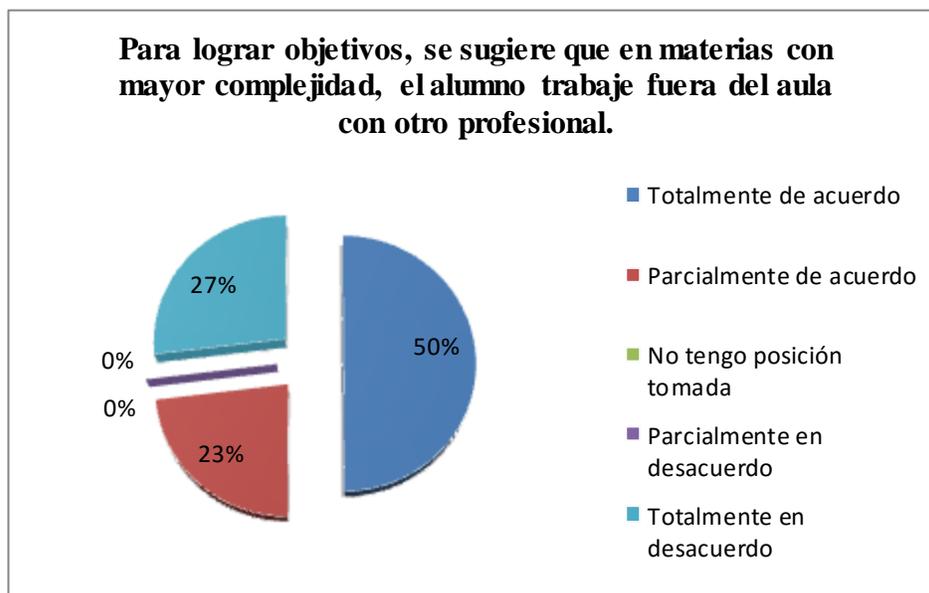


Gráfico 41. Sistematización por porcentajes del Reactivo 24

Retomando el vínculo del alumno con discapacidad intelectual y sus compañeros de aula, según datos obtenidos del Reactivo 10, constatamos que el 50% de los docentes, manifestó total desacuerdo, en que la inclusión de estos alumnos, dificulte el trabajo áulico (ver Gráfico N° 42, p. 105).

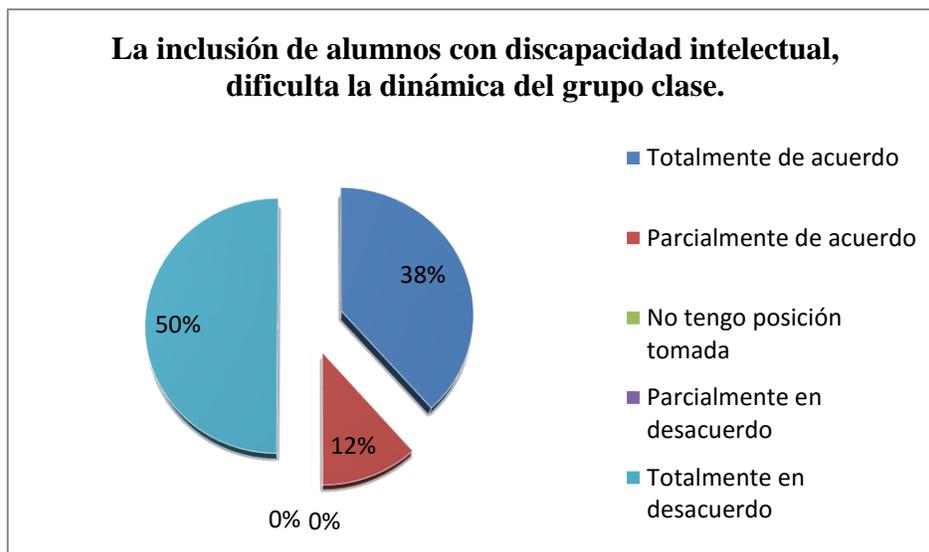


Gráfico 42. Sistematización por porcentajes del Reactivo 10

Considerando la actitud y predisposición en docentes, hacia alumnos con discapacidad intelectual, recordará el lector que el Sujeto 1 expresó que existe en los nuevos docentes una predisposición para revertir la situación; el Sujeto 2 enfatizó la importancia de la actitud, ya que se refleja directamente en los objetivos esperados; el Sujeto 4 manifestó la importancia del diálogo y la confianza.

Con la información de los Reactivos 13 y 15, constatamos que un 65% de los docentes afirmó que la actitud positiva en el aula, es un facilitador de educación inclusiva; y el 50% afirma que esta predisposición no influye en los logros de alumnos con discapacidad intelectual (ver Gráficos N° 43, p. 106 y 44, p. 107, respectivamente).

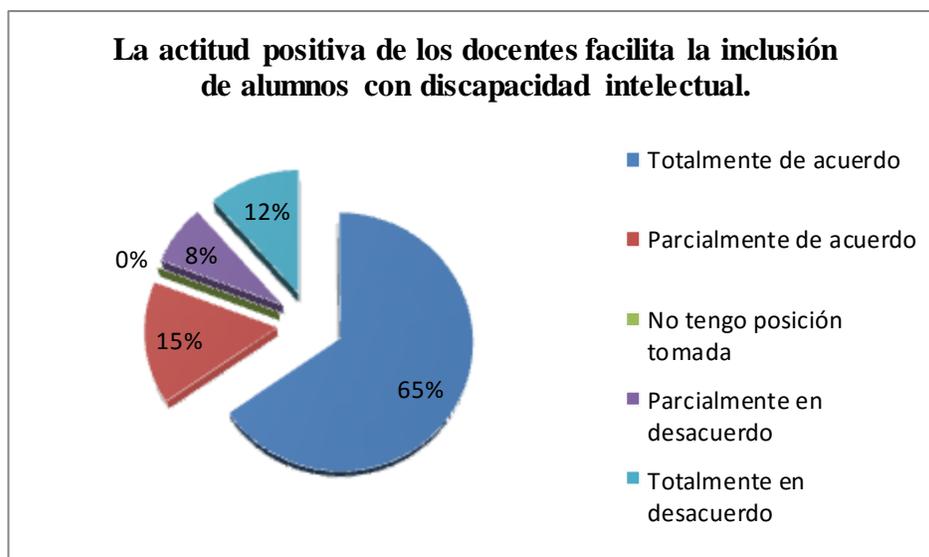


Gráfico 43. Sistematización por porcentajes del Reactivo 13

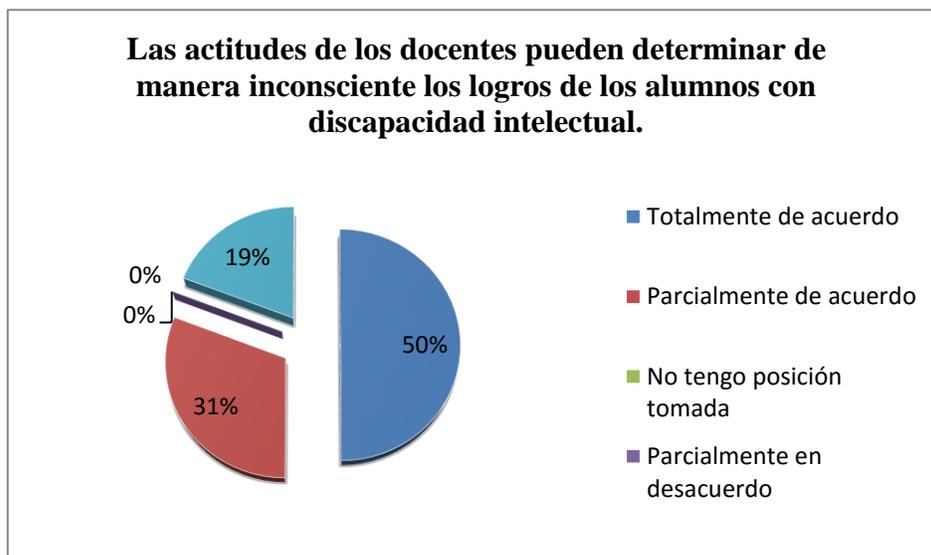


Gráfico 44. Sistematización por porcentajes del Reactivo 15

Continuando con este tema y su relación con los logros académicos de alumnos con discapacidad intelectual, según aportes del Reactivo 29, observamos que el 50% de los docentes, acordó totalmente en que las intervenciones didácticas desde lo socio afectivo, facilitan la inclusión educativa (ver Gráfico N° 45, p. 108).

Y, con los datos del Reactivo 8, notamos que el 61% considera una ausencia de predisposición ante alumnos incluidos en el aula (ver Gráfico N° 46, p. 108).

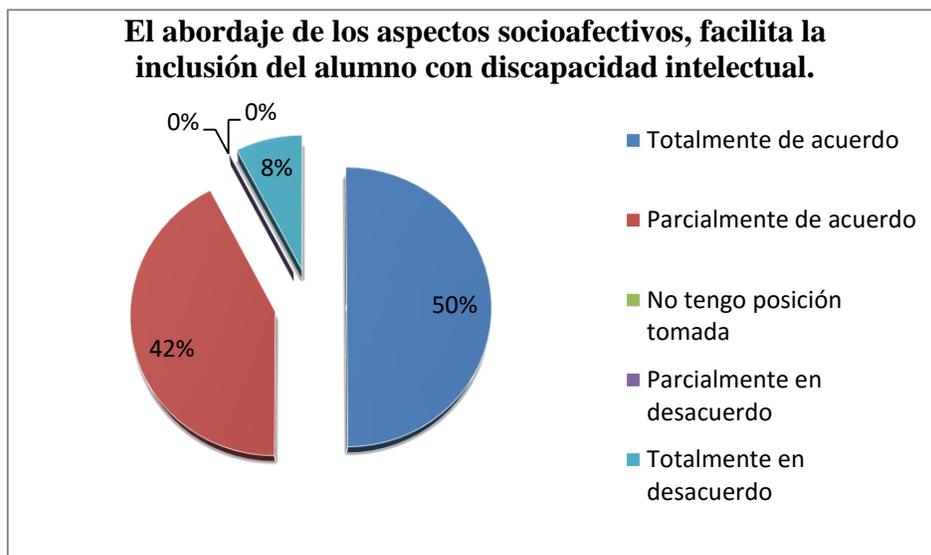


Gráfico 45. Sistematización por porcentajes del Reactivo 29

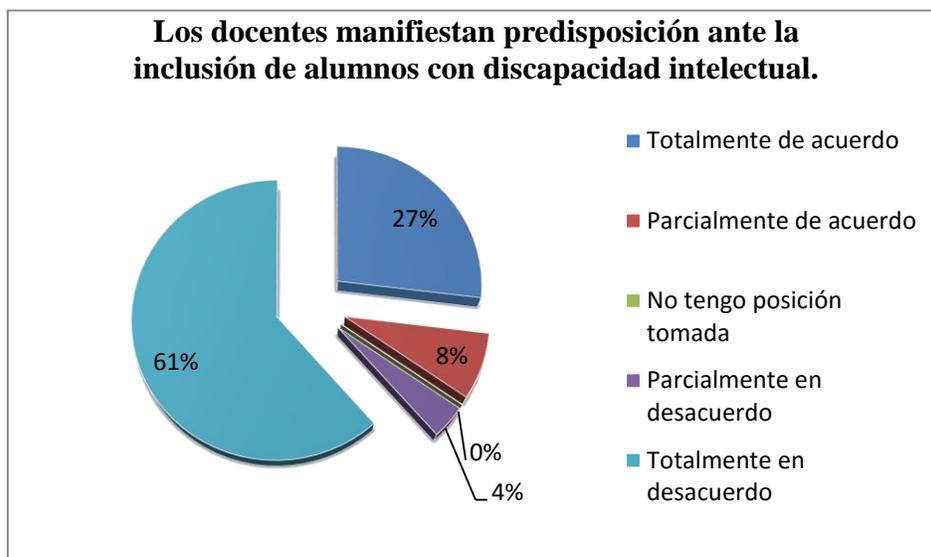


Gráfico 46. Sistematización por porcentajes del Reactivo 8

Con respecto a lo social, agregamos con aportes del Reactivo 26, que el 50% de los docentes expresó total acuerdo en la relevancia de políticas socioeducativas, como una de las intervenciones que garantiza inclusión educativa (ver Gráfico N° 47, p. 109).

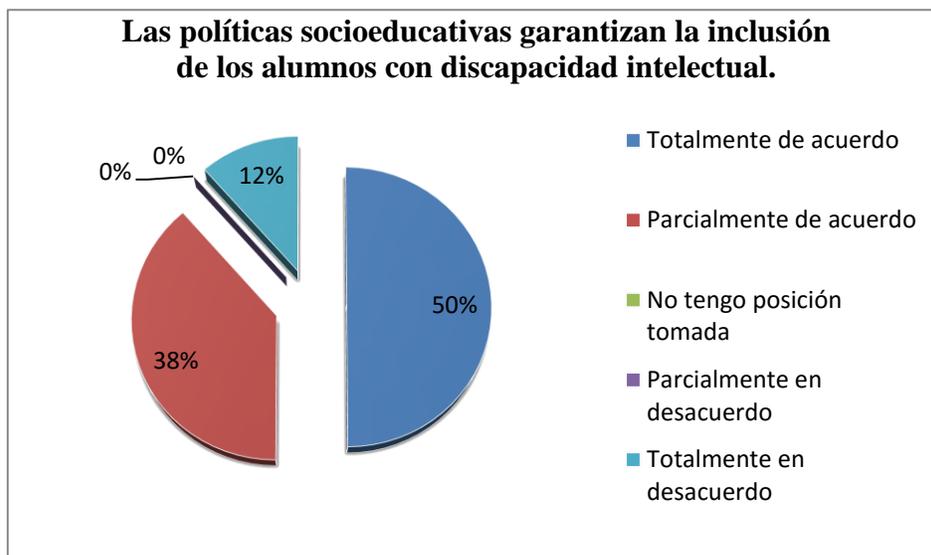


Gráfico 47. Sistematización por porcentajes del Reactivo 26

Retomando los facilitadores, en párrafos anteriores mencionamos que los Sujetos 1, 2, 4 y 5, expresaron que el trabajo con la familia posibilita alcanzar logros en los alumnos, y que, por lo tanto, es necesario el vínculo con los equipos interdisciplinarios y la escuela.

Con respecto al Reactivo 31, el 27% de los docentes consideró que el trabajo colaborativo con la familia, facilita el desarrollo de la inclusión educativa; el 31% manifestó total desacuerdo y el 34% acordó parcialmente con esta afirmación (ver Gráfico N° 48, p. 110).

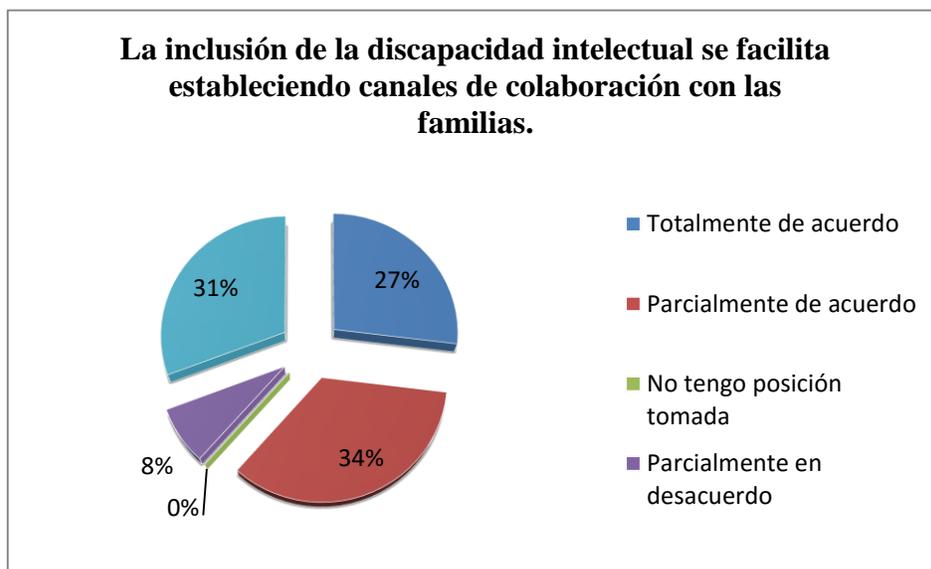


Gráfico 48. Sistematización por porcentajes del Reactivo 31

Como tendrá presente el lector, el Sujeto 2 remarcó la importancia de usar recursos tecnológicos, para garantizar la inclusión educativa. Con los datos obtenidos del Reactivo 6, observamos que el 85% de los docentes acordó con esa afirmación (ver Gráfico N° 49, p. 110).

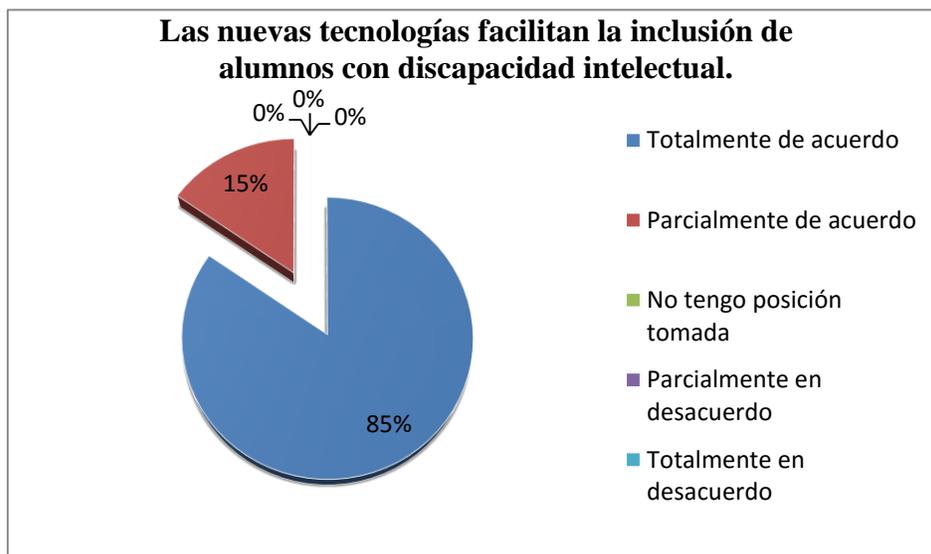


Gráfico 49. Sistematización por porcentajes del Reactivo 6

También, como expresamos en párrafos anteriores, el Sujeto 2 y el 5 opinaron sobre la importancia de trabajar con materiales concretos en la Educación Secundaria; agregamos que el 69% de los docentes sostuvo la misma postura, contemplada en el Reactivo 36 (ver Gráfico N° 50, p. 111).

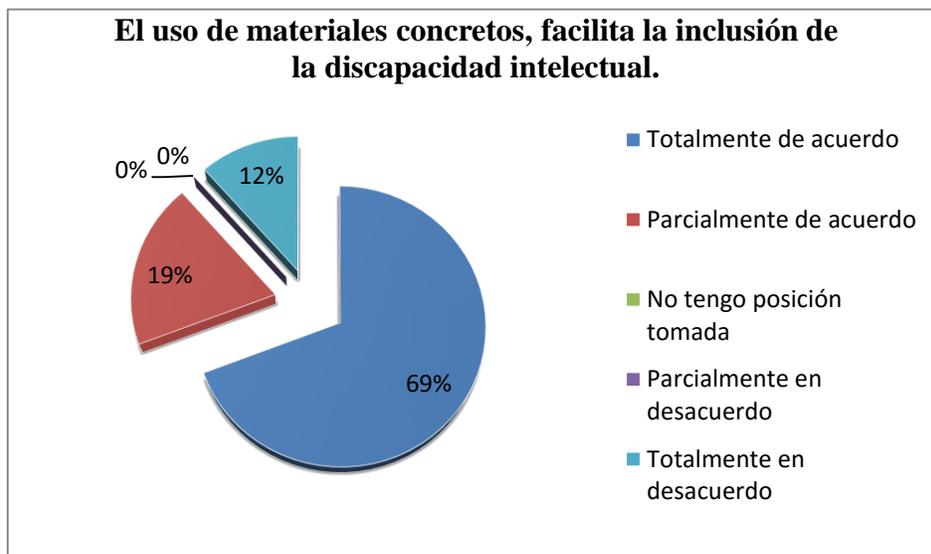


Gráfico 50. Sistematización por porcentajes del Reactivo 36

Recordará el lector que, según expresiones del Sujeto 5, priorizar aprendizajes prácticos y experiencias directas, amplía las capacidades de alumnos con discapacidad intelectual; en el análisis verificamos que, el 85% de los docentes coincidió con esta postura, desarrollada en el Reactivo 32 (ver Gráfico N° 51, p. 112).

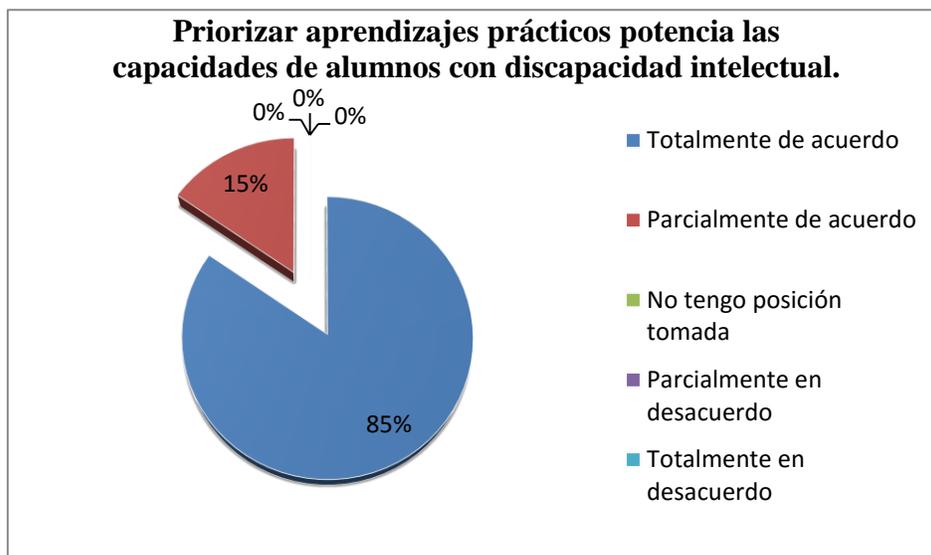


Gráfico 51. Sistematización por porcentajes del Reactivo 32

Mencionamos que, además de los facilitadores expresados, analizamos que el 81% de los docentes, sostuvo que utilizar lo lúdico en el aula, promueve prácticas inclusivas, afirmación presente en Reactivo 37 (ver Gráfico N° 52, p. 112).

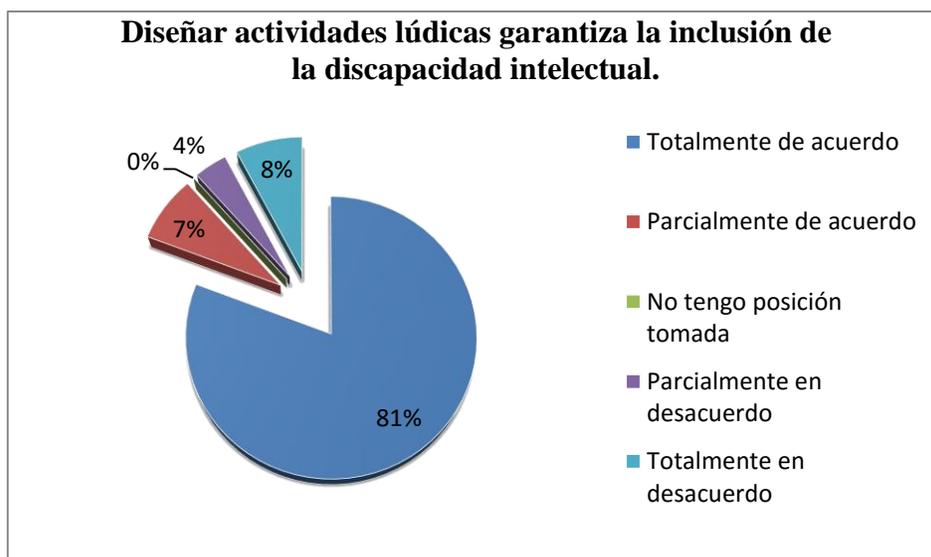


Gráfico 52. Sistematización por porcentajes del Reactivo 37

Con respecto al ingreso de alumnos con discapacidad intelectual en escuelas comunes, el Sujeto 4 manifestó que la matriculación debe ser según requisitos generales y no depender Garbarino, Gaston Hebert

de otras consideraciones; con información del Reactivo 28, verificamos que el 42% de los docentes afirmó que el acceso no debe estar condicionado por las decisiones de profesionales (ver Gráfico N° 53, p. 113):

Sujeto 4 “Antes que nada, inscribiéndolo en la institución sin pre-requisitos más que los que se les piden a los demás.”

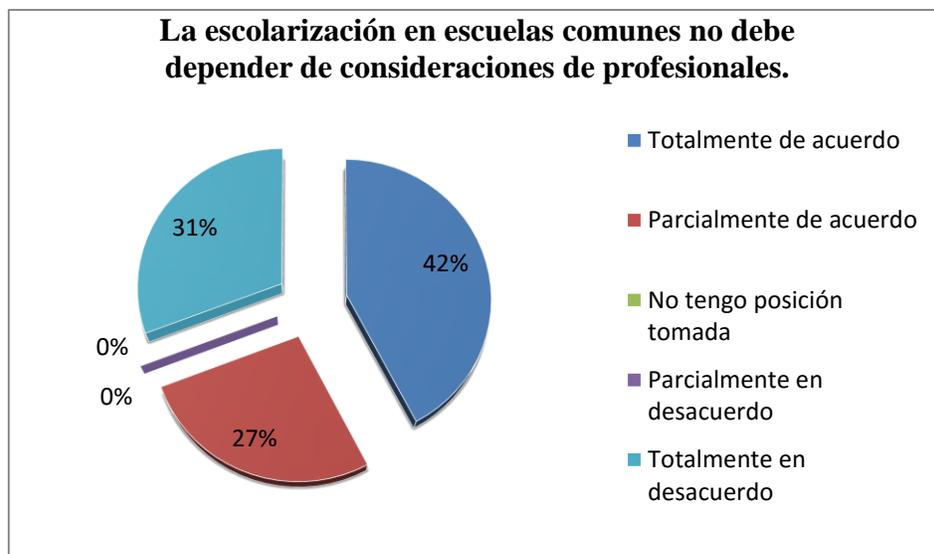


Gráfico 53. Sistematización por porcentajes del Reactivo 28

Uno de los planteos, referido a la promoción de prácticas inclusivas, es el rol que cumplen los Institutos de Formación Docente. Con los datos observamos que, según palabras del Sujeto 5, no se debe reducir a una materia el abordaje de estrategias inclusivas, sino ser un eje que atraviese toda la trayectoria formativa; y especificó que no se debe limitar sólo a la discapacidad intelectual:

Sujeto 5 “Para qué estás estudiando. Entonces es, para mí, es una excusa. Digo, el profesorado no forma, a ver, el profesorado forma en estrategias didácticas, forma en pedagogía, tiene algunos talleres, por ahí faltaría tener talleres de integración en algunos profesorados, pero en las materias específicas, o por ahí, en realidad, me Garbarino, Gaston Hebert

parece que las materias de base de formación, el tema de la inclusión, deben ser parte del marco que atraviese toda la formación docentes, y que no se dicte en una materia [...] yo no creo que los profesorados tengan que tener cómo educar un alumno especial, a ver, cómo educar a todos los alumnos si entendemos que cada alumno es diferente [...] yo no lo trabajaría como un área en particular, creo que debe atravesar toda la toda la trayectoria de formación. [...] Formar para especial, formar para esto, debemos formar para todos, porque todos deben ser atendidas.”

Según el análisis del Reactivo 38, el 81% de los docentes afirmó que, en los Institutos de Formación Docente, no se promueven prácticas inclusivas; y el 42% consideró que se generan espacios de trabajo institucional, afirmación expresada en Reactivo 39 (ver Gráficos N° 54 p. 114y 55, p. 115, respectivamente).

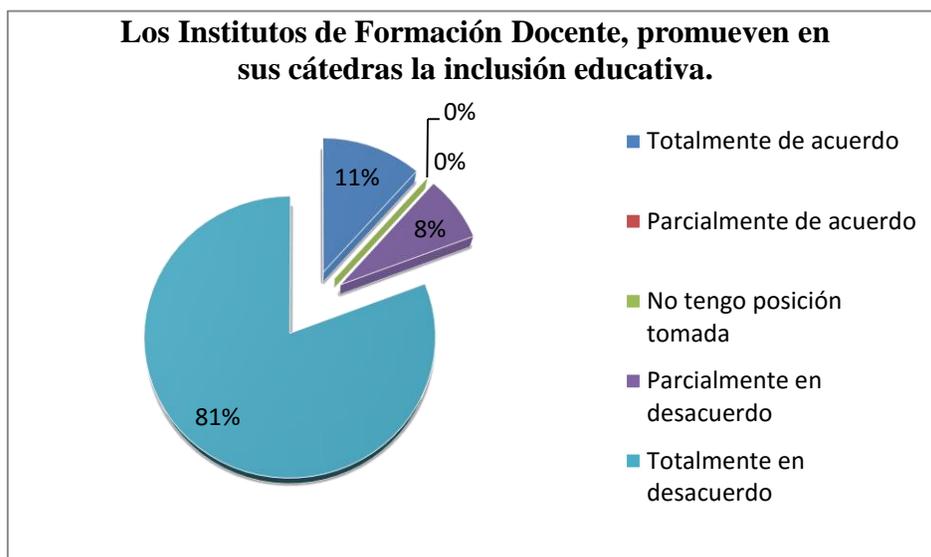


Gráfico 54. Sistematización por porcentajes del Reactivo 38

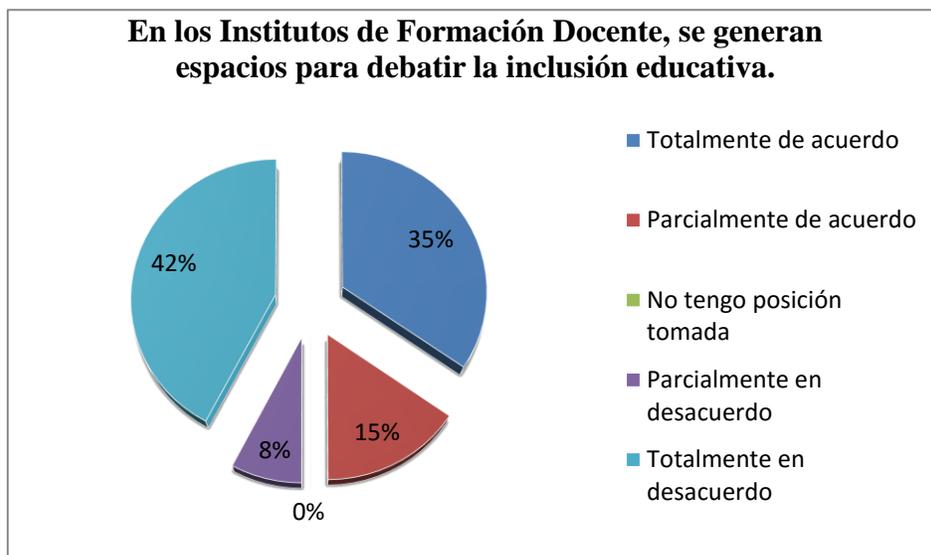


Gráfico 55. Sistematización por porcentajes del Reactivo 39

Con respecto a la titulación, el Sujeto 5 opinó que no es una práctica exclusora emitir dos constancias, sino justa; ya que, los alumnos con discapacidad intelectual, reciben una certificación de saberes que detalla su trayectoria académica real:

Sujeto 5 “a mí me parece justo, creo que es una práctica que certifica lo que aprendió, y da cuenta de su trayectoria, hasta me parece honesta [...] Lo que tiene de interesante la certificación, que certifica saberes, se apropió de esto, no acredita, no dice no aprendió, aprendió esto. [...] da cuenta de la trayectoria que tiene el chico, lo otro me parece hasta una mentira, tiene un título que en realidad no tiene [...] el título es para quien cumplió con la acreditación de los saberes establecidos [...] Por un diseño Curricular que es ley, si no cumplió, la ley prevé otro formato, no es que le hacemos un favor, tiene un derecho y la ley prevé otro formato. [...] O sea que, no es exclusor, no es exclusor. Hay formatos que permiten, creo que, eh, claro, es una discusión importante esta, porque no parece que tienen el mismo título, pero el papel moneda es el mismo para uno y para el otro, porque se da en papel moneda, no es que el papel es distinto, es papel moneda, nada más que uno dice título, con todas las materias aprobadas, y el otro certificación.”

Expresada esta situación en el Reactivo 20, constatamos varias posturas: el 31% de docentes consideró que no deben recibir otra certificación, el resto expresó total y parcial acuerdo, con el 27% y 31%, respectivamente (ver Gráfico N° 56, p. 116).

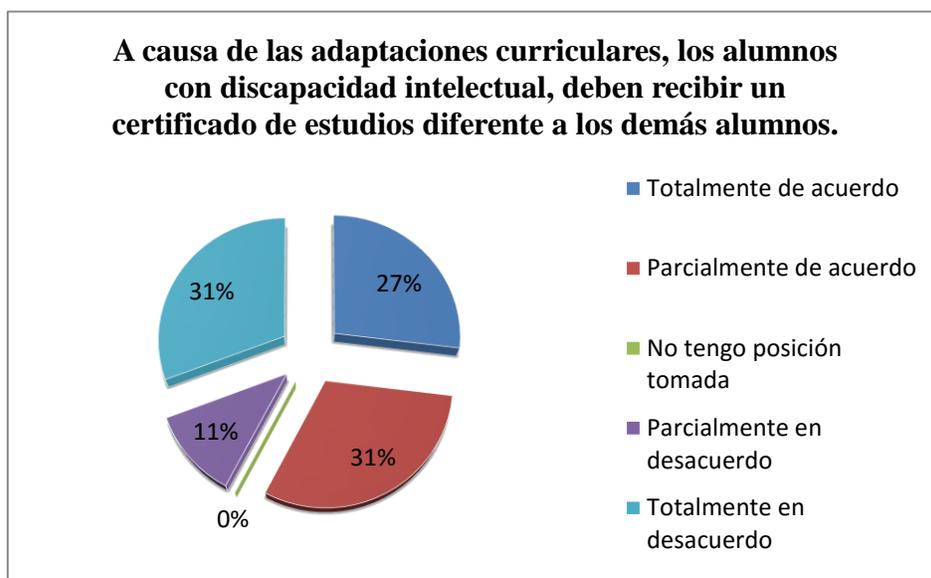


Gráfico 56. Sistematización por porcentajes del Reactivo 20

En párrafos anteriores, expresamos las posturas de Sujetos y docentes con respecto a la familia como facilitador de la inclusión educativa. Agregamos que, según opinión del Sujeto 5, puede derivar en un obstáculo para el alumno, cuando no se contemplan las competencias y posibilidades individuales:

Sujeto 5 “La familia tiene que aprender que puede pasar lo mismo con otros hijos, eh, a veces la familia, el aporte de la familia no contribuye, cuando dejan su deseo por el del chico y cuando priorizan lo que ellos tienen como lo que el chico puede, digamos, cuándo la familia no contribuye, cuando no puede ver el potencial y las competencias del chico.”

Con respecto a esto, contemplado en el Reactivo 35, constatamos que el 54% de los docentes, consideró la sobreprotección familiar, como una barrera para los logros educativos (ver Gráfico N° 57, p. 117).

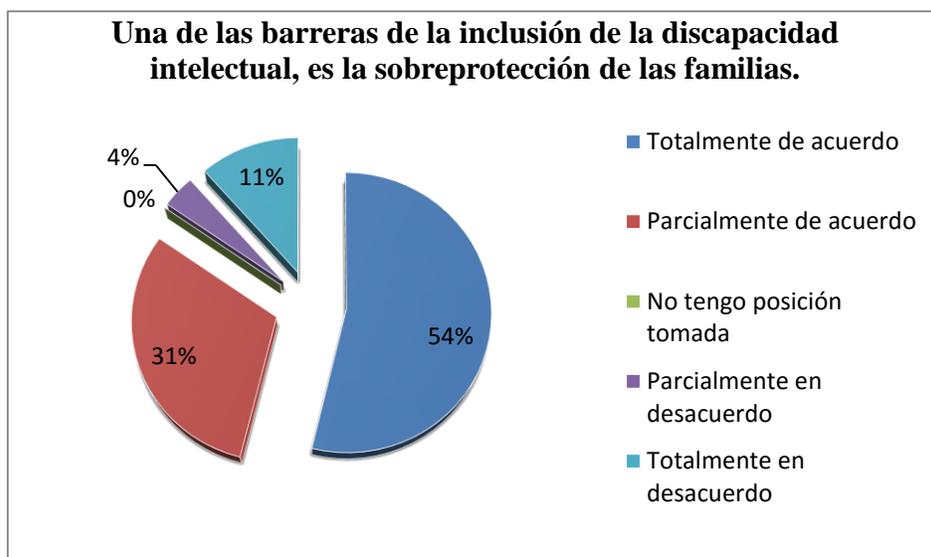


Gráfico 57. Sistematización por porcentajes del Reactivo 35

Como detallamos en el análisis de las entrevistas, todos los Sujetos remarcaron la necesidad de la pareja pedagógica en el aula, sea otro docente, profesional o maestra integradora. Expresado esto en Reactivo 23, verificamos que el 65% opinó que el alumno con discapacidad intelectual debe ser atendido en el aula, por una persona especializada (ver Gráfico N° 58, p. 118).

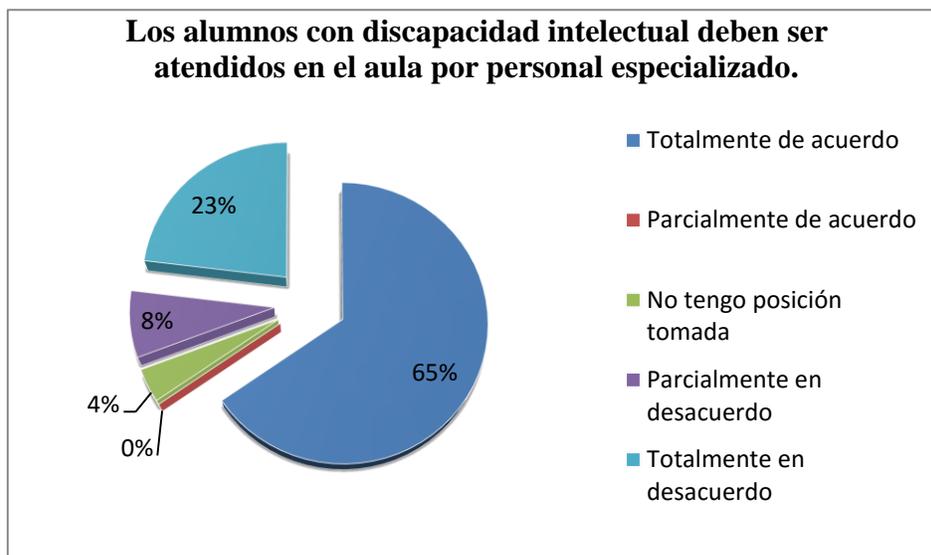


Gráfico 58. Sistematización por porcentajes del Reactivo 23

También, como el lector recordará, el Sujeto 2 mencionó la importancia del trabajo colaborativo en el aula. De la misma manera, según datos del Reactivo 30, el 54% de los docentes manifestó que las tutorías, facilita el reconocimiento de las diferencias (ver Gráfico N° 59, p. 118).

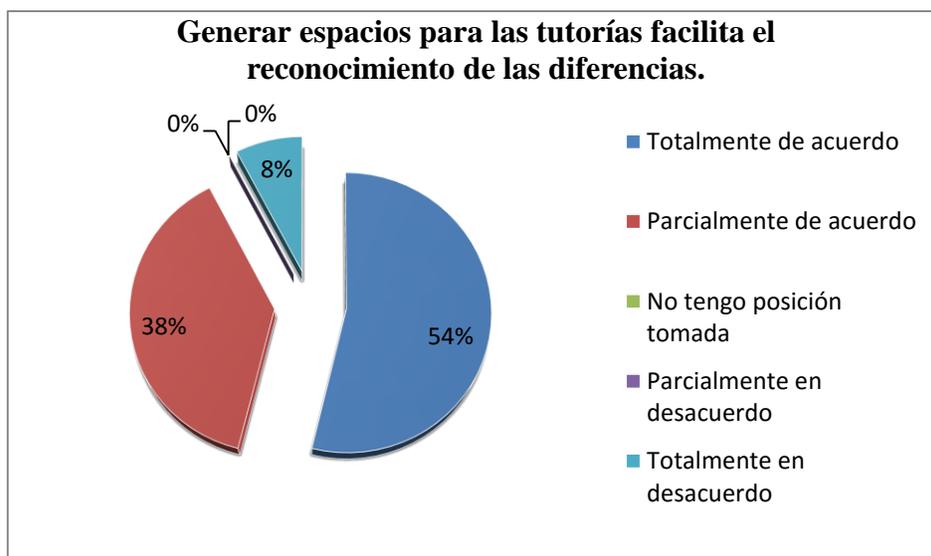


Gráfico 59. Sistematización por porcentajes del Reactivo 30

Respecto de las planificaciones, observamos que el Sujeto 4 enfatizó la necesidad de que los docentes contemplen diversas intervenciones didácticas, para garantizar la inclusión educativa:

Sujeto 4 “Incluirlo en su planificación (pensando qué le va a proponer, cómo se lo va a proponer, cómo va a intervenir, cómo lo hará interactuar con sus compañeros, cómo incluirá sus ideas en las discusiones del aula, cómo va a evaluar la enseñanza que ofrezca y los aprendizajes del alumno).”

Asimismo, considerando que en las planificaciones docentes se contempla la discapacidad intelectual, el 85% expresó total desacuerdo con esta afirmación, expresada en el Reactivo 11 (ver Gráfico N° 60, p. 119):

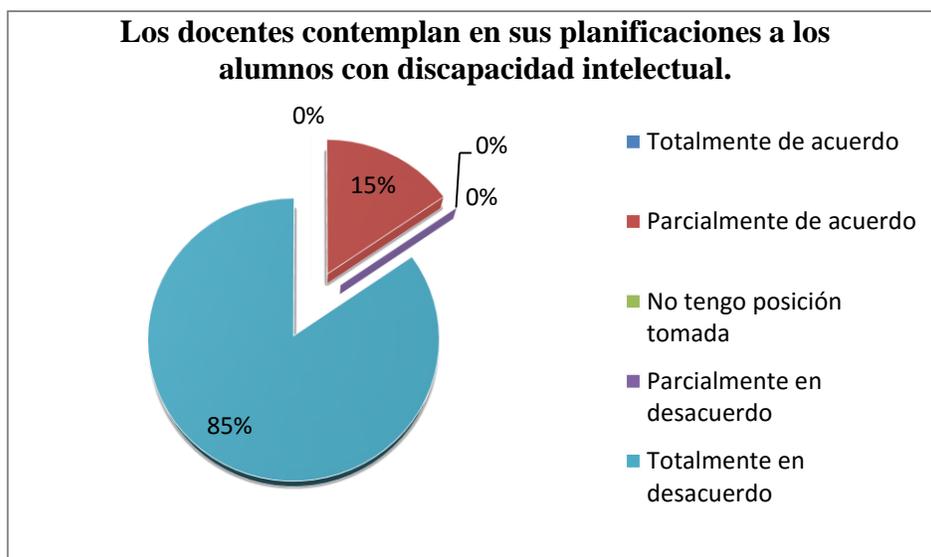


Gráfico 60. Sistematización por porcentajes del Reactivo 11

Según datos del Reactivo 16, respecto de la predisposición para incluir alumnos con discapacidad intelectual en las instituciones escolares, verificamos que el 46% de los docentes expresó total acuerdo (ver Gráfico N° 61, p. 120); y, ante la consulta de existencia de prejuicios en las escuelas, Reactivo 17, el 50% manifestó total acuerdo con este enunciado (ver Gráfico N° 62, p. 120).

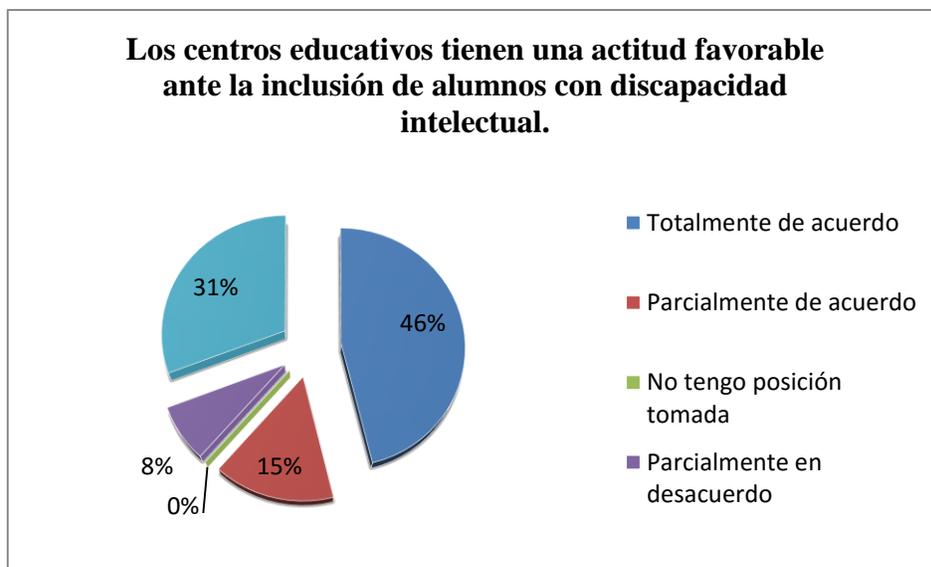


Gráfico 61. Sistematización por porcentajes del Reactivo 16

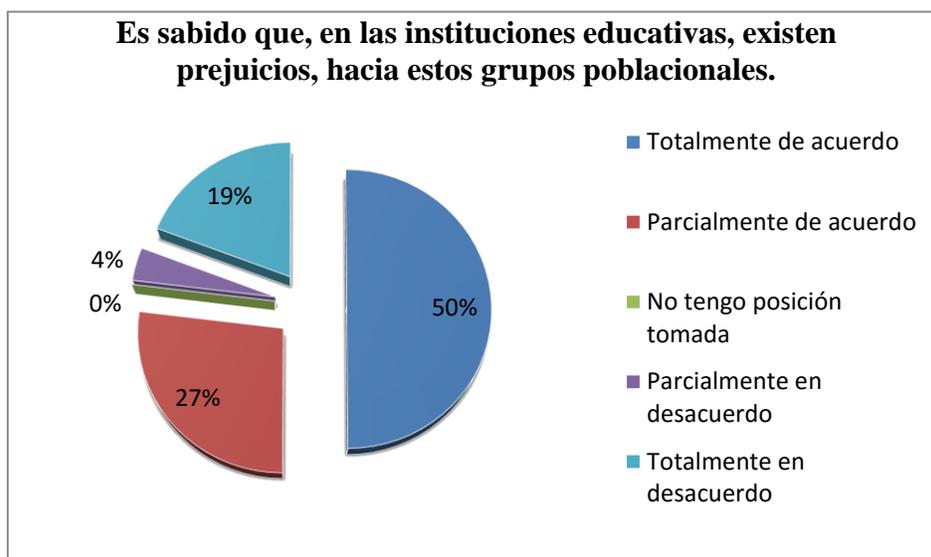


Gráfico 62. Sistematización por porcentajes del Reactivo 17.

Retomando las legislaciones vigentes, según datos de Reactivos 1 y 4, el 46% de los docentes afirmó parcialmente que las estrategias contempladas, no promueven prácticas inclusivas (ver Gráfico N° 63, p. 121); y, además, el 54% opinó que los diseños curriculares, no contienen orientaciones didácticas al respecto (ver Gráfico N° 64, p. 122).

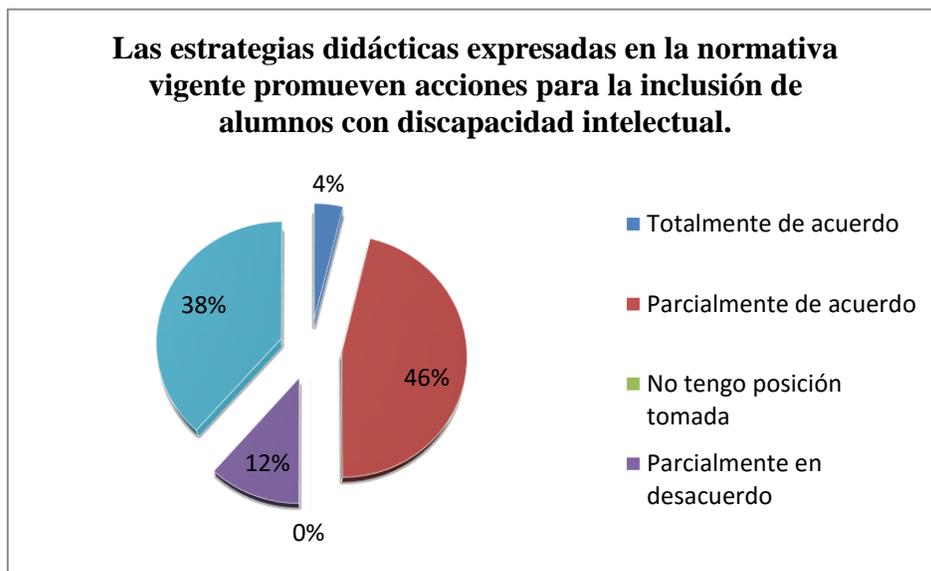


Gráfico 63. Sistematización por porcentajes del Reactivo 1

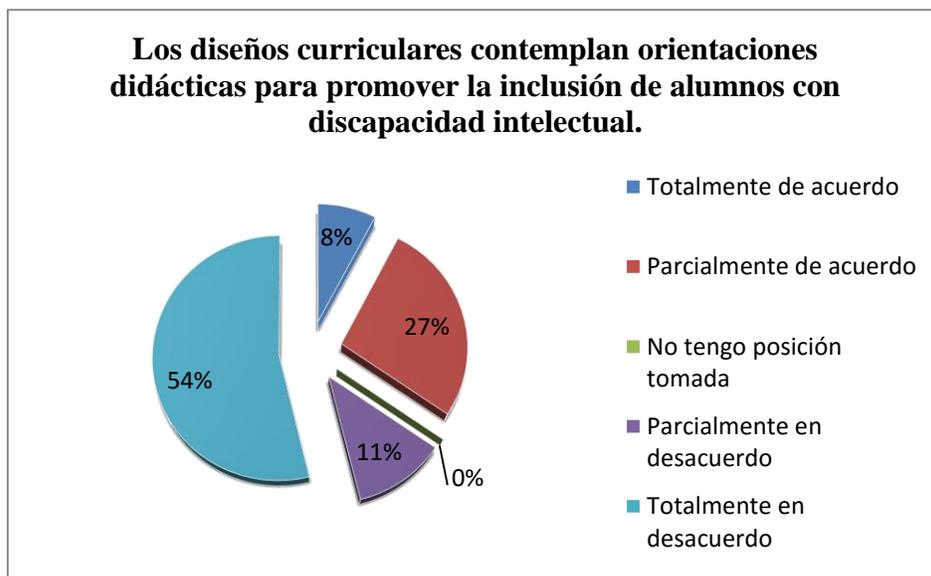


Gráfico 64. Sistematización por porcentajes del Reactivo 4

Continuando con este tema, constatamos que el 88% y el 92% de los docentes acordó con lo afirmado en Reactivos 2 y 3, la presencia de la inclusión educativa, tanto en leyes nacionales como de la Provincia de Buenos Aires (ver Gráficos N° 65 p. 122 y N° 66 p. 123, respectivamente).

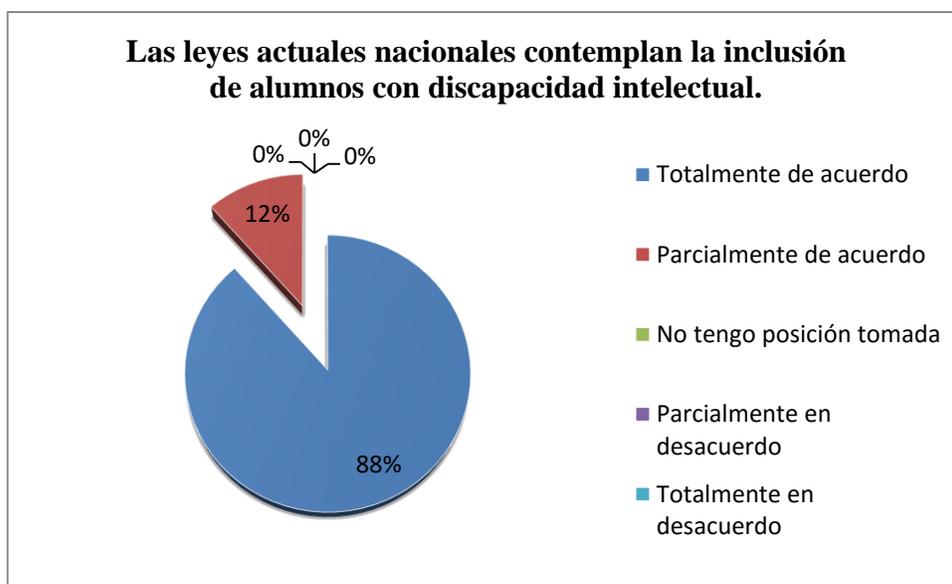


Gráfico 65. Sistematización por porcentajes del Reactivo 2

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

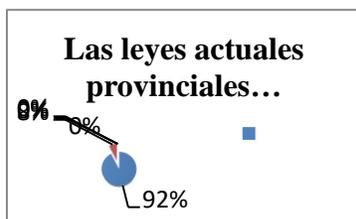


Gráfico 66. Sistematización por porcentajes del Reactivo 3

Asimismo, y considerando las políticas inclusivas de organismos internacionales, el 54% de los docentes afirmó que la normativa actual, adhiere a esta postura ideológica, situación expresada en el Reactivo 7 (ver Gráfico N° 67, p. 123).

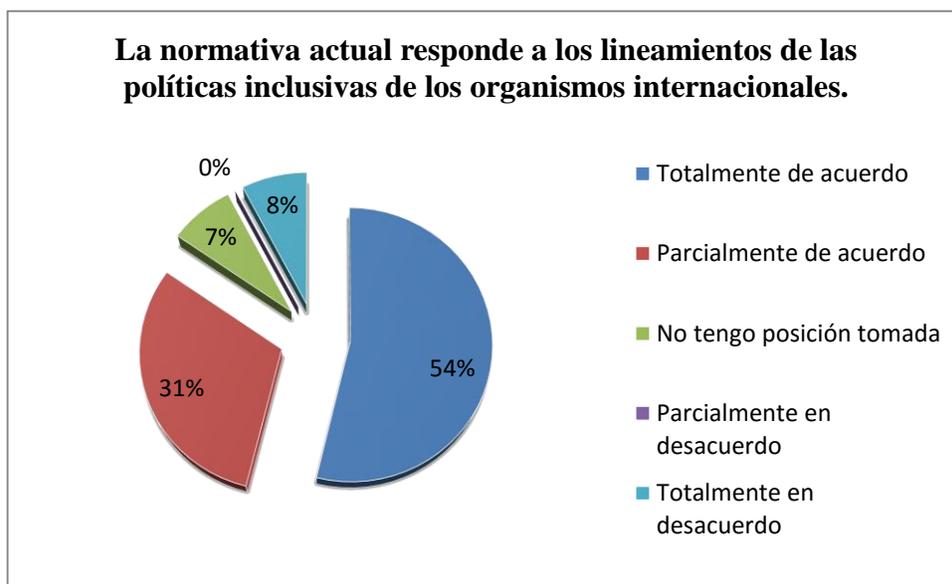


Gráfico 67. Sistematización por porcentajes del Reactivo 7

Continuando con el análisis, según datos de los Reactivos 12 y 34, notamos que el 39% de los docentes afirmó que el educador se enriquece, al trabajar con esta población de alumnos; y el 46 % opinó que la presencia de prácticas inclusivas en el aula, no está considerada como un recurso enriquecedor del aprendizaje (ver Gráficos N° 68 y 69 p. 124, respectivamente).

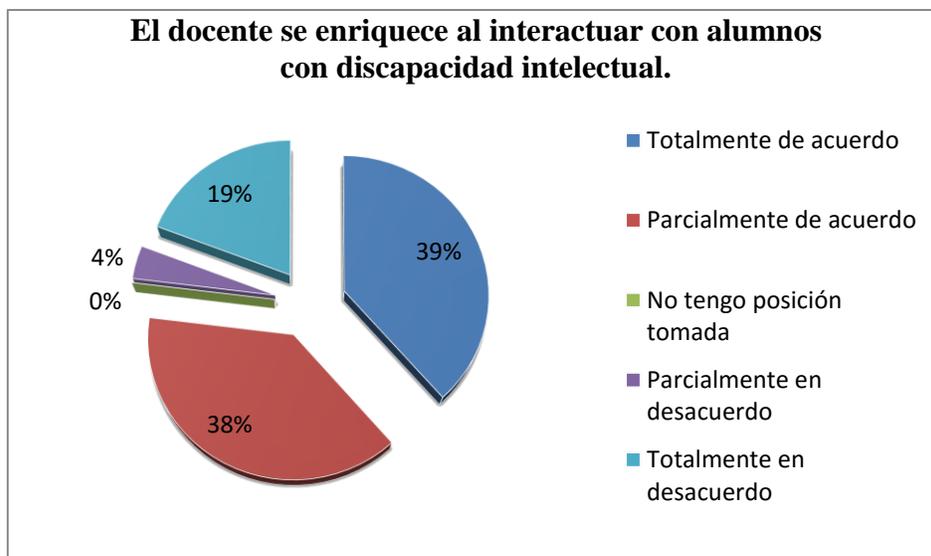


Gráfico 68. Sistematización por porcentajes del Reactivo 12

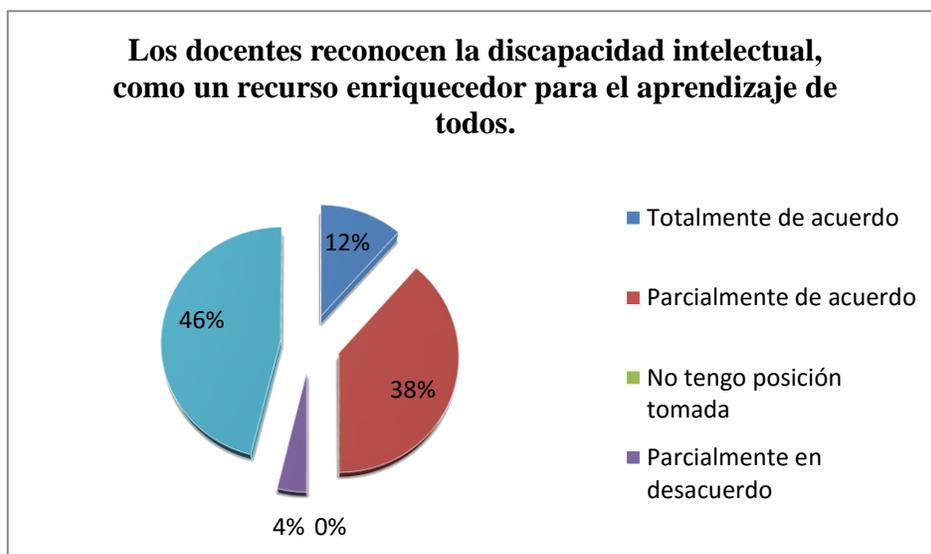


Gráfico 69. Sistematización por porcentajes del Reactivo 34

En expresiones del Sujeto 4, la flexibilización de estructuras escolares podría ser una estrategia para garantizar la inclusión y desarrollo de potencialidades; según la lectura del Reactivo 18, el 65% de los docentes afirmó que los alumnos con discapacidad intelectual, deben tener flexibilidad pedagógica (ver Gráfico N° 70, p. 125).

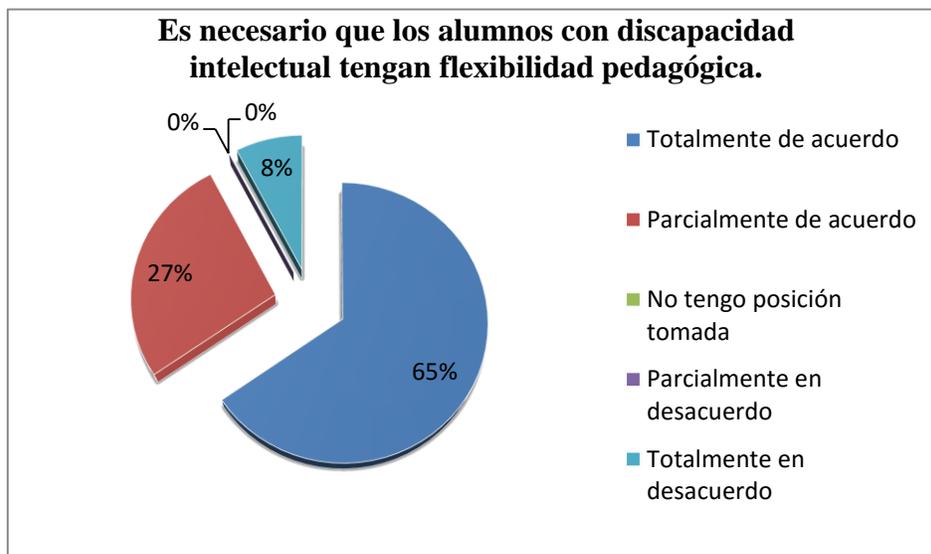


Gráfico 70. Sistematización por porcentajes del Reactivo 18

Con respecto a las adaptaciones curriculares, con la información de los Reactivos 21 y 25, constatamos que el 38% de los docentes considera que estas intervenciones generan injusticia ante el grupo clase; y el 42% acuerda parcialmente en realizar adaptaciones con recorte de contenidos (ver Gráficos N° 71 y 72, p. 176, respectivamente).

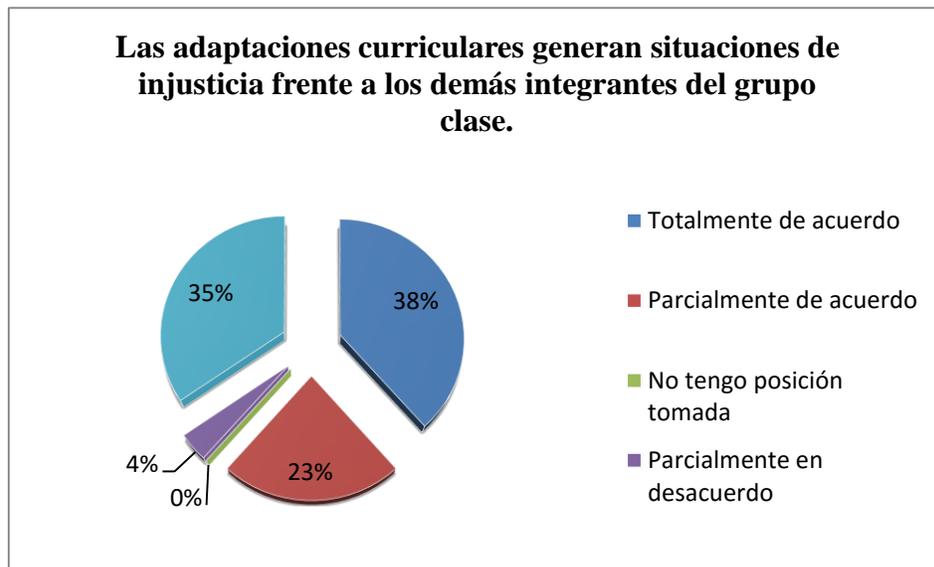


Gráfico 71. Sistematización por porcentajes del Reactivo 21

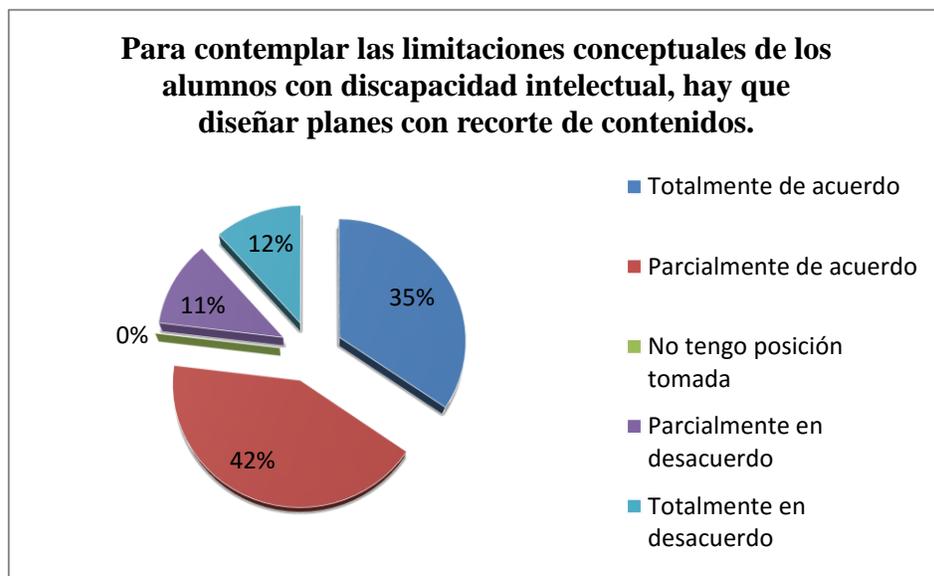


Gráfico 72. Sistematización por porcentajes del Reactivo 25

Siguiendo con las intervenciones áulicas, analizando el Reactivo 5, observamos que el 46% de los docentes afirmó que son más eficaces las configuraciones didácticas, que los recortes de contenidos (ver Gráfico N° 73, p. 127).

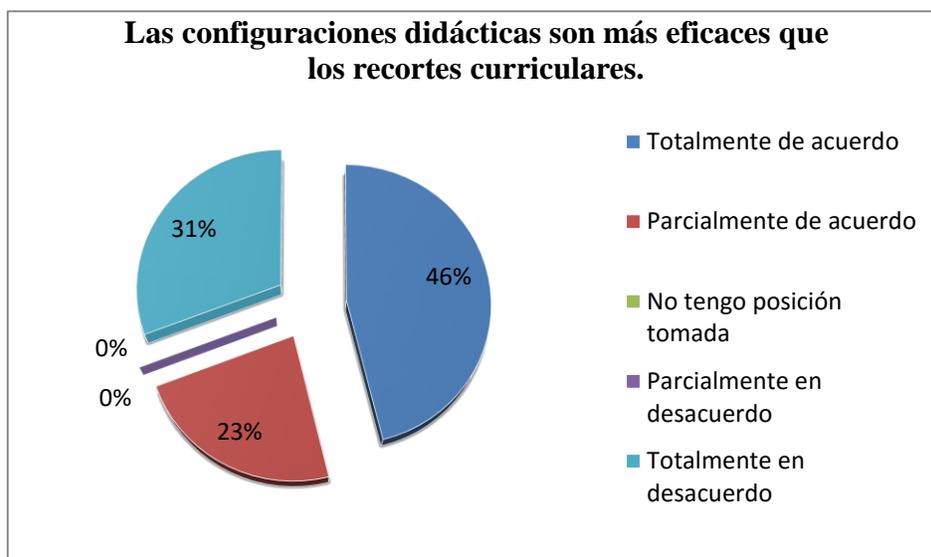


Gráfico 73. Sistematización por porcentajes del Reactivo 5

Además, con respecto al desarrollo de competencias en prácticas educativas, el 62% de los docentes expresó total desacuerdo con realizar este cambio en las estrategias, para garantizar la inclusión educativa, cuestión expresada en Reactivo 9 (ver Gráfico N° 74, p. 128).

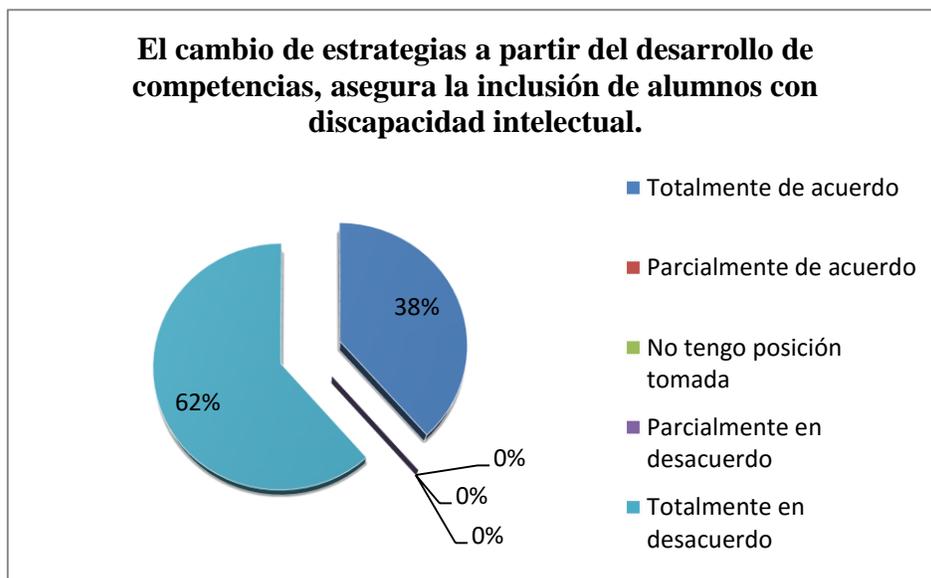


Gráfico 74. Sistematización por porcentajes del Reactivo 9

Con respecto a las actuales prácticas inclusivas, constatamos una opinión polarizada: por un lado, el 46% de los docentes afirmó que no garantizan inclusión; y, un segundo grupo con igual porcentaje, expresó total desacuerdo con la afirmación del Reactivo 14 (ver Gráfico N° 75, p. 128).

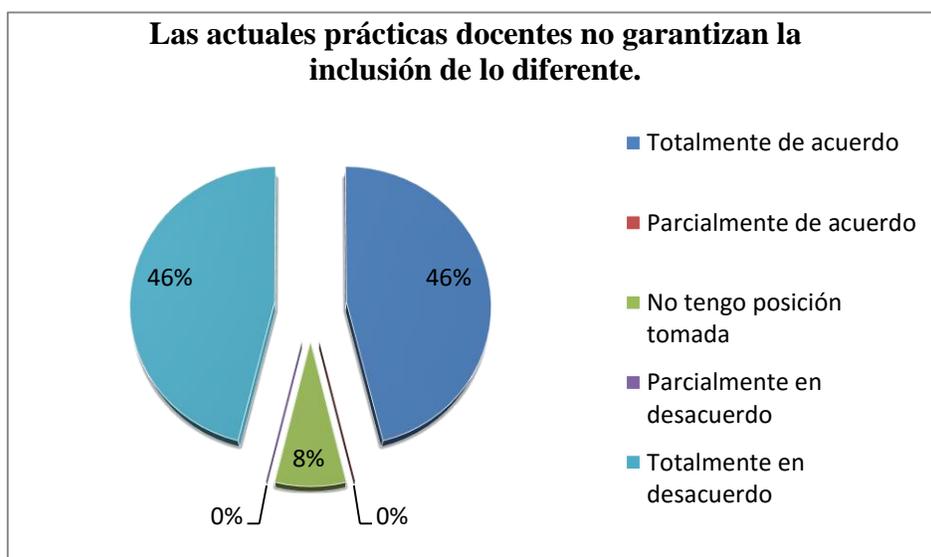


Gráfico 75. Sistematización por porcentajes del Reactivo 14

Con los datos obtenidos del Reactivo 19, comprobamos que el 42% de los docentes afirmó que los alumnos con discapacidad intelectual, deberían cursar sus trayectos formativos en Escuelas de Educación Especial (ver Gráfico N° 76, p. 129).

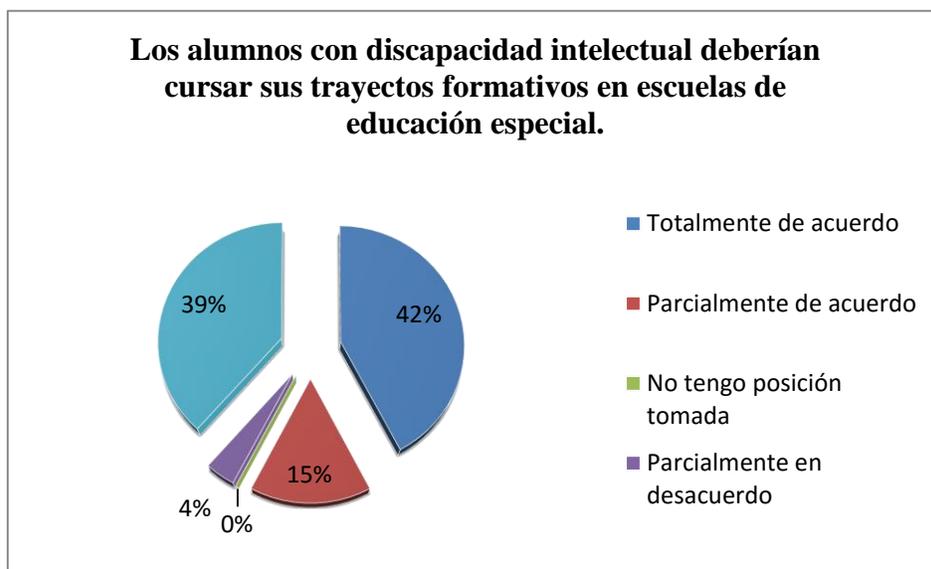


Gráfico 76. Sistematización por porcentajes del Reactivo 19

Para finalizar con el Trabajo de Campo, mencionamos que el 54% de los docentes manifestó total desacuerdo con lo afirmado en Reactivo 22, referido a la realización de capacitaciones docentes sobre inclusión educativa; y, con los datos del Reactivo 27, constatamos que el 84% expresó total acuerdo con la inclusión de este tema en las Jornadas Institucionales (ver Gráficos N° 77 y 78, p. 130, respectivamente).

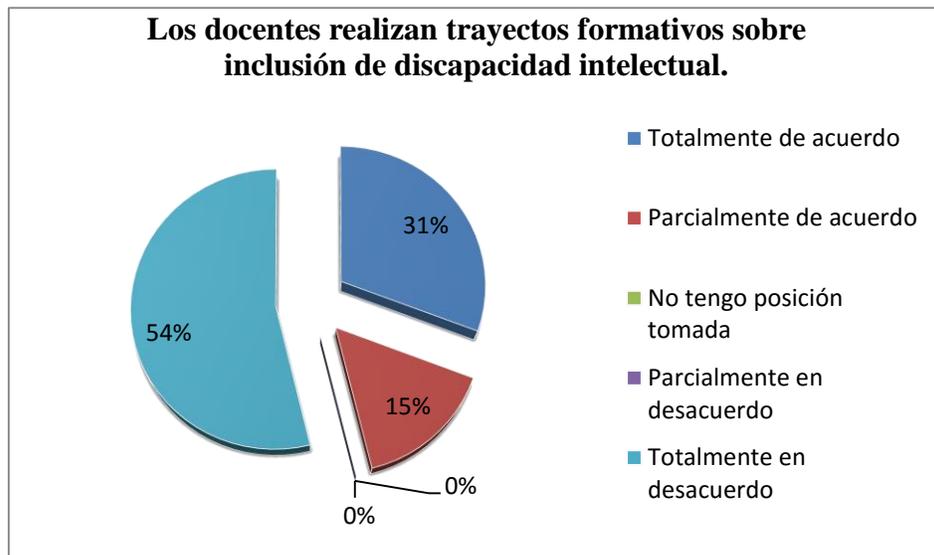


Gráfico 77. Sistematización por porcentajes del Reactivo 22

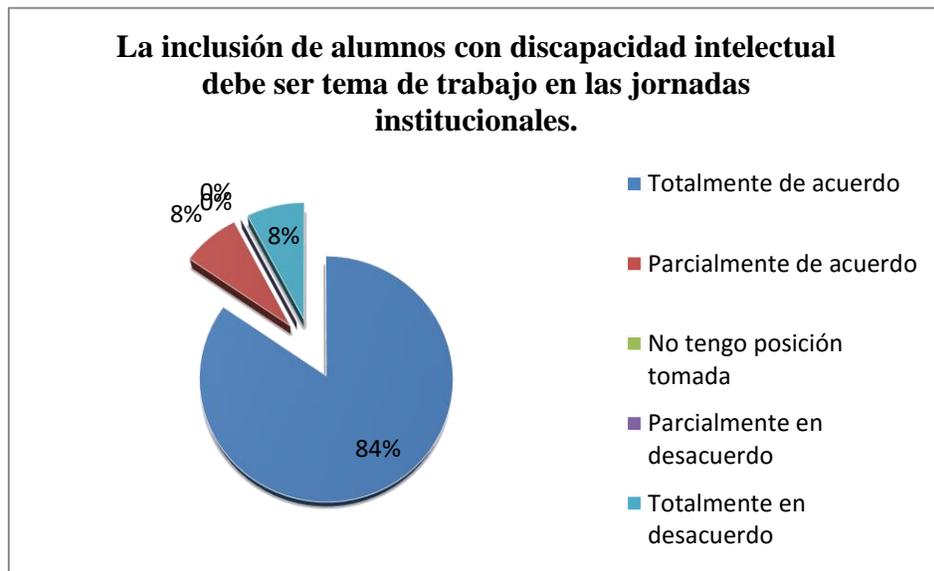


Gráfico 78. Sistematización por porcentajes del Reactivo 27

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

En el próximo capítulo, realizaremos una confrontación entre las conceptualizaciones que hemos desarrollado en el marco teórico, con todos los datos significativos obtenidos en el trabajo de campo, con el fin de constatar nuestra hipótesis inicial y proponer mejoras en las prácticas áulicas diarias.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Como anticipamos en el capítulo anterior, el lector podrá leer en este apartado las interpretaciones, conclusiones y aportes al campo del saber, que obtuvimos dado el cruce de conceptos, sustento del marco teórico, y los datos conseguidos en el trabajo de campo.

A partir del tema, analizado desde sus variadas dimensiones, la problematización en el estudio de campo se focalizó en qué cambios son necesarios implementar en las estrategias pedagógicas, para permitir la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Una vez establecida la pregunta inicial, determinamos el objetivo general de la investigación, la definición de estrategias pedagógicas que se implementan e identificación de aquellas que deben ser modificadas para mejorar el proceso inclusivo. Para este fin los instrumentos de recolección de datos usados fueron: Escala Likert y entrevistas semiestructuradas y cerradas.

Considerando todos los datos que se analizaron en el Trabajo de Campo, afirmamos que definir el proceso de inclusión educativa, implica la adaptación del entorno al ritmo y capacidad del alumno, contemplar las singularidades, dejar de lado las diferencias y reconocer la igualdad desde la persona, reafirmar el derecho universal, encausar acciones para afianzar la autonomía y un proyecto de vida.

Según las opiniones y aportes obtenidos, aseguramos que la normativa nacional, responde al espíritu inclusivo expresado en la Convención Internacional. Es por esto que, aseveramos que existe una tensión entre la Ley Nacional y la estructura del Sistema Educativo actual, ya que reafirma una brecha entre las Escuelas de Educación Especial y, las denominadas, escuelas comunes.

Afirmamos que los docentes conocen, por los documentos educativos, la presencia de la inclusión educativa en las normativas nacionales y provinciales, pero, debido a su formación y falta de actualización, no saben cómo planificar las intervenciones áulicas.

De los aportes analizados, ratificamos que la Educación Secundaria continúa centrando sus prácticas pedagógicas en el discurso del saber enciclopédico; reflejado en el diseño de las planificaciones y planes de estudio de los Institutos de Formación Docente.

La actitud y predisposición del docente es un factor fundamental para garantizar inclusión. Por eso aseveramos que, estas valoraciones impactan en el alumno, modificando expectativas, logros; y afirmamos también que, ponderando el diálogo y la confianza, se logrará un reconocimiento de las capacidades y la construcción de autoconfianza.

Con todas las características sobre inclusión educativa observadas, aunque el alumno esté matriculado en la escuela común, tenga su espacio institucional, afirmamos que, si el proceso de enseñanza aprendizaje no se piensa desde una postura ideológica, no se promoverá ni garantizará una plena inclusión educativa.

Considerando que la afectividad, motivación y reconocimiento condiciona directamente los logros académicos, y ratificando que la presencia en el aula de alumnos con discapacidad intelectual no dificulta el desarrollo de la clase, sostenemos que el trabajo fuera del aula y alejado del grupo clase, es una barrera evidente para el aprendizaje.

Contemplando la importancia del reconocimiento de las singularidades y la igualdad de la persona, aseguramos que uno de los facilitadores más importantes para garantizar plena inclusión, es el desarrollo de lo afectivo y de políticas socioeducativas.

Como el lector tendrá presente, todos los alumnos tienen derecho a la accesibilidad educativa, por el simple hecho de ser iguales como personas, por lo tanto, aseveramos que, la matriculación en las escuelas comunes de alumnos con discapacidad intelectual, no debe estar condicionada por las decisiones de profesionales intervinientes.

Para alcanzar logros académicos, ratificamos que el trabajo constante con la familia es fundamental, siempre y cuando, no se dejen de lado las potencialidades y capacidades propias del alumno, por diferentes proyecciones familiares.

Durante del desarrollo de todas las apreciaciones, con relación a la tensión que se presenta entre el proceso de integración y la concepción de inclusión educativa, aseguramos que, estas dos instancias son necesarias y subsidiarias, ya que confirmamos que la integración es una estrategia pedagógico didáctica.

Con respecto al rol de los Institutos de Formación docente, ratificamos que continúan formando a docentes desde intervenciones centradas en saberes enciclopédicos, que
Garbarino, Gaston Hebert

actualmente no se promueven desde las cátedras prácticas inclusivas, pero sí se desarrollan algunos talleres. Además, afirmamos que se debe trabajar la inclusión durante todo el trayecto formativo, y abordar estrategias pedagógico didácticas que contemplen las singularidades de todos.

Teniendo presente la complejidad de las prácticas áulicas, aseguramos que, para promover la inclusión y alcanzar metas, es fundamental planificar todas las intervenciones didácticas para alumnos con discapacidad intelectual, especificando cuál será el propósito, la propuesta, cómo se desarrollará el proceso enseñanza aprendizaje, qué se evaluará, y, sobre todo, cómo se vinculará el alumno con el grupo clase.

De todos los datos analizados durante el trabajo de investigación, encontramos varios no esperados. Por ejemplo, mencionamos que en la opinión de varios participantes, en los docentes de la Educación Secundaria, no se manifiesta predisposición por la inclusión educativa.

En consecuencia, constatamos que consideran la inclusión educativa, un recurso que no enriquece las prácticas escolares. Manifiesta esta postura, el desconocimiento de los docentes de su influencia en la educación. Ya que, según las estadísticas, los países que desarrollan prácticas inclusivas, poseen mayor calidad y equidad.

Habrà notado el lector, luego de la lectura del trabajo de investigación, que una de las discusiones presentes en la inclusión educativa, es el egreso de los alumnos con discapacidad intelectual, con respecto a la emisión de los títulos. Considerando que la educación es un derecho, promueve la igualdad y contempla las singularidades, sostenemos que todos los alumnos deben recibir una certificación por saberes, ya que refleja la trayectoria académica real.

Otro dato de los menos esperado, y en este caso muy significativo, es la confirmación de que los alumnos con discapacidad intelectual, deben cursar su formación académica en las Escuelas de Educación Especial.

Relacionando las reflexiones desarrolladas, podemos sostener, y considerándolo como aportes provisorios al campo del saber, que el proceso de inclusión educativa debería

definirse desde la conceptualización de educación inclusiva. Es decir, no pensar en qué intervenciones serían las adecuadas para garantizar la apropiación de saberes y desarrollo de competencias, sino concebir ideológicamente una educación que garantice la accesibilidad a la totalidad de los alumnos, dada su naturaleza igualitaria.

Además, siguiendo con estos aportes, y teniendo en cuenta el trabajo colaborativo, aseguramos que el proceso de integración escolar, es aquel que garantiza, dado su encuadre normativo y didáctico, la concreción de la inclusión como ideología. Por esto afirmamos su condición de estrategia pedagógica, para garantizar la inclusión educativa.

Teniendo presente todas las conclusiones desarrolladas, nos parece oportuno aclarar que, pudimos evidenciar algunas limitaciones en el Trabajo de Investigación, que serán en Maestría, objeto de análisis más complejo y profundo. Ellos son, la ausencia de opinión de las familias cuyos hijos poseen alguna discapacidad intelectual; y, haber reducido la recolección de datos, solamente a situaciones referidas al Síndrome de Down.

De todas las premisas analizadas, y teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación, ratificamos que las estrategias pedagógicas para permitir la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria de la Provincia de Bs. As, que se implementan, son las adaptaciones curriculares, presencia de pareja pedagógica en el aula, equipos interdisciplinarios, trabajo grupal, tutorías, tecnología, lo visual, arte y lo lúdico.

Sin embargo, para la mejora del proceso inclusivo, sostenemos que se deben diseñar intervenciones didácticas cuyo objetivo sea el logro de la autonomía e independencia personal, tienda al desarrollo de un proyecto de vida, concrete saberes en experiencias directas y los aprendizajes prácticos, adaptaciones del entorno en configuraciones didácticas, contextualización del conocimiento.

Con respecto a los aportes para la gestión y organización escolar, podemos afirmar que sería interesante comenzar con trabajos en redes interinstitucionales, para intercambiar diferentes experiencias y logros obtenidos

Sostenemos también que deberían organizarse en las escuelas, diversos grupos de trabajo con docentes, para aunar criterios y analizar acciones a seguir; facilitaría al proceso inclusivo, la flexibilización de las estructuras escolares, sobre todo el agrupamiento de alumnos, no solo por la edades y sí por grados del saber o habilidades.

Con todas las opiniones y datos estadísticos obtenidos durante el Trabajo de Campo, es evidente que, una de las mayores dificultades en el proceso inclusivo, es la aceptación por parte de los docentes con respecto a logros efectivos.

Nos es pertinente aclarar, que debido a la circulación de discursos y normativas en el ámbito escolar, estos aceptan la ideología de la educación inclusiva presente en la letra, pero no la aceptan ni aplican aún, en las prácticas escolares.

Debido a esto, sostenemos que sería fundamental, para avanzar con esta investigación y como propuesta de innovación institucional, realizar un estudio sobre qué acciones serían necesarias implementar en los Institutos de Formación Docente, u otros ámbitos a relevar, para promover estrategias inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Alemañy Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (2).
- Altamirano, M. (2010). Perfil cognitivo de la discapacidad intelectual. En VV. AA. *Cuadernillo. Educación Inclusiva* (pp. 17-23). Buenos Aires: SELEC-ASDRA.
- Arroyo, M. (septiembre, 2007). Variaciones del formato escolar para la inclusión educativa. El caso de las escuelas de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. Ponencia llevada a cabo en las Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Bautista, R. (Comp.) (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Beech, J. y Larrondo, M. (septiembre, 2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Ponencia llevada a cabo en el Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur. UNESCO, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En Juan Navarro (Coord.) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 1-9). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Blanco Guijarro, R. (2002). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios, J. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 3. Necesidades Educativas Especiales y aprendizajes escolares* (pp. 411-438). Madrid: Editorial Alianza.

- Blanco, R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Marchesi, A.; Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coord.) *Calidad, equidad y reformas de enseñanza* (pp. 87-99). Madrid: Fundación Santillana.
- Bleger, J. (1964/1985). La entrevista psicológica Su empleo en el diagnóstico y la investigación. En *Temas de psicología (entrevista y grupos)* (pp. 9-43). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Campi, M. (2010). El rol del docente integrador. En VV. AA. (2010). *Cuadernillo. Educación Inclusiva* (pp. 26-27). Buenos Aires: SELEC-ASDRA.
- Carasa, N. (septiembre, 2010). Educación inclusiva. La Educación Especial y la obligatoriedad del Nivel Secundario. Ponencia llevada a cabo en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2009). *Integración escolar: una tarea en colaboración*. Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/especial/pdf/normativa/integracion-escolar.pdf>
- Castro, A. y Kravetz, S. (2012). Notas sobre inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, 6 (1), 73-89.
- Castro, A. y Kravetz, S. (noviembre, 2011). La inclusión educativa en la escuela secundaria. Aportes desde la investigación. Ponencia llevada a cabo en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión. Monterrey, Nuevo León, México.

Camors, J. (noviembre, 2013). Diversidad y desigualdades: la escuela (secundaria) interpretada por los jóvenes. Ponencia llevada a cabo en el Seminario Internacional Inclusión Educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos y propuestas para el futuro. Buenos Aires, Argentina.

Cegarra Andrés, F. y García Vilar, G. (2008). *Intervención educativa del alumnado con discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad12.pdf>

de Aráoz y Sánchez Dópico, I. (octubre, 2010). Los derechos de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad. Ponencia llevada a cabo en el I Seminario Los derechos de los alumnos con discapacidad y con Necesidades Educativas Especiales en la Comunidad de Madrid, Comunidad de Madrid, España.

Difabio de Anglat, G. (2001a). *La entrevista*. Apunte de cátedra. Escuela de Educación, Universidad Austral. Buenos Aires.

Difabio de Anglat, G. (2001b). *El diseño de investigación*. Apunte de cátedra. Escuela de Educación, Universidad Austral. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Documento de apoyo N° 7. Orientaciones para la elaboración de Planes Pedagógicos Individuales para alumnos con discapacidad en Proyectos de Integración*. Ciudad de La Plata, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013) *Documento de apoyo. Integración de alumnos con Discapacidad en el Nivel Secundario*. Ciudad de La Plata, Buenos Aires.

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 6 (2), 9-18.

Gento Palacios, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Revista Bordón Madrid*, 59 (1), 581-595.

González-Gil, F. (2008). *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-gonzalez-gil.pdf>

González González, T. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208>

González Halcones, M. A. (2004). Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial. Características y actuación en Educación Física. *Revista Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29 (14), 71-94.

Hurtado, C. U. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Madrid: UAM.

Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext

Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. *Debate 7 del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, 29-38.

Juárez Núñez, J. M.; Combini Salinas, S.; Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. México: UAMUX. *Argumentos*, 23 (62), 41-83.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

Kaufmann, P. (2010). La docente integradora en el aula: otra mirada. En VV. AA. (2010). *Cuadernillo. Educación Inclusiva* (p. 28). Buenos Aires: SELEC-ASDRA.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Ley Federal de Educación N° 24195. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993.

Ley N° 26.378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2008.

Ley Nacional de Educación N° 26206. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2006.

Macías, F. E. (2003). Niños con necesidades educativas especiales. *Boletín Crianza Humanizada*, 8 (2).

Maykut, Pamela y Morehouse, Richard (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado (Trad. Del original inglés de 1994).

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

Montes, N y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1075-1092.

Muntaner, Joan Jordi (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Navarro, J. (Coord.) (2011) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Organización de las Naciones Unidas (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, EE. UU.

Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares. Concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 59.

Pascual Barrio, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso: revista de educación*, 29, 43-58.

Portuondo Sao, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. Ciudad de la Habana: *Revista Cubana Salud Pública*, 30 (4), 1-28.

Resolución Ministerial N° 4635. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con Proyecto de Integración en la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011.

Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas*. Buenos Aires: Debate.

Ruete, C. (2010). Legislación vigente respecto a la Educación Inclusiva. En VV. AA (2010) *Cuadernillo Educación Inclusiva* (pp. 46-49). Buenos Aires: SELEC-ASDRA.

Sáinz Martínez, A. (1996). *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de Educación Infantil*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Santos Guerra, M. A. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. En Juan Navarro (Coord.) *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (pp. 1-23). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002) Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista CEPAL*, 76, 55-69.
- UNESCO (1994). *Declaración y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España.
- Verdugo Alonso, M.A. (2003) Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero: Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 34 (205), 5-19.
- Villanueva, Ma de los A. (2010a). *Triangulación*. Documento de cátedra, LOGE, Escuela de Educación, Universidad Austral.
- Villanueva, Ma de los A. (2010b). *Escala Likert*. Documento de cátedra, LOGE, Escuela de Educación, Universidad Austral.
- Viú, N. E. (1999). *Las adaptaciones curriculares en el proceso de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales*. En Circular Técnica Parcial N° 13. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2000.
- VV. AA. (2010). *Cuadernillo. Educación Inclusiva*. Buenos Aires: SELEC-ASDRA.
- Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*. Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office. Citado en Bautista, R. (Comp.) (1993) *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

Warnock Report (1979) *Special Educational Needs, Report of the Committee of Inquiry into Education of handicapped Children and Young People*. London: HMSO. Citado en Blanco Guijarro, R. (2002) *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios, J. (Comp.) (2002) *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 3. Necesidades Educativas Especiales y aprendizajes escolares*. Madrid: Editorial Alianza.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

ANEXOS

Pre-encuadre de Entrevistas cerradas. Comunicación del Consentimiento.



Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

CONSENTIMIENTO

La presente investigación es conducida por el Prof. Gaston Hebert Garbarino, alumno de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral y se realiza en el marco de la investigación cuyo nombre es *La inclusión de la discapacidad intelectual en la Educación Secundaria*.

La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja es confidencial y se utiliza solamente para fines educativos y/o de investigación. Si usted accede a participar se le pide responder a una entrevista y/o cuestionario. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, se respetará el anonimato a la hora de presentación de resultados.

Prof. Gaston Hebert Garbarino

DNI 26758714

Guión de Entrevista cerrada para un Especialista de ASDRA y otro de FUPIS.

UNIVERSIDAD
AUSTRAL



Escuela de Educación

Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

Entrevista

La presente investigación es conducida por Prof. Gaston Garbarino, alumno de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral y se realiza en el marco de la investigación cuyo nombre es *La inclusión de la discapacidad intelectual en la Educación Secundaria*. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja es confidencial y se utiliza solamente para fines educativos y/o de investigación. Si usted accede a participar se le pide responder a una entrevista y/o cuestionario. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, se respetará el anonimato a la hora de presentación de resultados.

Muchas gracias

Prof. Gaston Garbarino

1. ¿Podría explicar qué entiende por inclusión educativa?
2. ¿De qué manera la legislación vigente garantiza la inclusión educativa?
3. ¿Considera usted que los docentes de nivel secundario y los directivos de las escuelas conocen la legislación vigente que garantiza la inclusión?

Por una escuela en la que todos seamos otros.

Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

4. Se cree que durante muchos años la educación tuvo una orientación predominante en la reproducción del saber hegemónico. ¿Ud., está de acuerdo?
5. Si no le parece totalmente verdadero, ¿me podría ampliar con sus razones?
6. Según las investigaciones actuales, ¿cómo influyen las actitudes y predisposiciones de los docentes en los logros de los alumnos con discapacidad intelectual?
7. ¿Según las investigaciones de ASDRA/FUPIS, cuáles serían las estrategias pedagógicas o configuraciones más adecuadas para garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?
8. ¿Según su experiencia, qué cosas debe hacer un docente de secundaria para que un alumno con discapacidad intelectual se reconozca en el aula plenamente incluido, motivado y feliz por aprender y con potencialidad para superarse?
9. ¿Si Usted dirigiera una escuela secundaria qué acciones tomaría para lograr la plena inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?

Guión de Entrevista cerrada para un Especialista de Asociación Docentes de Azul.



Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

Entrevista

La presente investigación es conducida por Prof. Gaston Garbarino, alumno de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral y se realiza en el marco de la investigación cuyo nombre es *La inclusión de la discapacidad intelectual en la Educación Secundaria*. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja es confidencial y se utiliza solamente para fines educativos y/o de investigación. Si usted accede a participar se le pide responder a una entrevista y/o cuestionario. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, se respetará el anonimato a la hora de presentación de resultados.

Muchas gracias

Prof. Gaston Garbarino

1. ¿Podría comentarme cuál es su función en la Asociación Azul?
2. ¿Cuál es su formación académica?
3. ¿Ha trabajado en el ámbito docente? De ser así, ¿qué antigüedad tiene?

4. ¿Desde qué tiempo se dedica a la difusión de los derechos para las personas con discapacidad?
5. ¿Podría explicar qué entiende por inclusión educativa?
6. ¿De qué manera la legislación vigente garantiza la inclusión educativa?
7. ¿Considera usted que los docentes de nivel secundario y los directivos de las escuelas conocen la legislación vigente que garantiza la inclusión?
8. Se cree que durante muchos años la educación tuvo una orientación predominante en la reproducción del saber hegemónico. ¿Ud., está de acuerdo?
9. Si no le parece totalmente verdadero, ¿me podría ampliar con sus razones?
10. Según las investigaciones actuales, ¿cómo influyen las actitudes y predisposiciones de los docentes en los logros de los alumnos con discapacidad intelectual?
11. ¿Según las investigaciones de la Asociación, cuáles serían las estrategias pedagógicas o configuraciones más adecuadas para garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?
12. ¿Considera que la implementación del CAA en las intervenciones escolares, posibilitaría la inclusión educativa?
13. En la Misión de la Asociación se expresa “apoyar, propiciar y contribuir a la vida independiente de las personas con discapacidad.” ¿Cómo le parece que debería abordarse, desde acciones concretas escolares, la enseñanza para garantizar un desarrollo autónomo?
14. ¿Según su experiencia, qué cosas debe hacer un docente de secundaria para que un alumno con discapacidad intelectual se reconozca en el aula plenamente incluido, motivado y feliz por aprender y con potencialidad para superarse?
15. ¿Si Usted dirigiera una escuela secundaria qué acciones tomaría para lograr la plena inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

16. Teniendo en cuenta las capacitaciones, los talleres que la Asociación Azul realiza, ¿podría comentar alguna actividad, acción, que haya dado resultados exitosos en pos de la inclusión?

Guión de Entrevista semiestructurada para Inspector Jefe de Región 14 de Gestión Estatal.



Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Inspector Regional de Gestión Estatal

1. ¿Podría comentarme cuál es su cargo actual?
2. ¿Cuándo asumió la Jefatura Regional? ¿Estuvo en otros cargos de supervisión?
3. ¿Cuál es su formación académica?
4. En varias investigaciones se define inclusión desde la educación como derecho; otros diferencian inclusión educativa de educación inclusiva, ¿podría explicar qué entiende por inclusión educativa?
5. Varios especialistas describen una tensión entre la práctica de integrar y la de incluir, ¿le parece que son procesos opuestos o complementarios?
6. ¿Considera usted que los docentes de nivel secundario y los directivos de las escuelas conocen la legislación vigente que garantiza la inclusión?

7. Es común escuchar en los discursos de los docentes que no pueden trabajar con la inclusión de la discapacidad, porque no fueron formados en el abordaje de esas prácticas. ¿Qué relevancia tienen para Ud. los Institutos de Formación Docente?
8. ¿Qué cambios se deberían de implementar para reducir esta brecha? ¿Sería una transformación curricular o en las acciones pedagógicas de los docentes al frente de cátedras?
9. Cuando se hace referencia a las necesidades educativas, se focaliza en el entorno del alumno, ¿qué estrategias pedagógicas habría que modificar para lograr avances significativos? ¿Conoce alguna experiencia escolar que haya generado buenas prácticas?
10. Según la normativa de la Provincia de Bs. As., los alumnos con discapacidad intelectual, deben recibir un título diferente a los demás estudiantes, ¿considera que esta situación reafirma prácticas exclusoras? ¿No se genera una incoherencia con el espíritu de la Ley de Educación de la Provincia?
11. En la evolución de los procesos de integración, las familias de los alumnos, han tenido mayor participación. ¿Según su experiencia, esto benefició la implementación de los proyectos?
12. En varias situaciones, las Maestras Integradoras, que se relacionan una vez por semana con el alumno, conocen más de la trayectoria escolar que los docentes, ¿le parece que a los docentes les falta romper con ciertos muros? ¿Esto indica ausencia de responsabilidad social?

Guión de Entrevista semiestructurada para alumno con discapacidad intelectual.



Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

GUION DE ENTREVISTA PARA ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1. En primer lugar, comentame cómo te llamás, cuántos años tenés.
2. ¿Cómo está compuesta tu familia?
3. ¿En qué ciudad vivís? ¿En qué Provincia?
4. Además de ir a la escuela, ¿hacés otras actividades? ¿vas solo? ¿te acompañan?
5. ¿En qué año estás de la Secundaria?
6. ¿Cómo te sentiste en la escuela todo este tiempo?
7. La relación con tus compañeros en estos años: ¿te invitaron/invitan a sus cumpleaños?
8. Además de las actividades de la escuela, ¿compartís/compartiste otras salidas con ellos? ¿Cuáles? ¿Alguna te interesó más?

9. ¿Qué materias te gustaron más? ¿En cuáles te sentiste cómodo? ¿Alguna no te interesó para nada?
10. Haciendo las actividades en el aula, ¿siempre estuviste solo? ¿tuviste alguna vez maestras de apoyo?
11. ¿Todos los profesores te trataron igual? ¿Pasaste momentos tristes en la escuela?
12. ¿Hacías las mismas actividades que tus compañeros? En algunos casos, a los alumnos los sacan del aula para hacer otras tareas, ¿te pasó esto? ¿cómo te sentiste?
13. ¿Recordás alguna actividad de tus docentes con la que hayas aprendido mucho?
14. Si fueras docente, ¿qué no harías con tus alumnos?
15. Seguramente en todo este tiempo hiciste muchas actividades, convivencias, viajes, tareas grupales: ¿cuáles te gustaron más/ te sentiste más cómodo?
16. En algunas escuelas, conocidos, me han contado que los docentes rechazan trabajar con la diversidad, ¿sentiste alguna vez esto?
17. Antes me dijiste cómo está armada tu familia, ¿te acompañaron todos estos años? ¿en qué actividades? ¿deberes? ¿apoyando tus logros?
18. Para finalizar, ¿qué entendés vos por inclusión/ser incluido?

Escala Likert. Diseño aplicado para validación de Inter Jueces.

1) La normativa actual, contempla la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
2) Las estrategias didácticas expresadas en la normativa vigente promueven acciones para la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
3) Las leyes actuales nacionales incluyen la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
4) Las leyes actuales provinciales incluyen la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
5) El docente no está capacitado para asegurar, desde su práctica, la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
6) Los diseños curriculares contemplan orientaciones didácticas para promover la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
7) Las configuraciones didácticas son más eficaces que los recortes curriculares.
8) Las nuevas tecnologías facilitan la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
9) La normativa actual responde a los lineamientos de las políticas inclusivas de los organismos internacionales.
10) Los docentes manifiestan predisposición ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual
11) La aplicación de las configuraciones atenta contra la adquisición de los contenidos prescriptivos.
12) El cambio de estrategias a partir del desarrollo de competencias, asegura la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.

13) La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual, dificulta la dinámica del grupo clase.
14) Las intervenciones didácticas de los Maestros Integradores no facilita la adquisición de contenidos prescriptivos.
15) Conozco la normativa vigente provincial.
16) Conozco la normativa vigente nacional.
17) Aplico las orientaciones que la normativa vigente contempla.
18) Los docentes contemplan en sus planificaciones a los alumnos con discapacidad intelectual
19) El docente se enriquece al interactuar con alumnos con discapacidad intelectual
20) En las instituciones se promueve la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
21) La actitud positiva de los docentes facilita la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
22) Las actuales prácticas docentes no garantizan la inclusión de lo diferente
23) Es fundamental generar actitudes responsables, para avanzar hacia una educación inclusiva.
24) Las actitudes de los docentes pueden determinar de manera inconsciente los logros de los alumnos con discapacidad intelectual.
25) Los centros educativos tienen una actitud favorable ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
26) Es sabido que en las instituciones educativas, existen prejuicios hacia estos grupos poblacionales
27) Es necesario que los alumnos con discapacidad intelectual tengan flexibilidad

pedagógica.
28) La aplicación de nuevos formatos de escuela garantiza la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.
29) Los alumnos con discapacidad intelectual deberían cursar sus trayectos formativos en escuelas de educación especial.
30) A causa de las adaptaciones curriculares, los alumnos con discapacidad intelectual, deben recibir un certificado de estudios diferente a los demás alumnos.
31) Las adaptaciones curriculares generan situaciones de injusticia frente a los demás integrantes del grupo clase.
32) Los docentes realizan trayectos formativos sobre inclusión de discapacidad intelectual.
33) Los dispositivos de evaluación deben adaptarse a las capacidades de los alumnos con discapacidad intelectual.
34) Los alumnos con discapacidad intelectual deben ser atendidos en el aula por personal especializado.
35) Para lograr objetivos, se sugiere que en materias con mayor complejidad, el alumno trabaje fuera del aula con otro profesional.
36) Para contemplar las limitaciones conceptuales de los alumnos con discapacidad intelectual, hay que diseñar planes con recorte de contenidos.
37) Las políticas socioeducativas garantizan la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual.
38) La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual debe ser tema de trabajo en las jornadas institucionales.
39) Las instituciones de gestión privada, deberían aplicar el derecho de admisión a

los alumnos con discapacidad intelectual.
40) Uno de los factores que impide la inclusión, es la resistencia de los docentes a cambiar sus prácticas escolares.
41) La escolarización en escuelas comunes debe ser un derecho de cualquier alumno.
42) La escolarización en escuelas comunes no debe depender de consideraciones de profesionales.
43) El abordaje de los aspectos socio afectivos, facilitan la inclusión del alumno con discapacidad intelectual
44) Los docentes deben desarrollar estrategias que faciliten la aceptación social en el aula de los alumnos con discapacidad intelectual
45) Generar espacios para las tutorías facilita el reconocimiento de las diferencias.
46) La inclusión de la discapacidad intelectual es deseable, pero los logros académicos deficientes condicionan su implementación.
47) La inclusión de la discapacidad intelectual se facilita estableciendo canales de colaboración con las familias.
48) Priorizar aprendizajes prácticos potencia las capacidades de alumnos con discapacidad intelectual.
49) La inclusión de la discapacidad intelectual debe tender al desarrollo de la vida independiente.
50) Abordar la inclusión de la discapacidad intelectual en la escuela es irrelevante, ya que la sociedad no acepta las diferencias.
51) Los docentes reconocen la discapacidad intelectual, como un recurso enriquecedor para el aprendizaje de todos.

<p>52) Una de las barreras de la inclusión de la discapacidad intelectual, es la sobreprotección de las familias.</p>
<p>53) El uso de materiales concretos, facilita la inclusión de la discapacidad intelectual.</p>
<p>54) Es necesario desarrollar un plan cognitivo-emocional para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.</p>
<p>55) En mis clases, trabajo desde el reconocimiento de las diferencias.</p>
<p>56) Diseñar actividades lúdicas garantiza la inclusión de la discapacidad intelectual.</p>

Escala Likert. Diseño aplicado para validación de expertos.

Consulta de opinión sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual

El objetivo de la presente escala es ponderar su consideración y opinión sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en Educación Secundaria de la Prov. Bs. As.

Lo invito a que lea con atención los siguientes enunciados y señale con una cruz la opción que más se acerque a su opinión personal.

Marque con una cruz una sola de las cinco opciones en cada ítem, según su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación correspondiente. Recuerde que *no hay respuestas correctas ni incorrectas*.

No invierta mucho tiempo con cada enunciado, pero asegúrese de contestarlos todos. Su opinión es muy importante para este estudio. Le agradecemos su participación.

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No tengo posición tomada	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1) Las estrategias didácticas expresadas en la normativa vigente promueven acciones para la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					
2) Las leyes actuales nacionales contemplan la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					

<p>3) Las leyes actuales provinciales contemplan la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>4) El docente no está capacitado para asegurar, desde su práctica, la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>5) Los diseños curriculares contemplan orientaciones didácticas para promover la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>6) Las configuraciones didácticas son más eficaces que los recortes curriculares.</p>					
<p>7) Las nuevas tecnologías facilitan la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>8) La normativa actual responde a los lineamientos de las políticas inclusivas de los organismos internacionales.</p>					
<p>9) Los docentes manifiestan predisposición ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual</p>					
<p>10) La aplicación de las configuraciones atenta contra la adquisición de los contenidos prescriptivos.</p>					
<p>11) El cambio de estrategias a partir del desarrollo de competencias, asegura la inclusión de alumnos con discapacidad</p>					

intelectual.					
12) La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual, dificulta la dinámica del grupo clase.					
13) Las intervenciones didácticas de los Maestros Integradores no facilita la adquisición de contenidos prescriptivos.					
14) Aplico las orientaciones que la normativa vigente contempla.					
15) Los docentes contemplan en sus planificaciones a los alumnos con discapacidad intelectual					
16) El docente se enriquece al interactuar con alumnos con discapacidad intelectual					
17) En las instituciones que trabajo se promueve la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					
18) La actitud positiva de los docentes facilita la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					
19) Las actuales prácticas docentes no garantizan la inclusión de lo diferente					
20) Es fundamental generar actitudes responsables, para avanzar hacia una educación inclusiva.					

<p>21) Las actitudes de los docentes pueden determinar de manera inconsciente los logros de los alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>22) Los centros educativos tienen una actitud favorable ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>23) Es sabido que en las instituciones educativas, existen prejuicios hacia estos grupos poblacionales</p>					
<p>24) Es necesario que los alumnos con discapacidad intelectual tengan flexibilidad pedagógica.</p>					
<p>25) La aplicación de nuevos formatos de escuela garantiza la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>26) Los alumnos con discapacidad intelectual deberían cursar sus trayectos formativos en escuelas de educación especial.</p>					
<p>27) A causa de las adaptaciones curriculares, los alumnos con discapacidad intelectual, deben recibir un certificado de estudios diferente a los demás alumnos.</p>					
<p>28) Las adaptaciones curriculares generan situaciones de injusticia frente a los demás integrantes del grupo clase.</p>					

<p>29) Los docentes realizan trayectos formativos sobre inclusión de discapacidad intelectual.</p>					
<p>30) Los dispositivos de evaluación deben adaptarse a las capacidades de los alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>31) Los alumnos con discapacidad intelectual deben ser atendidos en el aula por personal especializado.</p>					
<p>32) Para lograr objetivos, se sugiere que en materias con mayor complejidad, el alumno trabaje fuera del aula con otro profesional.</p>					
<p>33) Para contemplar las limitaciones conceptuales de los alumnos con discapacidad intelectual, hay que diseñar planes con recorte de contenidos.</p>					
<p>34) Las políticas socioeducativas garantizan la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>35) La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual debe ser tema de trabajo en las jornadas institucionales.</p>					
<p>36) Las instituciones de gestión privada, deberían aplicar el derecho de admisión a los alumnos con discapacidad intelectual.</p>					

<p>37) Uno de los factores que impide la inclusión, es la resistencia de los docentes a cambiar sus prácticas escolares.</p>					
<p>38) La escolarización en escuelas comunes debe ser un derecho de cualquier alumno.</p>					
<p>39) La escolarización en escuelas comunes no debe depender de consideraciones de profesionales.</p>					
<p>40) El abordaje de los aspectos socio afectivos, facilitan la inclusión del alumno con discapacidad intelectual</p>					
<p>41) Los docentes deben desarrollar estrategias que faciliten la aceptación social en el aula de los alumnos con discapacidad intelectual</p>					
<p>42) Generar espacios para las tutorías facilita el reconocimiento de las diferencias.</p>					
<p>43) La inclusión de la discapacidad intelectual es deseable, pero los logros académicos deficientes condicionan su implementación.</p>					
<p>44) La inclusión de la discapacidad intelectual se facilita estableciendo canales de colaboración con las familias.</p>					
<p>45) Priorizar aprendizajes prácticos potencia las capacidades de alumnos con</p>					

discapacidad intelectual.					
46) La inclusión de la discapacidad intelectual debe tender al desarrollo de la vida independiente.					
47) Abordar la inclusión de la discapacidad intelectual en la escuela es irrelevante, ya que la sociedad no acepta las diferencias.					
48) Los docentes reconocen la discapacidad intelectual, como un recurso enriquecedor para el aprendizaje de todos.					
49) Una de las barreras de la inclusión de la discapacidad intelectual, es la sobreprotección de las familias.					
50) El uso de materiales concretos, facilita la inclusión de la discapacidad intelectual.					
51) Es necesario desarrollar un plan cognitivo-emocional para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.					
52) En mis clases, trabajo desde el reconocimiento de las diferencias.					
53) Diseñar actividades lúdicas garantiza la inclusión de la discapacidad intelectual.					
54) Los Institutos de Formación Docente,					

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

promueven en sus cátedras la educación inclusiva					
55) En los Institutos de Formación Docente, se generan espacios para debatir la educación inclusiva					
56) Los egresados de los Institutos de Formación Docente, están capacitados para desarrollar prácticas inclusivas					
57) Los docentes no pueden promover prácticas inclusivas, porque no fueron formados en los Institutos de Formación Docente.					

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

Escala Likert. Diseño aplicado a población seleccionada.

**UNIVERSIDAD
AUSTRAL**



Escuela de Educación

Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

Consulta de opinión sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual

El objetivo de la presente escala es ponderar su consideración y opinión sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en Educación Secundaria de la Prov. Bs. As., en el marco de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral.

Lo invito a que lea con atención los siguientes enunciados y señale con una cruz la opción que más se acerque a su opinión personal.

Marque con una cruz una sola de las cinco opciones en cada ítem, según su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación correspondiente. Recuerde que *no hay respuestas correctas ni incorrectas*.

No invierta mucho tiempo con cada enunciado, pero asegúrese de contestarlos todos. Su opinión es muy importante para este estudio. Le agradecemos su participación.

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No tengo posición tomada	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1) Las estrategias didácticas expresadas en la normativa vigente promueven acciones para la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					
2) Las leyes actuales nacionales contemplan la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					
3) Las leyes actuales provinciales contemplan la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					
4) Los diseños curriculares contemplan orientaciones didácticas para promover la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					
5) Las configuraciones didácticas son más eficaces que los recortes curriculares.					
6) Las nuevas tecnologías facilitan la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.					
7) La normativa actual responde a los lineamientos de las políticas inclusivas de los organismos internacionales.					

<p>8) Los docentes manifiestan predisposición ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual</p>					
<p>9) El cambio de estrategias a partir del desarrollo de competencias, asegura la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>10)La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual, dificulta la dinámica del grupo clase.</p>					
<p>11)Los docentes contemplan en sus planificaciones a los alumnos con discapacidad intelectual</p>					
<p>12)El docente se enriquece al interactuar con alumnos con discapacidad intelectual</p>					
<p>13)La actitud positiva de los docentes facilita la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>14)Las actuales prácticas docentes no garantizan la inclusión de lo diferente</p>					
<p>15)Las actitudes de los docentes pueden determinar de manera inconsciente los logros de los alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>16)Los centros educativos tienen una actitud favorable ante la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual.</p>					
<p>17)Es sabido que en las instituciones</p>					

educativas, existen prejuicios hacia estos grupos poblacionales					
18) Es necesario que los alumnos con discapacidad intelectual tengan flexibilidad pedagógica.					
19) Los alumnos con discapacidad intelectual deberían cursar sus trayectos formativos en escuelas de educación especial.					
20) A causa de las adaptaciones curriculares, los alumnos con discapacidad intelectual, deben recibir un certificado de estudios diferente a los demás alumnos.					
21) Las adaptaciones curriculares generan situaciones de injusticia frente a los demás integrantes del grupo clase.					
22) Los docentes realizan trayectos formativos sobre inclusión de discapacidad intelectual.					
23) Los alumnos con discapacidad intelectual deben ser atendidos en el aula por personal especializado.					
24) Para lograr objetivos, se sugiere que en materias con mayor complejidad, el alumno trabaje fuera del aula con otro profesional.					
25) Para contemplar las limitaciones conceptuales de los alumnos con discapacidad intelectual, hay que diseñar planes con recorte					

de contenidos.					
26) Las políticas socioeducativas garantizan la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual.					
27) La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual debe ser tema de trabajo en las jornadas institucionales.					
28) La escolarización en escuelas comunes no debe depender de consideraciones de profesionales.					
29) El abordaje de los aspectos socio afectivos, facilitan la inclusión del alumno con discapacidad intelectual					
30) Generar espacios para las tutorías facilita el reconocimiento de las diferencias.					
31) La inclusión de la discapacidad intelectual se facilita estableciendo canales de colaboración con las familias.					
32) Priorizar aprendizajes prácticos potencia las capacidades de alumnos con discapacidad intelectual.					
33) La inclusión de la discapacidad intelectual debe tender al desarrollo de la vida independiente.					
34) Los docentes reconocen la discapacidad intelectual, como un recurso enriquecedor para					

Por una escuela en la que todos seamos otros.
 Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

el aprendizaje de todos.					
35) Una de las barreras de la inclusión de la discapacidad intelectual, es la sobreprotección de las familias.					
36) El uso de materiales concretos, facilita la inclusión de la discapacidad intelectual.					
37) Diseñar actividades lúdicas garantiza la inclusión de la discapacidad intelectual.					
38) Los Institutos de Formación Docente, promueven en sus cátedras la educación inclusiva					
39) En los Institutos de Formación Docente, se generan espacios para debatir la educación inclusiva					

**Entrevista al Sujeto 1. Texto íntegro.
Especialista de ASDRA.**

UNIVERSIDAD
AUSTRAL



Escuela de Educación

Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

Entrevista

La presente investigación es conducida por Prof. Gaston Garbarino, alumno de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral y se realiza en el marco de la investigación cuyo nombre es *La inclusión de la discapacidad intelectual en la Educación Secundaria*. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja es confidencial y se utiliza solamente para fines educativos y/o de investigación. Si usted accede a participar se le pide responder a una entrevista y/o cuestionario. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, se respetará el anonimato a la hora de presentación de resultados.

Muchas gracias

Prof. Gaston Garbarino

1. ¿Podría explicar qué entiende por inclusión educativa?

Que la educación se debe brindar a todos. Adaptada a cada uno. La escuela y los profesores se deben adaptar al alumno. Al ritmo y capacidad de cada uno.

2. ¿De qué manera la legislación vigente garantiza la inclusión educativa?

Ley 26.378. Apruébase la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006.

Sancionada: Mayo 21 de 2008

Promulgada: Junio 6 de 2008

Art 24:

Artículo 24

Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y

alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Este artículo, lo garantiza, la convención es parte de nuestra Constitución.

También el nuevo Código Civil, a través de los artículos 31 a 50, donde se ampara a las personas con discapacidad y sus derechos. Entre ellos el de la educación en escuelas comunes.

3. *¿Considera usted que los docentes de nivel secundario y los directivos de las escuelas conocen la legislación vigente que garantiza la inclusión?*

Muchos no. Es algo que compruebo casi diariamente. Por las consultas y quejas de las familias

4. *Se cree que durante muchos años la educación tuvo una orientación predominante en la reproducción del saber hegemónico. ¿Ud., está de acuerdo?*

Sí. Pero estamos en periodo de cambio y renovación.

5. *Si no le parece totalmente verdadero, ¿me podría ampliar con sus razones?*

6. *Según las investigaciones actuales, ¿cómo influyen las actitudes y predisposiciones de los docentes en los logros de los alumnos con discapacidad intelectual?*

Observo buena predisposición en los nuevos docentes. Pero falta información y formación.

Ellos buscan actualizarse. Hacen cursos. Quieren el cambio. Mejorar el sistema.

Esto se refleja en los alumnos: y siempre fue y será así: buenos docentes forman buenos alumnos

7. *¿Según las investigaciones de ASDRA, cuáles serían las estrategias pedagógicas o configuraciones más adecuadas para garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?*

Los apoyos y adaptaciones curriculares, el acompañamiento de docentes integradores.

Formando pareja pedagógica con el docente a cargo del curso. Íntima y constante relación con familia, equipo interdisciplinario y escuela

8. *¿Según su experiencia, qué cosas debe hacer un docente de secundaria para que un alumno con discapacidad intelectual se reconozca en el aula plenamente incluido, motivado y feliz por aprender y con potencialidad para superarse?*

Ser tratado como todos los demás alumnos, respetando sus características particulares.

Favorecer la relación con los compañeros. Todos se enriquecen con este intercambio.

La persona con discapacidad es alguien que motiva y ofrece ejemplo de constancia y superación al grupo.

9. *¿Si Usted dirigiera una escuela secundaria qué acciones tomaría para lograr la plena inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?*

En Italia desde 1960 que no existen las escuelas especiales.

Ambos ámbitos unieron su trabajo, y a partir de ese momento se convirtieron en una sola escuela: fusionadas especial y común.

Esto demuestra que es posible hacerlo.

Es mi ideal de enseñanza.

**Entrevista al Sujeto 2. Texto íntegro.
Especialista de FUPIS.**

UNIVERSIDAD
AUSTRAL



Escuela de Educación

Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

Entrevista

La presente investigación es conducida por Prof. Gaston Garbarino, alumno de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral y se realiza en el marco de la investigación cuyo nombre es *La inclusión de la discapacidad intelectual en la Educación Secundaria*. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja es confidencial y se utiliza solamente para fines educativos y/o de investigación. Si usted accede a participar se le pide responder a una entrevista y/o cuestionario. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, se respetará el anonimato a la hora de presentación de resultados.

Muchas gracias

Prof. Gaston Garbarino

1. ¿Podría explicar qué entiende por inclusión educativa?

En principio cambiaríamos el orden de los términos y hablaríamos de educación inclusiva, que es aquella educación que atiende a la diversidad, la singularidad de cada

alumno, que actúa bajo un diseño universal, entendiéndose como tal el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluye las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten, podríamos hablar de ajustes razonables.

2. *¿De qué manera la legislación vigente garantiza la inclusión educativa?*

Existe la Convención internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad Ley 26378. Aunque en la práctica falta mucho camino por recorrer para que la misma se cumpla

3. *¿Considera usted que los docentes de nivel secundario y los directivos de las escuelas conocen la legislación vigente que garantiza la inclusión?*

No, no la conocen, somos los padres y las distintas ONG las que promovemos que la conozcan. No así el ministerio de educación

4. *Se cree que durante muchos años la educación tuvo una orientación predominante en la reproducción del saber hegemónico. ¿Ud., está de acuerdo?*

Es verdad y todavía se siguen formando a los docentes de esta manera, es por eso que cuesta tanto entender a la educación desde la diversidad.

Cada sociedad y en distintos momentos históricos decide a quien margina, a quien deja afuera

5. *Si no le parece totalmente verdadero, ¿me podría ampliar con sus razones?*

6. *Según las investigaciones actuales, ¿cómo influyen las actitudes y predisposiciones de los docentes en los logros de los alumnos con discapacidad intelectual?*

La actitud y predisposición del docente es fundamental, si sus expectativas son bajas será así el resultado. Se trata de la profecía cumplida, hay experimentos al respecto: ojos azules y ojos marrones.

7. ¿Según las investigaciones de FUPIS, cuáles serían las estrategias pedagógicas o configuraciones más adecuadas para garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?

En principio según los resultados de estudios que venimos llevando a cabo desde el 2005, necesitamos una fuerte convicción, apertura, flexibilidad del Directivo de la Institución para que baje líneas claras a sus docentes. La ley la tenemos pero en la realidad el Directivo debe estar convencido que se puede garantizar la inclusión de alumnos.

Proponemos de acuerdo a cada caso, trabajar con el docente para que se apoyen mutuamente, compartan experiencias, temores, dudas, se animen a nuevos desafíos, ensayando, evaluando y creando. Sugerimos también la pareja pedagógica en el aula.

Trabajar con el mismo temario, utilizar ajustes razonables, fomentar el trabajo grupal entre los alumnos, vivenciando valores de cooperación, solidaridad, donde se enriquezcan mutuamente.

Utilizar apoyos tecnológicos, compu, videos, power, uso de distintos materiales concretos, realización por parte de los alumnos de investigaciones donde sean ellos mismos en forma grupal que vayan construyendo el conocimiento, debates, uso de imágenes.

8. ¿Según su experiencia, qué cosas debe hacer un docente de secundaria para que un alumno con discapacidad intelectual se reconozca en el aula plenamente incluido, motivado y feliz por aprender y con potencialidad para superarse?

Tener altas expectativas, fomentar la autoestima, no olvidando que es su alumno, creando espacios no solo de transmisión de conocimientos, sino también de escucha, alentando la participación. Fomentar encuentros con sus pares fuera del aula de ahí lo

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

fundamental del trabajo grupal, ya que al reunirse en sus hogares, también las familias de sus compañeros empiezan a cambiar su mirada.

Según la mirada que tenga el docente también será la mirada de sus compañeros.

9. ¿Si Usted dirigiera una escuela secundaria qué acciones tomaría para lograr la plena inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?

Bajaría líneas claras y concretas a todo el personal del establecimiento, ya que en esta tarea se involucran todos.

Realizaría jornadas de capacitación.

Promovería reunión de profes que tengan en sus aulas alumnos con discapacidad intelectual a fin de compartir, intercambiar, crear y sostenerse, sabiendo que no están solos en este desafío.

Entrevista al Sujeto 3. Transcripción íntegra.

Alumno con discapacidad intelectual. Realizada el martes 17 de noviembre de 2015 a las 16:15 hs.

I. Bueno. Buenas tardes. Te agradezco por el espacio y por cederme esta entrevista. En primer lugar, comentame cómo te llamás, y cuántos años tenés.

E. Y bueno, me llamo F. P., y tengo 18 años, y voy a la Escuela S. U. de los SS. CC.

I. Bien ¿Cómo está compuesta tu familia?

E. Y mi familia está compuesta por tres personas. Por mi mamá y por mi hermana. Que, bah, vivo con mi mamá, porque mi hermana está viviendo sola con su novio. Y bueno... y eso, estoy feliz

I. Bien. Ahora comentame en qué ciudad vivís y cuál es la provincia. Así todos los que te conocen a vos, saben en qué ciudad vivís y en qué provincia

E. En la ciudad que vivo es Junín, Provincia de Buenos Aires

I. Además de ir a la escuela, F., ¿hacés otras actividades? A esas actividades ¿vas solo? ¿Te acompañan?

E. Y, de las actividades que hago, hago un montón, por ejemplo, voy a particular de Química, de Física, de Matemática. Y, bueno, voy solo. Si es cerca me voy solo, si es muy lejos me voy con mi mamá o con mi hermana.

I. Bien ¿En qué año estás de la Secundaria?

E. Estoy por terminar el colegio, estoy en el último año...

I. Bien...

E. En sexto de Naturales.

I. En sexto de Naturales, perfecto. Ya han pasado varios años, desde que arrancaste el Jardín, la Primaria y la Secundaria ¿Cómo te sentiste durante todos estos años? ¿Hay algo particular que te llame la atención?

E. Y yo me sentí rebien, estoy feliz. Eh, porque al principio, yo estuve con vos que me hiciste la vida muy feliz. Doy gracias con vos que pude progresar. Y bueno, doy gracias a mi familia, eh, me sentí bien, por estos años. Y bueno, estoy feliz.

I. Sí, sobre todo en este período que es el culminante. Además de tu familia, te voy a preguntar por tus compañeros de la escuela

E. Está bien...

I. ¿Cómo fue la relación con ellos?, si has salido a hacer alguna actividad además de la que hacés en la escuela, si has compartido cumpleaños.

E. Sí, un montonazo, porque con mis amigos, eh, estoy contento, que vamos a los boliches, salimos juntos. Eh, a veces, eh, compartimos tardes o noches juntos, porque salimos a comer, o nos juntamos en una casa o a veces hacemos partidos de fútbol o de ping pong. Nos juntamos básicamente a charlar, a comer y a comentar cosas de la vida

I. Con los amigos que salís siempre, ¿son todos de la escuela o tenés otros a parte de los compañeros de escuela?

E. No, tengo otros amigos, eh, tengo de la iglesia, tengo...

I. Ah, bien, también...

E. Tengo amigos de la vida y del colegio salimos unos pocos, no todos, por ejemplo, con P, con M. M, eh, con A. y con D.

I. Perfecto. Vamos a la escuela ahora, así, preguntas generales. ¿De las materias que tuviste hay algunas que te gustaron más, otras que te gustaron menos, te interesaron más, te interesaron menos?

E. A mí la materia que más me gusta es la Biología, la Física y la Química. Y las que, las que no me gustan son las otras materias, son las otras materias, como historia, como Ciencia de la Tierra, eh, como Política. Y nada más que eso. Hay una que me interesa mucho que es la parte de Ambiente y Desarrollo, es la materia que más me gusta porque nos enseña a cómo manejarnos en la vida.

I. Muy bien. En la escuela, cuando hiciste diferentes actividades, ¿siempre las hiciste todas solo, tuviste alguna maestra que te estuvo acompañando?

E. Y, mirá, en los primeros años, en los primeros años, yo tuve un acompañante que lo que me hacía era de todo: no podía hablar ni siquiera con mis amigos o sea no me dejaba hacer, eh, yo mismo. Lo que yo decidí es sacarla, porque no daba para más y por eso decidí.

I. Claro, te indicaba ella lo que tenías que hacer, pero no podías hacer vos, cosas, otras cuestiones para desarrollarte

E. Cosas que yo quería

I. Está bien. Y después, siguiendo con esto de las actividades, ¿siempre hiciste las mismas actividades, has hecho otras actividades diferentes?

E. Y no, de las actividades, no, son iguales, como...

I. Como los demás chicos.

E. Sí. Como los demás chicos

I. Como todos tus compañeros

E. Sí, iguales.

I. En algunos casos, sacan a chicos para hacer actividades fuera del aula. ¿Te pasó alguna vez que te hayan sacado del aula o siempre trabajaste con tus compañeros en el aula?

E. Eh, no, a mí nunca me sacaron, a mí solo, siempre trabajé en grupo, dentro del colegio, pero a veces en los primeros años, me llamaban y me sacaban a mí solo. Y eso...

I ¿Y eso, cómo te hacía sentir?

E. Me hacía sentir mal, porque...

I. Claro, porque vos querías trabajar con tus compañeros

E. Porque yo quería estar con mis amigos, no con la persona que me quiere sacar

I. Perfecto. ¿Te acordás, así de todo lo que has trabajado, en Jardín, Primaria, Secundaria, con todos los docentes, alguna actividad que vos digas, con esa aprendí mucho?

E. Sí, con S. S. de primer año. Con ella...

I. ¿Te acordás qué actividades hacías o que...?

E. Sí, dibujaba, cantaba canciones que me enseñaba ella, hacía tareas que me gustaba hacer, eh, y bueno.

I. Trabaja mucho con tus intereses, también...

E. Sí, trabajaba mucho.

I. Mirá, te voy hacer una pregunta para que la pienses del otro lado, a ver si te sale la respuesta.

E. Sí, dale.

I. Si vos fueras profesor, ¿qué no harías con tus alumnos?

E. Y, primero, no gritar, no comer en clase, si alguno quiere ir al baño y trabaja, pero no dentro del horario, porque no se puede.

I. Y después, ¿con respecto a las tareas y con las actividades?

E. Y., yo...

I. ¿Qué cambiarías? Vos ponete del lado que en este momento sos docente, ¿qué harías, qué te gustaría hacer? Bah, ¿cómo te gustaría trabajar con tus alumnos? A eso me refiero.

E. En grupo, más libertad de hacer los trabajos...

I. Bien.

E. Y realizar más actividades fuera del colegio, como que aprenda un poco del ambiente, que aprendan por lo menos a cómo seguir un trabajo...

I. Perfecto.

E. Pero todos juntos en grupo

I. Sí, sí, siempre esta cuestión de trabajar en conjunto con los demás. Mirá, justamente la pregunta que sigue se relaciona con eso. Porque de convivencias, de viajes, de tareas grupales, ¿cuáles te habían gustado más y en cuáles te sentiste más cómodo? Pero, medianamente algo me dijiste con respecto a las tareas grupales, las salidas, eso de aprender en conjunto.

E. Lo que más me llamó la atención, era que visitamos la fábrica de la manteca, que salimos así en comunidad a Buenos Aires, a visitar la fábrica de la manteca, cómo se hacía

I. ¿A cuál fueron, a la S.?

E. Sí, a la S., que nos llevaron ahí, la pasamos divino.

I. ¿Te dieron el desayuno?

E. Sí, sí, todo, completo. Y bueno, y después visitamos la Reserva Ecológica...

I. Ah, sí, sí.

E. Que también estuvo muy lindo y aprendí a cuidar lo que es uno mismo, o sea, a cuidar las cosas.

I. Por lo visto, de todo lo que has hecho en la escuela, siempre te ha gustado más, por un lado, esta cuestión de lo grupal, lo que decís del trabajo grupal; y el trabajo afuera de la escuela, porque uno aprende otras cuestiones que son muy importante, porque son para el desarrollo de la vida. Recién estuvimos hablando de cómo te sentirías vos como si fueras docente y estuvimos hablando de algunos docentes. ¿Sentís que algunos docentes rechazan trabajar con la diversidad con la inclusión?

E. Y...

I. ¿Sentiste en estos años esa postura?

E. No, los primeros años, sí, un poco con Z, pero después no, era lo más tranquilo

I. Después no pasó nada

E. Sí, después no pasó nada

I. Antes me dijiste cómo estaba conformada tu familia y demás, ¿te acompañó durante todos estos años la familia? ¿En qué actividades? ¿Haciendo los deberes? ¿Apoyándote en tus logros? ¿Cómo fue ese acompañamiento?

E. Y mi familia me acompañó en todo lo que yo necesitaba, por ejemplo, yo le pedía que me ayudara en una tarea de Ciudadanía y lo hacíamos juntos. Siempre ellos fueron muy amables conmigo, porque siento que ellos es mi única esperanza de vida que tengo Y bueno, y eso, que le doy gracias a toda mi familia, que me ha ayudado, con las tareas, con los sacrificios.

I. Sí, Sí, en todo momento. Bueno, ya para cerrar la entrevista, porque hemos hablado mucho de la escuela, de las actividades, de trabajaren grupo, trabajar con tus amigos, con tus compañeros:¿me podrías así como definir para vos que sería trabajar con la inclusión? ¿Es decir, qué es para vos la inclusión? Porque viste que, constantemente, vos habrás escuchado la palabra inclusión...

E. Sí, por todos lados

I. en las reuniones, en la escuela; pero bueno vos sos el actor principal de la inclusión, entonces, para vos qué es la inclusión.

E. Y la inclusión es integrar a toda esa persona que no importa las capacidades que tiene, que no importa la diferencia, pero todos sabemos que somos personas y que todos sabemos de que uno sabe lo que se puede lograr, y todo lo que hicimos es proponer, todo lo que todo el logro que tuvimos, porque todas personas, como somos todos iguales, que no importa las capacidades que tenemos. Lo más importante de la inclusión es que todos trabajemos con igualdad

I. Perfecto. Muchas gracias F.

**Entrevista al Sujeto 4. Texto íntegro.
Especialista de la Asociación Azul.**

UNIVERSIDAD
AUSTRAL



Escuela de Educación

Licenciatura en Organización y Gestión Educativa

Entrevista

La presente investigación es conducida por Prof. Gaston Garbarino, alumno de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral y se realiza en el marco de la investigación cuyo nombre es *La inclusión de la discapacidad intelectual en la Educación Secundaria*. La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja es confidencial y se utiliza solamente para fines educativos y/o de investigación. Si usted accede a participar se le pide responder a una entrevista y/o cuestionario. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, se respetará el anonimato a la hora de presentación de resultados.

Muchas gracias

Prof. Gaston Garbarino

1. ¿Podría comentarme cuál es su función en la Asociación Azul?

Me desempeño como coordinadora del grupo de trabajo de docentes de la Asociación Azul.

2. *¿Cuál es su formación académica?*

Soy profesora de Matemática y su didáctica.

3. *¿Ha trabajado en el ámbito docente? De ser así, ¿qué antigüedad tiene?*

Me desempeño en el sistema educativo desde el año 1997. He trabajado en el nivel secundario, terciario y universitario. Actualmente trabajo en formación docente (maestros y profesores) inicial y continua. También he trabajado como capacitadora de maestros y profesores en diversos proyectos oficiales.

4. *¿Desde qué tiempo se dedica a la difusión de los derechos para las personas con discapacidad?*

Habiendo transitado varias experiencias de trabajo con alumnos con discapacidad dentro y fuera de las escuelas desde el año 2004, me involucré en la difusión de derechos a partir de 2013. Sin embargo, la noción de educación como derecho (de manera más general) la vengo transitando desde el año 2004.

5. *¿Podría explicar qué entiende por inclusión educativa?*

Entiendo la inclusión educativa como la cualidad de los sistemas educativos y de sus instituciones de:

- considerar a la educación como un derecho de todas las personas;
- disponer que todas las personas vayan a la misma escuela, con independencia de su origen social, cultural, biológico, etc., o de sus características particulares;
- brindar a las escuelas y sus agentes los apoyos necesarios para que la educación que se brinde a todos los alumnos sea de calidad, les permita desarrollarse como ciudadanos autónomos y los habilite a tomar decisiones sobre la vida que quieren construir para sí mismos.

6. ¿De qué manera la legislación vigente garantiza la inclusión educativa?

En 2006 la Argentina ha firmado la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), la cual tiene estatus constitucional. En esta convención el Estado se compromete a realizar las transformaciones que sean necesarias al sistema educativo para lograr la inclusión educativa. La ley de educación nacional promulgada en 2006 ha sido un primer intento en pos de esta transformación, así como los diseños curriculares de muchas jurisdicciones. Sin embargo, el sistema en sí mismo conserva ciertos rasgos no inclusivos. Por ejemplo, la existencia de escuelas especiales a las que son enviados muchos niños que se consideran que no pueden ser educados en el sistema común. Esto es violatorio de la Convención (de rango constitucional), y sin embargo no se han hecho modificaciones a la ley de educación en este sentido desde 2006 a la fecha, constituyendo entonces una ley inconstitucional que sigue funcionando y avalando paradigmas no inclusivos.

7. ¿Considera usted que los docentes de nivel secundario y los directivos de las escuelas conocen la legislación vigente que garantiza la inclusión?

No. En muy pocos casos conocen la Convención o la ley de educación. Por otro lado, su mirada acerca de los diseños curriculares suele ser desde los contenidos a enseñar (es decir, considerando que es un documento que lista lo que ha de enseñarse y nada más; los directivos muchas veces también, controlando solamente que las planificaciones contengan esos nombres genéricos de contenidos).

Además, el sistema está regido por leyes y resoluciones contradictorias en relación a la inclusión (resoluciones que contradicen no solo a la Convención sino también a resoluciones de mayor jerarquía, como las que promulgan los documentos curriculares vigentes). Sumado a esto, los inspectores y supervisores, que son quienes deberían asesorar a las instituciones escolares en estas cuestiones (entre otras), tampoco conocen completamente la legislación y se rigen por sus propias interpretaciones de la letra de las resoluciones.

8. *Se cree que durante muchos años la educación tuvo una orientación predominante en la reproducción del saber hegemónico. ¿Ud., está de acuerdo?*

Sí, y aun esto continúa siendo así en muchas instituciones, a pesar de profundos cambios curriculares que se vienen planteando desde hace varios años.

9. *Si no le parece totalmente verdadero, ¿me podría ampliar con sus razones?*

10. *Según las investigaciones actuales, ¿cómo influyen las actitudes y predisposiciones de los docentes en los logros de los alumnos con discapacidad intelectual?*

No conozco investigaciones actuales que refieran a esta cuestión en particular. Sí tengo referencias de investigaciones que, sin referirse a la discapacidad intelectual, muestran efectos sumamente positivos en los aprendizajes de los alumnos cuando existen esfuerzos por parte del docente y de las instituciones por encontrar maneras de enseñarles, y cuando se tiene confianza acerca de sus posibilidades de aprender.

Desde una mirada construida a partir de la práctica docente y de intercambios con colegas, las personas con discapacidad intelectual sufren permanentemente el prejuicio acerca de lo que no podrán hacer, las propuestas didácticas se construyen fuertemente desde esa idea, los proyectos pedagógicos y recomendaciones de la escuela especial suelen bajar, recortar y simplificar sin vigilancia epistemológica que permita controlar qué se pierde y qué se conserva en relación a las propuestas para otros alumnos. Esto suele tener un efecto paradójico: los alumnos no pueden “ni siquiera” con esas propuestas simplificadas, y esto es leído como una deficiencia más profunda del alumno, como retrocesos en sus aprendizajes, y en muy pocos casos como efectos de las transposiciones didácticas realizadas.

En experiencias puntuales que hemos tenido, tanto en instituciones escolares como fuera de ellas con alumnos con discapacidad intelectual, la confianza en sus posibilidades, la búsqueda por parte del docente de maneras de entrar en diálogo con sus maneras de conocer, han tenido efectos muy positivos en su posicionamiento crítico, en la adquisición de maneras de pensar complejas, en sus posibilidades de interactuar con otros en intercambios referidos a conocimientos. Estos cambios redundan en la construcción de autoconfianza en sus propias posibilidades, lo cual a su vez retroalimenta la propuesta y le permite seguir aprendiendo.

11. ¿Según las investigaciones de la Asociación, cuáles serían las estrategias pedagógicas o configuraciones más adecuadas para garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?

Trabajo en equipo: incorporando miradas de los docentes de las distintas áreas, profesores de años anteriores para saber cómo han trabajado, qué ha sido exitoso o no (y por qué creen que fue así); psicólogos y psicopedagogos con mirada inclusiva que colaboren en la búsqueda de estrategias y acompañen a los profesores (no solo a los alumnos) en esta tarea; directivos cuya mirada no sea solo para controlar sino también de acompañamiento pedagógico e institucional (lo mismo en relación a inspectores y supervisores).

Flexibilidad institucional: posibilidades de que los agrupamientos en los que participen los alumnos no se limiten a su curso (organizado por edad, por sección). Que se habiliten momentos de trabajo según contenidos, según la necesidad de repasar algún tema, volver a enseñarlo, etc. Posibilidad de que más de un profesor trabaje en un mismo grupo, colaborándose mutuamente según las necesidades del momento de la enseñanza.

Conformación de redes: generar y favorecer conexiones con profesionales y colegas de otras instituciones que han trabajado con situaciones que pueden colaborar en que pensemos nuevas posibilidades.

Diversificación de la enseñanza: búsqueda de maneras de enseñar diversas para atender a la diversidad. Potenciar la diversidad como una ventaja pedagógica.

Grupos de estudio: posibilidad de que los docentes puedan reunirse y estudiar conjuntamente, no en cursos de capacitación genéricos sino en instancias elaboradas a propósito de problemas que los involucran, les importan. Posibilidad de trabajar con ellos en la identificación de estos problemas, el análisis de causas y soluciones posibles, que puedan ser diseñadas entre todos, puestas a prueba y evaluadas por el mismo grupo, con aportes de la didáctica, la pedagogía y otras ciencias afines.

12. ¿Considera que la implementación del CAA en las intervenciones escolares, posibilitaría la inclusión educativa?

Sin duda. Muchos niños encuentran muchas dificultades para comunicarse (lo cual a veces se transforma en agresiones contra ellos mismos o contra otros; otras veces en rendimiento académico muy bajo), y algunas estrategias que se proponen desde la CAA actúan como facilitadores de la comunicación, nos permiten comenzar a entender qué le ocurre a esa persona, qué siente, qué quiere, qué no quiere, qué está comprendiendo, qué piensa. A partir de allí, la posibilidad de planificar intervenciones específicas se ve facilitada también.

13. En la Misión de la Asociación se expresa “apoyar, propiciar y contribuir a la vida independiente de las personas con discapacidad.” ¿Cómo le parece que debería abordarse, desde acciones concretas escolares, la enseñanza para garantizar un desarrollo autónomo?

Teniendo siempre como meta la autonomía intelectual de todos los alumnos, entendiendo esta no como la posibilidad de que puedan hacer todo solos (esta es a mi juicio una mala interpretación de la noción de autonomía), sino como la capacidad de tomar decisiones sobre diversos aspectos de la vida (lo cual incluye la posibilidad de pedir ayuda cuando se considera que esto es necesario).

La mayoría de los desarrollos didácticos de todas las áreas de conocimiento escolar apuntan al desarrollo de la autonomía intelectual de los alumnos. Se trata de considerar a las personas con discapacidad como alumnos de pleno derecho y de utilizar todas las herramientas que nos provee la didáctica específica de cada área para que también el alumno con discapacidad lo haga, para lo cual debe participar de la comunidad de estudio del aula produciendo conocimiento junto con otros.

14. ¿Según su experiencia, qué cosas debe hacer un docente de secundaria para que un alumno con discapacidad intelectual se reconozca en el aula plenamente incluido, motivado y feliz por aprender y con potencialidad para superarse?

Confiar en sus posibilidades de aprender como los demás.

Conocerlo, ponerse en diálogo con él para saber más acerca de cómo piensa y siente. Qué le interesa, con qué se siente más confiado y a qué le teme. Cuál es su propia mirada sobre sus posibilidades en el área en cuestión, para poder planificar mejor la enseñanza.

Incluirlo en su planificación (pensando qué le va a proponer, cómo se lo va a proponer, cómo va a intervenir, cómo lo hará interactuar con sus compañeros, cómo incluirá sus ideas en las discusiones del aula, cómo va a evaluar la enseñanza que ofrezca y los aprendizajes del alumno).

15. ¿Si Usted dirigiera una escuela secundaria qué acciones tomaría para lograr la plena inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?

Antes que nada, inscribiéndolo en la institución sin pre-requisitos más que los que se les piden a los demás.

Favoreciendo todo lo que detallé en la pregunta 7. Acompañando en todos esos procesos transformadores. Cuestionando a los funcionarios del sistema (inspectores, supervisores) que no actúen para garantizar la plena inclusión educativa del alumno (desconociendo sus derechos y las leyes que los garantizan).

Acompañando a los docentes en lo que detallé en la pregunta 8.

Entrevistar a su familia, para conocer más acerca de su trayectoria educativa anterior y planificar institucionalmente maneras de continuar.

16. Teniendo en cuenta las capacitaciones, los talleres que la Asociación Azul realiza, ¿podría comentar alguna actividad, acción, que haya dado resultados exitosos en pos de la inclusión?

Los talleres que hemos llevado a cabo en 2014 y en 2015 consideramos que han sido exitosos. En el caso de 2014, nuestros indicadores de éxito (por llamarlos de alguna manera) han sido dos:

- Estudiantes de diversos profesorados, maestros y directivos que los cursaron y se unieron a nuestro grupo para seguir trabajando y aprendiendo conjuntamente;
- Maestras del nivel primario de las cuales, tenemos noticias de parte de sus directoras, que han comenzado a incluir desde sus planificaciones anticipaciones para el trabajo con la diversidad en las aulas (cosa que antes no hacían).

En el caso de los talleres de 2015, dirigidos a alumnos del profesorado de matemática que estaban a punto de realizar su residencia en escuelas secundarias, hemos tenido noticias por boca de ellos mismos y de su profesora que han incluido en la etapa de observación antes de ingresar a practicar, instancias indagatorias de trabajo con los alumnos con discapacidad del aula y entrevistas con el profesor para pensar la planificación de sus clases y el trabajo que llevarían adelante. El resultado fue, entre otras cosas: la elaboración de planificaciones diversificadas atendiendo a la diversidad; formulación de preguntas acerca de roles de acompañantes y asistentes, sobre su formación; reflexiones críticas sobre el funcionamiento de ciertos aspectos del sistema educativo y contradicciones respecto de la letra escrita en los documentos curriculares. Creemos que ha sido exitoso en términos comparativos: al iniciar el primer encuentro de estos talleres, su posicionamiento en relación a la inclusión era completamente diferente al que explicitaron luego de toda la experiencia (talleres y experiencia en aula).

Entrevista al Sujeto 5. Transcripción íntegra.

Inspectora Jefe de la Región 14 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs. As. Realizada el jueves 26 de noviembre de 2015 a las 11.00 hs. en sede la de Jefatura Regional, ubicada en calle Álvarez Rodríguez 15 de la ciudad de Junín. Se adjunta, en formato digital, el audio correspondiente.

I. Vamos a comenzar con las primeras consignas. ¿Podría comentarme cuál es su cargo actual?

E. Mi cargo actual. Soy Inspectora Jefe de la Región 14. Para describir rápidamente, la Provincia de Buenos Aires, a nivel educativo, está dividida en 25 regiones, yo soy la responsable de la Región 14 que tiene a su cargo 8 distritos.

I. Perfecto. ¿Cuándo asumió la Jefatura Regional? ¿Estuvo en otros cargos de supervisión?

E. Sí, para ser Jefa Regional hay que haber atravesado otros cargos de supervisión. Eh, antes de ser Jefe Regional, fui la Jefe Distrital, digamos del distrito de Junin, pero antes de eso, para ser, digamos, estos cargos, digamos, de gestión se requiere un cargo en la supervisión del área que es la parte técnica pedagógica en donde yo me formé.

Soy del 2005 una inspectora de gestión con carácter titular por concurso de oposición de antecedentes, este, y bueno, de hace 10 años me dedico a la 7 años estuve en la supervisión técnica pedagógica de escuelas especiales de centros de estimulación temprana todo.

I. Relacionado con la trayectoria ¿Cuál es su formación académica?

E. Yo soy Lic. en Psicopedagogía especializada en discapacidad, porque tengo un profesorado, este, en además en discapacidad intelectual y en trastornos emocionales severos. Además tengo una formación universitaria en Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes en la Universidad Nacional de La Plata, eh, y estoy atravesando la Maestría en Gestión Educativa.

I. En varias investigaciones se define inclusión desde la educación como derecho; otros diferencian inclusión educativa de educación inclusiva, ¿podría explicar qué entiende por inclusión educativa?

E. Bueno, es importante qué se entiende por inclusión educativa, porque para mí es más amplia que lo educativa. Para poder entender inclusión educativa primero debería ser la inclusión educativa, la inclusión social, la inclusión religiosa, este, la inclusión tiene que ser en todos los ámbitos.

I. La inclusión como concepto englobador.

E. Sí, no, no, podemos, digamos, la escuela es un ámbito donde la inclusión también tiene que tener lugar. A mí me gusta mucho lo que plantea, bueno, muchos autores, pero el que más me gusta es Carlos Skliar, que trabaja mucho el tema, el, este tema de la inclusión y plantea la inclusión en estos términos, digamos, poder centrar el otro ante nosotros, que se aparte de nosotros y siempre cuando habla del otro habla de la diferencia por la diversidad, digamos, la diferencia, eh, nos interpela, siempre es como que nos genera, nos moviliza y nos reposiciona, qué es lo que me pasa a mí con la diferencia, entonces, ahí uno tiene que empezar a hacer un ejercicio permanente de la aceptación y tolerancia, que no es lo mismo. Digamos, la aceptación sería el estado ideal, ojala todos podamos aceptar al otro tal cual es. La verdad que cada uno tiene una personalidad y un formato y no todos podemos aceptar a todos, no estoy hablando de las diferencias, estoy hablando de las personalidades, este, con algunos tenemos más acercamiento, más *filin*, este, más posibilidades de contacto con algunas personas que con otras y de este lugar a veces lo que si tenemos la tolerancia, poder vivir todos juntos, convivir todos juntos, todos tenemos derecho, porque todos somos sujetos y el sujeto tiene un lugar en el mundo, todos tenemos un lugar en el mundo. Acá viene la inclusión educativa, es un ámbito claramente donde el sujeto también tiene su derecho. Ahora, porque la cuestión de la inclusión no es decir tiene un lugar, no es lo mismo lugar que derecho, el derecho conlleva, condiciona, entonces para mí la inclusión educativa, es poder darle al otro, el otro el lugar adecuado al otro con una sensación de ajenidad.

I. Varios especialistas describen una tensión entre la práctica de integrar y la de incluir, justamente relacionado con esto ¿le parece que son procesos opuestos o complementarios?

E. Son subsidiarios, uno no está sin el otro. A ver, eh, para mí la integración es una estrategia para la inclusión, para mí la integración es una estrategia pedagógica para la inclusión educativa...

I. Para garantizarla

E.... para garantizarla, porque tiene un encuadre, un marco, este, un marco que da justamente las posibilidades y los derechos, y el marco legal, para generar la integración, esto por ahí, hay chicos que están integrados pero no están incluidos, este, también es verdad que también se hecho, mucha, este, diría yo propaganda, somos inclusores, porque tenemos chicos integrados, esto no es así, digamos, a ver, tenemos chicos...

I. Lo que decíamos recién del espacio

E.... el espacio, porque lo tengo integrado, pero que el chico no puede conectarse con sus compañeros, no puede vincularse con los docentes, no puede vincularse con el aprendizaje, no pueda apropiarse de los saberes, de qué integración estamos hablando, o sea, en realidad, la integración es una estrategia pedagógica que coadyuva para mejorar las condiciones de inclusión, pero si no hay una concepción ideológica de base es difícil desarrollarla. Lo que sí creo que la estrategia tiene que tener en cuenta lo pedagógico, lo didáctico, porque digamos, hay cuestiones, sobre todo en discapacidad intelectual, digamos, lo didáctico se juega mucho, este, por el tipo de pensamiento, este, no solamente y lo social, porque cuándo nosotros tenemos el elemento para decir que la integración está funcionando bien o está funcionando mal, cuando el chico empieza con los problemas de conducta, o sea, el problema es que si la integración funciona o no funciona, no se ve en los resultados de aprendizaje.

I. El alumno se desconectó del contexto y les es ajeno

E. Cuando se siente mal, el chico o se aísla o se porta mal, empieza con conductas, con situaciones conductuales que dan a entender que no se siente parte de, entonces hay que hacer algún ajuste a las cuestiones pedagógicas, para que se sienta parte o repensar el proceso de integración, por eso yo creo que lo social, lo pedagógico y la didáctica

1. Perfecto. Relacionado con todo lo que estuvimos conversando, sobre todo en Provincia de Buenos Aires, la Ley provincial garantiza la inclusión y hay muchísimos documentos de la Dirección General con orientaciones ¿Considera que los docentes de nivel secundario y los directivos de las escuelas conocen esta legislación vigente ?

E. De las escuelas secundarias comunes

1. Sí, de las comunes

E. No las especiales

1. No, no, escuelas comunes

E. Y eso es una tensión (risas) importante. A ver, mmm, la conocen relativamente. Conocen que existe la ley, que la inclusión, entendida como un derecho, pero en realidad cuando tienen un alumno integrado se lo dejan a especial, que claramente conoce la normativa, pero en realidad, yo siempre discuto esto, porque el que lo tiene que conocer no es especial, sino desde el común.

1. Claro. Si estamos hablando que es un sistema educativo que garantiza la inclusión, todos los actores deberían de.

E. El que tiene que incluir, tiene que apropiarse de la normativa, de las estructuras, de las estrategias, es el nivel obligatorio, porque el alumno que está integrado, es alumno del nivel no es de la modalidad de educación especial, que acompaña este proceso, es el nivel el responsable del chico, porque el alumno es el que transita todos los días, entonces, cuánto sabe el nivel, qué conoce el nivel de ese alumno que transita de su particularidad, por ahí conoce, de sus posibilidades, a lo mejor, pero de todo lo que debe hacer, trabajar, ejercitar, a veces conoce, a veces no quiere conocer, porque claramente implica, eh, una mirada diferente, y cuando uno habla de una mirada diferente quiere decir diseñar

estrategias diferentes, como debería ser. Si nosotros hablamos de pensar la diversidad, es pensar en la inclusión, tenemos que hablar de la heterogeneidad, somos todos distintos, entonces, para cada alumno tiene un formato distinto, el alumno con discapacidad intelectual, también, digamos, pero es uno más, digamos, como nos pasa con los gitanos, o, digamos, para respetar otras culturas, los mapuches, como nos pasa con alumnos de otras religiones, claramente esto se complica, porque es entender la estructura, digo, y nos pasa también mucho, estamos trabajando mucho con las culturas, digamos, esto tiene que ver con la interculturalidad, porque la discapacidad es una cultura, que habrá que apropiarse de las formas...

I. Que tiene sus simbologías...

E.... con los Mapuches nos pasa, que hay toda una cuestión en media que es la biología, los mapuches, con todo el respeto por la naturaleza, es una contextualización, como corresponde realizar con nuestros alumnos con discapacidad intelectual. Cuando los docentes puedan entender esto, sería maravilloso, pero todavía estamos...

I. En camino...

E. ... muy en camino, sobre todo, porque, deben, en realidad, porque los alumnos especiales, alumnos integrados, cuentan con la ventaja de contar con la escuela especial de atrás, que tiene toda esa estructura que los avala, tiene una, digo toda la estructura porque están las integradoras, el equipo, directivos...

I. Equipos interdisciplinarios

E.... que los van acompañando, porque un alumno integrado, está muy acompañado, ahora, a veces, entiendo que no termina de profundizarse esto en las actividades pedagógicas del aula, hablo de lo pedagógico, esto pasa en Sociales...

I. Recorte excesivo en lo pedagógico

E.... en lo pedagógico-didáctico

I. Y, justamente, la pregunta que sigue está relacionado con esto. Se escucha muchas veces, en los discursos de los docentes, la cuestión de los Institutos de Formación, que no

tienen la base para trabajar en las distintas estrategias, con respecto a la integración, y la inclusión, ¿cuál le parece que es, específicamente, este papel que tienen los Institutos de Formación, en este triángulo de Educación Especial, normativa, docente y directivo?

E. Bueno, en realidad, este, creo que superior debe hacer una articulación con todo, digamos, especial, digamos, no solamente con especial, también con lo que decíamos, porque a veces pareciera que la formación docente, no hay otra manera de trabajar que sea en el nivel (risas) y entonces a veces pareciera que lo que pasa en la formación docente, no coincide.

I. No coincide con las prácticas diarias

E. Hay que trabajar mucho este tema, sobre todo para sostener no solo a los alumnos del nivel superior, y para que los alumnos conozcan, sepan, este es el alumno con el que te vas a encontrar. No hay en todos los profesorados, digamos, en la currícula de los profesorados, materias que, en algunas sí, en otras no, donde se aprenda alguna especificidad técnica en cuanto a lo que es la integración, yo creo que, eh, cuando uno trabaja didáctica, debe enseñar, digamos, un alumno tiene, digamos, un profesor tiene que tener didáctica y tiene que conocer estrategias pedagógicas para todos sus alumnos, por lo tanto, también para alumnos especiales, y después también tiene el asesoramiento de otro colega, porque el integrador es otro colega, que lo va a orientar, que lo va a guiar, tal vez no en lo que se formó, pero, eh, sí en todas las posibilidades que le da el sistema para acompañarlo y que se siga formando, porque con ese criterio yo también podría decir que no se formó un docente que hace 20 años que está ejerciendo, no se formó para enseñar a los alumnos de hoy, y no era el especial, a cuanta gente escuchamos...

I. Sí, sí, por lo tanto, se tendría que retirar también

E. A ver, no, yo con estos chicos no, porque lo que he estudiado en mi época, a ver, en esa época tenías esos alumnos

I. Claro

E. La educación también se resiste a estos alumnos

1. Porque el problema actual de los sistemas educativos y de los docentes sobre todo, está faltando el trabajo colaborativo, el docente sigue con esa estructura de trabajar de forma individual, aislada en su práctica docente, entonces, claro, por ahí, se encuentra que desde su formación, desde sus estrategias, no puede

E. Pero, también...

1. Pero desde un trabajo colaborativo, sí.

E.... pero también podría decir, yo no me formé en estos Diseños Curriculares, porque no me formé en estos enfoques, y entonces qué, vas a colgar el título.

1. Claro

E. Para qué estás estudiando. Entonces es, para mí, es una excusa. Digo, el profesorado no forma, a ver, el profesorado forma en estrategias didácticas, forma en pedagogía, tiene algunos talleres, por ahí faltaría tener talleres de integración en algunos profesorados, pero en las materias específicas, o por ahí, en realidad, me parece que las materias de base de formación, el tema de la inclusión, deben ser parte del marco que atraviese toda la formación docentes, y que no se dicte en una materia.

1. Claro

E. Tiene que estar reflejada permanentemente.

1. Si es una línea de la política educativa de la Provincia de Bs. As. y está reflejada en su legislación

E. Hay que hacerla efectiva.

1. Por lo tanto, tiene que cruzar

E. La formación académica completa, digamos, son cuestiones, esa es la formación, yo no creo que los profesorados tengan que tener cómo educar un alumno especial, a ver, cómo educar a todos los alumnos si entendemos que cada alumno es diferente, y que el alumno va teniendo un cambio de acuerdo a la época que está atravesando se tendrá que ir adaptando a época, se irá adaptando a los cambios con sus síntomas, eh, el docente no

puede soñar que el universo hoy de la misma manera que diez años atrás, por eso me parece que a veces es una excusa, no un problema, porque para todos que es así en nuestro trabajo. Nuestra tarea es...

I. Es continua

E. ... permanente, por eso hay que estar, a lo mejor la estructura de los profesorados, eh, a donde iba tu pregunta, por ahí los profesores del profesorado todavía no llegan a entender esta globalidad, e insisto, yo no lo trabajaría como un área en particular, creo que debe atravesar toda la...

I. Sí, sí, transversal y permanente

E.... toda la trayectoria de formación.

I. Claro

E. Formar para especial, formar para esto, debemos formar para todos, porque todos deben ser atendidas.

I. Perfecto. Cuando se hace referencia a las necesidades educativas, se focaliza en el entorno del alumno, ¿qué estrategias pedagógicas habría que modificar para lograr avances significativos? ¿Conoce algunas experiencias escolares que haya generado buenas prácticas?

E. Bueno, cuando hablamos del entorno estamos hablando del modelo social de discapacidad, modelo social, digamos, en el que está basado la ley y toda la normativa, no solo nacional sino también internacional, digamos, en realidad el modelo social viene a traer una luz interesante, porque es, como dijimos al principio, la que nos interpela, es la que lo pone en el afuera, no en el alumno, a ver, un alumno es más o menos discapacitado de acuerdo a las posibilidades que le da el medio, si vos le das más posibilidades del medio, el alumno tiene más posibilidades de mejorar sus competencias.

I. Exactamente

E. Y por lo tanto, será menos discapacitado, por eso insisto con el tema de las estrategias, y de las didácticas, qué quiero decir con esto, estamos hablando de discapacidad intelectual.

I. Sí

E. Cuando hablamos de discapacidad intelectual, estamos hablando justamente de un funcionamiento cognitivo que tiene, este, una modalidad particular, como es la psicogenética, como es el inacabamiento de las estructuras, este, psicogenéticas. Cuando hablamos del inacabamiento estamos diciendo que el nivel formal de abstracción no se logra en su totalidad, por eso es discapacidad intelectual, si no, no sería un discapacitado intelectual, todos los que llegamos a las estructuras formales de la abstracción, este, tenemos la posibilidad de operar cognitivamente con todos los niveles, qué le pasa al alumno de secundaria, el nivel secundario generalmente trabaja la abstracción.

I. Sí

E. No trabaja con el nivel concreto. Y esto es lo que hay que trabajar con los alumnos de discapacidad intelectual, digamos, hay que generar un desgaste en la brecha que es cada vez más grande y es imposible que ligue diferentes esquemas de conocimiento y que se pueda apropiarse de un objeto de conocimiento cabalmente, digamos, es la característica que tiene la discapacidad intelectual.

I. Sí, sí

E. Entonces, qué le permite cuando yo hablo de lo didáctico, estoy pensando en trabajar mucho con lo concreto, y todos dicen cómo se puede trabajar con material concreto en el nivel secundario

I. Claro, al ser todo tan abstracto

E. Hay que, en todo tiempo, contextualizar y ponerlo en experiencias locales, cotidianas, sobretodo que la gente especial, pero también la matemática, este, porque la física, digamos, con experimentos, se puede hacer más accesible, la química es accesible, digamos, siempre desde la posibilidad de ver el contexto.

I. Sí, sí

E. La aplicación de fórmulas

I. Aplicarlo a cuestiones concretas, contextualizarlo

E. Pero puede verse el proceso, para ver que una cosa pasa porque pasó por ese proceso, después, bueno, obviamente, la conformación no voy a decir que es fácil, porque no lo es, porque la matemática es muy complicada porque entramos en niveles de abstracción a donde, bueno, el razonamiento lo permite, entonces hay que contextualizar, y ahí es en donde se abre la brecha, digamos, de las posibilidades de acceder a un conocimiento abstracto, ahora bien, para la vida, necesitamos conocimiento abstracto todo el tiempo o necesitamos apropiarnos de experiencias que nos permitan justificar, entonces, digo, hay como una concepción, qué es la discapacidad, que un alumno pueda apropiarse de las experiencias, pueda operar en la vida cotidiana, pueda funcionar en la vida cotidiana, bienvenido. Eh, todos los que nos consideramos que no somos discapacitados intelectuales, todos los que, lo pongo entre comillas, normales...

I. Sí, sí

E.... ¿accedemos a todos los niveles de abstracción?, digamos, la verdad, yo no, (risas) con lo primero que tengo dudas y limitaciones es con mis niveles de abstracción, en mejor grado en las exactas, porque, por ahí, mi desarrollo ha sido en las sociales

I. Pero también hay chicos que

E. O porque no le puse interés, digamos, a lo mejor si me pongo, lo hago, y no, podría certificar como psicopedagoga, te digo, que no todo el mundo accede a todos los saberes. Cuando a veces decimos qué puede y que no puede, el discapacitado mental no llega a la abstracción, pero, bien, se puede apropiarse de algunos saberes, el tema es cómo se apropia

I. Claro, hacer esa diferenciación es muy exacto, hay muchos niveles de abstracción, tranquilamente, pueda hacer, al menos, algún nivel de abstracción

E. Por eso digo, que las estrategias deben apuntar para apropiarse de experiencias, hay muchos trabajos muy interesantes de alumnos, este, en feria de ciencias, lo alumnos de Garbarino, Gaston Hebert

especial haciendo cosas maravillosas, yo podría conectarte con alguno de los trabajos que se pueda servir de las escuelas que participaron en la feria de ciencia. Tengo, te podría decir, que trabajaron cosas hermosísimas en feria de ciencias, procesos interesantísimos que trabajan, este, alumnos que, bueno, que transitan otros niveles de escolaridad por no poder ir a la escuela común

I. Sí, sí

E. Pero con éxito, con éxito me refiero a, digamos, otra parte, bueno, tenemos experiencias, en el arte, claramente, artísticamente, además que un discapacitado, tiene una, qué es lo que pasa, desde el punto de vista de la música, se apropia de tal manera, justamente porque a lo mejor no está, eh, yo diría, porque los que nos consideramos que no tenemos discapacidad intelectual, por la convicción, se pueden acercar, digamos, desde un lugar emocional

I. Claro, el arte es tan flexible, que pueden acceder muchísimo más

E. Se comunican, digamos, no solamente afectivamente, emocionalmente, a lo mejor es verdad, que no es fácil aprender guitarra y aprender las notas, aprender un pentagrama, a ver, es complicado, la lectoescritura tradicional

I. Sí, sí. Otro lenguaje simbólico

E. Claro, es otra complejidad, digamos, pero eso no quiere decir que no aprenda música, digamos, y todo el mundo que hace música, lee el pentagrama (risas),

I. Volvemos otra vez a lo anterior

E. Volvemos a la misma cuestión. Eso es las posibilidades, hay muchas posibilidades, y gente que ha aprendido, yo estoy hablando de discapacidad intelectual en general, y me gustaría marcar esto, eh, cuando digo en general, estoy diciendo, y no estoy hablando solo de Síndrome de Down, que muchas veces se asocia directamente, es Down, es discapacitado, a ver, hay diferentes formatos con la apropiación de saberes y hay un montón de discapacidades intelectuales que no se les nota los rasgos.

I. También

E. Y, en realidad, tenemos gente dentro del sistema, que por más que no se le noten los rasgos, transitan mejor que, digamos, aquellos que son portadores de caras.

I. Sí, sí

E. Esto es todo un tema

I. Bueno, con respecto a este transitar, según la normativa de la Provincia de Bs. As., los alumnos con discapacidad intelectual, deben recibir un título diferente a los demás estudiantes, ¿considera que esta situación es una práctica exclusora? ¿No se genera una incoherencia con el espíritu de la Ley de Educación de la Provincia?

E. No, a ver. Diferente modalidad reciben certificación y otros una acreditación. Qué quiere decir certificar y acreditar, uno certifica una trayectoria y se certifican los saberes que adquirió, cuando uno certifica, certifica que aprendió. Ahora, cuando uno acredita, acredita un nivel, acredita que cumplió, en este caso con el Diseño Curricular y con todos los saberes pautados por la Ley. El título es el mismo, quien confecciona el título, digamos, es el mismo título, nada más que uno dice título y el otro dice certificación, o sea, hasta el formato, uno dice las materias que tiene transitadas, la certificación y en el título todas, si no es un título incompleto

I. Sí

E. Ahora bien, eh, yo no creo que sea una práctica exclusora, creo que es una práctica justa, porque con ese criterio, yo te digo los alumnos que se llevan materias, los alumnos que se llevan materias porque repiten, los alumnos que no tienen una discapacidad intelectual, pero es un alumno que no acredita todo, tiene el título, que aquel que se lleva tres o cuatro, no lo tiene, a mí me parece justo, creo que es una práctica que certifica lo que aprendió, y da cuenta de su trayectoria, hasta me parece honesta, porque a veces se da un título que en realidad no adquirió, lo que pasa que hay un título que está acreditando saberes que no tiene, esto es como decir, bueno, fui a la facultad de Abogacía o de Medicina, entonces como transitó, es lo mismo que acreditó, no. Lo que tiene de interesante la certificación, que certifica saberes, se apropió de esto, no acredita, no dice no aprendió, aprendió esto.

I. Esto

E. Por eso me parece que con esto, este, es ser claro y que da cuenta de la trayectoria que tiene el chico, lo otro me parece hasta una mentira, tiene un título que en realidad no tiene, y no somos exclusores, porque cuantos otros no tienen el título, o sea, el que no termina la escuela tampoco lo tiene, digamos, el título es para quien cumplió con la acreditación de los saberes establecidos

I. Sí, por un ministerio

E. Por un diseño Curricular que es ley, si no cumplió, la ley prevé otro formato, no es que le hacemos un favor, tiene un derecho y la ley prevé otro formato. Vos sabés bien que para entrar a la universidad hay formas y gente que no terminó el secundario, y rinde examen y también puede acceder

I. Sí, sí

E. O sea que, no es exclusor, no es exclusor. Hay formatos que permiten, creo que, eh, claro, es una discusión importante esta, porque no parece que tienen el mismo título, pero el papel moneda es el mismo para uno para el otro, porque se da en papel moneda, no es que el papel es distinto, es papel moneda, nada más que uno dice título, con todas las materias aprobadas, y el otro

I. Certificación

E. Certificación. También hay que conocer esto

I. Perfecta la aclaración En la evolución de los procesos de integración, las familias de los alumnos, han tenido mayor participación. ¿Según su experiencia, esto benefició la implementación de los proyectos?

E. Y entiendo que hay que trabajar mucho con la familia, me parece que muchos de los logros que ha habido en discapacidad se los debemos a la familia. Eh, las asociaciones de padres, que son los primeros que han trabajado con los derechos de sus hijos, este, me parece que está bien, digamos, que los pioneros que han, porque los técnicos a veces miran al, eh, una cuestión muy específica, pero la familia trabaja desde otro lugar. Entonces la

familia, como en todas las escuelas, tienen que tener un vínculo con la escuela, yo creo que la familia, a ver, qué quiero decir, la familia ha ayudado a muchos de los derechos que hemos conseguido, digamos, porque ellos son los que han participado, y nada mejor que la familia de los chicos con discapacidad para saber, digamos, qué es lo que ellos necesitan. Hay un movimiento que se llama *Nada sobre nosotros sin nosotros* no sé si lo conocés

I. No, no

E. Es muy interesante que es un movimiento con personas con discapacidad, *Nada sobre nosotros sin nosotros*, digamos, a ver, no tomen decisiones por nosotros, los técnicos, los especialistas, los otros, sin saber qué queremos.

I. Claro

E. Sin saber qué nos pasa, sin saber con qué contamos, ahora, cuando un alumno está integrado hay que poder contar, yo creo que hay dos roles familiares en relación al proyecto específico, a veces la familia tiene un deseo que no es el deseo del chico, como pasa en todas las familias, eso también lo quiero aclarar

I. Es el discurso que se repite en todas las familias, sí, sí

E. Digamos, yo quiero que mi hijo sea médico, y por ahí toca la guitarra (risas)

I. Las proyecciones en todos los ámbitos

E. Las proyecciones. Hay que entender a la familia especial, yo, digamos, hay que desculpabilizarla, hay que sacarles, porque a veces, la familia es la que transita, la que golpea las puertas, la que acompaña, la que ve los avances de sus hijos y también la que está, eh, a veces lesionada, como decís vos, en su, este, narcisismo, porque, bueno, la proyección de ese hijo es diferente tal vez a la de otro. La familia tiene que aprender que puede pasar lo mismo con otros hijos, eh, a veces la familia, el aporte de la familia no contribuye, cuando dejan su deseo por el del chico y cuando priorizan lo que ellos tienen como lo que el chico puede, digamos, cuándo la familia no contribuye, cuando no puede ver el potencial y las competencias del chico y, a veces, eso también se ve en los problemas de conducta, insisto, con esto, a ver, esto en donde aparece, en un problema de conducta

1. cuando el contexto, el entorno, le es ajeno a la persona

E. Yo, vos me decís, cuándo levantar una integración, cuándo la das de baja, digamos, cuando el chico no puede, no se siente parte de, y está con esa sensación de ajenidad, que empieza con un problema de conducta, porque siempre el docente va a tener presente que algo puede aprender, porque todos sabemos que todos aprendemos, algo va a poder aprender, lo que pasa también es que lo que aprende, la distancia, es tan amplia entre los intereses entre los compañeros y él, que empieza a sentirse mal y lo que tiene la educación secundaria en su función, no solamente la cuestión cognitiva, sino también la psicológica, entre el docente y la contextualidad. Bueno, eso no es menor, no es problema, convive con ese realidad, en los adolescentes porque es un proceso lógico de desarrollo del adolescente que el alumno con discapacidad también lo tiene pero a lo mejor no tiene las herramientas cognitivas y conceptuales para poder manejar todo lo que le va pasando

1. Enfrentarse a eso

E. No todos, no todos tenemos a veces la totalidad de las funciones cognitivas

1. No, no

E. Pero el discapacitado intelectual, el alumno con discapacidad intelectual, a veces es necesario acompañarlo en este proceso, entonces ahí empiezan a abrirse los intereses, hay que trabajar lo que son necesidades, lo que son funciones, y lo que es el deseo, entonces, ese trabajo la escuela, lo aplica en todos sus alumnos, también en los alumnos con discapacidad intelectual

1. Presente en todos desde el derecho y la igualdad

E. Exactamente

1. Para finalizar, en varias situaciones, las Maestras Integradoras, justamente que estuvimos hablando como actores del proyecto de integración, que se relacionan una vez por semana con el alumno, conocen más de la trayectoria escolar que los propios docentes, ¿le parece que a los docentes les falta romper con ciertos muros? Y si le parece también si esto indica una ausencia de responsabilidad social

E. ¿En el caso solamente de las Integradoras?

I. Las integradoras. Uno muchas veces cuando hablan de sus alumnos conocen mucho más de la trayectoria, de las potencialidades, de las posibilidades, pero cuando uno habla con el profesor de ese alumno, muchas veces desconoce cuáles son sus potencialidades, qué puede hacer.

E. Pero para eso está la integradora. La integradora está para trabajar con esos profesores: La integradora es una especialista en discapacidad intelectual, que puede explicar cómo opera cognitivamente ese chico, cómo se apropia de los saberes, cómo se vincula, cómo se conecta, porque da cuenta del proceso de aprendizaje. Esto por ahí el profesor común, y, no lo va a entender

I. Claro

E. Para eso está la integradora. Para dar cuenta de esto, pero no a los padres nada más, también a los docentes, por eso viste que en educación secundaria, se habla mucho de la integración indirecta, en realidad yo no creo que sea una u otra, es lo que el chico necesita, lo que es necesario. Pero a veces...

I. Con el docente

E. Con el docente, claro, tiene que ser una pareja pedagógica, o sea, en realidad, lo que hay que hacer es pareja pedagógica, entre el integrador y el docente de común

I. Sí, lo que hablamos hoy del trabajo colaborativo que tiene que estar constante

E. Cuando hay un buen trabajo, a veces, la integradora siempre está, pero llega un momento, cuando hay un trabajo sostenido, que dicen no te preocupes si no podés venir, o no podés acompañar, yo creo que la integración en secundaria, no puede ir dos días, puede ir los lunes hablar con el docente de los lunes, el martes con los de los martes, el miércoles, porque eso es lo fundamental en secundaria, digamos

I. Sí, la

E. Cómo hace para llegar a todos los profesores de, realmente el integrador tiene que estar como acompañando a todos esos profesores, para que se acerque al alumno, pero obviamente, tiene que asesorar al alumno, por eso el proceso de integración de secundaria, yo entiendo que debe, no hay un formato en particular, tiene que venir el docente, tiene que tener acompañante, no tiene que tener, tiene que venir, a ver, tiene que estar acompañando el proceso del alumno junto a sus profesores, porque es la garantía del tránsito escolar. Yo no creo que no haya poco compromiso en el docente de común, el profesor que es comprometido es comprometido con todos sus alumnos

I. Sí, o no es comprometido con ninguno

E. O no es comprometido con ninguno. Vuelvo a lo mismo, digamos, a ver, a mí me parece que eso es una excusa, que yo no sé, qué se la arregle el integrador, hay que enseñarle, pero el que tiene esa actitud, va a tener la misma

I. En todos los ámbitos, en todas las intervenciones

E. Entonces, tenemos profesores de esos, sí, eh, porque tenemos personas de esas, a mí no me gusta nunca culpabilizar a los docentes porque creo hacen mucho esfuerzo todos los días, todo el tiempo, y hacen lo que pueden, pero, la verdad, hacen lo que pueden y lo que quieren hacer, porque uno eligió esto, y si uno eligió, cuando uno elige, tiene que saber que uno no enseña, si no hay otro que aprende, entonces, uno es profe o maestro, docente, porque tiene un alumno

I. Sí, sí

E. Entonces, eso de mirar el otro, volvemos por ahí al inicio de la entrevista, tenemos que pensar todo tiempo en el otro porque si no, sería una actitud absolutamente egoísta, hay uno que enseña y otro que aprende

I. Sí, porque si mis prácticas, mis acciones pedagógicas, didácticas, sociales, nacen solamente desde mi mirada

E. No está contemplada. Así que bueno, es un tema eso. Hay que estar acompañando en ambos sentidos.

Por una escuela en la que todos seamos otros.
Inclusión de la Discapacidad Intelectual en la Educación Secundaria

Archivos de audio.

Archivo de audio N° 1. Entrevista alumno con discapacidad intelectual

Archivo de audio N° 2. Entrevista Inspector Jefe Región 14