



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Diversidad y Educación: diagnóstico y propuesta de organización para la construcción de una escuela inclusiva. Un estudio de casos en la provincia de Jujuy-Argentina

Fabián Guillermo Galán Peñalva

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Facultat de Pedagogia  
Departament de Didàctica i Organització Educativa

## **DOCTORAT “EDUCACIÓ I SOCIETAT”**

**TESIS DE DOCTORADO**

**"Diversidad y Educación: diagnóstico y propuesta de organización para la construcción de una escuela inclusiva. Un estudio de casos en la provincia de Jujuy-Argentina".**

**Fabián Guillermo Galán Peñalva**

**Doctorando**

**Dr. Serafín Antúnez Marcos**

**Director**

**- 2012-**



## Dedicatoria

A mi familia de Jujuy, Angelina, madre, Miriam, hermana, Facundo, Valentina y Nadia, sobrinos, Mercedes e Isidro, tíos, y Miguel, Patricia, Fernando, Natalia y María, primos, quienes me brindaron una formación en valores, consejos y apoyo para continuar en este camino.

A mi familia de Barcelona, mis amigas Norma y María Angélica, que me ofrecieron un lugar, consejos y fueron mi sostén en estos días de estadía y de estudio.

A los amigos y amigas que fui conociendo durante estos años de crecimiento como persona y profesional, Rudix, Doris, Gustavo, Marta, Irma y Marcos. A Daniel, que hoy me acompaña en este camino.

A un amigo, docente e investigador de la Geografía Cultural que apoyó mis estudios, porque creyó en esta posibilidad y sueño antes que yo, gracias Hugo.



## Agradecimientos

Son innumerables las personas que a lo largo de este tiempo han colaborado directa o indirectamente apoyándome durante estos años, primero como estudiante y luego como tesista doctoral. A todos ellos deseo expresar mi reconocimiento y agradecimiento.

Al director de esta tesis, al Dr. Serafín Antúnez, por su preocupación permanente, sus oportunos consejos, su ejemplo de profesionalismo, su prolija dedicación y su generosidad sin límites que contribuyeron a mi crecimiento personal y profesional.

A las escuelas de educación especial y a la supervisión escolar de la provincia de Jujuy, quienes creyeron que realizar el estudio tiene un sentido, el reconstruir una historia de las instituciones y formas de trabajo que nacen en la tarea cotidiana de maestros y directores y, a partir de allí, repensar los cambios educativos que consoliden una escuela inclusiva.

A las instituciones que me dieron la oportunidad de crecer profesionalmente y de trabajar por una educación para la diversidad: el Instituto Superior de Formación Docente N° 5, la Universidad Católica de Salta y el Instituto Superior de Seguridad Pública.

Al Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, que brindó su aval para realizar la tesis, siendo ésta considerada parte de un proceso de cambio y mejora en las escuelas de educación especial y común.

### **Beca:**

La presente tesis ha sido desarrollada en la Universidad de Barcelona, durante el periodo Septiembre 2011-Octubre 2012, con una beca de tipo "Full PhD" en el contexto del programa ERASMUS-MUNDUS. "A Move on Education". European Commision. 183225-EM-1-2010-1-ES- ERASMUS-EMA21-L13B coordinado por la Universidad de Málaga, España.



*Para los alumnos y alumnas, que son unos caminantes de la educación, para que dejen de sentir y pensar que **todo es para todos y nada es para ellos ...***



*Para mi tierra, Jujuy y para mis orígenes, el pueblo  
Ocloyas -Tilquiza...*







## INDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>13</b>
<b>Justificación y planteamiento del problema .....</b>	<b>17</b>
<b>Primera parte. Contexto Educativo de la Investigación.....</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo 1. Argentina – Jujuy. Su contexto educativo .....</b>	<b>23</b>
1.1. Reseña histórica de la educación en la República Argentina .....	23
1.1.1. Las transformaciones educativas y el sistema educativo argentino .....	26
1.2. La educación especial en Argentina y en Jujuy .....	30
<b>Segunda parte. Marco teórico - Los fundamentos pedagógicos de la atención a la diversidad .....</b>	<b>39</b>
<b>Capítulo 2. La organización escolar y la atención a la diversidad .....</b>	<b>41</b>
2.1. La organización, conceptos.....	43
2.1.1. La escuela como organización.....	48
2.2. Los enfoques teóricos en el análisis de las organizaciones escolares.....	52
2.2.1. Paradigma racional –tecnológico.....	54
2.2.2. Paradigma interpretativo-simbólico .....	57
2.2.3. Paradigma socio-crítico .....	60
2.2.4. La complejidad, una cuarta vía.....	64
2.2.4.1. Conocimiento fragmentado vs pensamiento complejo.....	66
2.2.4.2. Una organización escolar desde el paradigma de la complejidad .....	70
<b>Recapitulación .....</b>	<b>86</b>
<b>Capítulo 3: Diversidad y educación .....</b>	<b>89</b>
3.1. La diversidad: un concepto complejo por redescubrir.....	91
3.2. Construyendo dos visiones del concepto de diversidad .....	92
3.2.1. Diversidad: una visión objetiva del concepto.....	93
3.2.2. Diversidad: una visión subjetiva del concepto .....	95
3.2.3. La diferencia y la diversidad en educación .....	98
3.3. La diversidad en las personas y las perspectivas pedagógicas .....	102
3.3.1. La educación especial.....	106
3.3.2. La educación a partir de la diversidad de género .....	108
3.3.3. La educación a partir de la diversidad cultural.....	110
<b>Recapitulación .....</b>	<b>115</b>
<b>Capítulo 4: Enfoques de atención a la diversidad .....</b>	<b>117</b>
4.1. Desde la exclusión a la inclusión escolar .....	119
4.2. La educación especial como perspectiva pedagógica .....	125
4.2.1. El enfoque de la exclusión: un pasado reciente.....	126
4.2.1.1. La prehistoria de la educación especial .....	127
4.2.2. El enfoque de la segregación: ¿un antecedente aun presente? .....	128
4.2.2.1. La educación en función de la discapacidad de las personas .....	128
4.2.3. El enfoque de la integración: una respuesta con dos modelos .....	132
4.2.3.1. La integración: una propuesta desde la educación especial .....	133
a) La integración: una inserción física del alumno.....	137
b) La integración: intervención pedagógica focalizada en el déficit del alumno ...	141
4.2.4. El enfoque de la inclusión .....	143
4.2.4.1. Relación entre inclusión y exclusión .....	144
4.2.4.2. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva? .....	150
4.2.4.3. El rol de la educación especial en el modelo de inclusión .....	159
4.2.4.4. Aspectos didácticos y organizativos para una escuela inclusiva.....	166
<b>Recapitulación .....</b>	<b>180</b>

<b>Tercera Parte. Desarrollo del estudio</b> .....	<b>183</b>
<b>Capítulo 5: Objetivos y fundamentación del estudio</b> .....	<b>185</b>
5.1. Objetivos de la investigación .....	185
5.1.1. Supuestos de investigación .....	186
5.2. El enfoque cualitativo y el estudio de casos: nuestra opción metodológica .....	187
5.2.1. Descripción de la muestra .....	194
5.2.2. Instrumentos de recolección de la información .....	197
5.2.3. Cronograma de investigación .....	199
<b>Capítulo 6: Trabajo de campo y análisis de datos</b> .....	<b>201</b>
6.1. Elaboración del marco conceptual: criterios y principios.....	203
6.2. Las técnicas y construcción de los instrumentos de recolección de datos.....	207
6.2.1. La encuesta: construcción del cuestionario .....	208
6.2.2. La encuesta: la entrevista semiestructurada.....	220
6.2.3. Análisis de documentos: guía para analizar los proyectos educativos .....	222
6.3. Ingreso a las escuelas y recolección de la información .....	223
6.4. Análisis de los datos.....	230
6.4.1. Codificación de los datos recogidos .....	234
6.4.2. Reconstrucción del instrumento .....	236
<b>Cuarta Parte. Resultados</b> .....	<b>239</b>
<b>Capítulo 7: La educación especial en la provincia de Jujuy</b> .....	<b>241</b>
7.1. Etapas de la educación especial en Jujuy .....	243
7.1.1. La educación especial: su institucionalización .....	245
7.2.2. La educación especial: dos momentos de la integración escolar.....	262
7.2.2.1. Primer momento de la integración escolar: un cambio intuitivo.....	265
7.2.2.2. Segundo momento de la integración escolar: un cambio organizado .....	272
7.2.3. La educación especial: hacia un modelo de escuela inclusiva .....	284
<b>Recapitulación</b> .....	<b>293</b>
<b>Capítulo 8: El modelo de atención a la diversidad en las escuelas de Jujuy</b> .....	<b>295</b>
8.1. La integración: un modelo con debilidades y fortalezas institucionales.....	297
8.1.1. Debilidades de la integración: ¿afectan a la estructura de la organización? ....	304
8.1.1.1. Los valores y objetivos .....	306
8.1.1.2. La participación y el clima de trabajo .....	311
8.1.1.3. El rol que asumen la dirección escolar .....	316
8.1.1.4. La evaluación que desarrollan las escuelas .....	324
8.1.2. Fortalezas de la integración: una esperanza institucional.....	332
8.1.2.1. La integración: elemento de cambio escolar y social .....	333
8.1.2.2. La organización de los servicios educativos: ¿identidad institucional? ....	343
8.1.2.3. ¿Servicio de integración o de apoyo a la escuela común?.....	348
<b>Recapitulación</b> .....	<b>354</b>
<b>Capítulo 9: Los anexos de educación especial: ¿espacios inclusivos?</b> .....	<b>357</b>
9.1. El inicio de los anexos: desde un deseo a una realidad no deseada .....	359
9.1.1. Los inicios de una propuesta de trabajo para los anexos.....	362
9.1.2. Los anexos: dos miradas contrapuestas sobre su función.....	364
9.2. La organización de los anexos: ¿una inserción física en las escuelas?.....	370
9.3. El trabajo de los anexos: ¿un enfoque anclado en la educación especial? .....	375
9.4. El anexo: un aula especial con un profesor de educación especial .....	382
9.5. Dificultades a superar en los anexos de educación especial .....	395
9.5.1. Dificultad en lo pedagógico.....	398
9.5.2. Dificultad en la organización.....	405
9.5.3. Dificultad en la gestión.....	409
9.5.4. Dificultad en los principios .....	414
<b>Recapitulación</b> .....	<b>419</b>

<b>Capítulo 10: Diversidad y rol de la educación especial .....</b>	<b>421</b>
10.1. La diversidad en las escuelas: dos miradas, dos formas de trabajo .....	423
10.1.1. Para la escuela común: diferencia y discapacidad.....	423
10.1.2. Desde la educación especial: ¿la diversidad presente en todas las personas?	430
10.2. El rol de la educación especial: un camino en re-construcción .....	434
10.2.1. La escuela especial para alumnos con discapacidad .....	438
10.2.2. El servicio de integración para alumnos con dificultades .....	451
<b>Recapitulación .....</b>	<b>461</b>
<b>Quinta Parte-Conclusiones .....</b>	<b>463</b>
<b>Capítulo 11. Apuntes finales sobre el estudio de la atención a la diversidad .....</b>	<b>463</b>
11.1. ¿Qué nos aportó la investigación? .....	465
11.2.-El modelo de integración que prevalece en las escuelas de Jujuy .....	468
11.2.1. La inclusión, una propuesta sostenida desde el discurso.....	474
11.3. La diversidad: ¿valor positivo en las personas o diferencias que desvalorizan?	476
11.4. El tratamiento del currículo en las escuelas especiales y comunes.....	477
11.4.1. Las adaptaciones curriculares: ¿discurso o hechos?.....	479
11.5. Ausencias de instancias de planificación y evaluación institucional.....	482
11.6. Los directores no marcan directrices institucionales .....	485
11.7. Rol de la educación especial.....	490
<b>Recapitulación .....</b>	<b>494</b>
<b>Sexta Parte –Propuesta de Mejora.....</b>	<b>495</b>
<b>Capítulo 12: Un modelo de organización a incluir en las escuelas de Jujuy.....</b>	<b>497</b>
12.1. Un modelo a construir .....	497
12.2. Principios básicos de una organización escolar en entornos diversos.....	497
12.3. Desarrollo de un modelo de escuelas inclusivas en Jujuy .....	500
12.4. Principios básicos de la gestión de la diversidad .....	505
12.4.1. El coaching: estrategia para la gestión y el desarrollo organizacional .....	508
12.5. Reconstruyendo el rol de la educación especial .....	512
12.5.1. De escuela de educación especial a centro de atención a la diversidad .....	513
12.5.2. Rol del centro de atención a la diversidad.....	522
12.5.3. El rol y ámbito de actuación del profesor de apoyo .....	526
<b>Capítulo 13: Herramienta para conocer el modelo de atención a la diversidad en las escuelas.....</b>	<b>533</b>
13.1. Modelos de atención a la diversidad desde la educación especial .....	534
<b>Séptima parte- Referencias bibliográficas .....</b>	<b>547</b>
<b>Explicación de términos específicos del ámbito de estudio.....</b>	<b>567</b>



## Introducción

En el siglo XXI ya no existen dudas acerca del rol de la educación en la vida presente y futura de nuestros niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, aún son amplios los sectores de la población que no tienen acceso a este derecho.

En la actualidad la inclusión escolar y la atención a la diversidad son demandas sociales que tienen cabida tanto en las escuelas como en otras instituciones de la sociedad. Por ello, es necesario que la organización de las escuelas busque desarrollar estrategias que le permitan responder a las demandas de todas las personas, principalmente a las necesidades de las denominadas minorías sociales.

Para Duro y Nirenberg<sup>1</sup> (2011) la educación no puede permanecer inactiva ante los grupos de alumnos que no alcanzan sus aprendizajes y por lo tanto su tránsito por la escuela se desarrolla con historias de fracasos, deserciones y hasta se llega a exclusiones. En este sentido, los principales cambios que se necesitan son, entre otros, la ruptura de los paradigmas tradicionales respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del reconocimiento y respeto de las diferencias de los alumnos. Una gestión escolar horizontal, descentralizada y con autonomía, y la redefinición de la relación escuela, familia y comunidad.

En Jujuy, Argentina, esta situación de cambios de enfoques tiene una trayectoria sostenida desde los 90' con una política del Ministerio de Educación y, sobre todo, desde los actores y las dinámicas de la organización de las escuelas de educación especial. Se ha avanzado mucho en cuanto a las concepciones sobre las diferencias de las personas y los derechos humanos, de manera que el aprendizaje a partir de la heterogeneidad y pluralidad no sea percibido como un obstáculo.

La normativa y la práctica muestran que en Jujuy, en la actualidad, las escuelas se encuentran inmersas en la tarea de integrar alumnos con discapacidad en las aulas comunes. Esta tarea viene sostenida desde 1993 con la Ley Federal de Educación y afianzada por la Ley de Educación Nacional del año 2006, aunque esta última, avanza aún más y sostiene los principios de la inclusión. Así por ejemplo, las escuelas especiales y comunes vienen trabajando en forma conjunta y en este camino han desarrollado un cúmulo de experiencias en cuanto a la atención a la diversidad de los alumnos.

La situación actual de las escuelas de la provincia, la pudimos conocer a

<sup>1</sup> Duro, E. y Nirenberg, O. (2011). *Autoevaluación de la calidad educativa en las escuelas primarias*. Argentina: UNICEF.

partir de las investigaciones realizadas para las tesis de maestrías, donde abordamos el estudio de los proyectos educativos institucionales<sup>2</sup> y los modelos de integración escolar desarrollados por las escuelas especiales<sup>3</sup>, ambas indagaciones realizadas desde la visión de la dirección escolar. Estas investigaciones constituyen los únicos estudios empíricos que nos permiten conocer con detenimiento y profundidad el trabajo cometido por estas instituciones, en este caso desde una perspectiva organizacional.

De esta forma, se nos plantea la necesidad y el interés por indagar en estos momentos qué acontece en las escuelas con relación a su organización y las propuestas de atención a la diversidad. En este sentido según Parrilla<sup>4</sup> (2007) nos preguntarnos si la diversidad en las instituciones es rechazada, por ser considerada una fuente de problemas o bien, es aceptada porque es vista como una oportunidad para aprender y proponer nuevas estrategias de enseñanza.

En consecuencia desarrollar el proyecto de investigación que lleva como título: *Diversidad y Educación: diagnóstico y propuesta de organización para la construcción de una escuela inclusiva. Un estudio de casos en la Provincia de Jujuy-Argentina*, nos permitirá conocer los fundamentos, las estrategias de trabajo y organización de las escuelas en lo referente a la atención a la diversidad de los alumnos. El estudio se desarrolla en las escuelas de educación especial y común de la provincia de Jujuy.

El propósito de la investigación es desarrollar, partiendo de la visión de los profesionales de la educación, un modelo de organización que promueva la atención a la diversidad en las escuelas desde un enfoque inclusivo. Con este enfoque pretendemos ayudar a modificar el modelo clínico-médico que tradicionalmente ha caracterizado a la Educación Especial. Según Parrilla<sup>5</sup> (1992), esta nueva propuesta puede ser denominada como institucional- transformadora, donde educación común y especial se constituyen en un modelo de actuación escolar único.

Hemos comentado que el trabajo lo planteamos desde una perspectiva básicamente organizacional, desde una visión escolar y social. Nuestro objetivo es mirar y analizar el modelo de atención a la diversidad que desarrollan las escuelas teniendo en cuenta las políticas del sistema educativo actual. De igual modo, la

<sup>2</sup> Galán, F. (2001). *El Proyecto Educativo Institucional en las Escuelas de Educación Especial de la Provincia de Jujuy. Una visión desde la dirección escolar*. Tesis de Maestría. Director: Serafín Antúnez. Barcelona: Universidad de Barcelona.

<sup>3</sup> Galán, F. (2004). *Modelos de integración escolar en argentina. Una visión desde la dirección escolar*. Tesis de Maestría. Director: Cristina Laborda. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>4</sup> Parrilla, A. (2007). *La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular*, en Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas, V.15, N° 23.

<sup>5</sup> Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación*. Argentina: Cincel.

visión institucional se recogerá a través de las contribuciones de los directores de escuelas y finalmente, la panorámica microescolar se trabajará a través de la realidad de las aulas que nos puedan reflejar los profesores.

Esta propuesta metodológica no implica que el fin último del proceso de investigación sea realizar un estudio meramente descriptivo. Por el contrario, nuestra intención es conocer y explicar la realidad con el fin de elaborar una propuesta de mejora de los procesos educativos desarrollados en las escuelas. En este caso proponemos, por un lado un instrumento que nos permite valorar el modelo de atención a la diversidad que desarrollan las escuelas y, por otro lado, formulamos un modelo de organización de las escuelas que les posibilite brindar una verdadera educación en y para la diversidad.

En síntesis, con nuestro estudio tratamos de conocer y fortalecer un proceso de trabajo asistemático iniciado por las escuelas de educación especial y luego apoyado por grupos de escuelas comunes. Buscamos que la atención a la diversidad, en este caso de los alumnos con discapacidad, no permanezca sólo a nivel de intenciones, marcos normativos y teóricos sino que se constituya en una realidad con acciones concretas, tanto para el colectivo educativo, como para la sociedad en general.





## Justificación y planteamiento del problema

En Argentina, y especialmente en Jujuy, existen esfuerzos históricos por motorizar cambios en la atención a la diversidad de los alumnos. El primero de ellos es el periodo de la segregación, mediados del siglo XX, momento donde surgen las escuelas de educación especial tal como las conocemos hoy incorporadas al sistema educativo, dando lugar al periodo de institucionalización de las personas con discapacidad. Luego, aparece un segundo momento, el de la integración, década de los 80', que surge como un movimiento que trata de superar la segregación instaurada, regresando a los alumnos a la escuela común. Por último, a inicios del siglo XXI, aparece el movimiento de la inclusión, que surge con el objetivo de consolidar el respeto de las diferencias y la igualdad de oportunidades y desarrollar una educación en y para la diversidad.

Estos tres modelos de atención a la diversidad los pudimos conocer a través de anteriores trabajos de investigación, los cuales ya citamos, ambos realizados desde la visión de los directores. Estos estudios tenían como objetivo conocer el rol y función que está cumpliendo la educación especial en el contexto actual de la provincia de Jujuy. También nos propusimos construir un instrumento que nos permitiese conocer y analizar el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas.

A partir de estas investigaciones, si bien avanzamos en el conocimiento, sobre la misión, organización y funcionamiento de las escuelas de educación especial, nos surgieron nuevos interrogantes. Si nos remitimos a los antecedentes en Jujuy, vamos a encontrar que las investigaciones sobre la temática son muy escasas, sólo encontramos la realizada por Palou y Kreibonhm<sup>6</sup> (1997) que no dan cuenta sobre la historia de la educación especial y sus modelos de trabajo desde sus inicios hasta la fecha.

Otro de los elementos a tener presente es la transformación educativa que desarrolla Argentina, desde 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y luego en el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional, N° 26.206. Ambas leyes sostienen para todo el territorio nacional la existencia de un único sistema educativo, erradicando el estatus de sub-sistema educativo otorgado al ámbito de la educación especial desde la década de los 50. A pesar del

---

<sup>6</sup> Palou, R. y Kreibonhm, I. (1997). *Forjando la diversidad*. Jujuy-Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.

planteamiento de un sistema educativo único, las Leyes de educación establecen que la educación especial será considerada como un servicio educativo complementario que se tiene que brindar a diferentes instituciones de la comunidad (escuelas comunes, hospitales y centros de formación laboral, entre otros).

Por lo tanto, a partir de los antecedentes aportados por investigaciones de Palou y Kreibonhm y los trabajos realizados en las tesinas, pudimos conocer cómo se desarrolla hoy, a dieciocho años de la transformación educativa, la escolarización de los alumnos con discapacidad. Ésta aún se brinda en dos tipos de escuelas: las especiales, destinadas a los alumnos con discapacidad, y las comunes, destinadas a los alumnos denominados normales. Los resultados, en líneas generales, nos muestran que a pesar de los avances legales y las actividades realizadas por las escuelas, los elementos segregadores aún no han desaparecido en su totalidad de las prácticas escolares. Una verdadera atención y respeto a la diversidad de los alumnos es mucho más que la presencia física del alumno en la escuela común, o el utilizar en el discurso y en los documentos términos relacionados con la diversidad, la integración y la inclusión.

Tal como se nos presenta la situación, podemos decir que en relación con las escuelas de educación especial de la Provincia de Jujuy:

Aún persisten, por un lado un grupo de escuelas especiales, con mecanismos y prácticas que contribuyen a mantener el modelo segregador vigente desde la creación misma de las escuelas. Esto es a finales de la década de los 60', manteniendo así la división entre escuelas especiales y comunes. Sin embargo hay otro grupo de instituciones que muestran acciones, intenciones y discursos, que las posicionan en el trayecto de consolidar, a largo plazo aun, un modelo de escuela inclusiva.

No encontramos propuestas de innovación impulsadas desde el Ministerio de Educación que promuevan y desarrollen, a partir de acciones planificadas, implementar modelos de mejora en las escuelas, en cuanto a la atención a la diversidad.

Las investigaciones realizadas en el contexto local hasta la fecha son escasas, y las existentes no dan cuenta ni explicaciones sobre la historia, organización y modelo de trabajo de las escuelas de educación especial.

La educación especial y común de nivel primario se encuentra inmersa en acciones de integración escolar, pero desconocemos desde una visión científica y

organizada el modelo de trabajo creado desde las escuelas y hacia donde encaminan su tarea.

El Ministerio de Educación de la provincia, más allá de la implementación o notificación a las escuelas de las normativas vigentes sobre escuela inclusiva, como la Ley Federal de Educación (1993), Ley General de Educación (1993), Documento A 19 (1999) y la Ley de Educación Nacional (2006), no tiene conocimiento sobre cómo impactan estas normativas en la práctica escolar.

Existen escasas propuestas de capacitación destinadas a docentes sobre temáticas de educación especial, discapacidad y atención a la diversidad.

En resumen, encontramos en Jujuy un escaso conocimiento sobre las escuelas de educación especial y de sus propuestas de trabajo junto a las escuelas comunes. Hasta la fecha, se desconocen la implementación de propuestas de mejoras desarrolladas desde la Administración educativa que permitan avanzar hacia el proceso de una escuela inclusiva.

A partir de la realidad expuesta, con el estudio que presentamos tratamos de conocer la organización, el modelo y la propuesta de trabajo de las escuelas de educación especial y común desde la visión de los actores educativos, tanto docentes, personal de gabinete, como directores. Para ello, nos guiaremos por los siguientes interrogantes: ¿Qué significa atender a la diversidad para los implicados? ¿Cómo se organizan las instituciones para atender a la diversidad? ¿Elaboran propuestas escritas para guiar esta tarea conjunta? ¿Por qué deciden realizar esta tarea? ¿Cómo realizan esta tarea? ¿Cómo plantea la atención a la diversidad la normativa vigente? ¿Cuáles son los logros obtenidos y las dificultades por solucionar?

En síntesis, trataremos de conocer el modelo de organización que tienen las escuelas actualmente para atender a la diversidad de sus alumnos. A partir de la realidad de las escuelas esbozaremos un modelo de organización que promueva en las instituciones la atención a la diversidad desde un modelo inclusivo. Por último, construiremos un instrumento que, aplicado en las escuelas, nos permita conocer el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las instituciones y así definir acciones de cambio y mejora.



## **Primera parte. Contexto Educativo de la Investigación**

---

### **Resumen**

El interés de esta investigación recae en el estudio de la atención a la diversidad en las escuelas en el contexto educativo de la comunidad de Jujuy. Por ello, en esta primera parte, nos abocaremos a brindar un panorama general, contextual, que nos permita comprender la realidad de las escuelas especiales y comunes involucradas en el estudio.

Centraremos nuestra mirada en desarrollar aspectos principales de la constitución del Sistema Educativo Argentino, las transformaciones educativas desarrolladas por el país en los años 1993 y 2006 y, por último, la situación de la educación especial en el contexto provincial.

---

### **Sumario**

#### **1. Argentina - Jujuy: su contexto educativo**

##### 1.1. Reseña histórica de la educación en la República Argentina

##### 1.1.1. Las Transformaciones Educativas y la nueva estructura del Sistema Educativo argentino

##### 1.2. La Educación especial en Argentina y en la provincia de Jujuy



## Capítulo 1. Argentina – Jujuy. Su contexto educativo

---

### 1.1. Reseña histórica de la educación en la República Argentina

Con el fin de contextualizar nuestra investigación y especialmente las escuelas, presentamos detalles de la historia de Argentina, enfatizando la construcción del Sistema Educativo. Según Ascolani<sup>7</sup> (1999), en Argentina podemos distinguir cinco etapas de desarrollo en la construcción de la historia de la educación del país. La primera se inicia en 1870 y se denomina de pre-formación del sistema. La segunda etapa se la conoce como fundacional y se extiende entre 1910 y 1955. La tercera etapa, de 1955 a 1970, se denomina transicional, porque convivieron las visiones tradicionales con nuevas modalidades críticas de la educación.

En la cuarta etapa de 1970 a 1990, encontramos dos momentos, el primero durante los gobiernos militares donde prevalecen las ideas conservadoras y luego, con el regreso de la democracia, se instaura un periodo de revisión crítica sobre las problemáticas vinculadas al rol del Estado y la sociedad. La quinta etapa, abarca de 1991 hasta la actualidad, se la denomina época contemporánea que se caracteriza por la investigación y la producción académica. Para Pineau<sup>8</sup> (2010), en este momento prevalece aún una perspectiva crítica de la educación y se inicia un proceso de análisis y trabajo sobre temáticas referidas a las prácticas pedagógicas y de inclusión de los sujetos, hasta este momento excluidos del sistema educativo.

Según Pineau<sup>9</sup> (2010), la educación de nuestro país fue pasando por periodos con características propias. El primero de ellos abarca desde **1550 a 1700**, época donde se produce el asentamiento poblacional del actual territorio argentino. Aquí la educación estuvo centrada en la escolaridad primaria a cargo de las órdenes religiosas (franciscanos, dominicos y más tarde, jesuitas) y basada en la evangelización y en el uso del idioma español con carácter obligatorio.

El segundo periodo de **1700 a 1800**, es la época donde la burguesía criolla adopta los ideales de la Ilustración. En este contexto la educación se orientó hacia el comercio, la marina, la agricultura y los oficios, con carácter práctico y utilitario. Luego, en el periodo de **1800 a 1850** ante la ausencia de profesores formados se implementó el sistema lancasteriano. El uso de este método, donde se brinda apoyo escolar mediante alumnos avanzados que hacen de monitores, intenta compensar

---

<sup>7</sup> Ascolani, A. (Comp.) (1999). *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

<sup>8</sup> Pineau, P. (2010). *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>9</sup> Pineau, P. (2010). Op. Cit.



las desigualdades en el aula. Se trataba, no obstante, de una educación memorística sustentada en una férrea disciplina.

En el cuarto periodo de **1850 a 1880**, encontramos la sanción de la Constitución Nacional de 1853, que estableció el derecho a educar y enseñar como una responsabilidad atribuida a los gobiernos provinciales. En 1864 se fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires y sobre este modelo institucional crecieron otros colegios en el resto de las provincias, siendo su objetivo formar a la aristocracia argentina. También abrió sus puertas la Escuela Normal de Paraná, paradigma del normalismo y de la formación docente. A instancias de Sarmiento, propulsor del Sistema Educativo Argentino, arribaron al país 65 maestras estadounidenses que se constituyeron las primeras formadoras de docentes del país.

De **1880 a 1910**, la educación tuvo un papel central en la constitución del naciente Estado argentino. En ese marco se sancionó la Ley de Educación Común, Nº 1420, la cual tiene como principios la obligatoriedad, la laicidad, la gradualidad y la gratuidad. Esta Ley de educación organiza sólo el Nivel de Educación Primaria, que abarcaba en sus inicios de 1º a 6º grado, luego se amplía al 7º grado.

En el periodo de **1910 a 1930**, la población escolar se duplicó, alcanzando prácticamente al 70% de los niños de edad entre 6 y 13 años, y esto permitió profundizar en los contenidos patrióticos, a fin de consolidar una concepción unificadora de la identidad nacional. La universidad vivió una profunda democratización en los claustros a través de la Reforma Universitaria de 1918. En el Nivel Medio se produce una reforma que posibilita la ampliación de la oferta educativa, creándose escuelas secundarias con la modalidad de Perito Mercantil. Esta nueva formación estuvo destinada a los hijos de los inmigrantes europeos, quienes una vez terminados sus estudios pasan a ocupar los puestos de trabajo en la administración pública y se constituyen en la naciente clase media argentina.

Durante el periodo que abarca de **1930 a 1955** resaltan las dos presidencias de Juan Domingo Perón, quien resignificó socialmente la clase obrera y la niñez. Se redactaron nuevos programas educativos que vinculaban la educación con el mundo del trabajo. Así surgieron las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas Técnicas de Nivel Medio, destinadas a los hijos varones de los obreros. También se reorganizan las Escuelas Profesionales, que tienen como objetivo formar en oficios a las mujeres.

En los años **1955 a 1983** se fortalecieron las escuelas técnicas y se dio un proceso de organización y sistematización del nivel medio. A partir de los años 60 comenzaron a soplar aires de renovación en las aulas: surgieron los

cuestionamientos y empezó a fortalecerse la opción de la educación crítica bajo el influjo de Paulo Freire y las nuevas corrientes pedagógicas. Las interrupciones de gobiernos democráticos por militares de 1966 a 1973 y de 1976 a 1983, asestaron duros golpes a la educación argentina, cercenando la libertad de cátedra y postulando la selección de contenidos fundamentalistas y obsoletos.

Se fortalece la centralidad del sistema educativo, dado que gran parte de las instituciones de nivel primario, secundario y de formación docente son sostenidas y gestionadas por el Ministerio de Educación de la Nación, quedando muy pocas escuelas dependiendo de los ministerios provinciales. Y en cuanto a la educación especial, se inicia la creación de las escuelas y la formación de docentes en todas las provincias.

El periodo que abarca desde **1983 hasta la actualidad** se caracteriza por el regreso de la Argentina a la vida democrática. La primera reforma educativa tiene su punto de partida en el Congreso Pedagógico de 1988, dado que sus conclusiones finales sostienen que la educación necesita de cambios estructurales. En 1993, se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.193, que se convierte en la primera Ley de Educación que contempla la organización de todo el sistema educativo del país. Las provincias tienen que adherir a la Ley nacional y, a su vez, tienen que sancionar sus propias leyes de educación. Jujuy sanciona su Ley General de Educación N° 4731 en 1993.

Se establece que la nueva estructura del sistema educativo es: Nivel Inicial, Nivel de Enseñanza General Básica, Nivel Polimodal y Nivel Superior. Entre los cambios más importantes encontramos: la descentralización del Sistema Educativo, situación que llevó a que todas las escuelas de órbita nacional pasan a depender de las provincias. Esta situación provocó en las jurisdicciones una crisis debido a la imposibilidad de poder dar cobertura al servicio de la educación pública, dado que Nación no le traspasa los fondos para el sostenimiento económico de las escuelas recibidas.

La reforma también llega a la formación docente, pues aparte de pasar los Institutos de Formación Docente a depender de las jurisdicciones, se implementan nuevos planes de estudios, otorgando titulaciones con validez nacional. En estas instituciones también se producen cambios en los órganos de gobierno y en la aparición de las funciones de investigación y capacitación.

La educación especial también tiene sus cambios, dado que la Ley Federal de Educación la posiciona en el camino de la integración de los alumnos con

discapacidad. Luego, a través del documento A-19 del Consejo Federal de Educación de la Nación, se marca el camino de la escuela inclusiva.

Por último, en el año 2006 se produce una nueva reforma educativa a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. La Ley, entre otras cosas, cambia la estructura del sistema educativo, siendo el siguiente: Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario y Nivel Superior. En cuanto a la educación especial, la misma aparece como una modalidad educativa responsable de apoyar y acompañar a los alumnos con discapacidad durante su trayecto formativo y se sostiene desde los principios de la inclusión.

La historia de la educación Argentina nos muestra que en los últimos años tuvo reformas educativas que no sólo buscaron cambios en la estructura del sistema, sino también, transformaciones en la organización de las escuelas y en los fines de la educación. En cuanto a la educación especial, se propone que avance del modelo de integración al de inclusión. Aunque aquí debemos recordar que en la práctica escolar, podemos evidenciar que las leyes con sus principios de inclusión y atención a la diversidad van por un lado, pero en las aulas aún nos preocupan sólo la transmisión de los contenidos más que brindar una educación que posibilite el aprendizaje de todos los alumnos.

### **1.1.1. Las transformaciones educativas y el sistema educativo argentino**

Para Filmus<sup>10</sup> (1996), la organización y consolidación de la escuela pública occidental fue producto del proceso de industrialización que vivió el mundo a finales del siglo XIX, mientras que la expansión de la educación obligatoria ha tenido lugar en la segunda mitad del siglo XX, bajo políticas públicas del llamado Estado de Bienestar. En Argentina este proceso sucedió, básicamente, en los gobiernos de Juan Perón (1945-1955 y 1973-1974).

El Sistema Educativo Argentino se consolida entre 1880 y 1950, quedando constituido de la siguiente forma: Nivel Primario, Nivel Secundario, Nivel Terciario y Nivel Universitario. Los niveles educativos surgieron progresivamente, de acuerdo con las necesidades de la sociedad y del sistema productivo. Sin lugar a duda tal

<sup>10</sup> Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.

como lo afirma Husen, *"las reformas educativas forman parte de los cambios socioeconómicos. Tienen un alcance más amplio que los meros cambios en el aula"*<sup>11</sup>.

Argentina en las últimas décadas realizó dos reformas educativas, lo cual no es perjudicial, por el contrario, es algo necesario para adecuar la educación a las necesidades actuales. Lo discutible es que los cuestionamientos y cambios profundos sean dirigidos o priorizados sólo a partir de los principios económicos y homogeneizantes que plantea la globalización y el sistema capitalista, sin tener en cuenta las necesidades de aprendizaje y características de los alumnos.

En confluencia con las políticas neoliberales, el Estado Argentino en 1993 inicia el camino de la reconstrucción de su proyecto de escuela, a partir de la sanción de la ley Federal de Educación 24.195. A nivel provincial, Jujuy sanciona el mismo año la Ley General de Educación N° 4731, que durante su vigencia no fue reglamentada. Luego en el año 2006, a nivel nacional se produce una nueva reforma educativa, la que da inicio a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, pero la provincia hasta el momento no sanciona la ley de la jurisdicción.

Según Tenti Fanfani (1993), Gimeno, (1997), Angulo, (1999), Filmus (1999) Sirvent. (2000) y Donoso (1999) Argentina, al igual que otros países de la región, al momento de implementar las reformas educativas privilegió una lógica burocrático-financiera basada en una racionalidad instrumental. Sin tener en cuenta una lógica político-pedagógica, donde prevalece un modelo organizativo democrático y participativo.

Es decir que los procesos de reformas educativas privilegiaron los objetivos vinculados al recorte y la reestructuración presupuestaria de la educación. Esta situación da sentido a la descentralización educativa, donde se traspasa el sostenimiento de las escuelas nacionales a las provincias, sin brindar el presupuesto necesario. En consecuencia, las problemáticas estrictamente pedagógicas como las pertenecientes al ámbito curricular, la formación profesional, la organización institucional, la capacitación y la investigación, no fueron estudiadas con la suficiente profundidad.

En cuanto a las estructuras del sistema educativo, la Ley Federal de Educación (1993), N° 24.195, marcaba lo siguiente: Nivel Inicial (0 a 5 años), Nivel de Enseñanza General Básica (6 a 14 años), Nivel Polimodal (15 a 17 años) y Nivel Superior. En esta ley, la educación especial aparece dentro de los Regímenes

---

<sup>11</sup> Husen, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, p. 69.

Especiales como una modalidad educativa que brinda soporte a la escolarización de los alumnos.

La Ley de Educación Nacional (2006) N° 26.206 configura una nueva estructura (ver figura n° 1):

Edad	Instituciones	Nivel	Modalidades Educativas				
26	<b>Especialidades-Maestrías- Doctorados</b> (Postgrados)	<b>EDUCACIÓN CURTERNARIA</b>	<b>EDUCACIÓN ESPECIAL</b>				
25							
24							
23							
22	<b>Instituto de Formación Docente y Técnica</b>	<b>Nivel Superior Universitario</b> (Universidad)		<b>EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL</b>			
21							
20							
19							
18	<b>Escolaridad Obligatoria</b>	<b>Nivel Secundario</b>	<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>				
17					<b>Instituciones de Nivel Secundario</b>		
16							
15							
14							
13							
12		<b>Nivel Primario</b>		<b>EDUCACIÓN PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS</b>			
11					<b>Instituciones de Nivel Primario</b>		
10							
9							
8							
7							
6		<b>Nivel Inicial</b>	<b>EDUCACIÓN RURAL</b>				
5					<b>Instituciones de Educación Inicial</b>		
4					<b>Centros de Educación Maternal (1° Ciclo)</b>		
3							
2		<b>Jardín Maternal</b>			<b>EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE</b>		
1							
45 días							
						<b>EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD</b>	
							<b>EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA</b>

Figura n° 1 Estructura del Sistema Educativo Argentino de acuerdo con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)

**“ARTÍCULO 17.-** La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

*Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.*"<sup>12</sup>.

En relación con el ámbito del objeto de estudio, la Educación Especial aparece como una modalidad educativa y en su artículo N° 42 establece que:

*"La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.*"<sup>13</sup>

Teniendo en cuenta la Ley General de Educación de la Provincia de Jujuy, el servicio educativo de educación especial: *"a) Comprenderá los diferentes niveles del Sistema, particularmente los obligatorios, b) Abarcará un conjunto de servicios y recursos tendientes a habilitar, a integrar a la persona con discapacidad en forma real y efectiva a la comunidad familiar, escolar, laboral y social"*<sup>14</sup>.

De acuerdo con la estructura educativa que marca la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el circuito educativo de un niño argentino puede comenzar, si los padres así lo desean, en el Jardín Maternal, que abarca desde los 45 días hasta los 2 años y luego continuar en un Centro de Educación Maternal durante los 3 y 4 años. Hay que mencionar que esta primera etapa del Nivel Inicial no es obligatoria. Sí lo es, a partir de los 5 años cuando el niño ingresa en una institución de Educación Inicial.

A los 6 años el niño ingresa en la Educación Primaria, donde recibe siete años más de educación obligatoria, dividida en tres ciclos: Primer Ciclo: 1º, 2º y 3º Grado, Segundo Ciclo: 4º y 5º Grado y Tercer Ciclo: 6º y 7º Grado. A los 12 años, el alumno termina sus 8 años de educación obligatoria (1 de Nivel Inicial y 7 de Primaria) y pasa a la Educación Secundaria.

El Nivel Secundario tiene una duración de 5 años. Se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Si el alumno lo desea, a los 17 años puede realizar estudios de Formación

<sup>12</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Argentina: Ministerio de Educación de la República Argentina, p.4.

<sup>13</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206, (2006). Op. Cit. p. 9.

<sup>14</sup> Ley General de Educación N° 4731 de la Provincia de Jujuy. (1993). Jujuy: Legislatura de la Provincia de Jujuy, p.14.

Profesional antes de acceder al mundo del empleo. Todos los estudios mencionados pueden realizarse en centros de enseñanza pública, privada o concertada.

Si su decisión es continuar sus estudios en el Nivel Superior, tiene dos opciones, ingresar a la Universidad donde se otorga Títulos de Grado o bien, a los Institutos de Formación Docente y Técnica. Terminada la Universidad, donde se cursan carreras de 4, 5, 6 años, el alumno puede proseguir con estudios de Postgrados como las Especializaciones, Maestrías y Doctorados.

Aparte de la estructura formal del Sistema Educativo, también se establece la existencia de Modalidades Educativas, las cuales son: la Educación Especial, la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

La Educación Especial aparece como parte de las Modalidades Educativas, no ya como un subsistema paralelo al común sino como parte integrante de la educación formal. De esta manera, desde 1993 con la Ley Federal de Educación y ahora, desde la Ley de Educación Nacional, se trabaja por la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad. El desafío educativo es reorganizar la estructura del sistema educativo y de las escuelas con el fin de pasar de un modelo segregador a otro integrador y así llegar a la inclusión.

## 1.2. La educación especial en Argentina y en Jujuy

Uno de los aspectos que nos llevará a comprender los avances del proceso de atención a la diversidad en Jujuy es el análisis del marco normativo. Es innegable que los aspectos que definen la política educativa de un país no son irrelevantes, porque *"es también un reflejo fiel de la voluntad y el grado de compromiso de las administraciones educativas con el despliegue y el desarrollo de unos principios generales que requieren de algo más que su mera aceptación teórica"*<sup>15</sup>.

Según Mantuano<sup>16</sup> (2000), en Argentina los inicios de la educación especial se remontan a 1857, cuando se crea la primera institución para sordos, denominada Sociedad Filantrópica Regeneración. En esta primera etapa, hubo una preocupación por las discapacidades sensoriales (visuales y auditivas), focalizada en la contención

<sup>15</sup> Jiménez Martínez, P. y Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe, p.145.

<sup>16</sup> Mantuano, D. (2000). "La Educación Especial en la Argentina-Evolución Histórica", en Revista *Temas Cruciales II -Integración Escolar*, Buenos Aires: Atuel.



social de los niños. En 1902 encontramos la creación de aulas de educación especial para alumnos denominados con discapacidad mental. Sin embargo, no es hasta 1949, cuando en la Provincia de Buenos Aires se crea la Dirección de Escuela Especial dando lugar así al sub-sistema educativo.

En el siglo XX se asume socialmente la atención educativa de los niños con discapacidad en instituciones especiales. Es decir que *“la educación especial en la Argentina, como en casi todos los países donde cuenta con cierta antigüedad, se desarrolló durante la mayor parte de este siglo sobre la convicción de que a niños diferentes les convenían ámbitos escolares diferentes”*<sup>17</sup>.

Desde 1950 el mandato era separar tajantemente la educación común y la especial. Los test de inteligencia se constituyeron en los instrumentos válidos para el diagnóstico de la inteligencia de los alumnos y sus resultados determinaban el lugar que ocuparía el niño en el sistema educativo. La aplicación de estas pruebas provoca en esta época la tendencia de pasar a grupos de alumnos, considerados retrasados mentales, de la escuela común a la especial. Así lo confirma Lus (1995) cuando expresa que en Argentina *“la gran expansión de las escuelas especiales autónomas se produjo a partir de la década del 50, al mismo tiempo que se garantiza en algunas jurisdicciones una amplia cobertura”*<sup>18</sup>.

En la década de los 60, al igual que en Europa, surge el movimiento de la integración escolar. Lus<sup>19</sup> (1995) toma como referencias el III Congreso Panamericano de Ciegos, realizado en Buenos Aires en 1960. Aquí la Escuela de Ciegos y Disminuidos Visuales de la ciudad de La Plata, comenta su experiencia de integración de alumnos ciegos en la escuela común. Este movimiento también se reafirma en las IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Asistencial en 1964. En ambos eventos se habla por primera vez de las experiencias donde los niños, en este caso ciegos y disminuidos visuales, asisten a la escuela especial y en contra turno a la escuela común.

Sin embargo, el movimiento integrador y de normalización iniciado en Argentina parece tener un retroceso durante los gobiernos militares, porque en 1973 se sanciona una ley que propicia la aparición de las Escuelas Especiales de Recuperación. Estos centros se encontraban destinados a recuperar pedagógicamente a los alumnos con dificultades en el aprendizaje o problemas sociales y de conducta.

<sup>17</sup> Lus, M. (1995). De *la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós, p. 67.

<sup>18</sup> Lus, M. (1995). Op. Cit. p.68.

<sup>19</sup> Ídem.



*“La ley alude a que esta creación está en consonancia con el desarrollo actual de la ciencia pedagógica y específica con claridad el tipo de sujeto educativo a quien se destina: defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen”<sup>20</sup>.*

Con el regreso a la democracia en 1983, Argentina inicia un proceso de cambios en su sistema educativo, entre ellos la atención a la diversidad de los alumnos. En este contexto, en relación con la educación especial, se inicia un proceso de revisión del parasistema de escuelas de recuperación consolidado en las últimas décadas. De esta forma, durante la década de los 80, se comienzan a retomar los principios de normalización e integración y así reincorporar al país al movimiento universal en pos de la integración y del respeto de los derechos de las personas con necesidades educativas especiales. En 1987 el Gobierno Nacional crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas y en 1988 la Dirección Nacional de Educación Especial realiza el lanzamiento en todas las jurisdicciones del Plan Nacional de Integración.

Desde el Ministerio de Educación se reconoció que *“la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales, a lo largo y ancho del territorio nacional, respondía masivamente a una realidad de desigualdad de oportunidades”<sup>21</sup>*. Quizás por ello, desde mediados de los 80 los Ministerios de Educación de las Provincias iniciaron y otros profundizaron acciones de integración escolar.

En Jujuy desde 1960 hasta la actualidad, como ya se dijo, nos encontramos con la dificultad de que no existen investigaciones específicas sobre el tema. Sólo encontramos el trabajo de investigación que trata de conocer la integración de los alumnos de la escuela especial a las Escuelas Nocturnas de Adultos. Nos referimos a la investigación de Palou y Kreibonhm (1997) de la Universidad Nacional de Jujuy. Aquí, las autoras hacen referencia a los inicios de la integración escolar en la provincia, y podemos conocer que:

*“(…)la iniciativa de un grupo de padres de niños con necesidades educativas especiales, a comienzos de la década del 60 de crear un grado especial, tuvo dificultades para su identificación, y no les quedó otra alternativa que aceptar una denominación ya superada en otros contextos, de educación diferenciada. Con esta nomenclatura se constituye un grado diferencial que al poco tiempo se transforma en la Escuela Diferencial N° 1 de la Provincia de Jujuy, tomando el nombre de escuela Dr. Oscar Orias. Si bien su objetivo inicial apunta a la educación de niños con discapacidad mental, por razones operativas debe aceptar también alumnos con diferentes patologías. Con esta primer escuela especial nacen en Jujuy las estructuras organizacionales paralelas: común y especial”<sup>22</sup>.*

<sup>20</sup> Lus, M. (1995). Op. Cit. p.72.

<sup>21</sup> Parés, B. (Comp.) (2003). *Educación de las personas con discapacidad. Una tarea que se construye*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, p. 41.

<sup>22</sup> Palou, R. y Kreibonhm, I. (1997). Op. Cit. p.75.

Aquí conocemos que la primera escuela de educación especial en la Provincia de Jujuy es creada en 1960 y lleva por nombre Escuela Diferencial N° 1 Dr. Oscar Orías. Con el surgimiento de las escuelas de educación especial llegamos a 1979, momento en el que un grupo de docentes inician las primeras experiencias de integración. Estas prácticas innovadoras, comienzan con:

*"un reducido número de adolescentes con discapacidad mental leve, que concurrían al último nivel de la Escuela Oscar Orías, pueden incorporarse a una escuela primaria nocturna común, con la condición exigida por su Directora de que su presencia de Escuela Diferencial, no fuera informada ni a los docentes ni a los otros alumnos de esa escuela nocturna"*<sup>23</sup>.

Al parecer, el inicio de las prácticas de integración se caracteriza por los miedos, desconocimientos y, sobre todo, por la ausencia de una normativa que avale la tarea realizada por los docentes. En 1991 la primera Supervisora de Escuelas Especiales, Prof. Eva Díaz, autoriza que una maestra de la Escuela Diferencial N° 1 asuma el rol de integradora. La tarea consistía en asistir a la escuela común donde se integraba al alumno, para colaborar con el docente común, ayudar al niño a realizar las tareas, elaborar material didáctico y ser el nexo entre el maestro de grado y el especial, este último se encontraba en sede en contraturno.

Con la autorización de la Supervisora Escolar surge un proceso de integración con el aval de la Administración educativa, aunque aún no existe un marco normativo que reglamente esta experiencia integradora. El equipo de investigación que realizó este trabajo remarca que en el ámbito de la educación especial, *"la admisión de la nueva función constituye una trascendental ruptura de la rigidez de la normativa y del estilo tradicional de control del accionar docente. La evidencia de este quiebre fue el colapso que provocó en un primer momento la puesta en marcha del rol de integrador"*<sup>24</sup>.

En la Ley 24.195 (1993), encontramos que la Educación Especial aparece como el servicio educativo que se brinda desde las escuelas de educación especial, mencionado en el artículo N° 11 (Regímenes Especiales). Más adelante, en la misma Ley, en el Art. 28, Inciso a), podemos ver que la Educación Especial debe *"garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial"*<sup>25</sup>.

Teniendo en cuenta la Ley General de Educación de la Provincia de Jujuy N° 4731, (1993), el servicio educativo de educación especial: *"a) Comprenderá los*

<sup>23</sup> Palou, R. y Kreibonhm, I. (1997). Op. Cit. p.45.

<sup>24</sup> Palou, R. y Kreibonhm, I. (1997). Op. Cit. p.101.

<sup>25</sup> Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993). Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, p.30.

*diferentes niveles del Sistema, particularmente los obligatorios, b) Abarcará un conjunto de servicios y recursos tendientes a habilitar, a integrar a la persona con discapacidad en forma real y efectiva a la comunidad familiar, escolar, laboral y social*<sup>26</sup>.

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) sustenta una visión antropológica donde la vida humana es lo más importante y donde la educación debe facilitar el pleno despliegue de todas las potencialidades de los sujetos. Los conceptos de respeto a la diversidad e inclusión constituyen una de las matrices determinantes que definen el perfil profundo y manifiesto de esta nueva normativa.

Es importante recordar que se trata de una Ley marco. Esto significa que constituye una orgánica referencial para todo el Sistema Educativo Argentino, sin entrar en la reglamentación y el detalle de la aplicación. Por esto, en el Título I que corresponde a los principios, derechos y garantías, la educación es concebida como bien social y establece en el Art. 8° que:

*“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.”*<sup>27</sup>.

Estos principios de diversidad e inclusión se fortalecen en el Capítulo II, en Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, en el Art. 11°, donde se establece que éstos son:

- "d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.*
- 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.*
- n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.”*<sup>28</sup>.

La educación especial aparece como una modalidad educativa y como responsable de brindar la integración escolar de las personas con discapacidad, de esta forma en el Art. 42, Capítulo VII de la Educación Especial se establece que:

*“ARTÍCULO 44. Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:*

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.*

<sup>26</sup> Ley General de Educación N° 4731. (1993). Op. Cit., 14.

<sup>27</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Op. Cit. p.1.

<sup>28</sup> Ídem.

- b) *Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.*
- c) *Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.*
- d) *Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.*
- e) *Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.*<sup>29</sup>.

El corpus de articulados de las leyes de educación 24.195 y 26.206 sostiene principios de respeto a las diferencias y una igualdad de oportunidades y, en forma simultánea, se sostiene la modalidad de educación y escuela especial. Sin embargo, la normativa vigente legitima las prácticas integradoras que prevalecen en las escuelas de educación especial y común, las cuales se vienen desarrollando desde los años 80. Pero no encontramos postulados muy claros sobre cómo diseñar un sistema educativo inclusivo.

En estos años de reformas educativas también hallamos documentos, como los del Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998), donde se brindan a las escuelas información sobre la Educación Especial y más específicamente, sobre la Integración Escolar. Al respecto plantean que:

*“La transformación de la Educación Especial apuntará a: implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de compensarlas lo antes posible, evitando su agravamiento. También debe promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los ámbitos educativo, social y laboral. Para esto establecerá alternativas educativas diferentes y graduales en función de:*

- a)- las prestaciones de la educación especial se articularán con los servicios escolares regulares de todos los Niveles educativos, procurando la Integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a los establecimientos comunes, a partir de programas de apoyo y seguimiento;*
- b)- la atención específica en centros o escuelas especiales sólo cuando otras estrategias se hayan agotado o no se consideren suficientes*<sup>30</sup>.

Otro documento que viene a afianzar el trabajo por desarrollar desde la Educación Especial, es el documento A-19 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Acuerdo Marco para la Educación Especial: Hacia las escuelas inclusivas (1999), donde se plantea que los criterios para la transformación de la educación especial deben ser:

*“Superar la situación de sub-sistema de educación aislado, asumiendo la condición de continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales.*

*Priorizar un modelo pedagógico que procure las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. La transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una*

<sup>29</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206, (2006). Op. Cit. p.9.

<sup>30</sup> Plan Social Educativo, (1998), cit. en Plan de Estudios de Carrera de Profesor en Educación Especial, (1999) Instituto Superior Populorum Progressio. Jujuy-Argentina, p. 15.

*actuación centrada en los aspectos educativos. Para ello se tendrán en cuenta aspectos curriculares y de gestión. Procurar la concertación intersectorial<sup>31</sup>.*

Es decir, que según normativas nacionales y provinciales las escuelas, tanto especial y común, deben buscar estrategias para la integración educativa, sostenidas desde propuestas consensuadas y plasmadas en cada Proyecto Educativo Institucional. De esta forma asistimos, desde lo legal, a un cambio respecto a la atención de las personas con discapacidad, porque desde las políticas educativas se sostiene y fomenta la integración e inclusión de los alumnos a partir de procesos de participación y respeto de la diversidad.

Por lo tanto, la lucha contra la exclusión se plantea desde el desarrollo de estrategias que posibiliten desde lo institucional y sobre todo en las aulas la igualdad de oportunidades. Para lograr esto, las escuelas especiales e integradoras comunes tienen que crear y desarrollar un marco favorable para la atención de las necesidades y características de todos los alumnos.

Otro de los aspectos por conocer es cómo aparecen las escuelas de educación especial dentro de la actual estructura de gobierno de la educación de la provincia. El organigrama queda conformado por el Ministro de Educación, la Secretaria de Gestión Educativa, la Secretaria de Planeamiento Educativo, las Direcciones de Nivel y la Coordinación de Educación Especial (ver figura nº 2).

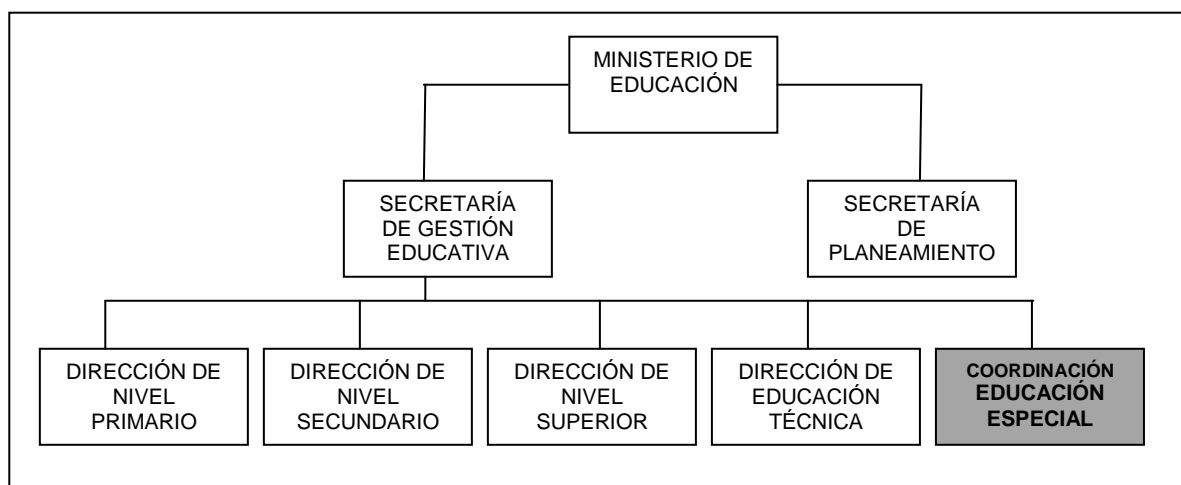


Figura nº 2 Estructura del Gobierno Educativo de la Provincia de Jujuy según Decreto 5452-E-2010

En cuanto a la Coordinación de Educación Especial, podemos decir que tiene como función orientar, evaluar, planificar acciones y desarrollarlas en el contexto de las escuelas de educación especial. Actualmente Jujuy cuenta con trece

<sup>31</sup> Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Hacia las escuelas inclusivas*. Argentina: Ministerio de Educación y Cultura, p. 2.

escuelas públicas de educación especial. Las instituciones se encuentran ubicadas únicamente en las zonas urbanas más importantes de la provincia, correspondiendo a tres de las cinco regiones educativas (Regiones Educativas III, IV y V). Quedan dos regiones, la I y la II, correspondientes a las zonas geográficas de Quebrada y Puna sin centros que brinden este servicio a la comunidad. En estas zonas rurales se crean los Anexos de Educación Especial, en 1998

Los Anexos de Educación Especial son aulas que funcionan en el espacio físico de las escuelas comunes. En estas instituciones los docentes realizan las siguientes actividades: brindan apoyo pedagógico a los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentran en la escuela común, asesoran al profesor de la escuela común en aspectos metodológicos de cómo enseñar al alumno integrado y elaboran material didáctico. Este docente especial depende administrativamente de la dirección de la escuela común, mientras que pedagógicamente depende del Departamento y la Supervisión de Educación Especial.

Las escuelas de educación especial de la provincia aún mantienen las denominaciones que les fueron impuestas cuando fueron creadas, como Escuela Especial para Débiles Mentales o Variaciones Normales de la Inteligencia y problemas de conducta. Por lo visto, uno de los factores que aún es parte del sistema educativo argentino son las contradicciones existentes. Por un lado, se sancionan leyes de educación que legitiman unas reformas educativas desde donde se sostiene un modelo educativo inclusivo, y por otro lado, encontramos dentro de la modalidad educación especial que las escuelas aún mantienen los nombres de la década de los 60, 70 e inclusive 80.

Esta contradicción quizás no hace más que evidenciar que, si bien desde la normativa se promueve y sostiene un modelo inclusivo, estos cambios no llegaron aún a la práctica escolar. El hecho de que todas las escuelas mantengan la denominación, por ejemplo de Débiles Mentales, nos puede hacer suponer que en su interior aún sostengan prácticas escolares ligadas a ese enfoque biomédico donde el problema lo tiene el sujeto. En este caso el alumno es el débil y sobre quién se tiene que incidir.

A continuación presentamos las denominaciones de las escuelas de Educación Especial y Anexos de carácter público, de la Provincia de Jujuy:

Año de Creación	INSTITUCIÓN	Población o Modalidad	Ubicación-Localidad	Región Educativa
1962	Escuela Diferencial N° 1-Oscar Orías	Débiles Mentales	San Salvador de Jujuy	Región Educativa III
1979	Escuela Especial N° 2- "Juan Pablo II"	Débiles Mentales	Pálpala	Región Educativa III
1978	Escuela Especial N° 3- "María E. Pelletier"	Variaciones Normales de la Inteligencia y problemas de conducta	San Salvador de Jujuy	Región Educativa III
	Escuela Especial N° 4 -"Hospitalaria"	-Todas las modalidades	San salvador de Jujuy	Región Educativa III
1980	Escuela Diferencial N° 5 – "Centro de Educación Especializado"	Débiles Mentales	San Pedro	Región Educativa IV
1982	Escuela Especial N° 6- "Vicente Arroyabe"	Capacitación Laboral	Perico	Región Educativa III
1969	Escuela Especial N° 7 –"Instituto Hellen Keller"	Sordos e Hipoacúsicos	San Salvador de Jujuy	Región Educativa III
1987	Escuela Especial N° 8 - "Dr Guillermo Quintar"	Débiles Mentales	Perico	Región Educativa III
1985	Escuela Especial N° 9 – "Nuestra Señora del Carmen"	Débiles Mentales	El Carmen	Región Educativa III
1990	Escuela Especial N° 10	Débiles Mentales	Ledesma	Región educativa V
1993	Escuela Especial N° 11, Prof. Luis Braille	Ciegos y Disminuidos Visuales	Palpala	Región Educativa III
1996	Escuela Especial N° 12, Dr. Guillermo Snopek	Sordos, ciegos y perturbados del lenguaje	San Pedro	Región Educativa III
2011	Escuela Especial N° 13	* <sup>1,32</sup>	Palma Sola	Región Educativa IV
1998	Anexo de Educación Especial –Escuela Primaria N° 7 – "Domingo Faustino Sarmiento"	*	Tilcara	Región Educativa II
1999	Anexo de Educación Especial – Escuela Primaria N° 77 – "Bernardino Rivadavia"	*	Humahuaca	Región Educativa II
2000	Anexo de Servicio de Educación Especial – Escuela Primaria N° 245 –Juan XXIII	*	Abra Pampa	Región Educativa I
2000	Anexo de Educación Especial –Escuela Primaria N° 295 –"Dr. Roque Sáenz Peña"	*	El Carmen - Aguas Calientes	Región Educativa III
2001	Anexo de Educación Especial – Escuela Primaria N° 27 – "Juan Galo Lavalle"	*	Humahuaca - Uquia	Región Educativa II
2001	Anexo de Educación Especial – Escuela Primaria N° 123	*	Ledesma – Fraile Pintado	Región Educativa V
2002	Anexo de Educación Especial – Escuela Primaria N° 66 – "Martin Miguel de Güemes"	*	Santa Bárbara – El Talar	Región Educativa V
2003	Centro de Educación Integral para Discapacitados - Anexo Escuela N° 86	*	La Quiaca	Región Educativa I

Figura n° 3 Escuelas de Educación Especial y Anexos de la Provincia de Jujuy  
 Fuente Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2011) – Mapa educativo provincial  
 Relevamiento Anual 2009 - DiNIECE - RedFIE. Ministerio de Educación

<sup>32</sup> \*1-Son establecimientos de educación especial o anexos que no tienen denominación.



## Segunda parte. Marco teórico - Los fundamentos pedagógicos de la atención a la diversidad

El eje central del presente trabajo se encuentra en la revalorización y respeto de la diversidad entre las personas como fuente de riqueza y crecimiento entre los pueblos. Por ello, en esta segunda parte desarrollaremos los ejes que sostienen los principios teóricos de una propuesta de organización escolar que permita brindar una educación de la diversidad y para la diversidad de los alumnos.

Poder conocer y comprender los fundamentos pedagógicos de los enfoques de atención a la diversidad, nos exige recurrir a una variedad de fuentes y perspectivas teóricas sobre la organización, la diversidad y la educación especial. Creemos que para llevar adelante un proceso de indagación y reflexión crítica de la práctica educativa es necesario encontrar discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser). Nuestra búsqueda se encamina a la formulación de una propuesta de trabajo sostenida desde un discurso crítico y orientado hacia una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la educación.

Pretendemos tener una mirada global sobre nuestro objeto de estudio. Por ello sostenemos una concepción compleja sobre los ejes que constituyen e intervienen en el fenómeno educativo de la inclusión. Esto lo convierte en eje central del marco teórico y lo representamos en la siguiente figura:

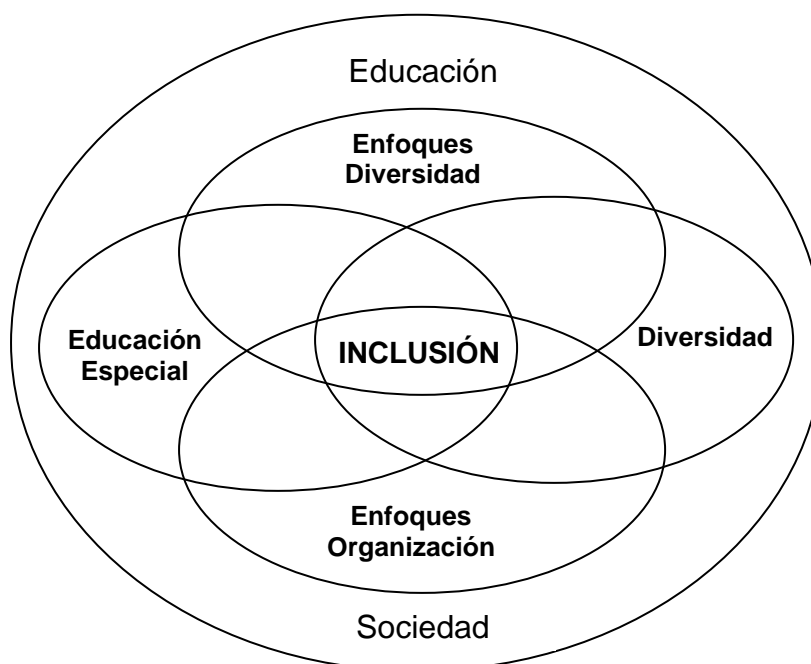


Figura nº 4 Enfoque multidimensional sobre la inclusión



Teniendo en cuenta que nos encontramos frente a un fenómeno social y educativo, en la interacción de sus múltiples elementos que conforman el objeto de estudio propuesto, emerge un cuerpo de saber complejo y dinámico. Por lo tanto, el marco conceptual y teórico del que pretendemos dar cuenta en este capítulo abarca los siguientes temas: los enfoque de atención a la diversidad, los enfoques para el análisis de las organizaciones, la educación especial y la diversidad como principio rector de un modelo educativo que brinde educación para todos los alumnos.

Con esta premisa de trabajo iniciamos nuestro análisis con los paradigmas de la organización escolar. Aquí puntualizamos los principios del paradigma de la complejidad, como una alternativa teórica que nos posibilita sostener los lineamientos de una organización escolar que actúa como soporte de una escuela inclusiva.

Luego nos abocamos a realizar una reflexión conceptual del término diversidad, con el fin de poder analizar las diferencias en las personas y las perspectivas pedagógicas que se desarrollan en el ámbito educativo. Por último, analizamos la evolución histórica de la atención a la diversidad, presentando los cuatro enfoques: exclusión, segregación, integración e inclusión. Focalizamos el desarrollo de los enfoques en el campo de la educación especial.

---

## **Sumario**

**Capítulo 2. La organización escolar y la atención a la diversidad**

**Capítulo 3. Diversidad y educación**

**Capítulo 4: Enfoques de atención a la diversidad desde la educación especial**

## Capítulo 2. La organización escolar y la atención a la diversidad

---

Podríamos decir que los principios teóricos de este nuevo siglo son la diversidad y la complejidad. Las organizaciones sociales y la sociedad misma no escapan a estos principios que, si bien no son nuevos, hoy toman fuerza y consistencia.

Estamos convencidos de que la escuela es un escenario donde aprendemos a vivir en comunidad y a respetar nuestras diferencias individuales. Por ello, nuestro objetivo es brindar lineamientos para el desarrollo de una educación en y para la diversidad que no permita la discriminación ni la exclusión.

Es decir que la escuela tiene que reconocer el valor positivo de las diferencias entre los alumnos y que su accionar trasciende el desarrollo de los contenidos conceptuales del currículo. Por lo tanto como institución tiene que buscar propuestas organizativas y didácticas que den respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Recordemos que la escuela como organización hay que conocerla desde su dinámica interna, de su relación con la sociedad y, por sobre todo, de los modos en cómo desarrolla su mandato fundacional: enseñar. Por ello las teorías de la organización escolar son vistas como un componente básico del funcionamiento de las escuelas y de todo el proceso educativo y no sólo como un simple marco de referencia.

En este apartado brindaremos un recorrido por los diferentes paradigmas de la organización escolar. Comenzando por el paradigma racional tecnológico, pasando por el interpretativo simbólico y así, llegar al paradigma socio-critico. Sin embargo, nuestro objetivo es desarrollar los fundamentos del paradigma de la complejidad, como una alternativa teórica para la organización de las escuelas.

Creemos que para el desarrollo de un modelo educativo inclusivo, es necesario trabajar desde un enfoque institucional y global que promueva a nivel organizacional un trabajo colaborativo y en equipo. Sumamos a esto la necesidad de instituir procesos de planificación, de compromiso con el cambio, de evaluación y de participación. Pero esta tarea no es de fácil consecución.

---

### Sumario

2.1. La organización: conceptos

2.1.1. La escuela como organización

2.2. Los enfoques teóricos en el análisis de las organizaciones escolares

- 2.2.1. Paradigma racional –tecnològic
- 2.2.2. Paradigma interpretativo-simbólico
- 2.2.3. Paradigma socio-crítico
- 2.2.4. La complejidad, una cuarta vía
  - 2.2.4.1. Conocimiento fragmentado vs pensamiento complejo
  - 2.2.4.2. Una organización escolar desde el paradigma de la complejidad

## 2.1. La organización, conceptos

La construcción de conceptos en el campo de las ciencias sociales es de por sí un tema complejo y problemático. La evolución de sentidos que algunos términos experimentan a lo largo del tiempo obliga a reflexionar y preguntarse sobre la utilización de los mismos y la significación que se les otorga en cada caso. El término organización es, quizás, uno de los más polisémicos que se utiliza en el campo de la educación.

De manera específica, la polisemia del concepto de organización nos presenta un amplio abanico de definiciones que van desde las enunciaciones holísticas, dinámicas y flexibles, que parten del supuesto de que toda organización es una construcción básicamente humana. Hasta las más restringidas, que enfatizan sólo la normativa, los componentes y la estructura.

Al aproximarnos a una definición de organización nos encontraremos con otros conceptos tales como normas, valores, sentimientos, pensamientos, creencias, actitudes, entre otros, que también asumen diferente énfasis según sea la perspectiva adoptada. A continuación presentamos conceptos de organización, con la finalidad de brindar una idea más concisa sobre su significado (ver figura nº 5).

En la literatura especializada consultada sobre el tema podemos encontrar diferentes posicionamientos. Sin embargo, si realizamos un análisis de los conceptos de una u otra forma éstos se complementan entre sí. Para Weber (1922) el acento se encuentra en la existencia de individuos interrelacionados a través de reglas. Zerrilli (1987) sostiene que esta interrelación sólo es posible a partir de la existencia de elementos que actúan con un fin en común y en coordinación.

Weinert (1987) agrega la existencia de una jerarquía y de una consecución de una meta a través de una continuidad de la organización pero sitúa a la organización y su trabajo en un contexto determinado. Etkin (2003) sostiene que una organización si bien es un todo, es compleja e inestable y se encuentra influenciada por factores políticos, sociales y técnicos. Y para Ferrell, Hirt, Ramos, Adriaenséns y Flores (2004) la organización no sólo es componentes, estructura, normas, sino que crea las condiciones de trabajo para que estos elementos funcionen en pos de un éxito.

A partir de lo expuesto, podemos decir que una organización es la combinación interdependiente de elementos de orden personal, material y técnico, que posibilitan a las personas realizar actividades con un fin determinado. A su vez,

es necesaria la existencia de normas institucionales, que establecen la definición de una estructura y de unas jerarquías. Según Frassa (2001) nos encontramos en presencia de construcciones sociales, situación generada por las personas y la interrelación con el contexto.

DEFINICIÓN DE ORGANIZACIÓN	CARACTERÍSTICA
"(...) como un grupo corporativo entendiéndose éste como una relación social que, o bien está cerrada hacia afuera, o bien limitada mediante reglas y disposiciones de admisión de personas ajenas. Este objetivo se logra gracias a que tales reglas y órdenes se llevan a la práctica a través de la actuación de individuos específicos (director, jefe) y de un grupo administrativo". Weber (1922), en Muñoz y Román <sup>33</sup> (1989)	-Reglas e Individuos interrelacionados. -Relación social
"(...) es la combinación de los medios humanos y materiales disponibles en función de la consecución de un fin según un esquema preciso de dependencias e interrelaciones entre los distintos elementos que la constituyen". Zerilli <sup>34</sup> (1984)	-Coordinación, interrelación de elementos y fin en común
"(...) como el conjunto colectivo con límites relativamente fijos e inidentificables, con una ordenación normativa, un sistema de comunicación y con un sistema de miembros coordinado; este conjunto colectivo está formado por una base relativamente continua dentro de un entorno que le rodea y se dedica a actuaciones y actividades que normalmente tienden a una meta final u objetivo, o a una serie de metas finales y objetivos". Weinert <sup>35</sup> (1987),	-Existencia de una jerarquía y búsqueda de meta con una continuidad. Todo dentro de un entorno
"(...) es un sistema complejo, de base social, política y técnica. La complejidad surge porque en el sistema operan múltiples lógicas y diversidad de fuerzas que no constituyen un todo armónico y estable". Etkin <sup>36</sup> (2003)	-De base social, política y técnica, no es un todo armónico y estable
"(...) organización consiste en ensamblar y coordinar los recursos humanos, financieros, físicos, de información y otros, que son necesarios para lograr las metas, y en actividades que incluyan atraer a gente a la organización, especificar las responsabilidades del puesto, agrupar tareas en unidades de trabajo, dirigir y distribuir recursos y crear condiciones para que las personas y las cosas funcionen para alcanzar el máximo éxito". Ferrell, Hirt, Ramos, Adriaenséns y Flores <sup>37</sup> (2004)	-Coordinar recursos y tareas y crear condiciones de trabajo para el éxito
"las organizaciones son entendidas como organismos que existen en un ambiente que les presenta imperativos de comportamiento y al que deben adaptarse para sobrevivir. El interés fundamental radica en la búsqueda de «maneras o modos» predecibles de acción para controlar y mejorar la gestión". Velásquez <sup>38</sup> (2010).	-Comportamiento -Acción para controlar
" (...) las organizaciones como construcciones sociales, manifestaciones de la acción y la conciencia humana, donde se construyen conocimientos, redes de significados y procesos psicológicos inconscientes que definen la propia naturaleza organizacional" Frassa <sup>39</sup> (2011)	-Construcción social -Redes de significados

Figura nº 5 Definiciones de organización

Según estos autores, habría factores sobre los cuales las organizaciones no tienen control, a los cuales podemos identificar como factores externos, como la política económica, la administración pública, la infraestructura social, la estabilidad política, las otras organizaciones y la sociedad en su conjunto, entre otros. En

<sup>33</sup> Muñoz, A. y Román, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel, p.41.

<sup>34</sup> Zerilli, A. (1984). *Fundamentos de Organización y Dirección General*. Bilbao: Deusto, p. 29.

<sup>35</sup> Weinert, A. (1987). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder, p. 41.

<sup>36</sup> Etkin, J. (2003). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. México: Oxford, p.30.

<sup>37</sup> Ferrel O., Hirt, G., Ramos, L., Adriaenséns, M. y Flores, M. (2004). *Introducción a los Negocios en un Mundo Cambiante*. México: Mc Graw Hill, p. 243.

<sup>38</sup> Velásquez, Y. (2010). "Aplicación de la técnica AHP para evaluar el efecto de los valores organizacionales en la productividad", en *Revista de Dirección y Organización* Nº 4-Julio. Madrid: CEPADE, Universidad Politécnica de Madrid, pp.58-66, p.60.

<sup>39</sup> Frassa, J. (2011). "Cultura organizacional: conceptualizaciones y metodologías detrás de un concepto complejo"; en *Revista de Dirección y Organización* Nº 44-Julio. Madrid: CEPADE, Universidad Politécnica de Madrid, pp.74-85, p.78.

cuanto a los factores internos, dada su naturaleza de ser controlables, en alguna medida, encontramos los procesos y los métodos de trabajo, los equipos de trabajo, los recursos materiales, la distribución de personal, el diseño de propuestas de trabajo, las condiciones de las instalaciones, la capacitación del personal, la distribución y asignación del personal, la planificación del trabajo, entre otros.

Para Antúnez<sup>40</sup> et. al. (2001) las organizaciones, más allá de su especificidad y tarea, funcionan a partir de la interrelación de sus componentes y a partir de pautas y directrices institucionales. A pesar de las previsiones y planificación realizadas, existe el factor de lo imprevisible. Es aquello que aparece inesperadamente y que hay que abordar a partir del componente humano y del entorno organizacional. Esta última característica hace que las organizaciones sean dinámicas, flexibles y complejas en su funcionamiento. Por lo tanto, según Rodríguez (2001), toda:

*“organización se torna compleja cuando los elementos que la componen (fines, personas, medios) aumentan en cantidad o exigen calidad. Cuando los fines que se persiguen son altamente complejos nace la necesidad de una especialización en las tareas, y de una rigurosa preparación, que da lugar a roles diferenciados dentro de una estructura formal”<sup>41</sup>.*

Interrogarse sobre la complejidad de las organizaciones nos lleva a preguntarnos sobre el entramado que se configura en este ámbito dinámico y vivo. Mostrar las características de este organismo nos lleva a indagar, según Calatayud<sup>42</sup> (2009), sobre tres dimensiones.

La primera dimensión se refiere al sistema relacional, ámbito donde acontecen las relaciones interpersonales, donde se pone en juego un sistema de comunicación y donde el poder es el concepto clave. El objetivo es la resolución de los conflictos de la organización y todo esto se conjuga desde una mirada micropolítica de la organización.

La segunda dimensión hace referencia a la cultura organizacional. Aquí encontramos las normas, las creencias, los símbolos y rituales compartidos por los miembros de la organización. El componente más importante son los valores, dado que se constituyen en la base de toda normativa y en la guía de todo el accionar cotidiano de la institución, conjugando los elementos explícitos e implícitos o bien aquéllos tangibles e intangibles.

<sup>40</sup> Antúnez, S. et. al. (2001). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Grao.

<sup>41</sup> Rodríguez Serrano, R. (2001). *Evolución de la organización escolar y de su objeto de estudio: la escuela*. España: Grupo Editorial Universitario, p. 12.

<sup>42</sup> Calatayud, M. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.

En la tercera dimensió, encontramos funciones y procesos organizativos, compuesta por la dirección, el liderazgo y la planificación. Aquí se desarrolla todo el planteamiento institucional relacionado con la definición de las directrices y la definición de los objetivos que posibilitan el funcionamiento de las organizaciones.

Estas dimensiones nos permitirán comprender el funcionamiento de toda organización, pero para ello es necesario que caractericemos a los elementos que la conforman. Zerilli <sup>43</sup> (1987) sostiene que los elementos necesarios para constituir una organización serían, la presencia de un fin u objetivo común, la necesidad de un conjunto de personas y de medios (técnicos, financieros), y que dichas personas realicen un esfuerzo combinado. Y por último, la existencia de un sistema de dependencias y de relaciones. Ciscar y Uría (1988) agregan que la parte más importante de toda organización es su estructura, la que puede ser considerada como *"el núcleo de la organización y por tanto su parte más estable; el problema de la estructura consiste en lograr una adecuada relación entre las partes; y es un subsistema del sistema organizativo correspondiente"*<sup>44</sup>.

Para que estos elementos configuren una organización (siempre según Zerilli, 1987), concepto que compartimos, es necesario que éstos actúen en forma conjunta y teniendo siempre presente, que gran parte de la existencia de la organización como tal, se fundamenta en la interrelación que mantiene con el contexto. Por lo tanto, la organización se encuentra en constante transformación y movimiento gracias a las variables tecnológicas, sociales, económicas y humanas. En definitiva, sostenemos que toda:

*"organización en su origen es un diseño, una creación que se hace pensando en propósitos compartidos y aceptados por los integrantes. Pero esta imagen sólo vale para su momento fundacional. De allí en más, la organización se convierte en un espacio donde operan las relaciones de poder, influencia y persuasión hacia objetivos múltiples"*<sup>45</sup>.

Es decir que conocer una organización, su concepto y características, implica pensar en forma prioritaria en las personas. Según Sandoval (2008), *"una organización humana es un conjunto de personas cuyos esfuerzos se coordinan para conseguir un cierto resultado u objetivo que interesa a todas ellas, aunque su interés pueda deberse a motivos diferentes"*<sup>46</sup>. Para la autora, las organizaciones son humanas, más allá de sus particularidades, tamaño, actividades o procesos que se desarrollan.

<sup>43</sup> Zerilli, A. (1987). Op. Cit.

<sup>44</sup> Ciscar, C. y Uría, M. (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea, p. 64.

<sup>45</sup> Etkin, J. (2003). Op. Cit., p. XXV.

<sup>46</sup> Sandoval, L. (2008). *Institución educativa y empresa*. Pamplona: EUNSA, p. 24.

Para López-Yáñez<sup>47</sup> (2005) nuestra vida social se caracteriza por la presencia preminente de organizaciones en todos los órdenes de la vida cotidiana. Toda organización funciona a partir del accionar de personas, para satisfacer las necesidades de otros sujetos y a su vez, como individuos participamos en diferentes organizaciones en forma permanente. En consecuencia, al igual que Cardona<sup>48</sup> (2001), sostenemos que no existe una supremacía de la organización por sobre las personas, dado que la primera tiene un carácter instrumental.

Desde el deber ser de las cosas y desde las normas, las organizaciones se orientan hacia el logro de sus propósitos a partir de los lineamientos marcados por la política y por los señalados en sus proyectos institucionales. A decir de Aguerrondo<sup>49</sup> (1996), esto implica que *“el campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional”*. Sin embargo no siempre es así pues en la práctica organizacional aparecen elementos del orden de lo imprevisible, dado por la presencia de las personas. Muchas veces esta figura dificulta la puesta en práctica y seguimiento del modelo o bien, provocan la redirección o la reorganización de los componentes.

Para Antúñez<sup>50</sup> (1997) la presencia de las personas en las organizaciones nos permite conocer su dimensión más dinámica e interactiva. Desde su perspectiva, toda organización tiene una parte blanda, constituida por los objetivos, la cultura, la tecnología y el entorno, y una parte dura, conformada por los recursos y la estructura.

Según el autor, existen dos visiones sobre la organización. Como entidad, la organización es un sistema cuya estructura está diseñada para que los recursos humanos, financieros, físicos, de información y otros, de forma coordinada y regulada por un conjunto de normas logren determinados fines. Y como actividad, la organización aparece como el acto de coordinar, disponer y ordenar los recursos disponibles (humanos, financieros, físicos y otros) y las actividades, para el logro de los fines propuestos. De hecho, en el funcionamiento de las organizaciones aparecen estas dos visiones dado que es imposible escindirlas y sostener que es solo entidad o solo actividad. Y en el supuesto que llegásemos a dividir las estaríamos imposibilitando la actividad y desarrollo de la misma.

<sup>47</sup> López-Yáñez, J. (2005). *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.

<sup>48</sup> Cardona, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.

<sup>49</sup> Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel, p. 14.

<sup>50</sup> Antúñez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.



Por lo tanto, podemos decir que toda organización desarrolla sus actividades por y para las personas, en diferentes ámbitos y escenarios de la vida social. Sin embargo, lo que nos interesa destacar aquí es que, cuando hacemos alusión a los procesos por los cuales las personas nos apropiamos de conocimientos que nos posibilitan acreditar competencias para nuestra inserción en la vida social, estamos en presencia de una organización en particular, la escolar.

### 2.1.1. La escuela como organización

Las organizaciones avanzan en múltiples direcciones a la vez y reflejan la diversidad de intereses tanto personales como institucionales. Esta coexistencia de intereses no sólo tiene que ver con las decisiones que adoptan quienes la dirigen o el resto del personal, sino también con la naturaleza compleja de toda persona y organización. Por otro lado, encontramos concepciones teóricas de la organización que postulaban que todo en ella es previsible y controlable. Que todo lo transcrito en el papel a través de normas, teorías y funciones se desarrolla tal cual en la práctica.

Nuestro objetivo aquí es adentrarnos en el conocimiento de las organizaciones escolares. Según Ciscar y Uría<sup>51</sup> (1988) estamos en presencia de una organización formal que se crea intencionalmente, se le establece un objetivo y un reglamento que seguir por los miembros de la misma. No obstante, a pesar de lo planificado y preestablecido, pudimos ver que las organizaciones debido a su componente humano casi nunca funcionan como un fiel reflejo de sus reglas. Esta situación se reafirma por la interrelación necesaria y permanente con el contexto.

En este sentido Martín-Moreno<sup>52</sup> (1996) nos recuerda que las escuelas, en general, son entes de carácter público y por lo tanto no pueden elegir a los alumnos que ingresarán ni a los docentes que ejercerán su rol, a los educandos, muchas veces, no les queda otra opción que aceptar a la institución tal como es. Otra característica es que las escuelas son organizaciones orgánicas, y por ello cualquier cambio que se produzca en una de sus partes implica cambios a nivel global.

Rodríguez Serrano<sup>53</sup> (2001) nos acerca un panorama sobre cómo fue evolucionando el concepto de las organizaciones escolares en el siglo XX. En un primer momento, señala a autores de la mitad del siglo XX como Froebel, Kerschensteiner, Dewey, Mannheim, Azevedo, Reimer y Hernández Ruiz, para

<sup>51</sup> Ciscar, C. y Uría, M. (1988). Op. Cit.

<sup>52</sup> Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.

<sup>53</sup> Rodríguez Serrano, R. (2001). Op. Cit.

quienes la escuela aparece como una institución social creada por diferentes entes (familia, estado, iglesia, sindicato, etc.). Su fin es la formación de las personas (niños, jóvenes, adultos), se encuentra organizada y estructurada para brindar una educación sistemática y tiene una base jurídica que la sostiene y avala.

En un segundo momento, a finales del siglo XX, aparece otro grupo de definiciones, en este caso de autores como Lorenzo, San Fabián, Douglas, Gairín, Antúnez o Marcelo, quienes postulan que las organizaciones escolares son instituciones polisémicas e integradoras de múltiples elementos o componentes. Son fruto de una realidad colectiva ubicada en un espacio y tiempo determinado y se constituyen mediante la interacción de diferentes roles, siendo los más importantes los de los docentes y la de los alumnos. En cuanto a las interacciones, éstas se producen como fruto del desarrollo de un elemento común, el currículo.

Por lo tanto entre uno y otro periodo encontramos una diferencia central. Para el primer grupo la organización escolar aparece con una función definida y sostenida por una normativa externa vigente. Estos hechos provocan en ella una inamovilidad e imposibilidad de generar cambios internos de acuerdo con las necesidades del contexto. Para el segundo grupo la escuela aparece configurada por componentes externos e internos y, fruto de esta interrelación se desarrolla el currículo. Éste aparece como elemento central de trabajo.

Desde esta última perspectiva podemos decir que en estos momentos las organizaciones escolares se encuentran en pleno proceso de transformación y presionadas por el nuevo reto y mandato social, brindar una educación a todos los alumnos a partir del respeto de las diferencias. Por ello tienen como objetivo buscar el desarrollo de un modelo de organización que responda a las necesidades y características de sus alumnos.

Sin embargo Martín-Moreno<sup>54</sup>(2001) expone que las escuelas tendrán dificultades para dar respuesta a la diversidad. Esta situación se produce porque como organizaciones responden a propósitos amplios y diversos, más que otras instituciones, porque los objetivos que persiguen son complejos, difusos y tienen poca relación con los procesos que desarrollen ellas.

En general, en estas instituciones predomina la equidad por sobre la eficiencia, sostienen una interacción permanente entre las personas, tienen dificultades para determinar el grado de consecución de los objetivos alcanzados por

<sup>54</sup> Martín-Moreno, Q. (2001). "La escuela como espacio de trabajo para los profesores"; en Marcelo García, C. *La función docente*. Madrid: Síntesis Educación.

los alumnos y no logran establecer los procesos de control de calidad. Según Martín-Moreno<sup>55</sup> (2007) esta situación se produce porque la organización escolar es un elemento de cambio social y, a su vez, recibe demandas permanentes del entorno.

Para la autora, en estos momentos la escuela se enfrenta a nuevos retos. El primero es brindar educación obligatoria hasta el nivel medio y desarrollar una mayor oferta de actividades extracurriculares. Sin embargo, encontramos edificios escolares poco confortables, una falta de material tecnológico y didáctico y una formación docente que aún no cuenta con la preparación para responder al nuevo rol de la escuela.

La obligatoriedad del nivel medio provoca el incremento del número de alumnos a escolarizarse y las escuelas se encuentran entre dos situaciones, una mayor presión por parte de las familias para que sus hijos continúen y terminen este nivel y a su vez aparece la poca motivación de los alumnos por asistir a las aulas.

Otro reto son los nuevos planteamientos didácticos que surgen debido a la necesidad y demanda de las denominadas minorías (personas con discapacidad, diversidad cultural y género) por el respeto a las diferencias. Las escuelas deben desarrollar propuestas didácticas que permitan brindar una educación para todos los alumnos.

Por último, a las escuelas se les pide que inicien un trabajo bidireccional con sus contextos, en la búsqueda de una colaboración conjunta centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, trabajar desde un enfoque colaborativo no es precisamente la cultura organizacional que prevalece en ellas, por tal motivo los centros se enfrentan al reto de aprender a trabajar en forma conjunta.

A partir de este panorama nos encontramos en un momento donde la rigidez organizativa en las escuelas no es la solución para dar respuesta a las demandas de alumnos, familias y contexto. Situación que lleva a éstas a buscar alternativas organizacionales más flexibles, abiertas, proclives a los cambios y mejora. Con una gestión más participativa, una mayor descentralización curricular y sostenida desde los principios del respeto a la diversidad.

En este contexto de nuevas demandas y de permanentes cambios sociales y educativos, es preciso que las escuelas definan su rol y para esto, tendrán que construir modelos de organización que les posibiliten brindar respuesta a esta diversidad hoy presente y visible, pues es reconocida como parte de las personas y de la sociedad.

<sup>55</sup> Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: McGrawHill.

La respuesta de las escuelas se encontrará condicionada por el enfoque teórico desde donde trabajan. En un primer momento, a partir de la utilización de dos enfoques podemos considerar a la escuela como un lugar donde se enseña y se aprende y para ello se solicita el cumplimiento de comportamientos. El interés radica en la búsqueda de maneras o modos predecibles de acción para controlar y mejorar los resultados. Otro abordaje reconoce al centro escolar como una construcción social, ámbito donde se construyen conocimientos, redes de significados y procesos individuales y colectivos que definen la propia naturaleza de la organización.

Expuesta esta primera diferencia, tenemos que avanzar y revisar críticamente los principales abordajes teóricos sobre la escuela y el enfoque de organización que encontramos en ellas. La primera perspectiva es la de Barriguete y Penna<sup>56</sup> (2011) quienes utilizan la metáfora de la escuela como una empresa centralizada, burocrática, jerarquizada y despersonalizada. Luego, aparece la escuela como un sistema abierto que recibe aportaciones del exterior (input) y que influye sobre ellos (output).

Un segundo enfoque es la escuela como una comunidad educativa. Aquí son portadoras de una cultura organizacional (ideas, creencias, valores compartidos) que da lugar a un clima de trabajo y una determinada calidad educativa. Una tercera mirada es la escuela como un espacio socio-crítico, un lugar de lucha por el poder y la libertad. Estamos en presencia de una escuela emancipadora del pensamiento, a través de la erradicación de las prácticas rutinarias, de la explicitación de los intereses ideológicos y de los conflictos internos.

Por último, para Calatayud<sup>57</sup> (2009) tenemos una cuarta escuela, la ecológica o compleja. Ésta tiene una visión integradora donde se interrelacionan todos los elementos del sistema y por lo tanto hay una interdependencia y una visión pluralista y compleja sobre la realidad. Sostener que la escuela es una organización compleja implica, según Gairín<sup>58</sup> (1996), comprender los procesos que en ella se desarrollan, dado que entre sus tareas está la de planificar y organizar toda la actividad institucional. Aquí se relacionan todos los elementos de una organización, tanto del orden de lo tangible como de lo intangible, con el fin de conseguir los objetivos institucionales. Naturalmente que el funcionamiento de los elementos se encontrarán condicionados por los objetivos, que junto a la planificación operan en el

<sup>56</sup> Barriguete, L. y Penna, M. (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: Catarata.

<sup>57</sup> Calatayud, M. (2009). Op. Cit.

<sup>58</sup> Gairín, J. (1996). *Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

orden de lo previsible. Sin olvidar que existen elementos que surgen en el momento mismo de la práctica, dando lugar a lo imprevisible.

En esta línea, encontramos a Escudero (1990), quien expone que la escuela como organización es una realidad socialmente construida, dado que *“es más la resultante de la construcción social e histórica que de la misma han logrado hacer sus miembros, y que del conjunto de normativas, regulaciones oficiales, reglas, objetivos o funciones establecidas”*<sup>59</sup>. En esta línea de pensamiento encontramos también a Carrasco y Coronel (2005), para quienes, en líneas generales los centros escolares *“se contemplan como entidades fundamentalmente sociales, en los que dichos elementos quedan sujetos a una trama de relaciones y procesos dinámicos, complejos, ocultos, que dan significado a la vida organizativa”*<sup>60</sup>.

Hoy podemos decir que las escuelas son realidades vivas y complejas, pues no debemos olvidar que éstas:

*“organizaciones nacieron como estructuras específicas dirigidas al cumplimiento de determinados objetivos políticos, culturales, educativos, económicos, etc. Llegando a constituirse, en la actualidad, como un medio natural e imprescindible, asumido por todo los ciudadanos que tratan de ordenar y regular el funcionamiento normal de una sociedad que cada vez es más compleja”*<sup>61</sup>.

Esta complejidad de la sociedad se denota en las organizaciones, como la escuela, por ello se hace imprescindible abordar el conocimiento de las mismas a partir de constructos teóricos de referencia.

## 2.2. Los enfoques teóricos en el análisis de las organizaciones escolares

En este apartado se recogen los fundamentos teóricos de la vida organizativa de las escuelas. Para ello apelamos a los aportes teóricos que nos muestran una evolución de la teoría organizativa contemporánea. En este sentido, Borrell (1988), señala que:

*“La organización Escolar es la disciplina científico-tecnológica, perteneciente a la/s ciencia/s de la educación, que se ocupa del estudio teórico-práctico de la institución escolar como ente profesionalizado a nivel macro y micro educativo individual y global e investigar el contexto interno y externo para llevarlo a término”*<sup>62</sup>.

Aunque la organización escolar aparece aquí considerada como una disciplina con objeto de estudio propio, Bolívar (2004) en su artículo sobre la salud de la investigación en organización escolar, nos recuerda que esta situación no fue

<sup>59</sup> Escudero, J. (1990). “Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica”, en Revista *Curriculum* Nº 2, pp.3-24, p. 16.

<sup>60</sup> Carrasco, M. y Coronel, M. (2005). *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. España: Grupo Editorial Universitario, p. 25.

<sup>61</sup> Calatayud, M. (2009). Op. Cit. p. 17.

<sup>62</sup> Borrell, N. (1988). *Introducción a la organización escolar*. Barcelona: PPU, p. 56.

siempre así, dado que las instituciones que brindaban educación se movían dentro de un modelo de trabajo centralista. Este escenario posicionaba a las escuelas como organizaciones de enseñanza que se limitaban a distribuir el programa o el currículo, pues tenían una:

*"función meramente instrumental al servicio de los objetivos y contenidos didácticos (antes) o al currículum (después), no adquiere entidad propia hasta las últimas décadas. De este modo, la organización escolar tiene un valor instrumental, no es constitutiva del currículum o de la didáctica. Esta tradición de subordinación a los restantes elementos ¡lega hasta los años ochenta"*<sup>63</sup>.

Sin embargo, el mismo autor nos recuerda que hoy la organización escolar tiene un carácter multidisciplinar, ya que en sus enfoques de trabajo como en la práctica se ve potenciada por el aporte de disciplinas tales como la psicología social, la sociología de las organizaciones, la ciencia política, la administración o la antropología cultural, entre otras. En este marco la escuela aparece con propuestas educativas propias y con un marcado tinte ideológico.

Paradigma	Modelo	Escuela	Investigación
<b>Racional-Tecnológico</b>	De la Gestión	Escuela como Empresa	Positivista
	Sistémico		
<b>Interpretativo Simbólico</b>	Subjetivo	Escuela como Artefacto Cultural	Etnográfica
	Institucional		
<b>Socio-Crítico</b>	de la Micropolítica	Escuela como Instrumento de Transformación	Crítica
	Desarrollo Organizativo		
<b>De la Complejidad</b>	Ecológico, complejo	Escuela como Ecosistema social-humano	Multiparadigmática

Figura n° 6 Modelos teóricos para el análisis de la organización escolar

A continuación nos referiremos a los principales paradigmas de la organización escolar: el empírico-analítico, el histórico-hermenéutico, el crítico y por último el paradigma de la complejidad. En definitiva, estamos hablando de distintas formas de ver y construir la realidad, en tanto que no somos ingenuos y sabemos que en cada postura existen intereses y fines ideológicos divergentes.

<sup>63</sup> Bolívar, A. (2004). "La salud de la investigación en organización escolar", en Revista *Organización y Gestión Educativa*, N° 1, Investigación Educativa y Organización Escolar. Valencia: Praxis, pp.15-22, p.16.

Sobre la base de los aportes de Nieto (2003), Rodríguez (2001), Coronel (1998), Lorenzo (1995), Santos Guerra (1993-1996), Martín-Moreno (1996-2001-2007), Ciscar y Uria (1986), Antúnez (1997), Gairín (1993), Cardona (2001), Aguerro (1996), Sandoval (2008) y Carrasco y Coronel (2005), realizaremos una reconceptualización de los paradigmas de la organización escolar. Centraremos nuestro análisis en el enfoque de la complejidad, (ver figura nº 6).

### 2.2.1. Paradigma racional –tecnológico

Desde el paradigma racional-tecnológico se concibe al mundo *"desde una visión objetiva, asume que las leyes determinan las regularidades y relaciones causales en el mundo social, y que el individuo puede controlarse externamente dentro del orden social, del consenso"*<sup>64</sup>. Por ello, el acercamiento hacia la realidad es sobre la base de los principios de científicidad, racionalidad, neutralidad y sobre todo buscando el control y la manipulación de sus componentes. De ahí, que se decante por el uso de modelos de investigación que prioricen los razonamientos deductivos y las verificaciones empíricas. Podemos decir que esta perspectiva es la que predomina aún hoy en las organizaciones.

En cuanto a la realidad organizacional, se caracteriza por el orden y el consenso y según Martín-Moreno<sup>65</sup> (1996), estamos en presencia de un sistema racional y cerrado. Posteriormente aparece una visión más humanista, donde se postula que hay que tener en cuenta el factor motivacional de las personas en el contexto laboral. Se considera a las organizaciones como entidades jerárquicas, extremadamente observables, por ello, la función de la organización escolar como disciplina, es estudiar las estructuras, las funciones, las conductas y los productos.

En este paradigma la escuela aparece como una organización que:

*"existe por sí misma, independientemente de los individuos que la integran. Sus prácticas son neutras y objetivas; y, por tanto, libres e independientes de intereses políticos, académicos o ideológicos. Las escuelas se ven como algo uniforme, todas iguales: la misma metodología, el mismo programa, los mismos materiales, etc."*<sup>66</sup>

A esto, Nieto<sup>67</sup> (2003) agrega que la organización está compuesta por elementos que son posibles de observar, registrar, aislar y cuantificar, mediante instrumentos construidos para tal fin.

<sup>64</sup> Coronel, J. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidad de Huelva, p.96.

<sup>65</sup> Martín-Moreno, Q. (1996). Op. Cit.

<sup>66</sup> Rodríguez Serrano, R. (2001). Op. Cit., p. 126.

<sup>67</sup> Nieto, J. (2003). "Perspectivas teóricas de la organización"; en González, M., *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice Hall, pp.1-23.



Con estos supuestos teóricos podemos entender cómo la relación teórica y práctica queda totalmente dividida. La teoría queda destinada en este caso a los científicos e investigadores que son quienes a través del conocimiento científico prescriben la práctica y todo proceso de cambio; mientras que la práctica queda como un campo de aplicación destinado a las personas que trabajan en las escuelas (profesores y directores).

Dentro de este paradigma aparecen dos modelos claramente definidos. El primero es el de gestión o también denominado por Ciscar y Uría (1988) como teoría de la gerencia científica. Éste focaliza toda su atención y exalta en la escuela a la figura del director que aparece como un empresario y la escuela como la "empresa educativa". O sea que, *"al tratar la teoría tayloriana aplicada a la escuela pensamos principalmente en la autoridad centralizada, división de funciones y responsabilidades y canales ordenados de comunicación"*<sup>68</sup>.

Para Nieto<sup>69</sup> (2003) este modelo parte del supuesto que las organizaciones constituyen estructuras formales o informales. Son formales cuando, a partir de la racionalidad de la Administración educativa se definen las metas de la escuela y donde, las personas que ejercen cargos directivos tienen como tarea traducir y controlar que estas metas sean cumplidas en los centros. Con este razonamiento, es lógico que se busque una relación unívoca y directa entre la estructura formal-estática y el funcionamiento de la organización que representa lo dinámico. No podemos olvidar los mecanismos de control y sanción que se establecen con el fin de recordar a las personas que existen unas metas por alcanzar.

Según Rodríguez Serrano (2001) y Ciscar y Uría (1988) desde esta visión de la escuela como empresa se buscó aplicar en ellas tres etapas consecutivas, la planificación, la ejecución y la evaluación, pero no fueron desarrolladas en su sentido originario. Por ello, aún hoy se continúa buscando que en las organizaciones escolares se las puedan aplicar. La característica que sí se tomó en las instituciones es la departamentalización de Fayol, en el profesorado y los directivos.

Estos mismos autores también retoman a Weber y su teoría de la burocracia y la exponen como lo más representativo de las escuelas de hoy. Esta teoría encontró su lugar en todas las organizaciones, por eso hoy hablamos de burocracia administrativa, de distribución de funciones, de apego a los reglamentos, de control

<sup>68</sup> Ciscar, C. y Uría, M. (1988). Op. Cit. p.83.

<sup>69</sup> Nieto, J. (2003). Op. Cit.



de los resultados, de formalismos y papeles. De una jerarquía verticalista, estructurada y rígida.

A su vez, las organizaciones también se constituyen como estructuras informales. Aquí se reconoce que las motivaciones y estados de ánimo de las personas producen en ellas unas reacciones espontáneas, muchas veces muy alejadas de las prescriptas por la estructura formal. La tarea del director es procurar una correlación entre la organización (estructura formal) y las personas (estructura informal), con el fin de mejorar el sistema de trabajo y lograr las metas propuestas. En cuanto a las personas, se busca a través del control y el apoyo lograr su promoción y desarrollo profesional.

El segundo modelo es el sistémico. Para Martín-Moreno (1996) éste surge a partir de la teoría general de sistemas (TGS) desarrollada por Bertalanffy desde la biología. El principio postula que un sistema es un conjunto de elementos que interaccionan. Y, *"las características estructurales de un sistema son tres: Los elementos o componentes fundamentales; Las redes de comunicación o relaciones entre los elementos (pueden tener la red telefónica, por ejemplo- o no, un soporte físico); Los límites del sistema, que lo separan de otros sistemas o del entorno"*<sup>70</sup>.

Esta teoría, según la autora, llevada al campo de las organizaciones escolares tiene seguidores como García Hoz (1975), Ciscar y Uría (1988), Gómez Dacal (1996). Todos ellos coinciden en conceptualizar a la escuela como un sistema abierto que mantiene un intercambio permanente con los elementos de su entorno.

Esta reciprocidad que se produce entre sistema y ambiente se realiza a través de los inputs que brinda el contexto. Estas entradas pueden ser controlables o bien difíciles de predecir, debido a los valores, los prejuicios e ideas de los alumnos y profesores. En el caso de los outputs que aporta el sistema escuela a la sociedad, los alumnos educados tienen una mayor incertidumbre dado que podrán o no ser capaces de adaptarse a su entorno. A esto Gómez Dacal<sup>71</sup> (1996) puntualiza que existe una relación entre sistema y estructura, dado que los sistemas son el conjunto de unidades (departamentos, equipos) y la estructura es el modelo que integra al conjunto de unidades del sistema.

Sin duda alguna, los presupuestos teóricos ofrecidos hasta el momento en el campo de la teoría de la organización se encuentran asentados profundamente sobre los pilares del positivismo. Esto denota en la búsqueda permanente del orden,

<sup>70</sup> Martín-Moreno, Q. (1996). Op. Cit. p. 137.

<sup>71</sup> Gómez Dacal, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Escuela Española.

de la simplicidad, de la búsqueda del control y de la secuencialidad de las conductas en las personas. El objetivo es fijar metas y predecir los sucesos.

Es una propuesta que busca permanente dominar las organizaciones y los acontecimientos en la vida de las personas. Desde este paradigma se tiene una consigna: todo se puede controlar. Sin embargo, a continuación pasaremos a conocer otra propuesta, donde el conocimiento comienza a ser más relativo y las organizaciones no parecen ser tan controlables como se predicaba.

### 2.2.2. Paradigma interpretativo-simbólico

El paradigma interpretativo-simbólico se inicia en la década de los setenta y postula otro tipo de acercamiento hacia la realidad y hacia el conocimiento de las organizaciones. Indudablemente es una contraofensiva hacia el racionalismo sostenido por el pensamiento positivista. Queda en claro que desde este paradigma hermenéutico-interpretativo el conocimiento es subjetivo, es producto de un acto y de unas relaciones sociales.

Quizás por ello Coronel (1998) sostiene que este enfoque eminentemente práctico nos muestra un conocimiento relativo, porque aquí estamos hablando de mi realidad como sujeto o de nuestra realidad como grupo social. Es decir que el conocimiento ya no se produce o lo brinda *"la observación de eventos observables, sino la comprensión del significado subjetivo del lenguaje y la acción de los individuos, la comprensión de los modelos simbólicos y de comunicación de la interacción social"*<sup>72</sup>.

Al ir al campo de las organizaciones educativas, encontramos a Rodríguez Serrano (2001) quien sostiene que la:

*"perspectiva interpretativa es una reflexión crítica al modelo racional-tecnológico. Se centra en la necesidad de entender, explicar y comprender, mejor, la escuela por dentro. En este paradigma, la escuela no es algo externo al hombre, sino una construcción cultural, hecha por el mismo hombre, e integrada por normas, modos, relaciones, valores, determinados en la interrelación e interpretación de las personas que la integran"*<sup>73</sup>.

En consecuencia, podemos decir que la dinámica de trabajo en estas organizaciones se construye desde la subjetividad de las personas que las integran. El accionar de los sujetos, si bien puede responder a unas razones concretas, también depende de las circunstancias particulares que lo rodean y de las interacciones con los otros.

<sup>72</sup> Coronel, J. (1998). Op. Cit. p. 102.

<sup>73</sup> Rodríguez Serrano, R. (2001). Op. Cit., p. 131.

A raíz de esta dinamicidad interna e intersubjetiva, nos encontramos en presencia de instituciones fluctuantes y casi impredecibles. Aunque debemos remarcar que existe un margen de regularidad, sino sería casi imposible que estas organizaciones, al encontrarse en permanente movimiento, puedan sobrevivir en la sociedad. La existencia de este margen de regularidad, obedece al hecho que se elaboran reglas, normas, que son producto de las *"convenciones o acuerdo tácitos consensuados socialmente y se construyen a nivel intrasubjetivo (propio de cada sujeto) y a nivel intersubjetivo (interacción entre sujetos)"*<sup>74</sup>.

Dentro del paradigma interpretativo encontramos dos modelos de organización escolar. El primero es el subjetivo que concibe a las organizaciones como artefactos simbólicos, sostenidos por las subjetividades de las personas. La expresión más clara sería decir que *"las organizaciones están formadas por personas, ni más ni menos y es aquí, no en otro sitio, donde debemos buscar lo que es o lo que debería ser la organización"*<sup>75</sup>. Esto significa que, para comprender la escuela tenemos que buscar conocer las intenciones, inquietudes, intereses, miedos, proyectos, etc., de cada uno de los actores escolares como los profesores, directores, padres y alumnos.

De esta forma, la escuela aparece como construcción cultural que es sostenida por una relación intrasubjetiva e intersubjetiva de las personas, la cual se manifiesta en los valores, ritos, creencias y normas. A su vez, la organización no se construye como algo homogéneo, sino que, como producto de la interacción social que mantienen sus miembros, se conforman grupos o subgrupos de personas, agrupados por ideas y valores afines. Todos ellos se encuentran trabajando dentro de la misma organización, es lo que se denomina sub- culturas de la cultura organizacional.

El segundo modelo es el institucional, que según Nieto (2003) busca la razón de ser y existencia de la organización escolar en el contexto. Es decir, que la existencia de una escuela depende de las causas externas, en otras palabras, se lo debe a la sociedad. Dicho de otra manera:

*"la estructura escolar refleja lo que la sociedad establece y considera que debe ser la escuela, ésta pervivirá como organización legitimada. Y tal legitimidad viene dada no porque la organización funcione educativamente bien, sino porque su estructura responde a mitos ambientales sobre la escuela"*<sup>76</sup>.

<sup>74</sup> Nieto, J. (2003). Op. Cit. p. 11.

<sup>75</sup> Greenfield, T. (1993). p. 524, cit. en Nieto, J. (2003). Op. Cit. p.110.

<sup>76</sup> Coronel, J. (1998). Op. Cit. p. 110.

Esto significa que todo centro educativo podrá sobrevivir si es que consigue y mantiene cierta aceptación y responde a las demandas y necesidades de la comunidad.

Estamos en presencia de una organización institucionalizada, pues se encuentra encorsetada en una estructura formal sostenida por leyes y normas. Según Zoppi<sup>77</sup> (2008) esta estructura viene sólo a someter al proceso educativo a un conjunto de categorías institucionales y no a coordinar el trabajo pedagógico que es la esencia de la escuela. ¿Importa que la escuela enseñe bien? Al parecer no, porque no se busca conocer qué acontece en el interior de los centros escolares con los procesos de enseñanza y aprendizaje, por el contrario, sólo se procura que la institución construya y mantenga una buena fachada o imagen frente a la sociedad.

Más allá de la teoría, en la práctica este modelo posiciona a la organización como la responsable de sostener una obra de teatro donde todos tienen su papel. Los que están dentro de la escuela buscan ser vistos como los mejores en su campo, mejor maestro, mejor alumno, mejor director, pero no dejan que nadie entre en las aulas o se inmiscuyan en la gestión. Mientras que los que controlan el funcionamiento del sistema educativo, los supervisores escolares, tampoco pueden descubrirse y exponerse, por lo tanto, cuando visitan las escuelas hace oídos sordos y vista a un costado de los problemas institucionales, y los que estamos fuera, padres, comunidad en general, queremos mostrar que nuestros hijos van a la mejor escuela.

Según lo expuesto, para el paradigma interpretativo-simbólico la organización de una escuela se construye a partir de las subjetividades de las personas. Junto a ellas aparecen los elementos simbólicos, los ritos, las creencias, en fin, la cultura organizacional. A su vez, nos encontramos con una organización institucionalizada o mejor dicho condicionada por la sociedad, que la crea, la estructura y le solicita que responda a sus necesidades y mantenga las apariencias, por el bien de lo común.

Quizás lo importante aquí es que se da prioridad a las personas, cómo sentimos, pensamos y vivimos una organización. El objetivo es tratar de comprenderla desde las personas, pero al parecer nos quedamos en la simple comprensión. Y ahora nos queda por avanzar un paso más, el de la autorreflexión y la crítica constructiva.

---

<sup>77</sup> Zoppi, A. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos de la educación*. Argentina: Miño y Dávila.

### 2.2.3. Paradigma socio-crítico

Las perspectivas técnica y simbólica en las que nos desenvolvíamos ya no son suficientes para explicar la realidad social y la de sus organizaciones. Por ello, tenemos que pasar de la idea de control y de la mera descripción del comportamiento personal y social, a posturas que nos permitan buscar explicaciones y causales más profundas sobre lo que acontece en las organizaciones. El nuevo objetivo es introducir cambios en las escuelas. Surgen así los supuestos de una nueva teoría, la de la acción (el hacer) y la crítica sobre la base de la autorreflexión, ambos en un contexto social e histórico determinado.

Con el paradigma socio-crítico tratamos de apartarnos de la perspectiva hegemónica y reduccionista de los estudios sobre la organización que la posicionan, únicamente como un elemento estratégico que permite la consecución de los objetivos de la escuela.

Adoptar una perspectiva crítica, según Rivas<sup>78</sup> (2003), implica centrarse en la dimensión social, cultural y política de la escuela. Supone poner el énfasis en los significados y en los procesos de construcción y reflexión de la práctica. Por ello decimos que *"la teoría crítica puede ser considerada como un proceso analítico y reflexivo asociado a la búsqueda de la verificación empírica de la realidad y la comprensión de los sistemas de significados"*<sup>79</sup>.

Este nuevo enfoque plantea una dimensión diferente, que ayuda a comprender y explicar los procesos organizacionales sobre la base de la autorreflexión y la crítica de la realidad y de nosotros mismos como parte de ella. El fin es desvelar el control ideológico-político que ejercen sobre nosotros y lograr así la emancipación.

Este paradigma prioriza el conocimiento de lo social, según Pérez Serrano (2001) esto se produce porque:

*"la ciencia social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. Al mismo tiempo, les suministrará el tipo de entendimiento autoreflexivo mediante el cual los individuos se explicaran por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan y se sugerirá la clase de actuación necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración"*<sup>80</sup>.

**Es más, esta ciencia social crítica,**

*"va más allá de la crítica y aborda la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la ilustración de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. Eso requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos*

<sup>78</sup> Rivas, I. (2003). "La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual", en Revista *Educar* Nº 31, Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, pp.109-119.

<sup>79</sup> Coronel, J. (1998). Op. Cit. p. 113.

<sup>80</sup> Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, p.36.

*reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación*"<sup>81</sup>.

Desde este planteamiento aparece la reflexión como un proceso liberador de la persona y de la sociedad en su conjunto. Recordemos que la sociedad es construida por las personas en un contexto histórico-social determinado, por lo tanto, su transformación es también una tarea de todas las personas involucradas.

Esta visión política se sostiene en planteamientos reflexivos y críticos que busca en las organizaciones desvelar y examinar críticamente la relación existente entre los valores que se pregonan y sostienen y la acción que encontramos en la práctica. Admitir esta óptica significa aceptar que *"las organizaciones escolares se conciben como construcciones orientadas ideológicamente, mediatizadas por determinantes históricos, económicos y políticos que responden a intereses o metas particulares"*<sup>82</sup>. Justamente, lo que se pretende es poder desvelar los intereses ideológicos dominantes, dado que fueron construidos externamente a la institución y reafirmados en su interior.

Los señalamientos hasta aquí realizados nos ubican en un ámbito organizacional donde hallamos encuentros de intereses, hay quienes son dominantes y otros dominados. En este sentido las organizaciones escolares se transforman en *"campos de batalla y de dominación, sometidos a los intereses de individuos y grupos; que se mueven por el poder, las coaliciones, la negociación, las estrategias, las confrontaciones, las influencias y los intereses no visibles"*<sup>83</sup>. Esta situación hace que los profesionales de la educación tomemos conciencia que la práctica educativa no es neutra, que tiene un componente ideológico-político.

Por ello, es necesario que iniciemos en los centros un proceso participativo y colaborativo que se materialice en la constitución de comunidades críticas y comprometidas con los cambios educativos y sociales. Dentro del paradigma socio-crítico, se han desarrollado dos modelos organizativos, el micropolítico y el desarrollo organizativo. El primero de ellos, quizás es definido claramente por Blase (1994) cuando especifica que:

*"La perspectiva Micropolítica sobre la organización nos ofrece un enfoque válido y potente en la comprensión y construcción de la vida cotidiana de la escuela. Esta perspectiva representa el punto culminante de la conducta humana y sus deseos. La Micropolítica es el poder y cómo lo emplea la gente para influenciar a los otros y protegerse a sí mismos. Es el conflicto y cómo las personas compiten entre sí para obtener lo que desean. Es la cooperación y cómo la gente construye apoyo entre sí para lograr sus objetivos. Es lo que la*

<sup>81</sup> Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, p. 157.

<sup>82</sup> Nieto, J. (2003). Op. Cit. p. 16.

<sup>83</sup> Rodríguez Serrano, R. (2001). Op. Cit. p. 134.

*gente en todos los contextos sociales piensa, hace y desea, y también es lo que no habla y no puede ser claramente observado*<sup>84</sup>.

En esta definición aparecen tres elementos claves para el desarrollo de esta teoría y que hasta el momento fueron poco atendidos por los otros modelos. Éstos son, el poder, los conflictos y la cooperación. El primero de ellos, según Ball<sup>85</sup> (1990), hace referencia a los mecanismos de control que se encuentran en las instituciones. En cuanto a las normas tenemos aquellas que vienen preestablecidas desde el exterior, por la Administración educativa, y la forma en que éstas son aplicadas y luego están las que surgen por iniciativa propia del centro. El objetivo es poder descubrir los mecanismos que legitiman este sistema de control.

El segundo elemento es el conflicto que aparece como un dispositivo constitutivo de la vida de las organizaciones, dado que surge a raíz de las interacciones entre las personas. Este hecho provoca la constitución de sub-grupos dentro del gran grupo escolar. Estas subculturas, subgrupos de personas, se conforman en función de ideas, valores u objetivos comunes y todas ellas, en general, buscan una cuota de poder.

Por último, aparece la cooperación que se genera entre las personas que pertenecen a los diferentes grupos. Desde esta perspectiva, mientras más aliados y apoyos se obtengan hay más posibilidades de cumplir con el objetivo. Las personas y grupos que integran el centro tratan de defender sus intereses y muchas veces lo hacen buscando coaliciones. La organización se constituye en un campo de lucha donde cada persona juega su cuota de poder, busca generar influencias, dominar al otro y ganar autoridad. La dinámica escolar se convierte en un reflejo de lo que acontece en la sociedad.

De ahí que, según Ball<sup>86</sup> (1989), la actividad en las instituciones tiene un carácter estratégico y ésta se condiciona por la persona o grupo que obtiene la mayor cuota de poder. En el análisis, no sólo importa conocer los objetivos o principios que sustentan quienes llegaron al poder, sino también examinar cómo lograron llegar a él y luego qué estrategias utilizan para sostenerse. En este proceso encontraremos lo que se denomina dinámicas micropolíticas, éstas pueden ser pactos, negociaciones, coaliciones, luchas o conflictos.

<sup>84</sup> Blase, (1994). p.14, cit. por Coronel, J., (1998). Op. Cit. p.127.

<sup>85</sup> Ball, S. (1999). "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas", en *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona: PPU.

<sup>86</sup> Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.



En síntesis, de acuerdo con Nieto<sup>87</sup> (2003), esta teoría entiende a las organizaciones escolares como entidades políticas y constituidas por personas, quienes generalmente tienen intereses divergentes. A partir de aquí podemos hacer dos salvedades, la primera de ellas es que es muy poco usual que las escuelas sostengan objetivos únicos y sostenidos por todos, pues siempre existirán quienes piensen de otra forma. Lo segundo hace referencia a las situaciones que se generan en el interior de las organizaciones a raíz de las influencias que ejercen los factores externos como la política la económica, la familia, la Administración educativa, entre otros. Pero, esto no quiere decir que la realidad organizacional siempre sea un fiel reflejo de la sociedad, del contexto, porque en su interior también se generan prácticas ideológicas propias.

El segundo modelo que se desarrolla dentro del marco del paradigma socio-crítico lleva el nombre de desarrollo organizativo (d.o). Lorenzo<sup>88</sup>(1997) sustenta que desde aquí se busca tener una visión global de la escuela, del currículo y del profesor. Su objetivo es la búsqueda de los procesos de cambio al interior de la organización.

Podemos entender al d.o. como una estrategia que utilizan las organizaciones educativas para resolver problemas o dificultades e institucionalizar los cambios. Martín-Moreno (1996) sostiene que:

*"el desarrollo organizativo es un término genérico que, junto con los de la mejora en la escuela, la creatividad del centro escolar, revisión basada en la escuela, progreso de la escuela, el aprendizaje de las organizaciones y la escuela que aprende, se usa para referirse a planteamientos de desarrollo institucional que se centran en un centro educativo concreto, integrando: 1)-innovación educativa, 2)-desarrollo profesional de los profesores y 3)-desarrollo del currículum"*<sup>89</sup>.

Lorenzo<sup>90</sup> (1997) recoge los aportes de diferentes investigadores, menciona que Mortimore, Elliot, Shipman, Hopkins denominan al modelo como Revisión Basada en la Escuela (RBE). El trabajo que realiza Escudero lo señala como Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE); y Villar y Marcelo realizan su trabajo desde el Desarrollo Profesional del Docente (DPD). Por último, el autor menciona a Elliot, quien efectúa Investigación Centrada en la Escuela (ICE). Todas estas propuestas de trabajo aparecen como procesos *"de institucionalización de la innovación en los centros, con el objetivo de mejorar todos sus aspectos"*<sup>91</sup>.

<sup>87</sup> Nieto, J. (2003). Op. Cit.

<sup>88</sup> Lorenzo, M. (1997). *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.

<sup>89</sup> Martín-Moreno, Q. (1996). Op. Cit. p. 172.

<sup>90</sup> Lorenzo, M. (1997). Op. Cit.

<sup>91</sup> Rodríguez Serrano, R. (2001). Op. Cit. p. 135.



Martín-Moreno<sup>92</sup> (1996) agrega que este modelo requiere del desarrollo de cuatro habilidades institucionales. La primera es la capacidad de valorar lo que acontece en la escuela, la segunda es la capacidad para recoger información relevante en la etapa de diagnóstico y la tercera, es la capacidad para resolver sus propios problemas. Por último, se necesita de la capacidad de evaluar las tres etapas anteriores.

En síntesis, según Bolívar<sup>93</sup> (1999) mejorar los centros educativos desde esta perspectiva y de cualquier de sus variantes, tiene como fin lograr una reconstrucción interna de las organizaciones escolares. Para obtener estos cambios se acentúa el trabajo en la mejora de la estructura organizativa y en la profesionalización docente, desarrollando nuevas maneras de hacer y pensar la educación. *"Por eso, se ha propuesto que la innovación puede suceder configurando los centros escolares como espacios de formación y trabajo de los profesores"*<sup>94</sup>.

La idea no es ir buscando y manteniendo conflictos o confrontaciones entre las personas, sino convertir a la escuela en un espacio de diálogo y de cambio, sin olvidar que existen intereses y opiniones diferentes. Por ello, es necesario apelar a los apoyos y condiciones ecológicas que favorezcan el cambio, a buscar nuevos espacios de diálogos y también de apoyos externos que brinden otras miradas. En fin, apostar por la profesionalización del profesorado y generar actitudes democráticas y colaborativas.

#### 2.2.4. La complejidad, una cuarta vía

Hasta aquí hemos presentado tres paradigmas con sus respectivos modelos de organización escolar. Todos ellos tienen el fin de conocer las organizaciones bajo determinadas visiones y concepciones teóricas. No es nuestra intención abogar por la preminencia de una teoría sobre otra o simplemente cambiar una teoría racional por una crítica. Sostenemos que todas las propuestas, una más que otra, tienen sus limitaciones para alcanzar la comprensión global de las organizaciones educativas.

Comenzamos por la teoría racional-tecnológica a quien le recordamos su negativa total a reconocer las cuestiones éticas y morales como partes constitutivas

<sup>92</sup> Martín-Moreno, Q. (1996). Op. Cit.

<sup>93</sup> Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

<sup>94</sup> Escudero, J. y López, J. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo, p.55.

de las instituciones. Al sostener un discurso cerrado no le permite mostrar la heterogeneidad, la diferencia, la fragmentación y los conflictos que son parte de toda organización.

Desde este modelo todo aquello que no sea objetivable, racional y cuantificable es confinado al terreno de lo irracional. Postula unos principios teóricos que tienen muy poco sentido de la realidad. Quizás por ello una gestión encarada desde esa perspectiva queda desfasada o fuera de sitio, pues no puede dar cuenta de los procesos sociales que acontecen en el interior de las escuelas.

La otra opción es el paradigma interpretativo simbólico, que nos amplía la visión sobre las organizaciones yendo más allá de los simples procesos técnicos. Nos permite ingresar en un marco científico donde se postula al componente simbólico como un nuevo elemento para interpretar la realidad escolar.

Desde aquí se acentúa en la subjetividad de las personas, en conocer cómo siente, piensa e interpreta la realidad cada sujeto desde su conocer interior. Esta mirada quizás llevó a que muchos investigadores olvidaran el componente social, aquellos elementos que encontramos en el exterior de las personas y de las escuelas.

Es decir que con este modelo organizativo no se pudo realizar una conexión entre la subjetividad de los sujetos y la realidad social. Y esto quizás ocurría porque se brindaba demasiada importancia a la realidad de cada sujeto. En este sentido Karr y Kemmis<sup>95</sup> (1988) plantean que, quizás esta concepción de ciencia social sólo se limitaba a examinar los significados de las formas particulares de la acción social y no trataba los factores sociales que los engendran y sostienen. O bien, como sostiene Coronel<sup>96</sup> (1998), quizás este enfoque tuvo una mirada demasiado ingenua a la hora de tratar los asuntos humanos y le faltó definición, claridad o capacidad para resolver un proceso tan complejo como es desvelar la vida de las organizaciones.

Por último, encontramos el paradigma socio-crítico, con una postura muy aceptada dentro de la comunidad científica. Pero quizás este posicionamiento teórico comete el error de sostener una visión de la sociedad a partir de los extremos. Esto es, mantener una actitud de *"dividir el mundo en categorías opuestas, los opresores y los oprimidos, la luz y la sombra, los sujetos y los objetos, los liberados y los*

<sup>95</sup> Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Op. Cit.

<sup>96</sup> Coronel, J. (1998). Op. Cit.

*liberadores*<sup>97</sup>. Quizás la realidad social y personal tiene matices grises y no todo es tan negro ni tampoco tan blanco. Estamos en un mundo donde vemos día a día que la realidad social es más relativa y menos determinista.

Desde esta visión las personas que conformamos las organizaciones nos encontramos oprimidos, estamos bajo un control ideológico o somos dependientes. Esta visión quizás llevó a quienes se posicionaban desde este enfoque teórico a enfatizar sólo el aspecto ideológico de las organizaciones y olvidar otros aspectos que forman parte del entramado social.

En definitiva, los diversos enfoques vistos hasta este momento nos muestran una forma de acercarnos al conocimiento de las organizaciones, poniendo énfasis en unos aspectos y omitiendo otros. Esta situación implica que, hasta el momento, al parecer, no podamos abordar la compleja realidad de la vida de las organizaciones. Es como utilizar una lente con la cual miramos la realidad, pero ésta se encuentra mal graduada y nos quedamos sin ver una parte del escenario.

A continuación presentamos el modelo de la complejidad. Puede ser considerado como una alternativa que nos posibilite conocer de una forma más real la problemática situación que viven las organizaciones escolares. Tampoco se trata de hacer, si se nos permite usar la expresión, una melange teórica y metodológica. Sino que trataremos de salir de esta simplicidad en el que nos ha metido el conocimiento científico.

Pretendemos avanzar en la posibilidad de modificar nuestra mirada simplista y de verdades únicas y cerradas sobre la realidad, aquélla que nos proporcionaron los tres paradigmas ya conocidos, el tecnológico, el subjetivo y el socio-crítico. Estos modelos focalizan su atención en ciertos aspectos de las organizaciones y descuidan otros. O bien, las estrategias metodológicas que utilizan para conocerla restringen su mirada. Pero lo que si hacen es convertir lo complejo en simple y no logran captar la complejidad del mundo y de sus organizaciones. Tampoco iremos en la búsqueda de leyes de la complejidad, porque como dice Morín (2001), *"la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución"*<sup>98</sup>.

#### **2.2.4.1. Conocimiento fragmentado vs pensamiento complejo**

El término paradigma fue acuñado en el interior de la teoría científica y de la epistemología en particular, y emergió con fuerza desde la publicación del libro *La*

<sup>97</sup> Coronel, J. (1998). Op. Cit. p. 129.

<sup>98</sup> Morín, E. (2001a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, p.22.

*estructura de las revoluciones científicas*, de Thomas Kuhn<sup>99</sup> (1962). Posteriormente Morín<sup>100</sup>(1996) nos presenta dos grandes corrientes dentro del abordaje teórico de los paradigmas: la fragmentación y la complejidad.

Kuhn considera a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Las realizaciones científicas a que hace alusión el autor nos llevan a valorar los grandes descubrimientos, teorías e inventos que traen consigo estas formas de hacer y ver el mundo.

Por su parte, Morín (1996) sostiene que:

*"como cualquier revolución, una revolución paradigmática ataca evidencias enormes, lesiona intereses enormes, suscita resistencias enormes. Lo que se profana son las verdades sagradas y los tabúes. Toda una práctica pierde su sentido. En ocasiones se ve amenazado todo el orden social. El mismo universo se hunde. Y, al mismo tiempo que el mundo se viene abajo, el fundamento interno del conocimiento se engulle en un agujero negro. La revolución paradigmática no sólo amenaza a los conceptos, las ideas, las teorías, sino también al status, el prestigio, la creencia establecida"*<sup>101</sup>.

De los textos de Kuhn y de Morín podemos inferir que los paradigmas sostienen revoluciones científicas. Éstos se constituyen en entes gnoseológicos que buscan irrumpir como pensamientos emergentes en contra de viejas estructuras paradigmáticas. En este sentido cuestionan a la sociedad y a los estereotipos sobre los cuales se cimentan y proponen una nueva forma de ver el mundo en los campos científico, social y económico. Diríamos que un paradigma es una cosmovisión particular de ver el mundo que cuestiona el orden establecido, lo somete a una continua crítica y busca grandes transformaciones.

Según Colom<sup>102</sup> (2002) el paradigma de la fragmentación se caracteriza por dividir al todo en sus partes y priorizar éstas y no el todo. Esto ha llevado desarrollar la disyunción que hace referencia a la parcelación del conocimiento y a la especialización, situación que impide que todo se vea de una manera global. Los problemas son analizados sin hacer referencia a un contexto o a una visión más global. Este constructo teórico sostiene que la racionalidad es la única que nos puede llevar al desarrollo y al progreso de las ciencias.

Para Bunge<sup>103</sup> (2004) desde este paradigma se tiene una visión clásica de la ciencia, donde se privilegia el orden, el determinismo, la regularidad, la legalidad, la

<sup>99</sup> Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>100</sup> Morín, E. (1996). *El paradigma perdido*. Barcelona: Paidós.

<sup>101</sup> Morín, E. (1996). Op. Cit. p.56.

<sup>102</sup> Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación*. Barcelona: Paidós.

<sup>103</sup> Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

estabilidad y la previsibilidad de la naturaleza. Su aspiración es descubrir lo inmutable, lo permanente y a partir de allí emitir leyes universales que actúan sobre una realidad, que a pesar de ser social, es vista como estable y determinista.

Roa<sup>104</sup> por su parte sostiene que en el paradigma de la complejidad subyace una nueva racionalidad científica. Desde ella se incorporan conceptos como la inestabilidad, la apertura, la información, la fluctuación, el desorden, la evolución, la creación y la autoorganización. Así como la ambigüedad, la paradoja y la contradicción.

Coherentemente, cuando se piensa en complejidad, dos conceptos diferentes, pero inseparables, vienen a colación y alumbran lo característico de la misma: los elementos y las interrelaciones. Esto supone que nos encontramos ante un modelo que permitiría ver los hechos dentro de un contexto y a partir de una globalidad y de una multidimensional. Toda situación tiene que ser analizada en el marco de un contexto, a partir de los referentes culturales, los entornos sociales y los ambientes ecofísicos, entre otros. Para esto, sólo basta con observar cómo en esta aldea de diversidad cultural las normas sociales de convivencia cambian de una comunidad a otra y lo que para una cultura se considera como lo correcto, para otra es lo contrario.

Para Romero<sup>105</sup> (2003) el paradigma de la complejidad nos permite aproximarnos a una nueva forma de pensar la realidad, donde se prioriza el conocimiento de la diversidad, lo particular y lo general. Este conocimiento se estructura sobre presupuestos de naturaleza diferente, como los biofísicos, psicosociales y socioculturales, integrados en un sistema o todo organizado.

Es decir que, analizar una situación social implica ver el todo y la interrelación entre las partes y, a su vez, la relación entre el contexto, la totalidad y la globalidad. De esta forma podremos aproximarnos a conocer y comprender un fenómeno o los hechos desde una manera multidimensional o multidisciplinaria. Así:

*"el conocimiento permanente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo, e interrelacionado entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo y las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad"*<sup>106</sup>.

<sup>104</sup> Roa, R. (2006). "Formación de profesores en el paradigma de la complejidad", en Revista *Educación y Educadores* N° 9, Colombia: Universidad de la Sabana, pp.149-157.

<sup>105</sup> Romero, C. (2003). "Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo", en Revista *Agora* N°6, Huelva: Universidad de Huelva.

<sup>106</sup> Morín, E. (2001). *Op. Cit.*, p. 99.

Justamente, el pensamiento complejo de Morín<sup>107</sup> (2001) nos brinda los principios que guían una mirada compleja sobre el mundo. Estos son:

El principio sistémico u organizativo. Se trata del eje rector, es la unión del conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, cuyo objetivo consiste en combatir la idea reduccionista de que el todo es tan sólo la suma de las partes.

El principio holográfico. Desde aquí se pone de manifiesto aquello presente en toda organización compleja: la parte está en el todo y, a su vez, el todo está inscrito en la parte.

El principio del bucle retroactivo o realimentación. Permite el conocimiento de los procesos autorregulados (feedback) y que rompe con el principio de la causalidad lineal.

El principio del bucle recursivo. Consiste en un bucle generador, en el cual los efectos y los productos son, asimismo, productores y causantes de lo que los produce.

El principio de autonomía/dependencia. Sostiene que los seres vivos desarrollan su autonomía en dependencia de su ambiente. En el caso de los seres humanos, de su cultura.

El principio dialógico. Permite asumir, racionalmente, la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo. Según este principio, el pensamiento debe asumir dialógicamente los dos términos que tienden a excluirse entre sí.

El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento. Indica que todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que una mente/cerebro crea en una cultura y un tiempo determinados

Wagensberg<sup>108</sup> (2003) nos lleva al campo de las ciencias sociales, con ello a las ciencias de la educación, y sostiene que desde aquí comienzan a transferirse toda una constelación de términos, principios y leyes explicativas. El objetivo es poder explicar y comprender los particulares y complejos objetos de estudio en ámbitos como las escuelas. Por lo tanto, si vamos al campo del análisis de las organizaciones, éste no puede ser visto desde su fragmentariedad, sino que tiene que ser estudiado desde las relaciones e interacciones internas y de éstas con su entorno.

<sup>107</sup> Morín, E. (2001b). *La cabeza bien puesta. Bases de una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>108</sup> Wagensberg, J. (2003). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.

#### 2.2.4.2. Una organización escolar desde el paradigma de la complejidad

Llegados a este punto y recapitulando lo desarrollado hasta el momento sobre el paradigma de la complejidad, quizás nos surgen más dudas que certezas o bien, menos seguridad y mayor incertidumbre. Pero la convicción que nos anima a continuar en esta línea de pensamiento es el nuevo papel de la educación, promotora de una visión más integradora, diversa y compleja de la sociedad. Aunque también somos conscientes de que no es tarea fácil modificar la ideología simplificadora y reductora vigente en el campo social y de la educación.

Como educadores tenemos que internalizar que no hay realidad social ni educativa que podamos comprender de manera unidimensional y homogénea. Por ello, a continuación proponemos pensar a las organizaciones escolares desde una visión contextualizadora y holística. Esto implica considerar a las escuelas como organismos que necesitan y generan para su funcionamiento una serie de componentes, estructuras y ámbitos interrelacionados entre sí, tanto a su interior como con el contexto.

El reto para las escuelas es construir y formar un pensamiento complejo que no sólo permita conocer y comprender la dinámica organizacional, sino también atender a la necesidad y diversidad de las personas. Tomando la frase de Morín<sup>109</sup> (2001), quizás el que lleguemos a tener *la cabeza bien puesta*, implica que podamos luchar contra la mentira, la discriminación y las desigualdades.

Retomando el tema de los paradigmas de la organización escolar y desde nuestra opción de pensamiento complejo, más que decantarnos por un enfoque en particular, iremos en la búsqueda de múltiples enfoques, desde una visión multiparadigmática y multidisciplinar. Esto es posible, si reconocemos que todos los enfoques nos ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas útiles para el análisis de las organizaciones.

Creemos que el paradigma de la complejidad es una alternativa teórica y metodológica que nos permitirá trabajar desde esta multidimensionalidad para conocer las organizaciones escolares. Por ello, sostenemos postulados que nos permiten:

- "a) generar un amplio marco de perspectivas para conocer las organizaciones, para dar sentido al conocimiento e investigación realizado sobre ellas.*
- b) impulsar la aceptación de que el empleo de múltiples perspectivas contribuyen a la producción de conocimiento relevante y distinto sobre las organizaciones.*
- c) fomentar el uso de un punto de vista global y comprensivo sobre los organizaciones como estrategia más apropiada.*

<sup>109</sup> Morín, E. (2001c). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.



d) *ayudar a reconocer la necesidad de utilizar múltiples modelos y herramientas para la investigación sobre las organizaciones a fin de descubrir la complejidad de los temas objeto de estudio.*

e) *generar vías de transformación del propio conocimiento teórico en acción, con el fin de hacer un uso práctico del mismo a la hora de intervenir en las organizaciones*<sup>110</sup>.

Con estas premisas estamos señalando que el paradigma de la complejidad, en tanto que marco epistemológico, no rechaza de plano ninguna propuesta anterior. Por el contrario, viene a recordarnos que el confiarnos o adherir de una forma ciega a ciertos postulados puede convertirse en una trampa para el pensamiento y un obstáculo para la comprensión de la realidad social y, en este caso, específicamente organizacional.

La combinación de paradigmas, según Martín-Moreno<sup>111</sup> (1996), ofrece mejores posibilidades de comprensión de la realidad escolar. Podemos tomar del paradigma racional su preocupación por la estructura formal de la organización, hecho que nos puede ayudar en la resolución de problemas y la toma de decisiones en situaciones de procesos lineales y racionales.

Del paradigma simbólico podemos hacer uso la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de las personas y conocer los significados que los miembros de la organización le otorgan a los hechos que acontecen. Por su parte, el paradigma socio-crítico nos aporta la búsqueda de la resolución de conflictos que se generan en la organización. Y para ello nos brinda instrumentos como la negociación, el compromiso, los pactos, los acuerdos y la búsqueda de propuestas para el cambio.

Posicionarnos en el paradigma de la complejidad como una opción para analizar las organizaciones escolares, implica buscar también antecedentes que nos brindan fundamentos a esta decisión. En esta línea encontramos a Lorenzo (1997), quién sostiene que:

*"las insuficiencias y lagunas que, aisladamente, presenta cada uno de los paradigmas anteriores, está generando otras macro visiones científicas de las que interesa destacar, por ejemplo, la perspectiva ecológica, cuyo soporte epistemológico es el llamado por Morín (1992), pensamiento complejo"*<sup>112</sup>.

En este mismo sentido, López-Yáñez (1997), expresa que es necesario:

*"superar la visión estrecha y parcial de los fenómenos organizativos, como si estos ocurrieran independientemente unos de otros. Ahora que la palabra ecología se ha popularizado entre nosotros podemos entender la verdadera dimensión de la primera ley de los sistemas complejos o dinámicos"*<sup>113</sup>.

<sup>110</sup> Coronel, J. (1998). Op. Cit. p.92.

<sup>111</sup> Martín-Moreno, Q. (1996). Op. Cit.

<sup>112</sup> Lorenzo, M. (1997). Op. Cit. p.31.

<sup>113</sup> López-Yáñez, J. (1997). "El asesor como analista institucional", en Marcelo, C. y López-Yáñez, J. (Comp.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, pp.83-109, p.102.



A partir de ahora el acento no se pone más en lo simple, lo fragmentado, sino en lo complejo. Estamos en presencia de un paradigma que concibe a la organización escolar como:

*"un conjunto que se integra con el aporte de una diversidad de grupos internos y externos, con sus respectivos intereses, posiciones e influencias. El desafío es construir un proyecto compartido, aún sin anular sus, diferencias. En este modelo de organización (abierto, comunicativo, participativo) las fronteras se desdibujan, no hay tanto un adentro y afuera para los participantes, y se fija la atención en la interacción y en las actividades cooperativas que permiten atender necesidades irresolubles en el plano individual"*<sup>114</sup>.

Con esta definición el autor trata de salir de una visión ingenua y simplista sobre las organizaciones. En este orden de ideas encontramos a Reales, Arce y Heredia (2008), quienes sostienen que vivimos en momentos de cambios y por ello el pensamiento actual se caracteriza por la:

*"incertidumbre, la ambigüedad, la reflexión profunda y la pérdida de certezas, características que hacen referencia a la condición postmoderna como momento histórico para buscar en el diálogo con lo complejo, nuevos y originarios modos de construir una sociedad donde la educación sea incorporada con una visión pluridimensional, que supone un cambio cualitativo en el pensamiento y la organización educativa (...)"*<sup>115</sup>.

Reconocer que en la dinámica organizativa de las escuelas existen tensiones y contradicciones permanentes no es optar por un modelo que nos lleva al caos o al descontrol de las organizaciones. Lo que planteamos es reconocer la existencia de una compleja red de relaciones entre los factores que operan en la organización. Tratamos de presentar una organización, más real si se puede llamar así, donde aparecen en forma simultáneamente certezas e incertidumbres.

Las certidumbres del modelo las brindan el conjunto de esfuerzos de todos sus integrantes, la coordinación de la gestión y todo aquello que oriente hacia la concesión de unos objetivos comunes. Mientras que las incertidumbres, aquello que puede aparecer y hay que resolver, en general la crean las personas y pueden ser positivos o negativos. Por ello, no hay que creer, ciegamente, que una escuela se construye solamente sobre la base de planes, programas y controles, pues existen imprevistos que emergen o se suscitan y el sistema debe saber contrarrestarlos o bien encauzarlos como elementos favorecedores del cambio.

Al igual que Etkin<sup>116</sup> (2003) pensamos en una organización donde impactan los juegos y las tramas de poder, el peso de los diferentes grupos de opinión e interés y las influencias de las cambiantes y crecientes demandas del contexto social hacia las instituciones. Pero la escuela también necesita que existan expectativas

<sup>114</sup> Etkin. J. (2003). Op. Cit., p. xxxiii.

<sup>115</sup> Reales, L., Arce, J. y Heredia, F. (2008). "La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad", en Revista *Laurus* N° 14, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 319-346, p.321.

<sup>116</sup> Etkin. J. (2003). Op. Cit.

compartidas, al menos sobre temas básicos como los objetivos institucionales, cómo atender a la diversidad de los alumnos o el trabajo con el currículo. Tenemos que recordar que el hecho que los profesores realicen actividades en forma conjunta, no significa que todos piensan del mismo modo.

De esta diversidad de ideas surgen en las organizaciones lo que se da por llamar subculturas, en cuyo interior los proyectos de la institución se resignifican o se reinterpretan de manera diversa. Justamente, este paradigma busca que todo este pluralismo de ideas, representaciones, imágenes y actos sean explicitados y conocidos por todos, en lugar de ser reprimidos o postergados.

A partir de Borrell<sup>117</sup> (1988) podemos decir que este modelo de organización escolar aparece con un claro talante teórico-práctico, pues no es un saber puramente descriptivo o normativo. Sino que se refiere a una realidad concreta y con intención de intervención y a su vez, tiene como meta la comprensión de la estructura, de sus elementos y de la dinámica que se genera en la vida organizativa de la escuela.

Por ello, al igual que Rodríguez Serrano<sup>118</sup> (2001), creemos que estamos en presencia de una ecoorganización que entiende a la escuela como un ecosistema social y humano. Esta complejidad, nos está proponiendo pensar a las organizaciones desde:

*"La multidimensionalidad en los problemas organizacionales, integrando todas las perspectivas posibles, incluso las antagónicas.*

*La incertidumbre en los problemas a estudiar.*

*La unión entre objeto de estudio y contexto, y entre antecedentes y consecuentes.*

*La integración de principios antagónicos (el orden genera desorden...), que son complementarios.*

*Rompe la idea lineal de causa efecto y la sustituye por la recursividad (los individuos hacen a la sociedad y esta hace a los individuos, que a la vez hacen a la sociedad).*

*Se piensa, no solo que la parte de una organización está en el todo, sino que el todo está en la parte"<sup>119</sup>.*

Estos planteamientos, nos llevan a pensar en una organización escolar como un espacio donde coexisten orden y desorden, solidaridad e individualismo, poder y participación, centralización y autonomía. De ahí que, podemos tomar como acertados los planteamientos de López Rupérez<sup>120</sup> (1994), cuando sostiene que no sólo los centros escolares son complejos, sino que todo el sistema educativo es altamente complejo y podemos agregar diverso. Diríamos que el sistema lo constituye la macro-estructura y la escuela es la microestructura.

<sup>117</sup> Borrell, N. (1988). Op. Cit.

<sup>118</sup> Rodríguez Serrano, R. (2001). Op. Cit.

<sup>119</sup> Rodríguez Serrano, R. (2001). Op. Cit., p. 137.

<sup>120</sup> López Rupérez, F. (1994). *La Gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

Llegados a este punto, podemos decir que los objetivos de la complejidad en relación al ámbito educativo pueden ser:

Contribuir a la construcción de un mundo más humanizado. Pero, ésta no es tarea fácil pues nos encontramos con una arraigada visión de una sociedad con un pensamiento único y fragmentado.

Favorecer los cambios y crecimiento del sistema educativo, pues en los últimos años tuvo que ampliarse a raíz de la evolución social y del conocimiento, el crecimiento económico y el uso de las nuevas tecnologías. A esto le tenemos que sumar la misma complejidad formal del sistema educativo, que se manifiesta en aspectos como diferentes estructuras, funciones, cargos y jerarquías.

Promover las interrelaciones que acontecen en las escuelas entre los profesores-profesores, profesores-alumnos, director-profesor, escuela-comunidad. Todos ellos generan situaciones no previstas que se van introduciendo en el sistema.

Tomar a las contradicciones y ambivalencias que aparecen en el sistema educativo como elementos que posibilitan el aprendizaje. No es positivo para las escuelas el tratar de evitarlas.

Posibilitar que los cambios en educación, a nivel currículo y formación del profesorado, se planifiquen y desarrollen a largo, mediano y corto plazo. Focalizando en aquéllos que se realizan día a día en las aulas.

Apoyar la adecuación de las normativas del sistema educativo a las realidades sociales de las jurisdicciones y de las escuelas.

Viabilizar desde la complejidad del sistema, la búsqueda de una coherencia entre los objetivos generales del sistema educativo, el currículo, los programas y las formas de enseñar que los profesores desarrollan en las aulas.

Contribuir a resolver los conflictos y a generar el diálogo entre la Administración educativa y los gremios docentes, entre profesores y profesores, entre los directores y profesores, entre las familias y la escuela, y si es posible entre padres e hijos.

Para Roa<sup>121</sup> (2006), enunciar estos objetivos implica posibilitar la búsqueda de relaciones e interrelaciones entre la educación, la comunidad y la cultura. Esta situación es necesaria porque el comportamiento de la sociedad cambia, así como también cambia la forma de elaborar conocimiento en las investigaciones, las aulas, las clases, la comunidad y las organizaciones.

---

<sup>121</sup> Roa, R. (2006). Op. Cit.

Este escenario de cambio social se ve fortalecido por un crecimiento acelerado en la producción del conocimiento, por una formación de nuevos valores y por un aumento en la competitividad y el individualismo, entre otros. Esta situación se ve fortalecida por la globalización y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario que se desarrolla desde el campo de las ciencias.

Trabajar desde una lógica compleja, posibilitaría a las organizaciones educativas fortalecer el pensamiento divergente a partir del trabajo en el currículo, los planes de estudios, las metodologías y estrategias didácticas y la formación del profesorado. El objetivo es dejar atrás las matrices de aprendizaje que sostienen un pensamiento limitado, cerrado y único. Y así evitar caer en los enfoques miopes que no posibilitan ver y analizar la complejidad de los contextos cultural, político, tecnológico, social y económico. Por ello es que necesitamos de escuelas que se organicen y funcionen desde los principios de la complejidad.

Ahora, nuestro foco de atención será la escuela, como responsable del servicio educativo en un contexto determinado, con un grupo de personas responsables de realizar una tarea específica, enseñar y gestionar. Pero la actividad de un centro no es sólo enseñar, brindar un conocimiento a los alumnos, sino que más importante quizás sea cómo estos profesores enseñan y responden a la diversidad de sus alumnos. De hecho, si queremos trabajar en las escuelas desde la diversidad y la complejidad, no sólo tenemos que mirar al alumno, sino también, tener presente a la institución como tal, a los profesores, al currículo, a los recursos, la estructura organizativa y al entorno.

Al interior del servicio educativo encontramos dos niveles de análisis, el macro-estructural que hace referencia al sistema educativo y a su vez el micro-estructural, que hace referencia a las escuelas. Por lo tanto, para llegar a comprender la complejidad de las instituciones es necesario que tengamos en cuenta las interrelaciones entre ambos niveles, sistema y escuela, sumando a éstos el sistema social, como elemento contextual de ambos.

Una organización, desde una mirada compleja, no sólo funciona a partir de las interacciones entre sus partes, sino que también existe un antes que da sentido y origen a su accionar actual. En este caso, hacemos alusión a la historia de las escuelas, a sus mandatos fundacionales y a los modelos teóricos que se construyeron, aplicaron y consolidaron en las prácticas educativas.

Según Etkin<sup>122</sup> (2003), en toda organización las personas forman parte de unos esquemas organizativos predefinidos, debido a la historia y trayectoria construida. Pero también estos mismos grupos son capaces de reconstruir la organización a través de la interacción y el trabajo cotidiano. Esta acción, por la cual aparecen procesos que refuerzan lo establecido y otros que renuevan los esquemas originarios, es definida como auto organización.

Dentro de estos procesos de cambio podemos encontrar, concomitantemente, situaciones de armonía, de divergencias, de oposiciones y hasta de riesgo. Por ello el sistema dispone de un mecanismo de autocontrol. Este proceso se pone en juego cuando en la organización ocurren cosas que la desestabilizan, de ahí que comiencen a operar mecanismos preventivos que fijan límites y a su vez, le permiten ajustarse a las nuevas necesidades del sistema. Aunque, encontramos un peligro y es que un exceso de autocontrol puede obstruir todo proceso de cambio necesario para el crecimiento de la organización.

El autor también hace referencia a la existencia de la recursividad. Esta acción de la organización le permite mantenerse dentro de una circularidad, de una recurrencia en ciertos hechos, a los cuáles podemos denominar como los rasgos de identidad. La recursividad indica que se reafirman ciertas actividades.

Otro elemento que tienen las organizaciones es la viabilidad o la posibilidad de satisfacer sus requerimientos internos. Si bien los objetivos le dan un sentido para su desempeño, pero no son una condición de existencia, porque el desempeño también responde a la necesidad de mantener las relaciones personales al interior de la organización. El valor de una escuela no sólo tiene que ver con su calidad educativa, sino también con su cohesión y fuerza para llevar adelante sus proyecciones.

La escuela busca existir como un sistema diferenciado de otras organizaciones sociales y también de otras instituciones educativas. Y para crecer necesita poner en juego ciertas capacidades, saberes y principios que implica el trabajo conjunto y sostenido de todos los individuos que la conforman.

Para lograr el avance de la organización tiene que existir una actitud reflexiva. Un pensamiento macro desde donde se desarrolle la capacidad de los individuos para realizar un análisis global de las situaciones. Esta actitud también permite a la organización evaluar como es su relación entre su servicio y las demandas y necesidades del contexto.

---

<sup>122</sup> Etkin, J. (2003). Op. Cit.

Poder realizar una reflexión y búsqueda del crecimiento de la organización, necesita de un capital humano, de profesionales de la educación, que no sólo busquen conocer las técnicas o formas de trabajo, sino también, tener la voluntad de cambio y la búsqueda de nuevas respuestas en un contexto cambiante.

En este sentido recurrimos a Freire<sup>123</sup> (2006), para quién *enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo*. Si llevamos este pensamiento al campo de la organización de las escuelas, podríamos decir que ésta no solo se tiene que preocupar por transmitir su identidad, aquello que goza de acuerdos transitorios o básicos, sino también, por desarrollar ciertas capacidades, acompañadas de valores y creencias, que les permiten entender y procesar la realidad educativa y social. Teniendo como objetivo la reconstrucción y el cambio permanente.

Según Etkin<sup>124</sup> (2003), la organización escolar, por un lado, se caracteriza por tener pautas estables que comparten los actores escolares, situación que le permite realizar esfuerzos coordinados. Por otro lado, se encuentra el contexto cambiante y los sujetos, con sus subjetividades, quienes tienen que adaptarse a su entorno. Por lo tanto importan tanto los objetivos compartidos como las condiciones de existencia del sistema.

La escuela aparece con un doble propósito, darle autonomía al sistema y también permitir su adecuación a los cambios ambientales sin perder su identidad institucional. Según San Fabián<sup>125</sup> (2011), la organización escolar no es sinónimo de armonía o cohesión porque también existen divergencias y oposiciones internas. Para tratar de aunar criterios ante las diferencias y minimizar los imprevistos, los centros se apoyan en la estructura y en los proyectos institucionales.

Para Martín Criado<sup>126</sup> (2010) el desarrollo de las organizaciones educativas transita entre dos fuerzas, la de lo instituido y la de lo instituyente. Por ello, la organización escolar necesita del pensamiento divergente y crítico para evitar la continuidad de lo establecido y salir de la inercia en la educación.

En esta línea de pensamiento Perrenoud<sup>127</sup> (2010) sostiene que actualmente en las organizaciones se constata una evolución hacia una visión de una realidad más dinámica y compleja. Desde aquí se considera a las dimensiones ideográficas,

<sup>123</sup> Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

<sup>124</sup> Etkin, J. (2003). Op. Cit.

<sup>125</sup> San Fabián, J. (2011). "El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido", en *Revista de Educación* N° 356, Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, pp. 41-60.

<sup>126</sup> Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

<sup>127</sup> Perrenoud, P. (2010). "Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar", en Gather, M. y Maulini, O. (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*, Barcelona: Graó, pp. 405-427.

las ideológicas, políticas y éticas como necesarias para que la escuela como institución se encuentre abierta a su contexto comunitario.

Por lo tanto, consideramos que las escuelas no son un sistema transmisor de supuestos conocimientos, sino que pueden o deben ser un ámbito de creación de aptitudes para adquirirlos. Los centros no pueden ser tomados y analizados como sistemas lineales porque, según Battram<sup>128</sup> (2001), dentro de los mismos sistemas existen otros sistemas, hay que tener presente y claras las relaciones entre las partes del sistema y el todo del sistema tratado y, en este caso, no debemos olvidar que las organizaciones escolares no son máquinas.

A partir de estos planteamientos y con relación a nuestro objeto de estudio, consideramos que las escuelas especiales en estos momentos se encuentran en un nuevo ámbito y espacio, caracterizado por la hiperconectividad que mantienen con el contexto y la realidad. Esta situación, si bien puede ser vista como positiva, genera en ellas una saturación de información que se manifiesta en una sobreinformación y desinformación. Ambas circunstancias producen una paralización y una desconexión de la escuela con su entorno.

Esta separación en la relación institución y comunidad, se genera, según Etkin y Schvarstein<sup>129</sup> (1989), porque la organización educativa no puede procesar la cantidad de información que recibe y en consecuencia se llena de ruidos, de elementos aislados que no puede integrarlos en sus esquemas de pensamientos vigentes. Al mismo tiempo, según Pérez Gómez<sup>130</sup> (1998), el centro debe afrontar un contexto cada día más complejo como consecuencia de este incremento de información circulante. Por lo tanto, se genera desde las instituciones una imposibilidad o bloqueo para relacionarse y comprender las necesidades y demandas de su entorno y, a su vez, mejorar sus procesos de actuación como organización.

Este aislamiento e imposibilidad por parte de las escuelas de dar respuestas rápidas a su entorno, se produce por su poca capacidad para abordar las complejas redes que se fueron construyendo en el sistema social. Esta respuesta poco asertiva por parte de las instituciones, estuvo brindada, según Porret<sup>131</sup> (2004), desde una visión racional y reductiva que fragmentaba su comprensión integral de la realidad.

<sup>128</sup> Battram, A. (2001). *Navegar por la complejidad. Guía básica sobre la teoría de la complejidad en la empresa y la gestión*. Barcelona: Granica.

<sup>129</sup> Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>130</sup> Pérez Gómez, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.

<sup>131</sup> Porret, M. (2004). *Dirección y gestión de los recursos humanos en las organizaciones*. Barcelona: Rey, S.L.



Recordemos que Argentina transita en las últimas décadas procesos de transformaciones educativas, que promueven un modelo de escuela descentralizada y autónoma, con el fin de desarrollar una gestión más eficiente. Pero, contradictoriamente al mismo tiempo se consolida a nivel sistema una estructura rígida, verticalista y de dependencia, que encasilla organizativamente a los centros escolares y les imposibilita desplegar esa autonomía.

Otro elemento que condiciona a las escuelas es el hecho que priorizan y toman los resultados académicos de los alumnos como únicos parámetros de calidad. Sin tener en cuenta los procesos organizativos y pedagógicos que se construyen, ni los elementos que se generan a partir de su interacción con el contexto. El hecho que las instituciones mantengan un pensamiento simplificador de la complejidad de la realidad y de los fenómenos internos y externos, hace que las mismas se encuentren en una situación de fragmentación interna y de marginación externa.

Estas miradas fragmentadas y simplificadas de la relación entre las escuelas y su entorno, explica porque en estos momentos las instituciones tienen poca capacidad para comprender su realidad y, a su vez, generan respuestas descontextualizadas. Desde lo organizativo esto se manifiesta en la imposibilidad de resolver a partir de lo simple los problemas complejos que se fueron presentando.

De allí la preocupación y la necesidad de abordar mediante una visión más holística y compleja la realidad de la organización educativa. Nuestro objetivo es buscar y reconocer la multidimensionalidad que interviene en la realidad y que envuelve a las escuelas y también las complejas redes que interrelacionan en su entorno.

De esta manera, lograr constituir una organización compleja, desde el punto de vista de Paulo Freire, exige sostener una visión crítica sobre la realidad político-social de las escuelas y de su entorno. El dialogo se torna fundamental a la hora de conocer y captar esta complejidad única y diversa de la realidad. Según González (2003) el:

*"centro escolar considerado como organización constituye un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan profesores y profesoras. Tal contexto está configurado por múltiples dimensiones y elementos que en su conjunto, generan las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza y que, por tanto, influirán en la actividad docente de los profesores, y en el aprendizaje de los alumnos"*<sup>132</sup>.

<sup>132</sup> González, M. (2003). "Las organizaciones escolares: dimensiones y características"; en González, M. (Comp.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice Hall, pp.25-41, p.25.



Por lo tanto, para definir un modelo formal (el diseño) de organización es necesario poder identificar esos componentes y ámbitos que hacen a la estructura de todo centro escolar. Aunque, no debemos olvidar que en el plano de sus estructuras internas las organizaciones sociales son duales, porque en teoría son modelos basados en la cooperación de las personas, pero en los hechos los grupos humanos suelen confrontar sus intereses. De manera que hay un modelo teórico o ideal de funcionamiento y otro en uso, que es el aplicado.

Para el análisis de los componentes constitutivos de toda organización escolar, tomamos los aportes de Coronel<sup>133</sup> (1998), en base a la propuesta de Dalin y Rust (1983), quien propone elementos formales y relacionales de la escuela. Estos son el medio ambiente, los valores institucionales, la estructura organizativa, las relaciones humanas y las estrategias de desarrollo. Otra propuesta de componentes la encontramos con Antúnez<sup>134</sup> (1997), para el autor estos pueden ser, los objetivos, el entorno, la estructura, los recursos, la tecnología y la cultura.

En cuanto a los ámbitos o dimensiones que se constituyen a partir de la interacción de los componentes, tomamos las aportadas por González (2003) quien propone que estas son:

*"la estructura organizativa formal (Dimensión Estructural), se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que lo componen (Dimensión Relacional), se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas (Dimensión cultural), se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona (Dimensión Procesual), y se mantienen ciertas relaciones con el entorno (Dimensión Entorno)"<sup>135</sup>.*

En este sentido retomamos a Antúnez<sup>136</sup> (1997), para quién los ámbitos del centro escolar son el curricular, el administrativo, del gobierno institucional, de los servicios y de los recursos humanos. Los autores nos marcan un camino en el cual el currículo aparece como el núcleo de toda organización escolar, pero para poder ser desarrollado, éste necesita de un contexto o marco institucional.

Por ello, al igual que Gairín (1996), Antúnez (1997) y Coronel (1998), sostenemos que la organización educativa puede ser considerada como de carácter multidimensional. Así, la escuela aparece como una organización compleja, pues existe una relación de interdependencia permanente entre todas las dimensiones y componentes. Así, nos encontramos con que a partir de los aportes recibidos por estos autores, ver figura nº 7, presentamos la propuesta de elementos y ámbitos de la

<sup>133</sup> Coronel, J. (1998). Op. Cit.

<sup>134</sup> Antúnez, S. (1997). Op. Cit.

<sup>135</sup> González, M. (2003). Op. Cit. p. 30.

<sup>136</sup> Antúnez, S. (1997). Op. Cit.

organización educativa desde un enfoque complejo. La propuesta toma fundamentalmente los aportes de Antúnez (1997), no obstante se realizan algunas modificaciones dada las características de las escuelas en nuestro contexto y objeto de estudio.

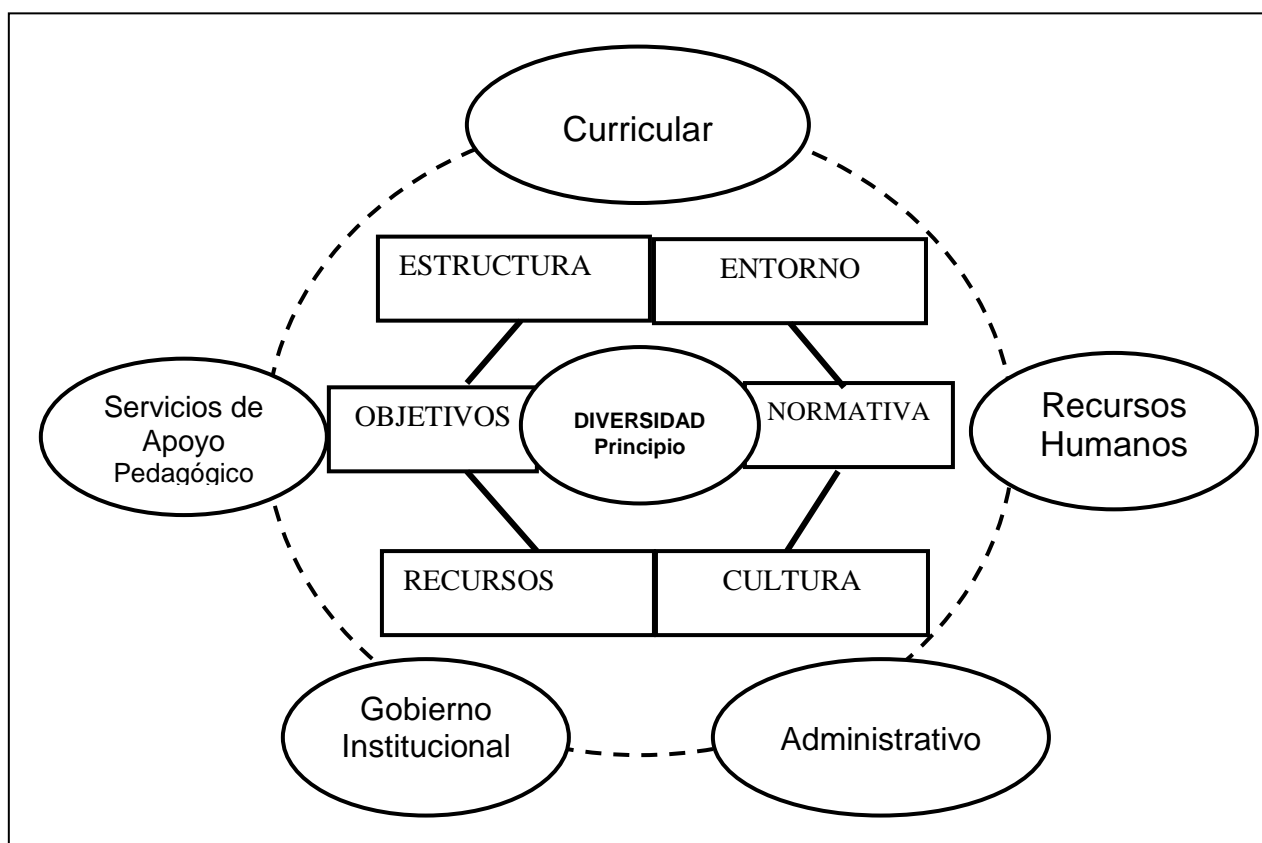


Figura n° 7 Dimensiones y Componentes constitutivos de la organización educativa  
Elaborado en base a González (2003) y Antúnez (1997)

Creemos que los componentes de un centro escolar pueden ser la estructura, el entorno, los objetivos, los recursos y la cultura. Aquí agregamos como un sexto elemento, la normativa, dado que es la base formal para la constitución de la misma y es necesaria para regular su funcionamiento. En cuanto a los ámbitos, tomamos los que propone Antúnez (1997) el curricular, de los recursos humanos, el administrativo y del gobierno institucional. Lo único que realizamos con el quinto ámbito, de los servicios de apoyo pedagógico, es acentuar en aquellos que colaboran y brindan soporte a la atención a la diversidad en la escuela.

Por último, introducimos un eje de trabajo, la diversidad como un principio que se constituye en el centro de la tarea dentro de una organización y a su vez da sustento al funcionamiento de los componentes y al desarrollo de los ámbitos.

La interdependencia e interacción entre los elementos y los ámbitos, con la presencia de docentes, directores y alumnos, hacen de las escuelas organizaciones

altamente complejas. De esta forma la organización compleja se constituye como aquella que tiene no sólo estructuras formales claramente definidas (funciones, puestos de trabajo, tareas, organigrama, etc.), sino estructuras informales que quizás no las mencionamos a nivel teórico o aparecen en los reglamentos, pero que surgen y actúan sobre la organización.

Por lo tanto, el concepto de complejidad al cual aquí hacemos referencia, se refiere al rol y a la interpretación que las personas hacemos de la organización, más que a los elementos o ámbitos que podamos mencionar. Recordemos que en este enfoque tiene mucho valor y peso el aspecto personal del sujeto, su visión sobre la organización, y esto hace que aumente la complejidad de la organización de la escuela. Desde este punto de vista, la escuela debe lograr la adaptación con su entorno, un equilibrio interno entre los objetivos de la organización y los objetivos propios de las personas, entre los objetivos propuestos y las acciones a realizar por la organización.

Si no tenemos en cuenta este equilibrio interno es muy posible que el sistema no funcione, por lo que cobra especial importancia el rol de la gestión, tanto entre los diversos componentes del sistema como entre los fines de la organización y los de las personas. Sin duda, la tarea de gestión la tienen que realizar mancomunadamente no sólo el equipo directivo y toda persona que coordine acciones o proyectos en la escuela, sino todos los actores de la comunidad escolar.

Ya mencionamos que el objetivo de una escuela inclusiva o que atienda a la diversidad de todos y todas va más allá de la simple convivencia en las aulas de alumnos considerados todos como diferentes unos de otros, esto tiene un trabajo pedagógico y por sobre todo, tiene como fin último la construcción de una sociedad más tolerante y que valore la riqueza de la diversidad de las personas.

Este apartado lo concluimos señalando los principios que consideramos son básicos para el desarrollo de una escuela inclusiva, los cuáles retomaremos para la propuesta del modelo de escuela inclusiva en el capítulo 12 (ver figura nº 8).

Las organizaciones fueron creadas por la sociedad tradicionalmente para la consecución de unos objetivos, para asegurar el orden y para garantizar la continuidad. Pero hoy ceden ante la aparición de propuestas que plantean el estudio de las incertidumbres, de las rupturas, de las contradicciones, de los conflictos y cambios que aparecen en las instituciones.

Según San Fabián<sup>137</sup> (2001), en estos momentos nos encontramos con escuelas donde los docentes mantienen dos posiciones ante lo organizativo. Por un lado, se encuentran quienes se apegan a las prescripciones institucionales, a la norma. En el otro extremo, se aparecen aquellos docentes que muestran un desinterés hacia el cumplimiento de los objetivos y las pautas escolares. El primer caso nos muestra a un docente obsesionado por las reglas y su cumplimiento, olvidando el componente humano, y en el segundo caso, aparece un docente que se limita a cumplir con su tarea, sin buscar mayor compromiso con el cambio o la mejora institucional y global del centro.

<b>Principios para una organización escolar compleja-inclusiva</b>
1. Valorar las diferencias de todas las personas
2. Desarrollar una propuesta educativa plural basada en la diversidad escolar
3. Promover la participación y colaboración de los actores educativos
4. Desarrollo de apoyos pedagógicos para todos los alumnos
5. Brindar una educación social y formativa a los alumnos
6. Gestionar al centro a partir del principio de la diversidad, dado que es una oportunidad de aprendizaje
7. Explicitar e internalizar un proyecto educativo con una misión y visión organizativa en base a la diversidad
8. Promover una formación permanente entre el personal
9. Reconocer y reivindicar la tarea docente, promoviendo los cambios
10. Desarrollo de un currículo único y flexible
11. Promover el intercambio entre escuela-entorno
12. Trabajar desde una visión pluriparadigmática y plurimetodológica

Figura n° 8 Principios para una escuela compleja-inclusiva

Perrenoud<sup>138</sup> (2010) se suma a esta visión sobre los cambios a nivel organizacional en las escuelas y sostiene que cada maestro se inscribe en una organización del trabajo a escala del sistema y del centro. Toma esta realidad como un hecho consumado, algo que ya está ahí, que parece existir desde siempre: clases, disciplina, horarios, manuales, planificaciones, etc. Esta situación se produce

<sup>137</sup> San Fabián, J. (2011). Op. Cit.

<sup>138</sup> Perrenoud, P. (2010). Op. Cit.

porque los profesores, con un escaso conocimiento de la historia de la escuela y de marcos teóricos, generalmente, toman como algo natural, que viene dado, la organización de su tarea. Situación sostenida por aquello que conocen, que han vivido y aprendido en su estadía como alumno, estudiante de profesorado y de la relación con sus colegas, padres, alumnos y hasta dirigentes sindicales.

Sin embargo sostenemos que las escuelas son sistemas complejos, situación generada por la imprevisibilidad propia de su organización y por su capacidad de adaptación y de creatividad permanente. Por ello, necesitamos de un paradigma que nos permita realizar una comprensión de las interrelaciones e interdependencias existentes en las redes y estructuras organizativas y de estas con su entorno. Necesitamos, según Stenhouse<sup>139</sup> (1984), reconocer que *“la escuela es la comunidad organizada básica de educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículum”*.

Creemos que tener una visión de las escuelas desde un enfoque de organización bajo el pensamiento complejo nos permite señalar que la organización de los centros tiene dos dimensiones. La primera, a partir del uso de herramientas como el diagnóstico y la planificación le permiten conocer sus inputs y outputs, es decir puede llegar, hasta cierto punto, a predecir su comportamiento y percibir sus resultados. La segunda dimensión, se encuentra determinada por las crisis e imprevistos que emergen en el proceso, estos incrementan las incertidumbres y por lo tanto la predictibilidad disminuye.

Entonces, la organización educativa para resolver estas situaciones, de predictibilidad e incertidumbres, tiene que inventar procedimientos, buscar nuevas estrategias y elaborar soluciones novedosas. Las escuelas como instituciones formadoras se encuentran en una permanente construcción y desconstrucción, en función de lo impredecible y de las constantes crisis emergentes.

Las escuelas y la sociedad necesitan de esta nueva forma de pensar, donde también prevalece el respeto a la diversidad humana. Esta visión nos permitirá, por un lado, mirarnos a nosotros mismos como sujetos y como parte de un grupo, en este caso la escuela o el barrio. Por otro lado, nos posibilitará reconocer la interrelación que sostiene la institución con el medio.

El paradigma de la complejidad permite a las instituciones realizar una nueva lectura sobre el cambio. Busca generar en ellas una mirada que implica la profundización de las innovaciones, no solo en lo organizacional, sino también en las

<sup>139</sup> Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, p.222.

estructuras mentales de las personas que interactúan. Según Bauman<sup>140</sup> (2008), comprender una lógica de trabajo compleja, significa comenzar a pensar que el objetivo no es sólo cambiar la organización de las escuelas, sino recordar que estas son el reflejo de la forma de pensar y hacer de las personas. Y estamos convencidos que es posible cambiar la forma de pensar y las actitudes de las personas, de los grupos y de la sociedad en general.

---

<sup>140</sup> Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

## Recapitulación

---

Las organizaciones desarrollan sus actividades por y para las personas, en diferentes ámbitos y escenarios de la vida social. Cuando hacemos alusión a los procesos por los cuales las personas nos apropiamos de conocimientos que nos posibilitan acreditar competencias para nuestra inserción en la vida social, estamos en presencia de una organización en particular, la escolar.

La interrelación permanente entre la sociedad y las instituciones, hace que la rigidez organizativa no sea la mejor opción de las escuelas para brindar respuesta a las demandas de alumnos, familias y contexto. A partir de esta premisa de trabajo, los centros inician un camino de búsqueda de alternativas organizacionales más flexibles, abiertas y proclives a los cambios y mejora.

La primera perspectiva teórica es la que utiliza la metáfora de la escuela como una empresa centralizada, burocrática, jerarquizada y despersonalizada. Luego, aparece la escuela como un sistema abierto que recibe aportaciones del exterior (input) y que influye sobre ellos (output). Un segundo enfoque es la escuela como una comunidad educativa. Aquí son portadoras de una cultura organizacional (ideas, creencias, valores compartidos) que da lugar a un clima de trabajo y una determinada calidad educativa.

Una tercera mirada es la escuela como un espacio socio-crítico, un lugar de lucha por el poder y la libertad. Por lo tanto las instituciones son espacios emancipadores del pensamiento, tarea que realizan a través de la erradicación de las prácticas rutinarias, de la explicitación de los intereses ideológicos y de los conflictos internos. Por último, una cuarta opción teórica es la que visualiza a la escuela como una realidad ecológica o compleja. Desde una visión integradora donde interrelacionan todos los elementos del sistema y por lo tanto hay una interdependencia y una visión pluralista y compleja sobre la realidad.

La escuela es compleja porque en ella se relacionan todos los elementos de una organización, tanto del orden de lo tangible como de lo intangible, con el fin de conseguir los objetivos institucionales. La institución es vista como una realidad socialmente construida, porque es producto de una construcción social e histórica realizada por sus miembros en conjunción con las normativas establecidas.

Las escuelas son realidades vivas y complejas, porque surgieron como estructuras específicas dirigidas al cumplimiento de determinados objetivos políticos, culturales, educativos y económicos, en un contexto social y territorial particular.

Esta complejidad de la sociedad se denota en las organizaciones, como la escuela, por ello se hace imprescindible abordar el conocimiento de las mismas a partir de constructos teóricos de referencia.

La perspectiva compleja supone un cambio en nuestra forma de comprender el universo, una reorganización del saber y una nueva manera de conocer y comprender las organizaciones. La complejidad aparece como un principio de conocimiento caracterizado por la búsqueda de conceptos, como sistema, organización, interacción e información, que pueden articular distintos campos del saber.

Desde nuestra opción de mirada compleja, buscamos superar el dogmatismo y el uso de perspectivas simplificadoras, asumiendo perspectivas relativistas e interaccionistas. Definimos a la realidad social y de las organizaciones como multidimensionales, donde podemos resaltar la búsqueda y utilización de diferentes metodologías, por ello podemos decir que es un enfoque plurimetodológico o pluriparadigmático.

Un enfoque complejo en la definición de las organizaciones tiene que integrar distintos niveles de análisis. Partiendo, por el análisis de los esquemas de conocimiento o subjetividades de cada individuo (profesor, alumno, padre, director, familia), buscando conocer las interacciones comunicativas que crean y mantienen el flujo de información en las aulas y en el centro. La organización general del centro, generada justamente por las interacciones de las personas, sin olvidar las variables contextuales, esto es la incidencia del entorno social más próximo, las influencias de los medios de comunicación, entre otros.

También, tenemos que contemplar las conceptualizaciones teóricas que circulan en la organización, procedentes de diferentes disciplinas, desde la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la didáctica, la pedagogía y la matemática, entre otras. De hecho apuntamos a tratar de conocer la multidimensionalidad de la organización, su carácter singular y diverso, la presencia de interacciones regladas y no regladas, los conflictos de intereses de las personas, la riqueza y variedad de las conductas y pensamientos.

Desde un planteamiento complejo, señalamos que la diversidad tiene que entenderse como variedad de manifestaciones dentro de un orden, referidas a una organización. De esta forma la diversidad aparece como origen y resultado de la organización, como causa y consecuencia, porque la diversidad social se construye



sobre la base de la singularidad, las diferencias y también las semejanzas de las personas.

Por lo tanto, las organizaciones son complejas y a la vez singulares, pues todas y cada una de ellas son complejas en sus formas, componentes e interacciones, pero a la vez son únicas. No encontraremos dos organizaciones iguales porque, como las personas, son diferentes unas de otras.

## Capítulo 3: Diversidad y educación

---

### Resumen

Las escuelas hoy deben desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados a las necesidades e intereses del grupo y de los individuos. Esta tarea debe ser realizada sobre la base del conocimiento de la realidad y de la reflexión en el antes, el durante y el después de la clase. En este proceso deben ocupar un lugar central las medidas que se adoptan para dar respuesta al conjunto del alumnado, partiendo del reconocimiento de las diferencias de los educandos.

Por ello, analizar el concepto de diversidad es de suma relevancia, dado que dependiendo del significado y de su valoración, nos decantaremos por un enfoque educativo segregador, integrador o inclusivo. Si nos adherimos a un concepto de diversidad, donde aceptamos que ésta es parte intrínseca de los grupos humanos, significa que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar.

O bien, si nos adherimos a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, estamos consolidando una escuela segregadora. Un ámbito en el que se considera que existen grupos de alumnos a los que se debe ofrecer sólo una atención educativa en escuelas especiales a lo largo de toda su escolaridad.

---

### Sumario

#### **3.1. La Diversidad: un concepto complejo por redescubrir**

#### **3.2. Construyendo dos visiones del concepto de diversidad**

- 3.2.1. Diversidad: una visión objetiva del concepto
- 3.2.2. Diversidad: una visión subjetiva del concepto
- 3.2.3. La diferencia y la diversidad en educación

#### **3.3. La diversidad en las personas y las perspectivas pedagógicas**

- 3.3.1. La educación especial
- 3.3.2. La educación a partir de la diversidad de género
- 3.3.3. La educación a partir de la diversidad cultural



### 3.1. La diversidad: un concepto complejo por redescubrir

Actualmente se trabaja por la consolidación de una escuela inclusiva, de la atención a la diversidad y de un modelo educativo plural y heterogéneo. Sin embargo, en nuestra sociedad no prevalecen hábitos y actitudes culturales de aceptación de las diferencias de las personas. Esto quizás explique por qué aún nuestras escuelas tienen elementos, formas de trabajo, estrategias y un currículo más cercano a un modelo pedagógico homogéneo.

El modelo inclusivo intenta ir más allá de la simple integración porque realmente aboga por un cambio y una transformación integral y de fondo, no sólo educativa, sino también social. El modelo de la integración, para Arnaiz<sup>141</sup> (2003) y Moriña<sup>142</sup> (2002) se refiere al proceso de enseñar juntos a niños con necesidades educativas especiales. Es decir que la escuela integradora se centra específicamente en la atención y diagnóstico de los alumnos, tiene como objeto la educación especial, se preocupa por integrar sólo alumnos con necesidades educativas especiales y se centra en el principio de igualdad.

La educación inclusiva es un modelo educativo que se desarrolla a nivel internacional y responde a la necesidad de crear escuelas que, según Ainscow<sup>143</sup> (2001), no sólo aceptan la diferencia sino que aprenden de ella, o como la definen Stainback y Stainback<sup>144</sup> (1999): la escuela que educa a todos los estudiantes en la escuela común.

La escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar. Incluir no es borrar las diferencias sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad.

Sólo la posibilidad de diferenciar reconociendo la diversidad nos permitirá conocer en la sociedad y en la escuela la complejidad de esa diversidad. Por ello nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo preparar a las escuelas para ser inclusivas? ¿La actitud de los docentes primará sobre la formación profesional que poseen? ¿Cuál es el concepto de diversidad que sostienen las personas, principalmente docentes?

<sup>141</sup> Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

<sup>142</sup> Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

<sup>143</sup> Ainscow, M. (2001). *Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia*, en *Cuadernos de pedagogía* N° 307.

<sup>144</sup> Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.

Es nuestro objetivo despejar dudas sobre estos interrogantes y, si es posible, encontrar respuestas. Pero lo más importante es contribuir al debate sobre las diferencias de las personas, en este caso de los alumnos y sus implicancias educativas. Abordar los dilemas sobre el concepto de diversidad es una tarea que nos debemos quienes trabajamos por el desarrollo de una sociedad y escuela para todos.

De esta forma nos proponemos develar el concepto de diversidad que subyace en toda práctica social y escolar porque, de acuerdo con el significado que le otorguemos a este término, estaremos determinando el modelo de sociedad, de educación y, específicamente, de escuela que deseamos sostener: homogeneizadora y segregadora o heterogénea, respetuosa y promotora de la diversidad.

### 3.2. Construyendo dos visiones del concepto de diversidad

Cuando nos detenemos a pensar en los seres humanos nos sentimos sorprendidos por las contradicciones que encontramos, porque las personas somos todas iguales por pertenecer a una misma especie, pero a la vez, todas somos distintas. Según Laborda (2002), *“esta incertidumbre más que constatada, ha resultado tornarse un grave problema al aplicarse en el ámbito de la educación”*<sup>145</sup>. En este sentido basta recordar el tratamiento segregador que se les dio a las personas con discapacidad.

Por lo tanto, la diversidad puede ser encarada como una condición no deseable que debe ser superada a través de una enseñanza diferenciada que conduzca a restablecer la homogeneidad. O bien, por el contrario, puede ser tomada como un rasgo de las personas que debe ser respetado y, a su vez, procurar el máximo despliegue de estas diferencias entre los sujetos.

Analizar el concepto de diversidad, implica reconocer según Laborda (2002), dos visiones, la objetiva y la subjetiva. Desde la visión objetiva podemos conocer el concepto del término diversidad con independencia de toda suerte de valoración o intereses personales, como un hecho fáctico. Desde la visión subjetiva, el término es definido a partir de la visión y percepción que tiene el sujeto sobre la diversidad.

<sup>145</sup> Laborda, C. (2002). *Proyecto Docente de Bases Psicopedagógicas de la Educación en la Diversidad*. Bellaterra: UAB.

### 3.2.1. Diversidad: una visión objetiva del concepto

Comenzaremos nuestra búsqueda desarrollando la postura pretendidamente objetiva. Si partimos de una visión global y a simple vista desde el sentido común podríamos definir la diversidad como "*heterogeneidad, variedad, diferencia, disparidad*"<sup>146</sup>. Si recurrimos al diccionario con el fin de poder conocer el origen del término, encontramos que diversidad proviene del *latín diversitas*. En otras fuentes similares la definen como, "*un término empleado para indicar la existencia de una diferencia intrínseca y cualitativa entre dos objetos o también para calificar a lo que no permanece idéntico*"<sup>147</sup>. En otro diccionario encontramos que el término es asociado con la "*Variedad, semejanza, diferencia; Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas*"<sup>148</sup>.

Por encontrarnos en el ámbito educativo nos dirigimos a diccionarios especializados en el área. Allí encontramos dos características, la primera es que los diccionarios editados desde la década del 70 hasta el 2000, aproximadamente, se encuentra el término diferenciación y no diversidad. Las definiciones encontradas en este sentido nos dicen:

*"Différences individuelles: Inégalités dans les performances (capacités) comparées des individus relevant de la mémepopulation d'étude"*<sup>149</sup>.

*"Diferenciación: (lat. Differre=diferenciarse, distinguirse, separarse), en el ámbito escolar, hace referencia a una cantidad dada de alumnos que se diferencian por su edad, grado de desarrollo y de rendimiento, procedencia, disposición ala formación y capacidad de rendimiento, intereses y dotes, objetivos durante el período de escolarización y en vistas a la profesión, necesidades personales y posibilidades, así como dificultades personales"*<sup>150</sup>.

*"Diferencias individuales: desigualdades en los rendimientos (capacidades), comparados de los individuos procedentes de la misma población de estudio. (...) las diferencias individuales se pueden traducir en términos de niveles de evolución, de rapidez de desarrollo, de desfases. También pueden dar lugar a una clasificación (debilidad mental, superdotados, retraso afectivo, etc.)"*<sup>151</sup>.

*"Differenziale, Pedagogía: Pedagogía che tratta delle differenze individuali, con particolare riguardo a quelle che presentano aspetti di -ANORMALITÀ"*<sup>152</sup>.

En general, en estas primeras definiciones podemos apreciar cómo la diferenciación, en su mayoría individual, aparece en el ámbito educativo como la diferencia de los alumnos en función de aspectos como la edad, el desarrollo, el

<sup>146</sup> Illan, N, y Alvarez, J. (1999). "La atención a la diversidad y los departamentos de orientación", en Revista de Educación Especial N° 25, Málaga, Aljibe.

<sup>147</sup> Diccionario Enciclopédico Salvat, (1957). Tomo V. Barcelona: Salvat, p. 442.

<sup>148</sup> Diccionario de la Lengua Española, (2001). Madrid: Real Academia Española.

<sup>149</sup> Mialaret, G. (1978). *Vocabulaire de L'Education*. Francia: Presses Universitaires de France, p.155.

<sup>150</sup> Diccionario de ciencias de la educación I, (1983). Madrid: Ediciones Rioduero, p. 232.

<sup>151</sup> Mialaret, G., (1984). *Diccionario de ciencias de la educación*; Barcelona: Oikos-tau, p.144.

<sup>152</sup> Laeng, M. (1989). *Enciclopedia pedagógica*. Roma: Editrile La Scuola, p.383.

rendimiento, la procedencia, las capacidades y dificultades personales. Esta situación provoca en las escuelas clasificaciones como débiles mentales, normales y superdotadas, entre otras. Generando una desigualdad en el trato brindado, hasta el punto que en algunas situaciones la diferenciación de los alumnos casi toma el rango de anormalidad.

Pero, en el inicio del nuevo milenio, el 2000, podemos ver que la diferenciación toma otro rumbo y comienza a ser conceptualizada como:

*"Diferenciación: (latín diferente. Diversidad, diferencia). Denominación general que abarca todas las disposiciones y formas de la d., desde la d. externa del sistema escolar hasta la d. interna y la individualización de la docencia. Hace referencia a las disposiciones organizativas para la agrupación de los escolares según determinados criterios (por ejemplo edad, rendimiento, capacidad, intereses, discapacidad, sexo) y/o a la configuración didáctico-metodológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversas condiciones.*

*Con frecuencia, las disposiciones de d. no están fundamentadas ni pedagógica ni científicamente, sino marcadas por actitudes sociales, una política educativa y unos supuestos precientíficos acerca del aprendizaje óptimo"<sup>153</sup>.*

A partir de este concepto, podemos decir que el término diversidad es aquél que nos permite indicar, marcar o hablar de la variedad y diferencia que pueden presentar algunas cosas entre sí, aunque también, nos es útil a la hora de querer señalar la abundancia de cosas distintas que conviven en un contexto en particular. En el contexto de una comunidad, por ejemplo, nos encontramos con que existen diferentes tipos de diversidades: cultural, sexual y biológica, entre las más recurrentes.

La diversidad cultural se refiere a la multiplicidad e interacción de diversas culturas que se pueden dar en una región en particular y que coexisten en el mundo. Por otro lado, nos encontramos con la diversidad sexual que refiere a las diversas orientaciones sexuales que adoptan los seres humanos. Y finalmente, hallamos la diversidad biológica o biodiversidad que es aquella que hace referencia a la amplia gama de especies que pueblan el planeta tierra, así como los patrones naturales que los vienen conformando desde hace miles de años de continua evolución. Pero además de las diferentes especies, la biodiversidad comprende la gran variedad de ecosistemas que nos rodean y las diferencias genéticas de cada especie que dan lugar a la múltiple combinación de formas de vida.

De acuerdo con Gende y Borsani<sup>154</sup> (2009), como parte de esta biodiversidad también incluimos al ser humano. Podemos decir que la diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos ya que cada persona tiene un

<sup>153</sup> Schaub, H. y Zenke, K. (2001). *Diccionario AKAL de Pedagogía*. Madrid: AKAL, p.48.

<sup>154</sup> Gende, C. y Borsani, M. (2009). *La diversidad, signo del presente*. Buenos Aires: Signos.

modo especial de pensar, de sentir y de actuar. A su vez, desde el punto de vista evolutivo, también existen unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas.

El término diversidad nos permite reconocer que las personas somos más parecidas que diferentes, a pesar de que la percepción nos puede indicar lo contrario. Se trata de una decisión el hacer hincapié en lo similar o en lo diferenciador, es decir que podemos fijarnos más en las diferencias o bien en una similitud más profunda. Si optamos por lo segundo, podemos empezar a identificarnos más como miembros de una misma comunidad sin necesidad de que coincidamos en la concreción de nuestra naturaleza humana.

La defensa de la diversidad se enfrenta, por lo tanto, a una doble problemática: por un lado, garantizar una coexistencia armónica y una voluntad de convivencia pacífica entre las personas; por otro lado, defender la diversidad creativa, esto es las múltiples formas en que las personas nos expresamos o hacemos. Por consiguiente podríamos concluir que las sociedades transitan una profunda metamorfosis cultural, donde encontramos una disociación dicotómica entre valores, discursos y normas que presentan sus rasgos más distintivos. En este marco, se posibilita: a) la conformación de una sociedad consumista y materialista donde prima la apariencia de las personas; b) la sobrevaloración de los procesos cognoscitivos y c) el poder determinante de los hechos y objetos (factum) sobre la experiencia autónoma, crítica y objetiva de los sujetos sociales.

Sería ingenuo de nuestra parte terminar aquí esta indagación, porque estaríamos cayendo en una simplificación sobre el tema y ése no es nuestro propósito. Por el contrario, la intención es realizar una reflexión conceptual que propicie la construcción de un discurso que conlleve un cambio profundo en el campo de las ideas y de la acción. Para lograr esto no podemos olvidar que cada persona se encuentra en un entorno sociocultural y desde allí tiene un modo particular de concebir las cosas, por lo que la noción de diversidad adquiere connotaciones individuales.

### **3.2.2. Diversidad: una visión subjetiva del concepto**

Cuando nos adentramos en el campo de la subjetividad de las personas aparecen criterios como ser: lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. En cuanto al término diversidad, desde el ámbito educativo, aparecen dos



posturas, la primera puede ser negativa donde se sostiene una visión homogeneizadora y en cuanto a la segunda postura, puede ser positiva ya que sostiene un respeto y promoción de las diferencias.

En este marco encontramos dos situaciones, la primera de ellas es que la diversidad se encuentra ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales de las personas y a su vez, que se asocian a elementos negativos, pues se alejan de lo habitual, lo estándar. Desde lo educativo, esta visión asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos de alumnos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y luego una atención por parte de profesionales especializados.

La segunda situación, la emergente, es aquélla que busca desarrollar en la sociedad y en las escuelas una visión compleja y heterogénea sobre las personas. Desde esta concepción de diversidad, según Alegre<sup>155</sup> (2000), la sociedad y la educación tienen como objetivos contar con las diferencias personales y culturales para enriquecimiento colectivo y comunitario. Se busca la igualdad de derechos y el desarrollo de posibilidades reales de actuación que permitan optar y posibilitar la diferencia entre las personas, sin jerarquización. Esto lo podemos sintetizar en una frase, busquemos la igualdad para vivir y la diversidad para convivir.

Evidentemente la afirmación realizada anteriormente nos lleva a la segunda postura, la subjetiva. Desde aquí, encontramos autores que nos brindan una concepción del término diversidad, cargado de contenido axiológico-social. Así, López Melero (1997), nos dice que:

*"el respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso, y la tolerancia es el valor esencial que necesita la cultura de la diversidad. Desde dentro de este nuevo paradigma nace (se reconceptualiza) o cobra un valor excepcional la palabra respecto a la diferencia como valor. Ver al otro como es y no como nos gustaría que fuera (dignidad) es experimentar este sentimiento y reconocimiento de su propia identidad cuando la diversidad se hace valor"*<sup>156</sup>.

Aquí es donde hemos de situar, a nuestro juicio, la connotación ideológica que implica el término diversidad. El autor nos está planteando explícitamente que busquemos una nueva axiología que considere la diferencia como un valor y no como un defecto. En este sentido Laborda (2002) plantea que:

*"en estos últimos tiempos, términos como atención a la diversidad, educación de la diversidad, principios de la diversidad, etc., vienen defendiendo toda una nueva ideología sobre la cuestión, ya que su significación está estrechamente ligada con el mundo de las*

<sup>155</sup> Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.

<sup>156</sup> López Melero, M. (1997). "La educación (especial): ¿Hija de un dios menor?"; en Revista *Educar* N° 21, pp. 7-17, p. 9.

*actitudes y los valores, y su acepción implica irremisiblemente la premisa fundamental de considerar la diferencia como un valor altamente positivo y enriquecedor para la sociedad en general, y para el ámbito educativo en particular*"<sup>157</sup>.

Acorde con estos planteamientos encontramos a Alegre<sup>158</sup> (2000) quien sostiene que el término diversidad tendría que ser apreciado como un patrimonio irrenunciable de la humanidad, lo que significa no considerarla como anomalía sino como un valor. En otras palabras, la diversidad vendría a ser como:

*"un hecho inherente a la evolución de nuestra especie, la cuál además, lo sabe, a diferencia de otras especies. Por eso no es arbitrario decir que la diversidad es buena. Si no lo fuera, ni si quiera podríamos afirmarlo. Pues la diversidad se encuentra en la raíz misma de nuestra evolución biológica"*<sup>159</sup>.

Estos planteamientos, que compartimos, nos están mostrando la diversidad como un concepto positivo pero, también somos conscientes que en la realidad, el término en sí mismo no realiza cambios milagrosos. Estamos señalando que el término diversidad, ya sea de forma natural o convencional no es portador de respeto y tolerancia, sino que sus implicancias dependen del uso y valor que le asignemos las personas y del marco contextual donde se utilice.

Es más, para conocer si realmente se visiona positivamente habría que comenzar por conocer las actitudes de las personas. Para Lobato (2001) este conocimiento es posible si tenemos en cuenta que *"las actitudes implican tres respuestas básicas: la cognitiva (tener conocimiento de la cuestión), la afectiva (estar o no de acuerdo con ella) y la conductual (actuar en consecuencia)"*<sup>160</sup>.

Lo expuesto por la autora nos lleva a pensar en dos cuestiones, la primera de ellas es que en los últimos tiempos el término diversidad es empleado cada vez más en los diferentes ámbitos sociales. Esta situación nos lleva al punto de hacernos pensar que podríamos estar frente a un concepto que es usado por estar de moda. La segunda cuestión es que el término posee un valor y su significado depende del uso que le demos las personas. En este sentido, Jiménez Martínez y Vilá (1999) comentan que:

*"su significación plena está estrechamente vinculada con el mundo de las actitudes y los valores. Y la ideología, como plantea Apple (1986), tiene su origen en la cognición humana, forma parte del entorno social y político en que se mueve y se configura en un sistema de creencias y valores que son los que guían la acción y el comportamiento"*<sup>161</sup>.

<sup>157</sup> Laborda, C. (2002). Op.Cit. p. 26.

<sup>158</sup> Alegre, O. (2000). Op. Cit.

<sup>159</sup> Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa, p. 157.

<sup>160</sup> Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Barcelona: Paidós, p. 41.

<sup>161</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit. p. 28.

### 3.2.3. La diferencia y la diversidad en educación

Aquí trataremos de analizar la relación entre los términos diversidad y diferencias, y comenzamos por preguntarnos, ¿estamos hablando de lo mismo o son sinónimos? En relación a esto López Melero (2000) plantea que:

*"la diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (Identidad). La diferencia es la valoración (por tanto subjetiva) de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia,...) como de reconocimiento (simpatía, xenofobia, tolerancia, solidaridad,...)"*<sup>162</sup>.

Más allá de la distinción conceptual entre los dos términos, ambos tienen un contenido axiológico. Por lo tanto, podemos decir que el término diversidad da fundamentos a un modelo que compromete a la sociedad en su conjunto a respetar y valorar las diferencias de las personas, mientras que las diferencias sustentan un modelo desde donde se clasifica y se desvaloriza a las personas que son consideradas como diferentes.

Al indagar sobre las respuestas que se crearon desde lo social y educativo ante las diferencias de las personas, encontramos dos visiones. Según Martínez<sup>163</sup> (1999), la diferencial está basada en la segregación y, por otro lado, el modelo de la diversidad propiamente dicha, sostenida por el respeto hacia la identidad de los sujetos y los grupos humanos (ver figura nº 9).

El modelo diferencial está basado en la segregación, responde al paradigma positivista, donde la diversidad humana se la plantea en función de la clasificación de las características individuales de los sujetos, como positivas o negativas, mirando sólo sus diferencias. Se busca establecer un modelo de persona al cual todos deberíamos aspirar.

Desde el punto de vista educativo, las escuelas realizan un estudio de las diferencias de los alumnos, clasificándolos en buenos o malos estudiantes, si aprenden o no aprenden, si tienen buena o mala conducta, si acepta o no las normas de la escuela, si participan o no participan en clase, entre otros. Por ello, el papel de la escuela es homogeneizar a los grupos de alumnos y los docentes se abocan a moldearlos de acuerdo con el estereotipo de buen alumno establecido y aceptado socialmente. Desde el punto de vista didáctico los profesores tienden a brindar una enseñanza homogénea, destinada al modelo de alumno ideal.

<sup>162</sup> López Melero, M. (2000). "Ideología, Diversidad y Cultura: del Homo Sapiens al Homo Amarttis (Un compromiso con la acción)", en Batanaz, L. y Martínez, R. (Coord.), *Minusvalía y Educación: El valor de la Diversidad*. Córdoba: Universidad de Córdoba, pp.17-64, p. 32.

<sup>163</sup> Martínez, R. (1999). "La atención educativa. Desde el enfoque de la diversidad", en Revista de *Educación Especial* N° 25, Málaga: Aljibe, pp. 83-93.

Aspectos	Diferencial	Diversidad
<b>Paradigma</b>	Positivista	Interpretativo y socio-crítico
<b>Concepción de diversidad</b>	La diversidad humana se plantea en función de las características individuales de los sujetos. Sólo se tiene en cuenta la diferencia	La diversidad humana se plantea a partir de las interpretaciones subjetivas construidas y percibidas por las personas, grupos y culturas. Se tienen en cuenta las semejanzas y las diferencias
<b>Las diferencias</b>	Las diferencias son objetivables y cuantificables	Las diferencias son una realidad sintética, heterogénea y dinámica
<b>Implicación en lo educativo</b>	La diversidad es ignorada o abordada como un problema de los alumnos y se buscan respuestas de orden técnico	La diversidad inicia un debate profundo sobre el papel de la escuela en el desarrollo de la igualdad de oportunidades, en la eliminación de las desigualdades y de otras formas de enseñar
<b>Enseñanza</b>	Se establece una relación causal y lineal entre las diferencias individuales, los tipos de aprendizaje y los tratamientos a implementar para su corrección	Se parte de la premisa que las personas tienen necesidades educativas distintas y la enseñanza se adapta a ellas, teniendo en cuenta el contexto, el medio y la finalidad
<b>Investigaciones</b>	Se realizan desde posturas analíticas empíricas que establecen normas de intervención generalizables y aplicadas a todos los sujetos o grupos	Se realizan desde posturas histórico – hermenéuticas, que tratan de comprender la realidad educativa. Las diferencias son valoradas tomando como referencia el contexto, la intencionalidad y las posibilidades educativas del centro y las personas
<b>Teoría</b>	a) Determina las diferencias individuales y grupales, independientemente del contexto	a) Es eminentemente práctica y dota a los profesionales de criterios que guían su práctica y la reflexión en y sobre la misma
	b) Diagnóstica objetivamente las diferencias	b) La participación del profesorado en el proceso de construcción teórica es imprescindible
	c) Se utilizan métodos de acuerdo a las diferencias de las personas	c) El profesorado es capaz de encontrar soluciones sin esperar de la Teoría que le de consignas para intervenir
<b>Unidad de investigación</b>	Atención unilateral a las características individuales de los sujetos	El centro como unidad global de análisis. El currículo y su proceso de diversificación y adaptación a la diversidad de necesidades educativas de todas las personas

Figura nº 9 Modelos diferencial y de la diversidad

Esta perspectiva educativa, sin lugar a dudas segregadora, se sostiene desde los test, herramientas psicológicas creadas para evaluar y clasificar a los alumnos. Los docentes como técnicos de la educación tienen como tarea aplicar los instrumentos y desarrollar una educación compensatoria del déficit que tienen aquellos alumnos que no aprenden como la mayoría o bien como el alumno modelo.

Por el contrario, el modelo de la diversidad basada en el respeto, tiene como principios el reconocimiento de las diferencias de toda índole y la búsqueda permanente de la igualdad de oportunidades. Sin lugar a duda, estos dos aspectos tratan de marcar un cambio de actitud en la sociedad y por ende en la educación.

Así, las escuelas se convierten en instituciones abiertas y flexibles que tienen como fin el brindar una enseñanza a todas las personas, teniendo en cuenta sus experiencias previas, conocimientos, aptitudes, motivaciones, ritmos de aprendizaje, la pluralidad cultural, dificultades, etc., en síntesis, adaptándose a su diversidad y complejidad.

De esta forma, tenemos que ser conscientes de que, por un lado, las connotaciones o uso del término no siempre muestran un sentido positivo hacia el respeto de las diferencias de todas las personas. Por otro lado, para conocer verdaderamente la orientación axiológica con que se utiliza el concepto, tendríamos que comenzar a indagar en el campo de las actitudes y acciones más que en el discurso exclusivamente.

Quizás por ello, es importante que recordemos el aporte que nos realiza el Equipo de Cátedra de Antropología de la UNER<sup>164</sup>, quienes sostienen que las actitudes que tenemos los hombres (varones y mujeres) sobre la diversidad son muy variadas. Pues, a pesar de ser un fenómeno natural, la sociedad ha negado esa diversidad y cuando se la tuvo presente, hubo una tendencia a verla como una monstruosidad o un escándalo y algo no deseado. Desde el punto de vista de la antropología, según el grupo de investigadores, encontramos tres tipos de actitudes que la sociedad ha tenido históricamente frente a las diferencias de las personas:

La primera es la mirada etnocéntrica, que consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales -morales, religiosas, sociales estéticas- que están más alejadas de aquéllas con las que nos identificamos. Así cuando nos enfrentamos con algo inesperado y desconocido recurrimos a términos tales como salvajes, bárbaros o no humanos. Así calificamos a lo distinto en el otro.

La segunda actitud es la que se ha proclamado en los grandes sistemas religiosos (cristianismo, budismo, islamismo), filosóficos (liberalismo, marxismo) y en las grandes declaraciones de los derechos del hombre. En todos estos sistemas, se proclama la igualdad natural entre todos los hombres y la fraternidad y respeto mutuo en el cual deben convivir. Es la actitud típica del relativismo cultural. Pero esa proclamación de igualdad (¿igualdad respecto de qué?) puede resultar abstracta en los hechos ya que puede descuidar o negar la diversidad, al olvidar que el hombre no realiza su naturaleza en una humanidad abstracta, sino en culturas tradicionales, por lo que la igualdad aparece como algo relativa. Proclamar el respeto por el otro

<sup>164</sup> Equipo de Antropología, (2005). La diversidad cultural, Lic. en Trabajo Social - Lic. en Ciencias Políticas. Argentina: Facultad de Trabajo Social - UNER.

implica conciliar el derecho de cada cultura a ser como es, pero ese modo de ser puede chocar o entrar en contradicción, en algunos aspectos, con los principios filosóficos o religiosos de esos sistemas.

Por último, la tercera actitud se la analiza desde la ciencia, específicamente desde la teoría evolucionista y a la que se llamó falso evolucionismo. La actitud evolucionista ha sido la de proclamar la diversidad (de palabra tuvieron una actitud relativista), pero en los hechos, en su teoría la suprimieron (tuvieron una actitud etnocéntrica) ya que trataron a las diferentes culturas como etapas de un desenvolvimiento único que partiendo del mismo punto deben converger en el mismo fin.

La pluralidad y la complejidad de las personas y de lo social hacen que sea difícil definir la diversidad. Por un lado, nos lleva a tratar de unificar puntos de vista contrapuestos y por otro, a un debate con tantas disciplinas científicas donde se utiliza el término en cuestión. Pero éste no es nuestro propósito, por ello es que nos circunscribiremos sólo al campo de la educación. Siempre desde una postura de reconocimiento y aceptación de las diferencias de las personas.

La concepción a la cual adherimos, en sí misma, es un movimiento que busca derrocar creencias y asunciones tradicionales y básicamente de rechazo hacia las diferencias. Por ello, quizás nos identificamos más con la definición que brinda Laborda (2000) quién plantea que *"en la actualidad hablar de diversidad, desde cualquiera de sus acepciones, implica hablar de respeto y tolerancia hacia los demás, de valoración de las personas por sí mismas, de la defensa del pluralismo socio-cultural y de apoyo mutuo"*<sup>165</sup>. A esto sumamos el aporte de Jiménez Martínez y Vilá (1999) quienes sostienen que la diversidad es *"(...) una característica inherente a la naturaleza humana y unas posibilidades para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales"*<sup>166</sup>.

Este movimiento, que existe desde finales del siglo XX, viene acompañado de una presión social que crece día a día. También es verdad que no siempre se progresa a grandes pasos, independientemente de los obstáculos que se presentan. Sin embargo, todo esfuerzo vale la pena porque el cambio que se está propugnando es global, hasta tal punto, que no sólo exige una nueva forma de concebir el término sino que busca una nueva forma de mirar, pensar y sentir el mundo.

<sup>165</sup> Laborda, C. (2000). Op. Cit. p. 27.

<sup>166</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit. p. 28.

Por ello, podemos decir que este modelo que sitúa a la diversidad como un valor, plantea que su uso supondrá para la sociedad de este milenio, "*no sólo un mero cambio estructural sino que requiere un cambio profundo tanto en lo ideológico y político como en los sistemas educativos y de relación entre las personas*"<sup>167</sup>. Es decir, que el concepto diversidad está brindando no sólo el nombre, sino también el contenido y contexto a un nuevo modelo alternativo a los existentes.

En fin, llegados a este punto, creemos interesante realizar algunas apreciaciones personales sobre el término diversidad, lo cual no significa cerrar la indagación, sino todo lo contrario, conlleva iniciar la tarea que nos hemos propuesto. Para Susz<sup>168</sup> (2005) el término diversidad porta un valor humano positivo, como es el reconocimiento y respeto hacia las diferencias que es inherente a la naturaleza humana. Por ello, debemos tener presente los aspectos internos y externos de los sujetos, situación que nos lleva a visualizar sólo las diferencias sino también las semejanzas que existe entre los grupos humanos.

El término brinda el marco contextual de un movimiento que significa una posibilidad cierta de cambio y mejora, como es la educación en la diversidad y para la diversidad y por último, conlleva una complejidad y pluralidad conceptual que hace difícil su abordaje, pero a su vez lo enriquece. Es decir que estamos inmersos en tiempos de cambio y brindar una definición del término resulta sumamente difícil.

Quizás uno de los obstáculos sea la pluralidad conceptual, ya que al contener un valor axiológico, el concepto puede ser definido y utilizado en función de las ideas o convicciones de quién lo formule. Otro de los aspectos que debemos tener en cuenta es su alta complejidad y pluralidad, puesto que se utiliza en diferentes campos del conocimiento, por ejemplo, desde el ámbito de lo cultural y educación se realizan estudios respecto de la diversidad de etnias. Si vamos al campo de lo social y de los estudios de la naturaleza humana surge el análisis de la diversidad desde la perspectiva de género. Por último, si nos remitimos al campo de las ciencias de la educación la diversidad se aboca a los ritmos de aprendizajes de las personas en contextos escolarizados.

### **3.3. La diversidad en las personas y las perspectivas pedagógicas**

El tratar de comprender la diversidad en las personas plantea el hecho de relacionar la variación biológica que el individuo hereda de sus padres,

<sup>167</sup> Alegre de la Rosa, O. (2000). Op. Cit. p. 16.

<sup>168</sup> Susz, P. (2005). *La diversidad asediada. Escritos sobre culturas y mundialización*. Bolivia: Plural.



biológicamente diversos, con los efectos del ambiente en el que el sujeto vive. Es decir que estamos planteando, ¿qué determina la diversidad entre las personas, la naturaleza biológica-genética o la crianza en un ambiente determinado?

Al parecer, esta pregunta nos lleva a indagar sobre la génesis y características de la diversidad de las personas. Encontramos rasgos que aparecen por herencia biológica y otras por la acción del ambiente. Sin embargo, sería un gran error el tratar de asignar causalidades por separado a las fuerzas internas (organismo) y externas (ambiente) que actúan en la formación de las identidades y características individuales y colectivas de las personas. Si nos decantamos por esta respuesta, estaríamos regresando a una mirada reduccionista y unidireccional sobre la complejidad humana y social.

Evidentemente abordar el estudio de la diversidad humana nos tiene que posicionar desde un enfoque multidisciplinar que nos permita comprender y analizar una realidad compleja y dinámica. Nuestro abordaje se realiza desde el campo de las ciencias sociales y nos posicionamos desde los enfoques interpretativos y socio-crítico. En este contexto, el conocer la diversidad humana se plantea como *"interpretaciones subjetivas construidas y percibidas por las personas, grupos y culturas, producto de las comparaciones que establecen entre las personas y modelos, reales o imaginarios, explícitos u ocultos considerados valiosos"*<sup>169</sup>.

Al respecto, López Melero (1999) plantea que la sociedad necesita de un cambio rotundo en su modo de pensar, sentir y hacer, por ello aboga por la existencia de una cultura de la diversidad. Este nuevo enfoque, según el autor, desde un posicionamiento eminentemente progresista y transformador, tiene como objetivo el romper con un mundo político, económico, educativo y social conservador. Así, la cultura de la diversidad aparece como *"la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética, de la democracia,... y del amor"*<sup>170</sup>.

Desde esta perspectiva todas las personas y grupos somos diferentes e iguales. Nuestras diferencias se marcan en relación con la cultura, el género y nuestras capacidades. Y somos iguales porque como sujetos pertenecemos a una misma especie, la humana y esto nos hace iguales y poseedores de los mismos deberes y derechos dentro de la sociedad. Aquí encontramos dos términos,

<sup>169</sup> Martínez, R. (1999). Op. Cit., p.90.

<sup>170</sup> López Melero, M. (1999). "Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización", en Rubio, E. y Rayón, L., *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Kiriki-MCEP, p.19.



diferentes e iguales, que desde la gramática pueden ser usados como antónimos, pero que a nuestro criterio forman parte de un término, el de la diversidad.

En esta visión de la diversidad, cabe decir que las personas somos iguales porque pertenecemos a la especie humana y tenemos los mismos derechos, pero también somos diferentes porque cada uno como persona es único e irrepetible. Por lo tanto, la identidad individual de las personas nos estaría mostrando la esencia y características únicas de cada persona. Mientras que la identidad colectiva nos daría a conocer las semejanzas o similitudes entre las personas por pertenecer a una misma especie o bien, a un grupo cultural.

Antes de avanzar queremos recordar que existen dos grandes propuestas de atención a la diversidad que encontramos en nuestras escuelas y aulas. La primera es aquella, que considera las diferencias como una condición no deseada entre los alumnos y para ser superadas se establecen propuestas didácticas diferenciadas que tienen como fin la búsqueda de la homogeneidad entre los alumnos y los grupos. Nosotros adherimos a una segunda visión más amplia y compleja, donde la diversidad aparece como un elemento positivo en alumnos, docentes, grupos y escuelas. Este valor tiene que ser respetado, procurando desarrollar al máximo las diferencias y semejanzas entre las personas.

Este posicionamiento de respeto y aceptación de la diversidad de todos los alumnos, implica reconocer que cada uno es distinto del otro. Esto puede acarrear, en una primera instancia, ciertas dificultades en las escuelas, lo que se evidencia cuando los profesores se preguntan, ¿cómo trabajar las diferencias de los alumnos en el aula?, pero una vez encontradas las estrategias de enseñanza esta situación queda superada.

Planteada la situación, creemos que el ángulo problemático de mayor dificultad y que resulta difícil cambiar se encuentra en el posicionamiento filosófico, ético e ideológico de las personas, en este caso de los docentes. Reconocemos, al igual que Gimeno Sacristán<sup>171</sup> (2000) que:

*“toda acción pedagógica y toda práctica tienen un sentido, unas razones que hemos de entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. Las prácticas también tienen tras de sí alguien (sujetos individuales o colectivos) que las han querido hacer, lo cual nos remite a valores que actúan como impulsos y que tampoco son siempre explícitos”.*

Desde lo social y educativo la diversidad en las personas se ve reflejada en las diferencias de género, características culturales, ritmos de aprendizajes,

<sup>171</sup> Gimeno Sacristán, J. (2000). “La construcción del discurso a cerca de la diversidad y sus prácticas”, en Parcerisa, A., (Director), *Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona: Graó, p.11.

costumbres, creencias, entre otras. Estas diferencias que se manifiestan en los alumnos deben encontrar respuestas desde lo educativo y es allí donde aparecen lo que denominamos perspectivas pedagógicas de atención a la diversidad.

Entendemos que una perspectiva pedagógica es el conjunto de circunstancias que rodean a los profesionales de la educación y que influyen en su percepción o en su juicio para brindar una respuesta didáctica a partir de las diferencias y semejanzas de los alumnos. Dicho esto, podemos decir que una perspectiva pedagógica es la forma de ver y actuar ante la diversidad escolar desde un determinado punto de vista.

En este caso encontramos tres perspectivas pedagógicas que permiten atender y comprender la diversidad de los alumnos en las escuelas: la primera, es la educación especial (la más desarrollada que las otras dos), la segunda es la educación que se desarrolla a partir de las diferencias culturales de las personas y la tercera, es la educación que se desarrolla a partir de las diferencias de género.

Con el cuadro que enseñamos a continuación, (ver figura n° 10), queremos representar desde una visión histórica y cronológica, la evolución de las respuestas pedagógicas que brindaron la sociedad y la escuela ante las diferencias de género, cultural y de las características psicológicas, física y cognitivas (educación especial) de los alumnos. Las perspectivas se desarrollan a partir de la existencia de los cuatro enfoques de atención a la diversidad: exclusión, segregación, integración e inclusión. El cruzar los enfoques y el desarrollo de las perspectivas pedagógicas, da lugar al desarrollo, en total, de doce propuestas de atención a la diversidad de los alumnos.

Partimos desde el enfoque de la exclusión donde en las tres perspectivas, la común es la no escolarización de las personas consideradas diferentes. En el enfoque de la segregación se desarrollan tres propuestas pedagógicas: la educación en función de la discapacidad, la asimilación cultural y la educación en función del género. Desde el enfoque de la integración, se desarrollan una educación integrada, multicultural y coconstructiva.

Por último, desde el enfoque de la inclusión, las propuestas pedagógicas que promovemos que se desarrollen son la de educación inclusiva, intercultural y coeducativa. Estas tres propuestas de trabajo, son producto del desarrollo pedagógico de sus perspectivas, las cuáles comenzaron a gestarse aproximadamente en el siglo XVIII y XIX, luchan por desarrollarse durante todo el siglo XX y esperan que el siglo XXI sea el periodo de su consolidación, a partir de un

fortalecimiento e institucionalización a nivel social y educativo. Pero, quizás, el cambio de actitud de las personas sea lo más importante a lograr.

ENFOQUES	PERSPECTIVA PEDAGÓGICA		
	EDUCACIÓN ESPECIAL	DIVERSIDAD CULTURAL	DIVERSIDAD DE GÉNERO
EXCLUSIÓN	No escolarización	No escolarización	No escolarización
SEGREGACIÓN	Educación en función de la discapacidad	Educación para la asimilación cultural	Educación en función del género
INTEGRACIÓN	Educación integrada	Educación multicultural	Educación coconstructiva
INCLUSIÓN	Educación inclusiva	Educación intercultural	Educación coeducativa

Figura nº 10 Perspectivas pedagógicas para la atención a la Diversidad escolar

Si hoy podemos hablar de educación en la diversidad y para la diversidad es gracias al desarrollo de estas tres perspectivas pedagógicas. Estaríamos segmentando gran parte de la historia y de la realidad educativa si sólo consideramos a la educación especial como único antecedente histórico y no recogemos los aportes de la diversidad cultural y de género.

Aunque tampoco debemos olvidar que la educación especial es la única disciplina, dentro del campo de las ciencias de la educación, que tiene una larga trayectoria en investigación y construcción teórica educativa. Por estos dos hechos, reconocemos el papel que juega el campo de lo especial, en la lucha y desarrollo por una educación cada día más respetuosa de los derechos y de las diferencias de los alumnos. Además, gran parte de los términos y conceptos que podemos encontrar desde una educación en y para la diversidad, tiene sus bases en la educación especial.

### 3.3.1. La educación especial

En relación con la educación especial, sostenemos que es una perspectiva pedagógica con un campo disciplinar dentro de las ciencias de la educación, que tiene desarrollado un corpus teórico, metodológico y de investigación propio. Esta

situación le permitió configurarse, según Cano<sup>172</sup> (2003) “(...) como una modalidad de enseñanza en su conjunto, perfectamente institucionalizada en el actual sistema educativo (...)”, que hoy tiene como objetivo la atención educativa de todos los alumnos, realizando hincapié en aquellos que tienen dificultades psicológicas, sensoriales y físicas.

La educación especial no siempre ha tenido los mismos principios pedagógicos y sociales, ni tampoco sus prácticas escolares estuvieron ligadas a la atención de la diversidad de todas las personas como un valor positivo e inherente al ser humano. Sólo vamos a decir que pasó por cuatro grandes etapas. La primera, ligada a la no escolarización porque las personas denominadas deficientes eran recluidas en asilos. Luego pasamos por una etapa de educación en función de la discapacidad, donde se institucionaliza a los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación especial. Llegamos a la etapa de integración escolar, la cual se desarrolla a partir de los principios de normalización, integración, sectorización e individualización. Por último, llegamos a la etapa de la educación para todos o inclusión.

Desde la inclusión el panorama ha cambiado rotundamente pues nos vemos obligados a redefinir el nuevo rol y campo de la educación especial desde una mirada mucho más amplia, flexible y compleja. En este marco, la educación especial no puede ser entendida si no es formando parte de un sistema educativo único y como disciplina, tiene que centrar su tarea en la educación de todos los alumnos a través de la elaboración de programas educativos adaptados que den respuestas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, podemos decir que la educación especial se encuentra en un momento de crisis, tratando de abandonar unos principios y prácticas pedagógicas segregacionistas y homogéneas, en pos de consolidar unos principios y prácticas educativas inclusivas, basadas en el respeto y valoración de las diferencias.

Sin embargo, como nuestro objeto de estudio se desarrolla en el ámbito de la educación especial, dejamos para el próximo capítulo mayores detalles sobre su historia, trayectoria y ejes de trabajo.

<sup>172</sup> Cano, R. (2003). “Concepto, evolución histórica y desarrollo de la Educación Especial”, en Cano, R., (Coord.), *Bases pedagógicas de la educación especial*. Madrid: Biblioteca Nueva, p.23.

### 3.3.2. La educación a partir de la diversidad de género

Según Beauvoir<sup>173</sup> (2008) los modelos de ser hombre o mujer en las sociedades son producto de complejos mecanismos sociales. Se puede nacer hombre o mujer y esto se remite a una característica principalmente biológica, física. Pero, ¿cuál es el significado de ser hombre o mujer en cada sociedad? ¿Cuáles son los espacios, actividades, definiciones corporales y hasta emociones reservadas para unos u otros? ¿Cuáles son las prácticas sociales en relación con la división del trabajo y la distribución de los recursos entre hombres y mujeres? Estas preguntas ya no encuentran su respuesta sólo en las características físicas y biológicas de las personas, ni tampoco en el sexismo con una escala jerárquica donde el varón es superior y la mujer es inferior.

López Rodríguez (2002) plantea que en biología es un hecho natural -la diferencia de sexos-, en la práctica social se ha convertido en la dominación de un género respecto al complementario. Esto es la opresión del varón sobre la mujer en todos los aspectos (social, laboral y educativo). Para perpetuar esta situación asimétrica:

*“el varón ha utilizado -históricamente- diferentes armas y argucias, desde planteamientos biológicos u orgánicos, por ejemplo el peso del cerebro o la función reproductora, hasta valores y virtudes supuestamente intrínsecos a su naturaleza, como la bondad o la piedad, pasando por argumentaciones groseras como apelar a la ignorancia propia del sexo o, sencillamente, reivindicando su rol en la estructura familiar en formato patriarcado”<sup>174</sup>.*

Sin embargo, las transformaciones sociales producidas en los últimos años llevan a profundizar las demandas por la igualdad y el respeto por las diferencias entre las personas, en este caso entre varones y mujeres. Aquí entra en juego lo que llamamos estudios de género, desde lo cual se intenta explicar y comprender las diferencias sociales entre lo femenino y lo masculino.

Por lo tanto, podemos decir que buscar solución a las problemáticas personales y sociales más importantes de este siglo como la sexualidad, la salud, la educación y el trabajo, una opción es abordarlas desde la perspectiva de género. Realizar estos estudios implica tener en cuenta el lugar y el significado que las sociedades dan al varón y a la mujer en su carácter de ser masculino o femenino. No debemos olvidar que este significado, de ser varón o mujer, varía de cultura en cultura y de época en época.

<sup>173</sup> Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo*. España: Debolsillo.

<sup>174</sup> López Rodríguez, F. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó, p.9.

Si el género es una construcción conceptual, esto nos indica que es una dimensión cultural. En efecto el concepto de género, según Morgade<sup>175</sup> (2001) “*se refiere, pues, a la construcción social y cultural de las diferencias entre los sexos*”. Siguiendo con este argumento, la autora nos plantea que:

*“el logro de esta construcción conceptual es que remite a relaciones creadas en la vida social y, por lo tanto, no inscriptas en la carga genética de las persona. Cuando se analizan desde la perspectiva de género las conocidas frases: los hombres son duros y las mujeres son sensibles, no se entiende que la naturaleza los dotó en forma diferencial, sino que históricamente hombres y mujeres han sido educados para desarrollar algunas potencialidades humanas e inhibir otras (...)”<sup>176</sup>.*

El género, como mencionamos anteriormente, es un concepto cultural que alude a la clasificación social en dos categorías: lo masculino y lo femenino. Es una construcción cultural de significados donde se agrupan aspectos psicológicos, sociales y culturales de feminidad/masculinidad. Por lo tanto, la acción de la sociedad es definitiva para su aprendizaje y desarrollo.

En estos últimos 40 años, según Masquelet<sup>177</sup> (2008), el género ha permitido diferenciar a mujeres y hombres a partir de creencias, actitudes, valores, sentimientos y conductas como un producto histórico de construcción social. Sin embargo, si bien hoy hablamos de igualdad en los géneros, históricamente las mujeres vivieron situaciones de opresión, marginación y violencia, gracias a una distorsionada concepción antropocéntrica de la humanidad. Esta visión se vio reforzada por diversos argumentos científicos, sociales y culturales y a esto, le tenemos que sumar el accionar de instituciones como la familia y la escuela que han marcado para la mujer una situación de desigualdad con respecto al hombre.

Por lo tanto, encontramos dos grandes momentos en cuanto a los fines educativos para la mujer. El primero está muy ligado a su preparación para el matrimonio y la maternidad, o lo que es lo mismo decir estar formada para ser una buena madre y ama de casa, frase popular que hace alusión a la función natural, maternal, de toda mujer en esta sociedad occidental. Por este motivo, la educación de la mujer aparece como un hecho muy descuidado, a tal punto que se consideraba que no era necesario que las mujeres adquirieran unos conocimientos científicos, que según Santos Guerra (1984), la sociedad sostenía “*que no iban a servirte para la función que la naturaleza le había asignado*”<sup>178</sup>.

<sup>175</sup> Morgade, G. (2001), *Aprender a ser Mujer. Aprender a ser Varón*. Argentina: Novedades Educativas, p.13.

<sup>176</sup> Morgade, G. (2001), Op. Cit. p.28.

<sup>177</sup> Masquelet, H. (2008), “Políticas públicas en materia de género en el ámbito de las fuerzas de seguridad”, en *Cuadernos de Seguridad* N° 8. Argentina: Secretaría de Seguridad del Interior, pp.20-34.

<sup>178</sup> Santos Guerra, M. (1984), *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Lérida: Zero, p.77.

En un segundo momento, el rol de la mujer en la sociedad sufre cambios considerables, a partir de los cuestionamientos del estado de las cosas en las relaciones asimétricas entre mujeres y varones. Hace mella la premisa liberal de que todos los seres humanos son iguales por el solo hecho de ser humanos. Bien lo plantea Morgade (2005) cuando sostiene que en el siglo XX hubo una *“reacción académica y política frente a la indagación y denuncia de la subordinación femenina en el orden económico, cultural, político, y también en la esfera doméstica (...)”*<sup>179</sup>, situación que llevó a una casi obsesiva búsqueda de argumentaciones a favor de la demostración de la igualdad entre los géneros.

Desde el punto de vista educativo, la escolarización de la mujer ha avanzado en forma espectacular en el siglo XX, por lo menos en gran parte del mundo occidental. Se ha pasado de altas tasas de analfabetismo o exclusión de la mujer a su inclusión, a tal punto que en el ámbito universitario el número de mujeres sobrepasa al de los varones.

Sin lugar a dudas, el logro del siglo pasado fue avanzar por el camino de la coeducación, donde según Subirats (2002:23) *“las mujeres tuvieran derecho a la educación, que tuvieran acceso a todo tipo de estudios y que pudieran frecuentar las mismas escuelas y las mismas aulas que los hombres”*<sup>180</sup>. Sin embargo, no todo se ha solucionado pues aún quedan elementos de desigualdad y discriminación escolar hacia las mujeres, situación que se encuentra avalada por una sociedad machista, que busca educar a mujeres y varones para que cumplan roles tradicionales que les fueron adjudicados.

### 3.3.3. La educación a partir de la diversidad cultural

El ser humano es un sujeto-social, porque su subsistencia y permanencia como especie depende de los vínculos interpersonales que genera entre su grupo. Por ello, según Maimone y Edelstein<sup>181</sup> (2004) no sólo nos centramos en el estudio de las producciones humanas, sino también de los procesos de transformación a partir de los cuales se producen éstos, sin olvidar que tanto productos como procesos están fuertemente sujetos a la influencia de los vínculos que se generan.

El ser humano es un sujeto-social-identificado. Esto significa que el modo en que construye, produce y se relaciona varía de acuerdo con los contextos e historias

<sup>179</sup> Morgade, G. (2001). Op. Cit. p.25.

<sup>180</sup> Subirats, M. (2002). “La coeducación, es un tema de futuro”, en Rodríguez, F. (Comp.), *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó, p.23.

<sup>181</sup> Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Argentina: Stella.



en los cuáles se desarrollan tales construcciones, producciones y vínculos. Es decir que la principal herramienta de desarrollo del hombre es lo que llamamos cultura.

Por ello, al momento de querer definir cultura recurrimos, en primer lugar a Kymlicka (1996) quien nos dice que debemos reconocer la complejidad del término, y que él mismo en primera instancia “*alude a las distintas costumbres, perspectivas o ethos de un grupo o una asociación (...)*”<sup>182</sup>. Pero, el autor más adelante nos plantea que utiliza el término cultura “*como sinónimo de nación o pueblo, es decir, como comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte un lenguaje y una historia específica*”<sup>183</sup>.

A esta definición, sumamos lo planteado por Maimone y Edelstein (2004) quienes señalan que cuando hablamos de cultura, hacemos alusión “*al conjunto de pensamientos, acciones, normas y productos compartidos por un grupo, en torno al cual construye una historia común y una identidad particular*”<sup>184</sup>. A partir de estos planteamientos, lo primero que debemos reconocer es que no hay un único sujeto-social sino que hay grupos sociales, por ello, tampoco puede haber un único modelo de desarrollo social y educativo. En este proceso, el hombre como sujeto social y como parte de un grupo cultural, construye múltiples identidades.

En este contexto adherimos a un concepto de cultura amplia y compleja que permite concebir, según Maimone y Edelstein (2004) a “*cada sociedad como un sistema heterogéneo y multicultural, abierto, cambiante, cuyo desarrollo no sigue un modelo predefinido, sino que, por el contrario, va gestándose en la interacción de los diversos grupos sociales que la componen*”<sup>185</sup>. Por ello, creemos que el concepto de cultura hace referencia a un grupo social que construye un conjunto de principios y un modo de mirar y operar sobre la realidad, de tal forma que lo identifica como tal. Esto se constituye en el marco de un espacio territorio y un tiempo concreto, permitiendo la construcción y deconstrucción de su tiempo histórico.

Aguado<sup>186</sup> (2005) nos plantea que más que hablar de cultura, tendríamos que hablar de diferencias culturales, pues éstas tienen que tomarse como constructos dinámicos, relaciones construidas socialmente por los sujetos y grupos humanos. Mientras que cultura, teniendo en cuenta la terminología específica, nos hace pensar en categorías fijas, en las características, producciones y conductas de

<sup>182</sup> Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, p.35.

<sup>183</sup> Kymlicka, W. (1996). Op. Cit. p.36.

<sup>184</sup> Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). p.76.

<sup>185</sup> Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). p.78.

<sup>186</sup> Aguado, T. (2005). “Educación Intercultural. La ilusión necesaria”, en Jiménez, C., *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Person Prentice Hall.



grupos cerrados y estáticos. Quizás asociamos más con trajes, comidas y bailes, brindándonos una visión restringida y hasta turística.

Según Garcés<sup>187</sup> (2011), las diferencias culturales pertenecen más al orden de lo simbólico que se expresan en los significados que damos a los hechos y a las interpretaciones de las conductas. Estos significados tienen como origen las normas del grupo y es con los otros con quienes construimos los referentes culturales. Aquéllos que son compartidos y nos proporcionan líneas de acción en cada grupo.

Si nos remitimos a la relación entre la escuela con sus prácticas educativas y la comunidad, con sus diferencias culturales, podemos sostener que no siempre hubo una aceptación y respeto hacia el origen cultural de los alumnos. Por el contrario, más bien hubo una negación y desvalorización hacia esa diversidad cultural.

Recordemos que según Maimone y Edelstein<sup>188</sup> (2004) para los pueblos de América Latina, específicamente para Jujuy, la noción de progreso y de cultura se encuentran ligadas sólo a una visión europea occidental. Quizás tenga su origen en los procesos de colonización y conquista. Este enfoque fue fortalecido por el modelo económico generado en la Revolución Industrial inglesa y por el modelo político originado con la Revolución Francesa.

Esta visión marcadamente lineal y homogeneizada nos llevó a creer que progreso es sinónimo de éxito y alcanzar el éxito es vivir de acuerdo con el modelo cultural occidental propuesto como el modelo de civilización. En este camino olvidamos y negamos nuestros orígenes, la historia y cultura de los pueblos originarios de la América Latina.

Mirando el tratamiento de la diversidad cultural en Latinoamérica, según Dávalos<sup>189</sup> (2005), tenemos que tomar como punto de referencia el proceso de colonización y sometimiento que vivieron y viven aún los pueblos originarios de este continente. Puiggrós (1999), nos plantea que durante los siglos XV, XVI, XVII y XVIII, América Latina sufrió un despojo de sus riquezas, un despoblamiento –por matanzas- de los pueblos originarios y un vaciamiento de su cultura. Desde el punto de vista educacional, *“esta etapa estuvo marcada por la decisión de imponer la doctrina cristiana en gran escala, a la vez que lograr la domesticación de los indios como mano de obra”*<sup>190</sup>.

<sup>187</sup> Garcés, C. (2011). “Interculturalidad y etnicidades reinventadas”, en Jerez, O. y Ordoñez, C. (Comp.), *Diversidad Sociocultural. Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente*. Salta: Purmamarca, pp.89-96.

<sup>188</sup> Kymlicka, W. (1996). Op. Cit.

<sup>189</sup> Dávalos, P. (2005). *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: Clacso.

<sup>190</sup> Puiggrós, A. (1999). *Qué paso en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz, p.18.

Estos siglos, los podemos denominar como la prehistoria de la atención a la diversidad cultural en América y específicamente en Argentina. Así, nos ubicamos a principios del siglo XIX cuando comienzan los primeros levantamientos y propuestas de revolución de lo que para ese entonces era el Virreinato del Río de la Plata, hoy territorios de Argentina, Uruguay y parte de Bolivia.

Desde el punto de vista educativo, estos acontecimientos políticos e históricos, nos señalan el inicio de la primera etapa, en la cual la educación es brindada en función del grupo étnico. Este periodo se desarrolla en la época colonial a principios de 1800. Luego, a fines de 1800 y principios del siglo XX se inicia la etapa de la educación de asimilación cultural, sostenida principalmente por la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 (1884).

A partir de mediados del siglo XX, nos encontramos con la aparición de la propuesta educativa denominada educación multicultural. Por último, a fines de este siglo y principios del siglo XXI, hallamos la aparición de la propuesta educativa denominada educación intercultural. Esta última perspectiva, cuenta con su reconocimiento a nivel educativo a partir de las reformas educativas de 1993 y 2006, donde se establece el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe para los pueblos originarios.

Es en la propuesta de educación pluralista intercultural donde queremos detenernos, dado que en los últimos años se ve desarrollada debido al encuentro de culturas generado por los fenómenos migratorios. Esta situación influye en el abandono de modelos segregacionistas o asimilacionistas e incluso los de carácter multicultural, para comenzar a generalizarse los de carácter intercultural. Para Sales<sup>191</sup> (2001) este nuevo enfoque cultural, nos señala que:

*“los grupos culturales evolucionan y se transforman gracias al contacto mutuo, gracias al intercambio entre ellos. En este intercambio deben estar garantizados los derechos de todos los grupos, estableciendo las condiciones de igualdad y justicia social necesarias para que el diálogo y el mestizaje entre culturas sea realmente enriquecedor y no basado en relaciones de poder desigual”.*

Como podemos apreciar, este planteamiento se basa en el reconocimiento de una sociedad constituida por la pluralidad cultural donde las culturas interactúan permanentemente. Según Carbonell<sup>192</sup>(1996), el objetivo no es el simple reconocimiento de su existencia como culturas sino la permanente interacción e

<sup>191</sup> Sales, A. (2001). “Educación intercultural y atención a la diversidad: programas y estrategias”, en Revista de *Educación Especial* N° 30, Málaga: Aljibe, pp.49-63, p.51.

<sup>192</sup> Carbonell, F. (1996). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.

intercambio entre dicha pluralidad. Se trata de fortalecer el reconocimiento y valorar la diversidad de todos los grupos étnicos, superando planteamientos parciales.

Desde este enfoque parte la perspectiva de la educación pluralista intercultural. Para conocer sus fundamentos y características tomamos a Aguado<sup>193</sup> (1999), quien sostiene que es un:

*“enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención formal e informal, holístico, integrado, que configura todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunidad y la competencia intercultural”.*

De acuerdo con este concepto y retomando a Sales<sup>194</sup> (2001), podemos decir que los objetivos fundamentales de la educación intercultural pueden ser los siguientes. Búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas para todos los grupos culturales. Realizar una valoración positiva de la diversidad cultural y propiciar el intercambio y el diálogo entre ellas. Eliminar los prejuicios y discriminaciones hacia los grupos minoritarios fomentando el respeto y solidaridad. Diversificar los modelos culturales que se transmiten desde el sistema educativo (valores, normas, estrategias, comportamientos), y desarrollar estrategias de aprendizajes que potencien los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, valorando la heterogeneidad cultural del aula.

Bertolini y Langon<sup>195</sup> (2009), sostienen que estos objetivos tendrían que posibilitar a las escuelas generar entre sus alumnos competencias culturales, es decir, una serie de aptitudes y actitudes, que les posibiliten convivir en sociedad multicultural y multilingüe. De esta forma, la educación pluralista intercultural, sería una propuesta educativa que cree en el diálogo entre las culturas.

Esta propuesta pedagógica se encuentra sostenida desde principios éticos, intenta superar la mera coexistencia de las culturas y significa intercambio y solidaridad. La misma va dirigida a todas las culturas, denota un componente metodológico de encuentro y comunicación. Y más que por el objeto, se define por la modalidad de análisis de la situación pluralista.

Sin lugar a dudas, el modelo pluralista intercultural pretende reformar todo el proceso educativo con el fin de generar un ambiente de diálogo y enriquecimiento entre las culturas. El objetivo central apunta a abandonar la concepción de que la diversidad cultural en las aulas es un elemento de déficit o desventaja.

<sup>193</sup> Aguado, T. et. al. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC.

<sup>194</sup> Sales, A. (2001). Op. Cit.

<sup>195</sup> Bertolini, M. y Langon, M. (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

## Recapitulación

---

En este apartado hemos tratado de abordar los dilemas sobre el concepto de diversidad. Un término que últimamente tanto se nombra y se usa en todos los ámbitos. En el social para hacer alusión a aspectos culturales, étnicos y de género. En lo educativo para recordar la individualidad de los alumnos y las estrategias de enseñanza plurales que tienen que desarrollar las escuelas.

En función de las conclusiones arribadas, podemos decir que el término diversidad hace alusión a la presencia de variedad y al reconocimiento de la existencia de aspectos cualitativos propios de las cosas, seres u objetos que hacen que no sean idénticos. Con este planteamiento damos por sentado que, hasta el momento, todo lo que existe sobre la faz de la tierra y lo que podemos apreciar con nuestros sentidos es diferente y único, hasta nos atreveríamos a decir que no existirían dos cosas absolutamente iguales.

También hemos tratado de mostrar cómo dos términos que desde su semántica pueden parecer similares: diferencial y diversidad, son antagónicos porque dan nombre a dos modelos con profundas diferencias. El primero hace alusión a la más pura de las segregaciones, mientras que el segundo intenta superar planteamientos que inducen a adoptar actitudes discriminatorias. Como consecuencia de ello, nuestro sistema educativo empieza a ver la necesidad de educar desde la diversidad, en la diversidad y para la diversidad, a partir de las diferencias y las semejanzas.

Por último, presentamos las tres perspectivas de atención a la diversidad, respuestas educativas a partir de las diferencias de los alumnos, las cuales son, la educación especial, la diversidad cultural y de género. Tener en cuenta las perspectivas, nos permiten generar respuestas pedagógicas a partir de las características que hacen a los alumnos personas únicas e irrepetibles, en otras palabras diferentes unas de otras.

Evidentemente la diversidad humana es un derecho y un valor que portamos todas las personas. Esto tiene sentido en el marco de una cultura de la diversidad, donde encontramos aspectos ideológicos, éticos, políticos y culturales que la sostienen.



## Capítulo 4: Enfoques de atención a la diversidad

---

### Resumen

En este cuarto capítulo nos proponemos profundizar en las propuestas y tratamiento de la diversidad en el ámbito de la educación. Partimos del supuesto de que desde el inicio mismo de la actividad educativa existió una forma o modelo de atención a la diversidad, comenzando por la exclusión, pasando por las propuestas de segregación, de integración, hasta llegar a la inclusión educativa.

Desarrollamos las bases educativas de la educación especial, ámbito desde donde se brinda atención a los alumnos, en función de sus características psicológicas, cognitivas y físicas. Esta trayectoria histórica de la educación especial nos permite conocer la concepción de diversidad, el rol de los docentes, la organización escolar y la función social de la escuela.

Focalizamos el análisis en el modelo de la inclusión educativa, dado que es una filosofía construida sobre el supuesto que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos básicos.

La educación en este contexto es un concepto amplio que busca posibilitar que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen al máximo sus habilidades y aptitudes, que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

La educación inclusiva requiere de cambios en la teoría y en las prácticas pedagógicas, pero además en repensar actitudes fundamentales de la educación. La inclusión es vista como un modelo que propone cambios estructurales en la educación, por ello Giné<sup>196</sup> (2009) sostiene que es más importante buscar como promoverla y desarrollarla en las escuelas, más que buscar una definición o como conceptualizarla.

---

### Sumario

#### 4.1. Desde la exclusión a la inclusión escolar

#### 4.2. La educación especial como perspectiva pedagógica

##### 4.2.1. El enfoque de la exclusión: un pasado reciente

###### 4.2.1.1. La prehistoria de la educación especial

##### 4.2.2. El enfoque de la segregación: ¿un antecedente aun presente?

###### 4.2.2.1. La educación en función de la discapacidad de las personas

##### 4.2.3. El enfoque de la integración: una respuesta con dos modelos

###### 4.2.3.1. La integración: una propuesta desde la educación especial

###### a) La integración una inserción física del alumno

###### b) La integración: intervención pedagógica focalizada en el déficit

---

<sup>196</sup> Giné, C. (Coord.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

#### 4.2.4. El enfoque de la inclusión

4.2.4.1. Relación entre inclusión y exclusión

4.2.4.2. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva?

4.2.4.3. El rol de la educación especial en el modelo de inclusión

4.2.4.4. Aspectos didácticos y organizativos para una escuela inclusiva

#### 4.1. Desde la exclusión a la inclusión escolar

En el apartado anterior presentábamos las tres perspectivas pedagógicas que brindan respuestas a la atención educativa a la diversidad de los alumnos en las escuelas. Estas tres perspectivas pedagógicas tienen un desarrollo y evolución histórica, lo cual permite la construcción de cuatro enfoques pedagógicos de atención a la diversidad, los cuáles son: la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión (ver figura nº 11). Entendemos por enfoque pedagógico a la acción de dirigir la atención y el interés hacia un aspecto o problema educativo desde unos supuestos teóricos previos, con el fin de tratar de resolverlo acertadamente, en este caso sobre la atención a la diversidad de los alumnos.

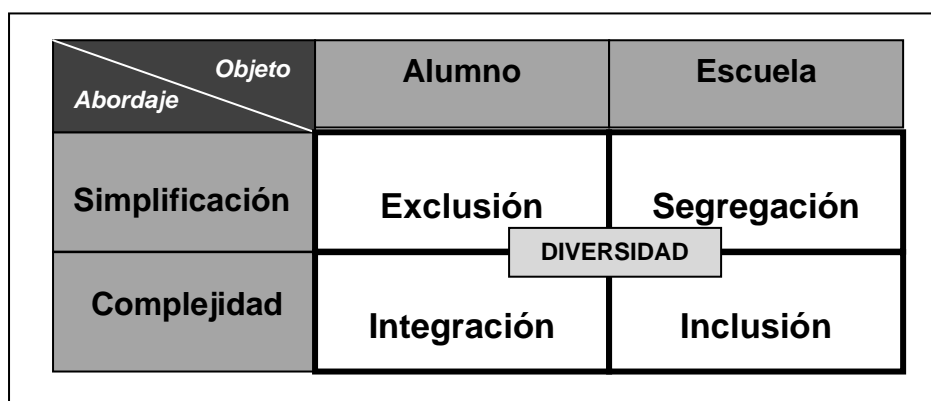


Figura nº 11 Enfoques de atención a la diversidad en educación

En la figura aparecen dos ejes, los cuáles al cruzarse nos permiten visualizar el enfoque que prevalece en las escuelas para la atención a la diversidad de los alumnos. El primero es el eje organizacional, donde aparecen contrapuestos dos abordajes:

El de la simplificación, el cual se caracteriza por unos supuestos organizacionales que se rigen desde la racionalidad donde todo puede ser medible y cuantificable. Aquí se observa a los sujetos como objetos, por lo tanto sólo se valora la parte objetiva. La objetividad está presente en todo momento dejando a la subjetividad a un lado, por ser aleatorio e inseguro.

La de la complejidad, desde donde se observa a los sujetos desde todos los ángulos posibles, no es sólo objetivo, no tiene norte ni rumbo establecido, la subjetividad es su cimiento, propicia la confrontación, lo dialógico, pre eminentemente cualitativo y permite la participación de diferentes disciplinas (interacciones). Aquí no hay una verdad absoluta y la característica principal es que se prioriza al sujeto, en este caso su educación.



Con el segundo eje señalamos al sujeto/objeto donde se focaliza la atención educativa. En este caso puede ser el alumno/a o los alumnos/as o la escuela como institución en un contexto social. Aquí, se contraponen, por un lado, una postura que sostiene realizar una atención centrada en el alumno, por lo tanto se deposita todo el estigma sólo en la persona. En el otro extremo, aparece una postura social, representada en la figura de la escuela, donde la atención a la diversidad educativa es un hecho social-institucional.

A su vez, el término diversidad aparece en el centro de la figura haciendo alusión a la variedad y diferencias intrínsecas y cualitativas de los seres humanos y a su vez a las semejanzas que existen entre las personas. Hace referencia a las características de las personas en relación con su procedencia familiar, etnia, cultura, valores, ritmos y tiempos de aprendizaje, experiencias previas, conocimientos, aptitudes, motivaciones. De acuerdo con el concepto y valoración de diversidad que adoptemos las personas e instituciones, nos decantaremos por respuestas más segregadoras o inclusivas.

Del cruce de los dos ejes señalados se configuran los cuatro enfoques de atención a la diversidad. Estos modelos fueron construidos a partir de las respuestas que brinda la sociedad y la educación a la atención y escolarización de las personas, especialmente desde el campo educativo. A continuación pasamos a caracterizar los enfoques:

El **enfoque de la exclusión** es básicamente social, dado que hace referencia a las desigualdades sociales en un contexto. En este sentido, según Guiddens<sup>197</sup> (1991), la exclusión es básicamente social porque es el proceso mediante el cual los individuos o los grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven.

Para Wieviorka<sup>198</sup> (1992), la segregación se refiere al hecho de mantener a un grupo humano alejado del resto de la sociedad, para lo cual se le reserva espacios propios que sólo puede abandonar con determinadas condiciones. En este sentido, podemos decir que determinadas personas encuentran obstáculos para participar plenamente en la vida social, viéndose así privadas de una o varias opciones consideradas fundamentales para el desarrollo humano, en este caso del acceso a la educación.

<sup>197</sup> Guiddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.

<sup>198</sup> Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

Para Dussel<sup>199</sup> (2000) la exclusión responde a un proyecto político de una sociedad que ha excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales denominados minoritarios. De ahí que desde lo social se hace referencia a la acción de marginar voluntaria o involuntariamente a una porción de la población.

Por lo tanto, este enfoque de la exclusión provoca desigualdades sociales a partir de la negación de derechos civiles, políticos y culturales a determinados grupos de personas, sociedades o culturas. Si bien la escuela moderna, tiene como logro la ilustración colectiva, garantizando supuestamente el acceso de todos los individuos a la educación, en la práctica esto no fue tan así, dado que las mujeres, los indígenas y las personas con discapacidad no eran considerados como sujetos con derecho a ser escolarizado.

Esta exclusión social se acentúa aún más para los individuos que pertenecen a múltiples grupos excluidos. Por ejemplo, las oportunidades de educación son más limitadas para las mujeres indígenas que para los hombres indígenas, o las oportunidades laborales para una mujer con discapacidad que para un hombre con discapacidad.

El **enfoque de la segregación**, según Margulis y Urresti<sup>200</sup> (1999), es un fenómeno cuya dimensión más clara es la estigmatización social de un grupo de personas consideradas diferentes. Estamos frente a un proceso de discriminación socio-cultural ejercido por un grupo dominante respecto de otro, cuya posición social les obstaculiza o los pone en desventaja para el ejercicio pleno de un derecho, en este caso a una educación sostenida desde un currículo único.

Kymlicka<sup>201</sup> (2003) plantea que el término, desde el campo social, hace referencia a la separación social de grupos que cohabitan en un mismo espacio geográfico, pero que no se mezclan porque entre unos y otros hay barreras físicas o culturales. Es decir que los distintos grupos conformados se concentran en un sector o campo, creando sectores o grupos internamente muy homogéneos.

Brown<sup>202</sup> (2010) sostiene que desde la segregación se promovió la construcción de las diferencias entre las personas en base a su clasificación e inferiorización. Es evidente que desde este enfoque se visibilizan los procesos de discriminación de los alumnos en función de su sexo, clase social, etnia y capacidades.

<sup>199</sup> Dussel, I. y Caruso, M. (2000). *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

<sup>200</sup> Margulis, M. y Urresti, M. (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.

<sup>201</sup> Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

<sup>202</sup> Brown, B. (2010). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Madrid: Morata.

Para Reyes<sup>203</sup> (2010) la segregación en el ámbito educativo asume como eje los procesos de discriminación, rechazo o estigmatización de los alumnos considerados diferentes. Situación sostenida por las características físicas individuales o grupales de los alumnos, otras arraigadas en la cultura, la etnia o la clase social. Desde lo educativo, da lugar a las escuelas para alumnos con discapacidad, las escuelas de aborígenes y la división entre instituciones para varones y otras para mujeres.

Por lo tanto, la segregación escolar forma parte y es un reflejo de la propia segregación social y cultural que prevalece en la comunidad. Según Torres<sup>204</sup> (2008), nos encontramos ante la forma más antigua de educación segregadora y se corresponde con sociedades en las que los distintos grupos y clases sociales, etnias y sexos se escolarizan en instituciones y aulas especiales.

Para Arnáiz<sup>205</sup> (2003), la segregación es el modelo del déficit que se fue construyendo en torno a la segregación y la homogeneización, con una facilidad para etiquetar, clasificar y jerarquizar a los alumnos, así como su identificación con prácticas basadas en la desigualdad y asociadas a una escuela selectiva. En esta misma línea de pensamiento, Ainscow<sup>206</sup> (1995) lo denomina como el enfoque del déficit, dado que se caracteriza por el establecimiento de categorías y por etiquetar a los educandos. Señala que, desde esta visión, las causas de las dificultades de aprendizaje de los alumnos se encuentran en ellos, en sus características físicas, en su familia y en su contexto, olvidando los factores estrictamente escolares, como el rol docente, la propuesta curricular, lo institucional, entre otros.

El **enfoque de la integración** según Moliner y Moliner<sup>207</sup> (2010), su denominación tiene sus bases en la el modelo integracionista postulado desde la educación especial. Desde aquí la diversidad, derivada de las condiciones de discapacidad de los sujeto, parte de la premisa de que los alumnos puede tener dificultades para aprender, las cuáles pueden obedecer a las características personales de los alumnos o de la propuesta de desarrollo curricular que realizan las escuelas.

Para Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross<sup>208</sup> (2004) la integración es la primera posibilidad cierta para acabar con la segregación y así eliminar las barreras

<sup>203</sup> Reyes, M. (2010). La formación del profesorado. Motor de cambio en la escuela del siglo XXI, en Revista *Educación Inclusiva* Vol. 3, Nº 3, pp. 89-103.

<sup>204</sup> Torres, J. (2008). "Diversidad cultural y contenidos escolares", en Revista de *Educación*, 345. Enero-abril, pp. 83-110.

<sup>205</sup> Arnáiz, P. (2003). Op. Cit.

<sup>206</sup> Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

<sup>207</sup> Moliner, L. y Moliner, O. (2010). "Percepciones del profesorado sobre la diversidad", en Revista *Educación Inclusiva* Vol. 3, Nº 3, pp. 23-33.

<sup>208</sup> Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (2004). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.

pedagógicas construidas. A partir de los principios de éste movimiento la tarea de la escuela consiste en promover el aprendizaje de los alumnos y en crear las condiciones bajo las que tenga lugar el aprendizaje para todos.

En este sentido Tenti Fanfani<sup>209</sup> (2008) sostiene que los profesores y los sistemas de apoyo han de estar disponibles para todos los alumnos que así lo precisen. La cuestión es disponer de recursos, tanto materiales como profesionales, para poder compensar las posibles necesidades que presenten los educandos. En principio, se postula que las ayudas debían ser para las instituciones, así como el foco prioritario de actuación. Situación que luego se tergiversa, dado que la intervención vuelve a recaer en el alumno y su diferencia.

Díaz<sup>210</sup> (2001), desde una mirada cultural, plantea que el modelo parte del paradigma educativo de la diferencia cultural, según el cual, la escuela debe modificar su ambiente para dar cabida a la cultura de todos los grupos, para evitar de este modo que el fracaso escolar de las minorías de produzca por la diferencia de su cultura con la de la institución escolar.

Sin lugar a dudas, este modelo aporta un aspecto positivo e importante, en la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes por parte de la comunidad escolar. Se busca integrar a los alumnos con discapacidad en los centros comunes y desarrollar propuestas educativas multiculturales y coconstructivas. Sin embargo, los modelos desarrollados buscan producir cambios sólo en el sistema educativo, procurando modificar y trabajar sobre las instituciones, dejando aún segundo plano lo social, la comunidad, el territorio donde viven los alumnos y su grupo cultural.

Aún desde lo educativo, podemos decir que los programas de integración implementados fueron en ocasiones puramente físicas, como la ubicación del alumno con discapacidad en el aula común, la provisión de rampas, de tecnologías de ayuda auditiva u otros equipamientos para los alumnos y hasta algunas adecuaciones curriculares a la cultura del contexto. Pero no se avanzó en las transformaciones más importantes a nivel currículo, desde donde se analice y construya un modelo que brinde una educación en y para la diversidad.

El **enfoque de la inclusión** viene a consolidar un nuevo modelo de escuela, donde la pedagogía de la exclusión y la segregación deben ser sustituidas por una

<sup>209</sup> Tenti Fanfani, E. (2008). "Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas", en Soriano, E. (Coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla, pp. 21-49.

<sup>210</sup> Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

educación para todos. Para Arnáiz<sup>211</sup> (2003) el término diversidad es considerado como un principio ideológico que configura un sistema de valores y creencias positivos hacia las diferencias de las personas y proporciona un cambio para la acción y las actitudes de las personas.

Louzano<sup>212</sup> (2011) caracteriza al enfoque como un conjunto de acciones y procesos que tienen como finalidad la interacción cultural en condiciones de igualdad, respetando las diferencias y convirtiéndolas en fuente de desarrollo. Nos encontramos ante una propuesta pedagógica que se opone a la asimilación de las minorías y reconoce y valora las diversas culturas presentes en la comunidad.

A estas características, Giné<sup>213</sup> (2009) nos brinda mayor claridad cuando precisa que la inclusión, en lo educativo, depende en gran medida de la actitud positiva de los profesores a aceptar y respetar las diferencias de los alumnos. Desde la práctica en las aulas, sugiere la implementación de un trabajo colaborativo y cooperativo, con agrupamientos heterogéneos, con el desarrollo de un currículo único y flexible y un apoyo y evaluación permanente. En este sentido Echeita (2009) sostiene que:

*“la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado”<sup>214</sup>.*

Para Moliner y Moliner<sup>215</sup> (2010) el enfoque de la inclusión, en esta última década, centra su atención en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. Para los autores, la escuela inclusiva necesita de una reestructuración de los pilares políticos de la sociedad, desde donde se procure un modelo social y pedagógico que incluya las diferencias.

Desde este modelo la diversidad de los sujetos se enriquece a partir de la interacción entre las personas y grupos humanos. Por lo tanto, según Moriña<sup>216</sup> (2004), educar en la diversidad y para la diversidad implica asumir la diferencia como un valor y la necesidad de educar en ese valor. Desde este enfoque se establece la idea de que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad, los que

<sup>211</sup> Arnáiz, P. (2003). Op. Cit.

<sup>212</sup> Louzano, M. (2011). “Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfico”, en Revista *Educación y Diversidad* N° 5, pp. 87-100.

<sup>213</sup> Giné, C. (2009). Op. Cit.

<sup>214</sup> Echeita, G. (2009). “Los procesos de inclusión educativa desde la declaración de salamanca. Un balance doloroso y esperanzado”, en Giné, C. (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, pp. 25-47, p.34.

<sup>215</sup> Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Op. Cit.

<sup>216</sup> Moriña, A. (2004). Op. Cit.

proviene de otras culturas, entre otros y, por ello, se promueve un cambio en la organización de las escuelas y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

A partir de las perspectivas pedagógicas expuestas en el capítulo tres y de los enfoques planteados, podemos conformar y caracterizar la evolución de la educación especial como perspectiva pedagógica (ver figura nº 12). Formular esta propuesta, tiene como objetivo poder conocer, analizar y comprender el tratamiento de la diversidad de los alumnos desde las escuelas de educación especial y común.

Enfoques	Perspectiva Pedagógica
	Educación Especial
Exclusión	No escolarización
Segregación	Educación en función de la discapacidad
Integración	Educación integrada
Inclusión	Educación inclusiva

Figura nº 12 Enfoques de atención a la diversidad desde la educación especial

#### 4.2. La educación especial como perspectiva pedagógica

En el apartado anterior comentamos que la diversidad en las personas se ve reflejada en las diferencias de género, características culturales, ritmos de aprendizajes, entre otras. Estas diferencias deben encontrar respuestas desde lo escolar, con la organización, el desarrollo del currículo, el rol docente y las propuestas didácticas, entre otras.

En este caso nos centramos en la perspectiva pedagógica configurada a partir de la educación especial. Ésta nos permite conocer y comprender las características psicológicas, físicas y cognitivas de los alumnos y, en función de estas particularidades, definir las respuestas educativas en contextos escolares y sociales.

Debemos recordar que la educación especial es una disciplina dentro del campo de las ciencias de la educación que tiene una trayectoria en investigación y construcción teórica. Por ello el papel que juega en la lucha y desarrollo por una

educación cada día más respetuosa de los derechos de las personas es fundamental. Por lo tanto tiene que ser tomada como punto de inicio de todo entendimiento sobre el abordaje de la diversidad de los alumnos en las escuelas.

En general gran parte de los términos y constructos teóricos que hoy se utilizan al dialogar, investigar y producir conocimiento en este nuevo campo de estudio de la diversidad y educación, deviene del aporte realizado por la educación especial. Así lo sostiene Giné (2009), cuando expone que existe una:

*“estrecha relación que se ha establecido entre inclusión y educación especial, dada las múltiples iniciativas que desde este sector se han cometido, a partir del principio de normalización, con objeto de asegurar más y mejores oportunidades educativas para los alumnos con necesidades especiales; por otro lado, las políticas educativas a favor de la comprensividad del sistema educativo (...)”*<sup>217</sup>.

A su vez sostenemos que es un campo disciplinar dentro de las ciencias de la educación, que tiene desarrollado un corpus teórico, metodológico y de investigación propio porque se configuró “(...) como una modalidad de enseñanza en su conjunto, perfectamente institucionalizada en el actual sistema educativo (...)”<sup>218</sup>. Y hoy tiene como objetivo la atención educativa de todos los alumnos, realizando hincapié en aquellos que tienen dificultades psicológicas, sensoriales, cognitivas y físicas

#### 4.2.1. El enfoque de la exclusión: un pasado reciente

Con el término exclusión queremos hacer alusión a la situación de “quitar o echar a una persona de una sociedad (...)”<sup>219</sup>, o lo que es igual a decir rechazar y negar a un grupo de personas del grupo total. En este caso estamos hablando de aquellas personas que por sus características psicológicas, cognitivas y sensoriales eran excluidas de la sociedad en general y del sistema educativo en particular. Esto se traducía en la no escolarización de estos grupos y en el encierro en centros sociales donde se cubría las necesidades básicas de toda persona, alimentación, salud y vestimenta.

Estas personas por sus características fueron sometidas a una doble situación de desventaja. Primero como no tenían estatus como personas en la sociedad, las recluían en asilos. Por lo tanto, desde éste modelo las personas consideradas diferentes o inferiores para la sociedad eran excluidas totalmente del sistema educativo formal. Argentina en este momento histórico se encontraba en proceso de construcción el sistema educativo.

<sup>217</sup> Giné, C. (2009). Op. Cit. p. 13.

<sup>218</sup> Cano, R. (2003). Op. Cit. p.23.

<sup>219</sup> Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado. (2002). Buenos Aires: Larruse, p.449.



#### 4.2.1.1. La prehistoria de la educación especial

Antes de iniciar la caracterización de esta perspectiva, queremos señalar que la información existente con un mayor grado de sistematicidad es la referente a la situación vivida en Europa y no así en América o específicamente en Argentina, lugar donde se realiza el estudio.

En este marco encontramos que la sociedad occidental brindó una respuesta a las personas consideradas en ese momento como deficientes, dementes o discapacitadas, la reclusión y el aislamiento social. El modelo proponía brindar a éstos sujetos espacios aislados, instituciones donde los encerraban para que no tengan contacto con la comunidad por temor al contagio.

Es decir que para el grupo de personas consideradas deficientes, en los siglos XVI, XVII y XVIII, según Palacios (1999), surgieron una serie de instituciones como asilos, hospitales, albergues u hospicios que eran el refugio de las personas inválidas, deformes, o para los considerados en ese momento como idiotas o deficientes. Estas instituciones tenían únicamente un fin asistencialista: el brindar a los discapacitados una atención alimenticia y sanitaria. La educación quedaba fuera del servicio brindado, porque las personas deficientes "no recibían ninguna atención especial, no siendo extraño, además, que ya desde la infancia visitaran las cárceles, sin que se hiciera prácticamente nada para su educación y rehabilitación"<sup>220</sup>.

Si nos remontamos hacia la Edad Media, donde persistía, "(...) la concepción demonológica y, por ende, se consideraba a las personas con algún déficit como poseídas del demonio o espíritus infernales, se las sometía a exorcismos y, en algunos casos, se las llevaba a la hoguera"<sup>221</sup>. Por estas características, podemos decir que éstos primeros siglos pueden ser considerados como la prehistoria de la atención a la diversidad. Así encontramos a Sánchez y Torres, quienes expresan que "este periodo estuvo dominado por el pesimismo y el negativismo (...) Sin embargo, aparecen intentos para remediar los problemas que padecían, especialmente nos referimos a los sordomudos y a los ciegos"<sup>222</sup>.

Desde esta visión no se les reconocía a este grupo de personas el status pleno de ser humano. De ahí que se establecían normas estrictas de convivencia entre ellas, como no poder compartir espacios varones y mujeres o no decorar los espacios donde habitaban porque estas personas no sabían apreciar la belleza. En este mismo sentido, se les privaba de la capacidad de decidir sobre su vida, de tal

<sup>220</sup> Palacios, J. (1995). "La educación especial en España desde sus inicios hasta la Ley General de Educación", en González, E. *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS, p.54.

<sup>221</sup> Aguaded, A. et. al. (1998). *Integración: didáctica y organización*. Huelva: Hergué, p.16.

<sup>222</sup> Sánchez, A. y Torres, J. (1998). (Coord.), *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, p. 23.



forma que se les programaba toda su existencia dentro de la institución. También se consideraba al deficiente como un niño eterno, situación que llevaba a las instituciones a organizar actividades para niños y no para adultos.

#### 4.2.2. El enfoque de la segregación: ¿un antecedente aun presente?

Este enfoque se caracteriza por la división o segregación a que eran sometidas las personas consideradas en ese momento como diferente o bien inferiores por parte de los grupos mayoritarios o normales. Desde la educación esta valoración negativa y estigmatizante provenía por el solo hecho de pertenecer al grupo de personas denominadas como deficientes. Desde aquí las personas eran dignas de lástima por su condición. Por la situación que fuera, la respuesta educativa fue brindar una educación especial o adecuada a su discapacidad o déficit.

##### 4.2.2.1. La educación en función de la discapacidad de las personas

Desde esta perspectiva la educación se brinda en función de la discapacidad de las personas. Aquí encontramos la aparición de las escuelas de educación especial. Estos centros vienen a marcar institucionalmente la división o segregación a que son sometidas las personas consideradas en ese momento por la sociedad como diferentes o deficientes.

En esta etapa de segregación, por lo menos en Europa, aparece la educación especial como institución. Sus inicios pueden ser a fines del siglo XIX. Si bien desde el siglo XVI ya existían instituciones para discapacitados sensoriales y asilos para los mentales, podemos tomar al siglo XIX como el siglo de la creación y consolidación de la educación especial. En países europeos como Francia o Dinamarca se señalaba lo siguiente:

*"Francia que expresaba ya la obligación de educar a ciegos y sordos en un apartado de la Ley de Educación de 28 de marzo de 1882. Dinamarca abrió su primera escuela (privada) para niños con retraso mental en 1885. Pero la educación especial, sobre todo para niños con retraso mental, no empieza a generalizarse hasta principios del siglo XX"*<sup>223</sup>.

Llegados al siglo XX, aparece una nueva realidad, la difusión en los países occidentales de una educación primaria obligatoria para todos los niños. En este contexto Grau (1994) plantea que:

*"la extensión de la escolarización permite detectar una serie de niños que tienen dificultad para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros. Estos niños no tenían grandes*

<sup>223</sup> Toledo, M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana Aula XXI, p. 22.

*minusválías, pero presentan un aprendizaje anómalo ya que no aprendían a leer ni sabían las nociones elementales de calculo*"<sup>224</sup>. **Es entonces cuando** "(...) *la debilidad mental, históricamente, apareció en un principio como una incapacidad escolar, creándose clases especiales para reagrupar a los que tenían desventajas*"<sup>225</sup>.

Según Jiménez Martínez y Vilá<sup>226</sup> (1999) a estos niños con problemas en el aprendizaje se les mantenía en las aulas, pero la cantidad aumentaba considerablemente y sobrepasaban la capacidad de las propias clases.

Otro factor determinante en este periodo es el surgimiento de la psicología evolutiva como disciplina científica. Ésta permitía conocer las etapas y comportamientos por las que van pasando los niños. El desarrollo científico y técnico se profundiza de tal forma que Alfred Binet en 1905 pasó a la historia como el creador de la prueba de la inteligencia que lleva su nombre. De esta forma se convierte en el representante del llamado modelo psicométrico o estadístico.

Grau<sup>227</sup> señala que, en esta época, el desarrollo y utilización de instrumentos de medición o tests permite realizar una clasificación de los sujetos según sus discapacidades. A partir de criterios propios del positivismo científico en educación *"se dispone de un instrumento objetivo y científico que permite diferenciar entre el alumnado aquellos que poseen un nivel intelectual normal de los que no lo tienen normal, a los que dicho autor llama débiles mentales"*<sup>228</sup>. No obstante, el avance en la ciencia, las pruebas de medición psicométricas que pretenden ser universales y objetivas se convierten en *"el punto de inflexión clave a partir del cuál se inicia en educación la práctica de la segregación, creando la subcultura de la educación especial"*<sup>229</sup>.

El hecho de aceptar y utilizar en forma universal la fórmula del cociente intelectual (c.i.) da lugar a la aparición de numerosas pruebas para evaluar la inteligencia de las personas. Según Arnaiz<sup>230</sup> (2003), esta forma de medir la inteligencia favoreció la clasificación y etiquetación de los alumnos, acentuando la clasificación entre lo normal y lo patológico (denominado como anormal) que ya había señalado el ámbito médico.

Es decir que esta separación total entre personas normales y anormales, llevó a las escuelas a tener una visión totalmente negativa de los alumnos con discapacidad. Los docentes internalizaron que un niño con el c.i. por debajo de la

<sup>224</sup> Grau, C. (1994). *Educación especial. Integración Escolar y Necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro, p. 13.-

<sup>225</sup> Dueñas, M. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su teoría ya su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 18.

<sup>226</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit.

<sup>227</sup> Grau, C. Op. Cit. p. 13.

<sup>228</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit. p. 94.

<sup>229</sup> Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP, p.30.

<sup>230</sup> Arnaiz, P. (2003), Op. Cit.

media, era inamovible y por lo tanto sólo podía aprender ciertos contenidos escolares que venían prefijados. También le dedicaban menos tiempo en la enseñanza, hasta el punto que aquellos alumnos que tenían un c.i. muy bajo les brindaban sólo una atención y contención social.

Bautista<sup>231</sup> (1993), señala que en esta época al crecer el número de niños considerados deficientes, con su correspondiente clasificación, hace que surjan las escuelas de educación especial en función de las diferentes etiologías: ciegos, sordos –las cuales ya existían-, deficientes mentales o con dificultades del aprendizaje, entre otros. Este surgimiento desmesurado de los centros hace que la educación especial quede "(...) *configurada dentro de un subsistema educativo diferenciado del general, y las escuelas especiales se extendieron por todos los países: es la era de las escuelas especiales*"<sup>232</sup>.

Como se ha podido apreciar durante esta época, y específicamente hasta finales de 1950, se forja y define: "*un modelo de educación especial segregador que, a pesar de los numerosos cambios conceptuales y en el desarrollo de prácticas que se suceden con posterioridad, cuaja con fuerza en la realidad educativa de muchos países*"<sup>233</sup>. Así, "*comienza un flujo constante de alumnos que pasan de la educación general a la educación especial, son alumnos que se consideran retrasados y que se convierten en la primera preocupación de educadores e investigadores*"<sup>234</sup>.

En el caso de Argentina, encontramos los aportes realizados por Mantuano (2000)<sup>235</sup>, quien señala que los orígenes de la educación especial se remontan al 1857, año en el que se crea la primera escuela para sordos. Luego en 1887 se inicia la educación para ciegos, todo esto en Buenos Aires. La autora señala que, si bien a fines del siglo XIX aparecen estos primeros antecedentes de la escuela especial, éstas fueron sólo para discapacitados sensoriales. Como podemos observar, por lo menos en Buenos Aires, la situación avanza en forma similar a Europa.

Continuando con Mantuano, encontramos que recién en 1902 aparecen las primeras aulas de educación especial destinadas a brindar educación al discapacitado mental, lo llamativo es que aparecen insertas en las escuelas comunes, con la intención de brindar educación a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Esta primera iniciativa, da pie a la creación de escuelas de educación especial, y:

<sup>231</sup> Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

<sup>232</sup> Aguaded, A. et. al. (1998). Op. Cit. p. 19.

<sup>233</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit. p. 102.

<sup>234</sup> García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: Universitas 44, p.28.

<sup>235</sup> Mantuano, D. (2000). Op. Cit.

*“cuyo auge determina en 1949, la fundación en la Provincia de Buenos Aires de la Dirección de Escuela Especial, dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires”. Y más adelante, “la problemática de niños y adolescentes, que a causa de su enfermedad o discapacidad físico-funcional no podían desplazarse con facilidad, llevó a la creación, en 1969, de la Escuela de Educación Especial N° 8 Domiciliaria, donde recibían escolaridad todos aquellos discapacitados, débiles mentales con imposibilidad motriz (...)”<sup>236</sup>.*

Es decir que el siglo XX se inicia con la certeza de haber solucionado el problema de los niños denominados como discapacitados o deficientes, con la creación de las escuelas de educación especial, ámbito donde *“la Argentina, como en casi todos los países donde se cuenta con cierta antigüedad, se desarrolló durante la mayor parte de este siglo sobre la convicción de que a niños diferentes les convenía ámbitos escolares diferentes”<sup>237</sup>.*

Yendo al ámbito de la Provincia de Jujuy, encontramos que no existen investigaciones específicas que recojan la historia de la educación especial. Palou et. al. (1999), hace referencia a la educación especial, planteando que:

*“(...) la iniciativa de un grupo de padres de niños con necesidades educativas especiales, a comienzos de la década del 60 de crear un grado especial, tuvo dificultades para su identificación, y no les quedó otra alternativa que aceptar una denominación ya superada en otros contextos, de educación diferenciada. Con esta nomenclatura se constituye un grado diferencial que al poco tiempo se transforma en la Escuela Diferencial N° 1 de la Provincia de Jujuy, tomando el nombre de Oscar Orias. Si bien su objetivo inicial apunta a la educación de niños con discapacidad mental, por razones operativas debe aceptar también alumnos con diferentes patologías. Con esta primera escuela especial nacen en Jujuy las estructuras organizaciones paralelas: común y especial”<sup>238</sup>.*

A esto debemos agregar que el antecedente normativo para la creación de las escuelas especiales en la provincia es la sanción de la Ley de Educación de la Provincia de Jujuy en 1947. Este hecho da lugar a la creación de un Sistema Educativo Común y el Sub-sistema de la Educación Especial. Y, tal como lo señala Palou (1999), en 1962 se crea la primera escuela de educación especial para discapacitados mentales, luego en 1966 se crea la escuela para sordos, hipoacúsicos y perturbados del lenguaje Helen Keller, donde también funcionaba un aula para la atención a niños ciegos. Posteriormente, en 1978 se crea la escuela especial María E. Pelletier, para alumnos con variaciones normales de la inteligencia y problemas de conducta. Y en 1979 se crea la escuela especial Juan Pablo II, para débiles mentales.

Esta situación, nos lleva a decir que en Jujuy, desde 1947 con la sanción de una Ley de Educación y a partir de una demanda social de los padres y de una

<sup>236</sup> Mantuano, D. (2000). Op. Cit. p. 46.

<sup>237</sup> Lus, M. (1995). Op. Cit. p. 67.

<sup>238</sup> Palou, R., et. al. (1999). *De las diferencias y algo más*. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy, p.25.

respuesta política del estado, se brinda el marco para la creación de las escuelas especiales, dando lugar a la aparición del periodo de institucionalización. Etapa donde se crean las escuelas especiales como instituciones donde se educaban o, mejor dicho, se brindaba un asistencialismo a los alumnos denominados como deficientes. Así se formaliza y reafirma, escolarmente hablando, la existencia de escuelas comunes y escuelas de educación especial.

#### 4.2.3. El enfoque de la integración: una respuesta con dos modelos

Uno de los principios que marcan este enfoque de atención a la diversidad, que podemos ubicar como inicio a mediados del Siglo XX, es la aparición del concepto de normalización. Si bien es un término que se acuñó desde el acampo de la educación especial, su amplitud conceptual hace que pueda ser extrapolado a diferentes ámbitos.

El principio de normalización:

*“se originó en Escandinavia; los nombres de Bank Mikkelsen, Grunewald y Nirje, están asociados con los primeros trabajos sobre este principio que, desde el comienzo, ha sido concebido por sus autores como un principio fundamentalmente humanitario. No significa otra cosa que la convicción de que los deficientes han de tener los mismos derechos y obligaciones que el resto de los ciudadanos, (...)”<sup>239</sup>.*

Lo que se pretende con la normalización es realizar una defensa de las *“personas diferentes o marginadas para que abandonen sus condiciones y formas de vida segregadas y separadas de la comunidad (instituciones como hospitales, manicomios, escuelas especiales, etc.) y se incorporen activamente en todos los ámbitos de la vida social”<sup>240</sup>.*

Para confirmar lo expresado, los autores citados apuntan como postulado de la normalización, la creencia de que todas las personas, independientemente de su edad, tipo o grado de deficiencia, tienen la capacidad de aprender y enriquecerse en su proceso de desarrollo humano. El hecho de ser persona, al margen de la edad, etnia, nivel socio-económico, características personales, otorga a todos los mismos derechos humanos y legales.

Es importante remarcar que el término normalización no es sinónimo de normalidad. La idea de normalidad, de naturaleza subjetiva, es distinta en función de la cultura, la época o el status social. En cambio, normalización presupone un proceso de aceptación del otro (independientemente de sus características personales y socio-culturales), que exige el contexto (social, cultural y escolar) y que

<sup>239</sup> Dueñas, M. (1991). Op. Cit. pp.29.

<sup>240</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit. p. 112.

se ofrezcan los servicios (sociales, culturales y escolares) que posibiliten el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los ciudadanos. Es decir que en la normalización:

*“no es que la persona se vuelva normal, en realidad su finalidad es ofrecer la mejora de la calidad de vida de las personas diferentes o marginadas, partiendo de las capacidades personales y potenciándolas al máximo a través del derecho al acceso a los servicios y condiciones de vida adecuados a sus características en los entornos más comunes”<sup>241</sup>.*

Por lo tanto, en esta propuesta de enfoque integracionista nos encontramos con una perspectiva de educación especial que comienza a replantearse su rol. Una respuesta a ello es la aparición y desarrollo de las propuestas de integración escolar.

Aquí se inicia una nueva relación entre la educación especial y la educación común, dando lugar al inicio y desarrollo del movimiento de integración escolar. Esta nueva situación, hace que en un primer momento tengamos un modelo de integración limitada a la inserción física del alumno en la escuela común, y luego, a un segundo momento donde el énfasis de la integración se focaliza en la escolarización alumno con discapacidad en el ámbito de la escuela común, a partir de las adaptaciones individuales del currículo. Ambos modelos de integración, tienen como objetivo la integración del alumno con discapacidad en el ámbito de la escuela común, pero la diferencia se encuentra en el objetivo de la misma, la primera es la socialización y la segunda es escolarizar.

#### **4.2.3.1. La integración: una propuesta desde la educación especial**

Para poder caracterizar la integración escolar, es necesario que introduzcamos los tres conceptos que marcan esta perspectiva. Estos son el principio de normalización, el término de necesidades educativas especiales y el principio de integración escolar propiamente dicho.

En cuanto al concepto de normalización, señalamos que el mismo surge en 1959 acuñado por el danés Neils Bank Mikkel, en su calidad de Director de los Servicios para Deficientes Mentales de Dinamarca. Viene a configurar una ideología que promovía la igualdad entre las personas, y sin lugar a dudas podemos decir que su aparición marca un *“hito histórico que bien podría adoptarse como elemento clave y diferenciador entre un antes y un después a la hora de caracterizar lo que fue, es y podría llegar a ser la atención educativa de los alumnos con discapacidad”<sup>242</sup>.*

<sup>241</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit. p. 113.

<sup>242</sup> Illán, N. (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Granada: Aljibe, p. 27.

Tomando a Illán<sup>243</sup> (1996), podemos decir que los principios de la normalización a nivel social son:

Toda persona puede ser capaz de aprender y desarrollarse como tal, independientemente de sus características;

Por el solo hecho de ser personas, todos y todas tenemos derechos humanos y legales que nos protegen;

No es lo mismo normalidad que normalización.

Carrión<sup>244</sup> (2001), nos contextualiza el término en el ámbito escolar y, a partir de allí, podemos decir que la normalización para nada quiere indicar que un alumno con discapacidad se vuelve normal. Implica realizar un estudio y análisis del alumno, con el fin de ofrecerle todos los recursos y servicios necesarios para su integración plena en la escuela. Necesita de un trabajo colaborativo entre profesores de educación especial y maestros ordinarios. Se tiene que tomar a las diferencias de los alumnos como pautas para realizar las adaptaciones didácticas y organizativas en las escuelas.

Es decir que la normalización, como principio social y educativo, apunta a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en base a cambios profundos en las relaciones sociales entre las personas. Por ello es que resulta importante, para García Pastor<sup>245</sup> (1993), que todas las personas tomemos conciencia de las diferenciaciones que conforman nuestras pautas de comportamiento, y empecemos a cuestionar actitudes que hasta la fecha parecían obvias y normales.

En cuanto al término que brinda esencia y sustento a la integración escolar, es el de necesidades educativas especiales. Este término nos lleva a dar un paso hacia adelante sobre el respeto a las diferencias y dejar atrás el tiempo de las categorizaciones o clasificaciones de los alumnos a partir de su déficit.

Este término, según Illán (1996), surge con el informe Warnok en 1978, en el Reino Unido, donde las necesidades educativas especiales (n.e.e.) *“significa desviar la atención del terreno deficitario, carencial o negativo del alumno al terreno de las necesidades, ayudas o recursos educativos propios para llevar adelante su proyecto educativo”*<sup>246</sup>. Arnaiz (2003), nos aporta mayores detalles, *“este concepto aparece como*

<sup>243</sup> Illán, N. (1996). Op. Cit.

<sup>244</sup> Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Aljibe: Granada.

<sup>245</sup> García Pastor, C. (1993). Op. Cit.

<sup>246</sup> Illán, N. (1996). Op. Cit. p.33.



*alternativa a las denominaciones que anteriormente venían utilizándose como son las de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido*<sup>247</sup>.

Para Solá y López (2000) las n.e.e. es un término que sin lugar a dudas propició la integración escolar. Como educadores, nos lleva a plantearnos que el:

*“origen de las dificultades de aprendizaje puede ser diverso y no necesariamente radica en el sujeto, las implicancias educativas se enfocan desde una perspectiva positiva, el Currículum ordinario es idéntico para todos los alumnos y finalmente fomenta las adaptaciones curriculares individualizadas partiendo del diseño curricular ordinario”*<sup>248</sup>.

A esto podemos agregar que, el principio de necesidades educativas especiales expresa que cuando un alumno manifiesta dificultades en el aprendizaje, se puede decir que tiene necesidades educativas especiales. Y esta situación se produce cuando el alumno requiere: *"a) dotación de medios especiales de acceso al currículum; b) un currículum especial o modificado; y c) especial atención a la estructura social y el clima relacional en los que se produce la educación"*<sup>249</sup>. Sin lugar a dudas, que con este término se avanza un paso más hacia la despatologización de la educación especial, ya que hasta el momento *"iba dirigida a un tipo de alumnos, aquellos que tenían un cierto déficit o hándicap, que les hacía aparecer bastante diferentes del resto de los alumnos considerados como normales"*<sup>250</sup>.

En cuanto al origen de las n.e.e. encontramos diferentes aportes, pero nos quedamos con los realizados por González<sup>251</sup> (1995). Para el autor las n.e.e. pueden tener su origen en causas: a) biológicas, se producen debido a factores innatos o hereditarios (Síndrome de Down, parálisis cerebral, etc.); b) ambientales, que causan efectos en el organismo como la desnutrición, el consumo de drogas o fármacos; c) psicológicas, que surgen por alteraciones en los procesos internos de la persona como tener reacciones agresivas con facilidad; d) sociológicas, que obedecen a factores contextuales en los que se encuentra el sujeto, como ser el nivel económico, cultural, o recibir malos tratos o abusos en la infancia. No debemos olvidar que, muchas veces, la propuesta educativa de la escuela puede operar como un factor obstaculizador para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por ello, el nuevo concepto, por lo menos desde las propuestas realizadas por investigadores, no se limita a brindar una clasificación unívoca en cuanto a sus orígenes. Es decir que *"no se clasifica a la persona con necesidades educativas de una vez*

<sup>247</sup> Arnaiz, P. (2003). Op. Cit. p. 63.

<sup>248</sup> Solá, T. y López, N. (2000). *Enfoques Didácticos y organizativos de la Educación Especial*. España: Grupo Editorial Universitario, p. 26.

<sup>249</sup> García Pastor, C. (1993). Op. Cit. p. 56.

<sup>250</sup> Bautista, R. (1993). Op. Cit. p. 12.

<sup>251</sup> González, E. (1995). (Coord.), *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.



*para siempre, sino que requiere de una valoración continua de dichas necesidades para evaluar los progresos, no existiendo así la posibilidad de etiquetas cómodas (...)*<sup>252</sup>.

Para poder comprender con mayor claridad el avance en cuanto a la concepción de la educación especial en su sentido tradicional, y ahora, a partir de la aparición del término necesidades educativas especiales, se presenta el cuadro comparativo (ver figura nº 13).

<b>Educación Especial</b>	<b>Necesidades Educativas Especiales</b>
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas	Término más amplio, general y propio para la integración escolar
Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica	Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos
Se aleja de los alumnos/as considerados como normales	Las necesidades educativas especiales se refieren a las necesidades educativas del alumno/na y, por tanto, engloban el término educación especial
Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error	Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de Escuelas Especiales	Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as
Hace referencia a los Programas de Desarrollo Individual, los cuales parten de un Diseño Curricular Especial	Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del Diseño Curricular Ordinario

Figura nº 13 Aproximaciones a los términos Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993, cit. por Bautista Jiménez, 1993, p. 13).

De acuerdo con lo expuesto podemos decir que las n.e.e., por un lado implicó un cambio de rumbo de la educación especial, pues ahora ya no se limita a educar a las personas con déficit, sino que se le solicita que las escuelas se transformen en instituciones de apoyo o atención complementaria para todos los alumnos. Y junto a esto queda claro que las dificultades de aprendizaje de los alumnos no tienen como único origen las condiciones físicas, culturales o ambientales del alumno, sino que ahora, hay un nuevo ámbito donde mirar, la escuela. Por lo tanto, es la escuela, su organización y profesores quienes deben

<sup>252</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit. p. 135.

adecuarse a las características de sus alumnos, de manera tal que se atiendan sus necesidades educativas y lograr así desarrollar sus capacidades.

El principio de la integración escolar, nos lleva a preguntarnos, ¿qué se entiende por integración escolar? Indagando al respecto encontramos que la misma puede ser entendida como "*(...) un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje*"<sup>253</sup>.

Dueñas (1991), sostiene que la integración escolar:

*"(...) se basa en una ideología la normalización, y arranca, paradójicamente, del hecho de ser diferente dentro de una sociedad normalizadora. Integrar no es uniformar; no es dar por igual a personas con necesidades distintas, no es tratar igual a niños con capacidades muy diferentes, no es ubicar al niño con deficiencias en aulas ordinarias, olvidándonos de ofrecerle el apoyo y recursos necesarios. Es un principio filosófico universalmente reconocido, y su aceptación puede considerarse como un índice del grado de madurez de la sociedad (...)"*<sup>254</sup>.

Si bien la integración escolar cuenta con aval jurídico y normativo, el marco legal no garantiza siempre la aceptación de la integración real de los alumnos. Investigaciones como las de Palou<sup>255</sup> (1999), mostraron que cuando los padres o la escuela especial se empeñaban en integrar a los niños a toda costa en la escuela común, ésta no producía beneficios al alumno y la integración fracasaba. La crisis también se plantea desde la formación de los docentes de educación especial y común. Estos dos hechos demuestran que quizás, desde este enfoque de la integración, *"el mensaje de la diversidad aún no ha calado profundamente en el ámbito de los enseñantes y al proceso de formación del profesorado le cuesta avanzar en este sentido"*<sup>256</sup>.

Según esta postura, en el rol de los docentes aparece un vacío entre su formación teórica inicial y las exigencias de su práctica profesional en la cotidianeidad del aula. A continuación, brindaremos las características y principios de ambos modelos de integración.

#### **a) La integración: una inserción física del alumno**

Recordemos el periodo de la institucionalización de la educación especial se caracterizó por el surgimiento y auge del modelo psicométrico, dando lugar a la denominada pedagogía diferencial o diferenciada. Sin embargo, el periodo que nos ocupa se inicia señalando que las escuelas especiales *"o segregadas presentan*

<sup>253</sup> Birch, cit. por López Sepúlveda, C. (1966). *El refuerzo pedagógico*. Madrid: Escuela Española, p.18.

<sup>254</sup> Dueñas, M. (1991). Op. Cit. p. 62.

<sup>255</sup> Palou, R., et. al. (1999). Op. Cit.

<sup>256</sup> López Melero, M. (1983). *Teoría y práctica de la Educación Especial*. Madrid: Narcea, p.35.

*también una serie de inconvenientes que se fueron haciendo patentes, sobre todo al evaluar sus resultados, cuando se termina la etapa escolar y el niño, ya adolescente, es lanzado a una sociedad competitiva donde se le intenta integrar*<sup>257</sup>. Es aquí cuando comienza a diluirse la línea divisoria entre lo denominado como normal y lo anormal. Las escuelas común y especial reconocen que sus alumnos son niños socialmente desfavorecidos al no poder ser integrados en la sociedad.

Comenzaremos por la década de los 60, donde se produce un cambio cualitativo significativo en cuanto a la atención de las personas llamadas deficientes o discapacitadas. García Pastor<sup>258</sup>, nos insta a retomar el informe de la UNESCO de 1968, donde se solicita a los gobiernos que destinen más recursos para la atención de los niños minusválidos. También, se enfatiza la necesidad de brindar una atención individualizada para obtener resultados más eficaces. Según Jiménez Martínez y Vilá<sup>259</sup> (1999), en este período también surgen numerosas investigaciones que cuestionan la eficacia de la educación que brindaba la escuela especial.

Algunos de estos cuestionamientos opinan que la educación segregadora que desarrollan las escuelas especiales con agrupamientos homogéneos no favorece el aprendizaje de los alumnos. A ello se suman los perjuicios que conlleva para el alumno que la escuela lo etiquete, situación que llena de frustración el resto de su vida. Paralelamente, la educación común consigue avances técnicos pedagógicos considerables, situación que los capacitaba para atender a niños con diferencias individuales. Por último, se difunden las primeras experiencias de escuelas integradoras, instituciones que muestran éxitos ante la intención del sistema educativo común de romper con la segregación.

Con la llegada de los años 70 la integración se convierte en una demanda constante por parte de las asociaciones de padres de niños con hándicap. Esta situación provoca inevitablemente que surjan nuevas ideas y principios para concretizar la integración social y escolar. Según Toledo<sup>260</sup> (1981), esto se produce porque surgen ideas que aseguran que las personas con retraso mental pueden ser integradas en espacios como escuelas, talleres o viviendas comunes.

De esta forma, en el campo de la educación especial nos encontramos con los inicios de una nueva etapa, la de la integración escolar. Este nuevo rumbo viene

<sup>257</sup> Molina, S. (2001). Escuela y diversidad multicultural, en Revista de *Educación Especial* N° 30 -*Diversidad y Educación Intercultural*. Málaga: Aljibe, p. 25.

<sup>258</sup> García Pastor, C. (1993). Op. Cit.

<sup>259</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilá, M. (1999). Op. Cit.

<sup>260</sup> Toledo, M. (1981). Op. Cit.

marcado por un movimiento integrador sostenido, como ya lo señalamos, por el principio de normalización y por cambiar el término de alumno con discapacidad o discapacitado, por el de necesidades educativas especiales.

Con el fin de conocer las características de la integración recurrimos al aporte de investigadores españoles. Para López Melero<sup>261</sup> (1993), el modelo se encuentra centrado en el emplazamiento de los alumnos con hándicap. El objetivo está centrado en la excesiva relevancia a la ubicación física de las personas con hándicap en las aulas ordinarias, relegando a un segundo plano los aspectos de cambio institucional o curricular. El resultado de la integración no cambia la situación del alumno, pues continúa recibiendo la misma educación desde la escuela especial.

Puigdemívol<sup>262</sup>(1998) denomina al modelo como integración parcial o limitada. Esta opción organizativa promueve el contacto regular de alumnos con discapacidad y sin ella, pero aún el peso de la escolarización se encuentra en la escuela especial. El objetivo es que ambos grupos de alumnos compartan las mismas instalaciones y si es posible algunos aspectos del currículo o de actividades extracurriculares.

Fortes<sup>263</sup> (1995), puntualiza que el modelo enfatiza la primacía del contexto y por ello plantea la existencia de tres situaciones. La primera es el poder o capacidad curativa del contexto por sí mismo, aquí a las personas deficientes había que separarlas de sus contextos familiares y sociales en centros para prevenir a la sociedad de los problemas, y a partir de aquí intentar su recuperación. La segunda situación tomaba al contexto como algo indiferente al aprendizaje, por ello se priorizaba la ejecución de programas de enseñanza, efectuado por un buen profesional, como remedio terapéutico para los deficientes. La tercera propuesta es la función normalizadora del contexto, aquí el concepto de contexto es tomado como algo cultural que se sitúa en niveles comunitarios. Por ello se propone la realización de programas que permitan el desarrollo escalonado de emplazamientos, que abarca ámbitos comunitarios, familiares, escolares, siendo su objetivo la ubicación física de los deficientes junto a los denominados normales.

Por otra parte, encontramos a la propuesta de integración física que señala Bautista<sup>264</sup> (1993), donde la actuación educativa se lleva a cabo en centros de

<sup>261</sup> López Melero, M. (1993). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura, en López Melero, M, y Guerrero, J. *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.

<sup>262</sup> Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.

<sup>263</sup> Fortes, A. (1995). "Modelos de organización escolar", en Molina, S., *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. España: Marfil, Cap.

<sup>264</sup> Bautista, R. (1993). Op. Cit.

educación especial construidos junto a escuelas ordinarias, pero con una organización segregadora. Los alumnos de ambos centros, pueden llegar a compartir ciertos espacios comunes, limitado al uso del patio o del comedor escolar.

En este sentido, Illán<sup>265</sup> (1996) denomina al modelo como de emplazamiento de los alumnos, porque la normalización del entorno escolar es entendida como el mero trasvase físico de los alumnos del subsistema educativo especial al ordinario. La premisa básica es que la ubicación física del alumno en el aula común, es suficiente para la integración del mismo, este hecho lo presenta como un planteamiento bastante simplista.

De acuerdo con los aportes recibidos, podemos decir que el modelo de integración escolar puede denominarse de inserción física del alumno. No hay lugar a dudas que su objetivo está centrado en la excesiva relevancia de la ubicación física de las personas con hándicap en las aulas ordinarias, relegando a un segundo plano los aspectos de orden institucional y curricular. Por lo tanto, el resultado de la integración escolar, será el mismo rendimiento y aprendizaje que se brindaba al alumno en la escuela especial. De ahí, que podemos aseverar que aún estamos, por lo menos desde el punto de vista curricular, ante un modelo de educación segregada.

El principio de normalización, aparece desde una visión muy reduccionista, pues existe una mirada simplista y focalizada únicamente en el lugar físico donde se ubica al alumno. De ahí que la normalización esté dada sólo por el espacio escolar que ocuparía el alumno con déficit, sin importar ni buscar el cambio o adaptación curricular.

La integración no busca cambios estructurales u organizacionales en la vida de la escuela común o especial, pues no busca afectar los principios de la cultura organizacional. Esta situación la podemos observar en el hecho de que no se busca un compromiso del centro como un todo con los principios de la integración, sino que basta con que demuestren interés los profesores que tienen alumnos integrados. Por lo tanto, el peso de la escolarización de los alumnos con discapacidad sigue centrada en la escuela especial.

En definitiva, la integración está centrada en el emplazamiento de los alumnos. La normalización del entorno escolar es entendida como el mero recibimiento y acogimiento físico del alumno de la escuela especial en las aulas de la escuela común. A decir de Carrión (2001), el modelo sólo apunta a desarrollar

<sup>265</sup> Illán, N. (1996). Op. Cit.

acciones que permitan una *“presencia física, que de alguna manera permite al sistema eludir responsabilidades institucionales y pedagógicas de mayor calado”*<sup>266</sup>.

#### **b) La integración: intervención pedagógica focalizada en el déficit del alumno**

Sin lugar a dudas en este modelo el principio de normalización y el concepto de necesidades educativas especiales inician su desarrollo en la práctica. Estos términos para Illán (1996) pueden ser considerados como *“una ideología que se inserta y participa plenamente del movimiento cultural de los años 60, en los que fueron madurando experiencias que emergían, (...) la idea clave que se propugnaba, era que los diferentes y marginados debían salir de sus guetos e insertarse en todos los ámbitos de la vida social”*<sup>267</sup>.

Desde este modelo de integración, el alumno aparece como centro del proceso de integración, pero desde su déficit y sus necesidades educativas especiales. Recordemos que en el modelo anterior sólo se priorizaba la inserción física del alumno en el contexto escolar, aquí el contexto escolar de la escuela común es fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del alumno.

En este segundo enfoque se puntualiza la necesidad de tener que realizar una comprensión más profunda de los procesos de integración escolar. Por ello, es preciso poner el acento en los procesos de planificación y organización de los servicios. Pero la intervención es sólo en el alumno con hándicap o señalado con n.e.e.

López Melero<sup>268</sup> (1993), denomina al modelo como centrado en proyectos de intervención sobre los alumnos con hándicap. Desde aquí se sostiene el alumno tiene que educarse en una escuela común y desde la escuela especial se le ofrecerán programas en función de sus deficiencias. Esto le tendría que permitir participar en el ambiente instructivo del aula e interactuar con sus compañeros. Se requiere el apoyo de nuevos profesionales, la redefinición de roles de expertos y de profesores en función de una formación acorde con las demandas que requiere la integración. Se focaliza la intervención en las diferencias individuales.

En esta línea de pensamiento, Puigdellívol<sup>269</sup> (1998) señala que estamos en presencia de un modelo de integración escolar mixta o compartido. Aquí el desarrollo del currículo del alumno con hándicap se despliega solo parcialmente en el aula

<sup>266</sup> Carrión, J. (2001). Op. Cit. p. 21.

<sup>267</sup> Illán, N. (1996). Op. Cit. p. 27.

<sup>268</sup> López Melero, M. (1993). Op. Cit.

<sup>269</sup> Puigdellívol, I. (1998). Op. Cit.

ordinaria. Nos encontramos ante un currículo compartido, parte en el aula ordinaria y la otra en una unidad o centro de educación especial, como una auténtica aula paralela. Las variables a tener en cuenta son las características personales del alumno (incluyendo su propio déficit), la voluntad de la familia y las características del centro común y especial (como la zona de ubicación).

Fortes<sup>270</sup> (1995) denomina al modelo como el desarrollo de la organización a través de los sistemas de apoyo. Desde aquí se sostiene que los servicios de apoyo a la integración escolar, no sólo deben recibir recursos materiales, sino que es más importante la forma o procesos de apoyar al alumno. Por ello, se apuesta por una formación permanente de los profesionales que intervienen. La integración se realiza a través de la organización de apoyo externo e interno al centro, directo e indirecto al alumno, individual y grupal, adentro y fuera del aula. Y la orientación educativa aparece como un subsistema de apoyo a la escuela.

Para Bautista<sup>271</sup> (1993) nos encontramos frente al modelo de integración funcional. Le da esta denominación porque se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional. El primero es la utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos con hándicap y los de centro común, pero en momentos diferentes. El segundo nivel, es la utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos de alumnos. El tercer nivel, es la utilización de algunas instalaciones comunes en forma simultánea y con objetivos educativos comunes.

Por último, encontramos a Illán<sup>272</sup> (1996) quien sostiene que este modelo se encuentra centrado en proyectos de intervención sectorial. Aquí, el alumno integrado se convierte en el eje del proceso de integración, en el sentido que se enfatiza su déficit. Se consideran nuevas dimensiones, no sólo las de espacio físico, sino que aparecen la instructiva y la social. Se prioriza la construcción de procesos de planificación y programación educativa tendientes a la individualización y adaptación de programas a las características del alumno.

Se promueve un trabajo compartido entre el profesor de educación especial y el de apoyo, pero quien tiene una presencia importante es el técnico o profesional, que es quién evaluará al alumno. A partir de ésta se adecuarán los procesos de enseñanza y aprendizaje. En lo curricular, aparecen dos flujos de actividades, uno general destinado a los alumnos comunes y otro específico e individual para el alumno integrado.

<sup>270</sup> Fortes, A. (1995). Op. Cit.

<sup>271</sup> Bautista, R. (1993). Op. Cit.

<sup>272</sup> Illán, N. (1996). Op. Cit.



De acuerdo con las características brindadas por investigadores como López Melero (1993), Puigdemívol (1998), Fortes (1994), Bautista (1993) e Illán (1996), y si a esto le sumamos los aportes de Parrilla (1992), Porras (1998) y Carrión (2001), podemos decir que este modelo de integración se basa en tres ejes: la elaboración de un proyecto de intervención, la organización de los servicios de apoyo y la mirada centrada en el déficit del alumno.

Debemos reconocer que el avance en cuanto al modelo anterior, es que ahora la integración opta por una propuesta que opera a través de proyectos de intervención educativa-curricular y no solo social. En este sentido López Melero (1996), sostiene que la integración escolar en la década de los 80:

*“toma una dimensión racional-tecnicista, que permitirá afirmar que la integración escolar y social de una persona con hándicap es exitosa siempre y cuando se eduque a ésta en un modelo ordinario, se le ofrezcan programas en función de sus diferencias y que ella misma participe en el ambiente instructivo del aula”<sup>273</sup>.*

Con esta tendencia encontramos a Laborda<sup>274</sup> (2001), quien plantea que en España el modelo se desarrolla desde los años 80. El alumno se adapta a los servicios disponibles, la integración no queda limitada a la integración puramente social, el apoyo tiene lugar fuera del aula ordinaria y el apoyo se focaliza únicamente en el alumno con n.e.e. La propuesta es integrar a los alumnos o grupos excluidos al sistema educativo ordinario a partir de la organización de los servicios de integración y focalizar la atención escolar en el déficit del alumno. .

#### 4.2.4. El enfoque de la inclusión

La inclusión educativa representa en estos momentos la meta, el objetivo al que tienen que dirigirse todos los sistemas educativos que apuestan por una escuela única y para todos los alumnos. Desde este enfoque las instituciones educativas sustentan las prácticas escolares basadas en la participación y el respeto de los derechos de las personas. Para Ortiz<sup>275</sup> (2009), una escuela inclusiva es una escuela lo suficientemente abierta a la diversidad, que por un lado, no permite que sus alumnos se vayan de ella por sus diferencias. Por otro lado, no se conforma con admitir sólo a los sujetos con discapacidad, sino que modifica su estructura organizativa, su currículo, su proceso de enseñanza-aprendizaje, su metodología, su

<sup>273</sup> López Melero, M. y Guerrero, J. (1996). *Lecturas de integración escolar y social*. Barcelona: Paidós, p. 37.

<sup>274</sup> Laborda, C. (2001). "Hacia un nuevo modelo educativo: el profesorado como elemento clave para su efectiva implementación", en Bell, R. y Musibay, I. (Coord.), *Pedagogía y Diversidad*. Cuba: La Habana.

<sup>275</sup> Ortiz, S. (2009). "Una escuela abierta a la diversidad", en *Revista Noveduc* N° 26, pp.14-25.



sistema de evaluación y su estilo docente, para adaptarse a las peculiaridades y características individuales-grupales de los alumnos.

Según Ainscow<sup>276</sup> (2005) llegamos a la inclusión habiendo pasado por dos enfoques. El primero es el de la segregación, donde se realizaba una intervención basada en el déficit del alumno y en la necesidad de brindar una educación acorde a su discapacidad y en centros especiales. El segundo enfoque es el de la integración, donde la intervención continúa siendo desde la discapacidad del alumno, pero se considera que habría que integrarlo en un ámbito escolar común. En este momento se reformula el rol del docente y de la escuela, dado que asumen la tarea de la integración.

Lograr una escuela inclusiva, como alternativa a la exclusión, a la segregación y a la integración no es una tarea fácil de llevar a cabo, pero tampoco imposible. Desde la inclusión no se plantea aquí nosotros, la mayoría, y allá ustedes, las minorías o diferentes; o aquí juntos pero no iguales o aquí juntos pero separados. Nos encontramos frente a un modelo de trabajo basado en principios que sustentan la premisa: aquí juntos, iguales y diferentes. En el marco de una visión donde la inclusión, más que sólo educativa, es comunitaria-social.

Por lo tanto, podemos decir que existe un consenso generalizado donde la inclusión se constituye en una nueva mirada ideológica y estratégica de organización y gestión de la diversidad. Esta situación provoca una *“reconceptualización de la función social de la escuela: la primera, la apertura del centro al exterior; la segunda, el compromiso de la sociedad al favorecer la constitución de entornos sociales educadores”*<sup>277</sup>.

#### 4.2.4.1. Relación entre inclusión y exclusión

Argentina, al igual que el resto de países de América Latina, se caracteriza por tener un sistema educativo aun fragmentado y una situación social, sobre todo en las provincias del norte del país, donde persiste un alto grado de pobreza y desigualdad en la distribución de los ingresos. Esta situación genera altos índices de exclusión social y educativa. Tedesco<sup>278</sup> (2004) sostiene que la tendencia más fuerte en la economía global, y sobre todo en esta región del hemisferio, es el aumento de las desigualdades, la segmentación social y la fragmentación cultural de la población.

<sup>276</sup> Ainscow, M. (2005). "La mejora de la escuela inclusiva", en *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp.78-83.

<sup>277</sup> Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Grao, p. 95.

<sup>278</sup> Tedesco, J.C. (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa", en *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO, pp 21-31.

Para Blanco<sup>279</sup> (2006), “durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, sin embargo todavía persisten importantes desigualdades educativas”. En este sentido, Argentina desarrolló políticas de equidad para que la educación, como subsistema social, contribuyese a superar las desigualdades de origen de los alumnos y así avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Recordemos que la exclusión y desigualdad educativa con impacto social, se desarrolla preferentemente en contextos socialmente desfavorecidos, en núcleos-barrios con pobreza extrema, en comunidades que habitan zonas rurales, en las comunidades de pueblos originarios y en los grupos de mujeres. Según el informe de la CEPAL<sup>280</sup> (2009) Argentina tiene para el decenio 2005-2015 políticas basadas en tres pilares. El primero es la concepción de un Estado promotor, presente, activo que se reubica en un lugar protagónico en la toma de decisiones; el segundo es una visión integral donde las personas, la familia y las comunidades son portadoras de derechos y no beneficiarios pasivos, es decir, protagonistas del cambio. Y por último, aparece una mirada territorial sobre las políticas.

El informe citado sostiene que Argentina, desde 2003 a la fecha, experimentó un período de crecimiento económico sin precedentes, luego de vivir una crisis económica en el 2001. Para este organismo, el país ingresó en una etapa con tasas promedio de crecimiento de 8,5%, desde 2003 hasta 2009 inclusive. El progreso económico permitió una fuerte disminución del desempleo, que pasó de 21,8% promedio en 2002 a 7,2% en el cuarto trimestre de 2008, redujo la pobreza, y mejoró significativamente la distribución del ingreso. El Gobierno respondió a la crisis internacional con un conjunto de políticas económicas que buscaban alcanzar un doble objetivo: consolidar el proceso de crecimiento y desarrollo iniciado en 2003 y minimizar el impacto doméstico de la crisis internacional.

En cuanto a la inversión social, se puede visualizar un esfuerzo fiscal que realiza el Estado con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y reducir la vulnerabilidad social de los más desprotegidos. El crecimiento de la economía argentina en los últimos años permitió al Gobierno la asignación de una mayor proporción de recursos públicos al financiamiento de la

<sup>279</sup> Blanco, R. (2006). “La Equidad y la Inclusión Social. Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela”, en REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, Nº. 3, pp. 1-15, p.1.

<sup>280</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2009). *El Progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. República Argentina: CEPAL.

política social. En cuanto a educación, recordemos que la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), profundiza un modelo educativo sostenido por principios como la igualdad, la gratuidad, la equidad, el respeto a la diversidad, y una escuela inclusiva. Con este marco normativo, el Ministerio de Educación posiciona a la educación como un pilar fundamental para la construcción de una sociedad más justa.

El mencionado informe de la CEPAL (2009) sostiene que a partir de la entrada en vigencia de la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 24.075) en el año 2006 aumento la inversión destinada al sostenimiento de la educación. Sin embargo la misma no presenta cambios significativos en cuanto al impacto alcanzado en las instituciones educativas y en el rendimiento escolar de los alumnos.

A pesar del crecimiento económico del país y de su inversión en políticas sociales y educativas, aún existen núcleos de personas que provienen de hogares empobrecidos y con exclusión social. Según Tenti Fanfani<sup>281</sup> (2007) estas personas continúan padeciendo una masificación en su escolarización obligatoria, acentuada por el carácter estratificado que posee la oferta institucional que, a su vez, genera desigualdades en la probabilidad de acceso y terminación de estudios superiores. Las zonas rurales también se encuentran en una situación de desigualdad. Por un lado, muestran mayores tasas de repetición y deserción escolar que la zona urbana. Por otro lado, las escuelas no imparten la enseñanza obligatoria completa, son de difícil acceso y en muchos casos cuentan con docentes menos calificados.

El otro grupo que se encuentra en situación de desigualdad educativa y social son los niños y jóvenes provenientes de los pueblos originarios. Estas comunidades suelen vivir en las zonas rurales o aisladas, donde hay mayores índices de pobreza, por lo que son objeto de diferentes tipos de discriminación. Esta situación hace que los índices de repetición, abandono y analfabetismo sean mayores. Si bien, a partir de la Ley N° 26.206 ha habido un mayor avance en la educación intercultural y bilingüe, ésta aún tiene un escaso desarrollo.

Las personas con discapacidad continúan siendo el colectivo más excluido, sobre todo quienes se encuentran en el servicio público de educación. Fuentes del INDEC<sup>282</sup>, del censo 2010, muestran que aún existen un alto porcentaje de alumnos con discapacidad, sobre todo en zonas rurales, que no reciben ningún tipo de educación. Aunque la tendencia de las políticas educativas del país es promover la

<sup>281</sup> Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

<sup>282</sup> Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de la República Argentina.

inclusión de estos alumnos en la escuela común, gran parte de ellos se encuentran escolarizados en escuelas de educación especial, situación que acentúa su discriminación.

Por último, en el mismo informe de la CEPAL (2009), encontramos que los datos del último trienio mantienen una relación de igualdad con respecto a la escolarización de varones y mujeres. La razón de femineidad en los niveles más básicos de enseñanza (Educación Primaria y Secundaria) indica mayor peso relativo de los varones. Esto es esperable dado que entre los niños y adolescentes la cantidad de varones es mayor a la de mujeres. Pero, considerando conjuntamente la educación básica con la terciaria y universitaria el número de mujeres es superior al de varones. Eso indica que en los niveles educativos más altos las mujeres tienen una participación significativamente superior. Quizás la mayor permanencia en el sistema educativo de las mujeres puede explicarse por diversas razones; entre ellas, porque suelen ser los varones los que primero ingresan al mercado de trabajo, situación que provoca el abandono escolar.

No obstante, la mayor permanencia de las mujeres en el sistema educativo y sus más altas calificaciones no siempre se reflejan en ventajas comparativas a la hora de ingresar y competir en el mercado de trabajo. Aunque las mujeres superan en número en los estudios terciarios y universitarios, éstas continúan eligiendo carreras consideradas tradicionalmente femeninas. Otra situación a valorar, es el hecho que la igualdad o mayor número de mujeres en el sistema educativo, es sólo en el ámbito urbano, mientras que en las zonas rurales y pueblos originarios la realidad de la mujer continúa siendo la pobreza, la marginación, la opresión y la exclusión social y escolar.

Sin lugar a dudas, el concepto nuclear que engloba la situación social y educativa que vive parte de la población Argentina, según Susinos y Parrilla<sup>283</sup> (2008), sería la exclusión. Para las autoras, la exclusión es un fenómeno construido socialmente a lo largo del tiempo y vivido por sujetos con vulnerabilidad social a quienes se les niega el acceso y disfrute de determinados derechos de ciudadanía. Para Young<sup>284</sup> (2000), esta situación de exclusión la generan las denominadas barreras sociales, que son las responsables de generar y sostener los obstáculos o impedimentos que las personas encuentran a lo largo de su vida. Estas barreras,

<sup>283</sup> Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). "Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo", en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, Nº 2.

<sup>284</sup> Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra/ Feminismos.

impiden la plena participación social y finalmente discapacitan, excluyen o segregan a las personas y colectivos.

Tal y como señalamos anteriormente, la exclusión social que viven los grupos más vulnerables es provocada por barreras puramente sociales. Y son creadas y sostenidas por estereotipos negativos que estigmatizan a las personas por tener una discapacidad, por ser mujer, por vivir en zonas rurales y ser pobre, o por identificarse y adherir a una comunidad aborigen.

Según Echeita y Duk<sup>285</sup> (2008), nos encontramos en un contexto donde aún persisten no sólo niveles de exclusión y desigualdades sociales, sino que éstas impactan y se refuerzan en los sistemas educativos. En Argentina esta situación se produce a pesar de los esfuerzos significativos del gobierno por incrementar la calidad y equidad de la educación a partir de las dos reformas educativas. Si bien la educación no es la única llave para mejorar la situación social de las personas, estamos convencidos que ésta debiera tener todas las herramientas para evitar que las desigualdades aumenten y/o exclusiones se profundicen.

Este análisis nos ha permitido comprender que la inclusión no puede ser tomada sólo como una meta, un objetivo, algo que se logra, sino que es un proceso, un plan abierto, una búsqueda interminable de formas de responder a la diversidad (Barton, 1998; Ainscow, 2001, 2005; Ainscow, 2001). Ninguna sociedad está totalmente a cero en el proceso de inclusión, todas están en marcha, están en movimiento, caminan hacia la inclusión, pero para ello es necesario voluntad política, una sociedad educada y valores que promuevan el respeto a la diversidad de las personas y los grupos humanos.

Por lo tanto, no existe una sociedad y un sistema educativo absolutamente excluyente o inclusivo, sino que todos son inclusivos en algún grado, y el objetivo es mejorar su camino hacia la inclusión total. No hay comunidades y escuelas inclusivas y otras no inclusivas. Todas se encuentran en algún punto, más cercanas o más alejadas de la inclusión y el punto de inclusión lo marcaría el grado de dificultad de las personas que la sociedad y la escuela atienden. En definitiva, en estos momentos la inclusión marcaría el punto final en la continuidad lógica del desarrollo de una sociedad y de un sistema educativo a través de los tiempos, aunque por definición, siempre sería inconclusa e inacabada.

<sup>285</sup> Echeita, G. y Duk, C. (2008). "Inclusión educativa", en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, Nº 2.

Gairín<sup>286</sup> (2001) nos recuerda que la escuela es un producto social y sólo comprendiendo la dinámica social podremos analizar, comprender y mejorar nuestras escuelas. No se trata entonces sólo de integrar, de hacer generosamente un lugar a las personas y grupos considerados diferentes y por ende excluidos. Sino que aquéllos que nos consideramos socialmente normales reconozcamos que no somos mejores, sino que todos somos diferentes.

Sin lugar a dudas, trabajar y problematizar en la conciencia social la relación exclusión-inclusión de todas las personas nos permitirá promover valores sustanciales para la sociedad, como el respeto a la diversidad y así consolidar mayores niveles de igualdad. Por ello, es necesario que en las escuelas, como subsistema social, todos aprendamos a vivir juntos, dado que en la sociedad se ha de producir la convivencia conjunta.

En este contexto, los países de América Latina tienen un desafío para el siglo XXI: considerar a la educación como eje de trabajo y como parte de una realidad social y dinámica. Concretar este trabajo significa sostener una educación obligatoria para todos los alumnos y desarrollar una propuesta de trayectorias escolares que respete la diversidad e individualidad de los educandos. Desde lo institucional, es preciso promover una reorganización de las escuelas, una formación continua de los profesores y un planeamiento y gestión del sistema educativo como un todo.

Proponemos recuperar y fortalecer las funciones del estado nacional para definir las políticas educativas. El objetivo es definir lineamientos que posibiliten la atención a la diversidad de los alumnos, para ello es preciso que se provea a las escuelas de los recursos necesarios, que se brinde asistencia técnica y cooperación a las jurisdicciones y se supervisen y evalúen los resultados. Pero, no debemos olvidar que en este proceso de construcción y definición de políticas y lineamientos de trabajo es fundamental una participación real de los docentes.

Es necesario superar los procesos de fragmentación, segmentación y exclusión que aún perviven en el sistema educativo y avanzar en el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, adolescentes y jóvenes. En esta tarea, no sólo interesan las políticas de Estado, sino que también es importante fortalecer las condiciones laborales y profesionales de los docentes. Como funcionarios públicos éstos tienen que recordar y valorizar el carácter político y social

---

<sup>286</sup> Gairín, J. (2001). "Una escuela para todos. Un reto social y educativo", en Sipan, A. (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira.

de su tarea. La acción docente, no pasa sólo por la responsabilidad en la transmisión de saberes, sino que también implica un compromiso en la construcción de una ciudadanía y una sociedad democrática, plural, solidaria y respetuosa de los otros.

La escuela como institución social tiene que tomar un rol central en el proceso de construcción de una educación y sociedad inclusiva. Un espacio que se constituye a partir de un proyecto educativo que tiene como horizonte la atención a la diversidad. Para ello es preciso la revisión de la teoría y la transformación y deconstrucción de la praxis docente. Desde esta perspectiva, la inclusión es la meta, el proceso, el destino a través de un lento y arduo trabajo donde todos tenemos un cierto grado de responsabilidad, el Estado, el Sistema Educativo, la sociedad, la escuela, el docente y la familia.

#### 4.2.4.2. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva?

Como hemos visto, a pesar de las políticas educativas implementadas por el gobierno aún pervive un modelo educativo y escuelas que, en general, adoptan una mirada homogénea hacia la diversidad de los alumnos y, por ende, excluyente de quienes tienen discapacidad, son de una minoría étnica, viven en zonas rurales, o bien son mujeres. Es frecuente que la diversidad de los alumnos, desde el discurso y la práctica escolar, sea asociada con su pertenencia a determinado grupo social, situación que los hace especiales. Desde esta visión no se considera a la diversidad como parte intrínseca de la especie humana y un valor que enriquece la sociedad.

Promover cambios, implica comenzar a generar condiciones para que nuestras escuelas sean inclusivas y de calidad. Por ello son necesarias:

*“profundas transformaciones en el conjunto del sistema educativo: en las políticas y normativas educativas, en el financiamiento, organización y funcionamiento de los centros escolares, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone un modelo educativo diferente”<sup>287</sup>.*

Crear escuelas y aulas inclusivas es una tarea muy compleja en la práctica escolar, dado que aun pervive un contexto social y educativo que fomenta y apoya prácticas de discriminación y marginación. Por lo tanto, nuestro reto es abordar la inclusión desde una perspectiva sistémica, global, donde las transformaciones tienen que ser en todos los niveles: sociedad-comunidad, sistema educativo, escuela y aula. Desde esta perspectiva, para Ainscow<sup>288</sup> (2001) la inclusión es un:

<sup>287</sup> Duck, C. y Murillo, F. (2011). “Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Volumen 5 / Número 2, p. 11.

<sup>288</sup> Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, p. 60.



*“proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.*

Estamos hablando de enfatizar lo que nos une y hace semejantes, a la vez de buscar y promover el respeto por las diferencias, sin ser diferencialistas. Por ello, podemos decir que la inclusión, primero que nada es *“una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...). Se trata, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito”*<sup>289</sup>. Por lo tanto, propugna un enfoque de intervención que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos son valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, género, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

Partimos de un enfoque complejo porque consideramos que la escuela es un sistema social y compuesto por múltiples elementos en permanente interacción. Y, a su vez, se encuentra inmensa en un contexto con múltiples factores que inciden sobre ella y viceversa. Esta realidad hace que necesitemos diferentes niveles de análisis: el nivel personal donde se generan, desarrollan y producen formas de interacción, y el nivel contexto donde sus variables inciden sobre el funcionamiento de la organización.

En síntesis, estamos hablando de un enfoque que construye una escuela para todos. Así lo plantea García Pastor (1993) cuando sostiene que:

*“La escuela para todos es una escuela más abierta a la comunidad, más participativa en sus problemas y en sus soluciones. Esto a su vez significa una mayor implicación de los padres y cooperación con otras instituciones.*

*La escuela para todos es una escuela que, al responder a diferentes necesidades debe replantear su currícula (qué, cómo y cuándo enseñar).*

*Debe planificar su actividad de forma diferente.*

*La escuela para todos es una escuela que debe incluir nuevos servicios, no solo para los nuevos alumnos, también los profesores tienen necesidades (servicios de formación, de apoyo, de orientación, etc.).*

*La escuela para todos es una escuela que atiende, la organización de, la enseñanza de una manera diferente: el cómo enseñar cada día en su clase”*<sup>290</sup>.

López Melero (1993), realiza su aporte y nos propone que esta escuela para todos debe desarrollar una enseñanza comprensiva, que se caracterice por:

*“(...) ofrecer a todos los alumnos la misma igualdad de oportunidades para acceder a una cultura dentro de una misma institución y en la misma aula, evitando la segregación de los*

<sup>289</sup> Arnáiz, P. e Illán, N. (1996). “Procesos de enseñanza -aprendizaje ante las necesidades educativas especiales”, en Illán, N. (Coord.), *Didáctica y Organización en la Educación Especial*. Málaga: Aljibe, p. 71.

<sup>290</sup> García Pastor, C. (1993). Op. Cit., p. 42.



*alumnos en vías de formación diferentes. Este tipo de enseñanza comprensiva que aspira a asumir de forma integradora la diversidad ha de tomar como referencia básica la realidad de los agrupamientos heterogéneos de los alumnos. Esta situación de heterogeneidad, además de ser coherente con la atención a las necesidades educativas de los alumnos, proporciona el marco de relación adecuado para una escuela insertada en una sociedad plural y democrática*<sup>291</sup>.

Los autores mencionados sostienen la necesidad de una escuela y enseñanza para todos los alumnos. Si bien no se hace mención a los términos escuela inclusiva, los principios son los mismos: la atención y respeto a la diversidad y la necesidad de consolidar una sociedad plural y democrática. El objetivo es brindar una respuesta educativa a la diversidad de los alumnos. Para esto son necesarias políticas para el sector que sostengan declaraciones, principios y derechos, marcos legales, nuevas propuestas de enseñanza y de tratamiento del currículo, y una escuela abierta a la comunidad.

Estos principios se sostienen en la Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtiem (1990) y su marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos. Dicho documento reconoce que la educación constituye un derecho para hombres y mujeres del mundo entero y que esta formación debe contribuir a la construcción de una sociedad plural y respetuosa de las personas y de su entorno.

Luego, avanzado en la década del 2000, podemos encontrar definiciones de escuela inclusiva, como las que proponen Hardiman, Guerin y Fitzsimons<sup>292</sup> (2009), para quienes “*el modelo inclusivo de la educación (o la "inclusión") supone que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad intelectual (DI), son educados en el aula de educación general*”. Huguet<sup>293</sup> (2009), amplía la apuesta y agrega que la:

*“educación inclusiva és, dones, un procés pel qual s’ofereix a tot l’alumnat l’oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària i de poder aprendre dins l’aula amb els companyes i les companyes del seu grup. D’aquesta manera, tots els futurs ciutadanes aprenen a conviure amb la diversitat que hi ha a la societat sense fer exclusions, desenvolupant actituds i valors que els ensenyin a viure en una societat plural i diversa”*.

Giné<sup>294</sup> (2009) relaciona al concepto de inclusión con seis posiciones complementarias: a) con la discapacidad de las personas, b) con los problemas de conducta de los alumnos en las aulas, c) como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión, como los alumnos que provienen de grupos desfavorecidos

<sup>291</sup> López Melero, M. (1993). Op. Cit., p. 43.

<sup>292</sup> Hardiman, S., Guerin, S., Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings; en Contents lists available at ScienceDirect. Research in Developmental Disabilities N° 30, 2009, Ireland: Elsevier Ltd, pp. 397–407.

<sup>293</sup> Huguet, T. (2009). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Grao, p.50.

<sup>294</sup> Giné, C. (2009). Op. Cit.

socialmente, grupos culturales minoritarios, inmigrantes; d) como promotora de una escuela para todos, e) de una educación para todos los alumnos y f) como un principio para entender actualmente un modelo de sociedad y de escuela. En síntesis, sostiene que a la inclusión la podemos relacionar con:

*“La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: reconocimiento de derechos, respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. La inclusión es, ante todo, una cuestión de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica. El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos. Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad. La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales”<sup>295</sup>.*

Si recurrimos al documento, *Educació aprendre junts per viure junts. Pla d’acció 2008-2015*, de la Generalitat de Catalunya, (2009), encontramos que:

*“(…) la inclusió, o l’educació per a tothom, tenen a veure amb la capacitat dels sistemes educatius d’oferir una educació eficaç i de qualitat per a tot l’alumnat i amb la voluntat d’oferir-la en entorns comuns i compartits. Tanmateix, com han assenyalat diversos autors (Ainscow, 2001 i Giné, 2008), podem identificar tradicions diferents en la forma d’entendre la inclusió: la que s’associa a l’atenció a l’alumnat amb discapacitat, la que s’associa a col·lectius amb risc de marginació, la que s’orienta prioritàriament a la millora de l’escola per a tots i la que entén la inclusió com un principi per entendre l’educació i la societat”<sup>296</sup>.*

La inclusión no sólo se encuentra en documentos, acuerdos o intenciones, sino que pasa a ser parte de la vida social de las personas, pues tampoco queda reducida al ámbito educativo. De esta forma encontramos que la Generalitat de Catalunya en su documento *Guia de recomanacions sobre gestió de la diversitat a les empreses i d’altres organitzacions* (2010), brinda los lineamientos para el tratamiento de la diversidad y la inclusión en las organizaciones, y sostiene que:

*“Aquest segell distingeix les empreses i organitzacions sig-nants com a respectuoses amb les directives de la Unió Europea i la legislació vigent en termes d’igualtat de tracte i d’oportunitats, com a no discriminatòries amb les persones per raó de les seves diferències de gènere, ètnia, edat, disca-pacitat, orientació sexual, cultura, idioma i religió. També les distingeix per la seva capacitat d’inclusió i potenciació de les diferències, per crear un entorn de qualitat en el treball, per propiciar la conciliació de la vida laboral, familiar i personal, per divulgar els principis europeus d’igualtat i per fomentar comunitats d’empreses que operen amb els mateixos principis”<sup>297</sup>.*

De acuerdo a las definiciones de escuela inclusiva propuestas, podemos decir, al igual que Font (2009), que la misma es una institución que “se orienta

<sup>295</sup> Giné, C. (2009). Op. Cit. p.19.

<sup>296</sup> Departament d’Educació, Servei d’Educació Inclusiva i de Coordinació. (2009). *Educació aprendre junts per viure junts pla d’acció 2008-2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, p. 9.

<sup>297</sup> Departament d’Acció Social i Ciutadania, Secretaria per a la Immigració. (2010). *Guia de recomanacions sobre gestió de la diversitat a les empreses i d’altres organitzacions*. Catalunya: Generalitat de Catalunya, p. 14.

principalmente a la mejora de la escuela para todos los alumnos, es decir, la que se esfuerza para crear una escuela que sea sensible y atienda a la diversidad del alumnado”<sup>298</sup>. En este sentido, el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva de la UNESCO (2004) define algunos aspectos claves de la educación inclusiva y entre éstos explicita que la educación es un derecho humano básico y que se constituye en la base de una sociedad más justa. Esta educación tiene que brindar respuesta a todos los alumnos y otorgar especial atención a aquellos que han sido excluidos del sistema educativo por diferentes razones. Nos referimos a las minorías étnicas, lingüísticas, de género, sociales y los alumnos con discapacidad, entre otras.

Apostando por más al modelo de inclusión, Booth y Ainscow<sup>299</sup> (2002), sostienen en el informe de la UNESCO que:

*“La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación”.*

Si tomamos los aportes de Laborda<sup>300</sup> (2001) podemos decir que las características de una escuela inclusiva se relacionan con el hecho que la escuela y el entorno se adapta al alumno y no éste a la propuesta escolar. Las necesidades del alumno condicionan la estructura escolar de todos los niveles educativos y esto también implica modificaciones en la relación familia, escuela y comunidad. Por ello, el reto fundamental es que nadie salga de su espacio, de su barrio y de su escuela, y para esto necesita que el apoyo tenga lugar en el aula y no fuera de ella. Y por último, que cualquier miembro de la comunidad escolar puede necesitar de un sistema de apoyo, no solo los alumnos.

En este sentido Ortiz (2000) señala que:

*“La inclusión que propugnamos va más allá de lo especial y va más allá de la integración escolar, porque no implica una segregación sino una acogida incondicional a cualquier alumno en cualquiera de las situaciones más o menos especiales en que pueda encontrarse (...).Es importante abrir la escuela a la comunidad y coordinarse con los ámbitos familiar, escolar, laboral y social (...). La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada*

<sup>298</sup> Font, J. (2009). “La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión”, en Giné, C. (Coord.) *La educación inclusiva. De la inclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, pp. 111-125, p.118.

<sup>299</sup> Booth, T. y Ainscow, M., (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), p.6.

<sup>300</sup> Laborda, C. (2001). *Diferencias conceptuales entre inclusión e integración*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, Documento policopiado.

*estudiante de la comunidad -y a cada ciudadano de una democracia- el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido*<sup>301</sup>.

Tomando lo expresado por los autores citados, podríamos decir que este modelo de educación, más que un conjunto de acciones por aplicar, parte de un sistema de principios y valores sociales. Por lo tanto, debe ser visto, no como un privilegio, sino más bien como un derecho de todas las personas, sin hacer distinción de sus características personales de origen étnico, cultura, sexo, capacidades o competencias y mucho menos de sus deficiencias.

Llegado a este punto, estamos en condiciones de decir que las bases de un enfoque inclusivo podrían ser:

- Una filosofía escolar basada en la igualdad y en la democracia, donde se valore la diversidad de todos los alumnos.
- Un proceso de carácter complejo y global que necesita de una visión e implicación a nivel social.
- El respeto al otro como un valor a trabajar en la escuela y en la comunidad con el fin de disminuir los procesos de exclusión.
- La participación activa de los alumnos en todo el proceso escolar.
- El trabajo pedagógico desde un currículo común y flexible.
- La permanente reestructuración escolar, desde un abordaje de intervención institucional y con el objetivo de instaurar la cultura del cambio.
- Tomar a la inclusión como proceso inacabado, no un estado al cuál se llega.

Estamos haciendo alusión a crear una sociedad que valore positivamente la diversidad de las personas. Es decir, que valore a las personas por lo que son y lo que pueden hacer, más que por lo que tienen o no tienen, lo que producen o no producen. Esta propuesta en el ámbito escolar se traduce principalmente en lograr un cambio de actitud en los docentes. Que reconozcan que los todos los alumnos no son iguales y que tienen que respetar las diferencias y el desarrollo individual de cada uno de ellos.

Hasta aquí hemos expuesto aspectos fundantes de la escuela inclusiva, de la atención a la diversidad y del modelo heterogéneo que hoy debemos desarrollar en las escuelas. Pero no podemos olvidar que en nuestra sociedad no predominan hábitos culturales de aceptación de las diferencias de las personas. Esto quizás

<sup>301</sup> Ortiz, C. (2000). "Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana", en *Siglo Cero*, Vol. 31, N° 1, Enero /Febrero, pp.5-11, p.7.

explique por qué nuestras escuelas tienen elementos, formas de trabajo, estrategias y un currículo más cercano al modelo homogéneo.

Esta nueva concepción de educación y de escuela intenta ir más allá de la simple integración, porque realmente aboga por un cambio y una transformación integral y de fondo, no sólo educativa, sino también social. El modelo de la integración para Arnáiz<sup>302</sup> (2003) y Moriña<sup>303</sup> (2002) se refiere al proceso de enseñar juntos a niños con necesidades educativas especiales y sin ellas, la escuela integradora se centra en el diagnóstico de los alumnos, tiene como objeto la educación especial, se preocupa por integrar sólo alumnos con n.e.e. y se centra en el principio de igualdad. Mientras que la educación inclusiva es un modelo educativo que se desarrolla a nivel internacional y responde a la necesidad de crear escuelas que, según Ainscow<sup>304</sup> (2001), no sólo acepta la diferencia, sino que aprende de ella. Según Stainback y Stainback<sup>305</sup> (1999) es la escuela que educa a todos los estudiantes en la escuela común.

La escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad, dado que busca que todas las personas, alumnos y docentes, tengan el sentido de pertenencia y apoyen y sean apoyados por sus pares. Incluir no es borrar las diferencias sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valoren su individualidad. Para Casanova<sup>306</sup> (2011) la inclusión es la adaptación de la escuela a las necesidades e individualidades de los alumnos, por lo que la institución tiene que modificar sus elementos para educar al conjunto de la población escolar. Desde este enfoque, es necesario según la autora, consolidar culturas inclusivas, políticas inclusivas, prácticas inclusivas y comportamientos sociales y escolares inclusivos.

Sólo la posibilidad de conocer y respetar las diferencias nos permitirá trabajar a nivel social y escolar la complejidad de la diversidad. Ésta no se refiere sólo a la capacidad para aprender de los alumnos, sino a los distintos modos y ritmos de aprendizajes, a su etnia, lengua, cultura o género. La escuela inclusiva debe dar respuesta a las necesidades educativas e individualidades de cada sujeto, a partir de la revisión del currículo, del concepto de diversidad, de la evaluación, de la promoción y acreditación de los aprendizajes, de la organización y de la formación docente, entre otros elementos, pilares y fundantes de la inclusión.

<sup>302</sup> Arnáiz, P. (2003). Op. Cit.

<sup>303</sup> Moriña, A. (2004). Op. Cit.

<sup>304</sup> Ainscow, M. (2001). Op. Cit.

<sup>305</sup> Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Op. Cit.

<sup>306</sup> Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer Educación.

En síntesis, podemos decir que la inclusión es una forma de política internacional, que se consolida con el documento de la UNESCO<sup>307</sup> (2005), donde se hace hincapié en la importancia de las escuelas comunes con una orientación inclusiva, como la mejor manera de construir una sociedad donde todos tengamos cabida. Por lo tanto, podemos decir que la inclusión se consolida como el modelo que procura el respeto de los derechos de todas las personas, la búsqueda de la no discriminación y la convicción que las escuelas tienen una gran responsabilidad, la de educar en y para la diversidad.

El fortalecimiento de una escuela inclusiva necesita de una identificación y eliminación de las actitudes y barreras ambientales e institucionales que obstaculizan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Y no podemos obviar que, en la mayor parte de la literatura existente, la inclusión es vista como un proceso y no como un estado fijo, pero que es beneficiosa para todos los estudiantes y la sociedad en su conjunto.

A pesar del gran avance experimentado en los países con la ampliación de la cobertura educacional de una educación obligatoria para todos los alumnos, del aumento del gasto fiscal en educación, del desarrollo de propuestas de capacitación a docentes en servicio, de medidas y apoyos para atender la diversidad de los alumnos devenidas por discapacidad, o de la promoción de modelos educativos interculturales o coeducativos, en la práctica escolar no se ha logrado impactar suficientemente en el mejoramiento de los aprendizajes de todos los alumnos/as.

Quizás deberíamos preguntarnos, ¿A qué se debe esta situación?, ¿Cuáles son las medidas que debe tomar una escuela para desarrollar aprendizajes para todos sus estudiantes?, ¿Cómo se debe responder a la diversidad del alumnado? ¿Cómo preparar a las escuelas para ser inclusivas? ¿La actitud de los docentes primará sobre la formación profesional que poseen?

Otros de los interrogantes procuran despejar dudas con relación a cómo construir un sistema educativo único, si tenemos una historia y tenemos un presente de escuela y formación docente especial por un lado y, por otro lado, la escuela común con toda una mirada y enfoque homogeneizante de trabajo. Por ello, nos preguntamos, ¿Cómo coordinarán su tarea las escuelas de educación especial y las escuelas comunes? ¿Todos los alumnos se educarán en la escuela común, incluso los alumnos con necesidades educativas severas? ¿Continuarán funcionando las

<sup>307</sup> UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.



escuelas de educación especial? ¿La escuela única realmente podrá brindar una educación a todos los alumnos?

En definitiva, en el caso concreto de la educación especial: ¿será posible reconstruir su rol?, ¿tendrá cabida en el modelo de la inclusión? Creemos que es muy importante que estos interrogantes puedan ser contestados, dado que es necesario brindar cierta luz sobre la organización de las escuelas, tanto especiales como comunes, para la consolidación de una escuela inclusiva.

Nosotros con el presente estudio vamos a intentar contribuir en la búsqueda de éstas respuestas, en la línea de Booth y Ainscow<sup>308</sup> (2002), buscaremos definir características de una escuela inclusiva, que contemple la participación, acceso y logros educativos de todos los alumnos. En este caso, puntualizando en los educandos que se encuentran escolarizados en el ámbito de la educación especial.

Esta línea de cambio y mejora que buscamos promover desde las escuelas, según Muñoz-Repiso y Murillo<sup>309</sup> (2010), implica transformar la cultura, la organización y la enseñanza en las escuelas. Nuestra propuesta sostiene que para atender a la diversidad y necesidades de los alumnos es la escuela, su oferta pedagógica, quien se tiene que adaptar a los alumnos.

Procuraremos, desde el estudio, encarar la mejora escolar para la inclusión desde la realidad institucional, conocimiento obtenido de las personas que conforman la comunidad educativa. Estamos convencidos que poder diseñar y consolidar escuelas que se perciban sientan y trabajen desde la inclusión y, a su vez, deseen una mejora escolar, se necesita de su participación, conocimiento y actitud predispuesta al cambio.

En síntesis, escuelas especiales y comunes tienen que iniciar y desarrollar un trabajo reflexivo de análisis respecto al rol que les compete asumir, a cada una de ellas, desde el modelo de la inclusión. Como directriz de trabajo proponemos analizar las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos existentes, los objetivos y proyectos vigentes. Nuestra intención es crear las condiciones que favorezcan el cambio en los centros a partir de una nueva cultura escolar.

<sup>308</sup> Booth, T. y Ainscow, M. (2002). OP. Cit.

<sup>309</sup> Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. (2010). "Un balance provisional sobre la calidad en la educación: Eficacia escolar y mejora de la escuela", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, Nº 2.

#### 4.2.4.3. El rol de la educación especial en el modelo de inclusión

Hasta aquí más que certezas, nos surgen más inquietudes e incertidumbres que nos llevan a pensar en la relación inclusión y educación especial. Al respecto Laborda<sup>310</sup> (2002), señala tres posturas actuales sobre el rol de la educación especial. En la primera se sostiene que la educación especial tiene como objeto de estudio sólo el colectivo o sujeto con necesidades educativas especiales, por lo tanto debiera continuar con este servicio educativo. Otra postura propone que la educación especial, en el marco de la situación pedagógica general, tendría que realizar una acción educativa en situaciones puntuales a través de recursos educativos específicos. En este marco cabría la necesidad de una redefinición de la educación especial en un contexto de sistema educativo único.

Por último, aparece la postura que, aparte de sustentar la necesidad de fusión entre educación común y especial en forma radical, solicita la desaparición total de la educación especial como disciplina y ámbito de trabajo, por sostener posturas segregacionistas. En este sentido encontramos las propuestas de Booth (1998 y 2000), Ainscow (1994), Stainback y Stainback (1984) y López Melero (1993 y 2000).

Esta tercera propuesta, *“supondría la desaparición de la educación especial como sistema paralelo, complementario o diferencial de intervención pedagógica”*<sup>311</sup>. Sin embargo, esta postura tan radical goza de poca aceptación entre la comunidad docente -sobre todo de las escuelas especiales-, e incluso entre buena parte de la comunidad científica. Además, desde nuestro punto de vista, es tan radical, como aquel modelo que proponía la segregación escolar a través de las escuelas de educación especial.

Los extremos nunca son buenos, como el hecho de pasar de un modelo de segregación total a otro de inclusión total, entiéndase este último, como la propuesta que niega o desestima de antemano toda ayuda de una estructura externa o de profesionales especializados a los alumnos con discapacidad. Si bien compartimos el hecho de que la escuela inclusiva tiene que buscar la educación de todas las personas, sin discriminaciones o estigmatizaciones.

No obstante, habría que considerar la posibilidad de que existan sistemas de apoyo a las personas que en un determinado momento o durante toda su vida

<sup>310</sup> Laborda, C. (2002). Op. Cit.

<sup>311</sup> Carrión, J. (2001). Op. Cit. p.23.



necesiten de una ayuda extra. Apoyo que les posibilitaría desarrollar su vida lo más normal posible en todos los ámbitos relacionales y a lo largo de toda su vida.

Las posturas señaladas anteriormente sobre el rol de la educación especial nos llevan a decir que no habría nada certero sobre el destino de la relación o no de la educación especial y la inclusión. Recordemos que la escuela inclusiva es aquella que atiende a todos los alumnos y no sólo a los que tienen una discapacidad.

En la práctica escolar hay pocas reticencias y mayor consenso social respecto a desarrollar modelos pedagógicos inclusivos desde perspectivas interculturales, que buscan el conocimiento y respeto de la diversidad cultural de las personas. También se desarrollan perspectivas coeducativas que promueven el conocimiento, la igualdad y el respeto entre los géneros. Pero al parecer, el hecho de promover una escuela inclusiva que incluya a todos los alumnos, donde el grupo a incluir son las personas con discapacidad, aquí no hay consensos, ni certezas. Lo que si prevalece son objeciones, reticencias, dudas y hasta más abiertamente la discriminación.

Llegado a este punto y con la intención de despejar algunas dudas, quizás es necesario retomar el concepto de normalización. Recordemos que, al hablar de normalización, planteamos no centrarse *"en la situación de las personas que sufren deficiencias, sino en la relación entre estas personas y todas las demás"*<sup>312</sup>. Esta situación también nos lleva a mirar el concepto de necesidades educativas especiales, que según Bautista<sup>313</sup> (1993), es de origen interactivo. Es decir, que depende tanto de las características personales del alumno como de las condiciones del entorno físico y ambiental en el que éste desarrolla sus actividades. Por ello se puede hablar de dificultades de índole relativa, porque las dificultades de un alumno no pueden fijarse de una forma determinante y definitiva, sino que dependen de un momento y contexto determinado y de las particularidades propias del alumno.

A pesar de los aspectos positivos del nuevo concepto, hay posturas que plantean que el hablar de necesidades educativas especiales, es tan estigmatizante como hablar de deficiencias. Sin embargo, no se puede negar el avance conceptual que engloba la nueva terminología, aunque, el hecho de que sigamos utilizando el término especial, hace que aún perdure cierto valor negativo hacia el sujeto que lo porta. Por ello, proponemos comenzar a utilizar el término necesidades educativas (n.e.) como un paso más hacia la inclusión.

<sup>312</sup> Sánchez, A., y Torres, J. (1998). (Coord.), *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, p. 27.

<sup>313</sup> Bautista, R. (1993). Op. Cit.

Desde el paradigma de la inclusión se demanda un trato igualitario para las personas con discapacidad, sin connotaciones asistenciales. La puesta en práctica de estas ideas implica tomar conciencia de que:

*"no se trata de valorar sólo a la persona sino de asignarle un rol social valioso que le proporcione, por una parte, una buena imagen social y, por otra, un medio para desarrollar sus capacidades personales. En este sentido, el camino no consistirá en darle solo facilidades, sino que será necesario plantearle exigencias como estímulo que le sirva para valorar sus posibilidades"*<sup>314</sup>.

Con lo expuesto, creemos que estamos en condiciones de afirmar que nos encontramos en un momento de la historia en que no sólo cambian las condiciones y la mirada hacia las personas con discapacidad, desde un punto de vista terminológico, sino que también, comienzan a desarrollarse cambios institucionales en los ámbitos de la educación especial y común. Desde esta postura, coincidimos en que:

*"la educación especial ya no se concibe como la educación de un tipo de alumnos; si no que se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que este pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos de los alumnos"*<sup>315</sup>.

En este mismo sentido, coincidimos con López Melero<sup>316</sup> (1993), quien desde una perspectiva institucional de atención a la diversidad, propone el ofrecimiento de una única modalidad educativa, acorde con la diversidad, el respeto y el derecho de los alumnos. La fusión de la escuela especial y común permite reconceptualizar el papel de la escuela en la sociedad. Desde este modelo la escuela no sólo incluye a los alumnos con hándicap, sino a todos los alumnos. El cambio a realizar es global, no sólo a nivel escuela común, sino también de la escuela especial. No sólo a los profesores en actividad, sino también la formación inicial del profesorado y, además, buscar una nueva relación entre la escuela y la sociedad. Se buscan respuestas institucionales a la diversidad a través de la elaboración de proyectos educativos.

Puigdemívol<sup>317</sup> (1998), desde su propuesta de integración a tiempo completo, sostiene que el alumno con discapacidad tendría que desarrollar la mayor parte de su escolarización en la clase del aula común que por edad le corresponde, con independencia que reciba apoyo especial fuera o dentro del aula o escuela. El servicio de apoyo se encuentra dirigido a cualquier alumno que presente

<sup>314</sup> Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela*. Valencia: Nau Libres, p.105.

<sup>315</sup> Bautista, R. (1993). Op. Cit., p. 13.

<sup>316</sup> López Melero, M. (1993). Op. Cit.

<sup>317</sup> Puigdemívol, I. (1998). Op. Cit.

necesidades educativas especiales y no sólo al que tenga hándicap. Lo que se busca es favorecer el desarrollo y la integración escolar y social del alumno. Y sostiene que resulta positivo que alumnos con un mismo déficit puedan establecer contactos periódicos con el fin de aprender determinadas habilidades instrumentales de utilidad para la escolarización y autonomía social del alumno.

Fortes<sup>318</sup> (1994) plantea un modelo que denomina participación del sujeto con n.e.e. en la cultura de la clase. Desde aquí se propone facilitar la participación del sujeto con n.e.e. en la vida cultural del aula y en la construcción de sus significados. Existe un único currículo para todos los alumnos, lo suficientemente abierto y flexible que aparece en las escuelas como el Proyecto Curricular Institucional y en cada grupo de alumnos como la Programación de Aula. Para cada alumno, si es que lo necesitase, una propuesta de adaptación curricular.

Para el autor son necesarios dos niveles de intervención. El primero implica modificaciones a nivel social (contexto), escuela (sistema relacional con compañeros y docentes e infraestructura). El segundo, implica el trabajo con el currículo, con sus adaptaciones. Y en el último de los casos la elaboración de un programa de enseñanza individualizada. Esto se refuerza con el posicionamiento de Bautista<sup>319</sup> (1993) quien señala desde su modelo de integración social que la inclusión de un alumno con discapacidad en un grupo de clase común tendría que ser total, que sería la única forma de hablar de inclusión.

Si avanzamos en la búsqueda de otros planteamientos, Font<sup>320</sup> (2009) sostiene que efectivamente en los últimos años a raíz del avance del movimiento de la inclusión, se encuentra en debate el rol de la educación especial, sobre todo en relación a los sujetos con discapacidad. Esa situación se genera, según el autor, debido a la imposibilidad de poder unificar un concepto de inclusión, y por otro lado, según, García, Fletcher y Romero<sup>321</sup> (2009), aún no existen investigaciones que avalen la efectividad de la inclusión total, es decir la escolarización en las escuelas comunes de los niños con discapacidad severa o con discapacidad múltiple.

Por lo tanto, la permanencia o no de las escuelas de educación especial, por lo menos en estos momentos, es un tema de debate y análisis, no sólo para este sector, sino para el sistema educativo en su conjunto. A esta situación actual, vamos a sumar el Informe Warnock (1978), elaborado por el Comité de Educación liderado

<sup>318</sup> Fortes, A. (1995). Op. Cit.

<sup>319</sup> Bautista, R. (1993). Op. Cit.

<sup>320</sup> Font, J. (2009). Op. Cit.

<sup>321</sup> García, I., Fletcher, T. y Romero, S. (2009). "Avances y retos de la educación inclusiva en Latino América, en Casanova, M. y Rodriguez, H. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla, pp.225-266.

por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales. El informe, no sólo aporta el concepto de necesidades educativas especiales de los alumnos, sino que sienta las bases del movimiento de la inclusión como un tema de derechos humanos. A partir de estos principios, se consolida una postura teórica que sostiene que el modelo de la inclusión total aboga por la desaparición de la educación especial.

Sin embargo, treinta años después la misma Warnock y Norwich<sup>322</sup> (2010), publican *Special Educational Needs: A new look* y a través de la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña, solicitan repensar el concepto de inclusión para los alumnos con dificultades físicas o emocionales severas. Y si es conveniente que sean escolarizados en las escuelas comunes.

Warnock y Norwich (2010) realizan una reflexión sobre el informe original de 1978 y plantean tres acotaciones. La primera es que el concepto de necesidades educativas especiales, en general, ha sido inútil y hasta erróneamente utilizado. Fue pensado e introducido por razones positivas, para ayudar a romper las barreras entre los discapacitados y los denominados niños normales. El objetivo era anular los estereotipos negativos asociados con categorías estigmatizantes para los sujetos con discapacidad y centrarse en sus las fortalezas y potencialidades.

En la práctica, en un primer momento se consolidó un discurso que valoraba a las necesidades educativas especiales como iguales en todos los alumnos, sin diferenciarlas, dado que se entendía que no había que categorizar ni brindar denominaciones. Esta situación llevó a no identificar que niños requerían de una intervención más especializada y así colaborar en el desarrollo de sus capacidades. Sin embargo, con el tiempo, desde la práctica y desde la teoría misma se terminó etiquetando a los alumnos. Si bien no se utilizaban los términos discapacidad o discapacitado, se comenzó indicaba que los alumnos eran portadores de necesidades educativas especiales del orden de lo cognitivo, sensorial, etc., volviendo a focalizar el problema y el déficit en el sujeto.

En este replantearse, Warnock y Norwich (2010) se preguntan si es que la escolarización de los alumnos con discapacidad que requieren de atenciones especializadas no necesitarían que se les proporcione aulas especiales en el ámbito de la escuela común.

Un segundo tema, siempre en el contexto educativo de Inglaterra, a replantear es el sistema de evaluación obligatoria para determinar los estados de necesidad de los alumnos. Desde aquí se determinaban las necesidades de los

<sup>322</sup> Warnock, M. y Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs: A new look*. London: Paperback.

niños con las dificultades más complejas e importantes y si éstas eran satisfechas en la escuela especial o en la escuela común. En la práctica, debido a la ampliación de la población con n.e.e., se produjo un campo de batalla entre los padres y las autoridades escolares locales en relación con el acceso a los recursos adicionales necesarios para atender a los niños. Se produjo una innecesaria burocracia que profundizó las desigualdades educativas. Por esta razón los autores sostienen que, si se van a mantener las ayudas, tienen que estar más centradas en necesidades de los alumnos que están admitidos en las escuelas especiales y así acceder a esta prestación en forma más directa y rápida.

Por último señalan que, desde su punto de vista, la inclusión, tal como se la plantea desde algunas posturas, fue demasiado lejos en cuanto a su radicalización de no permitir el apoyo pedagógico para algunos alumnos. Por ello, hoy sostienen que desde el informe Warnock (1978) siempre se creyó que las escuelas especiales se deben mantener para los niños con las discapacidades más complejas. El creer que las escuelas comunes pueden o deben tomar las medidas apropiadas para este grupo de alumnos ha sido un legado desastroso del informe del comité original.

Este nuevo escenario nos lleva a repensar la inclusión, dado que la misma promotora del modelo ahora se replantea el modelo de la inclusión, donde no se contempla a la educación especial como parte de él. Quizás es posible pensar que la inclusión, fue utilizada sólo como un término políticamente correcto a nivel teoría, discurso e incluso normativa. Pero en la práctica, se vio debilitada, poco apoyada, con vacíos e incertidumbres y hasta desacreditada, sobre todo cuando nos referimos al grupo de alumnos con discapacidad. Desde la práctica, quizás podamos comprender el pedido y reclamo de los docentes cuando preguntan: ¿cómo enseñar a niños y jóvenes con discapacidad severa en aulas comunes?

Aquí no se cuestionan los principios básicos de la inclusión, dado que ésta es un ideal para la sociedad en general. Quizás debemos preguntarnos si este modelo puede pensarse con múltiples escenarios y actores, constituyendo así la escuela de todos y para todas. Pero no debemos olvidar que en las instituciones escolares se desarrolla, más que una instancia de socialización, un proceso de escolarización y de acreditación de competencias e incumbencias para el campo laboral, sobre todo en los niveles superiores.

Teniendo en cuenta los posicionamientos de los autores citados, creemos que para llegar a definir el rol de la educación especial en el marco de la inclusión escolar, sería necesario tener presente que:

La inclusión es un principio ético-filosófico, que va más allá de la simple intención de querer escolarizar a unos determinados alumnos con discapacidad. Que se sitúa en la necesidad de aceptar las diferencias presentes en las personas, sean éstas del orden que fuera, físico, psíquico, cultural, social, temporal, permanente, entre otras.

La inclusión social e inclusión escolar son dos aspectos que dependen uno del otro. Hay que recordar que una inclusión escolar no garantiza una inclusión social plena, sino que puede ser tomada como un aspecto que muestra el progreso por el respeto a las diferencias y que sin lugar a duda contribuye a la construcción de una sociedad más tolerante y solidaria.

Se necesita de un currículo único abierto y flexible, que asegure una enseñanza que respete los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en las necesidades del alumno con discapacidad, sin olvidar a aquellos que tienen un desarrollo intelectual por arriba de la media.

El proceso de inclusión tiene una dinámica propia, que comienza antes del nacimiento del niño, con la preparación de los padres y entorno familiar. Sigue con la educación temprana del niño y continúa con su escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo, a partir de la definición de su trayectoria escolar. Y luego se consolida con un proyecto de formación e inserción laboral y un proyecto de vida que posibilita una formación para el ocio y la vida comunitaria. Todo este proceso posibilita a la persona su independencia y un desarrollo en la sociedad.

La inclusión necesita de una organización y unas prácticas pedagógicas desarrolladas desde un trabajo interinstitucional, cooperativo y con tiempos y espacios flexibles. Se necesita poner a disposición de los alumnos y docentes un servicio pedagógico permanente que asesore, coordine, elabore materiales y propuestas, y apoye a la escuela a brindar una propuesta educativa para todos los alumnos.

En la inclusión el currículo se convierte en un referente básico. Se parte de la premisa que no es posible concebir dos currículos, uno para la escuela especial y otro para la escuela común. De allí la existencia de un:

*“único currículum para todos , éste debe ser suficientemente abierto, flexible, que cierra progresivamente en el seno de la escuela en forma de proyecto docente, en cada grupo de clase en forma de programación y para cada sujeto con necesidades en forma de vías de acceso y/o adaptaciones de distinta intensidad”<sup>323</sup>.*

<sup>323</sup> Fortes, A. (1995). Op. Cit. p. 44.

La inclusión se constituye en el modelo que posibilita la participación de las personas con discapacidad en la vida escolar, social y cultural. Si retomamos a López Melero<sup>324</sup> (1983), diríamos que la inclusión escolar nos tiene que abrir espacios de reflexión y de autocrítica permanente desde un punto de vista epistemológico, ideológico y ético sobre el funcionamiento de la educación y de la sociedad en general.

En nuestra realidad escolar y social, en nuestra vida cotidiana, se encuentran personas con discapacidades múltiples y complejas. Quizás estos grupos de personas sí necesitan, para lograr esta inclusión en la sociedad, de un apoyo y atención especial que puede ser brindada y sostenida desde el campo de la educación especial.

#### 4.2.4.4. Aspectos didácticos y organizativos para una escuela inclusiva

Consolidar el modelo de la inclusión significa no quedarse en el plano de los enunciados teóricos y avanzar en la búsqueda de acuerdos y líneas de trabajo que fortalezcan el modelo. Desde el campo de la organización podemos decir que una escuela inclusiva necesita de propuestas escolares flexibles que posibiliten la atención a la diversidad de todos los alumnos.

En cuanto a la organización de las escuelas que buscan la atención a la diversidad, podemos encontrar diferentes aportes teóricos. En primer lugar, citamos a Gairín<sup>325</sup> (2001) quien al brindar propuestas organizativas para atender a la diversidad señala que existieron dos etapas claramente definidas. La primera de ellas era *“dotar a los centros de una estructura adecuada, incidiendo en la clarificación de los objetivos (reformulando el proyecto educativo, el proyecto curricular, el reglamento normativo...), la transformación de estructuras (profesores de apoyo, eliminación de barreras arquitectónicas...) y la sensibilización del personal”*. La segunda situación tiene las:

*“preocupaciones anteriores, pero permite, también, vislumbrar la atención a la puesta en marcha de los mecanismos de seguimiento y de mejora. Por una parte, preocupa el control de lo que se hace y la medición de la eficiencia; por otra, se arbitran procesos para incentivar innovaciones, y todo ello en el contexto de una preocupación por la mejora”*.

La inclusión también necesita de aspectos organizativos que atañen más a las prácticas educativas en las aulas. En este sentido Huguet<sup>326</sup> (2009), sostiene que es necesario incidir sobre la cultura docente, dado que tenemos históricamente dos

<sup>324</sup> López Melero, M. (1983). Op. Cit.

<sup>325</sup> Gairín, J. (2001). Op. Cit. p.250.

<sup>326</sup> Huguet, T. (2009). “El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión”, en Giné, C. (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, pp.81-94.



situaciones que marcan esta tarea. Por un lado, la especialización de los docentes en maestros comunes y otros de educación especial. Y por otro lado esta situación de división de roles consolida en los docentes rutinas y procedimientos dirigidos a un grupo de alumnos. Los maestros comunes con niños supuestamente estándar y homogéneos que aprenden, y los docentes especiales con los alumnos con discapacidad, a quienes miran desde su déficit y por lo tanto no aprenden.

Con el fin de iniciar procesos de cambio de cultura docente la autora propone trabajar en la búsqueda de los intercambios entre los docentes de educación común y especial. El objetivo es desmitificar los ámbitos profesionales, uno por ser los únicos especialistas y los otros por trabajar solo lo normal y tener miedo a lo denominado diferente-especial.

También solicita promover en las escuelas un clima de trabajo colaborativo, situación que permite desde lo organizativo, generar propuestas de trabajos compartidos y la definición de proyectos de carácter institucional. Este marco de trabajo posibilita destinar tiempos y espacios para que los docentes realicen tareas donde se promueve el apoyo mutuo y a los alumnos les facilita el aprender en grupo. El desarrollar entre los docentes tareas compartidas genera la posibilidad de instaurar actividades en parejas pedagógicas, dos profesores en el aula, situación que consolida un trabajo colaborativo hacia una cultura inclusiva.

A nivel institucional plantea el uso de la planificación como herramienta de gestión, porque le permite gestar un horizonte hacia donde dirigir las actividades y a su vez aclarar dudas y despejar inseguridades en la tarea. Para fortalecer la planificación, podemos utilizar a la comunicación como un instrumento que posibilita no sólo mejorar el clima de trabajo, sino también, circular la construcción de conocimiento entre los docentes y los alumnos.

Por último la autora expone que es necesario utilizar la evaluación global, como una herramienta de trabajo institucional. Este modelo permite conocer cómo se desarrolla la tarea en la escuela y el aula, tomar decisiones y elaborar planes de mejora hacia la consolidación de una escuela inclusiva.

Masallés y Rigol<sup>327</sup> (2000) también aportan otra propuesta de trabajo que plantea un modelo organizativo que posibilitaría acercar el modelo teórico de la inclusión a la realidad escolar y social que viven las escuelas. En este sentido, especifican que un modelo de escuela inclusiva necesita de un alto nivel de

<sup>327</sup> Masalles, J., y Rigol, A. (2000). "La organización de centros en el marco de un modelo participativo de gestión educativa. Criterios y objetivos con relación a la atención al alumnado", en Aldamiz-Echevarría et. al. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Grao.

descentralización y de autonomía. Esta situación permite mejorar la toma de decisiones y adecuación de las medidas pedagógicas a las características de los alumnos, al modelo que sostiene la escuela y a las necesidades de la comunidad.

Los autores sostienen que para ejercer la autonomía institucional es necesario contar con un director que asuma el rol de un líder educativo creativo, que promueva la participación, la negociación y la innovación. La estructura organizativa que se define a nivel escuela tendría que ser flexible, de tal forma que promueva la acción-reflexión entre los docentes y la participación de otras organizaciones de la comunidad.

Es necesaria la conformación de los equipos docentes que desarrollen trabajos en las coordinaciones de ciclo, de tutores, de currículo, de atención a la diversidad, entre otras. En estas coordinaciones horizontales los protagonistas son los equipos docentes, mientras que en las coordinaciones verticales se acentúa el trabajo en los responsables de los departamentos.

Y nos recuerdan que es preciso tener una actitud de revisión y evaluación permanente hacia el proceso de trabajo. Para ello proponen instancias de autoevaluación y de evaluación externa, situación que permitiría crear una cultura de la evaluación y, a su vez, generar una memoria y transferencia de lo que se hace.

Otro de los aportes para la construcción de una escuela que atienda a la diversidad de los alumnos es el que realiza Essomba<sup>328</sup> (2006), quien señala que es necesario trabajar en función de unos principios éticos y cívicos que permitan modificar la realidad social y promover la inclusión. Para esto es necesario de unas bases teóricas que den fundamento y sostén al modelo de la inclusión y que, actúe como marco de referencia de la tarea de la escuela.

Más precisamente se necesita de la construcción de un Proyecto Curricular, donde se expliciten los objetivos y principios curriculares, los niveles de complejidad de la tarea y se sugieran estrategias de trabajo. Para esta acción se demanda la presencia de un líder que sea promotor del cambio, que a nivel escuela desarrolle una propuesta de trabajo basada en la planificación, la sensibilización, la evaluación y la proyección social de la acción educativa.

Murillo y Hernández<sup>329</sup> (2011), también realizan sus aportes y sostienen que *“es posible que los directivos de escuelas con alto heterogeneidad en sus estudiantes deban para conseguir la inclusión realizar algunas prácticas distintas a las de directivos en*

<sup>328</sup> Essomba, M. (2006). Op. Cit.

<sup>329</sup> Murillo, J. y Hernández, R. (2011). “Una dirección escolar para la inclusión”, en Revista *Organización y Gestión Educativa* Nº 1, pp. 17-25, p.19.

*escuelas más homogéneas*". De esta forma, los autores proponen que los directores desarrollen una serie de prácticas de liderazgo relacionadas con la búsqueda de una visión de una escuela inclusiva. Y sugieren encarar un trabajo a partir de la constitución de las Comunidades de Profesionales de Aprendizaje, dado que es necesario encarar un plan de trabajo comunitario y colaborativo sobre el currículo.

Para ellos, sostener una cultura inclusiva va más allá de las prácticas en las aulas o la organización de la escuela. Sino que se sostiene desde los valores, principios, actitudes y normas que generan el sentimiento de una escuela como un espacio de todos. Para esto es imperioso fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, procurando que los docentes mejoren sus prácticas didácticas. Y para promover estas mejoras se necesita de una actitud innovadora, de la provisión de los recursos necesarios y de una organización flexible.

También proponen la búsqueda de una relación escuela-familia-comunidad, creando lazos fuertes, sostenidos por normas, principios y creencias que se comparten y posibilitan un apoyo a la tarea educativa que realiza la escuela. Y por sobre todo, comprometerse con la lucha contra la discriminación de todas las personas, alumnos y docentes, en relación a características personales en razón de etnia, género, clase socio-económica, cultura, capacidad y otras.

En este sentido Goikoetxea, Darreche y Fernández<sup>330</sup> (2011) sostienen que promover y sostener una escuela inclusiva necesita de un análisis de la realidad escolar y realizar procesos de intervención global que permitan conocer las prácticas docentes, sus concepciones pedagógicas y sus metodologías de trabajo; y desde lo institucional, conocer las culturas organizacionales y las estructuras organizativas.

También proponen el desarrollo de estrategias de innovación y mejora que afecten a la escuela en su totalidad, teniendo como eje el cambio en el currículo. Y por último, nos recuerdan que realizar una intervención global y compleja sobre la escuela, igualmente implica la propuesta y desarrollo de tareas concretas, puntuales y específicas.

Según los autores, conocer y analizar la realidad escolar, realizar intervenciones globales y tener como eje de trabajo el currículo, precisa de la implementación de estrategias básicas. La primera es diseñar y promover la constitución del departamento de inclusión, que tiene como misión impulsar metodologías didácticas y organizativas basadas en la flexibilidad y la atención a la

<sup>330</sup> Goikoetxea, J., Darreche, L. y Fernández, A. (2011). "Declaraciones e intenciones inclusoras, culturas y prácticas excluseras", en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 1, pp. 26-30.

diversidad. La segunda es la promoción de un modelo de apoyo escolar colaborativo y flexible, destinado a los alumnos, y agrupamientos de alumnos y de docentes. Y en tercer lugar, hay que estimular el análisis y discusión del currículo, en base a nuevos modelos y formas organizativas de enseñanza y de aprendizaje, así como su diversificación y construcción de materiales didácticos.

Analizando las propuestas de los autores, podemos decir que los fundamentos para el desarrollo de una escuela inclusiva se encuentran en tener en claro el punto de partida sobre las características de relación educación-escuela-diversidad. Una vez conocida la realidad, habría que priorizar ámbitos o áreas, recordando que el eje de trabajo es el currículo y desde allí elaborar una propuesta de trabajo global e institucional. Es decir que los fundamentos del cambio se encuentran en la necesidad sentida de los actores educativos de hacer algo y de mover la escuela hacia un lugar, la inclusión.

Sin embargo, una vez que surge la necesidad institucional de trabajar por la inclusión y se inicia el proceso de cambio, también comienza un proceso en el que pueden surgir conflictos y crisis, a los cuales debemos afrontar, con el propósito de aprender de estas situaciones. El objetivo es mantener un camino sostenido de implementación del proyecto de escuela inclusiva para que este tome fuerzas hasta su institucionalización. Es decir que la construcción de una escuela inclusiva es un proceso inacabado y complejo.

Luego, necesitamos contar con un marco teórico de referencia sobre la concepción de la diversidad y de escuela inclusiva, ya que estos términos pudimos ver que tienen distintos significados. Desde este modelo de escuela dar respuesta a la diversidad implica trabajar con todos los grupos de alumnos, con sus características, en razón de su género, origen social, capacidad o estilo de aprendizaje, y no exclusivamente a aquellos con discapacidad.

Otro elemento, para el desarrollo de una escuela inclusiva, sería diseñar e implementar la organización de sistemas de apoyo escolar. Esta estructura tendría que tener un modelo colaborativo de trabajo, centrado en el currículo y de intervención y abordaje institucional. Se tiene que recordar que el apoyo escolar, desde un enfoque inclusivo, no va dirigido exclusivamente a un grupo de alumnos, sino a todos. Que la acción del apoyo es responsabilidad de todos los profesionales que se encuentran en la escuela, incluyendo a los docentes de educación especial si fuera necesaria su intervención.

Por último, encontramos la necesidad de crear a nivel aula, escuela, familia y territorio el sentido de comunidad. Este sentimiento se podrá constituir a partir de la creación de lazos fuertes entre escuela y comunidad, de la promoción de valores y principios compartidos y de la valoración y respeto a las diferencias de las personas. Todo en el marco de un proyecto de trabajo no solo escolar, sino también social.

En función de las características, principios y valores que sostienen a una escuela inclusiva, proponemos un marco de actuación sostenido desde un modelo global y sistémico de intervención que camina entre lo macro a lo micro escolar y social. Para ello creemos que se tendría que tener en cuenta tres niveles de intervención: Nivel Sistema: Ministerio de Educación, Nivel Institucional: Escuela y Comunidad y el Nivel Aula: Docente y Alumno, (Ver figura nº 14).

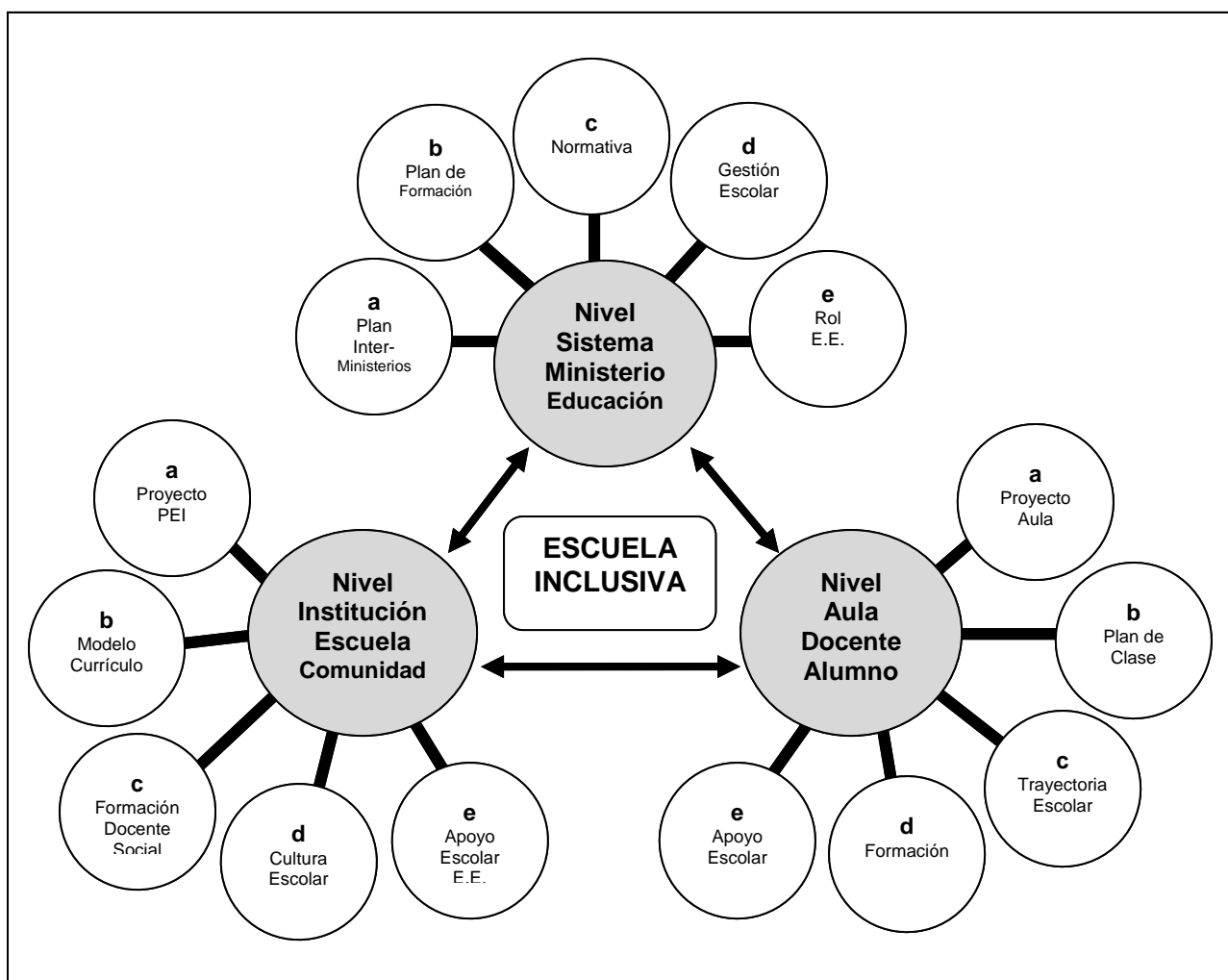


Figura nº 14 Modelo de organización - intervención para la construcción de una escuela inclusiva. Elaboración propia

Proponemos estos tres niveles de intervención y de trabajo, dado que es necesario encarar un trabajo simultáneo que permita aunar esfuerzos entre las grandes metas o políticas educativas, las pequeñas metas y objetivos institucionales

y los objetivos que se proponen los docentes en el aula. El accionar de los tres niveles tiene como eje los principios y valores que promueven el respeto, la igualdad, el trabajo en equipo, la colaboración, la diversidad de las personas y la atención educativa principalmente a los grupos más vulnerables de la sociedad.

Las tareas que proponemos a continuación pretenden definir las líneas de trabajo en cada nivel de intervención:

#### **Nivel Sistema: Ministerio de Educación**

**a)** Planificar acciones a nivel interministerial de la provincia. El objetivo es coordinar acciones entre las diferentes áreas de los ministerios (Educación, Acción Social, Infraestructura, Trabajo) con el propósito de promover una sociedad y territorio más inclusivo. El trabajo se sustenta en el trabajo en red, la participación y la colaboración, en base al principio del respeto y atención a la diversidad de las personas.

**b)** Elaborar un plan de formación a nivel sistema educativo de la Jurisdicción. Se promoverá en los cuatro niveles educativos acciones que tiendan a: socializar experiencias y detectar necesidades, planificar acciones de formación y desarrollar módulos con temáticas puntuales sobre la atención a la diversidad. A partir de las acciones realizadas se definirán líneas de acción para la construcción de modelos de trabajo de atención a la diversidad desde las escuelas.

**c)** Construir un marco normativo que promueva una escuela inclusiva. Se tiene como base las experiencias que existen en las escuelas, las leyes de educación y los documentos de organismos internacionales que promueven la inclusión.

**d)** Crear un área de acompañamiento y formación de los responsables de la gestión escolar, siendo los destinatarios los supervisores, directores y coordinadores de ciclo. El objetivo es crear espacios para analizar la situación de la gestión escolar, crear herramientas para mejorar su rol y brindar formación y asesoramiento.

**e)** Definir el rol de la educación especial en la Jurisdicción. El debate sobre la construcción de una escuela única para todos los alumnos tendrá su desarrollo en las escuelas, en las instituciones formadoras y en otras instituciones sociales.

#### **Nivel Institucional: Escuela y Comunidad**

**a)** Elaborar Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con principios inclusivos y con la participación de todos los actores educativos y de la comunidad-territorio. Conformar y consolidar el equipo promotor de la escuela inclusiva, como

medida inicial al proceso de trabajo. Definir a nivel escuela el marco normativo, traducidos en régimen de convivencia escolar.

**b)** Definir un currículo único, abierto y flexible. El Proyecto Curricular Institucional tiene que contener los contenidos básicos de los Diseños Curriculares de la Jurisdicción y los conocimientos más relevantes de la comunidad.

**c)** Elaborar un plan de formación centrado en las necesidades de los docentes. Promover la tarea en base a la colaboración y el trabajo en equipo, teniendo como eje el análisis sobre la diversidad de los alumnos y las propuestas pedagógicas. Desarrollar un plan de concientización en la comunidad sobre el respeto y valor de la diversidad humana, con el fin de reflexionar sobre las actitudes que prevalecen en la sociedad.

**d)** Promover un plan de trabajo para la consolidación de una cultura organizativa colaborativa. Se necesita un modelo de trabajo que sostenga como principios el respeto a la diversidad, el trabajo conjunto, la innovación, la resolución de conflictos y la evaluación continua.

**e)** Proponer un modelo de trabajo que defina e incluya el rol del área de educación especial. La propuesta de trabajo tendría que ser para todos los alumnos, con la participación de todos los docentes y el compromiso de las familias. No se solo debe incluir las actividades de escolarización de los alumnos, sino también las actividades de orden comunitario-social.

### **Nivel Aula: Docente y Alumno**

**a)** Elaborar el proyecto didáctico de aula, siendo éste la planificación del docente que le posibilita coordinar las acciones para la atención a la diversidad de todos los alumnos. Esto involucra la selección de contenidos, las propuestas didácticas, los recursos a utilizar, las actividades extracurriculares, las vinculaciones con otras instituciones. Se tiene que buscar diferentes niveles de participación y de respuestas educativas.

**b)** Elaborar un plan de clase a partir de los principios de la atención a la diversidad de los alumnos. Priorizar contenidos escolares a partir de las necesidades y características culturales del territorio. Favorecer el trabajo en grupo del alumnado en el propio grupo clase y promover el aprendizaje cooperativo.

**c)** Definir las trayectorias escolares de todos los alumnos de la clase. Tener como estrategia de trabajo, los planes individualizados o personalizados de trabajo, que tienen como punto de partida las barreras de aprendizaje del o los alumnos y



sus capacidades. A partir de un diagnóstico de cada alumno, se realiza un plan de trabajo que implica las definir las competencias a desarrollar, las estrategias didácticas a utilizar, el itinerario formativo y los tiempos y recursos necesarios. Sin olvidar la participación de la familia. Estos planes tienen sentido si es que forman parte del currículo único.

**d)** Promover entre los docentes un trabajo colaborativo con el fin de iniciar un análisis de la práctica docente. Identificar las necesidades formativas de los docentes con el objeto de aunar un plan de formación docente del centro. Desarrollar en el aula un trabajo compartido entre dos profesores. Redefinir el rol de la familia y de la comunidad en el proceso formativo y elaborar un plan de sensibilización sobre la diversidad en la sociedad. Formación para la promoción y sensibilización sobre la atención a la diversidad.

**e)** Precisar un modelo de apoyo escolar a desarrollar desde el aula. Medidas de acción directa e indirecta a los alumnos. La intervención de los apoyos especializados dentro del aula. El trabajo en talleres interclases. El trabajo en pequeños grupos dentro del aula. La intervención del gabinete escolar. El trabajo colaborativo entre docentes comunes y pedagogos especiales.

El modelo de intervención y asesoramiento propuesto se basa en la propuesta de Huguet<sup>331</sup> (2009). Desde aquí procuramos la mejora de los centros escolares a partir de una perspectiva sistémica de la realidad. La escuela es vista como un sistema abierto, flexible y complejo donde podemos encontrar diferentes niveles de intervención: en este caso nivel sistema educativo, nivel institución y nivel aula.

Desde nuestro estudio buscamos incidir en los tres niveles propuestos dado que las culturas escolares inclusivas, según Salavert<sup>332</sup> (2012), en general en todo cambio en educación se encuentra estancada por las disociaciones existente entre los niveles intervinientes, entre Administración educativa y las escuelas y entre las instituciones educativas y las aulas. Otro elemento que no encuentra congruencia es la relación entre la teoría declarada, aquella que se sostiene desde los documentos oficiales, investigaciones y que se desea socialmente, con la teoría en uso, la que se mantiene implícita o inconscientemente en los principios o creencias de las personas.

<sup>331</sup> Huguet, T. (2009), Op. Cit.

<sup>332</sup> Salavert, R. (2012). "Una reflexión crítica sobre la práctica de la evaluación profesional en los EEUU", en Revista *Organización y Gestión Educativa* N° 1, pp. 20-22.

Para Goikoetxea, Darreche y Fernández (2011), el “*cambio individual de creencias y formas de actuar no puede abordarse con éxito si no se acompaña simultáneamente de cambios en la cultura institucional, cambios en el enfoque del currículum, cambios en las estructuras organizativas de apoyo a la inclusión y cambios en las prácticas de aula*”<sup>333</sup>. Esta estrategia de cambio global permite la acción coordinada de todos los niveles, sistema, institución, aula, y realizar una reflexión sobre el porqué y el cómo hacer las cosas.

El modelo expuesto en la Figura N° 14, no pretende ser un diseño teórico, sino una realidad práctica que se podrá llevar a cabo mediante una metodología de trabajo que se sustenta en cuatro fases: reflexión, formación, planeación y acción. Estas etapas de trabajo se pueden desarrollar y se consolidan en las instituciones a través de cuatro vectores: automotivación, creación, coherencia y Feedback (Ver figura n° 15).

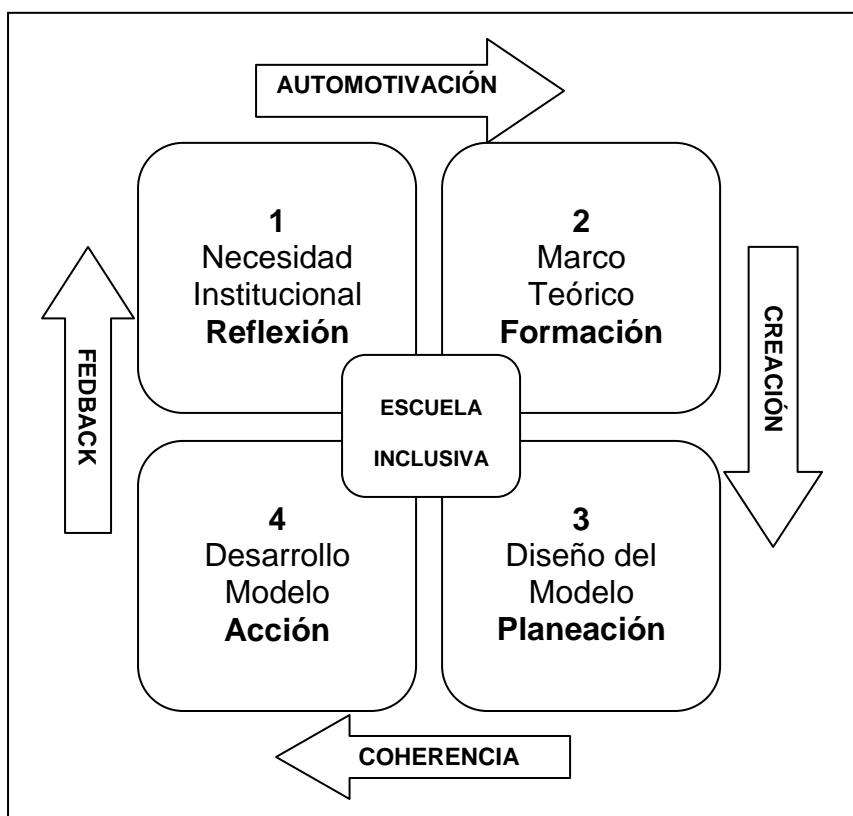


Figura n° 15 Metodología de trabajo para el desarrollo de una escuela inclusiva

La implementación del modelo de trabajo necesita de la intervención de la Administración educativa, quién tiene la responsabilidad de implicar a las escuelas y

<sup>333</sup> Goikoetxea, J., Darreche, L. y Fernández, A. (2011). Op. Cit. p. 27.

desarrollar las fases de intervención en forma secuencial, conjuntamente con las escuelas. Consideramos que es necesario el aval de éste nivel, dado que el objetivo es definir a nivel Jurisdicción educativa un modelo de atención a la diversidad, desde los principios de la inclusión.

Proponemos trabajar desde un modelo que no busque sólo modificar las actividades institucionales de las escuelas a partir de una intervención gerencial. Aunque nuestro objetivo es realizar una intervención desde el Nivel Sistema para construir, planificar y desarrollar un modelo de trabajo, el proceso de trabajo se asume desde la participación, la información, la formación, los acuerdos y el acompañamiento en la acción.

El modelo de trabajo no supone la implementación externa e impuesta del proyecto de trabajo a las escuelas y a las personas, a quienes se responsabiliza de ejecutar las estrategias preestablecidas. Por ello, el proceso planteado si bien busca modificaciones en los sistemas y en las estructuras organizativas, también reconocemos que las escuelas son organizaciones abiertas y complejas.

La realidad educativa es compleja e introducir cambios en las escuelas, vistas estas como sistema, implica asumir su carácter multidimensional y complejo. En esta línea de análisis, Lorenzo<sup>334</sup> (2011) caracteriza a los centros como un ecosistema social y humano, por este motivo tomamos en cuenta lo que plantean Marchesi y Martín<sup>335</sup> (2000), al sostener que el nivel más fácil de cambiar en la cultura escolar es el de los conocimientos y el más difícil, las actitudes de los grupos humanos.

Finalmente, la dinámica de trabajo de las fases se ven activadas por cuatro vectores: automotivación, creación, coherencia y feedback. La función de éstos es regular la modalidad de interrelación entre las fases de trabajo, de tal forma que se produzca la operatividad del sistema planteado. Desde esta perspectiva consideramos que la implementación del modelo busca esencialmente el cambio de actitudes de las personas, hacia el respeto de las diferencias. Tanto las fases como los vectores tienen una relación sistémica entre sí y se encuentran asociados porque tienen un solo fin, la creación de un modelo de escuela inclusiva.

En cuanto a las características de las fases, la primera se denomina de reflexión, es la que marca el inicio del trabajo y la que necesita de un mayor nivel de trabajo al interior de las escuelas, dado que tiene que lograr el compromiso y

<sup>334</sup> Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.

<sup>335</sup> Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

participación de la comunidad escolar. Es el momento donde la institución decide abordar el cambio como una necesidad interna, en este caso definir un modelo de trabajo para la atención a la diversidad de los alumnos. La fase de formación, tiene como objetivo definir el marco teórico de referencia que de sustento y guíe el trabajo a desarrollar en las siguientes fases.

La fase de planeación es el momento donde se elabora el diseño de trabajo a desarrollar en los centros. Su construcción tiene como base la participación y el compromiso de hacer y repensar el trabajo en la escuela, por ello tienen que intervenir los actores educativos y los responsables de la Administración educativa. El objetivo es definir el modelo de atención a la diversidad y la planificar la concreción del mismo. Por último, la fase de la acción representa el desarrollo del modelo propuesto e implica también las instancias de análisis y evaluación de la acción, con la intención de retroalimentar la tarea.

En síntesis, el diseño para la concreción del modelo implica la elaboración de un programa que determina una estructura organizativa, un cronograma y un esquema de comunicaciones, para definir un plan detallado que incluya plazos y responsables de cada una de las actividades a ejecutar, así como también los recursos que se necesiten. La guía se presenta como una propuesta metodológica que les permitirá a la Administración educativa y a las escuelas desarrollar las fases para implementar el modelo construido, a través de un esquema lógico y secuencial.

En cuanto a la metodología de trabajo, ésta se moviliza a partir de la automotivación de las personas y de la organización para iniciar el proceso de cambio en cada nivel (sistema, institución y aula). Se necesita de un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo y lo que se desea cambiar, para poder iniciar un proceso de consolidación del marco teórico referencial a utilizar. La creación es el proceso que permite pasar de un proceso de reflexión, de construcción de un marco teórico referencial y llegar a la instancia de planeación del diseño del modelo de mejora.

La coherencia es necesaria para encontrar una relación entre la teoría (el modelo construido) y la práctica (la acción en cada uno de los niveles). El trabajo en la escuelas y en las aulas se retroalimenta por el feedback que existe entre la acción y la reflexión de los involucrados.

Por lo tanto, tanto el modelo como la metodología de trabajo necesitan de los acuerdos, compromisos y la decisión de trabajar, desde los tres niveles (sistema, institución y aula), para la construcción y consolidación de una escuela inclusiva.

Como nuestro trabajo se desarrolla desde el campo de la organización escolar y nuestro objetivo es la búsqueda de la mejora en las instituciones, para Gairín y Goikoetxea<sup>336</sup> (2008), necesitamos centrar los procesos en el trabajo colaborativo, en la búsqueda del desarrollo de nuevas competencias profesionales individuales en las prácticas de enseñanza y de cambios organizativos globales.

En esta línea de trabajo, del desarrollo organizacional, tomamos a Bolívar<sup>337</sup> (2008) y Fullan<sup>338</sup> (2004), quienes sostienen que la mejora en las escuelas necesita de cambios internos y externos y, no debemos olvidar, que éxito depende, en gran medida, con el momento histórico de la institución y con su capacidad interna de desarrollo actual. En este sentido, nuestras estrategias para el cambio buscan mejorar los aprendizajes y desarrollar las capacidades de los estudiantes, la profesionalidad de los profesores y, en general, promover el cambio en la cultura escolar y de la comunidad educativa.

Así pues, promover el desarrollo y mejora organizativa y cultural en las escuelas, posibilita según Huguet<sup>339</sup> (2009) promover diferentes capacidades en la vida institucional, las cuales pueden ser:

*“Capacidad para evaluar el funcionamiento del centro y la calidad de la labor educativa.  
Capacidad para establecer metas compartidas.  
Capacidad de clarificar las comunidades dentro y entre los subsistemas de la organización y con el exterior.  
Capacidad para detectar, explicitar y trabajar los conflictos  
Capacidad de mejorar los procedimientos de trabajo de los grupos.  
Capacidad de adaptación y flexibilidad ante los cambios.  
Capacidad para tomar decisiones”.*

Por lo tanto, nuestra propuesta de trabajo es unan herramienta de reflexión y análisis para la toma de decisiones. Porque creemos que ningún modelo da respuesta exacta a cada escuela, a cada aula, a cada docente y a cada alumno, por ello, lo que decidamos tiene sentido y significado sólo en la práctica educativa y social de cada escuela.

Buscamos introducir en las escuelas un proceso de desarrollo organizacional que busca el cambio de creencias, actitudes, valores y estructura de la organización y de las personas, en favor de unan escuela inclusiva.

Es una propuesta que necesita de una instancia de motivación, de reflexión, de planificación y de acción, que involucra la participación de tres niveles de intervención (sistema, institución, aula) y a toda la organización (personas).

<sup>336</sup> Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). “La investigación en organización escolar”, en *Revista de Psicodidáctica*, Volumen 13, Nº 2, pp. 73-95.

<sup>337</sup> Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.

<sup>338</sup> Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.

<sup>339</sup> Huguet, T. (2009). Op. Cit. p.33

Promover el cambio en las organizaciones, implica reconocer que éstas se caracterizan por las interdependencias que existen en su interior, entre las personas que la constituyen, y con el entorno, con la comunidad y otros organismos. Esta situación nos señala que lo que suceda en la escuela afecta a las personas, así mismo, lo que sucede en el entorno (social, político y económico) afecta la organización y viceversa.

## Recapitulación

---

En el desarrollo de este capítulo pudimos conocer que la atención a la diversidad de las personas desde la educación especial surge a partir de la reclusión de los sujetos denominados deficientes en instituciones psiquiátricas o médicas. Este hecho marcó a fuego el estigma en estas personas, tanto es así que perdura aún hoy como si el tiempo no hubiese transcurrido. Luego hemos pasado por la etapa de institucionalización escolar de los alumnos con discapacidad, luego por un período de integración que significó un cambio conceptual de la actividad de la educación especial, a raíz de la aparición de los términos normalización y necesidades educativas especiales. El principio de integración escolar promovió movimientos y cambios en la educación especial y común, en esta última menor medida, a tal punto que culminó con la desaparición del estatus de subsistema educativo del cual gozaba.

Ahora bien, actualmente nos encontremos inmersos en el debate teórico de los postulados de la inclusión que sostiene una educación en y para la diversidad. No obstante, debemos decir que en los países europeos o del norte de América el debate no es sólo teórico, sino que también se analizan experiencias de modelos de escuelas inclusivas desarrolladas en las instituciones. Mientras que en el contexto latinoamericano, específicamente argentino, quizás aún no superamos del todo los enfoques de la segregación o integración y la inclusión es aun un modelo teórico.

En líneas generales podemos decir que una educación en la diversidad tiene sus bases históricas en los cambios que fue teniendo la educación especial. Pero tenemos que remarcar que actualmente desde una nueva visión inclusiva se persigue brindar una educación para todas las personas, evitando las etiquetaciones y estigmatizaciones negativas hacia los sujetos.

Siendo respetuosos de esta historia y trayectoria educativa, debemos recordar que fue desde la educación especial donde se acuñaron términos como normalización y escuela inclusiva, los que luego utilizamos para definir y sostener el desarrollo de una escuela inclusiva donde tienen cabida todas nuestras diferencias. Por ello, creemos importante que la normalización no sea percibida *"ni como una utopía ni como una amenaza para nadie"*<sup>340</sup>, sino como una ideología que si bien puede tener algunas dificultades en su puesta en práctica, los logros pueden llegar a ser muy satisfactorios. Para ello, es necesario que la sociedad pase por un proceso

---

<sup>340</sup> Toledo, M. (1981), Op. Cit. p.37.



de maduración ideológica sobre el tema y logre la ruptura de tradiciones, costumbres o esquemas más cercanos a la segregación, al rechazo o a la compasión con respeto a lo diferente.

Dicho esto, también es cierto que si analizamos la práctica educativa y si indagamos en el posicionamiento que adoptan directores, docentes de escuela común y especial e incluso hasta padres, podemos encontrar como dos posicionamientos claramente extremos. En el primero de ellos, encontramos a quienes sostienen argumentos a favor del modelo de escuela inclusiva, con la escolarización de todos los alumnos en un único centro y sin el apoyo de lo especial. Desde aquí se argumenta que mediante este modelo educativo no sólo se enseña, sino que se constituye en el ámbito institucional-social que permite el desarrollo de amistades con los otros, ampliando así las oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales.

El segundo grupo si bien cree en una escuela inclusiva, ésta no es para todos los alumnos sino que tiene ciertas excepciones: los grupos de personas con discapacidad severa o múltiple. Desde esta postura se sostiene que es necesaria la continuidad de la educación especial como un servicio educativo único y exclusivo para los alumnos con discapacidad. Dado que estas escuelas ofrecen ventajas únicas para este grupo de alumnos, porque brindan servicios específicos de atención, de tal forma que el alumno se educará en clases pequeñas, con profesores especialmente capacitados, promoviendo capacidades funcionales, con una enseñanza individualizada y haciendo uso de procedimientos especiales.

En síntesis, lo que se precisamos son cambios profundos en las estructuras sociales y organizacionales, sobre todo en el cambio de actitud de la sociedad en su conjunto hacia la diversidad que portamos todas las personas. El objetivo es poder crear y sentar las bases definitivas de un movimiento ideológico social que desestime consolidar una sociedad segregadora y homogeneizadora. Así pues, el principio de la diversidad se convierte en un instrumento que busca que todas las personas gocen de una mayor y mejor calidad de vida. Y en esta tarea quizás necesita de la experiencia y el apoyo de la educación especial, claro esta desde un nuevo enfoque y rol educativo.

El reto parece ser organizar una escuela inclusiva, de manera tal que respetemos los derechos de los alumnos, valoremos sus diferencias y desarrollemos sus capacidades. Por ello, proponemos un modelo de intervención desde tres niveles, sistema educativo, institución y aula, el cual se desarrolla a partir de una

metodología de trabajo basado en cuatro fases, reflexión, formación, planeación y acción. Las fases son movilizadas por cuatro vectores, automotivación, creación, coherencia y feedback. Nuestro objetivo es posibilitar el desarrollo y la mejora organizacional en las escuelas de educación especial y común, a partir de la redefinición del rol de la escuela especial, en el marco de una cultura escolar colaborativa e inclusiva.

## Tercera Parte. Desarrollo del estudio

---

### Resumen

La investigación se desarrolla desde una perspectiva de investigación cualitativa. La ubicamos en el campo de las exploraciones que indagan sobre el conocimiento que tienen docentes y directivos sobre sus prácticas educativas. Para el estudio escogimos como enfoque metodológico al estudio de casos, dado que es una investigación descriptiva, exhaustiva y en profundidad de un caso: la atención a la diversidad que desarrollan un grupo de escuelas de educación especial y común en la Provincia de Jujuy.

Es un estudio particularista porque se centra en una situación en concreto: los enfoques de atención a la diversidad en los centros escolares. Es descriptivo porque tratamos de realizar una descripción exhaustiva del tema, a partir de la información brindada por los docentes y directivos. Es heurístico porque tratamos de dar a conocer a la comunidad educativa sobre el estado de la cuestión. Y es inductivo porque buscamos llegar a aunar criterios generales sobre el estado de la cuestión a partir del aporte de cada uno de los participantes.

Para realizar el estudio utilizamos diversos instrumentos para la obtención de la información. A través del cuestionario tratamos de conocer el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas. Mediante las entrevistas semiestructuradas tratamos profundizar en el conocimiento de las prácticas escolares, especialmente las relacionadas con la organización de los centros. Por último, hicimos uso también del análisis documental, a través del cual profundizamos en el conocimiento de los proyectos educativos que elaboraron las instituciones, puntualizando sobre el lugar que se le asigna a la atención a la diversidad de los alumnos.

En cuanto a la muestra, la misma son dos grupos de escuelas: el primero, lo integran las escuelas especiales N° 2 y N° 8 y las escuelas comunes N° 64 y 244, escuelas más cercanos a los principios de la integración escolar. El segundo grupo lo integran la escuela especial N° 3 y la escuela primaria común N° 255 y los anexos de educación especial N° 7 y N° 77, instituciones más cercanas a los principios de la inclusión.

## Sumario

### Capítulo 5: Objetivos y fundamentación del estudio

- 5.1. Objetivos de la investigación
  - 5.1.1. Supuestos de investigación
- 5.2. El enfoque cualitativo y el estudio de casos: nuestra opción metodológica
  - 5.2.1. Descripción de la muestra
  - 5.2.2. Instrumentos de recolección de la información
  - 5.2.3. Cronograma de investigación

### Capítulo 6: Trabajo de campo y análisis de datos

- 6.1 Elaboración del marco conceptual: criterios y principios
- 6.2. Las técnicas y construcción de los instrumentos de recolección de datos
  - 6.2.1. La encuesta: construcción del cuestionario
  - 6.2.2. La encuesta: la entrevista semiestructurada
  - 6.2.3. Análisis de documentos: guía para analizar los proyectos educativos
- 6.3. Ingreso a las escuelas y recolección de la información
- 6.4. Análisis de los datos
  - 6.4.1. Codificación de los datos
  - 6.4.2. Reconstrucción del instrumento

## Capítulo 5: Objetivos y fundamentación del estudio

---

Nuestra investigación se orienta hacia la profundización en el conocimiento y construcción de una escuela inclusiva mediante el respeto a la diversidad de los alumnos. Y, en términos generales el estudio pretende conocer y mejorar la organización de las escuelas de educación especial y de nivel primario de la Provincia de Jujuy, con el fin de brindar una educación para todos los alumnos, a partir de los principios de la inclusión.

### 5.1. Objetivos de la investigación

**1. Revisar las acciones organizativas más significativas que las escuelas de educación especial han desarrollado a lo largo de su historia para construir sus propuestas educativas.**

Pretendemos realizar un diagnóstico sobre la evolución histórica de la educación especial en la provincia de Jujuy, buscando conocer las formas de organización que crearon las instituciones para brindar su servicio. Esto nos permitirá comprender la situación actual y así proponer mejoras a su actual situación.

**2. Conocer las representaciones que existen entre directivos y docentes de las escuelas de educación especial y común sobre los objetivos de la atención a la diversidad.**

Buscamos conocer qué piensan y sienten los docentes y directivos sobre el concepto de diversidad que sostienen en sus prácticas y el rol que cumple actualmente la educación especial. Conocer sus representaciones nos permitirá comprender sus prácticas docentes y propuestas institucionales.

**3. Identificar el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas de educación especial y común.**

Para identificar el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas, segregación, integración o inclusión, utilizaremos todos los instrumentos creados para tal fin (cuestionario, guía de entrevista y guía de análisis de documento). El resultado de la aplicación del instrumento nos permitirá identificar las fortalezas y

debilidades que aparecen en el enfoque que prevalece, situación que nos orientará en las decisiones a tomar para la construcción de la propuesta de mejora a construir.

#### **4. Definir el rol de la educación especial en el ámbito educativo de la provincia de Jujuy.**

Al existir escasas investigaciones sobre el objeto de estudio hasta la fecha se hizo difícil poder conocer cuál fue y es actualmente el rol de la educación especial en el sistema educativo de la Provincia de Jujuy. Conocer sus orígenes, mandato fundacional y su estado actual, nos permitirá definir cuál debería ser el nuevo rol de la educación especial en el marco de un enfoque inclusivo y de un modelo educativo de educación en y para la diversidad.

#### **5. Elaborar una propuesta organizativa que permita mejorar la atención educativa desde las bases de la educación en y para la diversidad.**

Una vez realizado el trabajo de campo y el análisis de los datos, podremos tener un diagnóstico sobre la educación especial en la provincia de Jujuy, por lo menos desde la visión de docentes y directivos. Este estado de la cuestión nos permitirá tener herramientas para la toma de decisiones, en cuanto a definir los lineamientos de un modelo de escuela inclusiva en el marco de una educación en y para la diversidad; todo esto en el marco socio-histórico y político de la provincia de Jujuy.

##### **5.1.1. Supuestos de investigación**

- 1) Entre las instituciones de educación especial y común existen propuestas de trabajo fragmentadas y aisladas, que no contribuyen a mejorar una educación para la diversidad.
- 2) Las acciones de integración e inclusión escolar se originan, desarrollan y sostienen desde las escuelas especiales y son llevadas a las escuelas comunes como propuestas de trabajo.
- 3) Desde la administración escolar se elaboran propuestas de trabajo que no siempre contemplan las características y necesidades de las escuelas.
- 4) En las escuelas no existen lineamientos de carácter institucional que posibiliten realizar un trabajo en conjunto.
- 5) La diversidad en las escuelas es un concepto que se utiliza, pero que en la práctica aún no tiene desarrollo.

## 5.2. El enfoque cualitativo y el estudio de casos: nuestra opción metodológica

Tal como lo hemos planteado en el marco teórico del trabajo, en estos tiempos contemporáneos la realidad social se caracteriza por permanentes y continuos cambios. A esto se suma las circunstancias emergentes, como el reclamo de derechos de las denominadas minorías sociales, situación que nos muestra una humanidad cada día más compleja y dinámica.

Fernández Enguita<sup>341</sup> (2001) nos señala que la sociedad se caracteriza por el fenómeno de la globalización, el cuál ha producido nuevas realidades en nuestros barrios y ciudades. Los movimientos migratorios, el empoderamiento de la mujer; los reclamos de las minorías sociales y la extensión de las redes de comunicación, crean un complejo sistema de redes y relaciones que modifican la vida cotidiana y reconfiguran sus instituciones.

Parte de estos cambios, son la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad, de las mujeres y de los pueblos originarios, quienes solicitan un marco de convivencia plural basado en el respeto. Lograr este nuevo orden social se encuentra condicionado, en gran medida, por las actitudes que tenemos las personas sobre las diferencias y la diversidad en los sujetos y los grupos humanos.

Estamos convencidos que este nuevo marco social requiere de respuestas, modos de proceder y valores que encuentren sustento en el respeto hacia la diversidad de las personas. Para Soriano<sup>342</sup> (2005) la sociedad necesita dar respuesta a las necesidades de todas las personas, procurando erradicar las barreras arquitectónicas, sociales y educativas aun existentes.

Como parte de este entramado las escuelas tienen que centrar sus esfuerzos y crear entornos sociales y escolares más inclusivos. Según Tejedor<sup>343</sup> (2004), lo más importante es trabajar en el cambio de actitud de las personas sobre las concepciones vigentes sobre la diversidad y las diferencias. Hay que dejar atrás el enfoque que sostiene estereotipos negativos sobre lo considerado como diferente, dado que aún se lo asocia con la deficiencia y que carece valor.

<sup>341</sup> Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

<sup>342</sup> Soriano, E. (Coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.

<sup>343</sup> Tejedor, J. (2004). "Investigación educativa ¿Hacia dónde vamos?", en Buendía, L., González, D. y Pozo, T. (Coord.), *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp.63-104.



Esta investigación, por sí misma, por estar referida a la búsqueda de un modelo de organización escolar más inclusivo, según Jiménez<sup>344</sup> (2004), es vibrante e innovador. Su importancia radica en el hecho que trata de acercarnos a la realidad social y educativa sobre la diversidad, específicamente, en el ámbito de la educación especial y su tarea con los alumnos con discapacidad.

La indagación pretende ser un aporte para las escuelas de Jujuy, brindando un análisis y propuesta de trabajo para la construcción de una educación en y para la diversidad. Procuramos conocer las necesidades más sentidas de los actores escolares, especialmente de los docentes, implicarlos en la búsqueda del cambio y en la construcción de proyectos institucionales.

Buscamos conocer y analizar las propuestas pedagógicas y estrategias que desarrollan las escuelas para atender las necesidades de los alumnos. Para esto, según Aguado<sup>345</sup> (2003), tendremos que tener en cuenta las variables internas, aquellas que en cierta forma dependen de los grupos y las variables contextuales, que son externas y de algún modo condicionan el actuar organizacional de las instituciones.

De acuerdo con estos planteamientos y siguiendo a Buendía, González y Pozo<sup>346</sup> (2004), debemos encarar nuestro trabajo con la intención de comprender y analizar las manifestaciones particulares en cuanto a los valores, principios, creencias, motivaciones, proyectos, acciones y normas de las escuelas. Por ello, tomamos dos fuentes de indagación, el discurso de los docentes, personal de gabinete y directores para conocer las acciones que desarrollan en las escuelas y, el análisis de los documentos para interiorizarnos de sus propuestas y proyectos de trabajo.

En este marco de trabajo, Achilli<sup>347</sup> (2000) nos propone utilizar modelos ecológicos desde donde podamos recurrir a diferentes estrategias y técnicas de investigación en función de los objetivos de la indagación. Creemos que esta es una opción válida para nuestro estudio, teniendo en cuenta la complejidad del contexto y las interacciones sociales que se suscitan en las organizaciones escolares.

Nuestro objetivo es encontrar en los docentes sus visiones y perspectivas sobre la atención a la diversidad. Buscaremos conocer las acciones y propuestas de

<sup>344</sup> Jiménez, C. (2004). "Educación para todas las personas", en Buendía, L., González, D. y Pozo, T., (Coord.), *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp.197-236.

<sup>345</sup> Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.

<sup>346</sup> Buendía, L., González, D. y Pozo, M. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

<sup>347</sup> Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Serie Formación Docente. Colección Universitat. Buenos Aires: Laborde.

trabajo, todas ellas creadas desde un contexto y marco histórico de las escuelas de educación especial y común.

Tratamos de recurrir a enfoques de amplio espectro, sobre todo desde lo metodológico, porque necesitamos de la mayor implicación posible de los educadores. En este caso, no sólo en el proceso inicial que es la investigación, sino también, en la etapa siguiente de elaboración, desarrollo e institucionalización de las acciones de mejora.

Hasta aquí hemos señalado la importancia de nuestro objeto de estudio y la necesidad de abordar su indagación desde una perspectiva metodológica que nos permita conocer la realidad educativa de las escuelas desde la óptica de sus actores. Esto posibilitaría tomar decisiones de mejora con el compromiso y participación de las personas involucradas.

Esta posibilidad nos lo brinda una metodología cualitativa, porque según Stenhouse<sup>348</sup> (1991) este enfoque parte del supuesto básico de que el mundo social está construido por significados y símbolos. Es decir que la intersubjetividad es una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales.

Desde esta postura la realidad social es una construcción de significados compartidos de manera intersubjetiva. Por ello podemos decir que:

*“el objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta”<sup>349</sup>.*

Esta orientación metodológica nos brinda la posibilidad, según Bernal<sup>350</sup> (2006), de posicionarnos ante una realidad edificada socialmente por los sujetos, en este caso docentes, directores y personal de gabinete. De este modo, nuestro objetivo es aprehender esas múltiples construcciones mentales sobre la atención a la diversidad.

Por ello, hemos de tener presente dos aspectos, que las representaciones de las personas pueden aparecer enfrentadas unas con otras o bien se encuentran compartidas como parte de un mismo grupo. Por otro lado, no podemos obviar que

<sup>348</sup> Stenhouse, L. (1991). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

<sup>349</sup> Salgado, A. (2007). “Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos”, en Revista *Liberabit*. Perú: Universidad de San Martín de Porres, pp.71-78, p.71.-

<sup>350</sup> Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Prentice Hall.

las percepciones de la realidad como investigador se van modificando a través del proceso del estudio.

Para Hernández, Fernández y Baptista<sup>351</sup> (2006) nuestra tarea como investigadores es analizar la complejidad de la realidad social de las escuelas, en este caso de los centros de educación especial y común, desde el punto de vista de quienes habitan en ellas. Y comprender las diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y conocimientos generados a partir de las acciones implementadas.

Según los autores, desde este enfoque el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en el estudio, en este caso contamos con el apoyo de la supervisión escolar, la dirección de las escuelas y del compromiso de los docentes y personal de gabinete. La investigación, al ser una producción social, es mediatizada por los valores que sostenemos como personas y como investigadores, en este caso, convencidos de la necesidad de construir una sociedad basada en el respeto a las diferencias entre las personas.

A partir de lo expuesto sostenemos el estudio desde la perspectiva de las investigaciones cualitativas, que constituyen una tradición particular en el campo de las Ciencias Sociales. Porque nos permiten estudiar la interacción de los actores en su propio terreno, partiendo del principio que estos no forman parte de una realidad estática, inmutable y repetible. Por el contrario, se encuentran inmersos en hechos únicos y situaciones complejas que responden a multifactores irrepetibles. Los principales protagonistas son el grupo de seres humanos que actúan, sienten y piensan en tanto que participan y pertenecen a una cultura determinada.

Según Bisquerra<sup>352</sup>(2004) esta metodología nos permite aproximarnos al objeto de estudio desde adentro, allí donde se encuentran los docentes y directivos de las escuelas, personas todas implicadas y comprometidas con su realidad. Por ello adherimos a lo expuesto por Sandín (2003), cuando explicita que la investigación cualitativa es:

*“una actividad sistemática orientada a la comprensión y profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”*<sup>353</sup>

<sup>351</sup> Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

<sup>352</sup> Bisquerra, E. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

<sup>353</sup> Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill, p. 123.

Bonilla-Castro y Rodríguez<sup>354</sup> (2005) plantean que asumir la investigación desde una perspectiva cualitativa, implica sostener la premisa que todo proceso de indagación tiene un carácter reflexivo. El método cualitativo no se acerca al objeto de estudio desde una teoría estructurada, por el contrario, parte desde un acontecimiento real acerca del cual pretende construir conocimientos.

Para Taylor y Bogdan<sup>355</sup> (1996) la investigación cualitativa nos permite tener una visión de los eventos, acciones, valores y normas, desde la particular visión de las personas que están siendo estudiadas. Por lo tanto, asumimos el punto de vista del sujeto, tratando de ver a través de los ojos del otro nuestro objeto de estudio. En este caso, tratamos de ver cuales son los significados y fundamentos de las prácticas escolares sobre los procesos de atención a la diversidad.

Según Martínez<sup>356</sup> (2006), poder comprender el significado de los acontecimientos escolares, desde esta postura metodológica se necesita que el estudio se realice en el contexto en que ocurren dichas situaciones. Así, la organización de las entidades sociales, como las escuelas de educación especial y común, son concebidas como globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su integralidad e historicidad.

Esto da lugar a una concepción de investigación donde los significados que las personas atribuyen a sus actos y a la de los demás, deben ser contextualizados en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte. Según Geertz<sup>357</sup> (1987) el énfasis está puesto en la interpretación, es decir, en la comprensión del fenómeno social como un todo y el significado que ello tiene para sus participantes. Es decir que los datos recolectados los podremos comprender si los situamos en el contexto social e histórico que generan y sustentan las escuelas estudiadas.

Tomando a Maykut y Morehouse<sup>358</sup> (1994), el enfoque de la metodología es constructivista-cualitativa, porque *“se orienta a descubrir e interpretar /os fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde o perspectiva de /os propios agentes sociales”*. Para realizar esta actividad es necesario que el investigador utilice

<sup>354</sup> Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Norma.

<sup>355</sup> Taylor, R. y Bogdan, S. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

<sup>356</sup> Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas-Eduforma.

<sup>357</sup> Geertz, C. (1987), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

<sup>358</sup> Maykut y Morehouse, 1994, cit. por Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Madrid: Nurtado, p. 199.

fundamentalmente el discurso, la palabra, las acciones, los documentos escritos, tratando de rescatar la perspectiva de los informantes ocurre que:

*"(...) el contado directo con los participantes, la interacción cara a cara, es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigaciones(o.), donde (...) la interacción del investigador con los participantes se sustenta bajo un buen rapport, unos principios éticos negociados y una explicitación, de la subjetividad e ideología del investigador"*<sup>359</sup>.

Colás y Buendía<sup>360</sup> (1994) plantean que las características más relevantes de este enfoque metodológico son: la concepción múltiple de la realidad, la comprensión de los fenómenos, la interrelación entre investigador y objeto de estudio y el desarrollo de un cuerpo de conocimientos ideográficos que describen los casos individuales.

De igual manera, se seleccionó el estudio de casos como la metodología más acorde con la naturaleza del objeto de estudio. Por una parte, el enfoque de atención a la diversidad constituye una unidad en sí mismo, esto es, una propuesta de trabajo que desarrollan todas las escuelas de educación especial, muchas veces en forma conjunta con las escuelas comunes. A su vez, las dimensiones interpretativas y subjetivas de los fenómenos educativos, que son los que nos interesan en gran medida en este caso, se exploran mejor a través de esta alternativa metodológica. Al tiempo que constituye la vía más aconsejable para responder a ciertos aspectos que nos permitirán conocer la forma de organizar y planificar de las escuelas.

Según Rodríguez, Gil y García<sup>361</sup> (1999) el estudio de casos, ya en sus inicios, es definido por Dennyh (1970) *"como un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo"*. Otros autores como MacDonald y Walker (1977) hablan del estudio de casos como un examen de un caso en acción. Pasando a la década de los '80, encontramos a Patton (1980) quién lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos. Finalmente, autores más recientes como Stake (1994) define a esta metodología por el interés en el caso/s individual/les, y Stenhouse (1999: 644) *"considera el estudio de casos como un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso"*. Para Tójar (2006) el estudio de casos es *"una investigación*

<sup>359</sup> Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). Op. Cit. p.199.

<sup>360</sup> Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar S.A.

<sup>361</sup> Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, p. 370.

*descriptiva, exhaustiva y en profundidad de un caso, tratando de descubrir e identificar los problemas y las causas que pueden subyacer en el origen de los mismos*<sup>362</sup>.

Por lo tanto, de acuerdo a lo expuesto, podemos decir que este método cualitativo es una indagación empírica que nos permite conocer un fenómeno del momento en un contexto determinado. Su objeto de estudio puede ser una persona, un grupo, una institución, un proyecto, una cultura, cualquier grupo de personas que compartan principios, ideologías, creencias, objetivos en un contexto determinado.

Para Bernardo y Calderero<sup>363</sup>(2000) el estudio de casos podría ser conceptualizado en función de sus características. Es particularista porque se centra en esta situación en concreto, los enfoques de atención a la diversidad en las escuelas de educación especial y común. Es descriptivo porque trataremos de realizar una descripción exhaustiva del tema, sobre la base de la información brindada por los implicados. Es heurístico porque a través del mismo se tratará de dar a conocer a la comunidad educativa, en particular, sobre el estado de la cuestión del caso, el enfoque de atención a la diversidad. Y es inductivo porque se tratará de llegar a aunar criterios generales sobre el estado de la cuestión a partir del aporte de cada uno de los participantes.

Tomando la clasificación que realizan Latorre, del Rincón y Arnal<sup>364</sup>(1996), basándose en Merriam (1988) sobre los tipos de estudios de casos, podemos decir que nuestra investigación se enmarca dentro de lo que el autor denomina como estudio de casos interpretativo. Este tipo de estudio de casos, *"reúne información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar acerca del caso. Desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos idóneos defendido antes. El modelo de análisis es inductivo"*<sup>365</sup>.

Lo importante es que la presente metodología nos permite centrarnos en una situación o propuesta educativa, la atención a la diversidad en las escuelas, en un tiempo relativamente corto, para luego poder realizar un análisis, informe y posterior asesoramiento. En fin, que el estudio de caso podría ser considerado como un medio por el cual podemos encaminarnos hacia la obtención de resultados, de conclusiones y a la toma de decisiones.

Por lo tanto, aplicada en el ámbito de la actividad educativa, el estudio de casos ofrece una clara alternativa para estudiar los procesos que transcurren en las

<sup>362</sup> Tójar, J. (2006), *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla, p. 113.

<sup>363</sup> Bernardo, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendiendo a investigar*. Madrid: RIALP.

<sup>364</sup> Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). Op. Cit.

<sup>365</sup> Latorre, A. del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). Op. Cit. p. 236.

escuelas a través de una amplia combinación de estrategias, entre las que privilegiaremos las interactivas. Siempre admitiendo que la investigación cualitativa, y en particular el estudio de casos, sólo revela casos únicos, que no son susceptibles de generalización. En resumen, las estrategias seleccionadas nos pueden permitir captar el sentido de la acción y el discurso con el que impregnan sus prácticas los diferentes profesionales.

A continuación presentamos las etapas que orientan el proceso de investigación. Para ello, presentamos el siguiente esquema:

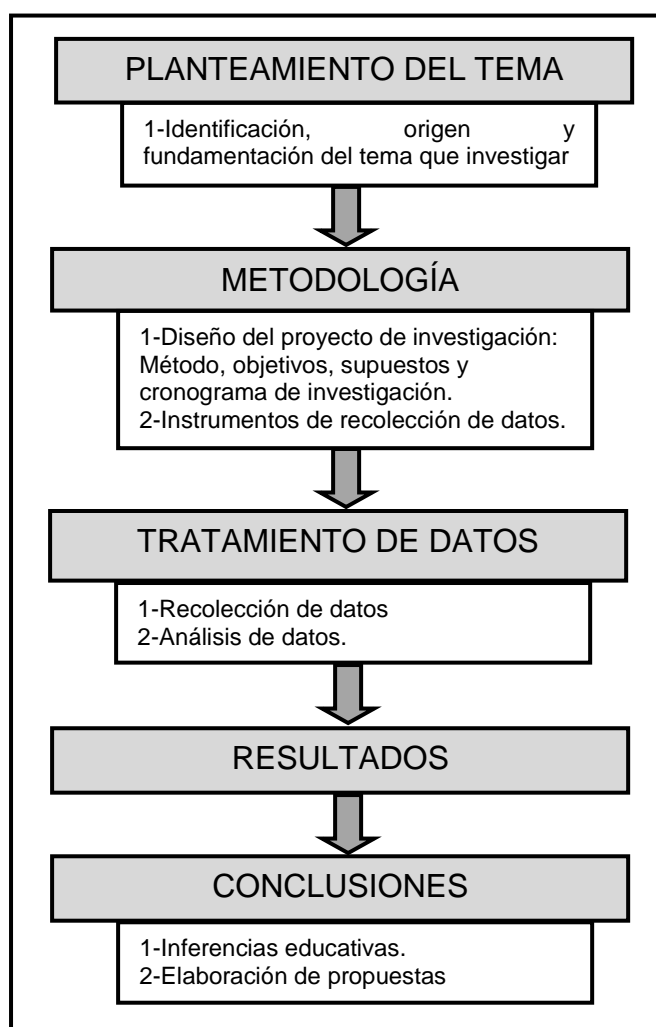


Figura nº 16 Esquema del proceso de investigación

### 5.2.1. Descripción de la muestra

El universo de estudio se encuentra compuesto por las trece escuelas de educación especial de carácter público, las escuelas de educación común que trabajan con procesos de integración escolar con estas escuelas y los catorce anexos de educación especial.



Recordemos que durante la tesina, que tenía como título: “*Modelos de Integración escolar en la provincia de Jujuy: una visión desde la dirección escolar*”, pudimos conocer el modelo de integración escolar que prevalecía en las escuelas de educación especial, sólo desde la visión de los directores de educación especial. En este estudio y con la aplicación de un instrumento creado para tal fin identificamos que las escuelas de educación especial se dividen en dos grupos:

Escuelas que se encuentran más cercanas a un modelo de integración centralizado en el déficit de los alumnos.

Escuelas que se encuentran más cercanas a un modelo inclusivo.

A partir de esta situación de las escuelas, en la presente investigación decidimos profundizar en el estudio de estos dos modelos de escuelas. Por lo tanto nuestra muestra es la siguiente:

Las dos escuelas de educación especial que se encuentran más cercanas a los principios de la integración escolar como modelo de trabajo y una escuela común que se encuentra realizando la integración de alumnos de estas escuelas.

La única escuela de educación especial que se encuentra más cercana a los principios de la inclusión y a una escuela común que se encuentra trabajando con esta escuela especial.

Los dos Anexos de Educación Especial de la Región Educativa II y las dos escuelas comunes donde se encuentran insertos. Se decide tomar estos anexos porque son lo primeros que fueron creados. Recordemos que los anexos de educación especial son unidades, aulas, ubicadas en una escuela común, que tiene como objetivo brindar apoyo escolar a los alumnos con necesidades educativas especial de la escuela común.

Las escuelas seleccionadas como muestra, son aquéllas que cumplen con los siguientes criterios: escuelas que trabajan con principios más cercanos a la inclusión y escuelas que centran su trabajo en el modelo de integración escolar (ver figura n° 17).

En relación con la muestra de escuelas comunes se toman como muestra aquellas instituciones que cuenten con alumnos provenientes de la escuela especial. Se solicita a cada escuela especial seleccionada que nos señale cuál es la escuela común donde tiene el mayor número de alumnos.

Criterios	Grupo N° 1	Grupo N° 2
	Escuelas más cercanas a los principios de la Integración	Escuelas más cercanas a los principios de la Inclusión
La existencia de un proyecto educativo institucional	La escuela cuenta con un documento que denomina PEI, pero que es una planificación anual renovada todos los años	La escuela cuentan con un documento que denomina PEI, que fue elaborado con la participación de docentes y se encuentra en proceso de revisión
La existencia de proyectos específicos	La escuela cuenta con un proyecto de integración escolar, elaborado sólo por los docentes del servicio de integración	La escuela cuenta con un proyecto de atención a la diversidad / escuela para todos (escuela inclusiva), elaborado con la participación de docentes especiales y/o comunes
Ámbito desde donde se sostiene la propuesta de trabajo	La integración se inicia, desarrolla y sostiene desde la escuela especial, y la escuela común se limita a recibir al alumno	La atención educativa del alumno se sostiene en la escuela común
Aceptación o no de las derivaciones de alumnos de la escuela común hacia la escuela especial.	Se continúa trabajando con el siguiente esquema: diagnostico del alumno, derivación a la escuela especial, tratamiento pedagógico y evaluación para su integración a la escuela común	Se trata de instaurar el esquema: diagnostico del alumno en la escuela común y especial, propuesta de apoyo en la propia escuela común, y seguimiento (no se aceptan derivaciones de alumnos a la escuela especial)
Principios que se sostienen	Se sostienen los principios de la integración. Diversidad en los alumnos con discapacidad o dificultades de aprendizaje	Se sostienen los principios de la inclusión. Diversidad en todos los alumnos y valorada positivamente

Figura n° 17 Criterios para seleccionar a las escuelas como muestra

Al contextualizar el universo y la muestra recordamos que la Provincia de Jujuy cuenta en total con trece escuelas de Educación Especial de carácter público, ubicadas sólo en 3 de las 5 Regiones Educativas de la Provincia:

Región III: comprende las escuelas ubicadas en los Departamentos de Dr. Manuel Belgrano (Capital Salvador de Jujuy), El Carmen, Perico y Pálpala.

Región IV: comprende las escuelas ubicadas en el Departamento de San Pedro

Región V: comprende las escuelas ubicadas en el Departamento de Ledesma

Las escuelas se encuentran ubicadas sólo en las capitales de departamento o ciudades importantes por el número de habitantes que poseen. No obstante, deja sin servicio educativo a las otras zonas, extensas geográficamente pero con una densidad de habitantes muy baja, como son las regiones de Quebrada y Puna. En éstas dos regiones educativas, desde el año 1998 se crearon los Anexos de Educación Especial.

A continuación presentamos las escuelas seleccionadas para el trabajo focalizado.

<b>GRUPO N° 1</b>				
<b>Escuelas más cercanas a los principios de la Integración</b>				
<b>Año de Creación</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>Población o Modalidad</b>	<b>Ubicación-Localidad</b>	<b>Muestra Focalizada</b>
1979	Escuela Especial N° 2- "Juan Pablo II"	Débiles Mentales	Palpala	Escuela más cercana a los principios de la Integración
	Escuela Primaria N° 244	Nivel Inicial y Primario	Palpala	Trabaja con integración con la Escuela Especial N° 2
1987	Escuela Especial N° 8- "Dr Guillermo Quintar"	Débiles Mentales	Perico	Escuela más cercana a los principios de la Integración
	Escuela Primaria N° 64	Nivel Inicial y Primario	Perico	Trabaja con integración con la Escuela Especial N° 8

<b>GRUPO N° 2</b>				
<b>Escuelas más cercanas a los principios de la Inclusión</b>				
<b>Año de Creación</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>Población o Modalidad</b>	<b>Ubicación-Localidad</b>	<b>Muestra Focalizada</b>
1978	Escuela Especial N° 3- "María E. Pelletier"	Variaciones Normales de la Inteligencia y problemas de conducta	San Salvador de Jujuy	Escuela más cercana a los principios de la inclusión
1950	Escuela Primaria N° 255	Nivel Inicial y Primario	San Salvador de Jujuy	Trabaja con inclusión con la Escuela Especial N° 3
1998	Anexo de Educación Especial N° 7		Tilcara	Escuela más cercana a los principios de la inclusión
1999	Anexo de Educación Especial N° 77		Humahuaca	Escuela más cercana a los principios de la inclusión

Figura n° 18 Escuelas muestras de Educación Especial, Común y Anexos de la Provincia de Jujuy

En cuanto a la organización de las escuelas de educación especial podemos decir que las mismas cuentan con planta docente de acuerdo al número de alumnos, con profesionales de gabinete psicopedagógico, personal administrativo y de servicios generales. Mientras que en los anexos sólo se encuentra uno o hasta dos maestras de educación especial, las cuáles se incorporan a la estructura organizativa de la escuela común.

### 5.2.2. Instrumentos de recolección de la información

Las técnicas de obtención y recolección de información son los instrumentos que en toda investigación se utilizan para obtener la información sobre el tema y del

ámbito de estudio. En el marco de una investigación cualitativa la obtención de la información según Bisquerra<sup>366</sup> (2004) es flexible desde una perspectiva de proceso, de manera tal que se van identificando las estrategias de obtención de datos más adecuadas y los tiempos y lugares más convenientes. Lo importantes es lograr un buen rapport con los participantes, más que seguir un orden preestablecido e inmodificable de aplicación de los instrumentos.

El estudio de casos como método de investigación utiliza múltiples técnicas. Para nuestra indagación nos decantamos por el cuestionario, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos (ver figura nº 19). Los instrumentos a utilizar fueron contruidos y validados con los aportes de los directores de las escuelas especiales, de los jueces de expertos teóricos y de técnicos de la administración escolar.

Instrumento	Destinatarios
<b>Cuestionario</b>	Directores Profesores Profesionales de Gabinete Escolar
<b>Entrevista Individual</b>	Directores Profesores Profesionales de Gabinete Escolar
<b>Entrevista Grupal</b>	Profesores
<b>Análisis de Documentos</b>	Proyecto Educativo Institucional Proyecto Curricular Institucional Proyecto de Integración Escolar Reglamentos y Normativas Escolares

Figura nº 19 Instrumentos y destinatarios a utilizar durante el proceso de investigación

Abocándonos a la justificación de los instrumentos, comenzaremos por el cuestionario, el cuál fue seleccionado porque es un procedimiento técnico de fácil aplicación y a la vez porque nos permitirá obtener una gran masa de información sobre el tema. Este procedimiento técnico, nos ofrecerá una visión general de la temática y la posibilidad de recabar datos que son comunes a todas las instituciones. Para profundizar en los temas, apelamos a las entrevistas semiestructuradas individuales y grupales, porque implican un dinamismo entre aquello que es

<sup>366</sup> Bisquerra, E. (2004). Op. Cit.

direccionado por el entrevistador y lo que se desarrolla, según el ritmo que surge del propio encuentro.

También decidimos utilizar como fuente secundaria de datos las documentaciones oficiales de las escuelas, tales como proyectos institucionales, proyectos de integración y de servicios educativos, las planificaciones anuales, los archivos y los cuadros estadísticos. En síntesis lo que se busca es utilizar aquellos instrumentos que nos permitan recabar la mayor cantidad de información y a su vez profundizar en aspectos relevantes.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos, decidimos organizarlas por escuela. En cuanto al orden, primero se aplicaría el cuestionario, luego la recogida de los documentos y finalmente, las entrevistas individuales y grupales. Simultáneamente se realizaría la tabulación de los cuestionarios y a partir de allí focalizar las entrevistas. Luego realizaríamos el análisis y triangulación de la información y una reconstrucción de las categorías de análisis que surgen de los datos recabados.

Con la elección metodológica realizada, pretendemos abarcar la complejidad y la particularidad del caso, por ello el investigador cualitativo tratará de destacar las diferencias sutiles, la secuenciación de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales. En este marco metodológico, no debemos olvidar que el procesamiento de datos nos tiene que permitir focalizar ciertos incidentes o situaciones que pueden ser considerados claves o ejemplos concretos de como los centros organizan la atención a la diversidad. De este modo podemos llegar a percibir lo genérico en lo particular, lo universal en lo concreto, y la relación entre las partes y el todo que constituye la urdimbre social.

### **5.2.3. Cronograma de investigación**

Para finalizar, presentamos el cronograma con la distribución temporal de las distintas etapas y actividades de investigación a realizar, organizadas en el llamado cronograma de investigación. Te todos modos, no queremos proceder a su presentación sin antes remarcar su carácter abierto y flexible que posibilita una guía orientativa del proceso de investigación. Las etapas de investigación son:

CRONOGRAMA DE INVESTIGACIÓN																								
ETAPAS Actividades	Meses																							
	1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	34	35	36	37	38	39	40
	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32								
<b>1º Etapa- Planteamiento del Tema</b>																								
Rastreo bibliográfico sobre el tema	X	X	X																					
Identificación, planteamiento y justificación del tema.	X	X	X																					
Planteamiento del marco teórico. Antecedentes.		X	X	X	X	X	X	X	X															
<b>2º Etapa-Metodología</b>																								
Planteamiento metodológico de la investigación.			X	X	X	X	X	X	X															
Selección de la muestra			X	X	X	X																		
Reestructuración de los instrumentos de recolección de datos			X	X	X	X																		
<b>3º Etapa- Tratamiento de los Datos</b>																								
Aplicación de cuestionario: a Directores, Profesores y Profesionales de Gabinete						X	X	X	X	X	X													
Recogida y primer análisis de documentos oficiales de los centros						X	X	X	X	X	X													
Entrevistas individuales a los directivos, profesores y profesionales de gabinete escolar.						X	X	X	X	X	X													
Entrevistas grupales.								X	X	X	X													
Tabulación y análisis de encuestas, entrevistas y documentos								X	X	X	X	X	X	X	X									
Triangulación y análisis de los datos obtenidos.								X	X	X	X	X	X	X	X									
<b>4º Etapa- Conclusiones</b>																								
Reformulación del marco teórico.										X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Inferencias educativas.										X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Formulación de un modelo																X	X	X	X	X	X			
Elaboración del informe final de tesis.										X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Presentación y defensa de tesis																							X	X
Transferencia al sistema.																								X

Figura nº 20 Cronograma de trabajo de investigación de tesis

## Capítulo 6: Trabajo de campo y análisis de datos

---

En este apartado vamos a dar cuenta de cómo se desarrolló empíricamente el proceso de investigación. Aquí dejamos atrás las conjeturas, reflexiones y supuestos de cómo debiera ser todo proceso científico, en este caso desde una perspectiva cualitativa.

Nuestro objetivo es presentar lo acontecido en el campo, en las escuelas donde se realizó la recolección de datos. Trataremos de no limitarnos a un trabajo sólo descriptivo de lo vivido, sino también mostrar las dificultades, las reflexiones y cambios producidos en relación al diseño inicial del trabajo y a lo aprendido.

En este sentido podemos mencionar que realizar un trabajo de esta envergadura resultó complejo y, desde lo personal, un desafío para el crecimiento como investigador. Si bien teníamos un diseño que orientaba cada una de las acciones, en la práctica nos encontramos con situaciones imprevistas que tuvimos que resolver para continuar con el proceso.

La correlación entre diseño y trabajo concreto se vivió como una situación donde una cosa es la teoría metodológica, lo que uno puede planificar en papel y otra es la práctica, aquello que se puede realizar en función de la realidad y sus condicionantes. Esta relación entre teoría y práctica, más allá de querer mostrarla como un impedimento, creemos que fue una situación de aprendizaje colectivo, pues el tomar decisiones con relación al proceso de investigación significó la realización de un trabajo compartido. Dado que necesitó de la participación permanente de quién investigaba, del director de tesis, de la supervisión escolar y, sobre todo, de los directores y docentes.

Desde el punto de vista teórico metodológico, existe bibliografía y marcos teóricos que consultar, desde donde posicionarse para realizar una investigación, de cómo construir los instrumentos para la recolección de datos e incluso de cómo realizar la triangulación de la información. Pero nuestra intención aquí es mostrar cómo fue el proceso de indagación y para esto no encontramos publicaciones. Por ello, fue de gran importancia poder consultar otras tesis, donde sus autores nos muestran cómo presentar esta información y la importancia para el proceso formativo del doctorando.

Con el objeto de brindar mayores detalles sobre este proceso, a continuación presentamos un gráfico donde sintetizamos las etapas y acciones desarrolladas (ver figura nº 21).



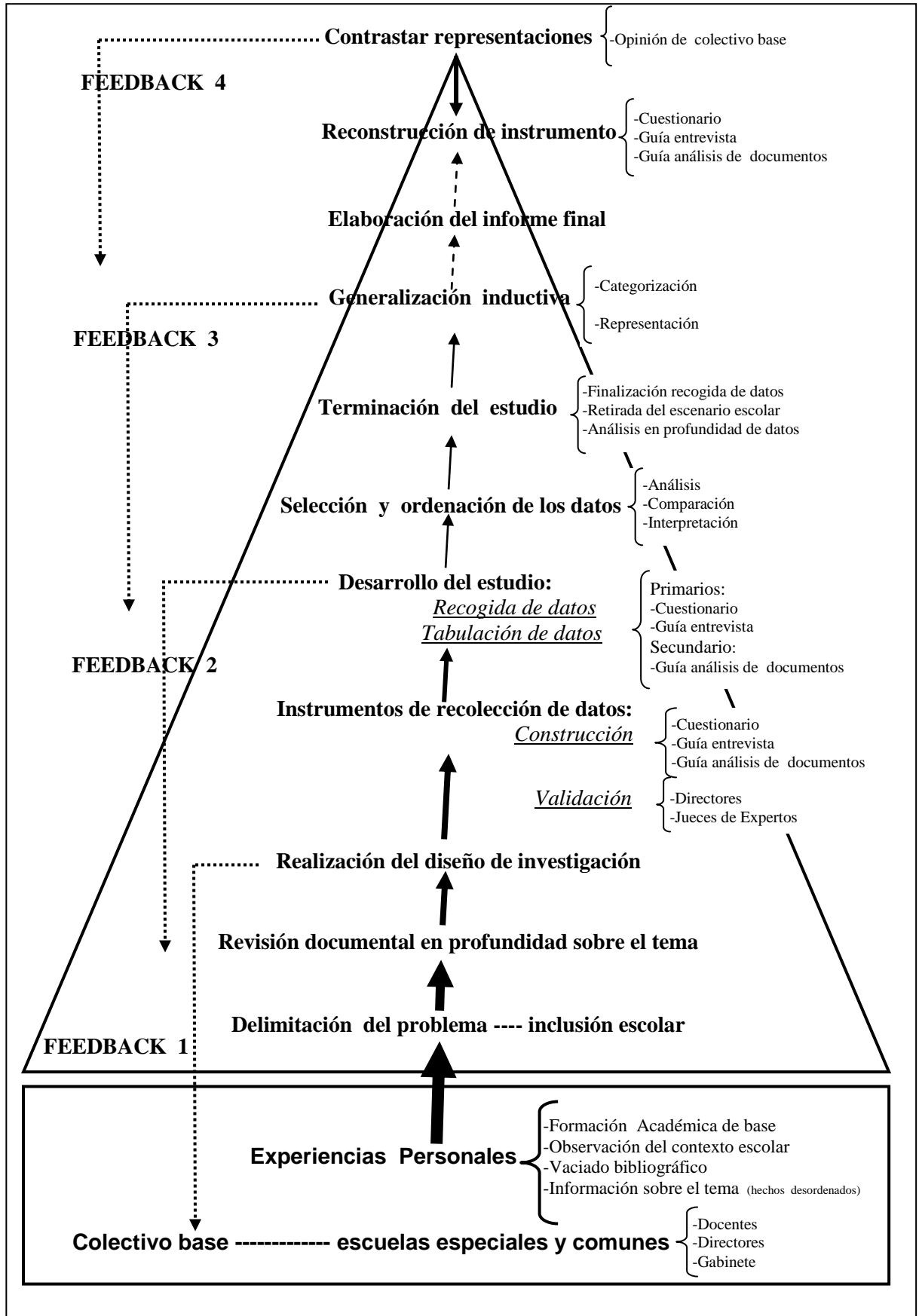


Figura nº 21 Esquema en detalle de las etapas del proceso inductivo seguido en el estudio, creado en base a Capella<sup>367</sup> (2001) y Bernardo y Calderero (2000)

<sup>367</sup> Capella, H. (2001). *Territorio y cultura: la importancia de los vínculos culturales en el desarrollo endógeno de las comarcas de la Terra Alta, de la Matarranya y de Els Ports*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. J. Font. Facultat de Geografia i Historia. Universitat de Barcelona.

## 6.1. Elaboración del marco conceptual: criterios y principios

Todo trabajo de investigación necesita de un marco teórico, el cuál para su elaboración tiene un proceso de búsqueda, selección y sistematización que le dan consistencia. Maxwell<sup>368</sup> (1996) denomina a este proceso como la elaboración del contexto conceptual y lo define como el sistema de conceptos, teorías, creencias, suposiciones teóricas y expectativas del investigador. Por esto, al hablar del contexto conceptual sostiene que es una teoría tentativa de lo que está sucediendo y el porqué, en relación a una temática puntual.

Según el autor, el marco conceptual es construido por el investigador con su trabajo de tesis. Es decir que no puede ser encontrado porque no existía previamente. De allí que no implica solamente la búsqueda y lectura de teorías e investigaciones sobre el tema, sino que también se encuentran las propias experiencias, supuestos e investigaciones del autor.

La elaboración de nuestro marco conceptual significó el desarrollo de una serie de pasos. En principio tuvimos que diferenciar la información sobre el estado de la cuestión con relación a la atención a la diversidad en las escuelas de Jujuy, conocimiento acumulado por la experiencia profesional. También influyó el conocimiento construido como investigador en relación con el problema de investigación, el cuál se fue constituyendo a partir de las experiencias formativas en los estudios de postgrados.

Luego, se procedió a la búsqueda de información en dos ámbitos geográficos, en Jujuy y en Barcelona. Esta situación, enriquecedora pero con sus dificultades, se produjo porque nuestro objeto de estudio se encontraba en Argentina y los estudios de doctorado fueron cursados en España.

En cuanto a la información, la misma se obtuvo en bibliotecas físicas, específicamente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy, en la Universidad Católica de Salta, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Autónoma de Barcelona. También se realizó la búsqueda en bibliotecas virtuales.

Los textos a los que pudimos acceder en relación con el tema fueron libros, artículos científicos e informes de investigación, entre otros. Tanto aquellos que dan cuenta del estado del arte, como los que corresponden a un contexto más amplio de

<sup>368</sup> Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive Approach*. London: Sage publications.

conocimiento no sólo sobre la inclusión escolar o la educación especial, sino más amplios como la atención a la diversidad a partir de temas de cultura y género.

En toda investigación contemporánea tenemos que tener en cuenta los medios de comunicación y circulación de la información y el conocimiento, en el actual contexto de globalización y de preminencia de los medios digitales. Esta situación nos llevó a tener a nuestro alcance, a través del uso de internet, un número importante de autores y publicaciones e incluso en diferentes idiomas. Aquí nuestro objetivo fue tomar decisiones en cuanto a la selección, análisis y valoración del material, con el fin de evitar que este proceso de revisión se transformase en una simple recopilación de información o bien se extendiese en el tiempo.

Blaxter, Hughes y Tight<sup>369</sup> (2008) sostienen que *“un aspecto importante que se debe observar es que las buenas revisiones de la bibliografía van más allá de la fase de enumerar simplemente las fuentes para ofrecer un estudio analítico del área a través del que se puede desarrollar una postura, análisis y argumentación personal. Una revisión de la bibliografía es un resumen y evaluación crítica de todo material existente sobre el conocimiento y la comprensión de un campo determinado”*. Ante la gran cantidad de material disponible, resulta muy difícil realizar una revisión de la totalidad de la producción científica existente en un determinado momento histórico. Y la producción de conocimiento es tan dinámica y constante que es mucho más lo que se produce día a día de lo que uno puede llegar a sistematizar.

Realizar nuestro marco de referencia, por lo tanto, tuvo dos aspectos, por un lado, trata de reflejar la información científica de Argentina y de Europa, especialmente la española. Y por otro lado, para su organización se buscó una estrategia de análisis y sistematización basado, según Flick<sup>370</sup> (2007), en la definición de palabras claves o descriptores, ámbitos de búsqueda y criterios de selección.

Partimos por señalar que el contexto socio-histórico permite contextualizar el problema de investigación. Dado que, hablar o trabajar en inclusión escolar no es lo mismo en contextos de países de América Latina que en Europa, con relación a la producción académica y a las experiencias desarrolladas en las escuelas.

Indagar en la historia de la educación especial en estos dos contextos nos permitió la comprensión del fenómeno social y educativo del movimiento de la inclusión. A su vez, los conceptos provienen de diferentes disciplinas del campo de

<sup>369</sup> Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Grao, p.136.

<sup>370</sup> Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

las ciencias de la educación y de otras disciplinas de las ciencias humanas. La organización y administración (paradigmas de la organización escolar, culturas organizacionales), la educación especial (diversidad, institucionalización, integración e inclusión), la antropología (diversidad cultural), los estudios de género (diversidad de género), la didáctica (los procesos de enseñanza y de aprendizaje) y la sociología (diversidad).

Con el objeto de definir la estructura del marco teórico seleccionamos las palabras claves que nos permitieron orientarnos en la búsqueda bibliográfica, en la lectura y en la construcción conceptual. Aquí diferenciamos entre los descriptores fundamentales, aquéllos que dieron sentido y denominación a los capítulos del marco teórico y los descriptores complementarios, que permitieron dar cuerpo a cada uno de los apartados (ver figura nº 22).

Descriptores Fundamentales	Descriptores Complementarios
<b>Organización Escolar</b>	Escuela Paradigma racional-tecnológico, simbólico, socio-crítico. Complejidad. Principios. Modelo
<b>Diversidad</b>	Significado. Persona. Cultura, género, capacidades
<b>Educación Especial</b>	Exclusión Segregación. Institucionalización Integración
<b>Inclusión</b>	Concepto. Social. Educativo Género. Cultura. Educación Especial Principios inclusión. Modelo organizativo

Figura nº 22 Descriptores del marco teórico

En cuanto a las dificultades que aparecieron en esta tarea, con relación a la definición de estos términos, tuvieron que ver con los idiomas utilizados y el hecho de que las distintas traducciones literarias no se condecían con los significados que los sujetos dan a las palabras. Aunque también es cierto que es muy útil utilizar por lo menos dos idiomas de referencia, dado que esto permite complementar y fundamentar con mayor solidez la información recabada. En nuestro caso los idiomas que se utilizaron para la búsqueda de los descriptores fueron el castellano y el catalán y, en menor medida, el inglés.

Otro aspecto es el de los universos simbólicos de los pueblos, porque una misma palabra puede tener diferentes representaciones en cada contexto socio-cultural. Los casos más significativos fueron los conceptos de educación común,

educación intercultural, escuela, centro escolar, anexo de educación especial, escolarización en sede, profesor integrador o de apoyo, entre otros.

Para la búsqueda de la información, no sólo hizo falta definir los descriptores sino también seleccionar las fuentes de acceso. En este caso hicimos uso de dos tipos. Los de referencia específica, donde encontramos las diferentes producciones a las cuáles pudimos acceder, como los libros, los artículos de libros, las revistas científicas y las tesis doctorales; y otros de consulta complementaria, como los diccionarios o enciclopedias.

En cuanto a los formatos en los que encontramos la información, esta la podemos ubicar en soporte papel y digital, en Pdf y Html. Por último, mencionamos el ámbito donde localizamos los materiales, en este caso en bibliotecas y librerías especializadas y el uso de las bases de información que se encuentran en la red informática.

En cuanto a los ámbitos, podemos decir que buscamos información en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Jujuy), en la Escuela de Educación y Formación Docente (Universidad Católica de Salta), en la Facultad de Pedagogía (Universidad de Barcelona) y en la Facultad de Pedagogía (Universidad Autónoma de Barcelona), entre otras instituciones. En cuanto a las fuentes de información utilizadas, podemos mencionar las bases de datos de Dialnet, Teseo, Google Académico, traductor y books. Las revistas electrónicas e impresas utilizadas, fueron especialmente aquellas relacionadas con la organización escolar, la educación especial, la inclusión y la atención a la diversidad.

Ante la cantidad de material de consulta existente en las diferentes fuentes, decidimos delimitar el rango de exploración y así poder definir nuestra búsqueda. El primer criterio fue el relacionado con la temática, pues sólo se indagó en fuentes que brindaban información sobre los descriptores fundamentales y complementarios. Y no así de textos que provenían de ámbitos religiosos.

El segundo criterio fue delimitar el rango temporal de la información a recabar. En este caso decidimos tomar una década, es decir libros, revistas y otros documentos publicados principalmente desde el año 2000. Sin embargo en cuanto a la historia de la educación especial tomamos textos desde 1995, aproximadamente, dado que era necesario para cumplir con nuestro objetivo de indagar sobre la historia de esta disciplina y su aporte a la atención a la diversidad.

Por último, con respecto a las dificultades afrontadas durante la construcción del marco teórico, la más relevante fue no encontrar bibliografía e investigaciones existentes en Jujuy, tanto en las universidades como en las librerías. Esta situación nos muestra que las escuelas tienen más de cincuenta años de existencia, pero su conocimiento e investigación en su ámbito es escasa.

En cuanto al aprendizaje como investigador, podemos señalar la posibilidad de conocer nuevos marcos teóricos y enfoques, y profundizar en un área de conocimiento de las ciencias de la educación. Si bien, hemos realizado otros trabajos de investigación, el elaborado aquí implicó mayor profundidad, exhaustividad y rigurosidad científica. Esto fue posible al cursado de los seminarios de maestría, al acompañamiento del tutor y al intercambio de aprendizajes e inquietudes entre los compañeros de estudios.

## 6.2. Las técnicas y construcción de los instrumentos de recolección de datos

Teniendo en cuenta el modelo de investigación que guía el presente proyecto, habiendo determinado los ejes del marco teórico y definido el diseño de investigación, tenemos que estructurar las técnicas de recolección de datos. A continuación detallaremos como se construyeron los instrumentos que nos permitieron obtener la información en las escuelas.

Como nuestro objetivo es comprender el fenómeno educativo, tomando a Mena y Méndez<sup>371</sup> (2009), decidimos como investigadores aproximarnos al campo utilizando técnicas que nos posibilitasen acercarnos a un conocimiento de la realidad a partir de los datos que proporcionaron los individuos. Decidimos, tal como sugiere Aguado<sup>372</sup> (2003), trabajar con unos pocos informantes y considerar sus puntos de vista, pero desde su complejidad. La perspectiva cualitativa nos permite una visión más holística y humanizada de la ciencia, por ello los docentes y directores de las escuelas, más que informantes, fueron sujetos constructores de respuestas y fuente de conocimientos.

En esta línea de trabajo, las técnicas de recolección de datos que nos permitieron obtener la información fueron: la encuesta a través de la entrevista y el cuestionario y el análisis documental. Y los instrumentos, los medios materiales que

<sup>371</sup> Mena, M. y Méndez, P. (2009). "La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción", en *Revista Iberoamericana de la Educación* N° 49. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 20-29.

<sup>372</sup> Aguado, T. (2003). Op. Cit.

empleamos para recoger y almacenar la información, fueron el formato de cuestionario, guías de entrevista y la lista de cotejo para el análisis de los documentos.

### 6.2.1. La encuesta: construcción del cuestionario

Elegimos a la encuesta porque resulta pertinente para recabar las expresiones de las personas, desde donde buscamos encontrar sus creencias, opiniones, motivaciones y conductas sobre la atención a la diversidad en las escuelas. Cuando nos referimos a opiniones, actitudes y comportamientos, hacemos alusión a lo que los educadores sienten, piensan y hacen en sus escuelas.

Decidimos sostener el trabajo desde una *“perspectiva interpretativa/simbólica, que entiende a la organización como un fenómeno cultural, una construcción social, constituida simbólicamente y mantenida por la interacción social de sus miembros (...)”*. De esta forma la *“organización ya no es algo existente objetiva e independientemente de las personas que las constituyen. Solo puede tener entidad real y sentido como patrón de relaciones y significados simbólicos que se mantienen a través de procesos continuos de interacción”*<sup>373</sup>.

Para Armengol (2001), para conocer a las organizaciones hay que tener presente que *“lo que verdaderamente importa de cualquier hecho no es el acontecimiento en sí, sino el significado de lo que realmente ocurre. Un acontecimiento no está únicamente determinado por el hecho en sí, sino por las distintas interpretaciones que de él realizan las personas”*<sup>374</sup>.

En cuanto al cuestionario decidimos realizarlo en formato papel y los aplicamos personalmente. Para su aplicación, realizamos reuniones donde participaron grupos de docentes de acuerdo al turno de la escuela y optamos, para resguardar la identidad de los informantes, que el mismo fuese completado en forma anónima.

El cuestionario nos permitió aproximarnos a conocer el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas de educación especial y común. Aunque el fin último no es sólo acercarnos a un simple conocer, sino que buscamos desarrollar procesos de cambio y mejora en la organización de los centros.

<sup>373</sup> Domínguez, G. y Díez, J. (2000). “El cambio cultural de las organizaciones educativas”, en Cantón, I. *La evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Argentina: Fundec, p. 18.

<sup>374</sup> Armengol, C. (2001). Op. Cit. p. 219.



En cuanto a su contenido tiene una base netamente organizacional, dado que nuestro objeto de estudio está relacionado directamente con la organización de las escuelas. Así como existen los estilos de dirección escolar y los estilos de enseñanza, aquí hablamos sobre los modelos de atención a la diversidad que desarrollan las escuelas. Es decir que la atención a la diversidad puede ser tomada como una variable dentro de los componentes de la cultura organizacional de las mismas.

Para su construcción indagamos sobre dos ejes teóricos, los modelos de cultura organizacional y los modelos de atención a la diversidad, o también denominados desde el campo de la educación especial como enfoques de integración escolar.

En cuanto al primer eje, los modelos de culturas organizacionales, focalizamos nuestro análisis en los indicadores que se utilizan para conocerlos, más que en sus características. Tomamos como antecedentes los estudios desarrollados por Díez<sup>375</sup> (1999) y, sobre todo, el de Armengol<sup>376</sup> (2001). Partimos de las investigaciones realizadas en éste campo porque tiene una extensa trayectoria y producciones teóricas y prácticas que nos permiten conocer e implementar acciones de mejora en las instituciones (ver figura N° 23).

En el eje de los modelos encontramos los tipos de culturas organizacionales que proponen los autores, pero nuestro objetivo aquí es focalizar nuestra atención en el eje de los indicadores. En este eje encontramos los elementos que se utilizan para conocer los modelos y nuestra tarea fue identificar los indicadores que se repiten en las propuestas. Estos indicadores que aparecen como constantes, luego los tomamos como referencias para construir y caracterizar a los modelos de atención a la diversidad.

Realizando un análisis de las propuestas de los autores podemos decir que estas se complementan. La de Bolívar (1993) hace énfasis en la organización del trabajo docente. Armengol (2001) focaliza su atención en el currículo, la formación docente, la innovación y el clima de trabajo. Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993), aportan los rasgos hegemónicos, la dimensión central y sobrevaluada y la participación y, por último, Díez (1999), señala aspectos como el éxito, el control y la toma de decisiones.

<sup>375</sup> Díez, E. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-tau.

<sup>376</sup> Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.

Autor	BOLIVAR (1993)				FRIGERIO, POGGI, TIRAMONTI (1993)			DÍEZ (1999)			ARMENGOL (2001)			
Modelos de Cultura	Del Individualismo	Balkanizada	Colegialidad Artificial	Colaboración	Una Cuestión de Familia	Una cuestión de papeles	Democrática	Burocrática	Colaborativa	Permisiva	Individualista	Fragmentada	Coordinación	Colaborativa
<b>INDICADORES</b>	<b>Identificación Personal</b>				<b>Rasgo hegemónico</b>			<b>Elemento nuclear</b>			<b>Finalidades / Valores</b>			
					Currículo prescripto						Currículo			
					<b>Modelo de gestión</b>			<b>Estilo directivo</b>			<b>Gestión de los directivos</b>			
					Contratos									
	<b>Relaciones</b>				<b>Vínculos privilegiados</b>			<b>Clima</b>			<b>Clima</b>			
					Dimensión sobrevaluada									
					Dimensión central									
					Tendencia riesgosa									
					<b>Conflicto</b>						<b>Conflicto</b>			
					Participación									
					Comunicación						Interacción entre profesionales			
	<b>Formas de trabajo</b>										<b>Dinámica de trabajo</b>			
	<b>Condiciones organizativas</b>							<b>Funcionamiento</b>			<b>Coordinación pedagógica</b>			
								Éxito						
								Control						
								Orientación						
							Toma de decisiones			Asignación de tareas				
										Formación del profesorado				
										Innovaciones				

Figura nº 23 Propuestas de culturas organizacionales. Modelos e indicadores.

Por lo tanto, si fue posible construir herramientas para estudiar las culturas organizacionales, también podemos construirlas para conocer los modelos de atención a la diversidad. De las propuestas presentadas, creemos que la más completa, a los fines del presente trabajo, es la que nos aporta Armengol (2001). Utilizamos como base de nuestro trabajo los indicadores que señala la autora y lo complementamos con los aportes de los otros modelos.

Una vez seleccionados los indicadores, para una mejor operatividad y uso de los mismos, necesitamos reagruparlos en función de los ámbitos o dimensiones que se constituyen en una organización. Aquí tomamos, puntualmente, la propuesta que realiza Antúnez (1997), quien nos señala la existencia de cinco ámbitos.

En nuestro caso sólo tomamos tres de los ámbitos señalados por el autor, el curricular, el gobierno institucional (que denominamos de gestión institucional) y el de los recursos humanos (que denominamos de la organización). Y le sumamos un cuarto ámbito, que denominamos institucional (ver figura nº 24).

Ámbitos	Indicadores	Características de los indicadores
INSTITUCIONAL	<b>Rasgo hegemónico Educación Especial</b>	Cuál es el concepto de educación especial que subyace y el rol de estas instituciones
	<b>Finalidad / Valores</b>	Grado de conocimiento de los valores institucionales que orientan la tarea
	<b>Objetivos</b>	Qué objetivos se persiguen con la atención a la diversidad
	<b>Innovación</b>	Cómo y quienes impulsan las innovaciones
	<b>Clima de trabajo</b>	Cuáles son las condiciones ambientales que se generan entre los participantes
CURRICULAR	<b>Currículo</b>	Qué actividades se desarrollan para el desarrollo y planificación del currículo
	<b>Formación del profesorado</b>	Qué rol cumple la capacitación de los docentes
	<b>Dimensión central- Alumnos que reciben el servicio</b>	Qué alumnos reciben el servicio desde la educación especial y en que lugar
DE LA ORGANIZACIÓN	<b>Conflictos</b>	Cómo se perciben y resuelven los conflictos
	<b>Interacción entre profesionales</b>	Cómo se relacionan las personas que intervienen en las tareas
	<b>Condiciones organizativas</b>	Qué condiciones organizativas existen para realizar la tarea
	<b>Participación</b>	Cuál es el grado de implicación en las tareas de las personas que intervienen
DE LA GESTIÓN ESCOLAR	<b>Rol de la dirección</b>	Qué tareas o rol asume la dirección escolar para vehicular la tarea
	<b>Toma de decisiones</b>	Quién y en base a que elementos se toman las decisiones
	<b>Evaluación</b>	Qué ámbitos se priorizan para evaluar y retroalimentar la tarea

Figura n° 24 Ámbitos e indicadores para analizar los modelos de atención a la diversidad, elaborado a partir de Armengol (2001), Bolívar (1993), Díez (1999), Frigerio, Poggi, y Tiramonti (1993) y Antúñez (1997).

Por lo tanto, para confeccionar el cuestionario hemos seleccionado los indicadores y los agrupamos en cuatro ámbitos. Para dar contenido al instrumento caracterizamos a cada uno de los indicadores, esta situación nos permitió conocer como aparece cada uno de ellos en los modelo de atención a la diversidad.

Aquí aparece el segundo eje teórico, los estudios sobre la atención a la diversidad de los alumnos, desarrollados desde el campo de la educación especial. Decidimos recurrir a este campo porque dentro de las ciencias de la educación es el que tiene una historia de trabajo y construcciones teóricas sobre como trabajar con alumnos con discapacidad. También realizamos un trabajo de indagación en diferentes autores, quienes proponen modelos que denominan de integración escolar o de atención a la diversidad (ver figura nº 25).

<b>Autores</b>	<b>LÓPEZ MELERO (1993)</b>	<b>PUÍGDELLIVOL (1997)</b>	<b>FORTES (1994)</b>	<b>BAUTÍSTA (1993)</b>	<b>ILLÁN (1996)</b>
<b>Modelos de atención a la diversidad</b>	Centrada en el emplazamiento de los alumnos con hándicap	Parcial o limitada	Enfatiza la primacía del contexto	Física	Emplazamiento de los alumnos
	Centrada en proyectos de intervención sobre los alumnos con hándicap	Mixta o compartida	Enfatiza la organización de los sistema de apoyo	Funcional	Centrada en proyectos de intervención sectorial
	Perspectiva institucional	A tiempo completo	Participación del sujeto con NEE en la cultura clase	Social	
				En la comunidad	

Figura nº 25 Modelos de atención a la diversidad desde la educación especial

Estos modelos teóricos, si bien poseen características que los diferencian unos de otros, no tienen indicadores que nos permitan realizar una comparación precisa entre cada uno de sus estadios. Las propuestas que realizan los autores, nos permiten identificar modelos que van desde la integración del alumno con un objetivo social, luego una integración con una intencionalidad pedagógica pero enfatizando el déficit del alumno, hasta llegar a la integración total o tiempo completo del alumno.

Luego de realizar un análisis de cada una de las propuestas de los autores, decidimos reestructurarlas y así definir tres modelos de atención a la diversidad. Los modelos que proponemos son los siguientes: Integración escolar centrada en el emplazamiento físico de los alumnos, la integración escolar centrada en la organización de los servicios de intervención a partir del déficit del alumno y la inclusión, basado en el cambio institucional.

Para construir la matriz del cuestionario, cruzamos los indicadores tomados de los estudios de las culturas organizacionales y las características de los modelos de atención a la diversidad (ver figura nº 26).

ÁMBITOS	CRITERIOS	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.
INSTITUCIONAL	Concepción de educación especial	Compensadora de déficit. Escolariza a los alumnos que se encuentran en la sede y brinda apoyo al alumno integrado.	Compensadora de déficit. Brinda apoyo a los alumnos integrados y a los maestros comunes.	Centro de recurso pedagógico que asesora sobre la atención a la diversidad a instituciones.
	Valores institucionales sobre atención a la diversidad	Segregadores, cada docente actúa de acuerdo a su propio criterio, sosteniendo la inserción del alumno.	La tolerancia y el respeto a la diversidad, explicitados en documentos formales que no se utilizan en la práctica.	Son aceptados y compartidos por toda la institución. El respeto a las diferencias guía todas las acciones.
	Objetivos de la atención a la diversidad	Integración Social de los alumnos con discapacidad.	Es la integración a partir de proyectos individuales, partiendo desde el déficit del alumno.	Brindar educación a todas las personas, para el desarrollo de sus capacidades.
	Innovación en la atención a la diversidad	Son impulsadas sólo por algunos docentes de educación especial que tratan de insertar a sus alumnos en las escuelas comunes.	Surgen del servicio de integración escolar de la escuela especial, en la escuela común no prosperan.	Buscadas y planificadas, a partir de los objetivos institucionales, de las necesidades de todos los alumnos.
	Clima de trabajo en la atención a la diversidad	Desde la dirección de la escuela hay confianza en los docentes. Acciones de integración desde la voluntad del docente. Poca relación entre docentes de ambas instituciones.	Desde la dirección de la escuela especial se brinda mayor participación en el Servicio de Integración y desde allí buscan contacto con sus colegas de la escuela común.	Los docentes de escuela única y centro de apoyo forman un equipo de trabajo, en base a la confianza y un sistema de comunicación ascendente y descendente.
CURRICULAR	Desarrollo y planificación del currículo	Existen dos currículos y el alumno se escolariza con el currículo de la escuela especial.	Existe dos currículos y el maestro de educación especial realiza las adaptaciones curriculares	Existe un currículo común único, abierto y flexible.
	Formación continua de profesores	La capacitación de los maestros de educación especial y común es externa, brindada en forma separada. Se informa sobre la integración a los maestros comunes.	La capacitación de los maestros es externa, planificada por la administración. Los temas son la integración escolar y el currículo de escuela común.	Es permanente y seleccionada en función de las necesidades profesionales de los docentes. Temas diversidad en las personas y su atención educativa.
	Alumnos a brindar atención educativa	La escuela especial integra a la escuela común sólo a los alumnos que son evaluados y pueden socializarse.	La escuela especial sólo integra a los alumnos que los maestros consideran que tienen un buen nivel y aprenden.	Todos los alumnos tienen derecho a ser escolarizados en la escuela común, pero algunos pueden necesitar de apoyo escolar o de una escolarización especial.
DE LA ORGANIZACIÓN	Resolución de conflictos	La escuela especial percibe los conflictos, pero prefiere no intervenir ni explicitarlo para evitar enfrentamientos con la escuela común	La escuela especial percibe la aparición de conflictos en el proceso de integración de los alumnos, pero prefiere que el tiempo los resuelva, de tal forma de continuar con la integración del alumno.	El personal de la escuela común y del centro de apoyo pedagógico percibe a los conflictos como algo natural, como parte de todo proceso de trabajo.
	Interacción entre profesionales	Trabajo individual, el profesor de educación especial integrador brinda apoyo en su escuela y el profesor de la escuela común escolariza en su aula al alumno integrado.	El docente especial itinerante y el maestro común sólo buscan intercambiar información puntual sobre el alumno integrado.	Entre los profesores un compromiso y actitud de aprendizaje mutuo. El profesor de apoyo brinda asesoramiento al profesor de la escuela única.
	Condiciones organizativas	La integración escolar se trabaja a partir de la iniciativa del docente de la escuela especial y la voluntad del docente de escuela común.	Surgen los servicios de integración escolar y se elabora un proyecto de integración. Los docentes que intervienen son: el itinerante, el de apoyo y el profesor de escuela común.	Como centro de recurso pedagógico asesora y orienta en el tratamiento de la diversidad a las escuelas únicas u otras organizaciones.
	Participación de los implicados	En este proceso participan sólo los docentes involucrados en el proceso de integración, el maestro especial y común, a partir de su voluntad.	Organizada y requerida formalmente desde la dirección escolar.	La participación es un requisito institucional y una acción deseada y buscada. Se planifica desde la instancia de planificación, desarrollo y evaluación.
DE LA GESTIÓN ESCOLAR	Rol de la dirección	Actúa en base a la intuición personal, avala la integración pero no la convierte en un tema de carácter institucional.	Como profesional tecnocrático elabora un proyecto de integración, sólo para el servicio.	Como profesional democrático promueve la gestión de la diversidad, a partir de la construcción de un plan de trabajo colectivo.
	Toma de decisiones	Las decisiones se resuelven a partir de la reglamentación vigente y a partir de criterios personales. No existe una reglamentación específica para la gestión de la diversidad.	En función de los criterios del director o de la superioridad; o de lineamientos generales sobre integración escolar.	Se realiza en forma conjunta, escuela única y centro de apoyo, a partir de la normativa vigente de la atención a la diversidad, sobre todo, atendiendo a las necesidades de los alumnos.
	Evaluación realizada	Se evalúa los aprendizajes de los alumnos integrados, para valorar su continuidad o no en la escuela común.	Se evalúa el servicio de integración en base a debilidades y fortalezas organizacionales, y el aprendizaje de los alumnos, para determinar las acciones a seguir.	Proceso continuo que contribuye a la mejora de todos los procesos. Se evalúa: los proyectos, los servicios, la tarea docente y los alumnos.

Figura n° 26 Matriz de cuestionario para valorar los modelos de atención a la diversidad.

Ciertamente el análisis y evaluación de un modelo de atención a la diversidad de una escuela, según Díez<sup>377</sup> (1999), tiene sus dificultades, dado que es poco probable que una determinada tipología de las establecidas teóricamente, represente toda la realidad de un centro. Esta situación se produce debido a que:

Ninguna organización real se ajusta de forma igual a una de estas clases o tipos de modelos teóricos. En la mayoría de los centros seguramente se da una mezcla de los distintos modelos existentes, aunque si puede llegar a predominar alguno de ellos.

Dentro de una escuela pueden existir diferentes posturas sobre que modelo utilizar e incluso pueden llegar a estar enfrentadas. O bien hasta no puede haber un modelo definido explícitamente por las personas involucradas, sino que se trabaja sobre la base de la intuición.

No obstante creemos que es de suma utilidad definir modelos teóricos, en este caso de atención a la diversidad, y construir un instrumento que nos permita conocerlo y valorarlo desde las prácticas escolares. La relevancia radica en el hecho de poder caracterizar el enfoque de trabajo que desarrollan las escuelas, quizás no en forma taxativa, pero si aproximada. Y esta posibilidad nos la brinda las tipologías que construimos, donde tratamos de agrupar lo común para llegar a describir un fenómeno que describe lo frecuente.

Por lo tanto, podemos decir que los modelos de atención a la diversidad son propuestas teóricas de carácter científico que nos permiten acercarnos, en este caso, al estudio de las organizaciones escolares y dar significado a sus prácticas. Estamos de acuerdo con Coronel (1998), cuando expone que los modelos tienen que poder:

*“Generar un amplio marco de perspectivas para conocer las organizaciones, para dar sentido al conocimiento e investigación realizada sobre ellas.  
Impulsar la aceptación de que el empleo de múltiples perspectivas contribuye a la producción de conocimientos relevante y distinto sobre las organizaciones.  
Fomentar el uso de un punto de vista global y comprensivo sobre las organizaciones como estrategia más apropiada.  
Ayudar a reconocer la necesidad de utilizar múltiples modelos y herramientas para la investigación sobre las organizaciones a fin de descubrir las complejidad de los temas objetos de estudio.  
Generar vías de transformación del propio conocimiento teórico en acción, con el fin de hacer un uso práctico del mismo a la hora de intervenir en las organizaciones”<sup>378</sup>.*

En cuanto a la confección del cuestionario, tomamos como referencia el elaborado por Armengol (2001), denominado *Cuestionario para el estudio de la cultura*

<sup>377</sup> Díez, E. (1999). Op. Cit.

<sup>378</sup> Coronel, J. (1998). Op. Cit. p. 89.

organizacional del centro educativo<sup>379</sup> (ver figura n° 27). La estructura del cuestionario queda de la siguiente forma:

Nº	Ámbitos e Indicadores	
1	Ámbito	
1.1.	Indicador	
a	Opción de respuesta a	<input type="checkbox"/>
b	Opción de respuesta b	<input type="checkbox"/>
c	Opción de respuesta c	<input type="checkbox"/>

Figura n° 27 Estructura del cuestionario

Una vez definido el contenido y formato del cuestionario (ver figura n° 28), el paso siguiente fue validar el instrumento. Para realizar esta acción decidimos recurrir a la mirada y aportes de dos grupos: las directoras de las escuelas de educación especial y los expertos teóricos. En cuanto a las directoras de educación especial, éstas actuaron como expertas del área a partir de la práctica y los docentes de universidades argentinas y españolas, que actuaron como expertos investigadores.

La validación buscaba lograr en el cuestionario una solidez académica en cuanto a su contenido, esto lo brindaron los expertos. También buscábamos lograr una coherencia en cuanto a la redacción y contenido de las opciones (a,b,c) que aparece en cada indicador, esta visión la brindaron las directoras de las escuelas.

Por último, en cuanto a la aplicación de cuestionario el mismo esta pensado de tal forma que la persona que lo contestase tuviese tres alternativas o posibles respuestas (a-b-c) por cada indicador/pregunta. Es decir que el encuestado tendría que elegir sólo una de las respuestas, aquélla que más se acerque a la realidad de su escuela. Cada una de las opciones (a, b, c) tienen un valor numérico: a) vale 1 punto, b) vale 2 puntos y c) vale 3 puntos. Una vez que el cuestionario es completado por el encuestado, a continuación hay que encontrar la media. Para esto se tiene que sumar todas las puntuaciones de las respuestas elegidas y dividirla por dieciséis. Una vez obtenida la media se tiene que cotejar el resultado con los siguientes valores:

<b>Modelos de Atención a la Diversidad</b>	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.
<b>Puntuación</b>	<b>Entre 16 / 26</b>	<b>Entre 27 / 37</b>	<b>Entre 38 / 48</b>

<sup>379</sup> Armengol, C. (2001). Op. Cit. p. 267.



Luego para profundizar en el resultado de la tendencia que marca la aplicación del cuestionario tenemos a las guías de entrevistas y de análisis de documentos institucionales (proyectos específicos).

### CUESTIONARIO

N°	AMBITOS E INDICADORES	
<b>1</b>	<b>ÁMBITO INSTITUCIONAL</b>	
<b>1.1.</b>	<b>Concepción de Educación Especial</b>	Valor
<b>a</b>	La educación especial es una propuesta educativa compensadora de déficit de los alumnos con discapacidad. En este marco la escuela especial tiene la tarea de brindar un apoyo pedagógico en contraturno a los alumnos integrados en la escuela común y educar a los alumnos que se encuentran en la sede.	<b>1</b>
<b>b</b>	La educación especial es una propuesta educativa compensadora de déficit de los alumnos con discapacidad. En este marco la escuela especial se aboca a brindar apoyo pedagógico a los alumnos integrados y a los maestros de escuelas comunes que los integran.	<b>2</b>
<b>c</b>	En este marco la escuela de educación especial redefine su rol y se transforma en centro que asesora pedagógicamente sobre la atención a la diversidad a la escuela común y otras instituciones de la comunidad. Aunque también puede, si fuera necesario, brindar educación en sede a aquellos alumnos que así lo requieran.	<b>3</b>
<b>1.2.</b>	<b>Grado de conocimiento de los valores institucionales sobre la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	En la escuela no aparecen explicitados valores institucionales que orienten el proceso de integración escolar. Cada docente involucrado actúa en esta tarea de acuerdo a su propio criterio, sosteniendo la inserción social-escolar del alumno.	<b>1</b>
<b>b</b>	En la escuela existen valores sobre la integración escolar, entre ellos la tolerancia y el respeto a la diversidad, y se encuentran explicitados en documentos institucionales formales que no se utilizan. Los mismos fueron formulados por el equipo directivo o por el servicio de integración escolar en soledad.	<b>2</b>
<b>c</b>	En la escuela existen valores sobre la atención a la diversidad, aceptados y compartidos por toda la institución, siendo el más relevante el respeto a las diferencias. Estos se encuentran explicitados en los documentos institucionales, y las acciones que se planifican y desarrollan son coherentes con estos valores.	<b>3</b>
<b>1.3.</b>	<b>Objetivos de la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	El objetivo de la atención a la diversidad es la socialización de los alumnos con discapacidad. Se busca insertar a estos alumnos a la escuela común, para que compartan allí algunos momentos y espacios.	<b>1</b>
<b>b</b>	El objetivo de la atención a la diversidad es igualar los aprendizajes de los alumnos con discapacidad a la de los alumnos de la escuela común. Esta acción está centrada en una propuesta de integración en la escuela común donde se elaboran proyectos individuales, partiendo desde el déficit del alumno.	<b>2</b>
<b>c</b>	El objetivo de la atención a la diversidad es brindar educación a todas las personas. La actividad se desarrolla desde la escuela común, para atender a las necesidades de todos los alumnos y desarrollar sus capacidades.	<b>3</b>
<b>1.4.</b>	<b>Innovaciones en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Las innovaciones son impulsadas sólo por algunos docentes de educación especial que tratan de insertar a sus alumnos en las escuelas comunes.	<b>1</b>
<b>b</b>	Las innovaciones surgen del servicio de integración escolar de la escuela especial a partir de las experiencias desarrolladas por los docentes. Sin embargo estas propuestas en la escuela común no prosperan a nivel institucional.	<b>2</b>
<b>c</b>	Las innovaciones son producto de una planificación y organización a partir de los objetivos institucionales y de las necesidades de todos los alumnos. Es importante que las innovaciones sean aceptadas y compartidas por las escuelas de educación especial y común.	<b>3</b>
<b>1.5.</b>	<b>Clima de trabajo que prevalece en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Desde la dirección de la escuela, paternalista, hay confianza en los docentes, por ello se generan acciones de integración de alumnos generada desde la voluntad del docente. Los docentes de la escuela especial y común mantienen una escasa relación profesional, para no invadir el campo y espacio laboral del otro.	<b>1</b>
<b>b</b>	Desde la dirección de la escuela especial se brinda mayor participación en el Servicio de Integración, y desde allí buscan contacto con sus colegas de la escuela común, quienes pueden sentirse incómodos por su presencia, pero aun así dejan que los maestros especiales ingresen al aula para realizar acciones relacionadas con la integración.	<b>2</b>
<b>c</b>	Los docentes de escuela única y centro de apoyo, forman un equipo de trabajo, en base a la confianza y un sistema de comunicación ascendente y descendente. Esta situación genera una elevada motivación y un desarrollo personal y profesional que incide en la mejora de la atención a la diversidad de todos los alumnos.	<b>3</b>

<b>2</b>	<b>ÁMBITO CURRICULAR</b>	
<b>2.1.</b>	<b>Desarrollo y planificación del currículo en la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Existen dos currículos el de escuela especial y el de escuela común, cada profesor planifica en forma individual en su ámbito escolar. El alumno asiste a clases a la escuela especial y en contraturno asiste a participar de momentos de clases en la escuela común, y para ello el profesor de educación especial planifica actividades puntuales a realizar en las materias artísticas.	<b>1</b>
<b>b</b>	Existe un currículo paralelo, y son los maestros de educación especial quienes se acercan a conocer el currículo de la escuela común. Para ello el profesor de educación especial, o profesor de apoyo o itinerante, realiza las adaptaciones curriculares individuales para sostener la integración del alumno, y el alumno en contraturno asiste a la escuela especial para recibir apoyo pedagógico.	<b>2</b>
<b>c</b>	Existe un currículo común único, abierto y flexible. Se traduce en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI), en la Programación de Aula y en las Adaptaciones Curriculares Individuales, esta última solo en el caso de ser necesaria.	<b>3</b>

<b>2.2.</b>	<b>Formación permanente del profesorado que trabaja con la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	La capacitación de los maestros de educación especial y común es externa, brindada en forma separada. En cuanto a las temáticas, estas también son diferenciadas de acuerdo a la especialidad: educación especial y común. Se informan sobre los procesos de integración escolar.	<b>1</b>
<b>b</b>	La capacitación de los maestros es externa, planificada por la administración escolar o brindada por organismos privados, donde participan profesores de educación especial y común. Los temas desarrollados son marcos teóricos sobre la integración escolar de alumnos con discapacidad, y el currículo común para los profesores de educación especial.	<b>2</b>
<b>c</b>	La capacitación es permanente y seleccionada en función de las necesidades profesionales de los docentes de educación especial y común; siendo las temáticas prioritarias aquellas que enfatizan la diversidad en las personas y su atención educativa. Se puede hablar de un modelo de formación centrada en la escuela y en la comunidad.	<b>3</b>

<b>2.3.</b>	<b>Alumnos a brindar atención educativa</b>	Valor
<b>a</b>	El principio es que la escuela especial integra a la escuela común sólo a los alumnos que son evaluados y pueden socializarse, y a su vez son aceptados por la buena voluntad de un docente común.	<b>1</b>
<b>b</b>	El principio es seleccionar a los alumnos a ser integrados en base a dos premisas; la primera es que la escuela común, por lo menos desde lo normativo, tiene que aceptar la integración de los alumnos; y segundo, la escuela especial sólo integra a los alumnos que los maestros consideran que tienen un buen nivel.	<b>2</b>
<b>c</b>	El principio establece que todos los alumnos tienen derecho a ser escolarizados en la escuela común, pero algunos pueden necesitar de apoyo escolar para proseguir sus estudios o bien de una escolarización especial.	<b>3</b>

<b>3</b>	<b>ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN</b>	
<b>3.1.</b>	<b>La percepción y resolución de los conflictos que aparecen en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	El personal de la escuela especial percibe la existencia de conflictos en el proceso de integración de los alumnos, pero prefieren ni intervenir ni explicitarlo para evitar enfrentamientos con la escuela común.	<b>1</b>
<b>b</b>	El personal de la escuela especial percibe la aparición de conflictos en el proceso de integración de los alumnos, pero prefiere que el tiempo los resuelva, de tal forma de continuar con la integración del alumno.	<b>2</b>
<b>c</b>	El personal de la escuela común y del centro de apoyo pedagógico percibe a los conflictos como algo natural, como parte de todo proceso de trabajo. Se parte por reconocer que la atención a la diversidad de los alumnos puede acarrear miedos, tensiones, entre el colectivo escolar y por ello se intenta identificarlos, explicitarlos, analizarlos y resolverlos.	<b>3</b>

<b>3.2.</b>	<b>La interacción entre los profesionales que participan en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Prevalece el trabajo individual, el profesor de educación especial integrador brinda apoyo en su escuela al alumno integrado, y el profesor de la escuela común escolariza en su aula al alumno integrado; no hay necesidad de diálogo o intercambio de opiniones entre los profesores.	<b>1</b>
<b>b</b>	Prevalece entre los docentes una relación de índole formal. El docente especial itinerante y el maestro común sólo buscan intercambiar información puntual sobre el alumno integrado, para que el itinerante realice las adaptaciones del currículo.	<b>2</b>
<b>c</b>	Prevalece entre los profesores un compromiso y actitud de aprendizaje mutuo. El profesor de apoyo brinda asesoramiento y colaboración al profesor de la escuela única, si este lo necesita.	<b>3</b>

<b>3.3.</b>	<b>Condiciones organizativas que brindan el marco para la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	La integración escolar se trabaja a partir de la iniciativa del docente de la escuela especial, que busca integrar a sus alumnos, y del docente de la escuela común que acepta desde la voluntad la integración.	<b>1</b>
<b>b</b>	En las escuelas especiales surgen los servicios de integración escolar y se elabora un proyecto de integración. Los docentes que intervienen en el proceso de integración son: el itinerante, el de apoyo y el profesor de escuela común.	<b>2</b>
<b>c</b>	La escuela especial como centro de recurso pedagógico asesora y orienta en el tratamiento de la diversidad a las escuelas únicas u otras organizaciones de la comunidad. Esta tarea la realiza a través del equipo de profesionales que se encuentran en el centro de apoyo.	<b>3</b>

<b>3.4.</b>	<b>La participación de las personas implicadas en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	En este proceso participan sólo los docentes involucrados en el proceso de integración, el maestro especial y común, a partir de su voluntad.	<b>1</b>
<b>b</b>	En este proceso la participación es organizada y requerida formalmente desde la dirección escolar. Es común usar las notificaciones para requerir la presencia de los profesores en las reuniones de trabajo donde se organiza la integración de los alumnos, pero es la dirección quien determina esta organización.	<b>2</b>
<b>c</b>	En este proceso la participación es un requisito institucional y una acción deseada y buscada por todo el personal de escuela única y del centro de apoyo. Se planifica desde la instancia de planificación, desarrollo y evaluación.	<b>3</b>

<b>4</b>	<b>ÁMBITO DE LA GESTIÓN ESCOLAR</b>	
<b>4.1.</b>	<b>Rol que asume la dirección escolar en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	El director actúa en base a la intuición personal, avala la integración pero no la convierte en un tema de carácter institucional.	<b>1</b>
<b>b</b>	El director como profesional tecnocrático elabora un proyecto de integración escolar. Este documento se trabaja sólo en el servicio de integración de la escuela especial.	<b>2</b>
<b>c</b>	El director como profesional democrático promueve la gestión de la diversidad, a partir de la construcción de un plan de trabajo colectivo para la atención a la diversidad de todos los alumnos y actúa como un referente, consultor, asesor, orientador, propulsor y garante del compromiso contraído.	<b>3</b>

<b>4.2.</b>	<b>Toma de decisiones para desarrollar la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	La toma de decisiones o todo imprevisto se resuelve en el marco general del reglamento de la administración escolar vigente y a partir de criterios personales. No existe una reglamentación específica para la gestión de la diversidad.	<b>1</b>
<b>b</b>	La toma de decisiones se realiza en función de los criterios del director o de la superioridad. Existe, a nivel sistema educativo, lineamientos generales sobre integración escolar, pero en las escuelas los servicios de integración no tienen elaborado sus reglamentos.	<b>2</b>
<b>c</b>	La toma de decisiones se realiza en forma conjunta, escuela única y centro de apoyo, a partir de la normativa vigente de la atención a la diversidad ( a nivel sistema educativo e institucional, como el reglamento institucional de cada escuela), de la profesionalidad y experiencia del profesorado y, sobre todo, atendiendo a las necesidades de los alumnos.	<b>3</b>

<b>4.3.</b>	<b>Ámbitos que se priorizan para ser evaluados en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	No se evalúan los procesos de integración. Importa evaluar los aprendizajes de los alumnos integrados, para valorar su continuidad o no en la escuela común.	<b>1</b>
<b>b</b>	Se evalúa el servicio de integración en base a debilidades y fortalezas organizacionales, y el aprendizaje de los alumnos, para determinar las acciones a seguir.	<b>2</b>
<b>c</b>	La evaluación se desarrolla como un proceso continuo que contribuye a la mejora de todos los procesos. Existe una cultura de la evaluación acompañada con instrumentos para la evaluación de: los proyectos, del funcionamiento de los servicios, de la tarea docente y de los aprendizajes de los alumnos.	<b>3</b>

Figura n° 28 Cuestionario que valora la atención a la diversidad en las escuelas

### Datos Generales

<b>1. EDAD:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>2. TITULACIÓN QUE CUENTA:</b>	
-MAESTRO: <input type="checkbox"/>	-PROFESOR: <input type="checkbox"/> LICENCIADO: <input type="checkbox"/>
<b>3. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>4. TIEMPO DE TRABAJO EN LA ESCUELA ACTUAL:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>5. EN EL CASO DE ESTAR OCUPANDO UN CARGO DE DIRECCIÓN, ESPECIFICAR EL TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL CARGO:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>6. TIEMPO TRABAJANDO CON PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>7. ESPECIFICAR LA TAREA QUE REALIZA ACTUALMENTE EN LA ESCUELA:</b>	
7.1. PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN SEDE: <input type="checkbox"/>	7.8. PROFESOR DE EDUCACIÓN COMÚN: <input type="checkbox"/>
7.2. PROFESOR INTEGRADOR: <input type="checkbox"/>	7.9. PROFESOR DE MATERIA ESPECIAL: <input type="checkbox"/>
7.3. PROFESOR DE APOYO: <input type="checkbox"/>	7.10. SECRETARIO: <input type="checkbox"/>
7.4. PROFESOR ITINERANTE: <input type="checkbox"/>	7.11. CARGO DIRECTIVO: <input type="checkbox"/>
7.5. PROFESOR DE ATENCIÓN TEMPRANA: <input type="checkbox"/>	7.12. PROFESIONAL DE GABINETE ESCOLAR: <input type="checkbox"/>
7.6. PROFESOR DE TALLER (FORMACIÓN LABORAL): <input type="checkbox"/>	1.13. OTRO: <input type="checkbox"/>
7.7. COORDINADOR DE SERVICIO: <input type="checkbox"/>	
<b>8. NIVEL EDUCATIVO:</b>	
<b>9. CANTIDAD DE ALUMNOS POR GRADO:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>10. CANTIDAD DE ALUMNOS INTEGRADOS POR GRADO:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	

### 6.2.2. La encuesta: la entrevista semiestructurada

Elegimos a la entrevista porque nos permitía profundizar en la recolección de los datos, dado que podemos mantener una interacción más directa con los informantes, docentes y directores. Aunque tenemos que señalar que, si bien aquí pudimos establecer un diálogo con las personas, éste era de carácter asimétrico porque desde una dirección buscábamos recoger información y desde el otro lado se encontraba la fuente de información.

Guía de entrevista semiestructurada para el estudio del modelo de atención a la diversidad en las escuelas	
<b>ESCUELA:</b>	
<b>CARGO:</b>	
ÁMBITOS	PREGUNTAS:
<b>INSTITUCIONAL</b>	¿Cuál es el rol de la educación especial hoy?; ¿El rol que hoy cumple, fue siempre el mismo, si cambio, cuando y por qué?; ¿Cuáles son los objetivos de la institución, como se los formuló?; ¿Cómo puede Ud. caracterizar la propuesta de atención a la diversidad?; ¿Puede señalar los valores que sostiene la escuela?
<b>CURRICULAR</b>	¿La escuela tiene elaborado el PCI, cómo lo elaboraron, quienes participaron?, o ¿Por qué no elaboraron el PCI?; ¿Ud. participa en la elaboración de adaptaciones del currículo?, ¿cómo las realizan?, ¿Por qué no las realizan?; ¿Para Ud. todos los alumnos pueden ser escolarizados en la escuela común, si-no, porqué?; ¿Su formación le brinda las herramientas para trabajar en las escuelas?, ¿qué temáticas necesita para capacitarse?
<b>ORGANIZACIÓN</b>	¿Qué dificultades aparecen en el proceso de atención a la diversidad?, ¿las resuelven, cómo?; ¿Cómo se encuentra organizada la escuela especial/común?; ¿Cómo se organiza el servicio de integración?; ¿La escuela cuenta con un proyecto específico de atención a la diversidad?, ¿cómo fue elaborado?; ¿Qué acciones se realizan para brindar educación a los alumnos que vienen de la escuela especial?; ¿Quiénes participan en este proceso?
<b>GESTIÓN</b>	¿En su escuela tienen elaborado el PEI? ¿Cuál es su utilidad?, ¿Cómo lo elaboraron?; ¿Por qué no lo elaboraron?; ¿En la escuela planifican las acciones que se realizan?, ¿cómo, quienes participan?, ¿Por qué no se planifican las acciones?; ¿Qué se evalúa en la escuela?; ¿Cuál es el rol de la dirección en el proceso de atención a la diversidad?; ¿Cómo se toman las decisiones en el proceso de atención a la diversidad?;

Figura n° 29 Guía de entrevista semiestructurada

En cuanto al tipo de entrevista, nos decantamos por las semiestructuradas porque son formalizadas y nos guiamos por una lista de puntos de interés de acuerdo a nuestro objeto de estudio. Nuestra estrategia fue realizar pocas preguntas, las necesarias y permitir, sobre todo, hablar a los docentes y directores. La única pauta era que cada pregunta siempre fuese tocando algún tema de los señalados en la guía.

Como instrumento, la ventaja de la entrevista fue que, por un lado, nos permitió profundizar en aspectos relevantes que surgieron de los cuestionarios. Y, por otro, fueron los mismos actores sociales quienes nos proporcionaron mayores datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes, expectativas.

En cuanto al contenido de la guía de entrevista, ésta queda delimitada por los ámbitos que aparecen en el cuestionario. Las preguntas que se explicitan tratan de ahondar en detalles en cada ámbito (ver figura n° 29). Aunque tenemos que señalar que las preguntas son sólo orientativas, dado que las que se formularan durante la entrevista y la profundidad de cada una de ellas, las determinará la tabulación del cuestionario.

La guía que presentamos fue utilizada para realizar tanto entrevistas individuales como grupales, a docentes como a directores de escuela. Con el fin de poder captar todos los dichos de los informantes las entrevistas fueron grabadas, con el permiso de los participantes. Siempre se aclaró que se mantendría el anonimato de cada docente y directivo.

Tal como señalamos en el apartado metodológico, nos posicionamos desde un enfoque cualitativo. En este sentido, más allá que las preguntas que presentamos son una guía para realizar las entrevistas, tuvimos como pauta de trabajo cuatro tópicos que debían guiar la conversación entre entrevistador y entrevistados. La función de estos ejes era recabar información teniendo como referencia los objetivos de la investigación. Los tópicos son:

El contexto escolar y social. Nos parece importante que todo aporte, creencia, actitud que los informantes pudiesen manifestar sea contextualizada desde la realidad escolar y social que vive la comunidad escolar. Necesitamos que sean los propios sujetos quienes nos brinden el sentido de lo que acontece en cada escuela, en cada contexto sociocultural, sin olvidar lo acontecido en la historia del centro.

Las prácticas escolares. Buscamos que los informantes relatasen las actividades habituales en los procesos de atención a la diversidad. De esta forma recogíamos información valiosa que nos permitía describir experiencias relevantes y podíamos valorar la significatividad de los hechos desde la mirada vivencial de los involucrados.

Las oportunidades y barreras escolares-sociales. Debíamos procurar que los informantes nos pudiesen señalar específicamente los aspectos escolares y sociales que, desde su visión, obstaculizan o promueven hoy la atención a la diversidad.

Las propuestas de trabajo. Necesitábamos que los entrevistados nos pudiesen señalar, como involucrados directos en este proceso, que actividades o acciones se podrían generar, desde los diferentes niveles, para mejorar los procesos de atención a la diversidad.

### 6.2.3. Análisis de documentos: guía para analizar los proyectos educativos

En cuanto a las técnicas cualitativas de carácter indirecto para la recogida de información utilizamos el análisis de documentos. Según Colás y Buendía<sup>380</sup>(1994), se los puede clasificar en dos tipologías de escritos: los internos y los externos. En este caso los de orden interno son los producidos por las escuelas y los de orden externo los que provienen del Ministerio de Educación.

Como estrategia complementaria se utilizó el análisis de documentos. Se recurrió a esta técnica con el objetivo de recabar información existente en los documentos escolares que se encuentran en formato papel.

Las escuelas como organizaciones tienen una trayectoria administrativa que las lleva a documentar por escrito sus actividades, tanto aquéllas que se proyectan realizar (proyectos escolares) como los informes de actividades (informes pedagógicos). Otro factor que lleva a las escuelas a tener documentos escritos es el hecho que en las últimas reformas educativas hubo una fuerte inducción para que las escuelas elaboren el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Las escuelas de educación especial no son ajenas a esta situación, dado que, desde la normativa y desde la teoría, todo centro escolar debiera contar con estos documentos base. A esto sumamos los proyectos sobre atención a la diversidad o proyectos de integración escolar, documentos que guían la actividad de estas escuelas.

Para dar contenido a la guía de análisis de documentos se tomó como referencia los componentes de un proyecto educativo que brinda Antúnez (1997). El autor hace referencia que todo P.E.I. debiera tener: señas de identidad, objetivos, estructura organizativa y un marco que regule la convivencia. Los tres proyectos

<sup>380</sup> Colás, M. y Buendía, L. (1994). Op. Cit.



educativos que esperamos encontrar en las escuelas son el: Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular Institucional y el Proyecto de Atención a la Diversidad o de Integración (ver figura n° 30).

<b>GUÍA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES</b>	
<b>ESCUELA:</b>	
<b>DOCUMENTO</b>	<b>CRITERIOS</b>
<b>PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)</b>	Estructura del documento
	Principios pedagógicos que aparecen –de atención a la diversidad
	Aspectos de la historia de la institución que aparecen
	Coherencia entre los objetivos institucionales y los expresados por los actores
	Grado de coherencia entre le PEI y el Proyecto de Atención a la Diversidad
	Estructura organizativa que se plantea
	Propuesta de evaluación
<b>PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)</b>	Estructura del PCI (documento)
	Principios pedagógicos que aparecen
	Principios de atención a la diversidad que aparecen
	Características del modelo pedagógico
	Propuesta de evaluación de los aprendizajes
Propuesta de adaptaciones curriculares	
<b>PROYECTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	Estructura del proyecto –documento-
	Principios del proyecto
	Modelo pedagógico explicitado
	Coherencia entre los objetivos del proyecto y los del PEI y PCI
	Organización de la propuesta
	Modalidad de trabajo propuesta
	Modelo de evaluación propuesto

Figura n° 30 Estructura de guía de análisis de documentos institucionales

La guía, se encuentra organizada para analizar tres proyectos de carácter institucional. En cuanto a los criterios que utilizamos para analizarlos, estos tienen como referencia los ámbitos y criterios que se encuentran en el cuestionario.

### 6.3. Ingreso a las escuelas y recolección de la información

Hacer investigación educativa, según Yuni y Urbano<sup>381</sup> (2000), hace referencia a los procesos conscientes y metódicos de producción de conocimientos sobre la educación. Por ello, necesitamos que todo el proceso de indagación siga un lineamiento de trabajo sistemático con un margen de flexibilidad.

<sup>381</sup> Yuni, J. y Urbano, C. (2000). *Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.

Consideramos que realizar el trabajo de campo fue una instancia tan o más importante que el propio diseño de investigación. Los datos que pudimos recoger nos permitió realizar una reflexión sobre la práctica educativa y a partir de allí elaborar el informe final.

Esta etapa de trabajo se caracterizó por el desarrollo de dos momentos: la negociación para el ingreso a las escuelas y la tarea en el campo propiamente dicho. La primera etapa fue acordar el ingreso a las escuelas. Para ello recurrimos a la Supervisión de Educación Especial, a quien explicamos los objetivos de la investigación y la necesidad de ingreso a las escuelas. Aquí se puntualizó el hecho que en ningún caso la presencia del investigador obstaculizaría o modificaría las actividades cotidianas de las escuelas.

La autorización de la supervisora obedeció a dos situaciones. La primera de ellas, al hecho que no era la primera vez que ingresábamos a las escuelas a realizar un trabajo de investigación, situación que posibilitaría tener una continuidad en los estudios. Y, por otro lado, el interés para la supervisión de contar con un trabajo científico, con un grado suficiente de objetividad, que permitiría a la Administración educativa tener en cuenta para la toma de decisiones en el sector.

Una vez obtenida la autorización de la supervisión, el siguiente paso fue visitar las escuelas seleccionadas y solicitar el permiso de las directoras para realizar el trabajo de campo en las instituciones. Las directoras de las escuelas accedieron desde el primer momento autorizar el trabajo, más si contábamos ya con la autorización de supervisión, pero el ingreso para aplicar los instrumentos tendría que ser en épocas del año donde los docentes no se encontrasen frente a sus clases.

Las directoras determinaron las fechas para realizar las reuniones con los docentes y aplicar los instrumentos. El cuestionario se aplicó en reuniones donde participaron los docentes por turno. Las entrevistas individuales fueron realizadas durante los módulos de clase de materias especiales de los niños, momento en que el docente de grado queda libre de clase. Las entrevistas grupales, se realizaron en momentos en que los docentes se encontraban en las escuelas pero sin el dictado de clases.

Acorde con nuestra perspectiva de investigación, decidimos que todo el trabajo se realizase en las escuelas, dado que es el ámbito laboral cotidiano de docentes y directivos. Creímos que el contexto beneficiaría al trabajo, porque es un escenario familiar para los informantes, situación que les brindaría confianza. A su

vez, toda la información escrita, en este caso los proyectos, se encontraban en la institución. La visita permanente a las escuelas, también posibilitaba que se negociara en forma, casi diaria, con la dirección y docentes la realización de las entrevistas.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos decidimos que en cada escuela las directoras convocasen a una reunión de los docentes, por turno, y allí se les explicó la presencia del investigador, los objetivos del proyecto de investigación y, sobre todo, en que consistía la participación de ellos. Queremos señalar que por acuerdo entre el investigador y la dirección, se dejaba a la voluntad de los docentes el participar como informantes o no.

En las tres escuelas de educación especial se realizaron las reuniones con los docentes y se efectuaron las siguientes acciones:

Organizar la reunión con el personal docente y de gabinete escolar.

La directora presentó al investigador y dio a conocer la autorización de supervisión escolar.

El investigador dio a conocer el proyecto de investigación. Para esto se utilizó un Power Point, donde se exponían los objetivos, el enfoque metodológico, los instrumentos y la utilidad del estudio para la escuela.

Se acordó el día de aplicación del cuestionario y se tomó nota de los docentes que accederían a las entrevistas individuales y grupales.

En general todos los docentes aceptaron participar del proyecto como informantes. Se mostraron predispuestos a comentar su visión de cómo se realizan las tareas en la escuela y solo pusieron dos condiciones: que las entrevistas y cuestionarios sean anónimos y que luego se les diera a conocer los resultados del trabajo. También manifestaron que, para muchos de ellos, era la primera vez que participaban de una actividad de investigación.

En cuanto al ingreso a las escuelas comunes, el trabajo se realizó de la siguiente forma:

Visita a la dirección de la escuela común en compañía de la directora de la escuela especial, con el fin de explicar el proyecto y la necesidad de aplicar los instrumentos a algunos docentes.

Una vez acordado el permiso, se identificaron a los profesores que tenían en sus aulas alumnos que provenían de la escuela especial o bien que recibían apoyo de las integradoras.

Se realizó una reunión con las docentes comunes para explicar el proyecto y acordar los días y horarios de visita para aplicar los instrumentos.

En cuanto a la recolección de la información, esta se organizó por escuela. Se utilizó la siguiente secuencia de trabajo (ver figura nº 31):

Aplicación de los cuestionarios en reunión grupal de los docentes.

Entrevistas individuales a los docentes.

Recolección de los documentos institucionales con que contaba cada escuela. Los documentos se los solicitaba a las directoras de las escuelas.

Entrevistas grupales con las docentes.

Entrevistas individuales a las directoras.

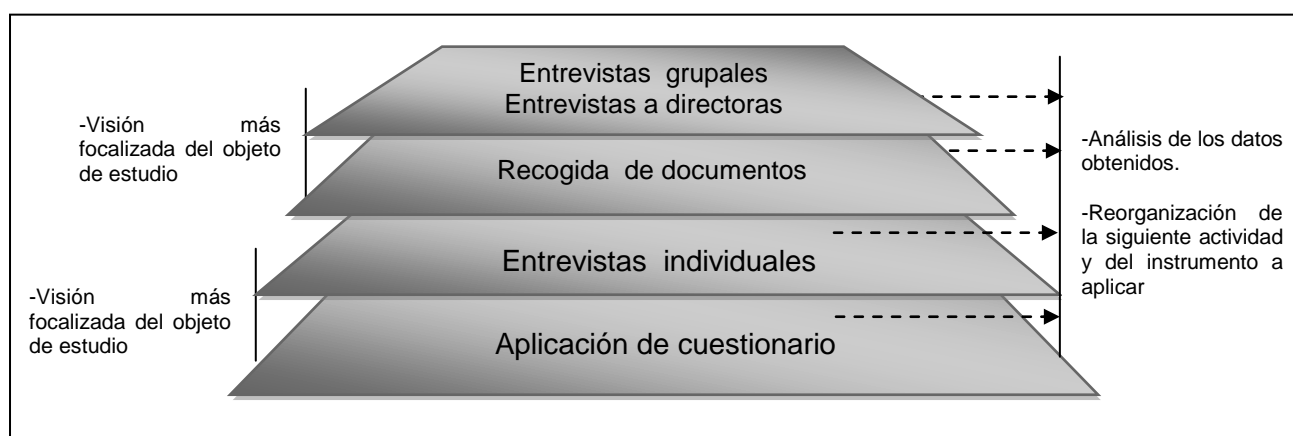


Figura nº 31 Secuencia de trabajo de campo realizado en las escuelas

En cuanto a la aplicación de los instrumentos, a continuación presentamos las tablas donde detallamos por escuela la cantidad de docentes, directores y personal de gabinete que fueron encuestados y entrevistados (ver figura nº 32).

Escuela Especial Nº 2 – “Juan Pablo II”				
-Ubicación: Ciudad de Palpala				
-Turno: Tarde y Mañana				
-Equipo de Gestión: 1 Director y 1 Vicedirector				
-Cantidad de docentes: 45				
-Gabinete: 5 profesionales				
Instrumento	Dirección	Docentes	Gabinete	Total de participantes
Cuestionario	2	26	5	33
Entrevista individual	1	8	1	10
Entrevista grupal	0	14 (dividido en 2 grupos de 8 y 6)	0	14
Documentos recogidos	Cuenta con proyecto de integración Cuenta con proyecto educativo			

<b>Escuela Primaria N° 204 -Palpala</b> <b>Trabaja con la Escuela Especial N° 2</b>				
-Ubicación: Ciudad de Palpala -Turno: Tarde y Mañana -Equipo de Gestión: 1 Director y 1 Vicedirector -Cantidad de docentes: 60 -Gabinete: no hay profesionales				
Instrumento	Dirección	Docentes	Gabinete	Total de participantes
Cuestionario	1	2	0-No tiene	3
Entrevista individual	1	1	0	2
Entrevista grupal	0	0	0	0
Documentos recogidos	-No cuenta con P.E.I. -No cuenta con P.C.I.			

<b>Escuela Especial N° 3 – “María Eufracia de Pelletier”</b>				
-Ubicación: Ciudad de San Salvador de Jujuy -Turno: Mañana -Equipo de Gestión: 1 Director -Cantidad de docentes: 25 -Gabinete: 3 profesionales				
Instrumento	Dirección	Docentes	Gabinete	Total de participantes
Cuestionario	1	19	1	21
Entrevista individual	1	3	1	5
Entrevista grupal	0	13 (dividido en 2 grupos de 5 y 8)	0	13
Documentos recogidos	Cuenta con proyecto de integración No cuenta con proyecto educativo			

<b>Escuela Primaria N° 255 – San Salvador de Jujuy</b> <b>Trabaja con la Escuela Especial N° 3</b>				
-Ubicación: Ciudad de San Salvador de Jujuy -Turno: Tarde y Mañana -Equipo de Gestión: 1 Director y 1 Vicedirector -Cantidad de docentes: 60 -Gabinete: no cuenta con profesionales				
Instrumento	Dirección	Docentes	Gabinete	Total de participantes
Cuestionario	1	5	0-No tiene	6
Entrevista individual	1	2	0	3
Entrevista grupal	0	0	0	0
Documentos recogidos	No cuenta con P.E.I. No cuenta con P.C.I.			

<b>Escuela Especial Nº 8 – “Dr. Quintar”</b>				
-Ubicación: Ciudad de Perico -Turno: Tarde y Mañana -Equipo de Gestión: 1 Director -Cantidad de docentes: 35 -Gabinete: 2 profesionales				
<b>Instrumento</b>	<b>Dirección</b>	<b>Docentes</b>	<b>Gabinete</b>	<b>Total de participantes</b>
<b>Cuestionario</b>	1	21	0	22
<b>Entrevista individual</b>	1	4	1	6
<b>Entrevista grupal</b>	0	17 (dividido en 2 grupos de 9 y 8)	0	17
<b>Documentos recogidos</b>	Cuenta con proyecto educativo No cuenta con proyecto curricular			

<b>Escuela Primaria Nº 64 -Perico Trabaja con la Escuela Especial Nº 8</b>				
-Ubicación: Ciudad de Perico -Turno: Tarde y Mañana -Equipo de Gestión: 1 Director y 1 Vicedirector -Cantidad de docentes: 50 -Gabinete: no cuenta con profesionales				
<b>Instrumento</b>	<b>Dirección</b>	<b>Docentes</b>	<b>Gabinete</b>	<b>Total de participantes</b>
<b>Cuestionario</b>	1	5	0	6
<b>Entrevista individual</b>	1	5	0	6
<b>Entrevista grupal</b>	0	0	0	0
<b>Documentos recogidos</b>	-No cuenta con P.E.I. -No cuenta con P.C.I.			

<b>Escuela Primaria Nº 7- Tilcara Funciona el Anexo de Educación Especial Nº 7</b>				
-Ubicación: Ciudad de Tilcara -Turno: Tarde y Mañana -Equipo de Gestión: 1 Director y 1 Vicedirector -Cantidad de docentes comunes: 33 -Cantidad de docentes especiales: 6 -Gabinete: no cuenta con profesionales				
<b>Instrumento</b>	<b>Dirección</b>	<b>Docentes</b>	<b>Gabinete</b>	<b>Total de participantes</b>
<b>Cuestionario</b>	1	15	0-No tiene	16
<b>Entrevista individual</b>	1	1	0	2
<b>Entrevista grupal</b>	0	7	0	7
<b>Documentos recogidos</b>	-No cuenta con P.E.I. -No cuenta con P.C.I.			

Escuela Primaria Nº 77 -Humahuaca Funciona el Anexo de Educación Especial Nº 77				
-Ubicación: Ciudad de Humahuaca				
-Turno: Tarde y Mañana				
-Equipo de Gestión: 1 Director y 1 Vicedirector				
-Cantidad de docentes comunes: 35				
-Cantidad de docentes especiales: 3				
-Gabinete: no cuenta con profesionales				
Instrumento	Dirección	Docentes	Gabinete	Total de participantes
Cuestionario	1	5	0	6
Entrevista individual	1	2	0	3
Entrevista grupal	0	5	0	5
Documentos recogidos	-No cuenta con P.E.I. -No cuenta con P.C.I.			

Figura nº 32 Detalle sobre la recolección de datos en las escuelas

Con respecto a las dificultades que tuvimos durante el trabajo de campo en las escuelas, podemos señalar las siguientes (ver figura nº 33):

Aspecto	Situaciones generadas
Ingreso al campo	A pesar de tener la autorización de la supervisora para realizar el trabajo en las escuelas, se tuvo que esperar a que las directoras destinen un espacio para la primera entrevista para presentar la propuesta de trabajo.
Tiempo de los informantes	El tiempo destinado en el diseño de investigación para realizar el trabajo de campo sólo es orientativo, en la práctica aplicar los instrumentos depende de los tiempos y espacios de los docentes y directores. Esta situación llevó a que se extienda la realización de trabajo.
Realizar las entrevistas grupales	Realizar el trabajo de campo sin colaboración, sobre todo las entrevistas grupales, hace que dejemos sin registrar aspectos relacionados con las conductas de los informantes. En este caso, decidimos sólo centrarnos en la entrevista, seguir atentamente los dichos de los docentes para poder repreguntar.
Temas personales de los informantes	Los informantes, en general, no ingresan directamente al tema de la entrevista, sino que antes hay un tiempo que destinan a realizar catarsis, hablar de cosas o temas que ellos en ese momento viven en la escuela. Señalamos esta situación porque cuando acordamos con los informantes el tiempo de la entrevista, no incluimos este espacio.
Espacio físico	Encontrar un espacio libre de ruidos o circulación de personas para realizar el trabajo, sobre todo las entrevistas, dentro de las escuelas es difícil. Las escuelas estudiadas carecían de espacios aislados, por lo que estábamos expuestos a permanentes interrupciones.
Desinterés por brindar información	Sólo en el caso de los docentes comunes, fue difícil convencer a los mismos en brindar tiempo para realizar las entrevistas. Por ello, solo focalizamos los esfuerzos en lograr este compromiso en los maestros que tenían alumnos que provenían de las escuelas especiales.

Figura nº 33 Dificultades encontradas durante el trabajo de campo en las escuelas

En general, más allá de las dificultades mencionadas, lo importante es que el número de docentes que aceptaron participar de la encuesta y de las entrevistas superó el 60 % del grupo total. Aquí tenemos que realizar una salvedad, que los docentes preferían realizar las entrevistas grupales, en un primer momento pensamos que era por evitar la participación, pero al momento de realizar las mismas las intervenciones fueron altas.



Podemos resaltar que existió una colaboración y compromiso de los docentes de educación especial con el estudio. Esta situación quizás se pudo lograr por la confianza que logramos en ellos a partir de la explicación exhaustiva y minuciosa sobre los objetivos de la investigación. O también, por habernos adecuamos a los horarios y lugares solicitados por los informantes, de tal forma que se sientan cómodos en sus lugares de trabajo.

También valoramos que todos los informantes aceptaran ser grabados, de esta forma pudimos registrar mediante grabación digital la voz de los entrevistados, para luego poder transcribirlas para el análisis.

#### 6.4. Análisis de los datos

Según Valles<sup>382</sup> (1997), el análisis de la información debe ser abordada de forma sistemática, orientada a generar constructos teóricos y establecer relaciones entre ellos. Esta metodología de trabajo se constituye en un camino para llegar de modo coherente a la teorización.

Desde nuestra óptica, el procesamiento y análisis de la información tiene mucha relación con la etapa de recolección de datos. En este momento, la información brindada por los sujetos, a partir de unos criterios de rigor científico, dan lugar a la conformación de categorías teóricas.

Durante todo el proceso de investigación vinimos realizando análisis de información, primero con la bibliografía para realizar el marco teórico, luego para definir el marco metodológico y los instrumentos de recolección de datos. En esta etapa, quizás realizamos un análisis más preciso, intensivo y exhaustivo, dado que nos permite realizar el informe final de la tesis.

Esta etapa necesita que como investigadores pongamos en juego nuestras capacidades para recordar y acumular datos que luego necesitamos utilizar. Porque, una vez obtenida la información pasamos a discriminarla e implementar actividades creativas que contribuyan a una mejor y más clara presentación.

Nuestro objetivo es delimitar las unidades de análisis, hecho que llegamos a realizar a partir de la tabulación y categorización de los datos. Con respecto a la primera de ellas, el procedimiento que utilizamos fue sistematizar los cuestionarios aplicados. Esta tarea la realizamos por escuela y con el uso del Excel (ver figura n° 34).

<sup>382</sup> Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

<b>Escuela Especial Nº 8</b>																
Encuestadas	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			Xt
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
1°	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	
2°	1	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	
3°	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
4°	3	1	2	3	2	3	1	1	3	2	2	2	1	1	1	
5°	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6°	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	
7°	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	
8°	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	1	3	
9°	3	3	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	
10°	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	
11°	1	2	3	2	2	3	1	2	3	3	2	2	2	2	1	
12°	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	
13°	1	2	3	3	2	3	1	2	3	2	2	2	1	2	2	
14°	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	
15°	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	
16°	1	2	3	3	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2	2	
17°	1	2	3	3	2	3	2	1	1	2	2	2	3	2	3	
Total	30	32	36	41	28	40	27	35	36	35	29	27	33	30	33	492
X	1,76	1,88	2,11	2,41	1,64	2,35	1,58	2,05	2,11	2,05	1,70	1,58	1,94	1,76	1,94	28,94

Modelos de Atención a la Diversidad	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención	Inclusivo que enfatiza el cambio institucional.
Puntuación	Entre 16 / 26	Entre 27 / 37	Entre 38 / 48

Figura nº 34 Ejemplo de tabulación de cuestionario en planilla Excel

Con respecto al trabajo con las entrevistas, estas fueron desgrabadas y transcritas en Word. Luego pasamos a fragmentar los textos, dado que es un trabajo emergente y no responde a categorías preconcebidas. El trabajo significó la revisión detallada del contenido de las entrevistas que componen cada unidad hermenéutica, con el fin de revelar la mayor cantidad de ideas provenientes del discurso.

El resultado fue la segmentación e identificación de las categorías de análisis en las entrevistas, sostenidas por las unidades de significados, que son los fragmentos que reflejan una misma idea. Este proceso implica leer con atención los fragmentos del discurso de los entrevistados, en busca de ideas centrales que allí se expresan, a las cuáles se les asigna una codificación.

La identificación y denominación de las categorías construidas desde las entrevistas, surgieron de palabras o frases claves que se encontraban en las

unidades de análisis o fragmento analizado. A continuación presentamos un ejemplo de este proceso (ver figura nº 35):

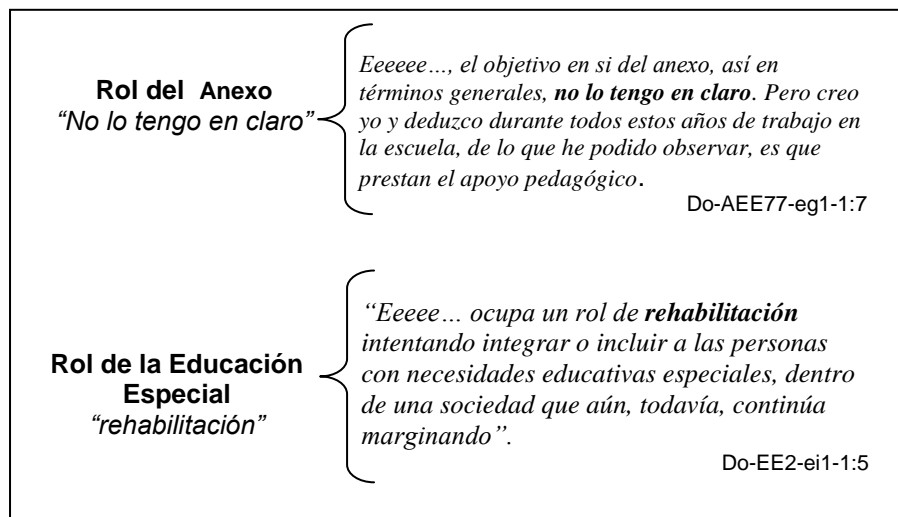


Figura nº 35 Ejemplo de categorización de entrevistas

La construcción de las categorías no fue un proceso fácil de realizar. Esta situación obedeció a dos hechos, por un lado, la información con la que contábamos era extensa, por lo tanto nos llevo más tiempo de lo previsto para leerla y realizar la identificación de las categorías. Por otro lado, cada vez que leíamos las entrevistas nos llevaba a pensar que debíamos cambiar la denominación que tenía la categoría o bien daba cuenta con mayor claridad de otra categoría. Para resolver esta situación, decidimos tomar como punto de referencia los objetivos de la investigación y definir la inclusión de las evidencias a una sola categoría (ver figura nº 36).

Por último, tenemos que mencionar que una de las dificultades que encontramos en la recolección de los datos, fue que las escuelas no contaban con sus proyectos educativos institucionales. En este caso, ninguna de las instituciones tenía un documento denominado proyecto educativo institucional, de acuerdo a los criterios que tomamos de Antúnez<sup>383</sup> (1997).

Lo que si tenían las escuelas de educación especial eran documentos, que las directoras denominaban como propuestas de PEI, de planificación anual de trabajo o proyectos específicos por servicio educativo. En cuanto a las escuelas de educación común, los directores manifestaron que no contaban con proyectos educativos institucionales y en cuanto a las planificaciones anuales, no las quisieron

<sup>383</sup> Antúnez, S. (1997). Op. Cit.

mostrar o entregar, dado que necesitaban de la autorización de la supervisora del sector.

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Rol de la educación especial, su institucionalización</b>	Informaciones referidas al inicio de la educación especial en Jujuy, a la creación de sus escuelas para atender a los alumnos con discapacidad, al periodo de institucionalización.
<b>Rol de la educación especial, la integración</b>	Informaciones dan cuenta de los inicios de la etapa de integración escolar en las escuelas especiales.
<b>Rol de la educación especial, la inclusión</b>	Informaciones que revelan los inicios de la inclusión escolar en las instituciones.
<b>Integración escolar cambio intuitivo</b>	Informaciones que describen como fueron los inicios de la integración escolar. Lo muestran como un inicio intuitivo, con la buena voluntad de los docentes y familias.
<b>Integración escolar cambio organizado</b>	Informaciones referidas a la integración escolar, como un proceso organizada y sostenido por la normativa nacional, como la Ley Federal de Educación.
<b>Integración centrada en el alumno desde la escuela especial</b>	Informaciones que dan cuenta de un modelo de integración sostenido desde la escuela especial, con la escasa participación de la escuela común, donde el objetivo es la socialización del alumno.
<b>Integración centrada en al alumno desde la escuela común</b>	Informaciones que describen un modelo de integración escolar, sostenido desde la escuela común, la escuela especial acompaña el proceso de trabajo, el objetivo es la educación del alumno, aunque aún se acentúa su déficit.
<b>Organización de la tarea</b>	Informaciones que dan cuenta de la organización de las escuelas para desarrollar la integración de los alumnos. Se puntualizan las actividades y procesos de trabajo.
<b>Organización por servicios de intervención</b>	Informaciones que centran la actividad de las escuelas especiales en los servicios educativos. Nos señalan el surgimiento, sus objetivos, la organización y el trabajo en red.
<b>El cambio en las escuelas especiales</b>	Informaciones que dan cuenta de fragmentos donde es posible identificar que significa la integración y/o la inclusión para las escuelas especiales: un cambio
<b>Rol de los anexos de educación especial</b>	Informaciones donde se agrupan las opiniones de los docentes sobre la función y organización de los anexos de educación especial
<b>Rol del profesor del anexo</b>	Informaciones en las que se señalan cual es el rol que hoy cumple el profesor de educación especial que trabaja en los anexos de educación especial, insertos en las escuelas comunes.
<b>Dificultades organizativas</b>	Informaciones don cuenta de opiniones sobre cuáles son las dificultades organizativas que obstaculizan el trabajo desde los anexos
<b>Dificultades referentes a la gestión</b>	Informaciones que describen el rol que asumen los directores de las escuelas comunes, señalando su inactividad, desconocimiento y miedo a la permanencia de los anexos de educación especial.
<b>Dificultades referente a los principios que se sostienen</b>	Categorías en las cuáles los profesores expresan los principios que se sostienen desde las escuelas. Los cuáles se encuentran más cercanos a la discriminación u homogeneización.
<b>Concepto de diversidad en las escuelas</b>	Categorías que permite apreciar cuál es el concepto de diversidad que prevalece entre las escuelas y sostiene las prácticas escolares. Se asocia diversidad sólo a las diferencias de los alumnos y estas son vistas como déficit.
<b>Educación especial que integra</b>	Categorías referidas al rol que se solicita que asuma la educación especial, más cercana a los principios de la integración.
<b>Educación especial que incluye</b>	Categorías en las cuales los entrevistados sostienen una educación especial en el marco de una escuela inclusiva. Se brindan líneas de trabajo y se señalan elementos a cambiar para reconvertir a las escuelas.

Figura n° 36 Tabla de categorías relevadas en las entrevistas

El hecho que los centros de primaria no quisieran mostrar sus proyectos en documento, quizás se puede comprender porque desde un inicio tanto directores como docentes comunes manifestaron poco interés en formar parte del proyecto de investigación. Esta situación evidenciaba hasta un cierto grado de rechazo hacia la integración o inclusión de los alumnos con discapacidad, esto se evidenció más aún cuando propusimos realizar entrevistas grupales con la participación de docentes especiales y comunes. Esta propuesta no fue aceptada por parte de la escuela común, aduciendo dificultades horarias, de espacio y de traslado, por ello se decidimos no forzar esta actividad.

#### 6.4.1. Codificación de los datos recogidos

Con respecto a la codificación de los datos, decidimos tomar como referencia las denominaciones de las escuelas. Por ejemplo, en el caso de las entrevistas para la presentación de los datos en forma textual de la voz de las entrevistadas utilizamos el siguiente modelo:

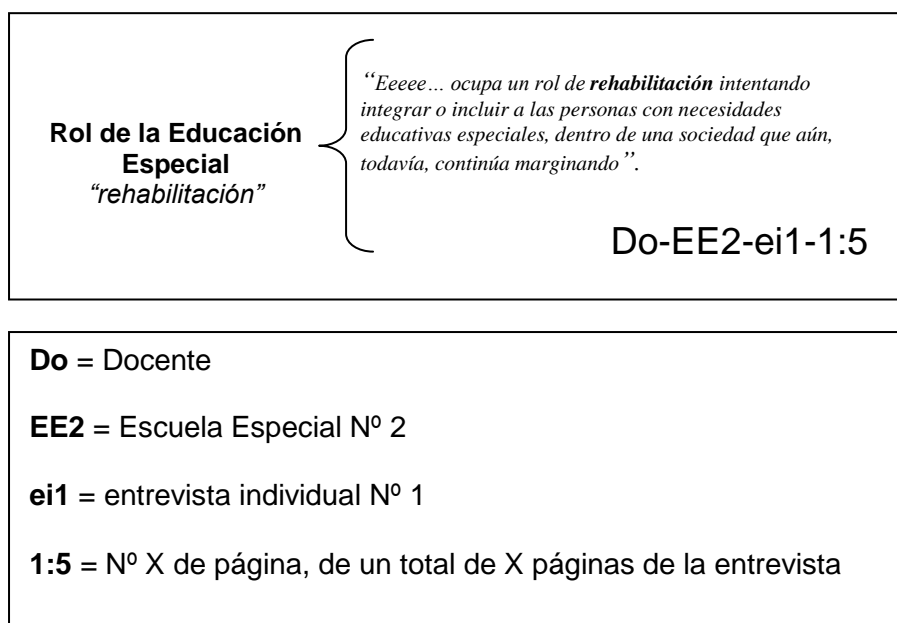


Figura nº 37 Modelo de codificación de las entrevistas

Efectuamos entrevistas individuales a docentes, personal de gabinete y directivos, y las entrevistas grupales las realizamos a los docentes en grupos de 6 a 8 participantes. Esta mecánica de trabajo se realizó de igual forma en las escuelas especiales y comunes, y también en los anexos de educación especial. A continuación presentamos la codificación de las entrevistas que realizamos en las escuelas (ver figura nº 38).

<b>Escuela Especial Nº 2 - Palpalá</b>	
<b>Di-EE2-ei1-1:4</b>	Directora – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 1 - 4 páginas
<b>Di-EE2-ei2-1:8</b>	Directora – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 2 - 8 páginas
<b>Ga-EE2-ei1-1:5</b>	Gabinete – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 1 - 5 páginas
<b>Do-EE2-ei1-1:6</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 1 - 6 páginas
<b>Do-EE2-ei1-1:6</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 1 - 8 páginas
<b>Do-EE2-ei2-1:6</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 2 - 8 páginas
<b>Do-EE2-ei3-1:5</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 3 - 5 páginas
<b>Do-EE2-ei4-1:3</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 4 - 3 páginas
<b>Do-EE2-ei5-1:5</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 5 - 5 páginas
<b>Do-EE2-ei6-1:3</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 6 - 3 páginas
<b>Do-EE2-ei7-1:8</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 7 - 8 páginas
<b>Do-EE2-ei8-1:5</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista individual Nº 8 - 5 páginas
<b>Do-EE2-eg1-1:6</b>	Docente – Escuela Especial Nº 2 – entrevista grupal Nº 1 - 6 páginas
<b>Do-EE2-eg2-1:--</b>	

<b>Escuela Especial Nº 3 – San Salvador de Jujuy</b>	
<b>Di-EE3-ei1-1:5</b>	Directora – Escuela Especial Nº 3 – entrevista individual Nº 1 - 5 páginas
<b>Di-EE3-ei2-1:6</b>	Directora – Escuela Especial Nº 3 – entrevista individual Nº 2 - 6 páginas
<b>Ga-EE3-ei1-1:6</b>	Gabinete – Escuela Especial Nº 3 – entrevista individual Nº 1 - 6 páginas
<b>Do-EE3-ei1-1:6</b>	Docente – Escuela Especial Nº 3 – entrevista individual Nº 1 - 6 páginas
<b>Do-EE3-ei2-1:9</b>	Docente – Escuela Especial Nº 3 – entrevista individual Nº 2 - 9 páginas
<b>Do-EE3-ei3-1:4</b>	Docente – Escuela Especial Nº 3 – entrevista individual Nº 3 - 4 páginas
<b>Do-EE3-eg1-1:9</b>	Docente – Escuela Especial Nº 3 – entrevista grupal Nº 1 - 9 páginas
<b>Do-EE2-eg2-1:10</b>	Docente – Escuela Especial Nº 3 – entrevista grupal Nº 2 - 10 páginas

<b>Escuela Especial Nº 8 - Perico</b>	
<b>Di-EE8-ei1-1:2</b>	Directora – Escuela Especial Nº 8 – entrevista individual Nº 1 - 2 páginas
<b>Di-EE8-ei2-1:8</b>	Directora – Escuela Especial Nº 8 – entrevista individual Nº 2 - 8 páginas
<b>Ga-EE8-ei1-1:3</b>	Gabinete – Escuela Especial Nº 8 – entrevista individual Nº 1 - 3 páginas
<b>Do-EE8-ei1-1:5</b>	Docente – Escuela Especial Nº 8 – entrevista individual Nº 1 - 5 páginas
<b>Do-EE8-ei2-1:1</b>	Docente – Escuela Especial Nº 8 – entrevista individual Nº 2 - 1 página
<b>Do-EE8-ei3-1:2</b>	Docente – Escuela Especial Nº 8 – entrevista individual Nº 3 - 2 páginas
<b>Do-EE8-ei4-1:6</b>	Docente – Escuela Especial Nº 8 – entrevista individual Nº 4 - 6 páginas
<b>Do-EE8-eg1-1:7</b>	Docente – Escuela Especial Nº 8 – entrevista grupal Nº 1 - 7 páginas
<b>Do-EE8-eg2-1:10</b>	Docente – Escuela Especial Nº 8 – entrevista grupal Nº 2 - 10 páginas

<b>Escuela Primaria Común N° 204 – Palpalá</b>	
<b>Di-EPC204-ei1-1:5</b>	Directora–Escuela Primaria Común N° 204–entrevista individual N° 1 - 5 páginas
<b>Do-EPC204-ei1-1:4</b>	Docente– Escuela Primaria Común N° 204 – entrevista individual N° 1 - 4 páginas

<b>Escuela Primaria Común N° 255 – San Salvador de Jujuy</b>	
<b>Vi-EPC255-ei1-1:8</b>	Vicedirectora–Escuela Primaria Común N° 255–entrevista individual N° 1 - 8 páginas
<b>Do-EPC255-ei1-1:4</b>	Docente– Escuela Primaria Común N° 255 – entrevista individual N° 1 - 4 páginas
<b>Do-EPC255-ei1-1:6</b>	Docente– Escuela Primaria Común N° 255 – entrevista individual N° 2 - 6 páginas

<b>Escuela Primaria Común N° 64 – Perico</b>	
<b>Vi-EPC64-ei1-1:5</b>	Vicedirectora–Escuela Primaria Común N° 64–entrevista individual N° 1 - 5 páginas
<b>Do-EPC64-ei1-1:6</b>	Docente– Escuela Primaria Común N° 64 – entrevista individual N° 1 - 6 páginas
<b>Do-EPC64-ei2-1:2</b>	Docente– Escuela Primaria Común N° 64 – entrevista individual N° 2 - 2 páginas
<b>Do-EPC64-ei3-1:5</b>	Docente– Escuela Primaria Común N° 64 – entrevista individual N° 3 - 5 páginas
<b>Do-EPC64-ei4-1:4</b>	Docente– Escuela Primaria Común N° 64 – entrevista individual N° 4 - 4 páginas
<b>Do-EPC64-ei5-1:4</b>	Docente– Escuela Primaria Común N° 64 – entrevista individual N° 5 - 4 páginas

<b>Escuela Primaria Común y Anexo de Educación Especial N° 7 – Tilcara N° 77 - Humahuaca</b>	
<b>Di-EPCAEE7-ei1-1:7</b>	Directora–Escuela Primaria Común y Anexo de Educación Especial N° 7 - entrevista individual N° 1 - 7 páginas
<b>Vi-EPCAEE77-ei1-1:5</b>	Vicedirectora–Escuela Primaria Común y Anexo de Educación Especial N° 77 - entrevista individual N° 1 - 5 páginas
<b>Do-EPCAEE77-ei1-1:7</b>	Docente– Escuela Primaria Común y Anexo de Educación Especial N° 77– entrevista individual N° 1 - 7 páginas
<b>Do-EPCAEE77-ei2-1:4</b>	Docente– Escuela Primaria Común y Anexo de Educación Especial N° 77– entrevista individual N° 2 - 4 páginas
<b>Do-EPCAEE7-ei1-1:4</b>	Docente– Escuela Primaria Común y Anexo de Educación Especial N° 7– entrevista individual N° 1 - 4 páginas
<b>Do-EPCAEE77y7-eg1-1:7</b>	Docente– Escuela Primaria Común y Anexo de Educación Especial N° 77 y 7– entrevista grupal N° 1 - 7 páginas
<b>Do-EPCAEE77y7-eg2-1:----</b>	

Figura n° 38 Codificación de las entrevistas realizadas a docentes, directores y personal de gabinete

#### 6.4.2. Reconstrucción del instrumento

El instrumento construido y consolidado con este proyecto de investigación, tiene su inicio en la tesis de maestría realizado en el año 2004, momento donde validamos sus criterios por expertos investigadores y directores de escuela especial y donde los modelos de atención a la diversidad propuestos eran los siguientes:



<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.

A partir del trabajo de campo realizado, cuando los docentes, directores y personal de gabinete contestaron el cuestionario, decidimos realizar una reformulación del instrumento. Esto obedece al hecho que los informantes manifestaban que faltaba un primer modelo, donde la educación especial tenía sólo la responsabilidad y objetivo de escolarizar a los alumnos en sus escuelas. Si bien el enfoque de la segregación ya no es el que prevalece en las aulas, la propuesta de los informantes era completar el instrumento con el ingreso del mismo.

Por lo tanto, a partir del marco metodológico, del análisis de los datos y de los resultados de la investigación reformulamos el instrumento. Ampliamos los enfoques de atención a la diversidad en educación, agregamos el modelo que representa a la etapa de institucionalización de la educación especial: la educación que se brinda en función de la discapacidad de los alumnos.

Por lo tanto los cuatro modelos de atención a la diversidad son:

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
Educación en función de la discapacidad	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.

Sólo modificamos el cuestionario, mientras que las guías de entrevista y de análisis de documentos escolares no fueron alteradas. En el capítulo 13 presentamos el instrumento definitivo, tal como lo proponemos, resultado del proceso de investigación.



## Cuarta Parte. Resultados

---

### Resumen

Acercarnos al estudio de la atención a la diversidad en general y en particular a la educación especial desde el campo de la organización escolar es una de las constantes en nuestra trayectoria profesional. De ahí que en gran medida, la investigación que presentamos responde a una mirada e historia como protagonista del ámbito educativo de la provincia de Jujuy, sin perder de vista su grado de científicidad y objetividad.

El trabajo, en su formulación inicial del proyecto, recogida de información y elaboración del informe final se desarrolló entre el año 2008 y 2012. A través del estudio nos adentramos en el estudio de tres escuelas de educación especial, tres escuelas de educación común y dos anexos de educación especial junto a sus dos escuelas comunes donde se encuentran insertos. Esto hace un total de nueve escuelas.

El recorrido de investigación realizado desde una estrategia sincrónica, ha buscado describir los procesos educativos focalizados en los procesos de atención a la diversidad que desarrollan las escuelas. Hemos abordado el conocimiento de las prácticas escolares y representaciones de los sujetos que se desarrollan y emergen desde los enfoques de la integración e inclusión.

La información se obtuvo a través de la aplicación del cuestionario y posteriormente la realización de entrevistas semiestructuradas, direccionadas por los resultados de los cuestionarios. En cuanto al análisis de los documentos, una de las características de las escuelas es que no tienen como parte de su cultura de trabajo escribir y planificar sus acciones, de ahí que no todas las escuelas cuentan con proyectos institucionales.

Finalizado el estudio, sostenemos que en las escuelas de educación especial y común prevalecen prácticas educativas focalizadas en la integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno. Mientras que el modelo de la inclusión aparece sólo a nivel discurso. En cuanto al concepto de diversidad, aún encontramos muy arraigado la visión de diferencias igual discapacidad o diferencias igual a alumnos con dificultades de aprendizaje y con discapacidad. En menor medida se sostiene que la diversidad es una característica propia de todas las personas.

En cuanto a la creación de los anexos de educación especial, como instancia organizativa más próxima a la inclusión, esta afronta múltiples dificultades de orden organizativa, de gestión y por sobre todo, de visión sobre su función en el sistema educativo. En general de las escuelas no cuentan con propuestas de trabajo y proyecto educativos a nivel institucional construidas en base a la participación, el dialogo y la planificación. No encontramos una visión compartida sobre lo que significa e implica brindar una educación para todos los alumnos.

Por último, indagamos sobre el rol de la educación especial en el sistema educativo. En este sentido encontramos que las escuelas y docentes transitaron tres etapa, de segregación, integración y, en estos momentos, aparece una redefinición del rol de la institución desde los principios de la inclusión.

---

## **Sumario**

**Capítulo 7: La educación especial en la provincia de Jujuy**

**Capítulo 8: El modelo de atención en las escuelas de Jujuy**

**Capítulo 9: Los anexos de educación especial: ¿espacios inclusivos?**

**Capítulo 10: Diversidad y rol de la educación especial**

## **7Capítulo 7: La educación especial en la provincia de Jujuy**

---

### **Resumen**

En el ámbito educativo de la provincia de Jujuy, conviven actitudes, sentimientos y acciones contrapuestas. Por un lado, la segregación, el aislamiento, la compasión, el desconocimiento y hasta el miedo por lo considerado diferente. Por otro lado, la integración y la inclusión, el esfuerzo por buscar la aceptación de la diversidad, de las diferencias y el desarrollo de las capacidades individuales de todas las personas.

Para comprender estas ambivalencias regresamos en el tiempo, encontramos que en 1962 en el ámbito educativo se crea la primera escuela de educación especial, destinada para los alumnos denominados deficientes o con discapacidad. Aquí, comienzan dos caminos, el de la escuela común, para los alumnos considerados normales y el de las escuelas de educación especial para los alumnos con discapacidad.

Luego durante los años en 1993, con la primera reforma educativa, se sanciona la primera ley de educación que sienta las bases de la integración escolar. Hemos identificado dos momentos, el inicio de la segregación y de la integración, enfoques que nos permiten comprender cuál es el rol que hoy cumplen las instituciones y delinear las perspectivas de futuro. El nuevo rol de las escuelas y profesionales de la educación especial tiene como marco de trabajo la ley de educación nacional del 2006 y las prácticas educativas que se desarrollan en las instituciones.

---

### **Sumario**

#### **7.1. Etapas de la educación especial en Jujuy**

7.1.1. La educación especial: su institucionalización

7.2.2. La educación especial: dos momentos de la integración escolar

7.2.2.1. Primer momento de la integración escolar: un cambio intuitivo

7.2.2.2. Segundo momento de la integración escolar: un cambio organizado

7.2.3. La educación especial: hacia un modelo de escuela inclusiva



## 7.1. Etapas de la educación especial en Jujuy

---

Al iniciar este camino, la primera incógnita a despejar es cómo fue el proceso de construcción de un modelo de educación especial en la provincia de Jujuy. Por ello, nos preguntamos, ¿cuándo surgieron estas escuelas?, ¿cuál fue el mandato originario de las escuelas?, ¿cuál es hoy el rol de las escuelas? Las directoras nos señalan los orígenes de las escuelas especiales:

*“Creo que por ahí sería interesante comenzar a ver desde donde se origina todo esto. Porque no toda la vida fue este tema de la educación especial, si nosotros nos vamos a ver teóricamente en Jujuy, no tengo idea, pero no desde que Sarmiento estaba en la educación, ¿no? ¿No? ... es muchísimo después, y una de las primeras escuelas especiales fue la Oscar Orias, que tiene más de 40 años. De donde se ha originado toda esta movida de la educación especial en Jujuy.”* Di-EE2-1:4.-

Otra directora da mayores precisiones sobre el surgimiento de estas escuelas en Jujuy, manifestando:

*“Te cuento que en Jujuy la educación especial nace en la escuela especial Oscar Orias, como escuela para discapacitados mentales. Después de esta escuela surge la escuela para sordos, con el pasar de los años en esta escuela de sordos surge la escuela de ciegos, y así surgen las escuelas especiales en Jujuy”*.Di-EE8-1:1

*“En ese momento, lo que pasa que recién nos iniciábamos también. Esto es en 1979, año en que se creo nuestra escuela”* Do-EE2-ei1-1:6

Según las entrevistas, Jujuy no es ajeno a los inicios de la educación especial en el mundo, se evidencia también un periodo de institucionalización, así denominado por Puigdemívol (1986), Ortiz (1988), López Melero (1990), García (1993), Illán y Arnáiz (1996). En la provincia el ingreso de los alumnos con discapacidad se inicia con la creación de la primera escuela de educación especial en el año 1962, dando lugar explícitamente al inicio del periodo de la segregación escolar de los alumnos.

Otro elemento a rescatar es la modalidad de las escuelas de educación especial, porque no existía un único modelo escuela. Desde sus inicios la propuesta educativa promovió la especialización de las instituciones en función del déficit de los alumnos que atendía. De esta forma, en Jujuy la primera escuela que surge está destinada a atender a la población denominada como discapacitados mentales, luego aparecen los centros para sordos y ciegos y, por último, para atender las denominadas discapacidades sociales.

Los inicios y posterior desarrollo de la educación especial en la provincia, está ligada a la creación de cada una de sus escuelas, logrando en 50 años



consolidar un subsistema educativo paralelo al de la educación común. Si nos remitimos al mandato de la educación especial, el mismo estaba relacionado con la rehabilitación, recuperación y reinserción de los alumnos con déficit a las escuelas comunes y a la sociedad.

*“Yo pienso que en el tiempo el rol a cambiado. El rol a cambiado, heeee....yo aproximadamente estoy hace mas de 20 años dentro de la escuela especial y sé que antes de estos años o tal vez en los inicios de estos 20 años, yo escuchaba que se hacía rehabilitación, heeeee.... Mas o menos teniendo así un parámetro como es mi antigüedad en la escuela, aproximadamente unos 20 años atrás, haber 1988, mas o menos. Aquí se hablaba de rehabilitación y de apoyo solamente”*. Ga-EE2-1:5

Según el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy<sup>384</sup> desde 1962 hasta 1993, antes de la primera reforma educativa, se crearon un total de 12 escuelas de educación especial. Este número de instituciones nos lleva a pensar en su mandato educativo y preguntarnos, ¿por qué este sub-sistema necesitaba de tantas escuelas para cumplir su misión?, ¿por qué una vez que el alumno ingresaba a la escuela no salía de allí?, ¿cuándo y porque se produjo el cambio de mandato social?

Las escuelas tienen 50 años de vida y durante este tiempo podemos encontrar tres grandes etapas. Los primeros 30 años tuvieron como objetivos ampliar su dimensión como sub-sistema educativo en cantidad de escuelas y especializarse, desarrollando propuestas educativas destinadas sólo para alumnos con discapacidad. Luego con la reforma educativa de 1993 comienza el movimiento de la integración escolar y desde el año 2000, sobre todo desde el 2006, tienen como objetivos reinsertar o incluir a sus alumnos en las escuelas comunes y en la sociedad.

El siglo XX fue para el ámbito educativo un período de crecimiento y desarrollo, cuantitativo, en cuanto a la expansión del número de escuelas en todos los niveles y cualitativo, en cuanto a la aparición de las modalidades educativas en el nivel medio y en los profesorados. En cuanto a la educación especial fue el tiempo del surgimiento y crecimiento de las escuelas.

El desarrollo de la educación especial en Argentina no se plantea de una forma homogénea para todo el país. Esto lo podemos visualizar en las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial<sup>385</sup> (2010), donde

<sup>384</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. [www.mejujuy.gov.ar](http://www.mejujuy.gov.ar)

<sup>385</sup> Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE, (2010). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

encontramos que cada provincia tiene sus tiempos y modalidades de trabajo en las escuelas especiales. Circunscribiéndonos al objeto de estudio y al ámbito donde se desarrolla la investigación y a partir del trabajo de campo realizado en las escuelas podemos decir que en Jujuy encontramos tres etapas: de institucionalización, de integración escolar y de inclusión.

### 7.1.1. La educación especial: su institucionalización

Según Diker y Terigi<sup>386</sup> (1997), podemos encontrar los inicios de esta etapa con la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en 1884, primera normativa que organiza el sistema educativo de Argentina. Aquí no se hacía alusión a la educación especial como tal, pero tampoco se respetaba la diversidad e igualdad entre los alumnos. Por el contrario, el mandato político solicitaba a las escuelas formar la identidad nacional del ser argentino. Desde el punto de vista pedagógico, significó que los docentes consoliden una educación homogeneizadora, en el caso argentino permitió el surgimiento y desarrollo del normalismo.

Esto en cierta forma explica, si pensamos en el siglo y medio de historia de nuestro sistema educativo, porque la educación se ha regido por la lógica de la homogeneidad, desde donde se pensaba en un alumno promedio al que teóricamente todos tenían que parecerse. Esto tiene como consecuencia una enseñanza igual para todos y el que no es igual es marginado, segregado y expulsado.

Este modelo único al que debían adaptarse los alumnos en la escuela tradicional, no tenía en cuenta las características, intereses y necesidades individuales de los alumnos. La propuesta educativa ha contribuido a encaminar a la sociedad y al propio sistema a la conformación de la educación especial, como una oferta destinada a los excluidos de las escuelas comunes. Esta división del sistema y de las escuelas lo señala una de las directoras:

*“Yo creo que sería una conveniencia mutua dentro de la educación especial y la escuela común, en algún momento hace como 40 años se comenzaron a crear las de educación especial. Y entonces dividimos a los alumnos normales por allá y los diferentes por aquí”.*  
Di-EE2-4:4

Por lo tanto, según Dussel<sup>387</sup> (2009), la supuesta igualdad que dio origen al sistema educativo argentino se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión

<sup>386</sup> Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>387</sup> Dussel, I. (2009). “La escuela y la diversidad: un debate necesario”, en Medina, P. (Comp.), *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la Identidad en las prácticas educativas*. México: Plaza y Valdes.

indiscriminada e indistinta en una identitat comú. Esta identitat comú e igualitaria buscaba nivelar y equiparar a todos los ciudadanos. También buscaba que todos se condujeran de la misma manera, hablaran la misma lengua, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas cosas. Quienes persistiesen en afirmar su diversidad serían percibidos como un peligro para esta identidad colectiva y nacional, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización.

Pero antes de la creación de estas escuelas, en Jujuy en los años 50' las personas con discapacidad, en este caso las denominadas deficientes mentales mayores de 18 años, eran confinadas en el Hospital Psiquiátrico Néstor Sequeiros. Es un centro público que aún funciona y brinda atención a los sujetos con patologías psiquiátricas de Jujuy, Salta y parte de Bolivia.

En cuanto a lo educativo, en 1947 se sanciona la primera Ley de Educación de la Provincia, en la cuál se organiza la educación de la jurisdicción y se crea el sub-sistema de la educación especial. Recién en 1962, debido a las presiones sociales para que el Estado escolarice a los niños y adolescentes con discapacidad de la jurisdicción, se crea la primera escuela de educación especial que lleva por nombre Dr. Oscar Orías.

Año de Creación	INSTITUCIÓN	Población o Modalidad	Ubicación-Localidad
1962	Escuela Diferencial N° 1- Oscar Orías	Débiles Mentales	San Salvador de Jujuy
1979	Escuela Especial N° 2- "Juan Pablo II"	Débiles Mentales	Pálpala
1978	Escuela Especial N° 3- "María E. Pelletier"	Variaciones Normales de la Inteligencia y problemas de conducta	San Salvador de Jujuy

Figura n° 39 Primera escuelas de educación especial creadas en Jujuy.  
Fuente Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy

Por estos años, en Europa y Estados Unidos comienzan los cuestionamientos a la segregación y se sientan las bases de la integración escolar. Este cambio de paradigma de la educación especial se fundamenta en varios conceptos claves, de los cuales vamos a destacar aquí el de necesidades educativas especiales y normalización. Tal como argumenta Marchesi<sup>388</sup> (1999), estos conceptos convulsionan los planteamientos tradicionales de la educación especial a partir del informe Warnock, publicado en 1978. Este informe reconoce que

<sup>388</sup> Marchesi, A. (1999). "Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas", en Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

agrupar las dificultades de los alumnos en términos de categorías fijas no es beneficioso, ni para los niños, ni para los docentes, ni para los padres.

Sin embargo, en Jujuy en la década del 60' se inicia el camino de consolidación del subsistema de la educación especial con el surgimiento de las escuelas destinadas a los denominados discapacitados mentales. La creación de estas instituciones, para algunos, significó en su momento un gran logro en la historia de la educación. Para otros, este hecho representó la consolidación del modelo de segregación de un grupo de personas.

Quizás es conveniente traer a colación la información de directoras y docentes, que nos muestran los objetivos de la educación especial en sus orígenes:

*“Esteeee...esta escuela trabajaba con niños con problemas de conductas, heeee..y eran derivados a esta institución y dejaban de concurrir los chicos a la escuela común.  
Heeee .. era como aquel lugar de la “porquería”. Todo lo que “no servía” en la escuela común era derivado para acá.  
Incluso había chicos que no tenían dificultades de aprendizaje, ¿no?, sólo tenían problemas de conducta, eran los que molestaban en la escuela común.  
Entonces como había una institución que atendía esta problemática, heeee...eran derivados acá” Ga-EE3-ei1-1:6*

En las entrevistas podemos corroborar que el surgimiento de las escuelas especiales implicó la división de los alumnos denominados normales y los diferentes. Esa separación no sólo fue a nivel escolar, sino que representaba el mandato social de cómo dividir a las personas.

En este marco encontramos quienes sostenían que la creación de los centros especiales, en ese momento, era un hecho beneficioso para la persona con discapacidad y para la sociedad en general. Esta respuesta de la sociedad, era considerada positiva porque, por un lado, el grupo de alumnos con discapacidad podía acceder a una escolarización especializada en función de su patología y a una atención personalizada e individualizada.

Por otro lado, para la escuela común el hecho que a sus aulas no asistan los alumnos con dificultades de aprendizaje, problemáticos o con discapacidad le permitiría obtener mejores resultados en sus alumnos. De esta forma, los docentes podrían desarrollar un mayor número de actividades escolares y disminuiría el fracaso y la deserción escolar de los alumnos denominados normales.

Sin embargo no podemos obviar que desde sus inicios, las escuelas especiales surgieron con el estigma de ser diferentes. Esta cualidad, se transformó en un disvalor para la institución, para los docentes y para los alumnos, tal como lo reproducen las entrevistadas, era el lugar de “la porquería” y de lo que “no servía”.

### Que rol asumía la escuela especial:

*“Ser una escuela aparte de la escuela común. ¿Si?, con objetivos y con estrategias diferentes a las que manejaba la escuela común. Eee., más que nada como contenedora de patologías directamente. Era difícil, podríamos decir, antes el chico que venía a la escuela especial seguía en la escuela especial y terminada su vida dentro de la escuela especial, no podía integrarse en los ámbitos sociales de los normales”*. Do-EE2-ei5-1:5

Ese lugar de no ser una persona útil ni buena para la sociedad, se transforma en el sello que impregna la actividad institucional. En las entrevistas, se explicita que estamos ante un centro donde ingresan los alumnos, se los contiene y no egresan. Y en sus aulas, no se enseñan conocimientos científicos o escolares, se adiestra en hábitos básicos de higiene y conducta personal y social.

Sin embargo esta división no significó en los hechos, a corto o largo plazo, una mejora en los alumnos con discapacidad depositados en las escuelas especiales, ni se logró un incremento en el rendimiento académico de los niños que quedaban en las aulas comunes. A continuación, las docentes señalan cómo fue el accionar de las escuelas y los resultados que se obtuvieron en los alumnos con discapacidad al separarlos de las aulas comunes:

*“Como que antes los absorbía, los teníamos encerrados, cumplían una determinada edad y como que no se veía más allá. Esto sería hasta el 80' más o menos. No sé si es la sobreprotección, no sé si hemos sido también nosotros los que no hemos favorecido, no hemos acompañado a la mamá de una determinada manera para que ella pueda dejar que el hijo avance.”* Do-EE2-ei4-1:3

*“(…) es como que teníamos a los alumnos aquí en la escuela, era como una guardería, se los tenía pero no se hacía nada”*. Do-EE8-eg1-1:7

Lo que denotan las entrevistas es que la respuesta educativa hacia los alumnos con discapacidad acentuó el enfoque de segregación escolar y social. Por un lado, ubicaron a los alumnos en escuelas especiales donde recibían una atención educativa que se sostenía desde la sobreprotección, la bondad y el no enseñar.

Por otro lado, a largo plazo, provocó en los educandos y sus familias una dependencia total de la institución. Se consideraba como natural que los alumnos ingresen a la escuela y permanezcan en ella lo más que puedan. Lo ausente, en este estar y permanecer es el objeto de trabajo de toda escuela, el currículo cargado de contenidos escolares. Así lo señala un personal de gabinete:

*“La escuela en vez de ayudar a este niño la empeoraba aún más. Porque este chico al ser derivado a esta institución de irregulares sociales, respondía a esto. Y acá era una locura trabajar, digamos, es como que tenías 10 irregulares sociales juntos en un grado. Heeee...diagnóstico de no se quién lo hacía ni como estaba puesto, pero el caso es que los niños venían con ese diagnóstico y por ahí el niño era muy tranquilo, pero terminaba respondiendo a ese mandato del otro, ¿no?”*

*Entonces esto, a mi criterio, era insostenible, no se podía seguir trabajando así. Y en realidad no ayudábamos, en vez de ayudar al chico, lo empeorábamos peor. Primero que lo separabas de su lugar, de su espacio, de su escuela, de su barrio, era sacado de esos lugares por ser lo peor. O sea que este chico ya estaba rotulado en muchos lugares, ¿no?”.*

Ga-EE3-ei1-1:6

Desde el campo de lo social, esta separación y expulsión del niño de su contexto cotidiano, produjo que se genere y desarrolle una mirada negativa y excluyente hacia el otro considerado diferente. Aquí encontramos los elementos que apuntalaron la institucionalización de la segregación: la contención y sobreprotección de la institución, el no enseñar contenidos escolares, el no aprender, el trabajar en forma aislada y, sobre todo, la actitud de rechazo de la sociedad sobre lo considerado como alumno diferente.

Esta mirada negativa hacia las diferencias de los alumnos fue consolidada por una sociedad selectiva y competitiva. Ser señalado como diferente marcaba y rotulaba al alumno con un estigma negativo. Estigma que portaría durante toda su vida, el cual se iniciaba con su derivación a la escuela especial, su permanencia en ella y terminaba con su no inclusión en la sociedad. Así lo muestra una entrevista:

*“Antes la institución de educación especial, era considerada como una institución cerrada, que el alumno tenía un principio y una muerte, o algo así.*

*Antes nosotros trabajábamos en forma aislada, no nos importaba que hacían los demás, si el chico aprendía o no, pero sí que aprenda a no babearse en todo un año, perfecto.*

*Antes nosotros teníamos nuestro propio ritmo, bueno si no lo lográbamos en 1 año, bueno lo podíamos lograr en 4 años”.*

Ga-EE8-ei1-2:3

Otro de los aspectos por considerar y el cual las directoras manifiestan es que las escuelas especiales surgieron con el apoyo de las familias de los alumnos con discapacidad. Así comentan:

*“Y no somos nosotras las pedagogas de educación diferencial y decimos aquí vamos a crear una escuela de educación especial, sino que generalmente siempre son los padres los que comienzan a hacer un poco de bulla como demanda social, y el Estado responde a este llamado y crea la escuela, y yo creo que ese es el primer contrato que hay entre la comunidad y la escuela especial”*

Di-EE2-ei1-1:4

*“Y la creación de la escuela es por iniciativa de un grupo de padres, ¿no? Ellos ven la necesidad de que sus hijos no tenían un lugar a donde asistir y entonces inician la creación de la escuela”.*

Do-EE2-ei1-1:6

Inmediatamente después de esta afirmación, cabe preguntarse, ¿por qué solicitan los padres la creación de las escuelas especiales? Quizás, una de las posibles respuestas sea la siguiente:

*“Y los padres, en cuanto a la discapacidad, no demandan para sus hijos generalmente educación, sino que demandan que se creen instituciones para una atención, para que los chicos estén contenidos y para que durante un determinado tiempo, si, estén en alguna parte, y en este caso fueron las escuelas especiales”.*

Di-EE8-ei1-1:2

Al parecer los padres realizan una demanda social al Estado y éste responde creando las escuelas especiales. Las instituciones se constituyen en un espacio físico de contención y asistencia social destinado a los niños con discapacidad. Lo que no aparece es la exigencia de una función social básica de toda escuela, enseñar y aprender a partir de desarrollo de contenidos escolarizados.

Aparece un pacto escuela-familia que constituye una declaración no escrita acerca de lo que cada actor puede ofrecer y puede esperar del otro. Es una tarea conjunta cuyo propósito no es sino asegurar la educación de los niños con discapacidad. En teoría, en este contexto y movidos por este interés, el pacto da cuenta de la relevancia social que significó crear escuelas para educar a los alumnos considerados diferentes.

Pero en la práctica se ha producido un vaciamiento de contenidos, quitándole a la escuela especial, como institución escolar, su misión educadora. Y la familia, aparentemente, sufrió un debilitamiento en cuanto a sus pretensiones o demandas hacia el rol que debían cumplir estas escuelas.

En relación con el rol que se asigna socialmente a las escuelas especiales, el asistencialismo parece ser su marca inicial. Así, lo expresa la directora:

*“Y ahora esto de la institucionalización del chico, forma parte del mismo paradigma que nosotros lo hemos creado que era el ser asistenciales (...)”*.Di-EE8-ei1-2:2

Aparecen conceptos claves para la caracterización de esta primera etapa, institucionalización y asistencialismo. El primero hace alusión a la creación de las escuelas de educación especial como instituciones en las cuales se educarían a los alumnos considerados deficientes, con este hecho se formaliza y reafirma, escolarmente hablando, la existencia de alumnos normales y otros vistos como diferentes.

Con el segundo término se señala la forma de pensar y trabajar desde el interior de las escuelas. Al parecer en esta etapa no se habla de enseñar, se sostiene el asistencialismo, posicionando a la escuela como una institución que brinda una contención social. Supuestamente, según Navarro<sup>389</sup> (2004), toda escuela vive en permanente tensión entre dos frentes: la exigencia del sistema escolar por mejores resultados académicos y la demanda de una enseñanza significativa y pertinente que cotidianamente le plantea la familia y el entorno social.

<sup>389</sup> Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.



En este caso, la tensión es resuelta respondiendo a las expectativas y demandas de los padres: brindar la contención social a sus hijos. Es decir, que el objetivo de las escuelas especiales se limita a que puedan ser capaces de contribuir a formar hábitos o actividades de la vida diaria. Y relegan la responsabilidad de enseñar y formar trabajadores y sujetos exitosos en los niveles superiores del sistema escolar.

Por lo tanto, la experiencia escolar de los estudiantes que asisten a las escuelas especiales no pasa por la adquisición de aprendizajes cognitivos y calificaciones ajustadas a expectativas de desempeños esperados por el sistema escolar. En esta decisión la escuela configuró un modelo, una identidad institucional equilibrada entre lo que se espera de ella, lo que ella misma quisiera ser y lo que finalmente asume como su identidad.

Autores como Fernández Enguita<sup>390</sup> (2001), Apple<sup>391</sup> (1986), Bourdieu y Passeron<sup>392</sup> (1981) sostienen que la función social de la escuela no sólo es reproducir la estratificación social, sino también el capital cultural y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cultura dominante.

Lo expresado por estos autores nos lleva a comprender mejor porque la escuela especial no fue una institución inocente que se limitó a cumplir una misión; sino que tiene algo que ver con la reproducción de nuestra estructura social y económica y con la ideología dominante que la justifica, según la cual la diferencia debe ser evitada y por el bien de la sociedad segregada.

De esta forma, las escuelas con sus profesores y directivos, consolidaron en esta etapa un modelo de trabajo en base a una concepción de educación especial. En este caso, ¿cuál fue la concepción de educación especial que prevaleció en las escuelas? Es evidente que prevaleció una concepción de educación especial desde un enfoque biomédico y rehabilitadora del déficit del sujeto.

En las entrevistas las directoras y docentes señalan la existencia de este modelo de educación especial:

*“Y hay mucho del enfoque biomédico todavía, hay muchas cosas, esteeee...desde requisitos formales de pedirles a los alumnos una ficha medica cuando ingresan a la escuela. Este tipo de cosas que por ahí nos exigen desde la superioridad, en algunos casos por ahí puede ser importante, en lo neurológico, así que aun persisten ciertos aspectos del viejo modelo”.* Do-EE2-ei2-1:8

<sup>390</sup> Fernández Enguita, M. (2001). Op. Cit.

<sup>391</sup> Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

<sup>392</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.



*"Biomédico, el mandato era hacer caminar a los paralíticos, ver a los ciegos, hacer escuchar a los sordos, o sea todo un abordaje de un caso de un paciente que le falta algo y que le tenías que solucionar. Es decir que estábamos en presencia de un paciente, no era un alumno, es algo, es alguien que le falta algo y bueno vos lo tenías que solucionar". Do-EE8-ei4-1:6*

Para Tomé<sup>393</sup> (2010) y Arnáiz<sup>394</sup> (2003), según lo expuesto en las entrevistas, nos encontramos frente al paradigma del déficit. Aquel que se centra en lo patológico médico vinculando a la persona con discapacidad desde el concepto de deficiente. Se lo reconoce como el de la era de la medición y las patologías, con los aportes de la psicología y la medicina.

*"Mas o menos teniendo así un parámetro como es mi antigüedad en la escuela, aproximadamente unos 20 años atrás, haber 1988, mas o menos. Aquí se hablaba de rehabilitación y de apoyo solamente". Ga-EE2-ei1-1:5*

Como en el resto del mundo occidental, así fue el origen de la educación especial en las instituciones de Jujuy. Caracterizada por una atención rehabilitadora, como un sistema paralelo destinada a los alumnos que no respondían a lo esperado, es decir los que estaban fuera de la norma. En este momento lo distinto, lo diferente, se constituye en un obstáculo para educar.

Los testimonios aportados son elocuentes, lo primero que podemos señalar es que la educación especial pone techo a las posibilidades de los alumnos considerados diferentes. La atención que brinda a las personas, como ya mencionamos, tiene sus bases en el modelo clínico médico y desde la búsqueda de la rehabilitación del déficit del alumno, porque el problema se encuentra en el alumno, por ello hay que intervenir sobre él. Así lo expresan las docentes:

*"Heeee....yo creo que la escuela especial viene a compensar el déficit del alumno. Todavía está ese concepto instalado como escuela especial que somos los que vamos a compensar todas las dificultades que tiene un chico". Do-EE8-ei1-1:5*

El modelo clínico, como bien lo dicen las entrevistas, promueve explorar al alumno, en lo físico y psicológico, en forma descontextualizada, tratando de detectar los déficits que presenta y que provocan la dificultad del aprendizaje; siendo la respuesta de la escuela una propuesta de actividades destinadas a revertir este déficit. Frente a lo expuesto adherimos a Vidal (2003), quien sostiene que:

*"Mientras el paradigma de rehabilitación trata la discapacidad como un problema de la persona, que requiere de "cuidados" durante toda su vida, infravalora sus capacidades para desarrollar una vida plena y activa y decide sobre las necesidades y procedimientos más elementales que afectan a las personas con discapacidad, al mismo tiempo que limita el ejercicio de los derechos esenciales de la persona, como la participación y la libertad, (...)"<sup>395</sup>*

<sup>393</sup> Tomé, J. M. (2010). *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos*. Argentina: Fundación PAR.

<sup>394</sup> Arnáiz, P. (2003). Op. Cit.

<sup>395</sup> Vidal, J. (2003). *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives, p.29.

Si retomamos las entrevistas éstas plantean un enfoque de educación especial segregador y encerrado en sí mismo, que se define en función del tipo de alumnos que acuden a las escuelas: *deficientes e inadaptados*. Esta situación se la puede visualizar en las denominaciones de las escuelas que se crearon en época:

Escuela especial para débiles mentales, Oscar Orias en 1962;

Escuela especial para sordos, hipoacúsicos y perturbados del lenguaje, Helen Keller en 1966 (en esta escuela también funcionaba un grado anexo para la atención de niños ciegos);

Escuela especial para alumnos con variaciones normales de la inteligencia y problemas de conductas, María Eugenia de Pelletier, en 1978;

Escuela especial para débiles mentales, Juan Pablo II, en 1979.

Cuando hablamos de institucionalización hacemos referencia a que lo mejor para la educación del alumno y de la sociedad es crear un circuito educativo diferenciado desde la educación especial, de ahí la creación de las escuelas. Para apoyar esta situación, aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, situación reflejada en el nombre de las escuelas. En consecuencia, podemos decir que en la base del modelo se encuentra la connotación y valoración que se le da a las diferencias en las personas, en este caso vista, según Dubrovsky<sup>396</sup> (2005), como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia e incorregibilidad. Esta es la visión de una directora:

*“Antes, cuando comenzó la escuela especial, trabajábamos desde la limitación. Entonces se ponía demasiado techo a las posibilidades de los alumnos”.*

*“(…) estar dentro de una cultura familiar, porque formaba parte del paradigma del diagnóstico clínico, o sea justificándonos todo en la discapacidad o déficit del alumno, y el entorno o lo que hacia la propia escuela no influía.”* Di-EE8-ei1-1:2

De este modo se generó dentro del sistema educativo un circuito de atención a la diversidad donde ese otro diferente y deficiente debía recibir una educación diferencial para equilibrarse como aquéllos que podríamos llamar nosotros, los denominados normales. Es decir que estos alumnos fueron forzados a portar un doble estigma: haber fracasado en la escuela común y luego no recibir una escolarización, enseñanza de contenidos escolares, en un centro de educación especial desvalorizado. En una fracasan y en la otra no se les enseña, se los contiene, porque el problema está en ellos mismos, en sus condiciones biológicas o sociales y no en las respuestas que brindan las escuelas y la sociedad toda.

<sup>396</sup> Dubrovsky, S. (2005). “La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre “integrar” o ser “el integrado”, en Dubrovsky, S. (Comp.) *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Noveduc.

Vamos ahora a conocer cuál era la visión que tenía la sociedad sobre las escuelas de educación especial. Las docentes sostienen que en sus orígenes la escuela especial era la institución de los que no podían aprender:

*“Antes la educación especial era para los que no podían, entonces teníamos otro tipo de población, venían otros chicos.(...) la escuela así hablando mal y pronto era para los tontos, digamos nada mas.”* Do-EE2-ei8-1:5

*“Por lo general la gente entendía que acá venían los chicos que son locos, dementes. Antes éramos sólo personas que enseñábamos a los chicos que no se babeen, porque ese era el concepto de la sociedad sobre la educación especial”.* Ga-EE8-ei1-1:3

*“Como que algunos papás ven a la escuela especial como un lugar de albergue, como un lugar donde instalar a su hijo, y bueno se queda ahí”.* Do-EE2-ei3-1:5

Para otra docente la escuela especial se encuentra separa de la escuela común, con estrategias propias, contenedora de patologías y retenía al sujeto prácticamente durante toda su vida:

*“Ser una escuela aparte de la escuela común, ¿si?, con objetivos y con estrategias diferentes a las que maneja la escuela común. Eeee más que nada como contenedora de patologías directamente. Era difícil, podríamos decir, antes el chico que venía a escuela especial, seguía en escuela especial y terminaba su vida dentro de la escuela especial, no podía integrarse en los ámbitos sociales de los normales”.* Do-EE2-ei5-1:5

*“Contención para los hijos, en todo sentido. Desde lo económico, desde la posibilidad o imposibilidad. Porque algunos padres traían a sus hijos aquí para que nosotros los cambiemos, incluso creían que nosotros aquí los podíamos llegar a cambiar a sus hijos. La gran mayoría de los padres nos traían al chico que en la casa no podía hacer nada y entonces esperaban que aquí haga todo”.* Do-EE2-eg1-1:6

Recordemos que la educación especial surge con el compromiso de brindar educación a los niños, adolescentes y adultos con discapacidad. Con esta promesa social se consolida la red especializada de escuelas especiales, se forman docentes especialistas en el déficit de los alumnos y se desarrolla un proceso de evaluación que promueve el diagnóstico para encontrar el déficit en el alumno. Con respecto al modelo de trabajo, una vez derivado el educando a la escuela que atiende su discapacidad, se elaboraba un programa específico para su re-educación.

Sin embargo, estas promesas no se hacen realidad y las directoras en sus expresiones destacan, que por el contrario:

La escuela especial se transforma en una institución cerrada y sin contacto o intercambio con la sociedad y sus organizaciones.

La sociedad, en general, deposita exclusivamente la atención de las personas con déficit en las instituciones especiales, sin programar el después de la escuela. Sin programar una trayectoria que lleve a la inserción laboral y social del alumno.

Los alumnos cumplen un circuito educativo que se inicia en la escuela especial, se desarrolla en su interior y termina allí, sin posibilitar una posterior inserción real y cierta en la sociedad.

Para los alumnos, ingresar en una escuela especial es sinónimo de pertenecer a un subgrupo de alumnos, los denominados deficientes, un grupo de personas con un estigma negativo que se porta durante toda su vida.

La relación entre las escuelas especiales y las familias ha sido expuesta como demandas y expectativas de una y otra, centrada en la contención y atención escolar básica. Asimismo, podemos decir que la relación que se construye entre la escuela especial y la sociedad da cuenta de la exclusión social de estos alumnos.

La escuela especial se esfuerza por cumplir con las exigencias de las familias, brindar contención a sus hijos. Para ello define y aplica metodologías de trabajo que intervienen sobre el alumno y su déficit. Y la sociedad, representada por el Estado cierra el pacto sobre la base de la segregación y el asistencialismo.

Entre los actores involucrados se consolidan demandas y expectativas, la familia espera que su hijo sea contenido y no visualiza a la escuela como el espacio donde los niños viven y aprenden saberes y competencias que los habilitará para desenvolverse en su etapa próxima. La escuela se transforma en una institución de carácter asistencialista, dejando a un lado el repertorio de capacidades y disposiciones necesarias para aprender y enseñar a los alumnos.

Y desde lo social, con la creación de las escuelas especiales se materializan los componentes coercitivos que desigualan y clasifican a los individuos. Esta clasificación legitima el hecho que algunos sujetos, por ser considerados y rotulados como diferentes, no pueden tener un desarrollo pleno en la sociedad y acceder a empleo, formar familia, viviendo propia, ocio, tiempo libre, educación superior, entre otros. Por lo tanto, el pacto supone la consolidación de una escuela asistencialista, contenedora, de una escuela que no enseña y de una sociedad que clasifica y estigmatiza a lo denominado diferente.

Esta estigmatización social y escolar de los alumnos con discapacidad, lo relata una docente a partir de la descripción de una viñeta de Tonucci:

*“Entonces, bueno era como pensar que si hay un lugar en donde se reciben, heee...”la porquería”, porque no lo voy a derivar hacia allá.*

*¿Viste esa imagen del libro del Tonucci?, donde te muestra la función que tiene la escuela. Y viste que hay unos alumnos que pasan y pasan y son brillantes, otros pasan de grado, otros como mas especiales y está la parte de atrás que es la mierda (lo que no sirve). Bueno, ese era el lugar que tenía la escuela especial hace unos 30 años atrás”.*

Ga-EE3-ei1-1:6

Esta situación pudo contribuir en las escuelas especiales a la construcción de todo tipo de muros, físicos y simbólicos, con el fin de preservar a sus alumnos de los posibles daños que les pudiera brindar el entorno. A su vez, estaría cumpliendo con el mandato social, evitar la contaminación del resto de la sociedad de las deficiencias de estos sujetos.

En esta línea de análisis, Sánchez <sup>397</sup> (1996) señala que la sociedad y la escuela implementaron marcos de actuación e intervención educativa para niños con privación sociocultural a partir de tres marcos teóricos: el psicoclínico, donde las causas están en las características personales del niño; el sociológico, donde se enfatiza el papel de las condiciones sociales en las que se encuentra inmersa la familia del niño; y el cognitivo-atribucional, que prioriza las causas madurativas del niño.

Así, en el escenario estudiado, durante este periodo podemos decir que la sociedad se preocupó por brindar un espacio institucional destinado a las personas con discapacidad, donde el objetivo era curar o reeducar al sujeto. Esta atención parte de una premisa muy simplista, el malestar está en la persona por ser portadora de un déficit, en su familia por sus condiciones sociales y en el entorno en el cual se desenvuelve la familia, pero nunca se cuestiona el accionar del ámbito educativo y de la sociedad.

De lo anterior, podemos caracterizar sobre las características de los alumnos que son destinados a las escuelas especiales, en esta etapa de institucionalización. Remitiéndonos a los documentos escritos, en este caso a los proyectos que nos brindaron las escuelas y en sus actas fundacionales encontramos las siguientes expresiones, en cuanto a la población escolar por atender:

*"(...) para discapacitados mentales, (...)".* Proyecto EE N° 2

*"En general la mayoría de la población escolar eran las categorizadas como leves, moderados o severos (...)".*-Proyecto EE N° 8

En este sentido, nos interesa destacar uno de los elementos que se relacionan con esa política de exclusión que ha estado presente en la forma de organizar y de pensar la educación de los alumnos considerados diferentes de los demás. Nos referimos a la clasificación de éstos en categorías, porque supuestamente resultan útiles y objetivas a los fines del diagnóstico y del tratamiento para el alumno.

<sup>397</sup> Sánchez, A. (1996). "Necesidades educativas especiales por privación sociocultural", en Acta de XIII Jornadas d'Universitat i Educació Especial. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 133-141.

Este tipo de prácticas tienen sustento en el modelo clínico derivado en parte de la psicometría tradicional que apunta sobre todo a la detección del coeficiente intelectual como el valor más determinante en el diagnóstico. Desde este modelo los alumnos aparecen cualificados como discapacitados, los que tienen deficiencias y categorías específicas: pueden ser mentales leves, moderados o severos.

¿Por qué se llega a esta clasificación de los alumnos? Si tomamos a Martínez<sup>398</sup> (1999), la autora sostiene que se parte del supuesto que la diversidad humana se puede estudiar analizando las características individuales de las personas, resaltando sus diferencias. Luego se cuantifican estas diferencias y se realiza una comparación entre individuos creando grupos homogéneos, y así, por último, se establecen patrones de grupos normales y otros con desviación o anormales.

Así, pronto se desarrolla en las escuelas una clasificación de acuerdo con características comunes entre los alumnos que tienen buen rendimiento académico y los que fracasan. Los primeros, por responder al estándar de homogeneidad asistirán a clases a las escuelas comunes, mientras que los segundos, considerados como los deficientes, concurrirán a centros educativos especiales. Estas escuelas, si bien hacen pensar en objetivos más educativos, en su intervención prevalece una concepción de alumnos deficientes, enfermos que hay que curar o rehabilitar.

¿Y los profesores de educación especial? Este colectivo tiene una participación decisiva en la educación de los alumnos con discapacidad. Con respecto a su formación y tarea especializada desde las escuelas se sostiene que también contaban con una formación desde un enfoque biomédico, centrado en la patología de los alumnos:

*“Nosotras teníamos el esquema biomédico de decir, sordos con sordos, ciegos con ciegos, mentales con mentales, psicóticos con psicóticos y no me muevas de ahí porque yo no estoy formada para ... ¿me entiendes?, lo mismo que pasó con la escuela común cuando decía yo no puedo atender a estos chicos porque no estoy formada para esto”*. Do-EE8-ei4-2:6

Este enfoque también llevó a una especialización de la discapacidad a las escuelas y a los docentes:

*“(…) lo que pasa que por una cuestión burocrática las escuelas especiales también están divididas, fragmentadas. Vos tenes acá escuela especial N° 7 que atiende determinada patología, una diferencial N° 11 que trabaja con ciegos, tenes instituciones como APACE que trabaja con paralíticos, todo estamos dentro de la educación especial. Pero yo creo que esa esta fragmentación que se ha hecho de las instituciones, tampoco es la válida digamos”*. Di-EE3.ei1-1:5

<sup>398</sup> Martínez, B. (1999). Op. Cit.

Si se etiqueta a los niños que asisten a las clases de las escuelas especiales, ¿cómo no etiquetar a sus profesores? Y esto es lo que ocurrió. Se parte de una necesidad o demanda de la sociedad, educar a los niños con déficit, el Estado crea las instituciones para tal fin y por último brinda los recursos humanos, el profesorado. Con esta lógica de pensamiento nace la pedagogía especial y se institucionaliza la reeducación.

En estos inicios de la educación especial, la sociedad demanda una nueva escuela, donde los docentes se especialicen en la reeducación y la atención del alumno con déficit. Se trata de una escuela que brinda una atención a la diversidad desde la segregación, proponiendo estrategias diferenciales sobre qué se enseña a los grupos de alumnos en función de su hándicap.

La educación pertenece al campo de las prácticas sociales, por ello se la concibe como una acción inserta en una trama de acciones. La práctica docente aparece como práctica social atravesada por múltiples determinantes psicológicas, institucionales, económicas, sociales e históricas. En este marco, la formación y el rol del docente de educación especial se configura, tal como lo muestran las personas entrevistadas, como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertidos en reglas de actuación.

Este modelo de docente, Schön<sup>399</sup> (1992) lo denomina de la racionalidad técnica, en función de la epistemología de la práctica, heredada del positivismo. Esta perspectiva, Habermas<sup>400</sup> (1987) la caracteriza como la actividad práctica del docente, es una mera actividad instrumental donde se olvida el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos.

Las directoras nos aportan las diferencias en la formación recibida entre las maestras comunes y las especiales, las primeras para la normalidad y las otras para la patología:

*“Porque nosotros tenemos otra formación, nos han formado para la patología y a los profesores de educación común les falta esta enseñanza de la diversidad”*. Di-EE3.ei1-1:5

*“Pero ellas, las maestras comunes, eran preparadas para atender la normalidad y nosotras, maestras de educación especial, estábamos preparadas para atender la anormalidad”*. Di-EE2-ei1-4:4

Podemos ver cómo se acentúa la creencia que los profesores de educación común no poseen los conocimientos y destrezas para manejar clases diversas, en

<sup>399</sup> Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

<sup>400</sup> Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.



este caso, con la presencia de alumnos denominados deficientes. Y las profesoras de educación especial aparecen como las especialistas de la discapacidad, como las únicas capacitadas para atender aquello que otras instituciones educativas no pudieron o no quisieron hacerlo. Teniendo en cuenta el rol de la escuela común y el de la naciente escuela especial, realizamos el siguiente esquema comparativo (ver figura n° 40):

Etapa de Institucionalización		
Criterio	Escuelas Comunes	Escuelas Especiales
<b>Fin de la Institución</b>	Enseñar a toda la sociedad	Reeducar a los alumnos derivados desde la escuela común
<b>Alumnos que asisten</b>	Denominados normales	Denominados con déficit
<b>Formación de Profesores</b>	Formados para atender sólo alumnos normales, grupos homogéneos	Formados sólo para atender alumnos con discapacidad, según el hándicap
<b>Alumnos con discapacidad</b>	Son derivados	Son atendidos, en función del déficit
<b>Diferencias de los alumnos</b>	No son aceptadas	Son atendidas de acuerdo a la discapacidad
<b>Imagen ante la sociedad</b>	Positiva	Negativa

Figura n° 40 Rol de la escuela especial y de la escuela común en la etapa de la institucionalización

En líneas generales, según Salvador (2001), el surgimiento de la educación especial coincide en un momento histórico en el campo de las ciencias, en este caso, desde la filosofía, sociología, pedagogía y especialmente desde la investigación en las ciencias sociales, prevalecía el funcionalismo. Este enfoque es caracterizado por el autor como una propuesta que *“acepta que la realidad social es objetiva, intrínsecamente ordenada y racional. Por lo tanto, los problemas sociales y humanos son patológicos”*<sup>401</sup>.

Sobre la base de lo expresado hasta aquí, podemos comprender por qué la escuela especial desde sus estructuras y funciones, desarrolla procesos, relaciones y prácticas organizativas basadas en la segregación. En lo áulico, se construyen

<sup>401</sup> Salvador, F. (2001). *Educación especial (Enfoques conceptuales y de investigación)*. Granada: GEU, p.43.



métodos de enseñanza y propuestas didácticas que tienen como objetivo la consolidación de una institución para el déficit y con ello la profundización de la estigmatización.

Entonces tiene sentido cuando en las docentes y directoras sostienen que en sus orígenes la educación especial estaba preparada para “*atender a la anormalidad*”. Las entrevistadas nos confirman que el modelo de atención que prevaleció en los inicios era el clínico médico, la clasificación de los déficits y la aplicación de test, entre otras cosas.

La siguiente pregunta que nos surge es, ¿todas las escuelas especiales atendían a todas las denominadas deficiencias de los alumnos? Al parecer no es así, porque se aprecia como fue creciendo el grado de especialización de las escuelas y por consiguiente de sus docentes. Así surgen las escuelas para débiles mentales, la de sordos, la de ciegos y la de problemas de conducta.

La formación docente también acompaña esta especialización. Si nos remitimos a la carrera de profesor para la educación especial que se otorga en el Instituto Superior Populorum Progressio, aproximadamente, desde 1965 hasta 1999, el título que se expide es de:

*“Profesor de Educación Especial con la especialidad en deficientes mentales o variaciones normales de la inteligencia”*. Plan de estudio de la Carrera Profesorado en Educación Especial.

Por otra parte, al entrevistar a las docentes y directoras constatamos el grado de especialización que llegaron a desarrollar las profesionales de la educación especial, porque casi siempre expresan al inicio de cada respuesta frases como estas:

*“(...) yo te hablo de discapacidad mental nada mas, no me voy a meter en otra patología porque no la conozco, no es mi especialidad (...)”* Di-EE2-ei2-3:8

*“Te vuelvo a repetir yo hablo de los mentales nada mas, los PC, ciegos, sordos no son mi especialidad”*. Do-EE8-ei4-3:6

En relación con los estudios sobre la formación inicial de los profesores de educación especial, Valvas (1994) plantea que “*una de las dificultades más importantes con la que tradicionalmente ha tropezado el sector de la educación especial, ha sido precisamente la formación y preparación técnica especializada de los profesionales que debían encargarse de ella*”<sup>402</sup>.

En Jujuy, no bastaba con crear escuelas para atender las denominadas deficiencias de los alumnos, sino que las instituciones y los docentes se especializan

<sup>402</sup> Valvas, M. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.

en alumnos ciegos, deficientes mentales o sordos, entre otras. Su objetivo es agrupar a los alumnos en función de su discapacidad, desarrollar programas especiales y utilizar un sistema de servicios concebido y coordinado racionalmente para provocar un supuesto beneficio en los alumnos diagnosticados y derivados desde la escuela común.

La escuela común se transforma en expulsora, porque deriva a los alumnos considerados diferentes, por lo tanto deficientes, a la escuela especial. Desde ésta también, en cierta forma, se produce una discriminación hacia los alumnos, porque si un niño ciego solicitaba inscribirse en una escuela especial para deficientes mentales no sería admitido porque la institución no atendía esa discapacidad.

Esta etapa que viven las escuelas especiales es sostenida desde un enfoque segregador avalado desde un modelo funcionalista de las ciencias. Desde aquí la diversidad no es captada ni valorada como una situación natural de la vida de las personas, sino que predomina un enfoque homogeneizador que no acepta las diferencias individuales y grupales, tanto en la sociedad como en el ámbito educativo.

La tarea y el compromiso social de los profesores de educación especial reflejan los principios y valores que imperan en este tiempo histórico, los cuáles aún hoy perviven. Por ello tiene sentido que los docentes desarrollen su actividad desde la rehabilitación y reducen su rol sólo al trabajo en el aula. Como venimos señalando, se transforman en técnicos especializados en la discapacidad y por ende, consciente o inconscientemente, reproductores de valores sociales y humanos que no respetan las diferencias de las personas.

En síntesis, nos encontramos con un sistema educativo con educadores y escuelas comunes y especiales propulsores de un modelo homogéneo que profundiza las desigualdades, el etiquetado, la clasificación, la segregación y la exclusión social y educativa. En este sentido, Franklin (1996) sostiene:

*“El surgimiento de la Educación Especial no fue simplemente un esfuerzo humanitario de reforma sino que se trató más bien de un movimiento complejo y contradictorio de carácter estatal dirigido tanto e incluso más, a la regulación social que a la benevolencia”*<sup>403</sup>

Hasta aquí pudimos especificar que la función social de las escuelas comunes públicas permitió consolidar unas prácticas segregacionistas. Situación avalada por su hacer cotidiano y justificada por el bien de la escolaridad de la mayor parte de sus educandos. Así estos centros institucionalizaron la discriminación

<sup>403</sup> Franklin, B. (Comp) (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la Educación Especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, p.30.

negativa hacia un grupo de alumnos, los considerados diferentes. Por lo tanto la educación especial nace y crece como un sistema diferenciado y se transforma en un circuito educativo destinado a los alumnos expulsados desde la escuela común.

Este enfoque de trabajo selectivo nace, se desarrolla y subsiste en las escuelas de Jujuy durante muchos años, aun cuando se promueve el desarrollo del movimiento de integración escolar. Quizás las bases de este modelo se encuentren en los principios y valores de la sociedad, segregadores y estigmatizantes, en la formación docente, diferenciada de acuerdo a las características del alumno, y, en gran medida, en las actitudes negativas de las personas hacia las diferencias de los alumnos.

### **7.2.2. La educación especial: dos momentos de la integración escolar**

Llegamos a la década del 80, donde aún se sostenía como principio para una buen aprendizaje que para enseñar y para aprender los grupos escolares debían ser lo más homogéneos posibles. Por ello, las diferencias de los alumnos, por un lado, cuando eran evidentes y diagnosticadas no se las aceptaban y, por otro lado, tampoco se alentaba para que forme parte de un grupo de clase de la escuela común.

Hoy podemos decir que en realidad los grupos escolares nunca fueron homogéneos, porque los seres humanos somos heterogéneos y diversos por definición y existencia misma. La cuestión es que, para lograr grupos homogéneos, en la etapa de la institucionalización la sociedad y el sistema educativo decidieron que la singularidad de los sujetos no sería considerada y no estaría visible en las escuelas comunes, pero si tendría un lugar, los centros especiales.

Los alumnos con discapacidad recibieron una respuesta del sistema escolar común, una educación y atención en instituciones acordes a sus particulares demandas y características. En este contexto, la educación especial surgió en un contexto socio-histórico, cuya meta era la atención a la diversidad de los alumnos desde el asistencialismo y una educación segregadora.

Sin embargo, toda etapa tiene su ocaso y por ello en los años 80 la educación especial comienza a transitar un nuevo camino que le posibilitará dejar de ser un subsistema que se ocupa sólo de los niños considerados discapacitados. Los cambios, también responden a un nuevo contexto social, donde se comienza a

cuestionar la visión segregadora sobre el tratamiento de las diferencias de los alumnos. Es la propia escuela especial quien comienza a buscar alternativas, con la compañía y hasta presión nuevamente de las familias de los alumnos. Así surge el movimiento de la integración escolar y transformación gradual de las escuelas especiales.

En el estudio realizado en las escuelas de Jujuy encontramos que existe, una gran diferencia entre lo vivido por los docentes en los procesos de integración escolar y como se planteaba a nivel mundial la investigación y marco teórico de este nuevo movimiento educativo, sobre todo en como se desarrollaba en Europa. Esta situación nos lleva a inferir que la implementación de la integración es un fenómeno que no cuenta de una comprensión única, sino que es resignificada por las escuelas y sus comunidades.

Esta primera visión la podemos comprender a partir del análisis de factores de la organización escolar, en cuanto al estilo de gestión, la cultura escolar que prevalece, la formación inicial y permanente de los docentes y las concepciones de aprendizaje, todo focalizado en torno a la diversidad. Estos elementos nos permiten identificar unas determinadas prácticas pedagógicas y modelos de trabajo en las escuelas.

En las escuelas estudiadas reconocemos dos propuestas de trabajo, las cuales se desarrollan en dos momentos históricos. La información recopilada nos permite configurar un primer momento, que denominamos de cambio intuitivo, una propuesta de integración centrada en la ubicación física del alumno en la escuela común. Y un segundo momento, de cambio organizado, donde la integración de los alumnos se realiza buscando el aprendizaje de los alumnos desde su déficit

Dichas propuestas tienen en común dos aspectos, el primero es que las escuelas de educación especial fueron las que iniciaron y soportaron todo el peso del cambio. Y lo segundo es que la tarea se desarrolló desde una escasa organización, sin normativa que reglamente la tarea y sin la formación necesaria. Esta realidad nos permite decir que las propuestas de integración desarrolladas en las escuelas de Jujuy tuvieron como objetivo la transferencia de los alumnos de la escuela especial a la común. Esta situación era sostenida por una ausencia de planificación, a nivel Administración educativa y centros, por una imposibilidad por parte de las escuelas de construir propuestas organizativas que viabilicen la tarea y,

quizás lo mas significativo, por una falta de convencimiento personal, actitudinal, de todos los profesores de las escuelas.

Quizás lo que podemos rescatar de esta situación es el hecho que, según Bolívar<sup>404</sup> (1999), todo movimiento por el mejoramiento, el cambio educativo y la innovación evidencian que si son impulsados desde los propios centros y responden a necesidades internas, son los que realmente connotan un cambio cualitativo en las prácticas educativas.

<b>Ejes</b>	<b><u>Cambio intuitivo</u> Primer Momento Integración como ubicación del alumno en el espacio físico</b>	<b><u>Cambio organizado</u> Segundo Momento Integración como aprendizaje de los alumnos a partir de su déficit</b>
<b>¿Por qué se inicia la integración?</b>	Por una demanda social del colectivo de familias de alumnos con déficit y la iniciativa de docentes	Por la iniciativa de docentes de la escuela especial; avalada desde la Transformación Educativa; por una demanda social
<b>Toma de decisiones</b>	Deciden los pasos de la integración los docentes de la escuela especial, avalados por la dirección escolar	La organización de las acciones para la integración se deciden desde el Servicio de Integración Escolar de las escuelas especiales
<b>Respuesta de la Escuela Especial</b>	Sobre la base del voluntarismo de los docentes y la lastima hacia los alumnos	Sobre la base de la elaboración de Proyectos de Integración Escolar y la voluntad de cambio de los docentes de la escuela especial y común
<b>Objetivo de la Integración</b>	La ubicación física del alumno en la escuela común y si es posible que participe en algunas actividades recreativas con sus compañeros	Desarrollar los aprendizajes de los alumnos integrados, partiendo del déficit de los mismos
<b>Grupo a integrar</b>	Alumnos adolescentes y jóvenes que egresan del nivel primario de la escuela especial	Alumnos denominados en riesgo social, con dificultades de aprendizaje; alumnos ciegos o sordos; y excepcionalmente alumnos con discapacidad mental leve
<b>Organización de la Tarea</b>	Se trabaja en forma informal y basándose en la intuición de los docentes y directores de educación especial	Se trabaja en el marco de los servicios de integración y de los proyectos de integración. Con la participación de docentes itinerantes y de apoyo escolar
<b>Institución Integradora</b>	Centros de formación profesional y escuelas nocturnas de nivel primario para adultos	Escuelas de nivel inicial, primario y secundario
<b>Marco Normativo</b>	Ley Nacional 22.431 de 1981, de Protección a los Discapacitados; la Ley Provincial 4398, Régimen Jurídico Básico y de Integración Social para personas discapacitadas, de 1988.	Ley Federal de Educación 24.195 y Ley General de Educación 4731, ambas de 1993

Figura n° 41 Momentos de integración escolar en Jujuy

En la provincia de Jujuy, de acuerdo a los aportes realizados por Palou<sup>405</sup> (1997), el inicio de la integración escolar comienza a fines de 1970 y responde a acciones de carácter informal que realizan algunos docentes. Esta tarea consiste en

<sup>404</sup> Bolívar, A. (1999), Op. Cit.

<sup>405</sup> Palou, R., et. al. (1999). Op. Cit.

la inserción de alumnos jóvenes de las escuelas especiales a los centros comunes nocturnos de alfabetización de adultos. Una segunda etapa de este movimiento de integración escolar, tiene sus inicios con la transformación educativa que se realiza en Argentina a partir de 1993, específicamente a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195.

Para representar esta etapa de integración escolar, elaboramos un cuadro comparativo (ver figura n° 41), donde aparecen los dos momentos desarrollados por las escuelas de educación especial y común. Estos dos momentos de la integración escolar se deducen a partir de las aportaciones de las personas entrevistadas en las escuelas. Los denominamos: a) cambio intuitivo, integración como ubicación del alumno en el espacio físico y b) cambio organizado, integración como aprendizaje de los alumnos con déficit.

#### **7.2.2.1. Primer momento de la integración escolar: un cambio intuitivo**

Hasta el inicio de los años 80', las escuelas primarias de educación común y especial de Jujuy, tenían delimitadas su función dentro del sistema educativo. Las primeras se dedicaban a enseñar a los alumnos considerados normales y las segundas tenían como fin brindar atención y contención a los alumnos denominados diferentes o con déficit. Lo que primaba era la idea de que para enseñar y para aprender los grupos escolares debían ser los más homogéneos posibles.

Recordemos que la sociedad, las escuelas y las familias tenían un pacto educativo, la exclusión de los alumnos rotulados como diferentes. En este momento, lo que se pone en discusión es este pacto y comienza, silenciosamente, el cuestionamiento al mandato fundacional de las escuelas especiales desde adentro, por sus docentes.

Las entrevistas nos muestran que los inicios de la integración escolar tendrían su base en un grupo de docentes, no habría una visión ni propuesta de trabajo a nivel institucional. Por otro lado, aparentemente, estos profesores decidieron iniciar estas experiencias movidos por la lástima, la compasión, hacia los sus alumnos con discapacidad. Para conocer más sobre ello, iremos a las fuentes:

*“Mira todos los servicios surgen por una demanda de la población, especialmente el de Integración, nosotros integrábamos pero en forma informal, es decir por voluntarismo, o por lástima, y nos fue bien (...)”*. Do-EE3-ei3-2:4

*“Pero aun así, esto es bastante relativo, porque en esa época, hubo docentes como la Yiyi, la Nilda, la Clara Rosa que no pensaban en integración y nosotros ya teníamos chicos integrados, sin darnos cuenta.*

*O sea así la escuela pasó por tres etapas: La 1º la escuela inicia lo que es integración, cuando en ningún lado había integración.*

*Pero al principio cuando no había nada, nada de nada, lo primero que hizo la escuela fue integrar chicos, así que en eso fuimos pioneros”. Do-EE2-ei1-1:6*

*“Yo este es mi primer año en la escuela, pero antes yo estuve en otras instituciones. Por eso puedo decir que en Jujuy, recién hace unos 20 o 25 años como que empieza a tomar conciencia de esta necesidad de cambio, ¿has visto? Aunque todavía digamos, con un poco de temor a lo que podría ser, esteeee ...incluso las escuelas comunes, sobre todo las escuelas comunes, ¿no? Como que tomar a los chicos esos, ¿como se hace?*

*O sea, como que todavía el campo estaba, vos has visto, sin experiencia, sin nada entonces era directamente formando el camino a medida que ibas avanzando”. Do-EE2-ei5-1:5*

El primer interrogante por despejar es, ¿por qué se comienza a integrar en las escuelas de la Provincia de Jujuy? La integración escolar por ser parte de un fenómeno social, surge por la demanda de grupos de la sociedad que luchan por los derechos de las personas con discapacidad. Recordemos que estos alumnos se encontraban en las escuelas especiales desde 1962, año de creación de la primera institución de educación especial, la escuela Oscar Orías. También existió un apoyo político, en este caso la sanción de la Ley Nacional 2243, de protección a los discapacitados en 1981 y en la Provincia de Jujuy se sanciona la Ley Provincial 4398, Régimen Jurídico Básico y de Integración Social para Personas Discapacitadas de 1988.

Cabe señalar que generalmente los procesos de cambio dentro de lo que es el ámbito educativo vienen planificados e impuestos desde el nivel central. Así, lo señalan Carrión y Sánchez (1999), quienes por su experiencia sobre los procesos de integración manifiestan que si bien *“es un cambio a favor de una minoría, es asumida antes por instancias técnicas, políticas y administrativas (arriba) que por la propia comunidad social y escolar, tanto familias como profesionales. En cierto modo es un cambio que viene desde arriba, no siempre bien planificado (...)”*<sup>406</sup>.

Pero en este caso el proceso de integración escolar en Jujuy ha comenzado desde las escuelas especiales con el fin de responder a las demandas de los alumnos. No cabe duda que el marco jurídico brindó su grado de apoyo, pero las docentes y directoras resaltan que la tarea más que nada la realizaron en base a la voluntad o por lástima hacia sus alumnos. Sin embargo, apareció una ausencia de convicciones personales o profesionales que llevó a los docentes a pensar que la

<sup>406</sup> Carrión, J. y Sánchez, A. (1999). “Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras”, en *Revista de Educación Especial* N° 25. Aljibe: Granada.



situación de segregación debía cambiar por razones de derecho de los alumnos más que por respeto a las diferencias y diversidad de las personas.

En este primer momento, el propósito de la integración escolar era responder a una demanda social, pero, ¿cuál era el fin de la integración escolar y cómo se desarrollaba? En esta década de los años 80', la integración prácticamente estaba destinada a reducirse a una medida de ubicación física de los alumnos de educación especial en otro espacio físico, el de la escuela común. Así, lo expresan las directoras:

*“La integración de los niños a la escuela común comenzó recién en 1988, pero en ese momento cuál era el propósito de la integración, únicamente meterlos en la escuela común. Esta primera experiencia la hicimos en la escuela nocturna, primero que nada hablamos con los padres porque el tema era que había chicos que no vivían cerca de la escuela común, y había la necesidad de que todos los chicos estén juntos en una sola escuela, porque la maestra que iba a tener a su cargo la integración permanecería con ellos dentro de la escuela común. Y así comenzamos la integración, donde esta escuela común agarra el paquete donde había un servicio de una docente para aquellos chicos que tenían problemas o que tenían un desfase con la escuela común”*. Di-EE8-ei1-2:2

En esa década, en el resto del mundo la educación especial había pegado un giro en cuanto a su concepción teórica y función social. Recordemos que en 1960 apareció el término de normalización, con el fin de defender los derechos de las personas con discapacidad y así incorporarlas plenamente en la sociedad. En 1968 el informe de la UNESCO solicitaba mayor inversión económica de los gobiernos para la atención a los minusválidos y el informe Warnock en 1978, introduce el término de necesidades educativas especiales (n.e.e.). Todos estos hechos sientan las bases para una reconceptualización y redefinición del rol de la educación especial en el mundo.

Por lo tanto, en Jujuy las instituciones de educación especial se encontraban inmersas en cambios acordes a los desarrollados en el ámbito mundial. Pero, mientras que en otros países se desarrollaban planes y acciones desde el nivel central para que las escuelas los desarrollasen, en esta provincia los docentes trabajaban desde un aspecto informal o como ellas sostienen, *desde la intuición*. Así aparece en las entrevistas:

*“En eso, en eso por ahí tenemos que hablar mas, ... medio que al principio los pasos han sido medio intuitivo, medio que uno al no tener nada en claro, estee ... nada escrito. Que por ahí es mejor porque uno va probando y va descubriendo realmente, es decir que la propia práctica te va dando cuales son los pasos correctos. Para nosotros estos primeros pasos de la integración nos ha servido como para engancharnos con la escuela común, como decir en pro de la integración de ciertos chicos, por lo menos para mi personalmente, tal vez mis maestros no lo veían así, sino que era como un imposible, pero yo como directora tomé la decisión y se comenzó a trabajar”*. Di-EE2-ei1-4:4

*“O sea, el principio, diríamos anárquico porque en ese momento estaba sola armando la institución, y la integración la fuimos haciendo con las maestras de entonces, pero solas (...)”*. Di-EE8-ei1-2:2

Podemos señalar que se sostiene una tarea de integración escolar con la ausencia de un marco teórico y de una planificación que oriente y sostenga las acciones en las escuelas. Quizás integrar a los alumnos en forma asistemática e intuitiva tenga su fundamento en el hecho que las directoras priorizaron dar una respuesta inmediata y concreta a sus alumnos. Encontramos a faltar la ausencia de un convencimiento profesional y personal sobre los principios del respeto hacia la diversidad de las personas y una ausencia de acciones de planificación.

No encontramos en este momento la elaboración de un proyecto en el cual se pudieron plasmar los objetivos, los tiempos, los recursos, marcar las responsabilidades y las necesidades de formación de los docentes. Y algo no menos importante, como es tener un diagnóstico o noción sobre el funcionamiento de las escuelas comunes, elemento que les hubiese permitido conocer si estas se encontraban predispuestas, convencidas y preparadas para la integración.

En este contexto de ciertas certidumbres, para ambas partes, aparece la escuela especial con la propuesta de integración escolar. Sin embargo, lo que no aparece previo a esta proposición es una instancia de concientización social sobre la aceptación y respeto a las diferencias de las personas. A esta tarea inicial intuitiva las docentes la recuerdan de esta forma:

*“Antes cuando no se hablaba de integración en Jujuy, en ninguna parte, ni había bibliografía, no sabíamos muy bien las tendencias en otros países, los chicos de la escuela común comenzaban a venir para consulta y se les hacía un apoyo. O sea muy a intuición y a criterio propio, este, se utilizaba la palabra nivelar en este momento, o sea se nivelaba a los chicos y cuando estaban mejor volvían a la escuela común.*

*Esos fueron los primeros pasos y creo que de aquí parte esta idea, así muy hasta inconsciente te diría, de decir estaba en la escuela venía lo apoyábamos y vuelve a la otra escuela. Esto te vuelvo a decir, fue así muy a intuición, muy a criterio de sin siquiera hablar de teoría, sin saber como se trabajaba en otros países u otras personas, esto mas menos unos 25 años o mas”*. Do-EE2-ei6-1:3

Una vez más, aparece como fundamento para producir un cambio en las escuelas el voluntarismo docente y con ello la ausencia de procesos de planificación y de hechos escritos. Emerge una característica que es común entre el colectivo docente, no poder planificar y volcar por escrito sus acciones a futuro para su difusión, seguimiento, análisis y evaluación, todo con el fin de realizar procesos de mejora.

Otro de los aspectos por analizar es la toma de decisiones para realizar el proceso de integración escolar. En este caso, bien lo expresa la directora al señalar

que sólo ella, uno o dos docentes tenían en claro por qué realizar tal acción, mientras que el resto del colectivo docente al parecer no se encontraba involucrado en esta decisión. Este rasgo no contribuyó a que la integración escolar tenga unos inicios que consoliden en un futuro su desarrollo.

Las directoras también señalan las estrategias que utilizan para que la escuela común permita el ingreso de alumnos con discapacidad a sus aulas. Esto lo podemos ver en el siguiente párrafo de una de las entrevistadas:

*“(...) entonces, hicimos ese negocio diríamos, nosotros integrábamos a nuestros chicos, yo dejaba alumnos y maestra. Y la maestra en su tiempo, si ... solamente se ocupaba tanto de los chicos integrados como aquellos casos muy específicos que podría tener la escuela común para realizarle una apoyatura a ese chico. Ese a sido el primer negocio”.*

Di-EE2-ei1-3:4

Aquí las directoras manifiestan, indirectamente, su capacidad de observación y de análisis al detectar las necesidades de las escuelas comunes y a partir de allí negociar la integración de sus alumnos. Así se evitó, como ocurre habitualmente, el utilizar la normativa como instrumento de presión para integrar a los niños. Encontramos aspectos contradictorios en como las directoras resolvieron esta situación, dado que, por un lado, supieron conocer las necesidades de la escuela común y así negociar con ellas la integración de sus alumnos. Por otro lado, no pudieron realizar un diagnóstico más extenso y profundo a nivel institucional sobre los requerimientos y procedimientos necesarios para iniciar un proceso de cambio global.

Al parecer la escuela no ha evolucionado en su forma de gestión, dado que la actitud de las directoras nos muestra que se han quedado en acciones que apenas les ha permitido avanzar en una propuesta de trabajo con sesgos rutinarios. Si bien, podemos encontrar el inicio de algunos cambios, estos no son generalizados, dado que el accionar de las directoras es ir resolviendo el día a día las dificultades que se presentan, donde el motor y sostén de su tarea son las buenas intenciones.

Encontramos unas directoras solitarias, unas profesionales que cargan con todas las responsabilidades de la institución. Aparecen como las únicas agentes del cambio, avaladas por una estructura jerárquica que las sostiene desde su autoridad legal y les posibilita ratificar las decisiones adoptadas. Encontramos, a pesar de las buenas intenciones, un accionar unilateral de las tareas por parte de las directoras hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa, sin posibilitar, como

necesario, un proceso de implicación, de negociación y de comunicación que viabilice un trabajo compartido ante el cambio.

En este sentido podemos inferir que el rol de las directoras de las escuelas públicas está sujeto a una doble y contradictoria exigencia. Por un lado, deben llevar adelante procesos de cambio a nivel global en la institución pero, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las necesidades y características individuales de los miembros de la comunidad escolar. En esta tensión aparece la dificultad de como desarrollar procesos de cambio que involucre a todos los profesores.

Otro elemento a tener en cuenta es que todo cambio, generalmente, produce inestabilidad o quiebres en las organizaciones. Esta situación se agudiza cuando los cambios no son planificados o precedidos por una etapa de concientización e información, en este caso, sobre la integración en las escuelas. Por ello, al indagar sobre las dificultades que surgen al iniciar la integración de los alumnos, encontramos lo siguiente:

*“Bueno, yo creo que la dificultad que pesó durante mucho tiempo fue el desconocimiento de las maestras común, porque ellas pretendían que nosotras cuando integráramos al chico les llevemos la receta, pero más que nada es el temor que tenían la docente de escuela común para aceptar un chico nuestro, y eso con el tiempo se fue venciendo. También se venció el prejuicio de que la docente itinerante le iba a vigilar y controlar el grado o como ella daba clase (...).”* Do-EE8-ei1-3:5

*“Pero esto se supero muchísimo de lo que era antes, hace unos 20 años atrás, por ahí, cuando recién comenzamos, donde el docente de la escuela común no permitía ni siquiera que entre el docente itinerante al grado. ¡No!, lo atendía en la puerta y cerraba la puerta del grado, muy celosa de la clase.*

*Pero en un primer momento, esa era la primer resistencia que había, se sentían observadas las maestras comunes”*.Di-EE2-ei1-3:4

*“El tema tenía que ver con ... tenía que ver me parece con la cantidad de chicos, me parece. Porque de pronto, esteee.... El que nosotros integráramos chicos hizo, me parece, como que la escuela común al ver que la escuela especial integraba chicos, entonces empezó a enviar chicos aquí.*

*Entonces se hizo un desborde de chicos que no eran para nosotros, sino que eran chicos que tenían dificultades de aprendizaje, que tampoco era tanta la dificultad. Entonces todo era para aquí”* Do-EE2-ei1-2:6

*“Y el docente está preparado para ser homogéneo, no heterogéneo. O sea, su capacitación lo lleva a homogeneizar y ahora se tiene que heterogeneizar, para trabajar con la diversidad”*. Do-EE3-ei3-3:4

Entre las dificultades de este primero momento encontramos, el desconocimiento de los profesores de la escuela común sobre las características de los niños con discapacidad. Luego aparece el temor a realizar la actividad e incluso quizás a tomar contacto físico con éstos niños. Por último, hallamos el miedo del docente común a ser visitado y observado en su aula por la pedagoga itinerante. Todo esto se sintetiza en lo que las entrevistadas denominan la solicitud de la

receta, que consiste en un pedido de la docente común: ¿cómo atender en clases a los niños con discapacidad, si yo no fui preparada para ello?

Así entendido, el problema se reduce a la dificultad del docente común de enseñar a los niños integrados. Existe la creencia que sólo en los docentes de educación especial, como los expertos de la discapacidad, recae la responsabilidad de la enseñanza de éstos educandos.

Ante este modo de pensar surgen dos posturas: el profesor común manifiesta no tener la formación ni se preocupa por buscar qué modalidad de atención se le podría dar a los alumnos con discapacidad; o bien piensa que esos alumnos tienen unos problemas tan específicos que requieren de una enseñanza especializada que sólo la puede dar el maestro de educación especial. Por lo tanto, encontramos a dos grupos de docentes, los expertos de la discapacidad, frente a los expertos de la homogeneidad o de los alumnos denominados normales.

En uno u otro caso, lo que aflora en el discurso de las docentes es que sus esquemas de enseñanza se tambalean o incluso hasta se vienen abajo, dado que se sienten incompetentes de poder dar respuestas a las necesidades educativas de los alumnos. Esto se manifiesta en el momento que las justificaciones que se dan para no atender a los alumnos de la escuela especial encontramos: no esta capacitada o formada para ello, el numero de alumnos supera las posibilidades o no pueden trabajar con otra docente en el aula común.

Lo que encontramos como razón de peso, aquello que sostiene los esquemas homogeneizadores de los docentes, es la discriminación, apoyada por el desconocimiento y el miedo a lo que no conocen. Esta situación, es la que genera en las docentes la ausencia de un proceso de reflexión sobre la nueva realidad, integrar alumnos, y, a partir de ella, tomar decisiones de como organizar y planificar las propuestas didácticas en un contexto marcado por el respeto hacia las diferencias.

Quizás estas dificultades se habrían evitado si en los inicios de la integración, por un lado, se hubiera desarrollado una concientización masiva tanto a nivel escolar como social sobre los derechos de todas las personas y la atención a la diversidad. Por otro lado, si se habrían detectado las necesidades formativas de los docentes para así cubrir las carencias de la formación inicial, unos con respecto a la educación especial y otros sobre el funcionamiento de la educación común y ambos sobre la atención a la diversidad. Porque, convengamos que sólo unos fueron

formados y trabajaban con la normalidad (maestros comunes) y otros sólo con la discapacidad (maestros especiales), o sea que la diversidad y heterogeneidad no era parte de ninguno de los dos grupos.

De esta forma se inicia la etapa de transición de la educación especial y la hemos denominado así porque aparece la integración escolar como un medio o un cambio que nos tiene que llevar hacia la construcción de otro modelo educativo, la inclusión. La integración en este primer momento resalta más por sus aspectos negativos o dificultades que por sus aspectos positivos. Pero, positiva o negativa, lo importante es que la tarea de integración escolar fue iniciada por un grupo de docentes que buscaban un cambio en la educación especial. A partir de este momento, las escuelas especiales y comunes de la Provincia de Jujuy han tenido unos avances importantes en cuanto a la atención a la diversidad de los alumnos.

#### 7.2.2.2. Segundo momento de la integración escolar: un cambio organizado

El primer momento de la integración escolar se inició y desarrolló con una ausencia total de planificación y de una concientización sobre el valor y respeto hacia la diversidad. Sin embargo estos dos hechos, han contribuido, en cierta forma o sin proponérselo, a sentar las bases de la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes.

Llegamos a un segundo momento donde las escuelas especiales comienzan a organizar y planificar los procesos de integración escolar a partir de la creación de los servicios. Según las docentes y directoras el surgimiento de los servicios coincide con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

*“En nuestra escuela y tiene que haber comenzado en el año 1993, desde ese tiempo se viene proponiendo este tipo de trabajo, y hace 14 o 15 años ya en forma sistemática, se realizó un proyecto ... es decir que ya no había manera de sustentar esto entonces las chicas hicieron un proyecto. En relación a los pasos, en relación a los objetivos que se proponía ya desde el servicio de integración, ya se conformó el servicio y se hizo un proyecto desde la escuela”.* Do-EE2-ei6-1:3

*“En algún momento eso cambió y bueno se organizó el servicio de integración escolar y eso hizo que tengamos alumnos estables, como te comentaba hace un rato. O sea, tenemos una cierta población más o menos regular en el tiempo, que concurren a la escuela común y vienen aquí por el apoyo escolar. Y con esta propuesta estamos desde hace bastante tiempo, mas o menos desde que se organizó el servicio, unos 20 años con esta propuesta”* Do-EE2-ei2-2:8

La integración como una propuesta organizada también se ve fortalecida por el conocimiento de marcos teóricos de otros contextos:

*“Bueno comienza digamos, mas o menos ya unos 20 años que es cuando comienza a observarse varias .... Cuando comienza a haber una nueva concepción de educación*



*especial a partir del informe Warnok, que se redefine lo que es necesidades educativas especiales.*

*Al haber esa redefinición, muchos pedagogos se empiezan a cuestionar realmente el rol de la necesidades educativas especiales y bueno es ahí donde comienza a hacer el clic la escuela especial también y de ver que varios de sus alumnos podrían estar dentro de un sistema escolar común". Do-EE2-ei5-1:5*

En las entrevistas también se hace alusión a los tiempos institucionales, porque no todas las escuelas tienen el mismo grado de desarrollo en cuanto a los servicios y los proyectos de integración. Una de las directoras señala esta situación al mencionar que la organización de la integración escolar fue en la década del 80' y no en la del 90', como en el resto de las escuelas:

*"(...) en el 87' cuando una colega vuelve de España, empapada de todo lo que es la integración, entonces ella presenta un Proyecto de Integración, con pautas, un reglamento interno, y así comenzamos a trabajar de forma sistemática.*

*Y en el 85' también surge el Servicio de Atención Temprana, porque llegan bebés a la escuela y había que atenderlos y así se lo tubo que crear. Y se trata de que sean servicios independientes aunque relacionados, y están todos en la misma institución pero con una temática distinta, y cada servicio fue creciendo conforme a la Transformación Educativa y conforme a la demanda de la gente". Do-EE2-ei6-1:3*

Este segundo momento de la integración escolar, para una de las escuelas se inicia en 1987 y para el resto de ellas, aproximadamente, entre 1993 y el 2000. Las acciones encaradas están relacionadas con la constitución de los servicios de integración escolar o de apoyo a la escuela común y la elaboración del proyecto de integración escolar.

Los motivos que llevaron a realizar este quiebre institucional, provocando que las escuelas profundicen sus acciones en pos de consolidar una propuesta de integración escolar, son:

La transformación educativa iniciada en 1993 en la Argentina junto a la sanción de la Ley Federal de Educación que brinda un marco normativo más sólido a la integración.

La acción innovadora de docentes que conocen otros contextos educativos y marcos teóricos, donde la integración escolar se encuentra más desarrollada e institucionalizada.

El Estado, a través de sus políticas educativas desarrolla planes nacionales como el Plan Social Educativo y Escuela Nueva Argentina, que destinan dinero para que las escuelas especiales de todo el país mejoren sus edificios y renueven material didáctico. Lo novedoso es que también se financian proyectos escolares que promueven la integración de los alumnos.



Continúa la demanda social de las personas, fundamentalmente del colectivo de alumnos con discapacidad y sus padres, por la integración de los educandos en las escuelas comunes.

La segunda etapa del movimiento de la integración se sostiene desde el Estado. Según Fortes (1998), *“la mayoría de los llamados Estados de bienestar están presentando sus políticas educativas a favor de las minorías con necesidades educativas especiales bajo el concepto y la práctica de la integración escolar”*<sup>407</sup>. En el caso de Argentina, se sanciona en 1993 la Ley Federal de Educación N° 24.195, la cual introduce la integración escolar como un principio educativo y a la educación especial le da el estatus de un régimen especial transversal a todo el sistema.

La relación entre la integración y la nueva ley aparece en las entrevistas:

*“Aquí hay un servicio de integración que surgió con la Ley Federal de Educación y los principios son de normalización. También había coordinadora de integración (...)”.*

Ga-EE8-ei1-2:3

La existencia de una normativa, como la Ley de educación, brinda un impulso y desarrollo de la integración escolar, en este caso sólo desde las escuelas especiales a las comunes. Si recurrimos a los principios de la ley, encontramos lo siguiente:

*“Art. 5°-El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:*

*f)-La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.*

*k)-La integración de las personas con necesidades educativas especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.*

*n)-La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos”*<sup>408</sup>.

En otro artículo, se encuentran principios que plantean los lineamientos para la reorganización de las escuelas de educación especial, en cuanto a la integración escolar:

*“Art. 29°-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 la 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”*<sup>409</sup>.

Por lo tanto, la normativa educativa vigente, en ese momento, propone la eliminación de toda discriminación del ámbito educativo a partir de la implementación de la integración. Esta situación nos lleva a reflexionar y preguntamos ¿Hasta qué

<sup>407</sup> Fortes, A. (1998). “Evaluación de Programas de Integración Escolar”, en Sánchez, A. y Torres, J., *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide, p.82.

<sup>408</sup> Taleva, O. (1999). *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Argentina: Valletta, p. 20, 21.

<sup>409</sup> Taleva, O., (1999). Op. Cit., p. 30.

punto esta normativa pudo cambiar la realidad del aula y de las instituciones? ¿Se habrá producido realmente un cambio en las acciones y actitudes de los docentes, erradicando así la segregación de los alumnos?

La ley otorga un nuevo rol a la educación especial y pone el acento en la integración de las personas con necesidades educativas especiales en la escuela común, garantizando así la igualdad de oportunidades. Esta nueva realidad, desde la norma, propone a las escuelas avanzar hacia un modelo social y escolar donde se respeten los derechos humanos y se valoren las diferencias de las personas.

La normativa, no sólo plantea la puesta en marcha de nuevos roles y formas de organización en las escuelas, también solicita un cambio de actitud y una toma de conciencia social que procure hacer realidad la integración escolar. Desde este modelo, la intervención ya no puede ser sólo sobre el alumno, considerándolo como el poseedor de un déficit individual. La escuela es la responsable de dar respuesta a las necesidades educativas de los educandos.

Según Butelman<sup>410</sup> (1996), este proceso de institucionalización de la Ley Federal, si bien aparentemente se constituye en el motor y base normativa de la integración escolar en las escuelas, también pudo generar problemas de legitimidad en el interior de las instituciones. Es muy difícil que en las escuelas especiales y comunes todos los docentes estén de acuerdo con el proyecto de integración, porque toda propuesta de cambio lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica.

Encontramos dos elementos que en el ámbito de lo institucional pueden aparecer como contrapuestos, la norma que trata de reglar y marcar nuevas propuestas de trabajo y, a su vez, las personas con sus esquemas de trabajo y los principios ideológicos que sostienen. En este sentido, para Lobato<sup>411</sup> (2001) en cuanto a la atención a la diversidad tenemos marcos teóricos y propuestas metodológicas a utilizar, pero aún no podemos transformar las actitudes de las personas.

El Estado puede sancionar una ley de educación, pero son los docentes quienes toman la decisión de aceptar su contenido o bien disentir en algunas de sus partes. No podemos creer que con la sola vigencia de la ley y por la implementación de cursos de formación destinados a los profesores, cambiaran las actitudes de las

<sup>410</sup> Butelman, I. (1996). (Comp.), *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>411</sup> Lobato, X. (2001), Op. Cit.

personas. Los cambios, según Husén<sup>412</sup> (1988), necesitan de un proceso de tiempo considerable que permita el conocimiento, análisis y debate de la situación para que se genere en el interior de las escuelas un proceso de aceptación, apropiación y legitimación de la norma.

A partir del marco normativo brindado por la Ley Federal tratamos de conocer cuál fue la respuesta de las escuelas especiales ante estos principios educativos y cuáles fueron los objetivos de la integración escolar desarrollada. Para ello, nos remitimos, por un lado a las entrevistas y, por otro lado, a las fuentes documentales de las escuelas, en este caso los proyectos de integración de las escuelas especiales:

*“Bueno, nosotras lo tenemos bien claro que la integración social podría ser en el jardín, puede ser, en que ahora actualmente tenemos, podría ser en guarderías que hay por aquí. Pero cuando hacemos la integración escolar tenemos claro que en la escuela se cumple un proceso, que es el educativo. El alumno va a cumplir un proceso educativo (...)”.*

Do-EE2-ei3-2:5

*“(...) una integración plena, pero eso lo tenemos que conseguir todos, no solo tiene que ser una tarea de la educación o de todos los referentes de la educación especial, es unan tarea de la sociedad”.*

Do-EE3-ei3-2:4

Yendo a los documentos, tomamos como aspectos representativos de este segundo momento los objetivos planteados en el proyecto de integración de una escuela:

*“Objetivo General:*

- Ofrecer las máximas oportunidades a los alumnos para que desarrollen en forma compartida sus capacidades, posibilitando así su completa participación como miembro activo y autónomo de la comunidad.
- Ampliar el campo de la Integración a través de la búsqueda de nuevas opciones de formación educativa, (...).

*Objetivos Específicos:*

- Informar a la comunidad educativa de la escuela especial, común y familia sobre que es la integración y la modalidad a seguir”. Proyecto integración EE2

Aparentemente las escuelas se encontraban inmersas en una realidad educativa que coincide, por lo menos desde lo escrito, con los principios educativos de las leyes vigentes. Se busca desarrollar una integración fundamentalmente escolar, sin excluir lo social, aun así en las entrevistas encontramos matices sobre las propuestas de integración de las escuelas:

*“Nosotros no apuntamos a la integración puramente social dentro de la escuela común, si no a la educativa, que el chico aprenda, sino no realizamos la integración”.* Di-EE8-ei1-1:2

Las directoras señalan que no aceptan una integración sólo social, quizás porque se estaría relacionando a integración social con los objetivos del nivel inicial.

<sup>412</sup> Husén, T. (1988). Op. Cit.

Esto implica, “*estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente*”<sup>413</sup>. En otras palabras, sería integrar alumnos a la escuela común solo para trabajar o desarrollar hábitos sociales.

Otro de los aspectos a mencionar es qué alumnos se integran en esta etapa:

*“Pero no así por ejemplo no estoy de acuerdo en la integración a los niveles superiores por ejemplo de los chicos Down, yo creo que a ellos se los tiene que ir llevando hacia un taller, hacia un autovalimiento, pero no digo tampoco un instituto cerrado, pero por su viscosidad mental no van a llegar muchos como pueden llegar otros”*. Di-EE2-ei1-3:4

Según la directora los alumnos a ser integrados tienen que tener ciertas características personales y capacidades. La integración escolar aún se encuentra vedada para un cierto grupo de alumnos, en este caso, la directora nombra a los que tienen Síndrome de Down y hasta señala el nivel o instituciones en las cuales sólo pueden ser integrados.

Las escuelas no adoptaron un único modelo o forma de trabajo para desarrollar la integración escolar. No aparece como referencia el trabajo de otras instituciones, de procesos de diagnóstico, de indagación o lineamientos marcados por la normativa de la Administración educativa. Esta situación, nos lleva a suponer que las escuelas construyeron propuestas de trabajo que le son propias, creadas a partir de su posicionamiento y visión personal de qué es y cómo desarrollar la integración de alumnos denominados con necesidades educativas especiales.

Teniendo en cuenta los objetivos explicitados en los documentos y las posturas señaladas, conviene tener en cuenta los siguientes aspectos:

En primer lugar, existe en los centros de educación especial una concepción de integración escolar que busca el desarrollo de aprendizaje de los alumnos, pero partiendo del déficit de los mismos.

En segundo lugar, la integración no es para todos los alumnos, ni en todos los niveles educativos. Existe un tope o una segregación para un grupo de alumnos considerados no integrables, a los que se califican con discapacidad mental moderada o severa.

Y en tercer lugar, aparece en el discurso y en los documentos el concepto de necesidades especiales en vez de deficientes, discapacitados o discapacidad, al hacer referencia a la población escolar de las escuelas especiales (especialmente a los catalogados como moderados y severos).

<sup>413</sup> Taleva O. (1999). Op. Cit., p. 25.

En cuanto a los ámbitos institucionales escolares donde se realiza la integración, estos también tienen un cambio. Recordemos que en el primer momento sólo se integraba en escuelas nocturnas o profesionales, aquí los ámbitos se amplían a otros niveles y modalidades educativas, reflejados en el siguiente párrafo:

*“Su población es de 50 alumnos integrados a Escuelas Comunes Diurnas (Nivel Inicial, EGB I, II y III, Escuelas Nocturnas y Profesionales”*. Proyecto de integración EE8

*“Integración en Escuelas:*

*-Nivel Inicial: Jardín de Infantes; Nivel Primario; Nivel Secundario; y modalidad: Vespertina y Nocturna”*. Proyecto de integración EE2

En esta segunda etapa, de cara a la sociedad, las instituciones pueden mostrar algunos cambios, pero en realidad como diría Salvador (2001), aun prevalecen en los docentes principios sostenidos desde *“las ideologías liberales y conservadoras, que predominan en las sociedades capitalistas, las cuales se inscriben en el paradigma funcionalista”*<sup>414</sup>.

Con respecto a los requisitos que tienen que cumplir los alumnos, en las entrevistas encontramos lo siguiente:

*“D-No, no, no. Para integrarlos, nosotros vemos cuáles son las capacidades. Y bueno el niño también tiene que responder, varias consignas, que se puso en esta escuela para integrarlos.*

*E-¿Qué requisitos tiene que cumplir un alumno para ser integrado?*

*D-En unos es a veces la edad, puede ser que el chico tenga buen nivel en cuanto al aprendizaje pro a veces la edad no coincide con el grado en el que tendrían que ir. Por ahí se puede sentir mal el alumno, al ver los otros mas chicos y el más grandes. A veces, por ejemplo los chicos son bajitos, pero lo mismo tienen otros intereses, no los mismos que un chico de 6 o7 años. O sea, todas estas cosas hay que tener en cuenta para integra al chico. Entonces, tenemos el nivel cognitivo, la edad....después el apoyo de la familia que uno va a tener”*. Do-EE8-ei2-1:1

El aporte realizado por el autor nos permite tener una mirada más objetiva sobre los hechos mostrados en esta segunda etapa de la educación especial. Por un lado, las escuelas especiales continúan seleccionando y distribuyendo a los alumnos en función de su talento o capacidades. Esta situación se manifiesta en el hecho que se integran sólo aquellos alumnos que cumplen ciertas condiciones, en este caso los que tienen dificultades de aprendizaje o son catalogados como con discapacidad mental leve. Mientras que los alumnos que no cumplen estos requisitos, catalogados con discapacidad mental moderada y severa, permanecen en sede y son catalogados como no integrables.

Por otro lado, encontramos un aumento en cuanto a la cantidad de grupos de alumnos integrados en las escuelas comunes y también se ha ampliado la

<sup>414</sup> Salvador, F. (2001). Op. Cit., p. 108.

modalidad de instituciones integradoras. De escuelas nocturnas para adultos o profesionales se agregaron otras de nivel inicial, primario e incluso secundario o polimodal. Esta situación nos muestra que la integración es una actividad propia del ámbito escolarizado, porque continúa trabajando en ámbitos cerrados donde se pasa al alumno de un aula especial a otra común.

La integración es una propuesta que no llega al ámbito de lo social, sólo es escolar:

*“D-Aquí la integración social la trabajamos en lo que sería en la parte de los talleres, una parte de capacitación de las escuelas profesionales. Dentro de la escuela especial N° 8, hay mucho por hacer que no se ha trabajado todavía este tema, es una pata floja, porque no hay toda la inserción real, laboral, social”*. Do-EE8-ei4-6:7

Quizás en estos espacios es posible realizar un mayor control sobre la situación y por lo tanto aportan mayor seguridad a los docentes integradores. ¿Qué ocurre con los otros espacios sociales donde las personas también realizamos actividades o necesitamos insertarnos? Espacios como el laboral, los centros de recreación, centros deportivos y otras instituciones públicas. Al parecer, no son trabajados o bien objeto de la integración. Esta situación nos da el indicio que el modelo de integración desarrollado en este momento es sólo escolar, el objetivo es ubicar a los alumnos en la escuela común.

En esta segunda etapa de la atención a la diversidad aún prevalece el enfoque de la segregación. Quizás por este motivo la hemos denominado de transición, porque permite al ámbito de la educación especial realizar un quiebre institucional en el terreno educativo con el fin de promover cambios a partir del servicio de integración. Aunque aún persisten en las mismas instituciones actitudes segregadoras, porque no todos los alumnos pueden ser integrados por sus características personales, hecho avalado por la intervención del gabinete escolar.

La diversidad en las escuelas aun continua visualizada como un atributo de un grupo de alumnos y no de otros:

*“Entonces surgieron las maestras integradoras y las maestras itinerantes. Y aquí se tomó la decisión que los chicos que solo tenían problemas de conducta o problemas de aprendizaje se quedaban en la escuela común y recibían el apoyo allá y los chicos que tenían necesidades educativas especiales si venían aquí y recibían el apoyo aquí en la sede de la escuela especial. Y este fue el cambio de hace unos 13 o 15 años”*. Do-EE3-eg1-1:9

Encontramos a faltar el desarrollo de acciones que tiendan a la difusión y concientización del respeto y aceptación de la diversidad a nivel escolar y social. Esta situación quizás se produce porque las escuelas especiales se limitaron a plantear tareas de integración en el ámbito educativo, en algunos niveles y grados y

de un grupo de alumnos, no de todos. Esto quiere decir, que la educación especial comienza a ser y actuar como una bisagra o instrumento de cambio educativo, pero aún no llega a producir transformaciones estructurales que puedan llegar a tener un impacto a nivel social.

Según una docente la escuela especial aún continúa actuando con contradicciones, habla de diversidad pero en sus aulas no quiere atender alumnos con diferentes discapacidades:

*“Nosotros seguimos con ese esquema biomédico, de decir, sordos con los sordos, ciegos con los ciegos, mentales con mentales, psicóticos con psicóticos, y no me muevas de ahí, porque yo no estoy formada para. ¿Me entiendes?, Y que dice la escuela, no tengo el personal, no tengo la capacidad, y entonces que dicen los docentes que estamos aquí, que no puedo atenderlo porque es sordo, y entonces, ¿qué no atendemos?, la diversidad. Una contradicción muy, muy grande, que aquí y en toda la educación especial esta ocurriendo. Nosotros nos llenamos de diversidad, pero en la escuela común, que la diversidad la tengan allá, acá no me la traigas, eso en este momento”*. Do-EE8-ei4-2:7

Salvador<sup>415</sup> (2001) sostiene que en la sociedad aún persisten actitudes conservadoras, esto explicaría porque en las escuelas aún se encuentran vigentes valores más cercanos a la segregación que a la aceptación y respeto a la diversidad. Y decimos cerca, no totalmente impregnadas, porque también aparecen acciones que tratan de crear otra realidad. Las instituciones comienzan a percibir y pensar que no todos los alumnos son iguales y que las diferencias deberían ser tenidas en cuenta.

Las entrevistas muestran que la educación especial continúa siendo un servicio educativo para algunos alumnos. Aunque para denominar a los educandos se utiliza el término necesidades educativas especiales (n.e.e.), su uso tiene en la base connotaciones segregadoras, porque plantea que sólo la tienen un grupo de personas y por ende habría otros que no la tienen.

Al parecer las escuelas realizan sólo un cambio de términos, de personas deficientes, discapacitados o personas con discapacidad por necesidades educativas especiales, quizás por moda pedagógica o porque así lo señala la teoría, pero no por convencimiento personal. En realidad, aún se piensa en una educación especial para unos y una educación común para otros.

*“Ahora, la diversidad en la escuela común es como que, este.... ya es....yo creo que es un concepto totalmente impuesto, impuesto y no aceptado, ¿no?. Es un concepto totalmente impuesto, los maestros trabajan, aceptan, estee....al niño con necesidades educativas especiales, pero aquel niño que lo trae de la escuela especial, no es cierto, el que se dice que está integrado*. Do-EE8-ei4-2:7

<sup>415</sup> Salvador, F. (2001). Op. Cit.



Otro aspecto que rescatamos es la situación confrontada y a la vez de interdependencia que existe entre las escuelas especiales y la sociedad. Por un lado, en la sociedad aún prevalece el principio de la segregación hacia las personas con discapacidad y la búsqueda de su aislamiento, situación que impregna las prácticas escolares. Por otro lado, desde las escuelas especiales se inició el proceso de cambio de la atención a la diversidad a partir del movimiento de la integración, focalizando la innovación en los aspectos organizativos del centro.

*Esto lo puedo ver yo cómo se han organizado las escuelas viejas y como están organizadas ahora. Han crecido con los servicios, pero yo no veo que haya cambios porque la sociedad no cambia”*. Do-EE3-ei3-3:4

La integración significa cambio, la posibilidad de modificar una realidad escolar. Las escuelas especiales encaran esta tarea a partir de la organización de los servicios de integración. Para comprender este planteamiento retomamos las palabras de las entrevistadas:

*“Es decir que unos papás años anteriores lo veían negativo, no eso sigue siendo así. Lo que si te puedo decir es que ha crecido en áreas, comparando con hace 25 años atrás a este momento. Do-EE2-ei5-2:5*

*“Bueno después cuando se fue organizando más, hubo un proyecto de integración dentro de la escuela, que lo tenía a cargo la secretaria. Ella había tenido otra experiencias, había viajado, había conocido experiencias en integración, y bueno organizó el proyecto. Pero ella era secretaria, y entonces parte de su tiempo laboral lo destinaba a este proyecto. Entonces ella iba a las escuelas comunes, hacia como la itinerancia digamos, no se llamaba tampoco itinerancia, iba a visitar a las escuelas donde estaban los alumnos que nosotros apoyábamos, traía la información y en los grupos escolares, bueno, se les daba el apoyo a estos chicos que venían a la escuela, o sea así fue en sus comienzos como proyecto”*. Do-EE2-ei6-1:3

En la interrelación e interdependencia entre escuela y sociedad, según Gordó<sup>416</sup> (2010) se produce un proceso dinámico que permite la construcción del conocimiento de los procesos organizativos en las escuelas. Tomando a Beger y Luckmann<sup>417</sup> (1988), podemos decir que a partir de la organización de los servicios en las escuelas por iniciativa de los profesores se sientan las bases del corpus de conocimiento sobre el enfoque de la integración.

Esta construcción social del conocimiento, en forma intencional o no, implícita o explícitamente, tomando a Guiroux<sup>418</sup> (1997) quien nos propone la existencia de zonas fronterizas, ámbitos donde se producirían las experiencias de integración escolar que desarrollan los profesores a partir de las demandas de las familias. La interacción entre docentes de escuelas comunes y especiales con la

<sup>416</sup> Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Grao.

<sup>417</sup> Beger, H. y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.

<sup>418</sup> Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

comunidad tiene como eje la educación o atención de los sujetos con necesidades educativas especiales y es allí, en la cotidianeidad, donde el conocimiento se produce y transforma.

*Ahora, el alumno que está en la escuela común y que tiene necesidades educativas especiales, que tiene que hacer toda esta derivación a gabinete y que se yo, no lo ve como necesidades, no lo ve como un sujeto de aprendizaje de educación especial. Entonces, como que la diversidad viene, es aquella que traen de allá, de la escuela especial. Ese es el concepto de diversidad, no son aquellos 45 sujetos que tienen dentro del grado, son los que trae la educación especial". Do-EE8-ei4-2:7*

Ambos grupos de profesores, comunes y especiales, inician la experiencia formal de la integración escolar a partir de la ruptura de sus modelos mentales. La idea del cambio quizás les permite proponer nuevos esquemas de organización en las escuelas, pero no les permite romper con los principios y actitudes sobre el valor negativo asignado a las diferencias de las personas. Por ello, en términos generales, podemos decir que aún la segregación de algunos alumnos se mantiene y reproduce, sosteniendo así una marginación constante y profundizando una vulnerabilidad social sobre este grupo de personas.

En esta etapa, son los educadores quienes realizan la ruptura de sus prácticas e introducen a la integración como un modelo de trabajo a desarrollar en las escuelas. Los docentes aparecen como los primeros responsables de contribuir a desarrollar un sistema educativo más igualitario y equitativo, aunque aún falta por hacer. Esta iniciativa de los docentes aparece en las entrevistas:

*"Pero en realidad, las primeras experiencias de integración más concretas comenzaron en el '94', cuando una maestra comenzó a trabajar en la escuela común como pareja educativa, es decir que venimos haciendo camino desde hace bastante tiempo, y recién en el 2000 dijimos esto es lo que queremos y así lo comenzamos a escribir con el intento de elaborar un proyecto de integración". Do-EE3-ei2-1:9*

El objetivo es desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos, a partir del principio de normalización. Pero, si este trabajo o propuesta de cambio a favor de la diversidad lo realiza un docente, una escuela o un grupo de ellas, en el marco de la complejidad social podría ser considerada como una tarea casi titánica efectuada en soledad y con una casi segura frustración.

Quienes estudian procesos de cambios sociales plantean que para lograrlos se necesitan de una planificación y de una implicación de la mayor parte de la sociedad. Buscamos un cambio de actitud social, no solo de cambiar edificios para derribar barreras arquitectónicas o de un desarrollo tecnológico para la adaptación de materiales didácticos. En último caso todo esto se puede lograr, pero quizás las personas con discapacidad continúen aisladas socialmente.

Por ello, tenemos que tomar lo expresado por la directora como un llamado de atención, que a pesar de la tarea encarada por las escuelas especiales “*la sociedad no cambia*”. O sea que no llegar a una integración total de los alumnos, no sólo es debido la hecho que aún en las escuelas prevalece un enfoque de trabajo reduccionista porque su objetivo es desarrollar la integración sólo desde la escuela especial y sus servicios.

Lo realizado por las escuelas puede ser considerado como un avance en la atención a la diversidad, pero no fue lo suficiente para lograr en las personas un cambio de actitud a favor de las diferencias. Quizás en las escuelas existían situaciones formales de integración, inserciones físicas de los alumnos y propuestas educativas desde el déficit, pero no se constituyeron escuelas y un sistema educativo capaz de reconocer, aceptar, atender y respetar las diferencias de todos sus alumnos.

El desconocimiento de los derechos y la desvalorización de las características de algunos alumnos, se refleja en los principios que predominan y en las prácticas escolares desarrolladas. Aunque también, podemos sostener que la integración puede ser la base de un modelo inclusivo, porque posibilita la visibilización de la segregación de grupos o sujetos sociales.

Una de las docentes nos señala tres aspectos que aún prevalecen en las escuelas y no permiten el desarrollo pleno de la integración: los miedos, falta de formación y un cambio de actitud.

*“D-¿Hay que enumerarlas a todas?. Para mi básicamente, aún sigue estando esos miedos y mitos, están muy sostenido dentro de lo que es el trabajo con la diversidad. Por otro lado está la falta de recursos humanos que necesita todo el trabajo de la integración. Y de este recurso humano, no solo en cuanto a números, cantidad de maestros, si no en cuanto a calidad de formación. O sea, que se de una formación en virtud de lo que es la integración escolar y social.*

*Que esto lo he vivido yo en carne propia porque cuando no estas formada en esta visión, es como que primero tuve que cambiar yo para poder realizar esta tarea, o sea que también es una cuestión de actitud personal”.* Do-EE8-ei4-4:7

La propuesta de integración tampoco se consolida como el modelo que permite el reconocimiento de los otros, de los considerados diferentes, pues no les devuelve plenamente su dignidad como sujetos sociales. Por el contrario, en este caso los niños y jóvenes de la educación especial, a pesar de las experiencias de integración, continúan sufriendo desventajas y aplazamientos en relación a una participación legítima de una educación común, de una inserción laboral, de una vida digna y con la libertad de elegir.

La integración como modelo nos deja como tarea pendiente el reconocimiento de los derechos de los alumnos que para los docentes y escuelas no pueden ser integrados en las aulas comunes por su grado de discapacidad o por problemas personales. Esta situación no sólo les priva de una educación común, sino también de un acceso a una vida normalizada, donde pueden desarrollar una actividad social y cultural, disfrutar de tiempos libres y recreativos. Sobre todo de una inserción laboral que les posibilitaría su independencia e inclusión plena en la sociedad.

Esta vigencia de la segregación social para un grupo de alumnos de la educación especial, no sólo es una condición y estigma existente, sino también un proceso que marca sus dinámicas sociales. Los alumnos con discapacidad aún son segregados y privados de sus derechos fundamentales y se les concede una posición marginal que se sostiene desde una violencia estructural: es la sociedad en su conjunto quien nos los acepta.

Las reformas educativas de 1993 y del 2006 no pudieron lograr en las escuelas y en la sociedad *“la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación”*<sup>419</sup>. El camino que nos dejó como herencia la integración nos tendría que servir de plataforma para iniciar un cambio real y alcanzar el modelo de la inclusión.

La inclusión propone como principios el respeto a las personas y la igualdad de oportunidades. Brinda un abordaje, no solo educativo, sino también histórico, social, cultural, económico y fundamentalmente ideológico sobre la diversidad en las personas. Es un enfoque con una perspectiva compleja, que trata de abordar dialécticamente la realidad de las escuelas y a partir de allí desterrar los prejuicios discriminatorios.

### **7.2.3. La educación especial: hacia un modelo de escuela inclusiva**

En este apartado trataremos de situar, en Jujuy, cuanto se aproxima o encuentra la educación especial dentro del enfoque de la inclusión. Entendiendo a éste como el modelo que sostiene el respeto y aceptación de la diversidad de las personas. En este caso, el objetivo es hacerlo desde el ámbito educativo, donde Martínez (1999), plantea que *“las diferencias humanas son comprendidas como la diversidad de necesidades educativas que tenemos las personas, cuando nos educamos en*

<sup>419</sup> Taleva, O. (1999). Op. Cit., p.21.

*grupos por naturaleza-heterogéneos, que requieren una respuesta educativa diversificada y adaptada*<sup>420</sup>.

<b>Criterio</b>	<b>Nuevo rol de la educación especial</b>	<b>Dificultades para desarrollar la propuesta</b>
<b>Principios</b>	Inclusión: Valor de la diversidad Respeto a las diferencias	La actitud de la sociedad, miedo a la discapacidad  Formación de los docentes
<b>Alumno con discapacidad</b>	Desarrollar todas sus capacidades Inclusión en la sociedad	Son solo intenciones, no hay acciones concretas
<b>Concepción de inclusión</b>	Alumnos que aprenden en la escuela especial  Inclusión de alumnos y prevención en bebés	Inclusión es sinónimo de integración escolar
<b>Denominación de la escuela de educación especial</b>	Centro de apoyo a la escuela común	Los docentes no se encuentran preparados para asumir esta función
<b>Modelo de trabajo</b>	Trabajo: colaborativo, apoyo y asesoramiento a alumnos, docentes y comunidad  Mayor relación entre escuela y comunidad	Traslado: permanente movimiento de docentes.  Cantidad de docentes, escaso en relación al número de alumnos  Miedo de docentes de educación especial por su estabilidad laboral  No se integra a los alumnos con discapacidad moderada y severa

Figura nº 42 Nuevo rol de la educación especial en el modelo de la inclusión. Visión de los docentes y directores

En esta etapa hay un solo fin, que la educación se encuentre guiada por los principios democráticos de igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias. Tenemos algunas certezas, la primera de ellas es que hasta la década del 90` en las escuelas especiales prevalecía un enfoque de trabajo sostenido desde la segregación.

La segunda certeza está relacionada con los inicios y desarrollo de la integración escolar en las escuelas. Este proceso atravesó dos momentos, un primer momento donde la integración era realizada en forma intuitiva, sin organizar y con el único objetivo de ubicar al alumno en la escuela común. Un segundo momento con una acción planificada desde los servicios de integración, con unos objetivos educativos y una mayor expansión en otros niveles del sistema.

La tercera certeza, quizás sea la más novedosa para los fines del trabajo, es que se puede hablar de un quiebre institucional desde las escuelas especiales con

<sup>420</sup> Martínez, R. (1999). Op. Cit., p. 84.

relación a la visión de lo que tiene que ser una integración escolar y un cambio de rol de las escuelas de educación especial. Este aspecto nos lleva a plantear que en las escuelas de educación especial se avizora un cambio de enfoque, posicionando a las instituciones en el camino de la inclusión (ver figura nº 42).

A continuación brindaremos mayores detalles de la visión que tienen desde la educación especial sobre el nuevo rol a construir. Las instituciones se encuentran en un momento de incertidumbres y forzadas por la normativa en avanzar hacia la inclusión. Ésta situación se la puede observar porque manifiestan que tienen que pasar a los alumnos del momento de la integración a la atención a la diversidad.

*“¿Lo real no? En el caso de nuestra escuela creo que está en un punto intermedio, entre una vieja concepción de atender a los chicos que estaban integrados brindándoles apoyo a nuestra escuela, y estamos caminando hacia una nueva concepción de brindar el apoyo a la diversidad a todas las otras instituciones comunes, digamos.”* Do-EE2-ei1-3:6

La colaboración es una modalidad de trabajo a incorporar:

*“Bueno la escuela especial hoy ha redefinido un poco la postura que tenía sobre la educación y está, heee..., tomando un nuevo eje, diríamos, de ser colaboradora de la escuela común”.* Do-EE2-ei3-2:5

Otra de las características de la educación especial es el asesoramiento a las escuelas comunes.

*“(...) el rol que cumple actualmente la educación especial es de asesoramiento sobre la atención a la diversidad en la escuela común.”* Ga-EE2-ei1-3:5

Las escuelas especiales podrían reconvertirse en centros de apoyo a las escuelas comunes:

*“Está muy bien vista, porque en lo último se ha convertido en un pilar de atención para toda la sociedad de Jujuy, en cuanto a las necesidades educativas especiales que tienen los niños. O sea, se ha convertido como un centro de asesoramiento, si bien, esta institución pasa a ser como un centro de apoyo con todas las escuelas que estamos trabajando, 27 escuelas te dijo la directora.”* Do-EE3-ei3-2:4

La propuesta a construir desde la educación especial tiene su base en fines y objetivos donde se valora la diversidad y se reconocen las diferencias individuales de las personas. Las instituciones adoptarían el nombre de centros de apoyo a la escuela común para la atención a la diversidad. El nuevo rol implica realizar un trabajo desde el asesoramiento y la colaboración hacia las escuelas. Esta nueva función tiene las siguientes características, trabajo con la comunidad y apoyo a los alumnos, docentes y familia:

*“Que creo que es muchísima la diferencia de lo que venía cumpliendo, es decir la escuela especial se abrió hacia fuera para tener en cuenta las problemáticas de los chicos en otros ámbitos, especialmente en el ámbito de la escuela común. No solamente de la escuela común, sino también yo creo que estee ... en relación a la necesidades que presenta cualquier niño de la comunidad, yo creo que la función de la educación especial, de nuestra*

*escuela, es ... abrirse a la comunidad y dar respuesta a las necesidades que tienen los chicos en las distintas escuelas comunes”*. Di-EE8-ei2-6:7

*“Bueno la verdad que la función es muy amplia en este momento, como lo veo yo, heee ..., por un lado es de contención, de apertura, y como de sostén. Contención a docentes, alumnos y familia. La apertura a la comunidad. Y el sostén, básicamente, lo mismo que lo anterior, docentes, alumnos y familia.”* Do-EE8-ei1-1:5

Plantean no sólo brindar una atención al grupo de alumnos y familia de la escuela especial, sino a toda la comunidad. A pesar de que se haga hincapié especialmente en la escuela común, esto tiene su explicación en la historia reciente de las escuelas especiales, trabajar la integración escolar de sus alumnos sólo en éste ámbito.

La intención es crear y desarrollar una escuela única y para todos los alumnos, que educa desde el respeto a la diversidad y es más abierta a la comunidad. Es un modelo que busca comprender a los alumnos a partir de sus necesidades y no desde sus deficiencias y la búsqueda de su rehabilitación. En este sentido las escuelas proponen:

*“Potenciar al máximo las capacidades del sujeto para lograr incorporar plenamente a la sociedad o al ámbito que le correspondiera actuar”*. Di-EE8-ei2-1:7

*“Para mi brindar un servicio a la comunidad. A través de los diversos servicios que tiene. En general es mejorar la calidad educativa de los alumnos. Yo creo que nosotros más hacia afuera, a trabajar con las otras instituciones, esto a través de los servicios que tenemos: integración desde su área, la parte de capacitación, la parte de primaria, o sea cada uno en su área.”* Do-EE2-ei8-3:4

Esta escuela, por lo menos desde el discurso de sus actores, pretende promover un cambio en el currículo y la enseñanza de tal forma que se ofrezcan mayores oportunidades a todos los alumnos y se destruyan las categorías de deficiencias creados en los alumnos. Desde un punto de vista educativo vale más preocuparse por lo que necesita el alumno y desarrollar sus capacidades que por buscar su déficit y estigmatizarlo. Proponen pensar al alumno no sólo como una persona que tiene que desarrollarse en el ámbito educativo, sino pensarlo como un sujeto social que tiene como meta una real inserción en la comunidad a través de su formación laboral.

Por último, existe otro factor que viene a sostener la propuesta de las escuelas, como es el aspecto legal. Los pilares de esta nueva escuela especial los encontramos en los principios de la Ley de Educación Nacional (2006) y los planteados en el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1999/2000). Las directoras también ven esta situación:



*“Nosotros lo estamos trabajando esteeee ... como lo define la Ley de educación del 2006 y específicamente desde que surgió el Acuerdo Marco. ¿no?, como un continuo de servicio que se va adaptando a las necesidades particulares e individuales que tenga la propia comunidad. Por eso es que abrimos la propuesta del abordaje, por lo menos desde lo institucional, en todos aquellos aspectos de índole comunitario y de índole social y de índole educativo”*. Di-EE3-ei1-4:5

Existe un compromiso explícito del Estado con el desarrollo de una política educativa que busca el desarrollo de una nueva escuela abierta a la diversidad o como expresa la misma ley de educación, una escuela inclusiva. En este sentido preguntamos a las directoras que implica para ellos la inclusión, al respecto señalan que la asocian con el nuevo rol de la escuela especial. Implica que la institución comienza a enseñar contenidos curriculares de la escuela común a los alumnos que se escolarizan en la escuela especial:

*“E-esta escuela es integradora o inclusiva?*

*D-Yo me pararía en que es inclusiva, hoy. Inclusiva porque esta permitiendo que los chicos lleguen a aprender, busca que los chicos aquí en la escuela especial aprendan.*

*En esta parte por el hecho de decir, esteee... vamos a buscar aprendizajes en los alumnos., y tras el desarrollo de competencias que les permita desenvolverse en la vida cotidiana”*. Di-EE8-ei2-7:7

Para otra de las directoras la inclusión es sinónimo de integración de los alumnos, porque continúa circunscripta a lo escolar y complementado con otros servicios:

*“D-Bueno nuestro objetivo como escuela es la inclusión, tenemos como eje el principio de inclusión y también el de prevención desde la educación temprana. O sea que como escuela tenemos dos ejes muy fuertes la inclusión de los alumnos a la escuela común y la prevención en los bebés”*. Di-EE2-ei2-4:7

De esta tercera etapa, no podríamos dar mayores detalles porque bien lo dicen las directoras, es algo a lo cual se aspira a llegar, pues por ahora son intenciones que encontramos en el discurso de las escuelas especiales. Si nos dirigimos a los proyectos educativos de las escuelas, aparece una fundamentación de una nueva escuela especial y común.

*“Escuela ... y no se hará la diferencia entre la escuela común y la escuela especial, porque la función de ambas son idénticas: el espacio, el lugar donde los alumnos van a aprender y los maestros a enseñar, aquella escuela que, sin oponerse a lo actual a los nuevos paradigmas de la educación, debe retomar la esencia del rol y la función esencial del maestro: enseñar, educar y del alumno la de aprender. Proyecto EE2*

En el documento también se señala que la inclusión es una finalidad educativa que llevará tiempo, pero es necesaria proponérsela alcanzar:

*“A partir del presente año los servicios de educación y atención temprana y atención a la escuela común proponen el desafío de poder hacer realidad la famosa y tan requerida escuela inclusiva que en su esencia no se trata de un objetivo en sí, se trata de una finalidad, llevará tiempo, pero la dirección se complace en que sus colegas propongan*

*desafíos que pueden parecer, por el momento una utopía, así como en un momento lo era la integración” Proyecto EE2*

Las escuelas proponen desde sus documentos escritos trabajar desde inclusión para atender a la diversidad de los alumnos. Si nos remitimos a los objetivos generales de estos proyectos, encontramos lo siguiente:

*“Fortalecer las relaciones con las escuelas comunes de la zona con el propósito de ir realizando acciones que tengan como finalidad el logro de una escuela inclusiva. Lograr la formación integral y armónica de niños adolescentes a través del desarrollo de sus potencialidades físicas, socioafectivas e intelectuales.” Proyecto EE2*

El énfasis de los objetivos se encuentra mejorar la calidad de vida de los alumnos. En la propuesta de un modelo social y educativo y no sólo pedagógico, que da prioridad a las necesidades de los alumnos, a la participación y a la solidaridad.

¿Podría decir que las escuelas se encuentran trabajando desde el enfoque de la inclusión? Las escuelas en este sentido nos muestran sus intenciones, las cuales se encuentran guiadas por principios y modelos teóricos, pero aún habría que pasar a un plano concreto, el de la práctica. En Jujuy se asume una política educativa desde la inclusión que busca el respeto y a la atención a la diversidad de las personas, situación reflejada en el marco normativo vigente y en las intenciones de trabajar por una escuela inclusiva desde la educación especial.

Sin embargo aun encontramos problemáticas y contradicciones, escolares y sociales, que focalizan el estigma en los niños y jóvenes pertenecientes al universo de las personas con discapacidad. Para las docentes esto se produce porque no hay un cambio de actitud:

*“Nos cuesta por todos los juicios y prejuicios de cómo son los alumnos de educación especial”. Di-EE8-ei2-1:7*

Consultadas las directoras sobre las líneas de trabajo para el año 2012, éstas manifiestan que aún los niños de la escuela especial no se pueden integrar porque no tienen los hábitos y los conocimientos necesarios, a esto le suman el hecho que la escuela común no tiene intención de recibir en sus aulas a los alumnos con discapacidad.

*“E-¿Cómo es la propuesta de trabajo de la escuela a partir del 2012?  
D-La verdad, que yo no veo a los chicos en condiciones de poder integrarlos a la escuela común para el año 2012, por el hecho que no tienen todos hábitos, no tienen los conocimientos necesarios. Tienen 10 u 11 años, pero tienen en contenidos de 1º grado, me parece como crudo si los integramos.  
Por eso la propuesta para el 2012 es seguir reforzando con los aprendizajes, ir modificando con lo que es la mirada hacia la escuela de parte del contexto, porque no éramos bien vistos como escuela, no éramos bien vistos par nada.*

*Entonces tenemos que empezar a recuperar otra vez esto, de que si hacemos algo, de que si podemos, de que si los chicos pueden hacer cosas. De que si hay continuidad y posibilidad del chico en la escuela común.*

*Entonces en el 2012 no vamos a integrar, porque las escuelas no nos quieren recibir a los chicos. Las escuelas te dicen, no, no, no".* Di-EE8-ei2-6:7

En cuanto a acciones concretas otra de las directoras manifiesta que para el 2012 se realizarán actividades de adaptaciones curriculares significativas para los alumnos a escolarizarse en sede y apoyo a los niños con dificultades en el aprendizaje que se encuentran en las aulas comunes.

*"Ahora la nueva propuesta, que se va a implementar en el año 2012, vamos a trabajar con niños con adaptaciones curriculares significativas y muy significativas, esa sería la población. Y los niños que no tienen adaptaciones curriculares, pero que necesitan un apoyo pedagógico, porque a lo mejor, tienen algún área descendida, en esos niños se los va a orientar a los maestros, asesorándolos, ya sea, brindando estrategias para que ellos mismo puedan contener a los chicos y darle lo que necesitan".* Di-EE3-ei2-1:6

Las claves de un modelo inclusivo se inscriben como un objetivo e intención a lograr por las escuelas especiales. La escuela común continúa teniendo una actitud de rechazo a la discapacidad. A partir de esta situación continuamos indagando de otras dificultades que en este momento no posibiliten el desarrollo de una escuela inclusiva.

Las directoras señalan que entre los docentes de educación especial existe un miedo e incertidumbre sobre su estabilidad laboral en el modelo de la inclusión:

*"D-Aquí el tema es la estabilidad laboral, porque ahora el tema de que vamos a ser una escuela inclusiva, el temor en los docentes es su estabilidad laboral, si van a seguir o no con sus puestos de trabajo.*

*O sea que el tema es con como vamos a organizar a la escuela inclusiva, y que va a pasar con las docentes especiales.*

*Cómo se configura la escuela especial ahora, y que va a pasar con los puestos de trabajo".* Di-EE2-ei2-6:7

Para las docentes de educación especial la inclusión es la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas comunes. En los proyectos educativos de las escuelas comunes la inclusión y la discapacidad aún no se encuentran presente:

*"D-El que le compete a las escuelas especiales es garantizar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas, además ese es su primer mandato.*

*Por ahí hay cosas para mejorar, quizás no con la llegada que se pretende, porque yo en lo personal me gustaría que nosotras figuremos en los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas comunes, esa llegada quisiera, pero aún no tenemos esa llegada, pero aun así somos la escuela que más se acerca a la escuela común".* Do-EE3-eg1-1:9

La escuela exclusiva es la institución que incluye a todos los alumnos, no sólo en el registro de inscripción o en algún espacio físico del edificio, sino en la realidad educativa de cada día. Para Cabrerizo y Rubio<sup>421</sup> (2008), es la escuela que

<sup>421</sup> Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2008). Op. Cit.

reconoce la realidad plural de la sociedad y por lo tanto el derecho de todos los niños y jóvenes a educarse.

En este sentido Casanova<sup>422</sup> (2011) sostiene que la escuela inclusiva no entiende a la diferencia como un problema del alumno o de su familia, sino que es un valor a respetar e incorporar en las aulas, porque estar todos juntos enriquece al grupo clase y colaborar en el aprendizaje y desarrollo personal de cada alumno.

No podemos olvidar que éste modelo de escuela, según Duck y Murillo<sup>423</sup> (2011), entiende que la educación es un proceso básicamente social y comunitario, por ello se necesita del compromiso de todas las instituciones y no sólo de la escuela especial. El respecto a las diferencias en la escuela inclusiva va más allá de la simple integración del alumno y de la adopción de medidas puntuales, porque la escuela tiene que dar respuesta institucional, avalada por la actitud de las personas y los proyectos educativos de las escuelas.

No podemos confundir a integración con inclusión. Quizás pueden ser términos que tienen en común el respecto a las diferencias, pero la integración focaliza su trabajo en el proceso de escolarización de los alumnos con n.e.e. en las aulas comunes. La inclusión es una concepción mucho más profunda, para Ainscow y Miles<sup>424</sup> (2009), unas prácticas educativas inclusivas necesita de un sistema educativo inclusivo, donde:

*“Las escuelas tienen estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades.  
Las escuelas ofrecen apoyo a todos los alumnos vulnerables a la marginación, la exclusión, o en riesgo de un bajo rendimiento.  
Los formadores de maestros están preparados para enfrentar la diversidad entre los alumnos.  
Los maestros tienen la oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas.  
Está claramente especificado el rol y las funciones de la provisión de servicios especializados, como los centros y unidades de educación especial, con objeto de promover la educación inclusiva”*.

Esta escuela plural no es una institución donde sólo se enseña y aprenden niños y adolescentes con discapacidad. Es una escuela que no se limita a brindar educación sólo a ésta población, sino que brinda un servicio educativo y atención a todos los niños, con sus características culturales, sociales, ideológicas, de género,

<sup>422</sup> Casanova, M. (2011). Op. Cit.

<sup>423</sup> Duck, C. y Murillo, F. (2011). Op. Cit.

<sup>424</sup> Ainscow, M. y Miles, S. (2009). “Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas?”, en Giné, C. (Coord.) *La educación inclusiva. De la inclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, pp. 161-170, p. 169.

etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de una sobredotación cognitiva.

Por ser un espacio plural y social se constituye en el ámbito para lograr el reconocimiento del derecho de todas las persona a educarnos, construir un proyecto de vida, pertenecer a una comunidad, fortalecer una identidad como parte de un grupo social. En este modelo la educación especial también tiene un rol, el cuál tiene que redefinir su rol a partir de los principios como el sentido de comunidad, de pertenencia, de acompañamiento, de apoyo y de respeto a las diferencias, entre otros.

La escuela inclusiva no sólo es una institución con nuevos principios, sino que es necesaria la transformación de la organización de las escuelas, la redefinición del rol docente y nuevas estrategias de enseñanza. Quizás el reto de la éstas escuelas no es sólo brindar una educación para todos los alumnos, quizás lo más difícil sea cambiar las actitudes de discriminación y segregación en la sociedad.

## Recapitulación

---

Para realizar esta síntesis sobre el capítulo donde desarrollamos los momentos de la educación especial en la provincia de Jujuy, desde sus inicios hasta la actualidad, decidimos tomar una entrevista, la cuál nos dice:

*“Desde la teoría, la bibliografía nueva, las nuevas tendencias explican de que hay un cambio, ¿verdad?, una reconceptualización de la educación especial. Siendo esta ya no un subsistema, digamos, si no que se constituiría en un servicio de apoyo a la educación común, brindando continuamente diversos tipos de servicios.*

*Desde la práctica, por lo menos en el caso nuestro, creo que estamos en el camino de lograrlo, al menos hemos comenzado. Siendo que no solo atendemos a nuestros alumnos integrados, sino que atendemos a otros alumnos también. O sea, que es un servicio abierto en cuanto a horarios, en cuanto a tiempos. Los docentes de escuela común pueden venir en cualquier tiempo, hacernos consultas (...).” Do-EE2-ei2-1:8*

En el discurso de la docente podemos encontrar sintetizada la historia la educación especial, de sus escuelas, docentes y alumnos. Iniciamos este recorrido con la etapa del Subsistema de la Educación Especial, momento donde se produce el surgimiento de las escuelas, 1962; años donde la sociedad institucionaliza a los alumnos con miserables diferentes, deficientes, con discapacidad; es el momento de la conformación de un sistema educativo y de un subsistema educativo.

Luego en una segunda etapa encontramos la integración escolar, sostenida desde objetivos puramente sociales, y trabajada desde la intuición del personal docente y directivos. Son los años 80' cuando desde el desconocimiento teórico y la falta de planificación y organización, los docentes de las escuelas especiales inician las primeras acciones de integración de alumnos de la escuela especial a las escuelas comunes: escuelas profesionales y nocturnas para adultos. Luego aparece un segundo momento, el de la integración centrada en la organización de los servicios y la enseñanza, pero desde el déficit del alumno; estas acciones aparecen y son sostenidas y legitimadas por las normativas del momento, leyes de educación y documentos ministeriales, y por propuestas de organización de los Servicios de Integración Escolar y la planificación, a través de los Proyectos de Integración escolar.

Y llegamos a esta tercera etapa donde las escuelas se encuentran con avances reales pero sólo en el plano del discurso, quizás en el plano de la formación y el conocimiento de nuevos modelos teóricos que promueven una redefinición del accionar de la escuela especial. Sin embargo, tal como ocurrió en los inicios y desarrollo de la educación especial, la respuesta de las escuelas especiales en

estos momentos no es homogénea. De esta forma encontramos escuelas que se encuentran en pleno desarrollo del modelo de integración escolar, trabajando aún desde sus instituciones con alumnos con discapacidad y promoviendo su integración a la escuela común. Y otras instituciones que avanzan un poco más, esto es no aceptar más derivaciones de alumnos a sus aulas, y trabajar desde el asesoramiento y apoyo, a docentes y alumnos, en el ámbito de la escuela común.



## Capítulo 8: El modelo de atención a la diversidad en las escuelas de Jujuy

---

### Resumen

En este capítulo indagaremos sobre la propuesta de atención a la diversidad que desarrollan las escuelas de educación especial y común donde realizamos el estudio. Las escuelas son: la especial N° 2 (Palpala), N° 3 (San Salvador de Jujuy) y N° 8 (Perico) y las escuelas primarias comunes N° 255, 204 y 64 respectivamente.

Identificaremos el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las instituciones a partir de la información recogida en los cuestionarios aplicados en las escuelas. Profundizaremos en el análisis del modelo haciendo uso de la información brindada por las entrevistas y documentos institucionales.

Centraremos nuestra mirada en los indicadores más valorados y los menos valorados por los docentes y directores, con el fin de señalar las debilidades y fortalezas que aparecen en el modelo que prevalece las escuelas.

### Sumario

#### **8.1. La integración: un modelo con debilidades y fortalezas institucionales**

- 8.1.1. Debilidades de la integración: ¿afectan a la estructura de la organización?
  - 8.1.1.1. Los valores y objetivos
  - 8.1.1.2. La participación y el clima de trabajo
  - 8.1.1.3. El rol que asumen la dirección escolar
  - 8.1.1.4. La evaluación que desarrollan las escuelas
- 8.1.2. Fortalezas de la integración: una esperanza institucional
  - 8.1.2.1. La integración: elemento de cambio escolar y social
  - 8.1.2.2. La organización de los servicios educativos: ¿identidad institucional?
  - 8.1.2.3. ¿Servicio de integración o de apoyo a la escuela común?



## 8.1. La integración: un modelo con debilidades y fortalezas institucionales

En el marco teórico puntualizamos que la diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos. Cada persona tiene un modo particular de pensar, sentir, actuar y aprender, más allá que desde el punto de vista educativo se pauten unos objetivos y contenidos estándar a lograr por los alumnos en cada nivel educativo.

La educación es un derecho básico de carácter obligatorio recogido en la Constitución Nacional de 1994 y en la Ley de Educación N° 26.206. Por lo tanto, todo ciudadano argentino tiene derecho a recibir educación y el sistema educativo debe dar respuesta a sus necesidades formativas. La Administración educativa y las escuelas son responsables de brindar los recursos necesarios para que todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales, culturales, étnicas o cualquier otra, logren el desarrollo integral de todas sus potencialidades.

La normativa sostiene una educación para todos y el Estado dispone de organismos responsables de brindar este servicio educativo. En este marco, la atención a la diversidad puede ser considerada como el conjunto de acciones que tienen como objetivo prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes de todos los alumnos. En este sentido Cabrerizo y Rubio (2008), sostienen que atender a la diversidad,

*“según la concepción de la educación comprensiva puede y debe darse en distintos planos: centro escolar, ciclo, departamento didáctico, aula, atención individualizada al alumnos, etc., y adoptando distintas medidas en relación con compromisos asumidos por el centro como los que consigna el Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Etapa contando con la organización del centro, la estructuración concreta de espacios y tiempos, agrupamientos de alumnos, materiales, etc.”<sup>425</sup>*

Para conocer el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas especiales, recurrimos a los datos que recogimos en la aplicación del cuestionario. El mismo fue contestado por el personal docente, de gabinete y directivos de los centros N° 2 (Palpala), N° 3 (San Salvador de Jujuy) y N° 8 (Perico) (ver figuras n° 43, 44 y 45).

<sup>425</sup> Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2008). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson Prentice Hall, p. 50.

ESCUELA ESPECIAL Nº 2 - Palpala																
Encuestados	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			Xt
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
1-docente	3	1	3	2	2	3	1	2	3	2	3	2	2	2	2	
2-docente	3	2	1	3	2	3	1	2	1	2	1	1	1	2	2	
3-docente	3	2	2	2	2	3	1	3	2	3	3	2	2	2	3	
4-docente	3	3	2	3	2	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	
5-docente	2	2	1	3	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	
6-docente	3	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	
7-docente	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	
8-docente	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	
9-docente	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	
10-docente	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	
11-docente	2	1	2	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	
12-docente	3	3	1	3	2	2	3	1	3	2	3	1	2	2	3	
13-docente	3	2	1	1	3	2	1	3	1	2	1	1	3	2	3	
14-docente	3	2	1	3	1	3	1	3	1	3	3	1	2	2	2	
15-docente	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	3	3	2	3	3	
16-docente	2	2	1	1	1	3	3	1	1	2	3	2	2	2	2	
17-docente	3	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	
18-docente	3	1	1	1	1	1	1	2	3	3	1	2	1	1	1	
19-docente	3	1	1	1	3	1	1	2	3	3	3	2	3	3	2	
20-docente	2	3	3	2	2	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	
21-docente	3	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	2	
22-docente	3	3	3	3	3	3	2	1	3	2	1	2	3	3	2	
23-docente	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	3	1	2	3	2	
24-docente	2	3	3	1	3	1	2	2	3	3	2	1	2	3	2	
25-docente	2	1	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	
26-docente	3	1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	1	2	3	2	
27-gabiente	2	1	2	1	1	1	1	2	3	2	1	1	1	2	2	
28-gabiente	2	1	2	2	1	1	1	2	3	2	1	1	1	2	2	
29-gabiente	2	1	2	2	1	1	1	1	3	2	1	1	1	2	2	
30-vice directora	3	2	2	3	2	3	1	3	3	2	3	2	3	3	2	
31-directora	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	
Total	74	56	52	61	57	60	44	69	70	64	63	51	61	67	62	
X	<b>2,38</b>	<b>1,8</b>	<b>1,67</b>	<b>1,96</b>	<b>1,83</b>	<b>1,93</b>	<b>1,41</b>	<b>2,22</b>	<b>2,25</b>	<b>2,06</b>	<b>2,03</b>	<b>1,64</b>	<b>1,96</b>	<b>2,16</b>	<b>2</b>	<b>29,3</b>

911

Figura nº 43 Tabulación del cuestionario aplicado a docentes, gabinete y directora la escuela especial nº 2

Modelos de atención a la diversidad	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.
Puntuación	Entre 16 / 26	Entre 27 / 37	Entre 38 / 48

Indicadores con puntuación baja	Indicadores con puntuación alta
Nº 1.3) Objetivos de atención a la diversidad Nº 2.2) Formación permanente del profesorado Nº 3.4) Participación de las personas Nº 4.1) Rol que asume la dirección	Nº 1.1) Concepción de Educación Especial Nº 2.3) Alumnos a brindar atención Nº 3.1) Resolución de conflictos Nº 4.2) Toma de decisiones

<b>ESCUELA ESPECIAL Nº 3 -San Salvador de Jujuy</b>																
Encuestadas	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			Xt
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
1-docente	1	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	1	2	2	1	644
2-docente	2	1	2	1	1	2	1	3	2	2	2	1	2	2	3	
3-docente	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	
4-docente	2	1	2	3	1	2	1	3	2	2	2	1	1	2	1	
5-docente	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	1	2	1	
6-docente	2	2	3	3	2	2	1	3	3	3	2	1	2	2	1	
7-docente	1	3	2	3	2	2	1	3	3	3	2	1	2	2	1	
8-docente	2	3	2	2	2	2	1	3	2	3	2	1	1	3	2	
9-docente	3	3	2	3	2	2	1	3	3	2	2	2	1	2	2	
10-docente	2	1	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2	1	
11-docente	3	1	3	3	1	3	1	3	1	3	3	1	3	1	2	
12-docente	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	
13-docente	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	
14-docente	1	1	2	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	1	1	
15-docente	1	3	3	3	3	3	2	3	1	3	2	2	1	2	1	
16-docente	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	2	1	3	1	2	
17-docente	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	
18-docente	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3	2	3	2	
19-docente	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	
20-gabinete	2	1	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	1	
21-directora	3	2	3	3	2	3	1	3	3	3	2	2	3	3	2	
Total	41	41	50	51	40	44	30	56	51	50	44	35	37	41	33	
X	<b>1,95</b>	<b>1,95</b>	<b>2,38</b>	<b>2,42</b>	<b>1,9</b>	<b>2,09</b>	<b>1,42</b>	<b>2,66</b>	<b>2,42</b>	<b>2,38</b>	<b>2,09</b>	<b>1,66</b>	<b>1,76</b>	<b>1,95</b>	<b>1,57</b>	<b>30,6</b>

Figura nº 44 Tabulación del cuestionario aplicado a docentes, gabinete y directora la escuela especial nº 3

<b>Modelos de atención a la diversidad</b>	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.
<b>Puntuación</b>	Entre 16 / 26	Entre 27 / 37	Entre 38 / 48

Indicadores con puntuación baja	Indicadores con puntuación alta
Nº 1.5) Clima de trabajo Nº 2.2) Formación permanente del profesorado Nº 3.4) Participación de las personas Nº 4.3) Evaluación que se prioriza	Nº 1.4) Innovaciones Nº 2.3) Alumnos a brindar atención Nº 3.1) Resolución de conflictos Nº 4.2) Toma de decisiones

Escuela Especial Nº 8 - Perico																
Encuestadas	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			Xt
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
1-docente	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	
2-docente	1	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	
3-docente	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
4-docente	3	1	2	3	2	3	1	1	3	2	2	2	1	1	1	
5-docente	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6-docente	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	
7-docente	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	
8-docente	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	1	3	
9-docente	3	3	2	3	2	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	
10-docente	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	
11-docente	1	2	3	2	2	3	1	2	3	3	2	2	2	2	1	
12-docente	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	
13-docente	1	2	3	3	2	3	1	2	3	2	2	2	1	2	2	
14-docente	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	
15-docente	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	
16-docente	1	2	3	3	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2	2	
17-docente	1	2	3	3	2	3	2	1	1	2	2	2	3	2	3	
18-docente	3	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	1	
19-docente	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	
20-docente	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
21-docente	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
22-gabinete	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
23-directora	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	
Total	48	43	50	56	43	54	41	48	52	49	44	42	47	46	46	
X	2,08	1,86	2,17	2,43	1,86	2,34	1,78	2,08	2,26	2,13	1,91	1,82	2,04	2	2	30,76

Figura nº 45 Tabulación del cuestionario aplicado a docentes, gabinete y directora la escuela especial nº 8

<b>Modelos de atención a la diversidad</b>	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.
<b>Puntuación</b>	Entre 16 / 26	Entre 27 / 37	Entre 38 / 48

Indicadores con puntuación baja	Indicadores con puntuación alta
Nº 1.2) Valores institucionales Nº 2.2) Formación permanente del profesorado Nº 3.4) Participación de las personas Nº 4.3) Evaluación que se prioriza	Nº 1.4) Innovaciones Nº 2.1) Desarrollo y planificación del currículo Nº 3.1) Resolución de conflictos Nº 4.1) Rol que asume la dirección

Como podemos observar los datos arrojan una puntuación de 29,3 para la escuela especial Nº 2, para la escuela especial Nº 3 una puntuación de 30,6 y para la escuela especial Nº 8 una puntuación de 30,76. De acuerdo con la tabla de valoración del cuestionario, el modelo de atención a la diversidad que prevalece en

las tres instituciones es la integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit de los alumnos (ver figura n° 46).

<b>Modelos de Atención a la Diversidad</b>	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.
<b>Puntuación</b>	<b>Entre 16 / 26</b>	<b>Entre 27 / 37</b>	<b>Entre 38 / 48</b>

Figura n° 46 Modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas de educación especial

A continuación, analizaremos las tablas que se elaboraron a partir de la sistematización de los cuestionarios aplicados a los directores y docentes de las escuelas comunes primarias N° 204 (Palpala), N° 255 (San Salvador de Jujuy) y N° 64 (Perico), (ver figuras n° 47, 48 y 49). Estas escuelas desarrollan acciones de integración escolar de alumnos que provienen de las escuelas especiales N° 2, 3 y 8, respectivamente. El objetivo es conocer qué modelo de atención a la diversidad prevalece en la tarea que desarrollan las escuelas, a partir de la perspectiva de los docentes y directores que se encuentran involucrados en la integración de los alumnos.

Encuestadas	Escuela Común Primaria N° 204															Xt
	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
Directora	3	3	3	2	3	2	3	1	3	3	1	3	3	3	2	
Docente	2	1	1	2	2	2	2	3	3	1	3	1	1	3	2	
Docente	2	1	1	3	2	2	3	3	3	1	1	1	1	2	3	
Total	7	5	5	7	7	6	8	7	9	5	5	5	5	8	7	96
x	<b>2,33</b>	<b>1,66</b>	<b>1,66</b>	<b>2,33</b>	<b>2,33</b>	<b>2</b>	<b>2,66</b>	<b>2,33</b>	<b>3</b>	<b>1,66</b>	<b>1,66</b>	<b>1,66</b>	<b>1,66</b>	<b>2,66</b>	<b>2,33</b>	<b>31,9</b>

Figura n° 47 Tabulación del cuestionario aplicado a docentes y directora la escuela primaria común n° 204

Indicadores con puntuación baja	Indicadores con puntuación alta
N° 1.2) Valores institucionales N° 1.3) Objetivos de la atención a la diversidad N° 2.1) Desarrollo y planificación del currículo N° 3.2) Interacción entre profesionales N° 3.3) Condiciones organizativas N° 3.4) Participación de las personas N° 4.1) Rol que asume la dirección	N° 1.1) Concepción de educación especial N° 2.2) Formación del profesorado N° 3.1) Resolución de conflictos N° 4.2) Toma de decisiones



Encuestadas	ESCUELA PRIMARIA N° 255															Xt
	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
Directora	2	1	2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	3	2	1	
Docente	2	3	1	3	1	2	2	3	2	2	3	2	3	1	3	
Docente	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3	
Docente	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	
Docente	2	1	2	1	1	2	2	3	3	2	1	1	1	1	3	
Docente	2	1	3	1	1	2	2	3	3	2	2	1	1	1	2	
Total	13	12	14	11	9	14	10	16	17	14	13	11	13	9	15	191
X	2,16	2	2,33	1,83	1,5	2,33	1,66	2,66	2,83	2,33	2,16	1,83	2,16	1,5	2,5	31,8

Figura n° 48 Tabulación del cuestionario aplicado a docentes y directora la escuela primaria común n° 255

Indicadores con puntuación baja	Indicadores con puntuación alta
N° 1.5) Clima de trabajo N° 2.2) Formación del profesorado N° 3.4) Participación de las personas N° 4.2) Toma de decisiones	N° 1.3) Objetivos de atención a la diversidad N° 2.3) Alumnos a integrar N° 3.1) Resolución de conflictos N° 4.3) Evaluación que se prioriza

Encuestadas	ESCUELA PRIMARIA N° 64															Xt
	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
Directora	2	2	3	3	3	2	1	3	3	2	2	1	3	1	2	
Docente	2	3	3	3	1	2	2	3	3	2	2	1	3	1	3	
Docente	1	1	1	1	2	2	2	1	3	1	1	1	1	1	2	
Docente	3	1	1	3	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	
Docente	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	
Docente	2	3	1	1	2	2	1	3	1	3	3	1	1	1	1	
Total	11	13	10	14	12	13	11	15	14	13	10	8	12	6	12	174
X	1,83	2,16	1,66	2,33	2	2,16	1,83	2,5	2,33	2,16	1,66	1,33	2	1	2	28,95

Figura n° 49 Tabulación del cuestionario aplicado a docentes y directora la escuela primaria común n° 64

Indicadores con puntuación baja	Indicadores con puntuación alta
N° 1.3) Objetivos de la atención a la diversidad N° 2.2) Formación permanente del profesorado N° 3.4) Participación de las personas N° 4.2) Toma de decisiones	N° 1.4) Innovaciones realizadas N° 2.3) Alumnos a brindar atención N° 3.1) Resolución de conflictos N° 4.1) Rol que asume la dirección

La tabulación del cuestionario arroja una puntuación de 31,9 para la escuela primaria N° 204, 31,8 para la escuela primaria N° 255 y 28,95 para la escuela primaria N° 64. De acuerdo con los valores del cuestionario el modelo de atención a la diversidad que predomina en las tres instituciones es la integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit de los alumnos.

A continuación cruzaremos los datos de las escuelas especiales y comunes, que nos permitirán identificar los indicadores que obtuvieron puntuación baja y aquellos que obtuvieron una puntuación alta. La identificación de la puntuación baja, nos permitirá señalar las debilidades del modelo. Las debilidades detectadas las retomaremos en el capítulo 11 para proponer las estrategias que nos permitan superar esta situación y avanzar hacia el próximo estadio. Conocer los indicadores con puntuación alta nos permitirá identificar las fortalezas del trabajo que realizan las escuelas y a partir de allí avanzar hacia la inclusión.

En la siguiente tabla, cruzaremos los datos de indicadores con puntuación baja obtenida en ambas escuelas (especiales y comunes), identificando las debilidades del proceso de atención a la diversidad en las escuelas estudiadas.

Indicadores con puntuación BAJA – Escuela Especial	Indicadores con puntuación BAJA – Escuela Primaria Común
N° 1.2) Valores institucionales N° 1.3) Objetivo de atención a la diversidad N° 1.5) Clima de trabajo N° 2.2) Formación permanente del profesorado N° 3.4) Participación de las personas N° 4.1) Rol que asume la dirección N° 4.3) Evaluación que se prioriza	N° 1.2) Valores institucionales N° 1.3) Objetivos de la atención a la diversidad N° 1.5) Clima de trabajo N° 2.1) Desarrollo y planificación del currículo N° 2.2) Formación permanente del profesorado N° 3.2) Interacción entre profesionales N° 3.3) Condiciones organizativas N° 3.4) Participación de las personas N° 4.1) Rol que asume la dirección N° 4.2) Toma de decisiones
<b>Debilidades en el proceso de atención a la diversidad</b>	
N° 1.2) Valores institucionales N° 1.3) Objetivos de la atención a la diversidad N° 1.5) Clima de trabajo N° 2.2) Formación del profesorado N° 3.4) Participación de las personas N° 4.1) Rol que asume la dirección	

Figura n° 50 Indicadores con puntuación baja en las escuelas especial y común

Las debilidades del proceso de integración se encuentran relacionadas con aspectos de orden institucional de las escuelas. Esta situación nos muestra organizaciones que, para Antúnez<sup>426</sup> (1997) carecen de directrices institucionales que guían el accionar escolar.

El cuestionario también nos permite identificar los indicadores que obtuvieron una valoración alta que se transforman en las fortalezas del proceso de integración:

<sup>426</sup> Antúnez, S. (1997), Op. Cit.

Indicadores con puntuación ALTA – Escuela Especial	Indicadores con puntuación ALTA – Escuela Primaria Común
Nº 1.4) Innovaciones Nº 2.3) Alumnos a brindar atención Nº 3.1) Resolución de conflictos Nº 4.2) Toma de decisiones	Nº 1.4) Innovaciones realizadas Nº 2.3) Alumnos a brindar atención Nº 3.1) Resolución de conflictos Nº 4.2) Toma de decisiones
Fortalezas en el proceso de atención a la diversidad	
Nº 1.4) Innovaciones realizadas Nº 2.3) Alumnos a brindar atención Nº 3.1) Resolución de conflictos Nº 4.2) Toma de decisiones	

Figura nº 51 Indicadores con puntuación alta en las escuelas especial y común

Con respecto a los indicadores con una valoración alta, éstos tienen en general una media de 2 puntos, no llegando ninguno de ellos a 3 puntos. De esta forma las fortalezas que tendrían las escuelas son: Nº 1.4) Innovaciones realizadas, Nº 2.3) Alumnos a brindar atención, Nº 3.1) Resolución de conflictos y Nº 4.2) Toma de decisiones.

Los indicadores señalados como fortalezas institucionales, nos permiten decir que los cambios son parte de la tarea escolar, los conflictos son tenidos en cuenta, se toman decisiones y se brinda atención escolar extra a los alumnos que lo necesitan. También nos interesa conocer qué tipos de conflictos aparecen y cómo se los resuelven, a qué se denomina innovaciones y cómo se institucionalizan los cambios, quiénes toman las decisiones y a qué alumnos se les brinda la atención educativa en este proceso de integración.

### 8.1.1. Debilidades de la integración: ¿afectan a la estructura de la organización?

Hasta aquí hemos señalado dos elementos, las debilidades y las fortalezas del modelo de trabajo que desarrollan las escuelas. Bastaría entonces, definir la puesta en marcha de un proceso que implica formular una estrategia y ejecutarla, con el fin de mejorar la atención a la diversidad de los alumnos. ¿Esto es tan simple en realidad?

Desde nuestra mirada compleja de las organizaciones, no sería posible, dado que los condicionantes para la adopción y desarrollo de una propuesta de mejora no sólo depende de elementos técnicos, sino que no debemos olvidar los aspectos estructurales y la cultura organizacional de los centros. Estos elementos nos hacen volver la mirada hacia las personas.

A esto, debemos sumar los condicionantes vinculados con el entorno, porque no podemos obviar qué espera o necesita la sociedad de las escuelas con relación a la escolarización de los alumnos con discapacidad. Conocer la realidad y lo que el entorno demanda, posibilitaría a las organizaciones definir una línea de trabajo, sin olvidar que cada institución tiene o puede brindar una respuesta a la sociedad en función de sus posibilidades, es decir, de lo que realmente puede hacer.

Sin embargo, desde el punto de vista organizacional, específicamente de sus componentes y ámbitos, aspecto señalado en el capítulo 2, las debilidades que encontramos se encuentran en elementos claves de la organización.

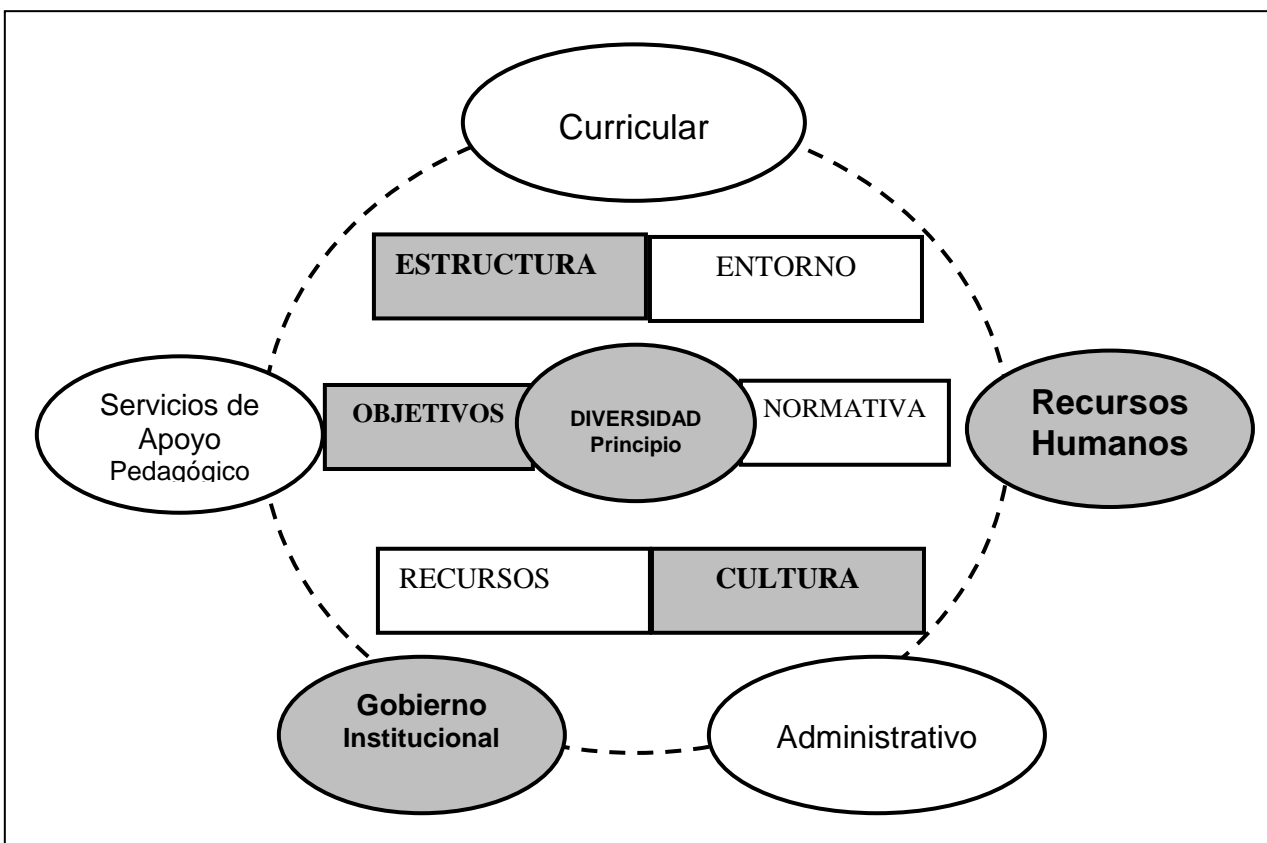


Figura n° 52 Debilidades institucionales identificadas en los componentes y ámbitos de una organización

Según Pérez López<sup>427</sup> (2006), todas las organizaciones humanas tienen una misión genérica y una específica. En este caso la misión genérica de las escuelas especiales y comunes sería la de enseñar, estamos haciendo alusión, según Frigerio, Poggi y Tiramonti<sup>428</sup> (1992), al mandato fundacional. En ese primer contrato que se establece entre la sociedad y la escuela, la institución educadora se responsabiliza de transmitir valores y creencias, de legitimar saberes y

<sup>427</sup> Pérez López, J. (2006). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.

<sup>428</sup> Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

conocimientos que serán certificados, y además de crear condiciones para otros saberes ligados al desarrollo social de las personas.

La misión específica expresa lo que hacen las escuelas para cumplir con la misión genérica de enseñar. En este caso son las políticas institucionales de cada centro que posibilitan definir operacional y concretamente su modelo educativo. El objetivo de las instituciones será educar, enseñar, pero cada una de ellas, optará por una forma, un modelo de trabajo que les permitirá cumplir con ese contrato social.

#### 8.1.1.1. Los valores y objetivos

En el caso de las escuelas estudiadas las debilidades organizacionales se encuentran en la misión específica, porque los indicadores con más baja puntuación son el: N° 1.2) Valores institucionales y el N° 1.3) Objetivos de la atención a la diversidad. Esta situación también surge en las entrevistas, donde queda explícito que la escuela conoce su misión genérica: enseñar. La directora manifiesta tener en claro qué hacer pero desconoce cómo llevarlo a cabo.

*“Porque básicamente, que vamos a hacer, vamos a recuperar la función de la escuela, que los chicos vengan a aprender, que los maestros vengan a enseñar. Pero el qué y cómo haremos esto, eso lo iremos viendo como se hace día a día, ahora no lo tenemos en claro”.*  
Di-EE8-ei2-6:7

En esta línea, yendo a aspectos más precisos como la misión específica, encontramos que las escuelas no tienen por escrito sus propuestas de trabajo, en este caso, la tarea de integración.

*“Y la verdad que Ud. me hace notar que nos hace falta trabajar sobre un proyecto de integración, ¿no? Lo que pasa es como que nosotros trabajamos, pero no lo escribimos, ¿no? Es como que no es como una cosa que se difunda para afuera y tampoco para aquí adentro, ¿no?”* Di-EPC204-ei1-5:5

En relación al grado de conocimiento de los objetivos y valores sobre la atención a la diversidad y el modelo de trabajo, los docentes manifiestan que éstos se encuentran plasmados en proyectos elaborados por la dirección, pero desconocen su contenido.

*“D-Yo no tengo conocimiento de que exista el PEI o el PCI, porque cuando yo llegue a la escuela los pedí, pero me dijeron que estaban en proceso de elaboración, del año anterior y de años anteriores.  
Y según decían que para este año 2011 la directora tendría el Proyecto de la escuela, y para eso este año nos paso unas encuestas, y bueno, se lo entregamos a la directora en forma escrita, pero de ahí en mas no sabemos que paso con el proyecto.  
D-Esto se relaciona con los objetivos de la escuela, porque no conocemos cuales son, y bueno, tampoco tenemos proyecto.*

*Y los objetivos que nosotras como maestras tenemos, son los que nosotros pensamos, o bien los que trabajamos en algunas reuniones y acordamos con las compañeras de servicio. O sea nosotros decidimos tipos de trabajo”*. Do-EE8-eg1-5:7

Al ser consultadas las directoras sobre los objetivos a futuro de la escuela, una de ellas expresa en su respuesta los extremos, enseñar fundamentalmente y luego señala aspectos generales, como la definición de horarios de clase, sin hacer alusión a un modelo pedagógico.

*“Mi objetivo es no desmayar y no morir en el camino, jejejejejejeje..... el objetivo, hayyyy..... yo creo que fundamentalmente la escuela sea funcional y por sobre todo, brinde el servicio adecuado.*

*Lo que si se definió fue que la población de la escuela van a ser los alumnos con discapacidad específicamente, con necesidad adaptaciones curriculares. Otra cosa que se definió es el horario, que se va a trabar en un solo turno, (...)”* Di-EE3-ei2-3:6

Desde la dirección se plantea un objetivo general demasiado amplio, que la escuela funcione y que brinde su servicio. Luego se mencionan aspectos puntuales sobre el funcionamiento del centro, como la población escolar, los horarios de clase y el turno escolar. Lo que notamos a faltar es la misión específica que tiene que tener la escuela, el modelo pedagógico de atención a la diversidad. Esto se traduce en definir qué se enseña y cómo hacerlo, destacando los principios, los valores y los ejes teóricos que se sostienen.

En las escuelas no existirían explicitadas formalmente una misión y objetivos institucionales que posibilite a cada centro definir su modelo de trabajo. A esto le sumamos que los docentes no identifican los valores y principios institucionales que prevalecen en el proceso de trabajo que desarrollan en sus aulas.

Otro de los indicadores con una baja valoración es el N° 2.2) Formación permanente del profesorado. En todo proceso de cambio e innovación una parte fundamental son los docentes, según Fullan<sup>429</sup> (2004) su capacitación, sobre todo de quienes se encuentran en las aulas. Ésta es necesaria al ser una de las variables más influyentes en el éxito de todo proceso de cambio.

En el estudio podemos rescatar que el perfeccionamiento de los docentes es una preocupación para los directores, situación que no tiene una aceptación entre el grupo de profesores. Al respecto una directora sostiene:

*“Entonces empecé a utilizar los pocos tiempos y espacios para que los maestros se encuentren. Les decía que se reúnan y trabajen en casos prácticos, o bien, con la lectura de bibliografía. Pero no esta instalado como habito el aprender del otro, el tomar lo que a mi compañero le salió bien, y así aprendo del otro”*. Di-EE2-ei2-6:7

<sup>429</sup> Fullan, M. (2004). Op. Cit.

También encontramos que se dictan cursos externos, por instituciones privadas, pero éstos contienen temáticas desactualizadas y sólo enfocados en el trabajo de las escuelas comunes. No brindan contenidos para la atención a la diversidad y en particular sobre la integración escolar.

*“Inclusive hasta los cursos de perfeccionamiento, yo la vez pasada fui a un lugar de capacitación privada, XXXXX, y están los mismos cursos que yo hice hace 2 o 3 años atrás, y no hay cursos específicos para la diversidad. Cursos donde te digan, bueno la escuela especial y la escuela común, juntas pueden hacer o trabajar de esta manera. No, hay todo para las escuelas comunes, y el discurso que te dice la gente que va a dictar esos cursos, es el mismo de siempre”*. Do-EE2-ei3-2:5

Si indagamos en la formación permanente de los docentes que trabajan en las escuelas especiales dictando los talleres de materias especiales (música, carpintería, artesanía), el conocimiento que tienen sobre la discapacidad, es muy escaso.

*“D-Yo no, yo no tengo ninguna formación sobre la discapacidad.  
D-Había un curso de capacitación que desarrollaba el Populorum Progressio, que contaba de 2 cuatrimestre, y en la anterior de la anterior supervisora era obligatorio tener cursado y aprobado ese curso sobre educación especial. Heeee....bueno, no se ahora en realidad no se como es la historia, y yo ya me titularice hace años, a si que no se si se continúa dictado el curso.  
D-No al curso lo suspendieron hace 6 o 7 años”*. Do-EE8-eg2-1:11

Otro ámbito de capacitación y destinatarios son los maestros comunes, en este caso la formación la dictan los profesores especiales, con temáticas relacionadas con el funcionamiento del ámbito de lo especial, las características de los alumnos, las n.e.e. y aspectos más específicos como la fonoaudiología.

*“Entonces ellos nos hicieron una charla, como tipo capacitación sobre como trabaja la escuela especial, que hacen los chicos de ahí. Entonces ahí aprendimos que son niños con necesidades educativas distintas, no es cierto, y no que son chicos disminuidos u otras cosas parecidas que por ahí se escuchan, no? Son chicos con necesidades diferentes.  
Este curso fue para todos los maestros de la escuela común.  
Y después de estos cursos ya no se hicieron más cursos sobre este tema”*. Di-EPC204-ei1-3:5

*“D-Si nosotros participamos en alguno que otro. Y los temas eran de tipo fonoaudiológico, porque los dictaba la profesora que estaba como fonoaudióloga de la escuela Juan Pablo. El año pasado también nos hicieron llegar invitaciones a la escuela, pero bueno por cuestión tiempo no asistimos a estos cursos”*. Do-EPC204-ei1-3:4

A partir de las situaciones expuestas, consideramos que la formación permanente planteada desde diferentes ámbitos y con destinatarios también diversos, no ha contribuido a modificar los conocimientos existentes ni tampoco a cuestionarse sobre los enfoques y paradigmas en torno a la discapacidad. Lo que sí podemos ver es un interés en los docentes comunes por interiorizarse sobre lo



especial, pero aún queda en ellos ese preconcepción de que la discapacidad, ahora n.e.e, continúa siendo lo diferente.

Las propuestas de capacitación que aparecen en los relatos, nos muestran una ausencia de un modelo de formación, según Bolívar<sup>430</sup> (2008), centrado en las escuelas. Una propuesta que viabiliza realizar acciones de formación y de acción que permite modificar estilos de enseñanza, incorporar metodologías innovadoras y nuevas formas de organización en el aula.

Otro aspecto que notamos es que los docentes pueden recibir o participar de acciones de formación, pero en última instancia queda librado a su voluntad si es que toman los contenidos, los utilizan o continúan participando de la capacitación. Al parecer la tónica es no continuar por razones de tiempo y por falta de interés personal.

El elemento que viene a cerrar este círculo de formación y no formación es la actitud de los docentes de aceptar o no la propuesta de cambio. En este sentido, las escuelas especiales y comunes tienen la misma percepción.

*“Entonces por eso tienen que estar las dos cosas, la formación y la actitud, porque, heeee... cuando hay actitud de integración de disponibilidad, puede haber integración. Porque la formación la tienen todos los maestros iguales, pero cuando falta esta, esta actitud, bueno no puedes hacer mucho tampoco, porque no puedes presionar y se justifican entonces en esa carencia de formación”*. Ga-EE2-ei1-3:5

*“D-(Risas) jejejeje....yo creo que el compromiso, la actitud de los maestros. Porque hemos visto que no hay buena aceptación de estos niños, o quizás porque no hay vocación de ser maestros, como había antes”*. Do-EPC204-ei1-4:4

Creemos que mejorar el proceso de integración y avanzar hacia el modelo de la inclusión, pasa por la construcción de propuestas de capacitación centrada en los requerimientos de formación de las escuelas (necesidad formal) y por el interés de cambio de los sujetos involucrados (necesidad personal). Por lo tanto podríamos decir que, según Durán y Giné (2011), una formación permanente de los profesores pasa por no ser considerada una “(...) *tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos*”<sup>431</sup>.

Los docentes tienen dos miradas sobre la diversidad y su abordaje pedagógico. Por un lado, los profesores comunes que tienen escaso o nulo conocimiento y formación sobre la educación especial y la diversidad en general. Por

<sup>430</sup> Bolívar, A. (2008). Op. Cit.

<sup>431</sup> Durán, D. y Giné, C. (2011). “La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Volumen 5 / Número 2, pp. 154-170, p.156.

otro lado, los educadores especiales que desconocen la forma de trabajo y el currículo de la escuela común.

Otra característica de los profesores es que tienen posicionamientos personales diferentes sobre la atención a la diversidad de los alumnos. En un grupo, los docentes que muestran un desinterés permanente hacia las solicitudes, explícitas o no, de aprender a trabajar respetando y valorando las diferencias de los alumnos y sus contextos. En otro grupo se encuentran quienes deciden desarrollar sus prácticas a partir de los principios de la diversidad, pero su visión aún continúa siendo limitada, porque focalizan las diferencias sólo en la discapacidad o en las n.e.e de los alumnos.

Quizás las actitudes y posiciones que sostienen y manifiestan los educadores, de ambas modalidades, tienen su explicación en el proceso de alienación que mantienen con la cultura organizativa de sus escuelas y con el modelo de formación inicial. Ambos aspectos tienen sus raíces en un enfoque segregador, donde la diversidad es percibida como algo negativo y fuera de la norma, por lo tanto la diferencia de los alumnos es la dificultad.

A esto le tenemos que sumar el hecho que los docentes se encuentran consolidados en sus rutinas y prescripciones institucionales. Esta situación puede impedirles ver que trabajar desde la segregación, la integración o la inclusión, más que opciones ideológicas y pedagógicas, involucra a personas, en este caso alumnos que solicitan y tienen derecho a aprender.

Hasta aquí encontramos tres aspectos que aparecen como los responsables de las actuales prácticas escolares: la formación inicial recibida en las instituciones formadoras, la cultura escolar que prevalece en las escuelas y las matrices de aprendizaje que construimos y sostenemos como personas y profesionales de la educación. En este sentido Perrenoud<sup>432</sup> (2010), sostiene que los maestros se incorporan en una organización del trabajo a escala del sistema y de las escuelas, donde encuentran un modelo instalado, algo que ya está ahí, que parece existir desde siempre: clases, disciplina, horarios, libros, alumnos homogéneos, pupitres en filas, planificación única, etc.

Será por esto que los docentes se encierran y aferran a una organización del trabajo preexistente, sostenida por un modelo segregador y homogéneo, que conocen porque lo han vivido como alumnos y lo fortalecen con sus colegas. A esto

<sup>432</sup> Perrenoud, P. (2010). Op. Cit.

sumamos, que gran parte de padres, alumnos, dirigentes gremiales, políticos y sociedad en general encuentran al modelo normal.

De esta forma comprendemos por qué las capacitaciones, perfeccionamientos o charlas informativas no son suficientes para cambiar las prácticas de los docentes y que estos acepten trabajar desde los principios de la inclusión. Para mejorar las propuestas de formación permanente de los profesores es necesario desarrollar un modelo que: a) cuestione la realidad institucional; b) busque analizar las rutinas y las prácticas áulicas; c) analice y evalúe las necesidades formativas; d) detecte ausencias y contradicciones en las prácticas, e) sostenga un proceso continuo de reflexión en la acción y de análisis crítico, f) sustente un plan de formación que involucre los tres niveles: administración educativa, escuela y aula.

Proponemos desarrollar un modelo de capacitación que se sostenga desde dos ejes: el conocimiento y actualización sobre nuevos contenidos relacionados con la atención a la diversidad educativa y una formación centrada en las escuelas o núcleos de centros que promuevan nuevas maneras de pensar, ver, actuar, comparar y transformar la educación. Sostenemos un aprendizaje cooperativo como dinámica de trabajo en las capacitaciones, metodología que permitirá revisar y plantear entre los docentes y escuelas, nuevas y diferentes estrategias y metodologías didácticas que reconozcan, valoren y aprovechen la diversidad.

#### **8.1.1.2. La participación y el clima de trabajo**

Otras dificultades aparecen en los indicadores N° 3.4) Participación de las personas y N° 1.5) Clima de trabajo. Ambos aspectos se encuentran relacionados porque tienen que ver con quiénes y cómo participan en las actividades que desarrollan las escuelas para integrar a los alumnos.

Si tomamos en cuenta el cuestionario, la participación es básicamente formal, quien solicita y convoca es la dirección escolar o la coordinadora del servicio de integración. El clima de trabajo que acompaña la tarea se sostiene desde las acciones que propone el servicio y desde las respuestas que ofrecen las docentes comunes que participan en las actividades necesarias para sostener al alumno integrado.

En la escuela común identificamos la soledad del docente que acepta trabajar en la integración de un alumno que viene desde la escuela especial. Esta

soledad es institucional porque integrar alumnos es una tarea que la realiza el profesor sin el acompañamiento de una propuesta que involucre a todas las personas que trabajan en la institución.

*“D- Este tema de la diversidad o integración, no es un tema por el cuál nos sentemos a trabajar o planificar entre todos los maestros, ¿no? Es como un trabajo que por ejemplo lo hacemos solos cada maestro, en mi planificación siempre escribo algo sobre la diversidad, o la integración de los chicos”*. Do-EPC204-ei1-1:4

Desde la dirección del centro encontramos otra problemática que contribuye a generar dificultades en la participación de los docentes. En este caso, la directora hace mención que desde su cargo tiene que tomar decisiones y éstas no son comprendidas y aceptadas por los docentes. Esta situación se genera, según ella, porque no puede conformar a todos, o sea que el problema lo tienen los otros. Otro aspecto que aparece es la resistencia del personal más antiguo del centro.

*“D- En el cargo, por un lado, es realmente, creo que a veces hasta descabellado, pero con formar a todos, entender a todos. Esteeee....que las decisiones que se toman a veces, mas allá de que sean aceptadas, sean comprendidas. Otra cosa que, otro obstáculo que yo he vivido, ha sido mucho la resistencia del personal más viejo en la escuela”*. Di-EE3-ei2-1:6

Las directoras generan espacios institucionales para que sólo los docentes del servicio de integración participen en reuniones donde se analiza y planifican acciones.

*“Por un lado, yo trato de que los maestros del Servicio de Integración se reúnan por lo menos una vez a la semana, así ellas pueden analizar como les va en las escuelas..”*. Di-EE8-ei2-5:7

Frente a esta actitud positiva de una directora al promover espacios institucionales, los docentes manifiestan su malestar al ser marginados en la toma de decisiones sobre si aceptan o no la integración de alumnos que provienen de la escuela especial.

*“D- Al estar la directora de la escuela común presente, es como que la docente no tiene mucho que decir. Si la directora ya dio su consentimiento de integrar al chico, las maestras tienen que aceptar esta decisión”*. Do-EE8-ei1-1:5

*“Pasan cosas que por ahí uno no entiende, a veces se toman decisiones que uno no entiende, pero se toman desde la dirección”*. Do-EE8-eg1-6:7

Sumamos a un estilo de gestión autocrático, el peso de la vía jerárquica y la burocracia institucional como elementos que obstaculizan las iniciativas y la participación de los docentes

*“G- Claro, el problema no es de los docentes, porque vos viste que para hacer un proyecto siempre lo manejas por vía jerárquica. Y en algún punto de eso queda, es decir por ahí quedan las propuestas de proyectos. Quizás los docentes estén ávidos, porque vos hablas con los docentes y ellos reconocen esa necesidad, no te digo de grandes proyectos, cursos, extensos seminarios, . . . no se . . . charlas de 2 horas en un día. Pero siempre está esta*

*cuestión institucional, burocrática, que es más cuestión de la escuela a nivel institucional que a nivel ministerio de educación”*. Ga-EE2-ei1-2:5

Las problemáticas planteadas por los docentes nos muestran situaciones que dificultan, obstruyen y no permiten generar y desarrollar la participación en las escuelas. La baja o nula participación genera en las instituciones climas y ambientes de trabajo poco acogedores. Al ser consultados sobre las líneas de trabajo por desarrollar para mejorar la integración escolar, los docentes plantean que es necesario afianzar las relaciones personales y el compañerismo.

*“D-Primero, trabajar el compañerismo, fundamental para todo. Las relaciones personales entre los docentes.*

*D-Yo creo que par el buen desempeño del docente es importante es el clima del trabajo.*

*Fonoaudióloga-Yo veo que me siento aislada, porque no trabajamos juntas”*.

Do-EE8-eg1-6:7

En resumen, desde la óptica de los profesores y también de los directores, la participación es un elemento que afecta el funcionamiento de las escuelas. Quizás por ello en las últimas reformas educativas de 1993 y 2006, los cambios en el sistema educativo son sostenidos desde la democratización de los centros, situación que promueve la participación de los profesores. Éstas son las intenciones y principios que aparecen en las leyes Federal y de Educación Nacional.

En este sentido Gordó<sup>433</sup> (2010), nos recuerda que el actual contexto se corresponde con un modelo social y cultural que lleva implícita la participación de las personas y de las organizaciones. Para el autor es en estas instituciones donde paradójicamente se anula la participación real, en este caso sería la de los profesores ante la toma de decisiones y planificación de la integración. A esto tenemos que sumar el hecho, según Bauman<sup>434</sup> (2008), que hoy la sociedad desde una modernidad líquida se caracteriza por la ausencia de compromisos a largo plazo con las instituciones y por una escasa movilización y conciencia social. Estas situaciones no permiten a las personas enfrentar a los conflictos y a los problemas profundos, obstaculizando a las transformaciones sociales y culturales.

El mapa de situación expuesto en las escuelas y las características de la sociedad que nos aportan los autores, nos permite comprender por qué en las instituciones, burocráticamente, por imposición o por jerarquía, quien toma las decisiones importantes es la dirección o sólo el grupo que trabaja desde el servicio de integración. El modelo de trabajo que prevalece deja imposibilitada toda iniciativa

<sup>433</sup> Gordó, G. (2010). Op. Cit.

<sup>434</sup> Bauman, Z. (2008). Op. Cit.

de participación, donde los actores escolares son los verdaderos protagonistas en la toma de decisiones. En las escuelas no existe un debate institucional sobre qué hacer, cómo hacer, cuándo hacer, por qué hacer y para qué trabajar desde un modelo que respete la diversidad.

La dirección es quien toma las decisiones y señala las directrices de trabajo para todo el centro, por lo tanto la participación es algo marginal o secundario, convirtiendo a los docentes en ejecutores pasivos y sin compromiso con las medidas adoptadas. También encontramos quienes manifiestan que existen espacios para la participación pero restringida a los servicios que funcionan en la escuela. Esta situación a nivel institucional, no hace más que generar y sostener una conciencia individual de sub-grupos y no colectiva.

Sin embargo, García, Fletcher y Romero<sup>435</sup> (2009) nos recuerdan que trabajar por la concreción de un modelo inclusivo, más que los apoyos, carencias, políticas, direcciones u obstáculos, se necesitan cambios en las aulas. El profesor cuando cierra la puerta del aula y se encuentra solo con su conciencia, es quien toma la decisión de mantener prácticas segregadoras y homogéneas o por desarrollar un modelo heterogéneo y respetuoso de las diferencias.

En este caso, podemos ver que los docentes manifiestan estar sólo informados sobre la tarea de integración, pero no existe una participación real a nivel institucional para definir un modelo de trabajo. Encontramos un involucramiento a nivel servicio de integración, en el caso de la escuela especial y sólo a nivel personal, en el caso de los docentes que tienen alumnos integrados en la escuela común. Visto así, podríamos decir que es positiva la situación y el ambiente de trabajo en las escuelas, porque los docentes cuentan con alguna información y trabajan por la integración.

Crear que las escuelas mantienen una estabilidad en su forma de trabajo, tiene sentido según Lorenzo<sup>436</sup> (2011), porque las organizaciones educativas son un sistema que tienen un doble rol, ser transformadoras y conservadoras. Quizás por ello las escuelas estudiadas pudieron generar un proceso innovador y transformador para ellas y la sociedad, como es apostar en su momento por la integración de los alumnos. Pero estas innovaciones y avances pedagógicos son truncados por elementos como el rol de los directores, que no permiten continuar con el cambio y llegar al modelo de la inclusión.

<sup>435</sup> García, I., Fletcher, T. y Romero, S. (2009). Op. Cit.

<sup>436</sup> Lorenzo, M. (2011). Op. Cit.

Sin lugar a dudas en todo cambio educativo e institucional la gestión directiva tiene un rol más que importante. En este caso los directores son los agentes que asumen la responsabilidad de llevar a la escuela por el éxito o el fracaso de la mejora de la atención a la diversidad. También queda explícito que son estos directores quienes obstaculizan el desarrollo del modelo integración, no permitiendo una participación plena y real de todos los docentes y la unificación de la tarea a partir de un proyecto institucional.

Consultados sobre las líneas de mejora necesarias en las escuelas los docentes solicitan mejorar las relaciones personales y promover el trabajo en equipo. Esta demanda y necesidad sentida y explícita de los profesores nos permite decir que es posible avanzar en la construcción de un modelo que garantice la participación y genere un clima de trabajo que viabilice la reflexión sobre la propia práctica educativa.

La integración se desarrolla en un marco donde la participación es reconocida formalmente por la normativa vigente pero los directores sólo proponen espacios restringidos de discusión. De esta manera prevalece la burocracia y un trabajo fragmentado por servicios. En esta realidad institucional encontramos docentes que se resisten a una toma de decisiones personalista y solicitan un mayor nivel de intervención en las definiciones institucionales.

Con esta riqueza de experiencias diversas y complejas, en todas ellas hay un componente humano, en este caso unos que obstaculizan y otros que solicitan participar. De acuerdo con esto, tomamos los aportes de Puigdemívol<sup>437</sup> (1998), Tirado, Marín y Lojo<sup>438</sup> (2008) y Lorenzo<sup>439</sup> (2011), quienes proponen convertir a las escuelas en comunidades de aprendizaje. Este modelo de trabajo, no sólo promueve la interacción entre las personas, sino que crea en las organizaciones un sentimiento de comunidad, de colaboración, de apoyo y de confianza entre los grupos.

Con este modelo, los docentes y el resto de la comunidad educativa se sentirán más unidos porque se podrá reducir el sentimiento de aislamiento, de desconexión y falta de participación. El participar o no en la vida institucional, no sólo depende de la normativa o de la decisión de los directores, sino que es fundamentalmente una actitud personal de los profesores.

---

<sup>437</sup> Puigdemívol, I. (1998). Op. Cit.

<sup>438</sup> Tirado, R., Marín, I. y Lojo, B. (2008). "Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo", en *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, Nº 33, Universidad de Sevilla, pp.133-153.

<sup>439</sup> Lorenzo, M. (2011). Op. Cit.



Los autores sostienen que las comunidades de aprendizaje permiten que aumente el flujo de información y la cooperación entre todas las personas. Sobre todo, contribuye a generar un compromiso con la escuela, con la diversidad, con los alumnos y con los objetivos institucionales acordados, trabajando así, según Pichon-Rivière<sup>440</sup> (1997), como grupo operativo de trabajo.

### 8.1.1.3. El rol que asumen la dirección escolar

Hasta el momento hemos analizado debilidades como los objetivos y la participación en las escuelas, donde la constante que aparece es el indicador N° 4.1) Rol que asume la dirección en el proceso de atención a la diversidad. Los directores de las escuelas no aparecen como líderes pedagógicos que guían, motivan, involucran y orientan a la comunidad educativa, de tal manera que la integración se institucionalice. En otras palabras, las directoras no pueden comprometer a los docentes con unos objetivos comunes y con propuestas de mejora sobre la atención a la diversidad.

Si nos remitimos a las entrevistas, desde la visión de las docentes, las directoras tienen un rol desdibujado que no incide en la escuela:

*“G- (risas y silencio) ... y cumple esto ..., ¿después quien escucha esta entrevista? ... Es como que la dirección .... bueno vos ya estas leyendo el otro lenguaje que uno expresa ¿no es cierto?, no solo el verbal. Y estos silencios que hacemos es porque como que te cuesta .... responder, ¿no? Porque pienso, no estoy segura, que se realiza un trabajo de dirección a dirección . . . . fundamentalmente lo administrativo”*. Ga-EE2-ei1-1:5

Otra de las características que encontramos es que las directoras sobrevaloran lo administrativo en detrimento de lo pedagógico, que es relegado u olvidado:

*“D-Jeeee, (risa fuerte), el equipo directivo lo que yo veo. Yo siempre dije que, en las escuelas el equipo directivo tiene que ser dos personas, uno que se encargue de la administración y otro que se encargue de lo pedagógico. Yo siempre dije que debía haber un director pedagógico y un director administrativo. El administrativo que se ocupe de la cooperadora, de lo que hay que arreglar en al escuela, de lo monetario, y lo pedagógico, pues de lo pedagógico. Entonces, yo creo que por lo menos en esta escuela, la parte administrativa está tapando la parte pedagógica”*. Do-EE2-ei2-7:8

Desde lo profesional, las directoras carecen de propuestas o iniciativas que motiven y movilicen a los docentes a trabajar por un modelo educativo sostenido desde líneas de trabajo concretas. El no planificar las actividades educativas es una constante:

<sup>440</sup> Pichón- Rivière, E. (1997). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

*“Pero también creo que hay falta de propuestas desde los ámbitos que corresponden, por ejemplo el directivo.*

*Porque los directores no se preocupan por decir, miren maestros es necesario trabajar esto que es importante y bueno entonces no hay tiempo, los que están al frente no se preocupan y así seguimos trabajando, sin planificar”.* Do-EE2-ei2-3:8

*“D-No, o si lo hay yo no lo conozco. Las integraciones se dan de acuerdo al momento. O sea, viene alguna escuela especial y le plantea a la Sra. Vicedirectora, y buena ellos arreglan, y por lo general nunca dicen a que no a las integraciones”.* Do-EPC255-ei2-5:6

La falta de planificación se manifiesta explícitamente en la ausencia de un proyecto de integración que se sustente en la tarea escolar, día a día y a largo plazo.

*“P-No, no tiene. Bueno es igual que el PEI, ahí yo nunca escuche hablar de un proyecto específico de la integración de los alumnos que vienen de la escuela especial, quizás lo tenga la directora, pero yo como maestra no, nunca escuche”.* Do-EPC64-ei1-4:6

Las directoras se dedican a controlar, vigilar pero no a colaborar con el proceso de integración de los alumnos. Esta situación se visualiza en dos hechos que aparecen como recurrentes desde ambas escuelas. Por un lado, las directoras no se reúnen para planificar y acordar el modelo de trabajo de integración. Por otro lado, tampoco realizan un proceso de concientización y apoyo al nuevo rol a desempeñar por las docentes al ingresar el niño en la escuela y en el aula.

*“D-Aparte de vigilarnos, jejejeje. Supongo que son la cabeza fundamental. Es necesario que haya una comunión entre ambos directores para que nosotras podamos trabajar. Y a la vez que haya una bajada de cada cuál a su escuela, por ejemplo que la directora de la escuela común hable con sus docentes para que puedan aceptar el ingreso de nosotras al grado. Porque te digo que hay casos de docentes que se sienten observadas por nosotras cuando vamos a sus grados, y eso quizás es porque no se trabaja el tema con sus directores”.* Do-EE8-ei1-3:5

*“D-En realidad ellos saben que estamos integrando, ¿no?, ellos avalan, pero no vemos así el acompañamiento de ellos, ¿viste?, en cuanto a los niños con otras necesidades, ¿viste?”* Do-EPC64-ei1-5:6

Las directoras aparecen como las guardianas de los documentos escritos y restringe toda consulta de los docentes a los proyectos institucionales:

*“D-Yo no conozco estos documentos. Creo que es muy difícil acceder a todos los documentos, los proyectos, los papeles. Todo esta bajo llave, es muy difícil poder acceder y poderlos ver, no es fácil ver lo que esta escrito.*

*En realidad no se puede ver nada, o pedir nada en dirección”.* Do-EE3-eg2-3:10

La dirección aparece desprovista de planificaciones que guíen a las escuelas, focalizando su trabajo en lo administrativo y sin fortalecer la tarea interinstitucional. Estos hechos la sitúan con una imagen poco valorada, porque gestionan a la escuela a partir de pautas de convivencia familiar y no como profesionales. Una docente relata cómo es recibida por la directora en su primer día de clase:

*“Porque la directora eso si se ocupo de decirme, cuan malo son las otras personas, me dijo tené cuidado con aquella o tal maestra, pero no se preocupo por decirme de como trabajar en la escuela o que hacer en esta escuela. Lo que pasa es que cuando no sos funcional a sus fines, para la directora no sos buena maestra, y entonces te hace la cruz y te persigue”*. Do-EE3-eg2-6:10

Habiendo conocido la percepción de las docentes sobre el rol de las directoras, indagamos cómo ellas se visualizan frente al cargo. La primera impresión que encontramos es la soledad y el poco apoyo desde la supervisión:

*“D-Y este tema no lo tratamos en las reuniones que tenemos todas las directoras con la supervisora de la zona. Porque si este tema lo tratamos en las reuniones con la supervisora, es como una queja, entonces preferimos no decir nada, y tampoco se saca el tema”*. Di-EPC204-ei1-4:5

Las directoras reconocen que carecen de un proyecto de integración formal, un documento escrito que permita no sólo orientar el desarrollo de la integración sino también realizar un seguimiento de las actividades que se desarrollan:

*“Pero no hay un proyecto de integración, que nosotros podamos decir este es el proyecto de integración de la escuela y esto es lo que queremos hacer, no hay algo muy firme”*. Vi-EPC64-ei1-3:5

La ausencia de un proyecto de integración complica la situación en las escuelas comunes, porque las directoras manifiestan tener un escaso conocimiento sobre la integración por lo tanto, no pueden orientar a los docentes.

*“V-Acompañar y guiar a las maestras, nada más. Porque el asesoramiento que yo pueda dar es mínimo. Ya te digo que nosotros necesitamos permanentemente el asesoramiento de Pelletier. Y en base a ese asesoramiento nosotros como directoras podemos hacer el acompañamiento y seguimiento a las chicas”*. Vi-EPC255-ei1-6:8

Las directoras manifiestan encontrarse en una soledad institucional y sin el apoyo de la superioridad. Al no tener proyectos a nivel institucional sobre la atención a la diversidad, no se prioriza lo pedagógico como tarea central. Esto nos permite decir que en las escuelas se estaría desconociendo la esencia y especificidad en los centros, el trabajo con el currículo.

*“(...) y muy pesada la tarea digamos, no?, porque no se puede llegar a cubrir todo, y muchas cosas que hacen a la esencia de la gestión, como es lo pedagógico, se pudo ver, pero no en la profundidad que hubiese deseado”*. Di-EE3-ei2-3:6

La educación debe encontrarse a la vanguardia de los cambios y necesidades sociales que se producen y adelantarse a ellos, sin olvidar el dinamismo y la complejidad de la sociedad actual. La dirección escolar se configura en el eje vertebrador y responsable de vehiculizar los cambios necesarios.

Al analizar el rol de la dirección, desde la visión de las docentes y de las directoras, pudimos identificar las características que se les atribuyen frente a la gestión de los centros.

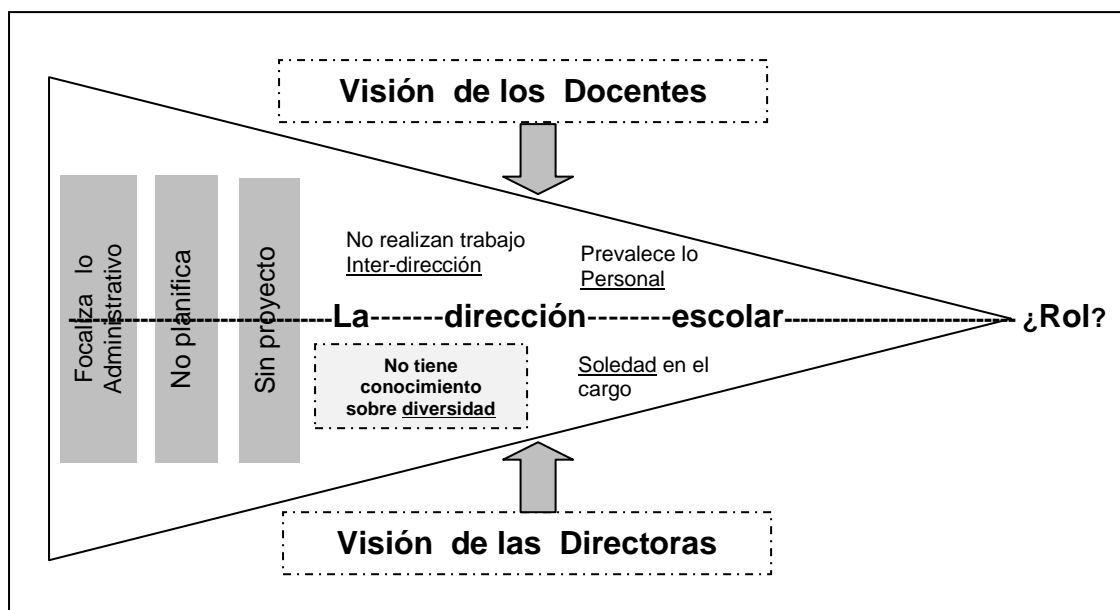


Figura nº 53 Visión de docentes y directoras sobre el rol de la dirección en el proceso de integración

Desde la teoría se destaca la relevancia del papel de la dirección en los centros para el éxito de la atención a la diversidad. También es importante la forma de gestionar a la organización. Centramos nuestra atención en el liderazgo de las directoras frente al modelo de integración que las instituciones.

En la figura nº 53 visualizamos tres aspectos sobre el rol directivo que son comunes a la visión de las docentes y de las directoras: focalizar la tarea en lo administrativo, no planificar por escrito y no contar con los proyectos de integración escolar. Según Antúnez<sup>441</sup> (2007), resulta difícil desarrollar cambios en la escuela sin la voluntad, implicación y liderazgo positivo de los directivos. ¿Cómo considerar líderes a las directoras si adolecen de esos aspectos fundamentales para un centro?

Desde el punto de vista de las teorías organizativas de corte burocrático, según Álvarez<sup>442</sup> (2003), la administración es un proceso que tiene cuatro elementos: planeación, organización, ejecución y control. La finalidad es alcanzar los objetivos mediante el uso de los recursos humanos. Si las escuelas tuviesen estas características, podrían desarrollar una gestión administrativa a partir de un proceso que implica el diseño, desarrollo y sostenimiento de un modelo de trabajo en el que los miembros de la comunidad escolar buscan concretar los objetivos institucionales.

<sup>441</sup> Antúnez, S. (2007). "Autonomía Escolar: incrementar la confianza y la responsabilidad", en *Andalucía Educativa*, Nº 61, pp. 24-28.

<sup>442</sup> Álvarez, H. (2003). *Administración. Un enfoque interdisciplinario y competitivo*. Córdoba: EUDECOR.

Sin embargo, cuando docentes y directoras manifiestan que desde la gestión se prioriza lo administrativo, relacionan la administración con la producción de papeles. Para Frigerio, Poggi y Tiramonti<sup>443</sup> (1992) las escuelas desarrollaron un modelo de cultura institucional burocrática, porque las directoras se dedican a producir documentos, informes, recabar datos estadísticos, completar planillas, entre otras cosas.

Las directoras no utilizan el primer principio de la administración, el planeamiento, porque dirigen a las escuelas haciendo uso de dos criterios: el sentido común y la improvisación. Lo que encontramos a faltar es la definición de líneas de trabajo, de procedimientos e identificar las metas de la integración escolar. Las mismas directoras sostienen que no tienen objetivos específicos para la integración, no tienen pautas de trabajo y lineamientos que brindar, pero también reconocen que *“sería algo ideal, pero no lo tenemos”*.

Sobre la ausencia de planificación las docentes sostienen:

*“D-Esto se relaciona con los objetivos de la escuela, porque no conocemos cuales son, y bueno, tampoco tenemos proyecto.*

*Y los objetivos que nosotras como maestras tenemos, son los que nosotros pensamos, o bien los que trabajamos en algunas reuniones y acordamos con las compañeras de servicio. O sea nosotros decidimos tipos de trabajo”*. Do-EE8-eg1-5:7

Para Etkin<sup>444</sup> (2003), planificar es una prioridad en quienes ocupan cargos de gestión, sin olvidar que tiene que venir acompañada de elementos como la motivación y la orientación al personal. Esto significa que más allá de utilizar a la planificación como una herramienta, es importante que las directoras tengan un conocimiento real sobre cómo es una organización escolar, cómo interrelacionan sus partes y qué es la diversidad y los enfoques que existen para dar respuesta a las diferencias de los alumnos.

En este complicado y complejo ámbito de la gestión, para Garbanzo y Orozco<sup>445</sup> (2010), las directoras necesitarían afianzar su función directiva en aspectos que les permitan: analizar y sintetizar, concertar y asociar, comunicar y coordinar, evaluar y renfocar, decidir y desarrollar, animar y motivar y sobre todo, anticiparse a la acción y proyectar. Estos elementos posibilitarán a las directoras generar en ellas un pensamiento a largo plazo, definiendo y proyectándose a futuro en un modelo educativo inclusivo.

<sup>443</sup> Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Op. Cit.

<sup>444</sup> Etkin, J. (2003). Op. Cit.

<sup>445</sup> Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). “Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos”, en *Revista Educación*, Nº 34, pp. 15-29.

Quizás una reflexión adicional sobre la realidad de las escuelas y sus direcciones es que no es común en ellas realizar instancias de reflexión, porque sólo llegan a definir intenciones o líneas muy generales de trabajo. Enuncian principios rectores o algunas ideas fuerza de cómo integrar a los alumnos, situación que se ve reflejada en la inexistencia de un proyecto de integración.

Desde la dirección manifiestan esta imposibilidad de planificar y elaborar un proyecto:

*“V-No aparece. Se apunta a la diversidad en general, en el objetivo, en el macro objetivo del PEI, pero no apunta, no tiene ningún eje central hacia la integración. Por lo mismo que te digo que no tenemos pautas claras que nos orienten como para decir, bueno hacemos un proyecto de integración y lo seguimos con estos lineamientos. Si tuviésemos este proyecto, perfecto, sería algo ideal, pero no lo tenemos”*. Vi-EPC255-ei1-5:8

¿Por qué las escuelas no pueden elaborar sus proyectos? ¿No tienen relevancia estas instancias de reflexión y elaboración del proyecto para las escuelas? Sería poco prudente afirmar que no contar con proyectos no es una situación relevante. Hasta el momento todos los estudios organizacionales y sobre la gestión sostienen que las escuelas que logran superar sus obstáculos, progresivamente fueron incorporando en sus dinámicas de trabajo la planificación y la elaborando proyectos. Ambos elementos les ayudaron a explicitar un modelo de trabajo, definir líneas de acción y sobre todo, encontrar una razón que justifique por qué están juntos como grupo humano, qué cosas son importantes y qué se proponen lograr.

Un modelo de gestión acorde con nuestros tiempos necesita de directores que sean líderes pedagógicos y no que el eje de su tarea sea lo administrativo. Según Armengol<sup>446</sup>(2001), es necesario consolidar en los centros una cultura organizacional colaborativa. Un modelo que sostenga el trabajo en equipo, hecho que en nuestras escuelas no aparece, porque las directoras nos hablan de su soledad en el cargo y de no sentirse acompañadas ni apoyadas.

Un líder educativo siempre reconocerá las exigencias y demandas de la organización y del entorno. Por ello, es necesario que las directoras puedan orientar a los docentes, conocer el modelo de trabajo y brindar respuesta a la comunidad, con el fin de consolidar una educación respetuosa de las diferencias.

Hasta aquí hemos observado que en las escuelas existe un conocimiento y convencimiento de trabajar desde el modelo de integración escolar. Esta respuesta puede obedecer a un convencimiento personal, porque lo solicita la normativa,

<sup>446</sup> Armengol, C. (2001). Op. Cit.

porque lo definió un grupo de docentes desde el servicio de integración o porque es una moda pedagógica y no está bien visto socialmente decir no a la integración o a la inclusión.

También es necesario que las escuelas, para institucionalizar y profundizar en el modelo de trabajo necesiten elaborar, explicitar y escribir un proyecto de integración institucional e interinstitucional. Aquí encontramos otro aspecto que no tienen desarrollado las escuelas, la escasa vinculación real entre las escuelas comunes y especiales. Existen vínculos formales que se manifiestan a través de actas, acuerdos y actos protocolares, pero sin el sostén de una planificación y definición de líneas de trabajo en común.

Una docente señala como dificultad el hecho que los directores no realicen un trabajo interinstitucional:

*“D- Pero por ahí, vos decís de alguna reunión específica, así tipo capacitación o de trabajo conjunto, no se reúnen con directores de otras escuelas”.* Do-EE2-ei3-4:5

La atención a la diversidad en las escuelas necesita de un modelo de gestión que le preste particular atención a la vinculación con el contexto, la cuál se puede lograr a partir del trabajo en red. Esto implica tener una visión interinstitucional, contextual y social sobre el resultado educativo de la integración. Es fundamental que las directoras de ambas modalidades educativas, establezcan consensos básicos vinculados con lo institucional, la atención a la diversidad y los objetivos que se proponen alcanzar juntas.

Los trabajos realizados sobre la gestión escolar nos señalan la importancia del rol directivo para la organización del trabajo y la toma de decisiones en las escuelas. Esta situación impacta directamente en la educación de los alumnos y define el nivel de participación que tendrán las personas que trabajan en la institución.

En este sentido son significativas las investigaciones de Antúnez<sup>447</sup> (2000), Ara et. al.<sup>448</sup> (2005), Gairín<sup>449</sup> (2000), Pozner<sup>450</sup> (1995) y Álvarez<sup>451</sup> (2010), quienes sostienen que la gestión escolar hace alusión al gobierno del centro escolar y a la participación de los diferentes actores escolares en la toma de decisiones y definición de un proyecto y de objetivos institucionales. Estos aspectos posibilitan la

<sup>447</sup> Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-Horsori.

<sup>448</sup> Ara, B. et. al., (2005). *Análisis de centros educativos*. Barcelona: ICE-HORSORI

<sup>449</sup> Gairín, J. (2000). “Cambio de cultura y organizaciones que aprenden”, en Revista *EDUCAR* Nº 27, *Los retos de las nuevas organizaciones educativas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, pp.51-82.

<sup>450</sup> Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.

<sup>451</sup> Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. España: Wolters Kluwer.



puesta en marcha de un modelo educativo y de acciones encaminadas a favorecer la formación de los alumnos.

Los autores mencionados coinciden en señalar la importancia del rol directivo porque de acuerdo con el liderazgo ejercido influenciarán directamente en el funcionamiento de la organización y en su relación con el entorno. También señalan aspectos que condicionan el desempeño de un director de escuela, entre ellos, la formación para el cargo, el posicionamiento en el rol, la relación con las personas, el grado de desarrollo de su experiencia técnica y el estilo de gestión construido.

Así se perciben las directoras en el cargo:

*“Casualmente por, por, hummmmm... no es exactamente la soledad, pero si la “solitariedad” de, de estar en la, en la, en un cargo así, no?.*  
*Solitariedad como solo, no de soledad, porque soledad, es otra cosa”.* Di-EE3-ei2-3:6

Estos planteamientos nos permiten comprender dos situaciones. Primero, el rol que asumen las directoras de las escuelas especiales y comunes se configura en un marco de acción institucional, donde los docentes les solicitan: mayor formación y conocimiento sobre la diversidad, más trabajo interinstitucional, utilización de la planificación como herramienta de trabajo, elaboración de proyectos documentos, dejar lo administrativo y priorizar lo pedagógico. Quizás todo esto se conjuga en un pedido, profesionalizar la dirección escolar, dejando atrás un accionar directivo familiar y personalista, o como señala la directora: *la solitariedad* institucional. Este último aspecto hace alusión al hecho que las directoras actúan y ejercen su rol a partir de una visión muy personal de ejercer el liderazgo, donde no aparece el componente técnico-pedagógico.

En segundo lugar, encontramos la definición de las políticas públicas del sector pre establecidas, la normativa escolar, el rol que asumen las autoridades ministeriales y sus órganos de control y asesoramiento. En este sentido, aparece una ausencia, sobre todo en el acompañamiento y definición de lineamientos de trabajo que contribuyan a marcar directrices institucionales en las escuelas. La imagen que nos reiteran las directoras es la soledad en el cargo, no sólo al interior de los centros por no tener equipo directivo, sino por no poder socializar sus problemas en las reuniones con la supervisora escolar de escuelas comunes. La directora lo refleja cuando sostiene: *si comentamos lo que nos preocupa, para la superioridad es una queja, un problema.*

Desde la visión de las docentes el rol directivo tiene dificultades, pero todos coinciden en sostener la importancia que tienen para la escuela la profesionalización de estos cargos. No aparece en ninguna de las escuelas una manifestación explícita o implícita que nos permita pensar que los docentes creen que se puede prescindir de una directora de escuela. El rol directivo aparece como una función necesaria, importante para mejorar la tarea escolar, sobre todo a nivel institucional.

Antúnez<sup>452</sup> (2012), nos recuerda la relevancia de la actividad de dirigir y de que es necesario consolidar en las escuelas a directores líderes y profesionales. En este sentido, nos marca como prioridad definir un modelo de formación para acceso al cargo directivo y una propuesta de acompañamiento en la construcción del rol. El autor nos aporta un nuevo vértice de análisis y trabajo, no sólo formar a los directores sino buscar mecanismos de soporte, a partir de: la formación entre iguales, el intercambio de experiencias, la reflexión de la práctica, el trabajo en red, la construcción de proyectos de mejora y el dictado permanente de seminarios de actualización y profundización.

Por lo tanto, proponemos instalar en los centros, desde una visión interinstitucional, la discusión y el debate en la búsqueda de los valores y principios que sostienen como escuela. Definir un modelo de escuela implica delinear cómo desean desenvolverse, explicitar los objetivos y por último, delimitar qué se proponen lograr con la atención a la diversidad. Esto es un paso necesario para luego avanzar en las etapas posteriores, análisis de la realidad escolar, formulación del proyecto institucional, planificación de las estrategias de trabajo y la evaluación.

Estamos convencidos que iniciar un proceso reflexivo de esta naturaleza, facilitará a las directoras y sus equipos de trabajo unificar una visión compartida de la integración y cómo lograr la inclusión. Además, se podría lograr un compromiso, no sólo profesional sino personal, una identificación con el proyecto construido y un sentimiento de autoría y pertenencia institucional.

#### **8.1.1.4. La evaluación que desarrollan las escuelas**

Por último, si bien no aparece como indicador de ambos grupos de escuelas, es un aspecto que aparece en los centros especiales y a su vez creemos que es importante tenerlo presente por su relevancia: 4.3) La evaluación implementada en las escuelas. Cuando en las instituciones se habla de evaluación, ésta se encuentra

<sup>452</sup> Navarro, M. y Silva, P. (2012). Entrevista al Dr. Serafín Antúnez, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, en *Revista d'Organització i Gestió Educativa*, Nº 27. Barcelona: Graó, pp. 34-37.

focalizada en el diagnóstico de los alumnos para su derivación e integración y algunas experiencias de evaluación de los servicios, pero no aparecen propuestas de evaluación institucional.

Hablar de evaluación en los centros escolares nos lleva a preguntarnos: ¿qué es evaluar?, ¿qué sentido tiene la evaluación?, ¿cuáles son sus formas?, ¿a quiénes se evaluará?, ¿quiénes participarán?, ¿para qué se realiza? y ¿cuál es su intencionalidad? Por lo tanto, pensar en evaluar las escuelas, su estructura, organización y modelo de trabajo tiene como trasfondo un marco educativo, histórico y social.

En educación, durante muchos años, hemos sostenido y aún hoy escuchamos en los pasillos y reuniones de docentes, que las condiciones socioeconómicas y culturales externas a las escuelas condicionan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Esta situación es tan fuerte que aparece como único determinante, por lo tanto la escuela nada podía hacer, ni siquiera intentar contrarrestar esta situación y buscar que los alumnos aprendan.

Sin embargo, nos encontramos en un momento donde las investigaciones educativas volvieron sus ojos a la escuela y a las aulas. Este cambio de mirada busca que las instituciones inicien un proceso de indagación, de análisis, de reflexión, de evaluación de sus prácticas educativas. El objetivo es cuestionar el anterior escepticismo y pensar que existe una posibilidad de cambio que se puede generar desde las escuelas. En este repensar, en la escuela comienza a tener protagonismo la evaluación institucional y no sólo aquella centrada en el aprendizaje de los alumnos.

Es decir que la evaluación de las escuelas es necesaria y útil para obtener información, analizar los datos y tomar decisiones, todo con el fin de mejorar la enseñanza y la gestión escolar. En este sentido Serentill y Gradaïlla (2010), sostienen que la autonomía y profesionalidad de sus actores, depende del camino que tomen para decidir, introducir e implementar cambios. Para los autores *“los caminos, que se cruzan y complementan son: una adecuada planificación estratégica y una evaluación que determine si los pasos realizados nos conducen hacia la buena dirección”*<sup>453</sup>.

Fernández Enguita<sup>454</sup> (2009) nos convoca a reconocer la complejidad del trabajo escolar, por ello toda evaluación tendría que considerar que los profesores,

<sup>453</sup> Serentill, J. y Gradaïlla, A. (2010). “Las evaluaciones de rendición de cuentas y la autonomía de centros”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 5, p. 12.

<sup>454</sup> Fernández Enguita, M. (2009). “La evaluación como base de la profesionalidad, la autonomía y la innovación”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 4, pp. 16-20.

los alumnos, las prácticas didácticas, los aprendizajes y las familias no son iguales, son diferentes y únicos. Es decir que el modelo de evaluación a desarrollar en los centros, según Royo<sup>455</sup> (2010), tiene que alejarse de propuestas mecánicas, sólo cuantitativas y formales y avanzar hacia procesos de evaluación más cualitativas y globales, que permitan valorar las situaciones y el desempeño profesional.

Salavert<sup>456</sup> (2012), sostiene que el éxito de las escuelas depende del liderazgo y profesionalidad del equipo directivo y de los profesores y, a su vez, necesitan del apoyo y colaboración de las políticas desarrolladas por la Administración educativa. Nuevamente volvemos a mirar el rol de los directores de las escuelas estudiadas y cómo impactó su estilo de gestión en las instituciones. En la debilidad anterior, pudimos conocer que las directoras no hacen uso de la planificación como herramienta de trabajo y tampoco sostienen proyectos de integración que guíen la práctica escolar.

Por ello es comprensible que en las escuelas cuando se habla de evaluación, la asocian directamente a las fortalezas y debilidades, pero sin la posibilidad de relacionarlas con un proyecto educativo, con una propuesta de integración y con un diseño de evaluación:

*“Porque por ahí es como que muchas veces, como desde hace unos 2 o 3 años reuniones institucionales sólo se trabajan fortalezas y debilidades de los servicios. Y entonces si vos por ahí no tenes presente esto del proyecto institucional, pues no sabes como van las cosas, ¿no?”* Ga-EE2-ei1-4:5

Otro aspecto que encontramos es que en las escuelas se reconoce la diferencia entre una evaluación formal sistemática y otra informal, que es la que realizan:

*“D-Heeeeeee ..... no nos evaluamos nosotras como servicio o escuela, digamos así sistemáticamente, pero si tratamos entre nosotros en el equipo de ver como trabajamos, que hacemos y como lo hacemos. Respetamos las individualidades, las propuestas que trae cada uno de nosotros y bueno si alguien dice algo, pues tratamos de ver como mejorar la situación o de poner a prueba sugerencias. ... eso es lo que hacemos, ¿es evaluación, no?”* Do-EE2-ei1-5:6

También aparece otra característica, la autoevaluación como modalidad para identificar las problemáticas escolares:

*“D-Nosotros hemos hecho una autoevaluación a partir de tener que elaborar el PIE. Ahí hicimos encuestas a los docentes y a los padres, y ahí salió claramente esto del problema de al comunicación entre los docentes. Y también los padres dijeron que no tienen comunicación con los docentes”..* Di-EE2-ei2-5:7

<sup>455</sup> Royo, M. (2010). “Evaluar para mejorar”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 5, pp. 23-27.

<sup>456</sup> Salavert, R. (2012). Op. Cit.

Las experiencias de evaluación que encontramos en las escuelas son focalizadas en el servicio de integración y la práctica áulica, aunque encaradas desde una acción informal, asistemática, sin el uso de técnicas específicas, y con la sola intención de analizar la tarea:

*“(...) también evaluamos el servicio, como funciona esa atención que hacemos. Y también tratamos de evaluar a la escuela, porque cuando nos juntamos entre las maestras decimos, bueno chicas esto lo tenemos que cambiar, esto lo tenemos que mejorar, y se lo hacía antes, hoy ya no”*. Do-EE3-eg2-6:10

*“(...) entonces les dije, ¿porqué no hacemos un replanteo de ver que es lo que está pasando con la práctica? No con los contenidos, si no como estamos nosotros llegando a los chicos. Y cada uno fue comentando las estrategias que usan, la metodología que utiliza y que dificultades encuentra con los chicos”*. Vi-EPC255-ei1-6:8

Las escuelas realizan una evaluación asistemática, pero hacen uso de herramientas técnicas, como el uso del F.O.D.A.:

*“D-Nosotras como hicimos el FODA, y solamente hemos seleccionados 5 escuelas. D-Discúlpame la pregunta, que es el FODA? D-Es la matriz de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Es un análisis que se hizo en las escuelas integradoras. Y de ahí se selecciono las escuelas que nosotras creemos que pueden ser escuelas integradoras. Y también dejamos muchas escuelas afuera”*. Do-EE8-eg2-8:11

La evaluación se presenta como una experiencia aislada que realizan las escuelas, no apareciendo una corresponsabilidad entre las instituciones y la Administración educativa. En las escuelas se desarrollan experiencias de evaluación focalizadas en las prácticas escolares y en los alumnos donde incluso se utilizan instrumentos para la recogida de información.

También se realizan instancias de autoevaluación de los servicios de integración, basadas en la identificación de debilidades y fortalezas, sin aparecer una posterior toma de decisión o plan de mejora. Otra característica es que las instancias de evaluación tienen el carácter de experiencias aisladas, pero no son institucionales ni apoyadas desde los órganos del ministerio de educación.

De esta forma la Administración genera en su accionar una contradicción. Por un lado, solicita a las escuelas la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.), pero no hace nada por formar, informar, promover o inducir a las escuelas para que inicien un proceso de evaluación institucional. Entonces nos preguntamos, ¿cómo elaborar un proyecto de la envergadura del P.E.I., si antes las escuelas no realizan una evaluación global?

Esta situación también nos muestra que los centros no sólo no tienen cultura evaluativa, sino que tampoco viven experiencias de evaluaciones externas. Queda

en evidencia que la Administración educativa no necesitaría conocer ni reflexionar sobre la relación y coherencia entre los medios con que cuenta, las medidas que toma, las prácticas que desarrollan las escuelas y las necesidades que demanda la sociedad.

Para Díaz Alcaraz<sup>457</sup> (2006), la evaluación institucional de la que hablamos se presentaría como algo extraño, ajena a la realidad y necesidad de las escuelas. En este contexto podemos comprender porque las directoras reproducen un rol administrativo y normativo, que no les posibilita desarrollar habilidades directivas que les permita construir propuestas organizadas y sistemáticas de evaluación a nivel escuela o centradas en algún ámbito o componente de la organización.

En relación a esta actitud de la Administración y de las directoras, Imbernón<sup>458</sup> (1998) sostiene que en general, la educación y en particular las escuelas se encuentran atravesadas por dos tendencias: perpetuar el orden establecido, tendencia reproductivista o conservadora y aquella, que busca modificar el orden establecido o institucionalizado, tendencia innovadora y crítica.

En las escuelas la evaluación se encuentra focalizada en la valoración de los alumnos para su ingreso y permanencia en el servicio de integración. Si nos remitimos a las entrevistas, podemos identificar un circuito de evaluación, que se inicia con el diagnóstico del alumno realizado por el gabinete escolar.

*“A los alumnos al comienzo lo evaluamos con una prueba diagnóstica, bueno la evaluación de ingreso que hacemos nosotros desde el gabinete”*. Ga-EE2-ei1-4:5

Una vez que el alumno obtiene el informe favorable de los profesionales del gabinete escolar, se integra al niño a la escuela común y a partir de allí se realiza un seguimiento en el desempeño escolar del alumno.

*“D-Yo creo que se evalúa o al menos lo veníamos haciendo, el proceso de nuestros alumnos, porque no solamente lo atendemos un año y ya está. Siempre se tuvo en cuenta el proceso de los chicos”*. Do-EE3-eg2-5:10

El seguimiento del desempeño escolar del alumno tiene un ámbito de trabajo, las reuniones de equipo de gabinete escolar. Cada caso es abordado en forma individual y se elaboran planes de intervención.

*“D-Creo, en general que más nos centramos en evaluar es el proceso individual de cada chico, esto en las reuniones que tenemos. O sea, cuando alguno ve que hay dificultades o las cosas no van, lo planteamos en las reuniones de equipo que tenemos, allí aportamos, sugerimos y organizamos un plan, para ver que podemos hacer, esto con cada niño”*. Do-EE2-ei2-7:8

<sup>457</sup> Díaz Alcaraz, F. (2006). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.

<sup>458</sup> Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

No sólo se evalúa el aprendizaje de los alumnos, también se analiza el compromiso de la familia con la educación del niño, situación que en cierta forma es determinante para la continuidad o no del alumno en el aula común.

“D- *Vamos evaluando el compromiso de los padres, de la familia con sus hijos*”. Do-EE2-ei3-1:5

Focalizar la atención en la evaluación de los alumnos y no desarrollar el análisis del proceso global de la integración, quizás tiene su explicación en el hecho que toda la tarea queda bajo la responsabilidad de los docentes. Esto significa que lo didáctico, los procesos de enseñanza y de aprendizaje se constituyen, desde la mirada de los profesores, como el elemento privilegiado que vertebra y garantiza el éxito de la integración de los alumnos.

Desde este enfoque lo institucional y lo organizativo quedan relegados a un segundo plano. En el discurso de las docentes encontramos que tienen más en claro que actividades realizar con el alumno: diagnóstico individual, seguimiento, abordaje en equipo, plan de intervención y hasta una mirada contextual, porque también se observa a la familia del alumno. Este esquema de trabajo que se construye para contener al alumno en el aula, parece que no es posible que lo puedan utilizar y replicar para mirar y analizar que necesitan las instituciones para sostener la integración.

Los docentes tienen incorporado en sus esquemas de trabajo una mirada secuencial que les permite construir los mecanismos y procedimientos para integrar al alumno al aula. Lo que no encontramos es una mirada global y organizacional que les permitiría contextualizar ese accionar docente de las aulas y en el gabinete escolar. Notamos la ausencia del director, el responsable de generar una evaluación institucional y desarrollar un plan de acción, creando así el marco de trabajo, el sentido de pertenencia y contexto de trabajo del docente.

Tampoco encontramos que los docentes cuenten con un plan, un proyecto específico que guíe el seguimiento y valoración de los avances o retrocesos del alumno integrado. Toda esta construcción de la tarea docente queda sólo en discursos, porque cuando vamos en la búsqueda de documentos que respalden esta tarea, hallamos propuestas generales, intenciones globales y la definición de objetivos y actividades amplias.

En los proyectos específicos de integración aparecen los siguientes componentes:



*“Fundamentación del servicio, objetivos generales, distribución del personal, nomina de escuelas con las que se trabaja, distribución de horarios atención por docente, cronograma de reuniones y especificaciones administrativas”*. PI-EE2

Junto a los proyectos no se exhiben documentos construidos para realizar el diagnóstico a los alumnos, como guías de registro de las clases o formatos para elaborar los informes. En síntesis, los docentes no cuentan con procedimientos más concretos ni con instrumentos creados para este fin, que les permita realizar una tarea más objetiva y técnica cuando hablan de evaluación y seguimiento de los alumnos.

La bibliografía especializada en evaluación sostiene que la respuesta a la pregunta ¿por qué evaluar?, es clara: para mejorar la calidad educativa en las escuelas. Quizás por esto, para Rodríguez<sup>459</sup> (2012), *“la reflexión y la evaluación conducen al desarrollo profesional y posibilitan la investigación y la innovación”*. La evaluación aparece como ese elemento que logra a través de la revisión de las prácticas escolares, fortalecer la motivación de los profesores, generar actitudes positivas hacia la diversidad y construir y consolidar culturas escolares más inclusivas generadas desde el consenso.

Las escuelas consolidaron una cultura evaluativa a partir de acciones de evaluación espontáneas y no sistemáticas. Nos preguntamos ¿es posible que las escuelas tomen medidas relativas a la atención a la diversidad si no se apoyan en datos objetivos y fiables sobre la realidad institucional? Hasta el momento el modelo de trabajo instaurado en las instituciones es el asistemático y sin una mirada global del centro. Esta situación la encontramos en las entrevistas:

*“G-A mi me parece que esa es una cuestión que nos falta trabajar”*. Ga-EE3-ei1-6:6

*“Nos falta un poco evaluar en general el funcionamiento del servicio de integración”*.  
Do-EE2-ei2-7:8

*“No evaluamos la integración en general, o sea el funcionamiento del servicio de integración. Pero esto ya se viene dando desde hace muchos años”*. Do-EE3-ei2-8:9

También los proyectos institucionales nos señalan sólo una declaración de intención sobre la evaluación:

Servicio de Escolaridad:

*“La evaluación se realizará mediante seguimientos ampliando los procedimientos y estrategias”* PEI-EE2

Objetivos de la dirección:

*“Asesorar, controlar, coordinar en forma flexible, de formación y de reflexión”* PEI-EE2

Objetivos General del Proyecto Educativo Institucional

<sup>459</sup> Rodríguez, M. (2012). “La evaluación de la acción tutorial desde la práctica”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 1, pp. 27-30.

*“Orientación, coordinación, acompañamiento y evaluación de todos los procesos y áreas curriculares”* PEI-EE8

Las evidencias nos muestran que en las escuelas no se desarrolla una evaluación sistemática basada en una actuación racional y planificada. Los centros no cuentan con un plan de evaluación, por lo tanto, tampoco cuentan con un conjunto de indicadores a utilizar para analizar y valorar la integración escolar en sus diferentes contextos y ámbitos.

Como la tarea se realiza en forma intuitiva o asistemática, podemos comprender porque después de más de veinte años las escuelas no pueden avanzar en la mejora de sus propuestas de atención a la diversidad. Técnicamente vienen trabajando en forma improvisada, esta situación repercute negativamente en la mejora de la organización y del desarrollo de las actividades de la integración.

Falta una base sólida de conocimiento y valoración de las situaciones que acontecen en las escuelas comunes y especiales, que nos permita tomar decisiones y reorganizar adecuadamente la compleja situación e interacción que se produce día a día en la integración de los alumnos. Los centros necesitan de una evaluación formal y sistemática, que les permita conocer las debilidades y así tomar medidas correctoras e innovadoras para cambiar y, también, conocer sus fortalezas para consolidar e institucionalizar los resultados positivos obtenidos.

Hasta aquí hemos analizado las debilidades que encontramos en el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas. Nuestro objetivo fue identificar los aspectos que consideramos como debilidades institucionales, situación que nos posibilitará proponer en el capítulo 12 líneas de mejora del proceso de atención a la diversidad.

Desde una primera apreciación podemos decir que esta imposibilidad de las escuelas de precisar sus directrices de trabajo puede tener origen en el hecho que carecen de acuerdos mínimos como centro, en este caso definir los valores y objetivos como institución. Esta situación se ve favorecida porque también encontramos dificultades en la formación permanente de los docentes y una ausencia de procesos de evaluación institucional que posibilite conocer la realidad escolar y tomar decisiones.

Pero también es preciso asumir que fijar elementos como los objetivos, acordar valores, planificar actividades, elaborar proyectos institucionales y específicos y realizar evaluaciones globales no garantizan por si solas la mejora en

las escuelas. Fijar nuestras actividades a partir de estos elementos implica tener un alto grado de responsabilidad y compromiso frente a la atención a la diversidad y a la comunidad educativa.

Nuestro objetivo es iniciar un proceso de reflexión que permita la dinamización de los centros educativos con el fin de optimizar sus recursos y adaptarse de manera ágil a las demandas planteadas por su entorno. Nuestra propuesta tiene sus bases en los modelos de las organizaciones que aprenden y en las comunidades de aprendizaje porque buscamos el cambio y mejora escolar desde la visión y la aportación de todos los agentes educativos implicados y porque pretendemos dar respuesta a las necesidades singulares, únicas y diversas de las personas.

### **8.1.2. Fortalezas de la integración: una esperanza institucional**

El sistema educativo argentino es históricamente centralista, una copia del modelo de Estado y de la organización del país en su conjunto. Luego de dos reformas educativas en 1993 y el 2006, las escuelas de todos los niveles y modalidades aún cuentan con una escasa autonomía.

Las instituciones son el epicentro de la acción educativa donde confluyen la política educativa de la Administración, las necesidades de los alumnos y de los docentes y las demandas de la sociedad. En este contexto los directores escolares, como representantes y responsables del centro tienen una escasa autonomía de actuación, quizás por ello terminaron constituyéndose en simples ejecutores de las decisiones tomadas en los otros niveles del sistema educativo. Adoptan el rol de gestores y desarrolla un modelo de gestión administrativo, porque utilizan gran parte de su tiempo y energía para tramitar los documentos hacia los órganos intermedios del sistema.

Los docentes por su parte, desde su tarea con el currículo se sienten obligados a aplicar de manera mecánica las estructuras curriculares emanadas del Ministerio de Educación. Sin embargo tienen un espacio, el aula, que les posibilita hacer uso de su autonomía y desde allí asumir retos y compromisos con las necesidades de aprendizaje que tienen los alumnos.

Nuestras escuelas desde sus orígenes hasta la fecha institucionalizaron rutinas de trabajo sostenidas por valores y principios sociales más cercanos a la

homogeneidad y la segregación. Las culturas organizacionales tienen mucho que ver con lo que se vive y piensa en la sociedad, de ahí la importancia por buscar incidir en procesos de cambio desde las escuelas hacia el territorio.

Otras de las características de los centros son las innovaciones, que son un reflejo que da cuenta de la capacidad de cambio y adaptación al medio que tienen las escuelas, especialmente de los docentes y directores. Sin embargo, éstas no siempre vienen acompañadas o sostenidas por acciones planificadas, organizadas y con propósitos de transformación y mejora.

Los directores constituyen un elemento sustancial para el desarrollo pedagógico y organizativo de las escuelas. Si bien es cierto que la autonomía de los centros es aún relativa, las instituciones cuentan en la actualidad con instrumentos de gestión y experiencias innovadoras que pueden contribuir en la construcción de un modelo educativo con identidad propia.

En ese sentido en las escuelas objeto de estudio no sólo encontramos debilidades, sino también fortalezas que sostienen y marcan el rumbo de la integración. Del análisis del cuestionario aplicado en las escuelas comunes y especiales, identificamos con puntuación alta a los siguientes indicadores: N° 1.4) Innovaciones realizadas, N° 2.3) Alumnos a brindar atención, N° 3.1) Resolución de conflictos y N° 4.2) Toma de decisiones.

Consideramos que las fortalezas encontradas en las instituciones en estos momentos, desde el punto de vista organizacional, no son elementos o ámbitos prioritarios. Mientras que las debilidades identificadas sí afectan a los aspectos centrales de la organización.

No obstante al momento de desarrollar y caracterizar cómo aparecen y se sostienen estas fortalezas, decidimos transversalizarlas y explicarlas a partir de los siguientes aspectos: la organización de la integración, los modelos de integración que prevalen en las escuelas, los servicios educativos, el servicio de integración y la integración como instrumento de cambio institucional.

#### **8.1.2.1. La integración: elemento de cambio escolar y social**

Las innovaciones, proyectos o actividades que se realizan en las escuelas no suelen generar cambios en las instituciones si es que no llegan a institucionalizarse. Si el cambio no tiene continuidad, queda en el experiencialismo y

en las anécdotas de quienes participaron. En otros casos, los centros deciden iniciar procesos de cambios y para ello dedican la mayor parte de su tiempo en elaborar el proyecto de trabajo, quizás sin el sustento de un criterio de realidad. Esta situación lleva al fracaso del proyecto y genera entre los participantes frustración y rechazo a futuras experiencias similares.

Para Fullan<sup>460</sup> (2004) en ocasiones las innovaciones se introducen en las escuelas sin una necesidad y sin la intención de promover cambios reales, por el sólo hecho de mostrar que la institución se encuentra en movimiento o por moda del momento. Otras veces las innovaciones no son sentidas, necesarias ni apropiadas para el centro, por último en ocasiones los docentes realizan experiencias sin ninguna intencionalidad de cambio y estas se implementan con éxito.

El autor también plantea que en el caso de innovaciones exitosas podemos encontrar dos condiciones, porque surgen a partir de una necesidad real y porque recibió un fuerte apoyo y compromiso durante su desarrollo. En este sentido, si analizamos las experiencias de integración que desarrollan las escuelas especiales, las directoras y docentes nos muestran una intención de cambiar y la existencia de unas necesidades de cambio:

*“Hoy yo creo que desde la educación especial debemos comenzar a realizar cambios, yo creo que no hay que tenerle miedo a los cambios, o que el gobierno te diga hay que hacer esto(…)”.Di-EE2-ei1-1:5*

Los cambios se sostienen desde un órgano de las escuelas, en este caso desde el servicio de integración. No se logró institucionalizar la nueva tarea, porque todo el trabajo se circunscribe al servicio de integración.

*“Aquí se hablaba de rehabilitación y de apoyo solamente. Pero ahora esto es como que ha cambiado, pero no se ha revertido del todo. Incluso hay más de trabajo en equipo, porque cuando se realiza la integración, es el equipo diríamos quien resuelve la situación cuando hay un problema, cuando hay un conflicto es el equipo el que ve, el que analiza.. Heeee ... y bueno también incluso en el lenguaje, en el discurso ya no se escucha, esto de la rehabilitación”. Ga-EE2-ei1-1:5*

Una docente señala como logro de las escuelas especiales, más que institucionalizar o consolidar un modelo de trabajo, en estos años de trabajo pudo hacer visible la segregación de las personas con discapacidad y lograr que la sociedad la tenga en cuenta como una problemática social a la cuál hay que dar solución.

*“D-No se si tanto intervenimos como es la escuela especial, o no. Algo yo creo que si, el hecho de que la escuela logre dar a la comunidad otra imagen de la persona con*

<sup>460</sup> Fullan, M. (2004). Op. Cit.

*discapacidad, yo creo que ayudó, ¿viste? Porque en otros tiempos hubiesen dicho estas comparsas, no estos chicos no lo pueden hacer, esteeee ... en fin no pueden hacer las cosas que hacemos nosotros. En cambio el hecho que la escuela especial trabaja, difunde y hace, la misma gente que organiza estas cosas comienza a ver a los chicos-alumnos de otra forma. O sea que no es un aporte absoluto, pero tampoco creo que es nulo, creo que la escuela tuvo que ver en esta nueva concepción, en este cambio”.* Do-EE2-ei2-1:8

Las escuelas reconocen la necesidad y la existencia de cambios educativos, que no solo hay que asumirlos sino también realizar acciones concretas. Tomando a Bolívar<sup>461</sup> (1999), la integración no sólo puede ser considerada un cambio de primer orden porque llevó a las docentes a modificar, en alguna medida, los procesos que se desarrollan en el aula. En este sentido comenzaron a aceptar en las aulas comunes alumnos con discapacidad o que las maestras especiales utilicen los CBC de la escuela común. También podemos encontrar una incidencia de segundo orden, porque afectó a la organización de las escuelas especiales, con el surgimiento del servicio de integración o de apoyo a la escuela común.

También, con las reformas educativas de 1993 y del 2006, hubo cambios de un tercer orden porque la educación especial recibe un nuevo mandato: la integración y la inclusión escolar. Esta nueva situación no sólo despoja a la escuela especial de ser un sub-sistema educativo, transformándola en una modalidad educativa transversal a todo el sistema educativo, sino que la lleva a reconfigurar su relación con las escuelas comunes.

Por último, aparece un cambio de cuarto orden que afecta a la comunidad, a la sociedad y a otras instituciones del territorio. Posibilitar la normalización de una persona con discapacidad, no sólo le compete a dos escuelas, la común y la especial, sino a otras modalidades educativas, a centros recreativos y deportivos, a espacios religiosos y especialmente a la familia.

Éste último cambio, según Bolívar (2011) es fundamental, porque muestra las nuevas alianzas que realizan las instituciones con el exterior. En el caso de la atención a la diversidad es necesario que consideremos a la:

*“educación como una tarea comunitaria. La renovación organizativa se juega hoy, en este plano, en romper el habitual aislamiento para establecer nuevas relaciones con el barrio, el municipio, familias y servicios comunitarios. La renovación organizativa actualmente pasa por constituirse en comunidades de aprendizaje en red, implicarse con otros centros en proyectos de innovación y mejora, aprendiendo de ellos y con ellos”<sup>462</sup>.*

<sup>461</sup> Bolívar, A. (1999). Op. Cit.

<sup>462</sup> Bolívar, A. (2011). “Por una renovación organizativa de los centros escolares”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 4, pp. 29-30.

Según Gómez Dacal<sup>463</sup> (1996), al cambio se lo puede definir como un proceso creador e innovador sostenido en el tiempo que afecta a la configuración de la propia organización o de algunos de sus componentes esenciales. Implica un movimiento desde un estado presente hasta otro futuro distinto. Requiere nuevos conocimientos y técnicas que capaciten para adaptarse satisfactoriamente a necesidades y circunstancias nuevas.

Si tomamos a la integración escolar como un elemento nuevo que se introduce en las escuelas, estamos en presencia de un cambio educativo. Así lo expresan las entrevistas:

*“Mira te cuento, la escuela surge con el objetivo de preparar al alumno para la capacitación laboral en oficios manuales y prácticos, con una tendencia rehabilitadora: pero cuando surge la integración entonces ya se cambia el objetivo, y así nuestro objetivo ahora es: la preparación integral del alumno para su inserción en la comunidad, este es nuestro objetivo general como escuela”.* Di-EE8-ei2-1:5

Antes de la integración, prevalecía en las escuelas y en la sociedad el paradigma de la institucionalización o rehabilitación que sostenía que la discapacidad es un problema de la persona. Los sujetos se convertían en dependientes y por ello requerían de cuidados durante toda su vida. Incluso se desvalorizaban las capacidades que pudiese tener o desarrollar el sujeto, limitando el ejercicio de sus derechos esenciales como persona, como la posibilidad de participar y de elegir.

Luego surge el movimiento de la integración, tal como pudimos conocer en el capítulo 7, que sustenta la búsqueda de la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Para Illán<sup>464</sup> (1996), la integración escolar como principio ideológico inicia el camino que nos conduce a una valoración positiva de las diferencias humanas.

Pasar de la segregación a la integración, implica un cambio para las escuelas, porque se pasa de un modelo que rechaza a la diversidad, por uno que la valora y la lucha contra cualquier forma de discriminación o de marginación. Procura que la sociedad considere a la diversidad de las personas como un valor inherente a su condición.

A partir de Marcelo<sup>465</sup> (2000), sostenemos que la integración puede significar un cambio de tipo radical porque apunta a cambiar las tradiciones culturales de las

<sup>463</sup> Gómez Dacal, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Escuela Española.

<sup>464</sup> Illán, N. (1996). Op. Cit.

<sup>465</sup> Marcelo, C., (2000). “El cambio educativo como objeto de estudio: el uso del conocimiento para la mejora de la escuela”, en Estebaranz, A., *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.



escuelas, afecta a sus estructuras profundas como los valores y principios de acción institucional. La integración aparece como un elemento que viene a cambiar la vida organizativa de todas las escuelas tanto comunes como especiales, solicitando cambiar la homogeneidad por la heterogeneidad, la normalidad por la diversidad y el aislamiento por la inclusión.

Es un cambio interno, porque quien lo provoca son las personas que se encuentran dentro de los centros especiales, liderados por los docentes y directores, a partir de las demandas de sus alumnos y familiares. Luego quienes tienen que trabajar y bregar por el desarrollo del modelo son los docentes de educación especial que buscan donde integrar a los alumnos y los docentes comunes que aceptan incorporar a sus aulas a los alumnos con discapacidad.

Es un cambio organizativo porque a partir de la integración surgen nuevas estructuras y modelos de trabajo al interior de las escuelas especiales y comunes. También plantea un nuevo sistema de relaciones entre las personas y las instituciones y genera un cambio en la naturaleza de trabajo. Una directora señala que significó para la escuela trabajar con la integración:

*“Nosotros la integración nos ha hecho repensar a la institución en general,(...), me parece que la ruptura se da desde el momento en que uno desde la práctica lo va trabajando, porque aquí por decreto no se formalizan cambios. Esto fue una práctica que no lo logramos con todas las escuelas,(...)”.* Di-EE2-ei2-2:5

Otro aspecto que surge es la normativa, en este caso recurrimos a las dos leyes de educación que dieron lugar a la integración y luego a la inclusión, la N° 24.193 y la 26.206, respectivamente. Básicamente estas normas no sólo sostienen como principio la atención y respeto a la diversidad de los alumnos y sus familias, sino que prevé lineamientos en cuanto al tratamiento del currículo y la organización de los centros.

La integración como fenómeno organizacional provocó un reordenamiento institucional, porque promovió la unificación entre la educación especial con las escuelas comunes. El reordenamiento institucional de los centros especiales se visualiza en el surgimiento y reformulación de los servicios de integración o de apoyo a la escuela común, posibilitando la creación de nuevos roles (profesores de apoyo, itinerantes o integradores) y estrategias de integración.

En la figura n° 54 mostramos los elementos que sustentan a la integración escolar como promotor del cambio institucional:

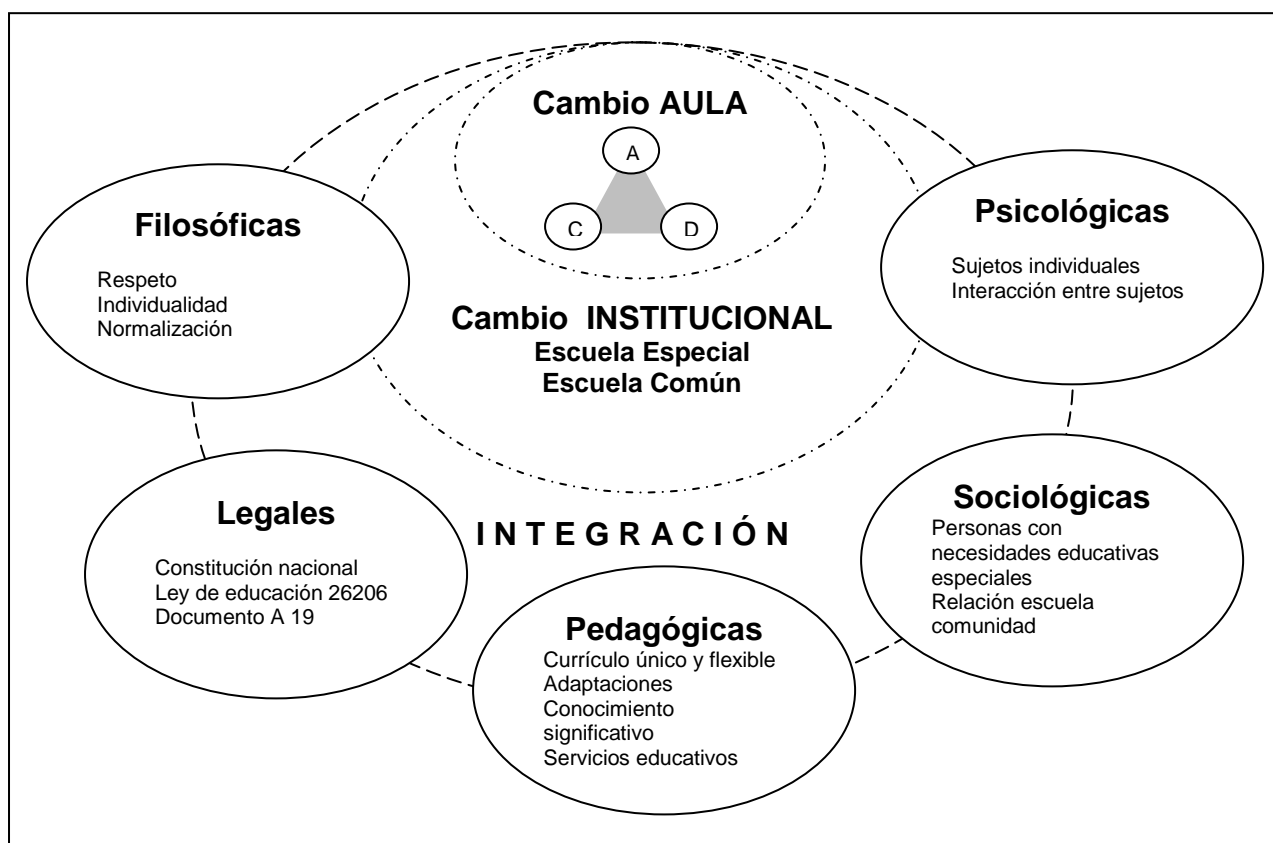


Figura nº 54 Elementos que sostienen a la integración como promotor del cambio institucional

La figura nos muestra los ejes que sustentan a la integración como un elemento de cambio educativo, siendo sus bases: lo legal, pedagógico, filosófico, psicológico y sociológico. Estos aspectos en forma articulada permiten tener una mirada holística de las personas con necesidades educativas especiales. Puigdemívol<sup>466</sup> (1998) sostiene que la integración no sólo tiene implicancias educativas porque provoca transformaciones en los centros, si no que también es el camino hacia la integración social del sujeto.

Los cambios propuestos a partir de la introducción de la integración, ya sea en forma intuitiva u organizada, significan la puesta en marcha de acciones innovadoras a escala institucional e interinstitucional. Otra de las claves que nos permiten hablar de cambios es el surgimiento de los servicios de integración y la elaboración de los proyectos específicos. No estamos planteando que por el sólo hecho de crear servicios o elaborar proyectos el cambio es efectivo, simplemente suponemos que el desarrollo de estos dos aspectos puede entenderse como una declaración de intenciones o la existencia de un compromiso con el cambio a favor de la diversidad.

<sup>466</sup> Puigdemívol, I. (1998). Op. Cit.

Según Torre (1998), ante una propuesta de cambio existe “*un doble entorno: uno de carácter técnico, que trata de dar respuesta a los requerimientos derivados de las necesidades de aprendizaje del alumno, y un entorno institucional, que responde a las necesidades del centro escolar en el cual se desarrolla la actividad docente*”<sup>467</sup>. El autor nos señala dos niveles que sostienen todo cambio, el aula y la escuela. Como las instituciones son parte de un sistema educativo, tenemos que mencionar un tercer nivel, el que representa a la Administración educativa.

Para introducir y desarrollar un cambio en las escuelas es necesario tener en cuenta el rol de los agentes de cambio externos, en este caso representado por la Administración educativa, como los agentes de cambio interno, constituido por la figura del director y de los docentes. En esta situación de cambio la Administración no aparece involucrada en forma directa y comprometida con el tema, así lo expresan las directoras:

*“Entonces creo que cada escuela de educación especial va haciendo un avance institucional, y así cada una va siendo un compartimiento que va construyendo con su propia comunidad. Como directora no veo que haya una dimensión de la educación especial en el orden provincial, que digamos que valla definiendo con claridad estos nuevos modelos de intervención. Creo que cada escuela lo hace con su comunidad como puede o como puede, (...). Bueno esas son aperturas que se van haciendo y no lo va haciendo la educación especial desde el marco provincial, lo va haciendo la escuela de educación especial en su ámbito concreto, y que creo que no hay un reconocimiento del Ministerio”.* Di-EE3-ei1-2:5

La Administración educativa tiene la tarea de definir y desarrollar políticas educativas del sector a través de la Coordinación Provincial de Educación Especial. En el caso de la integración muestra su ausencia, sobre todo en la falta de acompañamiento y asesoramiento a las escuelas. El marco normativo y político se encuentran en las leyes de Educación Nacional (2006) y General de Educación (1993), por los lineamientos del Acuerdo Marco para la Educación Especial (2000) y las Resoluciones N° 144/2010 y 155/2011, pero a partir de allí, aparentemente la administración central diluyó su intervención.

Indagando en el Departamento de Educación Especial encontramos un documento que lleva como título:

*Lineamiento para las Escuelas de Educación Especial. Lineamientos generales para la integración escolar de personas con necesidades educativas especiales en establecimientos de nivel primario de la provincia de Jujuy.*

Este documento fue realizado, según aparece en su introducción en 1995 por la supervisión de escuelas especiales de la provincia y la auxiliar técnico de la

<sup>467</sup> Torre, S. (Coord.) (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española, p. 61.

supervisión y con la leyenda de haber sido confeccionado con la participación de toda la educación especial:

*Por la diversidad que abarca la Educación Especial, exigió un trabajo reflexivo, crítico, de análisis y consulta permanente para convertirse en un instrumento de real aplicación y flexibilidad para la educación según las distintas realidades existentes. Docentes, gabinetistas, directores, y otros representantes del sector, hicieron su aporte para el prestigio de la Educación Especial, (...). Documento-Lineamientos para la educación especial*

La administración escolar a través de la supervisión adopta un enfoque de asesoría externa. Para Torre<sup>468</sup> (1998), la intervención se realiza desde un enfoque técnico, porque a partir de políticas educativas delineadas a más alto nivel educativo los expertos recomendarían ejecutar acciones en las escuelas, sin tener en cuenta las particularidades institucionales. Esta sería aparentemente la situación, porque si bien en el documento se hace hincapié en la participación y el aporte de todos, en la realidad, cuando nos dirigimos a las directoras y les consultamos sobre la existencia de una política educativa sobre la integración, expresan que no existe.

Las directoras señalan aspectos negativos con relación al desempeño de la administración y una sensación de soledad en su tarea. Por si no fuera poco, ni siquiera existe un reconocimiento oficial de la administración escolar tratando de rescatar las experiencias de las escuelas y así poder elaborar políticas para el sector.

Lo expuesto, nos conduce a realizar dos planteamientos, el primero es que se tomó a la elaboración del documento como un trámite administrativo a cumplir por la administración escolar, así lo demuestran las directoras que manifiestan no conocer ninguna reglamentación. Quizás solo se puede hablar de la existencia de un documento burocrático, el cual se elaboró con un mayor protagonismo de la superioridad. En segundo lugar, si la integración escolar se convirtió en un instrumento de cambio fue gracias a las acciones que se realizaron por y desde las escuelas, con el afán de responder a las demandas de la sociedad y a su vez para reestructurar su funcionamiento y rol dentro de la comunidad.

Otro elemento del cambio es lo cultural o cómo asumen el rol quienes asumen los cargos políticos o de control intermedio del ministerio. Si bien las escuelas y el sector tienen una historia de poco acompañamiento sobre la integración, esto hoy podría tener otro panorama. Actualmente las directoras señalan

<sup>468</sup> Torre, S. (Coord.) (1998). Op. Cit.

que existen aires de cambio desde la Administración, dado que hubo cambio de supervisora escolar, quien tendría otra perspectiva de trabajo:

*“Ahora recién con la nueva supervisora es como que trata de buscar esos acuerdos o de darle identidad al sector de las escuelas especiales, pero años estuvimos como solas. Entonces nosotras hacíamos las cosas, y nadie venía y nos decía estamos haciendo bien o estamos haciendo mal. No teníamos ayuda esa es la realidad de nuestras escuelas”.*

Di-EE2-ei2-7:7

Hasta aquí podemos decir que en las escuelas hubo un inicio de un cambio a partir de la decisión de las escuelas de trabajar desde el enfoque de la integración escolar. Este hecho en concreto es un cambio educativo, que también luego va consolidando modificaciones en las actitudes sociales. Sin embargo, si analizamos el impacto o la consolidación del cambio encontramos dos hechos que nos hacen ver que nos queda un camino por recorrer.

Si dirigimos nuestra mirada a las escuelas, encontramos que éstas sostienen trabajar desde la integración, modificaron su estructura organizacional, crearon nuevos roles educativos y hasta quizás podríamos decir que hay un cambio de actitud y convencimiento real. Pero existen dificultades en cuanto a la modificación de la cultura organizacional, porque aún las directoras expresan no poder consolidar una propuesta de trabajo institucional. Esto se manifiesta en lo siguiente:

*“Yo me paso 30.000 hora aquí, hee..... yyyy... no me dan los tiempos para: coordinar entre un servicio y el otro servicio. Cada uno mira su servicio, y entonces la debilidad es que no se pueden coordinar acciones entre un servicio y el otro, entre todos los servicios de la escuela, para que se vayan complementando. Esa es la gran debilidad”.*

Di-EE2-ei2-7:7

Otro elemento a tener presente es el impacto en las escuelas comunes, recordemos que venimos con casi tres décadas de trabajar la integración escolar. Si preguntamos, en este caso a una docente común, donde se integran alumnos de la escuela especial, nos dice:

*“D-Este tema de la diversidad o integración, no es un tema por el cuál nos sentemos a trabajar o planificar entre todos los maestros, ¿no?. Es como un trabajo que por ejemplo lo hacemos solos cada maestro, en mi planificación siempre escribo algo sobre la diversidad, o la integración de los chicos. Hasta el momento, nosotros creemos que el objetivo es integrar solamente al chico a la escuela común.*

*Es decir los recibimos, pero en seguida pasa a ser uno más de los 30 alumnos que tenemos, nos olvidamos, no nos importa. Es decir que es común que los colegas lo acepten en el grado, pero nada más, después si el chico se queda de grado o no...es no importa. Nosotros tenemos conocimiento de que pasa esto en esta escuela. Pero básicamente aceptan a los chicos porque es una imposición de la dirección”.*

Do-EPC204-ei1-2:4

Para comprender lo que ocurre en la escuela especial y común, donde no se institucionaliza el trabajo de la integración escolar, recurrimos a Goikoetxea, Darreche y Fernández<sup>469</sup> (2011), quienes plantean que entre lo personal e

<sup>469</sup> Goikoetxea, J., Darreche, L. y Fernández, A. (2011). Op. Cit.

institucional existen contradicciones inconscientes o conscientes que guían la acción. Es decir que en las escuelas encontramos una teoría declarada que se asume como parte de la institución, es el discurso políticamente correcto, aquello que desea escuchar la sociedad y que está bien visto social y académicamente. Y otro discurso en uso, que contiene los principios que realmente sostienen y regulan la práctica escolar en las aulas y escuelas, donde estamos alejados de la mirada de los otros.

Podríamos decir que seguramente las escuelas experimentaron cambios en forma irregular, marcado por sus tiempos, compromisos y la organización propuesta por las personas implicadas. Por ello quizás habría que reconocer que no se puede hablar de cambios en el sistema educativo, sino más bien de experiencias e iniciativas de innovación en las escuelas, de cambios solo a nivel estructural y administrativo de las instituciones, pero aún les queda por superar fuertes tradiciones y prácticas escolares muy arraigadas.

Creemos que para consolidar el cambio en las escuelas, tenemos que recordar a Husén (1988) quién sostiene que *“gran parte de la resistencia al cambio surge del enfoque por el que expertos o autoridades dicen a los profesores que hasta ahora se han equivocado y que nosotros -los expertos, investigadores o autoridades- tenemos razón y que, por lo tanto, deben seguir nuestras orientaciones”*<sup>470</sup>. Para Santos Guerra (2000), no debemos olvidar que en este proceso de cambio *“no se está defendiendo la abolición de todo lo establecido como algo detestable y la aprobación de todo lo nuevo como algo positivo. (...) Si no que es preciso reflexionar con rigor para que lo que tenga que cambiar sea realmente cambiado”*<sup>471</sup>.

Las escuelas aparecen compartiendo una cultura y un discurso desde los principios de la integración escolar, pero aún bastante alejadas de un modelo inclusivo. Encontramos escuelas especiales y comunes que proclaman un discurso político e intenciones integradoras, pero tienen dificultades para institucionalizar el cambio porque no pudieron: consolidar un modelo organizativo de trabajo, coordinar una estructura de servicios educativos, construir un proyecto institucional y desarrollar acciones conjuntas y concretas entre instituciones.

<sup>470</sup> Husén. T. (1988). Op. Cit. p. 88.

<sup>471</sup> Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, p. 70.

### 8.1.2.2. La organización de los servicios educativos: ¿identidad institucional?

Los principales ámbitos que determinan la organización y funcionamiento de las escuelas especiales, son tres, el primero se relaciona con el marco legal y hace referencia a las normas legislativas y políticas que se definen nuestro sistema educativo. Desde la Ley de Educación Nacional 26.206, en su Art. 42, estos centros aparecen como una modalidad educativa destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Brinda una atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

El segundo ámbito se encuentra vinculado a las propuestas organizativas y de funcionamiento de las escuelas especiales, así como a los profesionales que se encuentran implicados en la integración de los alumnos con n.e.e. Por último, un tercer ámbito se encuentra en los aspectos organizativos y didácticos del aula, en una relación más directa entre los docentes y los alumnos.

Conocer la organización escolar de las escuelas de educación especial nos permite indagar en la lógica de trabajo que van construyendo los centros para sostener las acciones educativas de la integración. La organización escolar por lo tanto es un elemento construido y creado por directivos y docentes a partir de las necesidades escolares y con el fin de mejorar el proceso educativo de atención a la diversidad.

El Acuerdo Marco para la Educación Especial<sup>472</sup> (1999) señala claramente que 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 o apoyos diversificados*”. Desde esta concepción las escuelas de educación especial deben constituir una forma de organización de los recursos (humanos, materiales y funcionales) de tal forma que se busque y se asegure una integración plena del alumno.

Las escuelas hacen suyo lo planteado por el Acuerdo Marco al escribir en su P.E.I. lo siguiente:

<sup>472</sup> Ministerio Nacional de Educación. (1999). *Acuerdo marco para la educación especial*. A 19. Buenos Aires: Ministerio de Educación, p. 10.



*“Partiendo por considerar a la Educación Especial como un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales temporales y permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyo diversificado, es nuestra propuesta de trabajo que la institución se encuentra dividida por SERVICIOS, cada uno de los cuáles debe contar con sub-proyectos que avalen sus prestaciones”*. PEI-Escuela Especial N° 2.

El surgimiento y funcionamiento de los servicios es un aspecto que organiza prácticamente toda la actividad en las escuelas especiales. Es más, si nos remitimos al organigrama de las instituciones, en todos ellos aparecen los servicios (ver figura n° 55). Ello se manifiesta en los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas, tanto en los organigramas, de aquellas escuelas que los tienen confeccionado, o bien en el desarrollo del proyecto en el apartado que hace alusión a la estructura de la escuela.

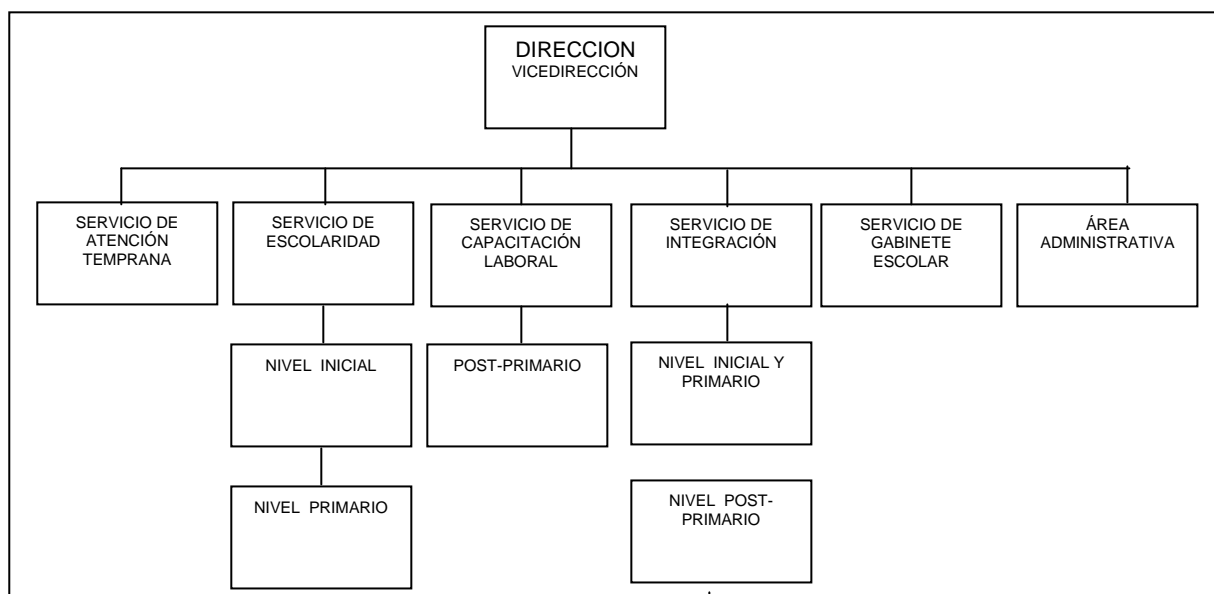


Figura n° 55- Organigrama escolar, extraído del P.E.I. de la escuela especial n° 2

Por último, en cada organigrama escolar se encuentran particularidades, que por un lado, están relacionadas con la concepción de organización que tienen las escuelas. Al ser consultadas las directoras sobre el modelo de organización de las escuelas, estas responden:

*“La escuela se organiza por Servicios, teniendo en cuenta dentro de lo posible, el perfil que tiene cada uno de los maestros, como para ver cuáles son las mayores dificultades que tenemos, en donde están, y quien me va a poder ayudar a resolver esa situación. Entonces desde el vamos como nos organizamos?. por servicios, y donde vas a estar y que vas a hacer?, ellos van a venir, van a hacer la toma de posesión, y dicen yo quiero”*.  
Di-EE8-ei2-1:7

Por otro lado, aparece la denominación que cada centro le asigna a sus servicios (ver figura n° 56). Con relación a la nombre de los servicios educativos que se encuentran en las escuelas especiales, elaboramos el siguiente cuadro.

Escuela Especial	SERVICIOS EDUCATIVOS			
	Educación Temprana	Integración Escolar	Escolarización en Sede	Formación Laboral
N° 2	Educación temprana	Apoyo a la escuela común	Escolaridad	Adaptación y Capacitación Laboral
N° 3		Integración escolar	Escolaridad	
N° 8	Educación temprana	Integración escolar	Niveles Inicial y EGB; Y Talleres	Pre-talleres

Figura n° 56 Servicios educativos que tienen las escuelas de educación especial. Elaborado en base a los organigramas de las escuelas

Continuando con las entrevistas, podemos conocer como es el surgimiento de la organización por servicios:

*“Mira todos los servicios surgen por una demanda de la población, especialmente el de integración, nosotros integrábamos pero en forma informal, es decir por voluntarismo o por lástima, y nos fue bien, pero en el 87 cuando una colega vuelve de España, empapada de todo lo que es la integración, entonces ella presenta un Proyecto de Integración, con pautas, un reglamento interno, y así comenzamos a trabajar en forma más sistemática”.*  
Di-EE2-ei2-1:7

Aquí aparecen dos aspectos, el primero de ellos es que en las escuelas los servicios aparecen por una demanda social a mediados de los años 80'. El servicio de integración escolar el primero que surge, posteriormente el de educación temprana y por último el de formación laboral. El segundo aspecto está relacionado con el proceso de surgimiento de los servicios, donde las escuelas pasan de instancias de ensayos desorganizados o asistemáticos, a instancias superiores mas organizadas. Estos dos aspectos hacen que en Jujuy las escuelas de educación especial consoliden una organización y tarea a través de los servicios.

A continuación una docente nos muestra cómo fue el surgimiento del servicio de integración:

*“O sea la escuela así pasó por tres etapas:  
1º-La escuela inicia lo que es integración, cuando en ningún lado había integración.  
2º-Después vuelve a la otra etapa atrás digamos porque primero los integraba a los chicos, después ya nos lo integra y volvimos a los chicos a la escuela especial.  
3º-Hasta que después volvemos de nuevo a hacer la integración cuando ya tenemos un servicio y bueno ahí ya se pone el servicio de integración, es decir que se organiza un poco más todo el trabajo de integración”.* Do-EE2-ei1-1:6

Por último, las directoras muestran el grado de importancia que tiene para la escuela el tener constituidos los servicios:

*“Y tal vez no en forma acabada los objetivos, pero nosotros estamos organizados por servicios, y estos sí que los tenemos bien organizados, y los servicios, trabajan sobre proyectos”*. Di-EE8-ei2-3:7

Los servicios que tienen organizados las escuelas de educación especial muestran la identidad de las instituciones. Mientras que en la organización de las escuelas comunes encontramos ciclos escolares (1º, 2º y 3º ciclo) y comisiones de trabajo como: jardinería, ropero escolar, comedor escolar. El agrupamiento por ciclo permite el trabajo del currículo, mientras que las comisiones sostienen el desarrollo de las actividades complementarias a realizar por los docentes y alumnos.

Sin embargo, la organización por servicios en las escuelas de educación especial tiene tal importancia o trascendencia que aportan al centro su especificidad. Estos servicios vienen a cumplir con los principios u objetivos que la Ley de Educación Nacional marca para la educación especial: detección, educación temprana, integración y formación laboral. Estos aspectos promueven el desarrollo integral en las personas con necesidades educativas especiales con el fin de posibilitarles una inserción social plena. Para mostrar esta situación se lo consultamos a una docente:

*“Yo creo que el objetivo de cada una de las escuelas va depender de los recursos con los cuáles contamos y de los servicios que tengamos, y del énfasis que le demos a uno o varios de esos servicios”*. Do-EE2-ei5-2:5

La docente señala la importancia que tiene la organización por servicios y también hace alusión a las particularidades de cada centro. Si una escuela brinda mayor importancia a un servicio que a otros, esto estaría marcando los objetivos y principios de la institución. El servicio que se encuentra presente en todas las escuelas es el de integración escolar, esto es sin tener en cuenta el servicio de escolarización en sede, porque éste hace alusión a la escolarización de los alumnos en los propios centros especiales, actividad que dio origen a las escuelas.

Toda actuación educativa se desenvuelve en el marco de unas coordenadas contextuales que determinan sus posibilidades de acción. Podemos decir que las *“organizaciones son estructuras en las que se desarrollan y se fomentan determinadas actuaciones; las formas de ordenación adoptadas en lo que se refiere a tales estructuras, harán posible una u otra respuesta”*<sup>473</sup>. Cualquier actuación de los centros exige de un modelo organizativo que permita dar respuesta a las demandas sociales y cumplir con los objetivos institucionales.

<sup>473</sup> Gairín, J. (1998). “Estrategias organizativas en la atención a la diversidad”, en *Revista Educar* Nº 22-23. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 239.

En este sentido la estructura del modelo organizativo que han planteado las escuelas especiales, con el fin de dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de la integración escolar, está compuesto por: a) un equipo de conducción, b) los servicios educativos, como aspectos centrales, c) el gabinete escolar y d) el área administrativa.

Organizar a las escuelas por servicios, quizás les permitió a las escuelas especiales:

Organizar los recursos humanos y evitar así la dispersión en relación al tipo de tareas que se demanda en el centro diariamente.

Agrupar profesores, con la intención de formar equipos de trabajo, de unificar esfuerzos, marcar objetivos específicos y dar significados más concretos a la tarea escolar.

Brindar respuestas rápidas y creativas a las situaciones problemáticas que surgen cotidianamente.

Minimizar las tareas burocráticas que dificultan la reflexión, coordinación y gestión pedagógica.

Construir un modelo de trabajo, dando identidad propia a cada área y centro.

Las escuelas consolidar una estructura a partir de los servicios, éstos en su interior se especializaron y organizaron un modelo de trabajo, pero a los directores les fue difícil coordinar el accionar de todos los servicios a partir de unos objetivos institucionales. A esto se suma el hecho que el accionar de los docentes se centró sólo en el servicio, quedando desdibujada la tarea central de toda escuela, el enseñar a todos los alumnos.

Otra vez volvemos a mencionar el rol directivo, en este sentido, Bolívar (2011), sostiene que:

*“la dirección de las escuelas es un factor clave en la mejora escolar, especialmente en promover y gestionar una buena educación. Hay cierto consenso, evidenciado por la investigación sobre que las escuelas que tienen capacidad para mejorar dependen, en modos significativos, de directivos que contribuyen activamente (dinamizan, apoyan, animan) a que su escuela aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a que tiene que enfrentarse”<sup>474</sup>.*

Sólo decir que en Jujuy los directores escolares no tuvieron posibilidades para ejercer un liderazgo pedagógico y una autonomía institucional. La organización

<sup>474</sup> Bolívar, A. (2011). “La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 2, pp. 9-12, p. 12.

del sistema educativo hace que los directores sean funcionarios públicos, elegidos por la Administración educativa y con una escasa autonomía para trabajar el currículo porque tienen un corsé que se llama Diseños Curriculares Básicos. A esto le tenemos que sumar un déficit en su formación, si bien es una condición necesaria pero no suficiente para convertirse en líderes escolares.

### 8.1.2.3. ¿Servicio de integración o de apoyo a la escuela común?

Al iniciar este apartado recordemos dos aspectos, por un lado, que las directoras al momento de hablar de los servicios que funcionan en la institución, permanentemente mencionan al servicio de integración escolar o también denominado como de apoyo a la escuela común. Lo segundo es la importancia que se le asigna a lo contextual e interinstitucional como ámbitos por excelencia para desarrollar las propuestas de trabajos de los servicios.

Vamos a indagar sobre la denominación del servicio, para ello, recurrimos a la historia institucional cuando surgió bajo la denominación de servicio de integración, seguramente debido al modelo de trabajo que se desarrollaba desde allí. Así lo muestran los proyectos de las escuelas cuando relatan la historia de las escuelas:

*“En el año 1997 la escuela especial N° 8 organiza el servicio de integración con el objetivo de garantizar todo proceso de integración escolar, cuya modalidad de atención se centraba en la itinerancia de dos docentes (...)*

*Objetivo: Garantizar la Integración de los/as alumnos/as con discapacidades al Sistema Educativo” PE-EE8*

*“La articulación con el sistema educativo común se realiza con el SAEC, este servicio, igual que el anterior, surge paralelamente en el tiempo e igualmente se ha ido modificando su abordaje en múltiples facetas, partiendo en un principio con integración, atendiendo en la actualidad las demandas de los educandos con NEE en el lugar donde le es natural a cualquier educando: la escuela común, considerando como eje de trabajo el concepto de inclusión a la diversidad”. PE-EE2*

Estos dos proyectos nos dan cuenta de los inicios del Servicio de Integración y como, desde 1997 hasta la fecha, fue cambiando tomando hoy la denominación de Servicio de Atención a la Escuela Común, bajo los principios de la inclusión. Sin embargo en el mismo párrafo también encontramos el objetivo del servicio, donde se vuelve a hacer mención a la integración de los alumnos con discapacidad.

Si nos remitimos a las entrevistas, consultadas las directoras y docentes al referirse al servicio utilizan indistintamente los términos apoyo a la escuela común o de integración escolar.

*“Después tenemos esto que viene a ser un apoyo a la escuela común, un todavía un Servicio de Integración, ¿sí?, que estamos tomando diferentes modalidades de trabajo, de acuerdo a las demandas que fuimos recibiendo este año, y de acuerdo a lo heredado de otros años”.* Di-EE8-ei2-2:7

*“Por un lado, yo trato de que los maestros del Servicio de Integración se reúnan por lo menos una vez a la semana, así ellas pueden analizar como les va en las escuelas...”*  
Di-EE8-ei2-5:7

*“Para eso nosotros desde el Servicio de Integración desde el año 2010 estamos haciendo una fuerte campaña de capacitación en las escuelas comunes, participar en las reuniones institucionales,(...)  
Porque nosotros brindamos nuestra tarea a través de los servicios, como el de Integración, Entonces yo creo que como Servicio de Integración y como escuela en si, apuntamos a que sea una escuela donde se queden los chicos que no se pueden integrar,(...)  
(...) delimitamos la tarea del servicio de integración, porque no estaba bien definida”.*  
Do-EE8-eg2-1:11

*“Yo creo que la escuela ocupa un lugar importante en la comunidad, y creo que es porque la escuela tiene buena imagen en la comunidad. Principalmente del servicio de atención a la escuela común que viene hace muchos años trabajando”.* Di-EE2-ei2-3:7

Desde el modelo de segregación y hasta la actualidad se han producido avances significativos en cuanto a los enfoques de atención a la diversidad. Quizás por este motivo encontramos que éstos términos en el discurso de las personas que nos encontramos en educación los llegamos a utilizar como sinónimos. Lo que si podemos decir es que hablar de integración no es sinónimo de inclusión o de atención a la diversidad.

A continuación trataremos de llegar a algunos acuerdos y diferencias conceptuales. El enfoque de la integración educativa tuvo su desarrollo formal en Argentina desde los años 90, con la sanción de la Ley Federal de Educación. Constituía el proceso que posibilitaba la interacción entre los niños con y sin discapacidad en contextos, especialmente, escolares.

El proceso pretendía lograr, según López Melero<sup>475</sup> (1997), dos objetivos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización. Para Illán<sup>476</sup> (1996), la normalización es el principio que a nivel filosófico e ideológico sostiene la integración, porque no es un objetivo a lograr en la persona con discapacidad, sino con las personas que lo rodean, para que las relaciones que tienen hacia la persona con discapacidad sean lo más normal posible. Se busca que la persona con discapacidad tenga experiencias lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad.

<sup>475</sup> López Melero, M. (1997). Op. Cit.

<sup>476</sup> Illán, N. (1996). Op. Cit.

En cuanto a la sectorización, Parrilla<sup>477</sup> (1992), sostiene que es uno de los vehículos para concretar la normalización, porque permite la persona con discapacidad permanezca en el medio social más cercano a su medio social y comunitario. A partir de este objetivo, desde lo educativo, se postula que hay que desinstitucionalizar los servicios de la educación especial con el fin de integrarlos a la escuela común y brindar desde allí la atención a los alumnos con discapacidad.

A partir de estos principios teóricos y de cómo estos se desarrollaron en la práctica escolar, la inserción de los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes se constituye pedagógicamente en el modelo que sustenta la integración sólo escolar. Esto significa que la integración de un niño con discapacidad en la escuela común implica dos aspectos: el alumno tiene necesidades educativas especiales y su atención es apoyada por profesores de educación especial.

Tras los planteamientos expuestos creemos que en las escuelas existen afianzados dos formas de trabajo, el sostenido por el modelo de la segregación escolar, que dio origen a las escuelas especiales y a la institucionalización de la discapacidad. Un segundo modelo, el de la integración escolar, que posibilitó repensar la escolarización de los alumnos con discapacidad en ámbitos no sólo especiales, sino de las escuelas comunes.

El desarrollo de la integración escolar lleva a las escuelas especiales y comunes a configurar un modelo pedagógico que tiene como eje la intervención didáctica, resignificar el rol docente y la relación con los educandos a partir de las necesidades educativas especiales. Esta situación posibilita recrear el espacio áulico y volver la mirada hacia la formación y el perfeccionamiento docente. Términos como discapacidad e integración ingresan a formar parte de la pedagogía de las escuelas comunes.

En cuanto a lo organización, según Bautista<sup>478</sup> (1993), la integración escolar lleva a las escuelas especiales a realizar una modificación institucional, siendo su objetivo el acercamiento y trabajo conjunto con las escuelas comunes. La reorganización de las escuelas se visualiza en el surgimiento de los servicios de la educación especial que tienen como objetivo responder a las necesidades y demandas de la sociedad y de sus instituciones. El surgimiento y propuesta de los servicios es apoyar la escolarización de los alumnos con discapacidad.

<sup>477</sup> Parrilla, A. (1992). Op. Cit.

<sup>478</sup> Bautista, R. (1993). Op. Cit.



En el caso concreto del servicio de integración tiene como tarea fundamental brindar apoyo a las escuelas comunes sobre la atención de los niños con necesidades educativas especiales. Y las directoras así lo sostienen:

*“(…) no solamente nuestra escuela, si no que todas las escuelas cuentan con un Servicio de Integración Escolar, entonces ellas no se sienten tan solas, saben que hay otra institución que las va a respaldar, que las va a ayudar, (…)”*.Di-EE8-ei2-5:7

De las notas extraídas de los proyectos y del discurso de las escuelas podemos decir que los servicios de integración brindaron desde sus orígenes la especificidad al nuevo rol y mandato social de las escuelas especiales: escolarizar e integrar a los alumnos con discapacidad. Hoy las escuelas señalan que su trabajo gira alrededor de la integración escolar, de la atención a la diversidad de los alumnos. Para constatar esta situación, basta con ingresar a una escuela especial y preguntar, ¿en qué están trabajando?, la respuesta será, en integración escolar. Si indagamos por la cantidad de docentes trabajando en los servicios, el de integración tiene la mayor cantidad. Al solicitar los proyectos educativos el más desarrollado es el de integración, en cuanto a estructura, organización e incluso hasta reglamentación.

Las escuelas quizás influenciadas por los nuevos lineamientos pedagógicos a nivel teórico, por la normativa establecida a partir de las transformaciones educativas (1993 y 2006) y por las experiencias desarrolladas, comenzaron a romper barreras pedagógicas y avanzar hacia el modelo de la inclusión. Los centros de educación especial pasaron de un enfoque centrado en la intervención sólo áulica y escolar que tenía como objetivo la integración del alumno en la escuela común, a un enfoque inclusivo, donde se respeta y valora la diversidad de las personas.

Desde el enfoque de la inclusión se reconfigura el rol y la organización de las escuelas especiales, en este proceso las instituciones cambiaron la denominación del servicio de integración, por el de apoyo a la escuela común o también de atención a la diversidad. Para Murillo y Hernández<sup>479</sup> (2011), este cambio tiene sentido porque:

*“tradicionalmente la inclusión en educación ha sido asociada al proceso de integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad en la escuela común, en la actualidad tiene que ver con una nueva visión de la educación que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clases social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual”*.

<sup>479</sup> Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Op. Cit. p. 18.

Esta nueva denominación del servicio se sostiene, fundamentalmente, en dos aspectos: que las escuelas no tienen que centrar su mirada sólo en la discapacidad del alumno y que la inserción de los niños es escolar y social. En los documentos institucionales se designa al servicio como apoyo a la escuela común o apoyo a la diversidad.

Sin embargo, en la práctica escolar los docentes y directores siguen denominando al servicio como de integración escolar. A esto sumamos el hecho que en las escuelas:

Continúan centrando su atención en los alumnos con discapacidad y no tienen en cuenta otras características de los alumnos, como el género, la lengua materna, la pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual.

Si bien manifiestan en sus documentos trabajar desde los principios de la inclusión y explicitan que tienen como objetivo la atención a la diversidad en las escuelas comunes, las diferencias se focalizan en la discapacidad de los alumnos.

Las acciones y proyectos se encuentran focalizados en la integración escolar del alumno, encontrando a faltar aún una propuesta de inclusión social.

Las propuestas de capacitación y asesoramiento que realizan a los docentes de la escuela común tienen como eje las características de la educación especial y de las discapacidades de los alumnos.

En función de las situaciones planteadas sostenemos que en las escuelas de educación especial aún continúa vigente, en sus estructuras organizativas y en la representación social de sus actores el servicio de integración escolar. Más allá que las instituciones manifiesten en sus documentos que trabajan bajo los principios de la inclusión y de la atención y respeto a la diversidad de los alumnos, su cotidianeidad nos muestra que aún se encuentra vigente el enfoque de la integración.

El servicio de integración no es el único dentro de la organización de las escuelas especiales, porque el integrar no es acción aislada. Para fortalecer esta tarea se promueve desde el Acuerdo Marco la creación de los servicios educativos de apoyo a las instituciones de educación común. Para esto se sugiere la constitución de la red de instituciones, que no es otra cosa que la concertación intersectorial entre la escuela especial y todas las instituciones del medio que pudieran colaborar en la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

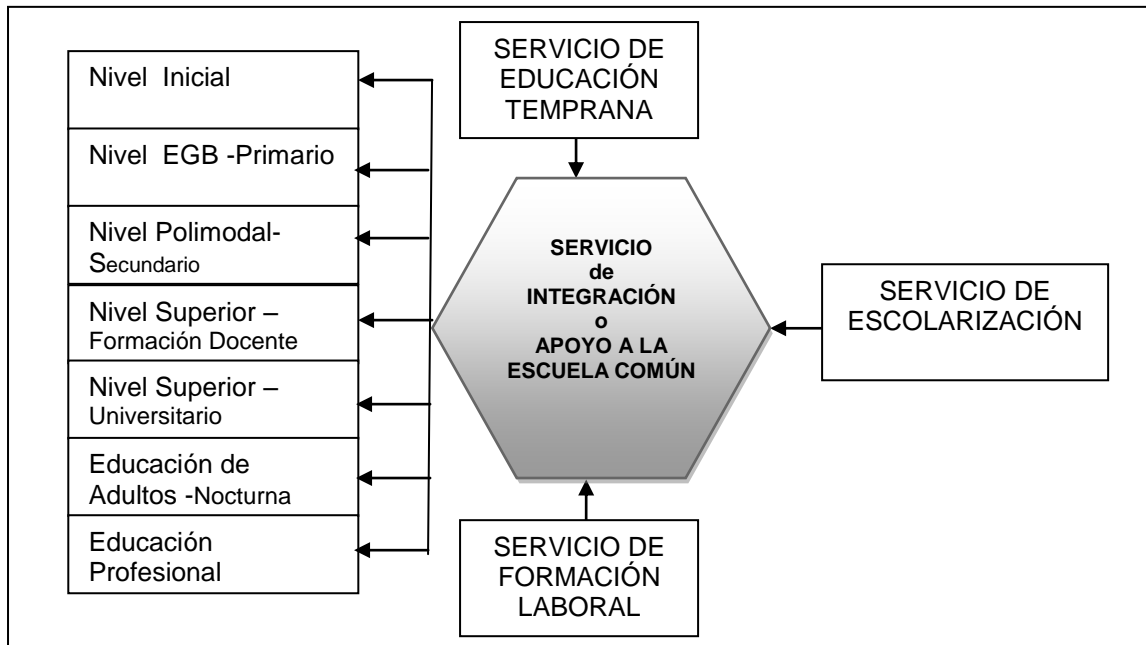


Figura n° 57 El servicio de integración escolar o apoyo a la escuela común y su relación con los otros servicios

Las escuelas especiales tienen organizados y en funcionamiento cuatro servicios educativos: educación temprana, escolarización en sede, formación laboral e integración. Pero el servicio de integración es el que tiene mayor preminencia sobre los otros tres, porque:

Todas las actividades que se realiza desde la educación temprana, tiene un objetivo, preparar y potenciar al máximo las capacidades de los niños para un mejor desempeño escolar cuando ingrese a la escuela.

Se tiene que desarrollar al máximo las capacidades del alumno desde el servicio de escolarización en sede, porque el alumno puede en algún momento pasar al servicio de integración y una vez allí realizar toda o parte de su escolarización en la escuela común.

Desde el servicio de formación laboral se tiene que coordinar actividades con el servicio de integración, porque algunos alumnos pueden realizar su capacitación en centros de formación profesional comunes. Para mostrar la importancia del servicio de integración, elaboramos el gráfico de la figura n° 54.

Desde una visión organizativa los servicios educativos de las escuelas operan en forma centrípeta, porque el servicio de integración le brinda a los centros especiales su identidad y especificidad. La estructura y forma de trabajo que se diagramó en el interior de las instituciones, lleva a que los otros tres servicios trabajen por y para la integración escolar de los alumnos.

## Recapitulación

---

Los resultados nos permiten conocer que ambos grupos de escuelas se encuentran trabajando bajo el modelo de integración centrado en la organización de los servicios de intervención y el déficit de los alumnos. Esta propuesta surge y se desarrolla desde los servicios de integración escolar de las escuelas de educación especial y desde allí se lo lleva al ámbito de la escuela común.

El modelo que desarrollan las escuelas tiene debilidades que afectan al conjunto de la institución y a la estructura de su organización, estas son: la ausencia de valores y objetivos comunes, una escasa participación, una dirección que no asume el rol como un líder pedagógico y una evaluación focalizada en los alumnos. Mientras que la fortaleza más importante se encuentra en la capacidad de innovación y cambio que generan las escuelas, en este caso, pasar de un modelo de segregación a otro de integración y, en aras, de trabajar y consolidar el modelo de la inclusión. A esto se suman dos aspectos, la organización de los servicios educativos y la centralidad que ocupa el servicio de integración escolar.

En estos momentos las escuelas especiales fragmentaron a la institución en dos partes, la primera es la propia institución donde escolarizan a los alumnos con discapacidad. La segunda parte es el servicio de integración o también denominado de apoyo a la escuela común, donde realizan el apoyo a los alumnos con dificultades en el aprendizaje en las aulas comunes.

Pero, existe algo que aún supone una problemática y que une a las dos propuestas, a pesar de sus tintes particulares, la concepción de diversidad. Aún es abordada como un problema personal del alumno, se parte de una clasificación de los alumnos. Por un lado, aquéllos que tienen dificultades en el aprendizaje o se encuentran inmersos en problemáticas sociales y por otro lado, aparecen aquéllos que presentan alguna discapacidad a los cuales denominan alumnos con necesidades educativas especiales.

También pudimos encontrar tres ejes que caracterizan al enfoque de la integración: 1) la organización de los servicios educativos que tienen las escuelas de educación especial, integración, educación temprana, atención en sede y formación laboral, elementos que dan la identidad institucional a estas escuelas; 2) la organización y desarrollo del servicio de integración escolar, que tienen mayor importancia que el resto de los servicios; 3) las propuestas de cambio en las

escuelas especiales se generan a partir del servicio de integración, que en estos momentos también pasan a denominar como apoyo a la escuela común o atención a la diversidad.

De acuerdo a lo expuesto, podemos decir que la integración escolar tiene un alto grado de desarrollo en las escuelas de educación especial y no así en las escuelas comunes. Esto sucede porque la integración es promovida y desplegada sólo desde la escuela especial, mientras que la escuela común espera directivas, instrucciones y formas de trabajo, sin involucrarse el modelo de trabajo.



## Capítulo 9: Los anexos de educación especial: ¿espacios inclusivos?

---

### Resumen

En este capítulo, llegamos a un punto del trabajo donde vamos a encontrar los últimos avances que realizó la educación especial en cuanto a organización e integración escolar en las escuelas de nivel primario. De esta forma aparece la propuesta de trabajo focalizada en los denominados anexos de educación especial.

Los anexos surgen desde la educación especial y es acogida por escuelas primarias de educación común ubicadas en puntos claves de la geografía de la provincia de Jujuy. Se los ubica en las ciudades de Tilcara y Humahuaca, lugares alejados de la ciudad capital, caracterizadas por un contexto rural muy amplio y donde no existen escuelas de educación especial.

Por lo tanto, en este apartado trataremos de dar respuesta a los siguientes aspectos: ¿cómo surgen los anexos?, ¿cuál es hoy la función de los anexos?, ¿cuál es la propuesta de trabajo que desarrollan? y por último, ¿cuáles son sus dificultades? Conocer la organización y propuesta de trabajo de los anexos nos permitirá indagar sobre el grado de avance que tienen en estos momentos las escuelas en relación al enfoque de la inclusión.

357

---

### Sumario

- 9.1. El inicio de los anexos: desde un deseo a una realidad no deseada**
  - 9.1.1. La propuesta de trabajo de los profesores del anexo
  - 9.1.2. Los anexos: dos miradas contrapuestas sobre su función
- 9.2. La organización de los anexos: ¿una inserción física en las escuelas?**
- 9.3. El trabajo de los anexos: ¿un enfoque anclado en la educación especial?**
- 9.4. El anexo: un aula especial con un profesor de educación especial**
- 9.5. Dificultades a superar en los anexos de educación especial**
  - 9.5.1. Dificultad en lo pedagógico
  - 9.5.2. Dificultad en la organización
  - 9.5.3. Dificultad en la gestión
  - 9.5.4. Dificultad en los principios





## 9.1. El inicio de los anexos: desde un deseo a una realidad no deseada

Comenzaremos este apartado señalando que los anexos de educación especial fueron creados por la Administración educativa, específicamente, por el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy en el año 1998. Las escuelas primarias comunes N° 7 de Tilcara y 77 de Humahuaca solicitan la creación de cargos para ser cubiertos por profesionales de la educación especial que se incorporen a la institución con el fin de brindar apoyo y asesoramiento pedagógico.

Comenzamos nuestra indagación en el anexo de la escuela primaria N° 7 de Tilcara. Para conocer el porqué de la creación del anexo, indagamos entre los directores y docentes comunes:

*“Lo que siempre hemos pretendido, porque el anexo se crea respondiendo a un proyecto institucional, el Proyecto escuela para Todos. En este proyecto se pretendía contar con maestras o profesionales que nos asesoren como atender a estos chicos que tienen dificultades. O sea que no son niños que tienen problemas severos, sino que sabemos que son inteligentes, pero que tienen alguna dificultad en el aprendizaje, en el desarrollo del aprendizaje normal. Eso se pide y no se satisface esta necesidad hasta 1997, que por razones administrativas no se hizo antes”*. Di-EPCAEE7-ei1-1:7

A partir de los datos podemos conocer que los inicios del anexo se deben a una demanda de la escuela primaria hacia la Administración educativa viabilizado a través de un proyecto específico. La demanda es bien explícita, dotar a la escuela común de docentes o profesionales que atiendan las dificultades de aprendizaje de los alumnos que asisten a la escuela pero que son rotulados con problemas de aprendizaje. Aquí aparece el mandato que le otorga la escuela primaria al anexo, que es brindar asesoramiento a docentes y atención a alumnos con dificultades en el aprendizaje. A continuación, esta situación la reafirman las docentes de la escuela primaria, cuando sostienen:

*“El proyecto escuela para todos, es un proyecto que tenemos en la escuela desde hace más de 14 años. El proyecto específico derivó en la creación del Anexo. Nosotros en ese proyecto específico decíamos, no sabemos cómo atender a los chicos que no aprenden. Chicos, no con capacidades diferentes, si no a los chicos integrados al aula, los que siempre tuvimos, ese fue nuestro problema”*. Do-EPCAEE7-ei1-1:4

Tanto la directora como la docente hacen mención a una clasificación de alumnos: los que aprenden, los que tienen dificultades para aprender y los que tienen discapacidad severa. Entre estos tres grupos de alumnos identificados, ellos enseñan a los denominados normales y a los que tienen dificultades, para este grupo solicitan el asesoramiento del profesor de educación especial.

Esta estigmatización negativa hacia los alumnos con discapacidad nos confirma que en las escuelas prevalece un modelo de trabajo áulico homogéneo. De esta forma los alumnos integran una cultura escolar donde prevalece el aprendizaje académico, se valora la competencia intelectual y se busca en los alumnos un comportamiento único. El modelo de alumno es aquel que se encuentra tranquilo, ordenado y de buena conducta, estas conductas son equivalentes a aprendizaje escolar.

Aparentemente, aquel alumno que no ingrese en este modelo homogéneo no podría ser parte del aula o de la escuela. Aquellos sujetos que no responden al ideal de buen alumno tendrían un fracaso escolar y serían marginados en el aula. Desde el punto de vista social es visualizado como el alumno que no aprende, luego es rotulado como el niño con problemas hasta que es segregado por la docente con la frase *“este chico no es para esta escuela”*. Do-EPCAEE7-ei1-1:4

Las maestras comunes solicitan apoyo pedagógico sólo para alumnos denominados con dificultades en el aprendizaje y no para los alumnos con discapacidad, dado que a estos últimos no se los considera como parte de la escuela común. El origen del Anexo obedece desde sus bases a un modelo segregador sobre las diferencias, no tiene como principio el respeto hacia las diferencias de todos los alumnos, no reconoce a la diversidad como un elemento que se encuentra en todos los alumnos, por lo tanto, la escuela debe conocer y responder pedagógicamente a ella.

La situación expuesta podría considerarse, desde nuestro punto de vista, como el inicio y fin del anexo en la escuela común. Supuestamente este nuevo ámbito y espacio profesional vendría a ser lo más cercano a un modelo de centro de apoyo desde una perspectiva inclusiva. No obstante, también rescatamos el hecho que sea la escuela común N° 7, quién manifestó la intención de crear un espacio e incluir a profesionales que les brinden colaboración para trabajar con la diversidad, en este caso: *“los chicos que les cuesta aprender”* Do-EPCAEE7-ei1-1:4

Rescatamos el hecho que como institución tienen el deseo y convencimiento, volcado en un proyecto específico, de que es necesario solicitar ayuda para poder brindar educación a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje,. Tampoco tenemos que olvidar que para esta escuela la discapacidad no forma parte de esa diversidad, es más, los alumnos con estas características no son incorporados en las aulas para ser escolarizados.

Al pasar a la segunda escuela, la primaria N° 77 de Humahuaca, encontramos que el inicio del anexo tiene otras necesidades. La vicedirectora explicita que el anexo es solicitado para brindar atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

*“Si me permite un poquito de historia, nosotros en el año 1997, a fines del 97 a principios del 98, vimos la necesidad de pedir a los niveles superiores la creación de un anexo en esta escuela. Porque veíamos que tanto en la escuela como en la comunidad, había muchos niños que necesitaban una atención especial. Llevamos un proyecto y parece ser que allá también vieron que era necesaria la creación del anexo. Al principio con 2 profesoras, que atendían a la mañana y a la tarde. Empezaron a realizar relevamientos y vimos que había muchos niños diferentes, con necesidades educativas especiales”.* Vi-EPCAEE77-ei1-1:5

La intencionalidad de la escuela se encuentra otra vez volcada en un proyecto específico donde se realiza un pedido puntual y concreto a la Administración educativa. La solicitud es crear un anexo para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales considerados como sujetos diferentes.

Las dos escuelas coinciden en dos aspectos, el primero es que el problema de aprendizaje del alumno tiene unos responsables: el niño y su familia. La ausente en esta situación es la escuela, puntualmente, el docente y su propuesta didáctica. El segundo aspecto es la concepción de diversidad que sostiene las escuelas, en este caso sostenida desde la desvalorización de las diferencias de los alumnos porque son adjudicadas a un grupo con discapacidad y con dificultades en el aprendizaje.

En este primer acercamiento hacia el origen de los anexos de educación especial nos encontramos con una realidad no muy deseada pero con matices:

La propuesta de trabajo desde los anexos aún continúa focalizada en los alumnos que tienen dificultades para aprender y los alumnos con necesidades educativas especiales, también denominados con capacidades diferentes.

Las diferencias de las personas se encuentran volcadas en un grupo de alumnos que tienen una valoración pedagógica negativa.

Los alumnos son catalogados y clasificados negativamente, en función del grado de inteligencia que tienen.

Estas situaciones nos marcan un origen e inicio de los anexos más cercano a la homogeneidad que a la heterogeneidad. No obstante, creemos que es algo positivo para la comunidad, las escuelas y sobre todo para los alumnos, que haya sido la misma escuela común quien solicitó ayuda y profesionales que colaboren con la atención a las dificultades de los alumnos. Claro está que hubiésemos preferido

que se plantee la dificultad de aprendizaje en un contexto institucional escolar no sólo focalizada en los alumnos.

### 9.1.1. Los inicios de una propuesta de trabajo para los anexos

Conocimos los motivos por los cuáles se crearon los anexos de educación especial en las escuelas primarias comunes N° 7 y 77. Ahora indagaremos sobre las propuestas de trabajo que organizaron las profesoras de educación especial. Conoceremos cómo desde la escuela común, antes de la creación del anexo, comenzaron a generar espacios para analizar sus prácticas áulicas y resolver situaciones con los alumnos.

*“Y al tener esa diversidad, nos encontramos con muchos chicos que tienen dificultades. Trastornos de conducta, problemas de aprendizaje, eee, problemas familiares, sociales, diferentes tipos de problemas, ¿no?.*

*Y mucho maestros no saben cómo resolver a todos estos problemas, y entonces comenzamos a ver como cada uno resolvía estos problemas, nos juntábamos de 12,30 a 13,30 hs., 1 vez al mes a conversar y entonces decíamos yo tengo una chica que es así o un niño que es así, yo hice esto y me dio resultado, y la otra también lo implemento en su grado y le había dado otros resultados, es como que se fue haciendo esto de la implementación de estrategias nuestras.*

*Y entonces fue cuando se decidió traer a la escuela una persona especializada para que nos apoyara en esta tarea, pero, ¿qué pasó?. Cuando vino la persona especialista, la profesora de educación especial, nos dice que no que ella se los va a llevar a los chicos y los va a atender, y se empezó a separar a los chicos como en una escuela especial. Y ahí como que el proyecto se diluye prácticamente”.* Di-EPCAEE7-ei1-3:7

De aquí rescatamos el trabajo iniciado por las docentes de la escuela común porque antes del ingreso del anexo habían creado un espacio para dialogar y reflexionar sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos. El espacio les permitía, según ellas, crear e implementar sus estrategias. Sin embargo, nos preocupa de este inicio de los anexos la respuesta de las profesoras de educación especial, reproducir el modelo de educación especial en micro experiencia áulica en el ámbito de la escuela común.

Los maestros de educación especial también reconocen que la respuesta del anexo no fue ni es la adecuada porque no responde a las necesidades de los alumnos, a los requerimientos de los colegas comunes ni a las expectativas de los padres:

*“D-Yo creo que tenemos que hacer mea culpa también, porque los papas se dieron cuenta que el anexo no es positivo, porque ellos ven que los chicos mas grandes que pasaron por el anexo no saben nada, no aprendieron nada, no saben leer, no saben escribir, no saben sumar, no saben nada, entonces ellos sabrán pensar, para que voy a enviar a mi hijo ahí si no va a aprender nada”.* Do-EPCAEE77y7-eg2-2:7

Los anexos tomaron el camino de la institucionalización de la discapacidad, esto implica segregar a su espacio especial a los alumnos rotulados con problemas adjudicándose las capacidades y habilidades para recuperarlas o curarlas. Una vez más, la educación especial vuelve a reafirmar su mandato inicial, segregar. De esta forma, los anexos pierden la oportunidad de llevar a las escuelas comunes hacia el camino que permita la construcción de una escuela inclusiva.

Por lo tanto, el origen de los anexos de educación especial pasa por las siguientes etapas:

<b>Proceso de surgimiento de los anexos de educación especial</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Escuela común</b>	<b>Educación especial</b>
<b>Pre-tarea</b>	Realiza las primeras experiencias de análisis de las dificultades en la práctica áulica	-----
<b>El proyecto</b>	Elaboran y presentan el proyecto "Escuela para todos"	La supervisión de educación especial acepta el proyecto
<b>La demanda y la respuesta</b>	Solicitud de designación de profesionales de educación especial para realizar apoyo y asesoramiento en la escuela común	Creación de los anexos de educación especial en las escuelas comunes Se designan docentes de educación especial
<b>Alumnos que reciben apoyo</b>	Los alumnos con dificultades en el aprendizaje Alumnos con necesidades educativas especiales	Alumnos con necesidades educativas especiales
<b>Definición de un modelo de trabajo</b>	No lo tienen	No lo tienen En cada escuela las docentes de educación especial elaboran una propuesta de trabajo

Figura n° 58 Etapas de creación de los anexos de educación especial

La importancia de los anexos se encuentra en su surgimiento porque tienen sus bases en una necesidad sentida para las escuelas comunes. Luego, las instituciones vuelcan por escrito su situación y formulan un proyecto que se denomina "Proyecto escuela para todos".

Desde el Departamento de Educación Especial de la Provincia se brinda una respuesta positiva y crean los anexos de educación especial en las escuelas comunes. Acto seguido se designan docentes de educación especial para que desempeñen funciones en las escuelas.

La escuela común realiza una demanda concreta, recibir apoyo para poder enseñar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje y en menor medida a los alumnos considerados diferentes. Las profesoras de educación especial brindan una respuesta, a partir del marco referencial que recibieron en su formación inicial y la que aprendieron en las escuelas especiales. Por lo tanto, crearon en escala pequeña las escuelas especiales adentro de las escuelas comunes, siendo su población escolar los alumnos que no pueden aprender.

La escuela especial recibe una invitación, insertarse dentro de la escuela común y a partir de allí realizar su tarea. Desde el enfoque de la inclusión esto es considerado como un aspecto positivo para brindar una respuesta educativa a todos los alumnos. Las profesoras de educación especial no pueden despegarse de su mandato original, del estigma de la discapacidad y la respuesta que construyen para las escuelas es desde la homogeneidad y desde la segregación.

A pesar que las respuestas de las docentes se encuentren más cercanas al mandato original de las escuelas especiales, tenemos que tomarlo como el inicio de una nueva propuesta de trabajo. Esta situación puede cambiar y éste es nuestro propósito final, aportar líneas de mejora en esta nueva configuración organizacional.

Es necesario iniciar un camino de conocimiento buscando razones, causas, que nos permitan comprender la organización y la propuesta de trabajo de los anexos. Quizás este recorrido nos permita conocer otras aristas de los anexos que los ubiquen más cercanos a ese tan anhelado y buscado “Proyecto de Escuela para Todos”, formulado por las mismas escuelas comunes y con el apoyo de la educación especial.

### **9.1.2. Los anexos: dos miradas contrapuestas sobre su función**

En este apartado nos abocaremos a conocer cuáles son las visiones que tienen sobre el anexo estos dos grupos, los docentes de la escuela común (maestras y directivos) y las profesoras de educación especial. Hasta aquí pudimos conocer que ambos grupos no tienen la misma visión sobre qué tareas tendría que realizar el anexo, mientras unos exponen que brinden apoyo a los alumnos con dificultades, otros responden creando micro escuelas de educación especial.

Aquí nos importa comprender y ampliar estas dos visiones contrapuestas, entre los docentes de la escuela común y especial, sobre la función y organización del Anexo. Para esto, elaboramos un cuadro comparativo, (ver figura nº 59).



<b>VISIÓN DEL ANEXO DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
<b>Criterios</b>	<b>De docentes y directores comunes</b>	<b>De docentes de educación especial</b>
<b>Diversidad</b>	Las diferencias es de un grupo de alumnos: los que tienen discapacidad	Las diferencias está en todos los alumnos Focalizado aún en la discapacidad
Proyecto Educativo Institucional	Debería estar incluido el anexo	Debería estar incluido el anexo
Trabajo con Docentes comunes	Asesorar	Asesorar
<b>Alumnos que tienen que asistir</b>	Con dificultades de aprendizaje	Con discapacidad
Currículo	Adaptar para los alumnos del anexo	Adaptar para los alumnos del anexo
<b>Rol de los docentes comunes</b>	Enseñar a los alumnos denominados normales y con dificultades en el aprendizaje	Enseñar a todos los alumnos
<b>Rol de los docentes de educación especial</b>	Atender a los alumnos con discapacidad Asesorar a los docentes comunes	Atender a todos los alumnos Asesorar a los docentes comunes
Dirección	Desconocen la función del anexo	Desconocen la función del anexo
<b>Anexo-función-</b>	Apoyo escolar a los alumnos con dificultades de aprendizaje	Educación a los alumnos con discapacidad Atención temprana –hospital- Brindar apoyo escolar a los alumnos de la escuela común que sean derivados Asesorar a docentes Asesora a directores

Figura n° 59 Visión de la función del anexo de educación especial

A partir del cuadro podemos evidenciar que las visiones sobre la función y misión del anexo son divergentes. Estas diferencias aparecen en elementos fundamentales que nos pueden explicar por qué desde un grupo, la escuela común acusa al otro grupo, a los docentes del anexo que no cumplen con su tarea, misión, para la que fueron creados.

Para la escuela común el concepto de diversidad es asociado con las diferencias que portan los alumnos con dificultades en el aprendizaje o alumnos denominados con capacidades especiales, por ello solicitan que éstos sean

atendidos por docentes especiales. La función de estos profesores es brindar atención al grupo de alumnos especiales. Ésta es la visión de la escuela común sobre la diversidad y cómo es su atención educativa:

*“Y al tener esa diversidad, nos encontramos con muchos chicos que tienen dificultades. Trastornos de conducta, problemas de aprendizaje, eee, problemas familiares, sociales, diferentes tipos de problemas, ¿no?. Di-EPCAEE7-ei1-3:7*

*“D-Yo pienso, que a veces nosotros si decimos todos los chicos son diferentes, y pensamos bueno este es diferente a aquel, y al otro, pero es tanto trabajo, que preferimos decir no, todos son mas o menos iguales, y así nos ahorramos tiempo y les podemos enseñar a todos lo mismo”. Do-EPCAEE77-ei2-3:4*

Los profesores de educación especial tienen otra postura, una visión más amplia de la educación. Parten del principio que la diversidad es valorada como un elemento presente en todos los alumnos, plantean que los anexos tienen que ofrecer apoyo a todos los alumnos y asesorar a los docentes comunes. A continuación señalamos la actitud de los docentes del anexo sobre la diversidad:

*“Para nosotros la diversidad tiene que ver con que todas las personas somos diferentes, unas de otras, y la escuela tiene que ver la forma en que atiende a esas diversidades de los alumnos. Pero bueno, nosotros como escuela especial siempre trabajamos la discapacidad, por eso creo que hay que ver ese tema de las nomenclaturas que se utilizan desde la educación especial”. Do-EPCAEE77y7-eg2-1:7*

Nos obstante, también encontramos acciones que contradicen esto dicho, porque la decisión del anexo es trabajar sólo con los alumnos con discapacidad.

*“D-En un primer momento, cuando comenzó el anexo estaba esta idea de que al anexo tenían que ir todos los chicos que se portaban mal o con problemas de conducta. Después con la supervisora comenzamos a aclarar este tema, y dijimos que al anexo solo van los chicos con discapacidad, con certificado de discapacidad, y que el problema de conducta no es una discapacidad (...).Do-EPCAEE77y7-eg2-5:7*

Ambos posicionamientos, tienen puntos opuestos, mientras que los primeros aun continúan anclados en la segregación, en marcar y adjudicar las diferencias a un grupo de alumnos, los segundos, avanzan un poco más allá y señalan que el término diversidad es propio del ser humano. También encontramos que entran contradicciones, entre lo que dicen y lo que hacen, porque sostienen que las personas somos diversas pero finalmente atienden sólo a los alumnos con discapacidad.

Cabrerizo y Rubio<sup>480</sup> (2008) nos recuerdan que el alumno estándar no existe, por lo tanto las escuelas no pueden continuar pensando en el desarrollo de propuestas educativas homogéneas. En las escuelas encontramos dos grupos de docentes que no pueden conciliar una visión positiva sobre la diversidad, porque no

<sup>480</sup> Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2008). Op. Ci. p. 42.

la consideran como “*un concepto que engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos del centro tanto personales como materiales, organizativos y curriculares*”.

Otro de los aspectos a valorar es inclusión de los anexos en el proyecto educativo de las escuelas:

*“D-Humahuaca nosotros a principio de año 2011 le presentamos una propuesta de trabajo a la dirección, pero no estamos en el proyecto institucional de la escuela común.*

*D-Tilcara, nosotras nos dicen que estamos en el PEI de la escuela, pero en realidad después no existimos para la escuela, esa es la realidad, solo en papeles estamos”.*

Do-EPCAEE77y7-eg2-6:7

Los docentes coinciden que la propuesta de trabajo de los anexos no aparece en los proyectos educativos de las escuelas. En el caso que estuvieran presentes, en la práctica no lo podemos comprobar porque el documento no existe. El desarrollo de estas actitudes para con el anexo nos muestra, según Montero<sup>481</sup> (2011), que habría una ausencia de liderazgo directivo porque la escuela necesita de un perfil que tenga “*capacidades y competencias profesionales específicas para formular y desarrollar propuestas pedagógicas, organizativas y de gestión al servicio de la consecución de la excelencia pedagógica*”.

Si indagamos sobre el rol del director y su relación con el anexo, los docentes comentan lo siguiente:

*“D-Yo veo que los directores siempre no quieren problemas, entonces nos ven a nosotras y es como que ven problemas. O sea el anexo para la escuela es un problema.*

*D-Habría que reforzar el trabajo con los directores, porque ellos son los que tienen que tomar las decisiones, entonces ellos tienen que estar bien informados sobre este tema, sobre todo cual es la función del anexo, y como pueden ellos ayudar”.*

Do-EPCAEE77y7-eg2-7:7

*“Y entonces el director tiro eso que es difícil que entre un maestro al aula, que es un problema para el grado, porque perturba al grado. Y nosotros le dijimos que no, que no es un problema, que un maestro integrador entre al grado es para colaborar con todo el grado con el maestro, pero que no lo tiene que ver como un problema. Pero la visión del director que le daba a las maestras es que es un problema, y solo distraería a la clase”.*

Do-EPCAEE77y7-eg2-5:7

El director desconoce la función del anexo y por ello no puede definir directrices para su funcionamiento desde una visión plural y heterogénea. Según Antúñez<sup>482</sup> (2000), la dirección es un elemento clave para promover o impedir los cambios en las escuelas por dos razones: desde lo formal por la jerarquía que se asocia al cargo y desde el conocimiento, porque el director maneja un cúmulo de

<sup>481</sup> Montero, A. (2011). “Personal directivo profesional docente. Un desarrollo precursor, en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 4, pp. 12-15, p.12.

<sup>482</sup> Antúñez, S. (2000). Op. Cit.

información relacionada con la escuela y dispone de relaciones internas y externas con la que no cuentan los docentes. Sumamos a estos hechos que, supuestamente, también tienen una formación y experiencia escolar que los avala para ejercer el cargo.

En las escuelas el director no aparece como un líder pedagógico, como alguien que piense a la institución como un espacio de aprendizaje. Con la incorporación de nuevos perfiles docentes y la creación de los anexos, tendría que repensar y crear un modelo pedagógico. Por el contrario, con su actitud contribuye a la consolidación de un modelo homogéneo y sin cambios organizativos porque decide incorporar al anexo como un aula más pero desconectado de las otras aulas y docentes. Notamos una ausencia de acciones que permitan que la escuela actúe como un todo planificado y organizado para generar una cultura inclusiva y respetuosa de la diversidad.

En cuanto a la tarea en el aula, ésta aparece dividida entre los profesores comunes y los de educación especial. Entre los docentes surgen contradicciones, por un lado tienen dividida la escolarización de los grupos de alumnos comunes y con discapacidad, pero a su vez, se ven en la necesidad relacionarse por la atención de los alumnos con dificultades.

*“Yo estaba con un 1º grado, y entonces el maestro quería que yo le de todas las respuestas, que yo haga todo, y el no hacia nada. Entonces tenes maestros con resistencia total al anexo o a los chicos del anexo, y otros que te dicen si veni, pero haceme todo, arreglame todos mis problemas con los chicos, pero no quieren pensar o replantear nada en el grado”*. Do-EPCAEE77y7-eg2-1:7

Para Echeita<sup>483</sup> (2009), lo que estaría prevaleciendo entre los docentes es la creencia que los problemas de escolarización de los alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje son provocados por sus deficiencias o limitaciones personales. Sostener esta creencia es negativo para la formación de los alumnos, por tal motivo es necesario que los profesores tengan que mirar a la educación a través de un prisma inclusivo. Esta mirada permite ver que quizás las dificultades se encuentren en la propuesta curricular y no necesariamente en el niño.

Desde la inclusión, según Bolívar<sup>484</sup> (2008) el currículo es el conjunto de experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en las escuelas como posibilidad de aprendizaje de los alumnos. También lo podemos pensar como un marco teórico que nos posibilita comprender la realidad educativa y las diferencias individuales de los

<sup>483</sup> Echeita, G. (2009). Op. Ci.

<sup>484</sup> Bolívar, A. (2008). Op. Cit.

alumnos en sus procesos de aprendizaje. Retomamos estos sentidos del currículo, porque cuando los docentes sostienen que “*no quieren pensar o replantear nada en el grado*”, esta respuesta explícitamente lo que hace es negar la posibilidad de trabajar con la diversidad de los alumnos, mostrando actitudes y valores personales y profesionales contraria a la inclusión.

Analizar la respuesta del docente frente a la diversidad de los alumno nos lleva a tener en cuenta las tres dimensiones de análisis del quehacer educativo que presentan Marchesi y Martín<sup>485</sup> (2000): las diferencias individuales en el aprendizaje, la respuesta educativa de la escuela a la diversidad de los alumnos y las actitudes y valores educativos de los docentes.

Para la escuela las diferencias individuales de los alumnos tienen un origen, las dificultades de aprendizaje. Por ello, solicita el ingreso de la educación especial para que realice el apoyo escolar. La educación especial busca reafirmarse como modalidad educativa brindando la escolarización sólo a los alumnos con discapacidad, sujetos que hasta ese momento no se encontraban en las aulas comunes pero si en la comunidad.

Las diferencias son identificadas como dificultades o como discapacidad de los alumnos. Los docentes construyen un concepto negativo sobre las diferencias de del grupo de alumnos. Ofrecen una respuesta educativa que afianza procesos de enseñanza y de aprendizaje que no contemplan ni respetan el desarrollo individual de los alumnos. Sin embargo, Cuadrado y Fernández<sup>486</sup> (2011) nos recuerdan que “*los alumnos más indefensos son los que más necesitan estar integrados en el aula y no sólo ser bien atendidos*”, posición que al parecer los docentes y directores del anexo y de la escuela primaria no la comparten.

La dirección encarada desde una visión burocrática afianza una enseñanza homogénea en las aulas. El ingreso de las profesoras de educación especial no significó el cambio de un modelo de trabajo, por el contrario, hizo que las instituciones expliciten su rechazo hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas. Para Fernández Enguita<sup>487</sup> (2009), la cultura organizacional y profesional de las escuelas tendrían que pasar del modelo burocrático rígido y homogéneo a una escuela plural que sostenga la colaboración interna entre los dos grupos de profesionales y un trabajo en red con el entorno.

<sup>485</sup> Marchesi, A. y Martín, E. (2000). Op. Cit.

<sup>486</sup> Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). “La competencia social y el clima del aula como práctica inclusora en el contexto escolar”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 1, pp. 22-25, p.23.

<sup>487</sup> Fernández Enguita, M. (2009). Op. Cit.

Con respecto a las actitudes y valores que prevalecen en las escuelas, por un lado hallamos avances que se evidencian en la actitud positiva de los centros porque construyen un proyecto y solicitan asesoramiento para atender dificultades que no pueden resolver como grupo de profesores. Por otro lado, existen retrocesos porque una vez que se crea el anexo la actitud de ambos grupos de profesores, común y especial, es dividir la atención escolar de los alumnos. Comprometidos con un modelo de escuela inclusiva, sostenemos, al igual que Ainscow<sup>488</sup> (2001), que el desarrollo de prácticas inclusivas se sostiene, principalmente, desde los valores y no sólo desde un trabajo técnico pedagógico.

Con estos elementos podemos decir que el modelo o enfoque que marca el accionar del anexo se encuentra más ligado a una escuela tradicional, donde aun es muy fuerte el mandato homogeneizador. Las escuelas sostienen una enseñanza que es la misma para todos los niños, sin tener presente que las posibilidades de aprendizajes son diferentes.

La creación del anexo en el espacio de los centros comunes posibilitó la formación de una escuela dual, generando dos trayectos educativos a partir de las capacidades y dificultades que presentan los alumnos. El currículo desarrollado también es dual, por un lado el estándar en formato de Contenidos Básico Comunes (CBC) o bien, en Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y por otro lado, el especial empobrecido y desvalorizado socialmente, en el que se disminuyen los contenidos conceptuales y se enfatiza la enseñanza de las habilidades sociales.

En este marco de segmentación escolar, los profesores de educación especial aportan elementos positivos para construir una escuela heterogénea. En primer lugar un concepto de diversidad que parte de la visión que todos los alumnos son diferentes, en segundo lugar la función asesora de los anexos hacia la escuela común. Esto puede considerarse como posibles bases de nuevos procesos que permitan reconocer y modificar las prácticas que frenan y obstaculizan en estos momentos la inclusión.

## **9.2. La organización de los anexos: ¿una inserción física en las escuelas?**

En el año 1998 se crean los anexos de educación especial en las escuelas comunes. Su organización la comprendemos a partir de la respuesta que brinda a los ámbitos escolar y social. Por este motivo, nuestra preocupación es conocer

<sup>488</sup> Ainscow, M. (2001). Op. Cit.

cuales son los puntos de vista y significados de la tarea del anexo en la escuela y en la comunidad, a partir del mandato otorgado por la Administración educativa.

En esta línea nos preguntamos: ¿la organización y propuesta de trabajo avanza hacia una escuela inclusiva o a reproducir el modelo de escuela dual y homogénea? La organización de los anexos adopta características que son únicas, porque no existen antecedentes en la provincia sobre este tipo de estructuras. Fueron creados por el Ministerio de Educación por una demanda real de las escuelas y posibilitó la presencia de dos perfiles de docentes.

Recordemos algunos puntos claves en el surgimiento de los anexos:

Se designan a docentes de educación especial a cumplir funciones en las escuelas comunes.

Las escuelas comunes deben destinar un espacio físico (aula) para que las profesoras de educación especial desarrollen sus tareas.

Las profesoras de educación especial dependen pedagógicamente de la supervisora de educación especial.

La directora de la escuela primaria realiza sólo el control administrativo de las docentes de educación especial.

Desde lo organizativo, encontramos una la doble línea de mando, en este caso las profesoras del anexo, dependen de dos personas simultáneamente: pedagógicamente de la supervisión de educación especial y administrativamente de la directora de escuela común. La estructura quedaría representada de la siguiente forma:

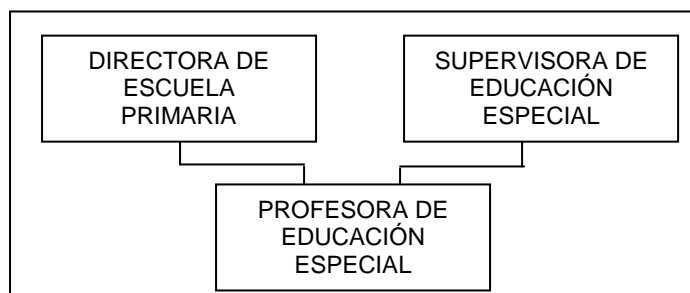


Figura n° 60 Estructura de los anexos de educación especial

La estructura tal como lo exponen las directoras de escuela común, no permite ni permitirá la integración del anexo a la organización de la escuela. Así lo manifiestan:



*“Solamente en la parte administrativa dependen de la escuela común, después dependen directamente de la supervisora de Regímenes Especiales. Nosotros solo les llevamos las faltas, el registro de inasistencias, todo lo que sea falta y nada más, aaaa y los recibos de sueldo.*

*En lo pedagógico, nada, de nada. Ellas hasta ahora no me presentaron ningún tipo de planificación, ni como Anexo ni tampoco a nivel personal”*. Di-EPCAEE7-ei1-2:7

No es posible construir una propuesta educativa única, que sea de toda la escuela y que atienda a la diversidad, si encontramos una estructura vertical con doble línea de mando. A esto le tenemos que sumar el hecho que no aparecen lineamientos sobre la organización y actividades que definen el rol de los anexos, situación que durante los años de funcionamiento se fue agudizando, sin encontrar respuesta:

*“D-Es como no se como llamarlo, porque el anexo tiene casi 13 años, y todavía te encuentras con gente que no sabe para que esta el anexo. Y como dice la colega, también hagamos autocrítica y mea culpa, no, porque somos responsable de ello. Quizás esta nuestra desidia nuestra inactividad y por eso esta la otra parte que no sabe para que estamos”*.

Do-EPCAEE77y7-eg2-3:7

La situación se complica cuando identificamos de quien dependen las profesoras de educación especial. La respuesta aparece en las entrevistas: administrativamente a la escuela común y pedagógicamente a la supervisión escolar.

*“D-Porque pertenecen a otra repartición y por las alas que les dan su supervisora. O sea, por empezar que no hay acuerdos entre los supervisores. Entonces ellas responden a unas directivas, y nosotros respondemos a otras, son directivas diferentes”*. Do-EPCAEE7-ei1-1:4

La propuesta de gestión del anexo nos lleva a pensar que en la práctica escolar sólo se estaría produciendo una inserción física del mismo en el ámbito de la escuela primaria común. Esta situación queda en claro cuando encontramos lo siguiente: a) el objetivo de la Administración educativa es crear los anexos y que estos funcionen en la escuela primaria; b) existe una ausencia de normativa o lineamientos de trabajo sobre la organización y funcionamiento del anexo de educación especial; c) los alumnos que son destinados al anexo, son aquellos rotulados con un estigma negativo; d) las docentes de educación especial destinadas a trabajar en los anexos optan por recluirse en el espacio físico (aula); e) no aparece como eje de trabajo del anexo el currículo de la escuela común.

A partir de lo expuesto consideramos que se produce una errónea concepción de normalización del entorno, porque se entiende que la simple creación del anexo en el ámbito de la escuela primaria y la atención educativa de los alumnos en su interior, serían sinónimos de normalización educativa. En este caso se estaría

suponiendo que la ubicación por sí misma del anexo en el ámbito de la escuela común ya implica una integración plena del alumno con discapacidad.

Este proceso de cambio lleva en general a las organizaciones a transitar entre dos necesidades: a) mantener la actual configuración de sus elementos y estructura con el fin de conservar su identidad, ser una escuela común para alumnos denominados normales.; b) modificar la estructura con el fin de dar respuesta a la sociedad y así trabajar desde los principios de la atención a la diversidad a partir de la introducción de los anexos.

La adaptación de la escuela primaria al anexo no es lineal, porque las visiones sobre la función del anexo son dispares. Para las escuelas comunes la propuesta de cambio se convierte en algo poco controlable o hasta no deseado, porque el anexo no responde a sus necesidades y demandas:

*“En ese momento veíamos que no sabíamos como atenderlos, y queríamos que nos asesoraran, que nos acompañaran, que nos apoyaran a sacar a esos chicos. Pero no se cumplió, no se hizo.*

*Esa carencia la seguimos teniendo, y eso que el anexo se creó desde 1997, y estando el proyecto específico y todo.*

*Como que el anexo forma parte de otra repartición, ni si quiera se comparte el material, he, han hecho proyecto apartes. Desde mi punto de vista hay como una ruptura entre ellas y nosotras”*. Do-EPCAEE7-ei1-1:4

La idea inicial de trabajar por el desarrollo de una escuela para todos queda truncada porque los nuevos actores intervinientes optaron por reproducir la estructura de una escuela especial en el seno de la escuela común. Esto significa que terminó prevaleciendo en las actitudes de docentes y directores las concepciones segregadoras y homogeneizantes sobre la educación. A nivel discurso se planteaba un proyecto de una escuela para todos pero en la práctica la diversidad no es valorada ni respetada, porque las diferencias de los alumnos son desvalorizadas y rotuladas.

Esta inserción sólo física del anexo en la escuela común nos muestra las debilidades de la organización y su imposibilidad de transformarse en un sistema complejo a partir del principio de autoorganización. Esta situación se visualiza en la escuela común:

a) Como organización, no puede implementar vías adecuadas para el desarrollo de un modelo de escuela para todos y termina reproduciendo un modelo segmentado.

b) No muestra una autonomía en cuanto a la toma de decisiones, porque las profesoras de educación especial que se incorporan al anexo no dependen de la dirección de la escuela común.

c) No desarrolla nuevas formas de trabajo con la inserción del anexo y continúa trabajando las diferencias de los alumnos desde un modelo biomédico.

d) No realiza una renovación estructural, pues no avanza hacia el nuevo modelo de escuela inclusiva, termina cayendo en la reproducción escuela común y escuela especial (anexo).

Para comprender el por que las escuelas tienen la organización que tienen, recurrimos a Hargreaves<sup>489</sup> (1999), quien propone la existencia de culturas profesionales escolares. Éstas se construyen en la relación profesional entre las personas que se encuentran en las escuelas, quienes adoptan diferentes significados y actitudes. Estas culturas se sostienen desde las creencias, valores, hábitos, actitudes y formas de hacer las cosas que tienen los profesores en un determinado tiempo histórico y social.

De acuerdo con los valores y actitudes manifestados en las escuelas, la cultura profesional que prevalecería es la individualista porque muestra a los centros con espacios (aulas comunes y anexo) aislados entre sí. Esto implica que los profesores (especiales y comunes) no tienen contacto entre ellos. En esta línea de análisis, para Calatayud<sup>490</sup> (2009) las escuelas se encontrarían trabajando desde un enfoque burocrático de la organización escolar. Esta situación la podemos observar en la forma de trabajo homogénea que continúan sosteniendo las docentes y en la división de tareas que realizaron, alumnos denominados normales con docentes comunes y alumnos diferentes con docentes especiales.

Según Cabrerizo y Rubio<sup>491</sup> (2008), la cultura organizacional individualista y burocrática que prevalece en las escuelas, no les permite dar respuesta a *“una realidad socioeducativa cada vez más amplia, diversa y heterogénea”*. Necesitamos que estas instituciones, donde no se comparten conocimientos ni se resuelven problemas en forma colaborativa, redefinan sus valores, actitudes y normas, antes de pensar en el trabajo en las aulas o la organización del centro desde una cultura inclusiva.

<sup>489</sup> Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

<sup>490</sup> Calatayud, M. (2009). Op. Cit.

<sup>491</sup> Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2008). Op. Cit. p. 42.

### 9.3. El trabajo de los anexos: ¿un enfoque anclado en la educación especial?

En el apartado anterior conocimos cómo fue la creación de los dos anexos de educación especial y la construcción de su rol. En este sentido, especificamos que el anexo logró consolidar sólo una inserción física en el ámbito de las escuelas primarias. A continuación presentamos los resultados de la aplicación del cuestionario en la escuela primaria N° 7 (Tilcara) y en la escuela primaria N° 77 (Humahuaca), situación que nos permitirá conocer el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas y sus anexos de educación especial (ver Figuras n° 61 y 62). Conocer el modelo que prevalece en las escuelas nos permitirá identificar los indicadores que actúan como fortalezas y cuáles operan como debilidades institucionales

ESCUELA PRIMARIA N° 7 Y ANEXO DE EDUCACIÓN ESPECIAL –Tilcara-																
Encuestadas	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			Xt
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
Directora	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	
Docente	2	3	1	2	1	1	1	2	1	1	3	1	1	1	2	
Docente	2	1	2	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	1	2	
Docente	3	3	1	3	3	2	1	3	3	3	1	3	3	3	2	
Docente	3	2	2	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	2	
Docente	3	1	3	3	1	2	3	3	3	1	2	3	1	3	1	
Docente	2	1	1	1	3	2	1	3	3	3	2	1	3	3	3	
Docente	2	2	1	3	1	3	1	3	3	2	1	1	1	3	1	
Docente	2	1	1	2	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	3	
Docente	1	1	1	2	1	2	1	3	3	2	3	1	1	1	2	
Docente	1	3	1	3	3	2	3	1	3	2	1	3	2	3	1	
Docente	2	1	2	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	
Docente	1	3	3	3	3	1	1	3	1	1	2	3	3	2	1	
Docente	2	1	2	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	1	1	
Docente	1	3	1	3	2	2	2	1	3	1	3	1	1	1	2	
Docente	2	1	2	3	1	1	1	3	3	1	1	1	2	1	1	
Total	30	28	26	39	25	24	21	42	38	23	35	24	24	27	26	432
X	1,87	1,75	1,62	2,43	1,56	1,50	1,31	2,62	2,37	1,43	2,18	1,50	1,50	1,68	1,62	<b>27,0</b>

Figura n° 61 Modelo de atención a la diversidad que prevalece en la escuela primaria N° 7, según docentes y directora

Indicadores con puntuación baja	Indicadores con puntuación alta
N° 1.5) Clima de trabajo N° 2.2) Formación del profesorado N° 3.2) Interacción entre profesionales N° 4.1) Rol que asume la dirección	N° 1.4) Innovaciones en el proceso de atención a la diversidad N° 2.3) Alumnos a brindar atención educativa N° 3.1) Percepción y resolución de conflictos

ESCUELA PRIMARIA Nº 77 Y ANEXO DE EDUCACIÓN ESPECIAL –Humahuaca-																
Encuestadas	Ámbito Institucional					Ámbito Curricular			Ámbito Organización				Ámbito Gestión			Xt
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	
Vicedirectora	2	3	3	1	1	1	2	3	3	1	2	1	1	1	1	
Docente	2	1	1	1	1	2	3	3	1	1	2	2	2	1	1	
Docente	2	2	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	2	1	
Docente	3	3	1	3	3	1	1	3	3	2	1	1	1	3	3	
Docente	1	3	3	3	1	3	3	2	3	2	2	1	1	1	2	
Total	10	12	9	10	7	8	12	12	12	7	9	9	5	8	8	135
X	2	2,4	1,8	2	1,4	1,6	2,4	2,4	2,4	1,4	1,8	1,8	1	1,6	1,6	<b>27,0</b>

Figura nº 62 Modelo de atención a la diversidad que prevalece en la escuela primaria Nº 77, según docentes y directora

Indicadores con puntuación baja	Indicadores con puntuación alta
Nº 1.5) Clima de trabajo Nº 2.1) Desarrollo y planificación del currículo Nº 3.2) Interacción entre profesionales Nº 4.1) Rol que asume la dirección	Nº 1.2) Grado de conocimiento de los valores institucionales Nº 2.2) Formación permanente de los profesores Nº 3.1) Percepción y resolución de conflictos

La tabulación del cuestionario señala que el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas primarias Nº 7 y 77 junto a sus anexos, es la integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno, porque las puntuaciones obtenidas son 27,0 para la escuela Nº 77 y 27,0 para la escuela Nº 7. Esta puntuación es muy baja, más cercana al modelo de integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos. Estos datos se corroboran con los valores de la siguiente tabla:

Modelos de atención a la diversidad	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.
Puntuación	Entre 16 / 26	Entre 27 / 37	Entre 38 / 48

Al cruzar los indicadores con puntuación baja y alta de ambas escuelas podemos configurar la tabla que nos muestran las fortalezas y debilidades del modelo que prevalece en ellas:

Indicadores con puntuación BAJA – Escuela Primaria Común Nº 77	Indicadores con puntuación BAJA – Escuela Primaria Común Nº 7
Nº 1.5) Clima de trabajo Nº 2.1) Desarrollo y planificación del currículo Nº 3.2) Interacción entre profesionales Nº 4.1) Rol que asume la dirección	Nº 1.5) Clima de trabajo Nº 2.2) Formación del profesorado Nº 3.2) Interacción entre profesionales Nº 4.1) Rol que asume la dirección
DEBILIDADES DEL PROCESO DE TENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
Nº 1.5) Clima de trabajo Nº 3.2) Interacción entre profesionales Nº 4.1) Rol que asume la dirección	

Indicadores con puntuación ALTA – Escuela Primaria Común Nº 77	Indicadores con puntuación ALTA – Escuela Primaria Común Nº 7
N° 1.2) Grado de conocimiento de los valores institucionales N° 2.2) Formación permanente de los profesores N° 3.1) Percepción y resolución de conflictos	N° 1.4) Innovaciones en el proceso de atención a la diversidad N° 2.3) Alumnos a brindar atención educativa N° 3.1) Percepción y resolución de conflictos
<b>FORTALEZAS DEL PROCESO DE TENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	
N° 3.1) Percepción y resolución de conflictos	

De las debilidades que aparecen en el modelo que desarrollan las escuelas tomaremos las tres más importantes, dado su carácter institucional, estas son: la N° 1.5) Clima de Trabajo; la N° 3.2) Interacción entre profesionales; la N° 4.1.-Rol que asume la dirección escolar. Estos tres indicadores nos señalan que la dificultad que tienen las escuelas está relacionada con una falta de directrices institucionales que les permitan construir un modelo de trabajo sobre la base de la participación, el compromiso y la toma de decisiones en forma democrática. Por ello las escuelas no pueden construir un proyecto de atención a la diversidad desde un modelo inclusivo.

En cuanto al indicador que aparece como fortaleza del modelo, en ambas escuelas, es el N° 3.1) Percepción y resolución de conflictos. En general los indicadores tuvieron muy baja valoración, por lo que ninguno aparece como una fortaleza consolidada a nivel institucional.

A partir de los datos brindados en el cuestionario, junto a las entrevistas y análisis de documentos escolares, a continuación vamos a caracterizar la propuesta de trabajo que se construyó entre los anexos y las escuelas primarias. El circuito de trabajo que nosotros pudimos identificar se sostiene en cinco acciones (ver figura n° 63).

La primera etapa se refiere al **diagnóstico** que se le realiza al alumno, donde intervienen: la maestra de grado común, la profesora de educación especial del anexo y el gabinete escolar. Es el momento donde se decide qué alumno es derivado al anexo.

En este sentido las docentes comunes confirman que ellas envían a los alumnos para que sean diagnosticados en el anexo:

*“D-Yo los mandé porque están, digamos, flojos, hay cosas que por ahí no avanzan, entonces por eso yo quería ver como puedo hacer para ayudar yo a esos chicos”*. Do-EPCAEE7-ei1-2:4

*“Nosotras derivamos a los alumnos, o sea nosotros consultamos con ellas, les pedimos que los evalúen, o que les hagan los test correspondientes, o que nos ayuden a determinar qué es lo que pasa con el niño. Y ellas a través de las tareas especiales que tienen ellas, a veces determinan que van a hacer”*. Vi-EPCAEE77-ei1-3:5

La docente de educación especial también corrobora que los alumnos antes de ingresar al anexo tienen que pasar por una evaluación que se realiza por ellas:

*“Entonces al otro año yo ahí les dije que para ingresar a los chicos al anexo hay que tener una previa evaluación, hacer una evaluación por parte de la maestra de grado, una evaluación mía, y de ahí ver si el chico está o no para recibir una intervención desde el anexo”.*  
Do-EPCAEE77y7-eg1-1:7

El diagnóstico que se realiza a los alumnos se encuentra muy alejado de un enfoque comprensivo o de respeto a las diferencias y características de los alumnos. Se parte del preconcepto que todos los alumnos deben tener las mismas capacidades, intereses, respuestas y alcanzar los mismos objetivos, en fin, desarrollar los mismos aprendizajes. Por ello, las docentes cuando plantean realizar diagnóstico de los alumnos puntualizan los contenidos que deben tener incorporado los alumnos y sus características familiares.

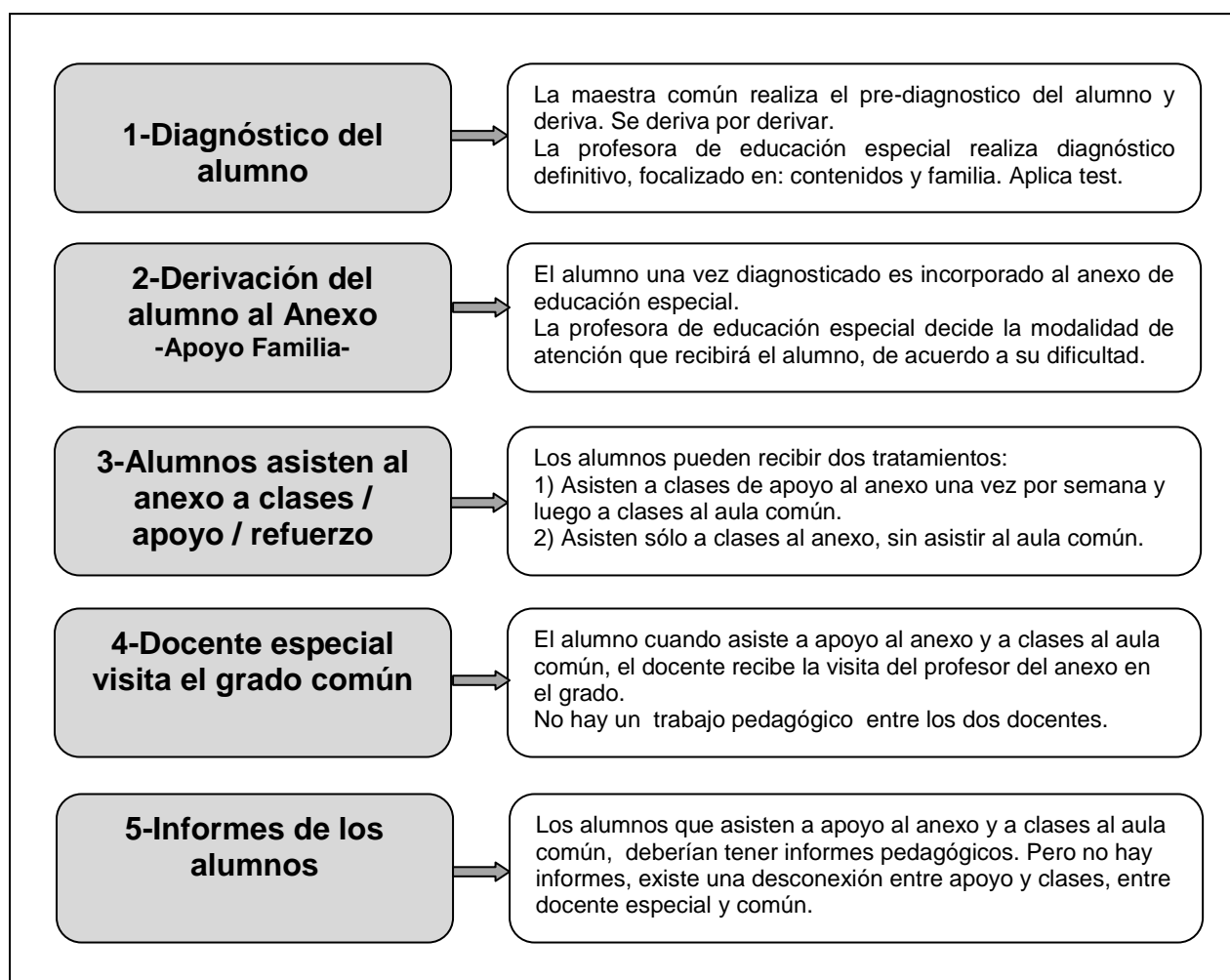


Figura n° 63 Circuito de trabajo desarrollado entre el anexo de educación especial y la escuela común

Las docentes comunes reconocen que los motivos de mayor peso para una derivación del alumno son sus conductas indisciplinadas:



*“Ahora me estoy acordando de algo, es algo que entre las maestras de grado hacíamos: si tienes un chico así indisciplinado, un chico que moleste, atorrante mándalo al Anexo, ahí que ellas se lo arregle. Y ellas contentas recibían a todos los chicos, en realidad nosotras no sabíamos que tenemos que tener en cuenta para enviar un chico al anexo”*. Do-EPCAEE77-ei2-2:4

La derivación fundamentada en un diagnóstico centrado sólo en el alumno y su contexto, responde al hecho de aislar o expulsar del grado a los alumnos que no se adaptan a las normas institucionales. Con esto se busca un medio correctivo para la indisciplina. El modelo de diagnóstico utilizado consiste en complementar las evaluaciones de diagnóstico de contenidos con la aplicación de los test a los alumnos, dejando al margen de esta situación la propuesta didáctica del docente.

La segunda etapa es la **derivación** del alumno al anexo, situación que supone el ingreso del alumno al ámbito de la educación especial. Al respeto, docentes y directivos exponen:

*“Yo le pedía a la chica del anexo a que ella me ayude a superar a los chicos, no es tampoco la idea de sacarlos del grado a los chicos, porque no tienen ninguna discapacidad, sino que solo tienen problemas familiares, por eso pedimos ayuda nosotros. Por ejemplo yo este año tengo un 4° grado, y tengo chicos que el año pasado ya estaban trabajando en el anexo. Ellos tenían horarios que iban al anexo a tomar clases de recuperación, pero yo desconozco que tipo de actividades le hacia ella a los alumnos del anexo”*. Do-EPCAEE77-ei1-3:4

*“Bueno yo pedí una reunión con las maestras del anexo, y allí acordamos apoyarla a la niña, y también le dimos algunas sugerencias a la madre. Tratamos de buscar un poco el apoyo de la familia para sacar adelante a la niña, pero claro la familia tampoco respondió a este acuerdo, la madre se había comprometido venir cada 15 días, pero nunca más vino. Después una vez realizada la derivación los chicos van al anexo en el contraturno, ¿no?, y bueno, de ahí en más desconozco el trabajo que se hace dentro del anexo”*. Do-EPCAEE77-ei1-5:7

La propuesta de derivación de los alumnos es fruto del acuerdo implícito o explícito entre las docentes comunes y de educación especial. Ambas profesionales sostienen que los alumnos incorporados al anexo son los niños con problemas familiares y de conducta en el aula. Los mismos recibirán apoyo o refuerzo escolar fuera del aula y los niños con discapacidad serán preferentemente escolarizados en el anexo y esporádica o puntualmente participaran en el aula común.

En la actitud de los docentes, según Brown (2010), podemos evidenciar unas bajas expectativas de aprendizaje hacia los niños con discapacidad o dificultades en el aprendizaje. La autora sostiene que *“las discapacidades físicas y las dificultades de aprendizaje son más o menos discapacitantes dependiendo de las expectativas de los demás”*<sup>492</sup>. La propuesta de la institución es sacar a los niños del aula y brindarles una atención en el anexo, esta situación refuerza en los alumnos un sentimiento de fracaso e insuficiencia. Queda en evidencia que los docentes y la

<sup>492</sup> Brown, B. (2010). Op. Cit. p. 47.

escuela no asumen el reto de estimularlos y brindarles confianza en sus capacidades, brindando una escolarización lo más normalizada posible.

Otro elemento que señalan las docentes es la necesidad de conseguir el compromiso y participación de la familia para la escolarización de los niños en el anexo. Recordemos que la escuela es quien a priori ha determinado que las causas de las dificultades de aprendizaje del alumno obedecen a sus particularidades físicas, psicológicas y a su contexto familiar. Con esta situación aparece un desfase entre la cultura familiar del niño y la cultura escolar, pues se solicita a la familia que colabore en la adaptación del niño a la cultura escolar, sin conocer y reconocer su cultura.

Históricamente los alumnos con discapacidad o con dificultades eran derivados y escolarizados en las escuelas especiales, pero los anexos tenían la posibilidad de convertirse en espacios más inclusivos. Sin embargo, nuevamente la diversidad de los alumnos no encaja en las escuelas porque éstas retoman principios de una cultura escolar homogénea.

En este caso las instituciones (escuela común y anexo) se erigen como organizaciones pensadas para uniformar e imponer un canon cultural estándar, las familias no pueden ni tienen el derecho a cuestionar. Por el contrario, deben aceptar y resignarse al trayecto escolar definido para el niño. Huguet<sup>493</sup> (2009), sostiene que crear entornos protegidos (anexos) donde se tiene cuenta las dificultades de los alumnos, a largo plazo no produce ningún beneficio para el niño ni la sociedad, porque no estamos aprendiendo a vivir con la diversidad.

Las docentes señalan como dificultades u obstaculizadores del funcionamiento de los anexos a los siguientes aspectos: 1) el desconocimiento por parte de los maestros comunes sobre las actividades que realizan los alumnos en el anexo; 2) la ausencia de las docentes del anexo para brindar apoyo pedagógico a los maestros. Estas dos situaciones aparecen como factores endógenos, derivados de la relación entre el anexo y la escuela primaria, situación que analizaremos en la próxima etapa.

La tercera etapa se refiere la definición de la propuesta del anexo para la **escolarización** de los alumnos derivados al mismo. Los dos circuitos que aparecen definidos son: 1) un trayecto de integración que implica la asistencia del alumno con dificultades de aprendizajes los días viernes a las clases de apoyo, refuerzo o

<sup>493</sup> Huguet, T. (2009). Op. Cit.

recuperación en el anexo y de lunes a jueves a clases en contraturno en el aula común; 2) un trayecto creado para los alumnos con discapacidad, a quienes se les brinda clases en el anexo de lunes a viernes o integración sólo en horarios de materias especiales (música, educación física) en el aula común. Sobre este tema las docentes nos dicen:

*“Nosotros necesitamos en el anexo más recursos, porque yo estoy de lunes a jueves en el grado del anexo para atender a los chicos. Pero solo me queda el viernes para poder ir a los grados, si bien tengo 1 solo chico integrado en el grado común, pero igual no tengo tiempo, además tengo que atender a los otros chicos que ya les doy turno para refuerzo y que vienen solo los viernes. Aunque yo trato de hacerme tiempo entre las horas de educación física o música que tienen mis chicos fijos”*. Do-EPCAEE77y7-eg1-6:7

*“Yo necesitaría de las chicas del anexo una ayuda, un apoyo pedagógico, que me den algunas actividades, yo estoy dispuesta a trabajar en forma diferente. Pero hasta ahora no hemos recibido nada del anexo, no sabemos cómo hacerlo. Yo lo que sé es que la nena con problemas auditivos, viene por la tarde en contraturno a clases del anexo.*

*Y bueno, de ahí en más desconozco el trabajo que se hace dentro del anexo”*.  
Do-EPCAEE77-ei1-4:7

La propuesta de los anexos es que los alumnos se adapten a las características del currículo de la escuela común, en el caso de los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Los alumnos con discapacidad circulan por un currículo diferente, especial, aunque se sostenga que se realizan adaptaciones curriculares. Retomando a Hugué<sup>494</sup> (2009), el reto de las escuelas y los anexos tendría que haber sido la reestructuración escolar, con el fin de permitir que los docentes trabajen dentro de culturas colaborativas de aprendizaje. Es importante que las escuelas que desean transitar por el camino de la inclusión adopten una actitud positiva no sólo hacia la diversidad, sino también para exponer sus dudas, miedos, incertidumbres y aciertos que aparecen en las aulas.

Con lo expuesto podemos decir que la propuesta educativa de los anexos tomó el camino de la integración física de los alumnos en el espacio de la escuela común. Si bien los educandos se encuentran en la escuela común, su escolarización se realiza en el anexo que tomó el modelo de funcionamiento de las escuelas especiales, desde el enfoque de la institucionalización.

Estamos convencidos que el respeto a la diversidad es un principio deseable por gran parte de la sociedad. En el ámbito escolar implica realizar cambios y aceptar desafíos que posibiliten transformar culturas escolares homogéneas y burocráticas. Situarse en la perspectiva de la diversidad, tendría que haber

<sup>494</sup> Hugué, T. (2009). Op. Cit.

posibilitado a las instituciones (escuela y anexo) a repensar sus objetivos, principios, fundamentos, modelo pedagógico y estructuras organizativas.

Para Rodríguez<sup>495</sup> (2009), atender la diversidad es mucho más que la creación de leyes y políticas que proclamen una educación inclusiva. Para el autor, implica realizar cambios en la forma de pensar y actuar de los profesores y en la innovación de estrategias didácticas que involucra nuevos recursos personales, materiales, organizativos y metodológicos.

No tenemos que olvidar que los docentes son personas antes que profesionales de la educación, por lo tanto son portadores, según Gonzalo, Pumares y Sánchez<sup>496</sup> (2012), de principios, significados y representaciones sobre el sentido y valor de la educación. A partir de estos elementos los docentes planifican, organizan, desarrollan y evalúan los procesos curriculares. En esta actividad puede o no tenerse en cuenta las expectativas y necesidades de los alumnos.

Las representaciones de los docentes fueron adquiridas a través de dos culturas, la primera es la social y familiar donde se aprenden los valores y principios básicos de como relacionarme con los otros y la segunda, es la cultura escolar conocida en un primer momento durante el proceso de escolarización y luego, a través de la experiencia de formación inicial donde se toma contacto con los conocimientos pedagógicos. Lo aprendido y construido como sujeto social y profesional de la enseñanza se refleja luego en las prácticas educativas, en el aula junto a los alumnos.

La creación del anexo tuvo significados diferentes: para los docentes comunes implicaba la llegada de una ayuda para dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para los profesores especiales, era la posibilidad de escolarizar a los alumnos con discapacidad. No se creó un espacio para compartir saberes y necesidades de los alumnos porque fueron más fuertes las culturas profesionales y los procesos escolares instituidos, que se relacionan con hábitos y prácticas homogéneas, segregadas y expulsivas.

#### **9.4. El anexo: un aula especial con un profesor de educación especial**

Hasta aquí hemos conocido la función, la organización y la propuesta de trabajo de los anexos de educación especial y su incidencia en las escuelas

<sup>495</sup> Rodríguez, H. (2009). "La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial", en Casanova, M. y Rodríguez, H. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.

<sup>496</sup> Gonzalo, V., Pumares, L. y Sánchez, P. (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid: Catarata.

primarias donde se ubicaron. Ahora nos adentraremos en conocer el rol que asumen los profesores de educación especial designados en los mismos.

Lo primero a señalar es la designación de los docentes que se desempeñan en estos nuevos espacios. No existe un perfil determinado, el requisito es tener el título de profesor de educación especial y estar inscripto en la junta de clasificación del nivel. Nos preguntarnos ¿da igual cualquier perfil de profesor de educación especial? Estos docentes egresan del profesorado con las orientaciones de: Educación Temprana, Discapacidad Visual, Discapacidad Auditiva y Discapacidad Cognitiva.

Si bien todos tienen un trayecto troncal común donde reciben una formación sobre los fundamentos de la educación especial, no todos profundizan en los procesos de integración escolar, por ejemplo los que optan por la orientación de educación temprana. Si los docentes designados en los anexos no cuentan con la formación pertinente, seguramente no contribuirán al desarrollo de los mismos. Los docentes de la escuela común sostienen:

*“El año pasado vino una maestra que era de educación especial pero parece que se especializaba en integración, y mas o menos trabajaba en el anexo, ella sola, pero se ve que trabajaba con los chicos de la escuela, este año, cambiaron, vino una maestra que era de atención temprana, y como que no sabia trabajar con los chicos del grado, no conocía las materias y entonces no se metía con lengua y matemática, y entonces termino trayendo al anexo a niños pequeñitos”*. Vi-EPCAEE77-ei1-1:5

El perfil profesional de los docentes no es considerado como requisito necesario para la cobertura de los cargos en los anexos. Esta situación es generada desde el ámbito exógeno, en este caso por la administración educativa quien designa a los docentes a cumplir funciones en los anexos.

No tener en cuenta los perfiles profesionales para cumplir funciones en los anexos es porque no se encuentra definido el rol en este nuevo ámbito. Para las escuelas no contar con docentes que tengan conocimientos sobre la integración y la cultura escolar común genera una desorganización. Para los anexos implica no poder definir un modelo de trabajo.

Los profesores de educación especial, ante el desconocimiento de su rol y carencias en su formación inicial, optan por reproducir el modelo de trabajo que prevalece en su ámbito laboral. Esto quiere decir que comprender las estrategias de aprendizaje que diseñan las docentes, más allá de la ausencia de lineamientos de

trabajo, implica cuestionarse sobre la formación que recibieron y el rol que adopta la educación especial. Para Rodríguez<sup>497</sup> (2009):

*“la diversidad presente en las aulas exige que la formación de profesores de educación especial se desarrolle con una visión polivalente, es decir con competencias básicas que le permitan desarrollar acciones de evaluación psicopedagógica y de intervención educativa considerando no sólo los perfiles de los alumnos, sino también los aspectos particulares de cada contexto”.*

Para el autor el nuevo rol de profesor de educación especial en un ámbito como el anexo, tendría como componente fundamental el trabajo colaborativo, desterrando toda labor aislada o separada de la escuela en su conjunto. Para conocer con mayor detalle las tareas que construyen y consolidan los docentes del anexo, las agrupamos en cinco ámbitos (ver figura nº 64).

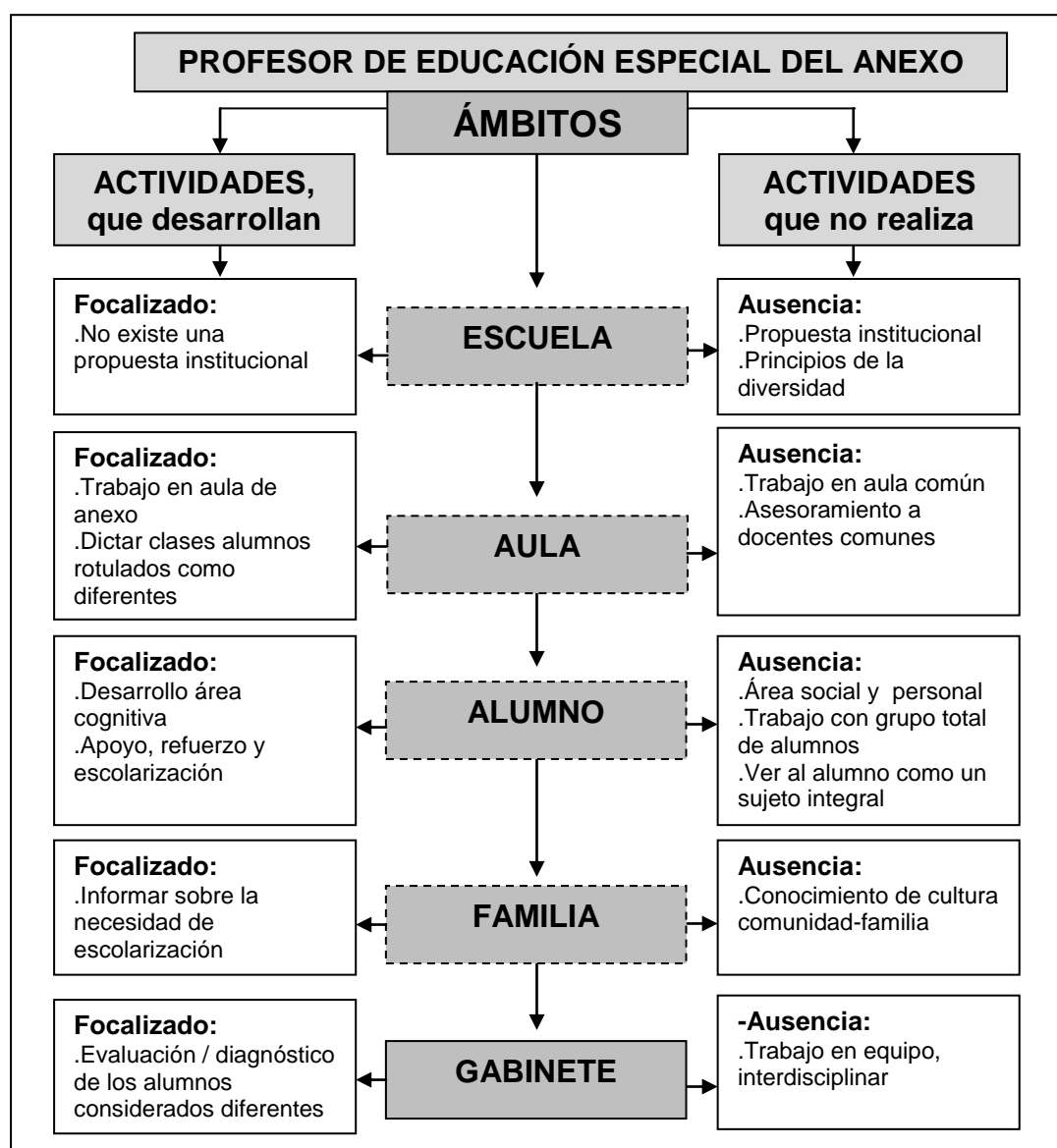


Figura nº 64 Ámbitos de actuación del profesor de educación especial en la escuela primaria y anexo

<sup>497</sup> Rodríguez, H. (2009). Op. Cit. p.114.

**Ámbito de la escuela:** consultado sobre este ámbito, las docentes y personal directivo de la escuela común manifiestan que aquí no hay una propuesta clara de trabajo de carácter institucional. Al respecto encontramos:

*“Yo generalmente desconozco porque ... se que andan trabajando con estimulación temprana y todo eso, que tienen niños con discapacidades, pero yo no me acerqué mucho al anexo, no se que hacen en realidad”*. Do-EPCAEE7-ei1-4:4

*“Entonces nosotros sabemos el "nombre Anexo", sabemos que ahí hay una profesora que se llama Fabiana, pero nada mas, no sabemos que pasa ahí adentro del lugar donde ellas trabajan, en esas salas que tienen. Ellas entran van y vienen en la escuela, ocupan su lugar y su espacio, y están ahí”*. Do-EPCAEE77-ei2-1:4

*“Heeee ...detectar los problemas de aprendizaje de los niños en todos los grados. Prestar atención cuando el docente tiene alguna problemática que ellas pueden solucionarlo. El trabajo se hace, pero todo es hablado, nada se escribe”*. Vi-EPCAEE77-ei1-4:5

Las docentes de la escuela común conocen las actividades del anexo. Allí se estimula a los niños, ocupan un aula, se detectan problemas de aprendizaje, se brinda apoyo escolar y se asesora. Además sostienen que no se acercan al anexo y no realizan un trabajo de reflexión conjunta.

En relación a este tema las docentes de educación especial del anexo tienen otra versión, por qué no es posible consolidar un trabajo en las escuelas:

*“Los intentos que hicimos de capacitarlos, programas de radio, folletos, hasta pusimos carteleras en las sala del maestro, con ampliaciones, pero no funciona nada, y eso que somos constantes. Y ahora con la nueva directora tampoco, porque ella no conoce nuestro trabajo. Puede ser que falte mucho la parte formal, la parte escrita, esto es proyectos concretos, pero no es por falta de voluntad nuestra, sino que hay muchas cosas que hacer y nos falta tiempo”*. Do-EPCAEE77y7-eg1-1:7

En este contexto, tanto docentes como directores tienen que cambiar sus formas de hacer e incorporar los nuevos principios de la atención a la diversidad. Ir más allá, en la búsqueda del desaprendizaje de una cultura homogénea y segregadora hacia el aprendizaje de una cultura inclusiva y plural. El ingreso a la escuela común de docentes con otros perfiles y la apertura del anexo necesitan que la institución aprenda y reoriente todo su accionar.

La dirección escolar es un factor fundamental para el proceso de cambio y reconstrucción de un nuevo modelo pedagógico y organizativo de las escuelas. Las dificultades señaladas por las docentes, hacen suponer que las directoras no actúan como líderes pedagógicas. Zaitegi (2011), sostiene que la falta de definición de líneas concretas de trabajo en las escuelas se produce porque las directoras no crean entornos que apoyen y faciliten una comunidad de aprendizaje. Es necesario un liderazgo que posibilite *“establecer una dirección (visión, expectativas, metas del*



grupo), *desarrollar al personal, rediseñar la organización y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje*”<sup>498</sup>.

Necesitamos de una dirección con liderazgo, que asuman la responsabilidad de impulsar las transformaciones necesarias para el cambio y la construcción de un modelo organizativo de una escuela inclusiva, conjugando lo común y lo especial. Un nuevo modelo de organización necesita, según Rodríguez<sup>499</sup> (2009), a) de docentes con actitudes y capacidad para percibir las diferencias y atenderlas; b) de profesores provistos de conocimientos y recursos pedagógicos para atender a la diversidad de los alumnos; c) de directores que actúen como líderes que promuevan un trabajo intrainstitucional e interinstitucional; d) de una administración educativa que defina lineamientos claros sobre la inclusión y de un uso flexible de los recursos.

**Ámbito del Aula:** avanzaremos ahora en la consideración de las actividades que realizan los profesores de educación especial a nivel aula. Según las maestras comunes, no son visitadas por las docentes especiales:

*“Las chicas del anexo no visitan a los alumnos en el grado”*. Vi-EPCAEE7-ei1-1:5

*“Entonces la docente que está, está con los alumnos permanentes, y ella aduce que no tiene tiempo para asesoramiento a los docentes en los grados”*. Di-EPCAEE7-ei1-1:7

Afirmaciones como estas nos permiten conocer que las actividades que realizan las profesoras de educación especial se encuentran ubicadas sólo en el aula que ocupa el anexo. La tarea se centra en el dictado de clases a los niños con discapacidad, apoyo y refuerzo a los que tienen dificultades.

Con esta configuración de la tarea, las maestras del anexo asumen el rol de maestras de grado que escolarizan niños con el sello de la educación especial. Surge así una situación, observada en otros capítulos, que es reiterar el esquema de escuela especial en el anexo y el modelo de maestro común para alumno denominado normal.

Domènech y Viñas<sup>500</sup> (2007) sostienen que el aula propiamente dicha ha perdido la exclusividad del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta situación se produce porque ha dejado esa imagen de espacio rígido e impenetrable. Desde un modelo de organización compleja un aula es cualquier espacio donde alumnos y docentes aprenden y enseñan. Para los autores es un lugar de convivencia e

<sup>498</sup> Zaitegi, N. (2011). “Una buena dirección para la escuela pública: competencias y transformaciones necesarias”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 2, pp. 14-19, p.17.

<sup>499</sup> Rodríguez, H. (2009). Op. Cit.

<sup>500</sup> Domènech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.

intercambio de conocimientos, experiencias y vivencias. En función de estas características y a partir de los modelos de atención a la diversidad podemos configurar diversos espacios aula, con diferentes participantes:

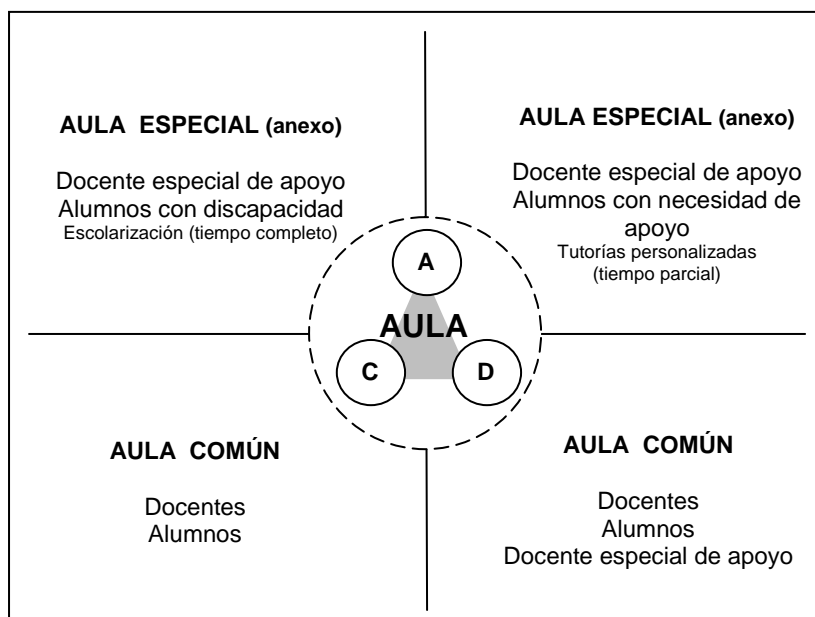


Figura n° 65 Configuraciones de aulas en las escuelas

Posibilitar una atención educativa que respete la diversidad de los alumnos es un proceso interactivo que no depende sólo de las condiciones personales y del contexto institucional y social en el que éstos se desarrollan. Depende también de los espacios que configuremos como aula y de las estrategias de enseñanza y las experiencias de aprendizaje que proponemos. Por ello, para trabajar desde un enfoque inclusivo necesitamos de cuatro posibles configuraciones que nos posibiliten desarrollar estrategias adecuadas para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de cada alumno.

Desde un planteamiento de escuela inclusiva y para la escolarización de los alumnos con discapacidad, Huguet<sup>501</sup> (2009) sostiene que “*para favorecer la integración social y la experiencia de la diversidad, parece más conveniente que estos alumnos se escolaricen junto con todos los demás, de modo que, progresivamente, todos (alumnos, alumnas, padres y madres, maestros y profesionales) aprendamos a convivir teniendo en cuenta esta diversidad*”. El reto consiste en organizar aulas en las escuelas comunes, de manera tal que los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades, aminorando progresivamente las barreras pedagógicas.

<sup>501</sup> Huguet, T. (2009). Op. Cit. p. 38.

Por lo tanto, cuando nos referimos a los espacios aulas configurados por las escuelas estudiadas, estas lograron consolidar sólo dos modelos, a pesar del ingreso del anexo y de las profesionales de educación especial: 1) el aula especial (anexo) donde la docente especial escolariza al alumno con discapacidad y 2) el modelo aula especial (anexo) donde la docente especial brinda apoyo o refuerzo escolar a los alumnos con discapacidad y los que tienen dificultades de aprendizaje. No desarrollan los otros dos modelos que sí posibilitarían la inclusión de los alumnos en las aulas comunes, donde se produciría una interacción entre los docentes (común y apoyo especial) y todos los alumnos con sus diferencias y necesidades de apoyo.

Queda claro que existe, prácticamente, una división física de los alumnos con discapacidad y dificultades y alumnos considerados normales. A continuación indagaremos sobre el trabajo de apoyo, refuerzo y asesoramiento que realizan los docentes especiales a los alumnos y docentes comunes. Para ello, primero conoceremos la visión de los docentes comunes:

*“Solamente nos piden los cuadernos de los chicos para ver que están haciendo”.*  
Do-EPCAEE7-ei1-3:4

*“Aquí hay una nena que tiene problemas de audición, por problemas en su pabellón, la nena va al anexo, y yo trato de comunicarme con las maestras, de buscarlas para hablar sobre la nena, pero no estamos en contacto permanente. Aparte yo no tengo tiempo para buscarlas y estar todo el tiempo con ellas”.* Do-EPCAEE77-ei1-2:7

*“Se que desarrollan sus clases, se que trabajan con material que cuentan. Yo las veces que voy a ver, por ahí me doy unas vueltitas por los grados, están trabajando en el pizarrón con actividades. Las chicas del anexo no visitan a los alumnos en el grado”.*  
Vi-EPCAEE77-ei1-4:5

Acorde con el modelo de escolarización basado en el déficit de los alumnos, parecería que no es necesaria o requerida la relación entre ambos perfiles profesionales. Las maestras de la escuela común manifiestan que el único elemento que solicitan las maestras del anexo para brindar el apoyo o refuerzo a los niños es el cuaderno de clases, no existe un dialogo formal, organizado y de trabajo planificado entre ambas.

Partiendo de lo anterior, podemos suponer que las profesoras de educación especial a nivel aula han reproducido el modelo segmentado del periodo de institucionalización y de la integración física centrada en el déficit del alumno. En este modelo donde la homogeneidad de los grupos es la regla, se refuerza el principio que debe existir un programa único y general para todos los alumnos. Así

aparece el anexo como el lugar donde se destinan los alumnos que no responden a los requerimientos de la escuela común.

Las maestras de educación especial plantean otra situación, que la falta de comunicación no obedece al hecho que ellas no la busquen, por el contrario son las maestras comunes quienes rechazan o no desean el contacto. Al respecto expresan:

*“A mi una maestra fue clara y me dijo que no quería que valla al grado porque ella no me iba a dejar entra al grado. Entonces yo no voy, pero en las horas de su materia, con las otras maestras materias si entré al aula”*.

Do-EPCAEE77y7-eg1-4:7

*“D-Y lo que pasa es que como no se tiene en claro cual es el rol del anexo y del maestro del anexo, entonces no hay forma de hacer un trabajo en forma conjunta. Entonces siempre ha sido el tema de la derivación del chico, y después siempre a sido que nosotras desde el anexo vamos a buscarlas a ellas, al maestro común, pero ellos no vienen. El maestro común entra a su grado, cierra la puerta y no te deja entrar”*.

Do-EPCAEE77y7-eg2-5:7

*“Nosotras no entramos al grado, no es porque no podemos entrar, creo que es por falta de tiempo y de organización”*.

Do-EPCAEE77y7-eg1-4:7

*“D-Yo estoy de 8,30 hs a 12,30 hs en la escuela, estoy en el anexo con clases, entonces no tengo mucha relación con los maestros”*.

Do-EPCAEE77y7-eg2-5:7

En las situaciones expuestas encontramos que las dificultades en la comunicación entre profesores son, porque las docentes comunes no permiten el ingreso al aula de otras personas y por la falta de tiempo debido a las múltiples tareas que deben realizar en la institución y en su casa. Estas situaciones muestran la inexistencia de una vinculación que debiera existir entre docentes que trabajan, supuestamente, con un mismo alumno. Aun así nos preguntamos, ¿cuáles son las causas de fondo que no permiten que las docentes realicen un trabajo conjunto y colaborativo?

Las aulas tienen poblaciones homogéneas, divididas en aula de escuela común y aula de anexo, situación que posibilita segmentar las propuestas educativas. Esta división de espacios contribuye a que no sea necesario que las docentes compartan información o dialoguen sobre sus actividades, a pesar que pueden escolarizar a un mismo alumno. La atención a la diversidad de los alumnos parte del preconceito que el alumno es diferente, tiene problemas y la condición económica y social de la familia coadyuva, en ningún discurso aparecen las prácticas docentes como variable de análisis u origen de las dificultades de aprendizaje.

En este contexto de homogeneidad el docente necesita desarrollar su tarea sin mayores dificultades, por ello diagnóstica, deriva y el alumno es escolarizado en el anexo. Este enfoque ubica al alumno como el centro del problema y por ello se lo

debe aislar, convirtiendo así al anexo en el lugar apropiado para él. La estrategia, una vez más, es adaptar al niño a la propuesta didáctica del docente, a la cultura escolar y a los planes de estudio.

**Ámbito del alumno:** en cuanto a la enseñanza, trabajar desde una propuesta de escuela inclusiva implica desarrollar en los alumnos tres áreas: la cognitiva, la personal y la social. En la primera la tarea esta focalizada en el aprendizaje, el conocimiento de temas de las diferentes materias que se estudian en la escuela. En el área personal, se busca que los alumnos adquieran habilidades para el aprendizaje autónomo. Y finalmente en el área social, se busca formar alumnos sociables, que interactúen, intercambien y respeten a los otros.

Para Huguet<sup>502</sup> (2009), avanzar hacia una escuela inclusiva significa que todos los alumnos tienen que participar, en lo posible, en la misma aula. Pero, también tenemos que tener presente que:

*“por mucho que se utilicen metodologías más abiertas y diversificadas, no se pueden obviar que ciertos alumnos, por diversos motivos, necesitan una mirada más individualizada, una aproximación más cuidadosa para conocer mejor sus capacidades reales y para ajustar nuestra acción a sus posibilidades y necesidades. A menudo, estos alumnos coinciden con los certificados (que oficialmente tienen necesidades educativas especiales), pero también hay otros que preocupan y que de igual modo requieren de actuaciones coordinadas más personalizadas (niños o niñas con problemas graves de aprendizaje, de comportamiento, con problemáticas familiares o sociales, etc.)”*

En las escuelas comunes N<sup>o</sup> 7 de Tilcara y 77 de Humahuaca y en los anexos ubicados en ellas, los docentes sólo enfatizan el área cognitiva, porque su preocupación es: *“los alumnos no aprenden, los alumnos no pueden, los alumnos tienen problemas de aprendizaje y me falta tiempo para desarrollar la planificación”*. Ahora lo social y personal del alumno, aparecen como elementos negativos, pues según los docentes estas son áreas que generan o contribuyen a sostener las dificultades de aprendizaje y los problemas de conductas. Al respecto presentamos la visión de las docentes comunes:

*“Y este año están atendiendo a los chicos que están flojos, para hacerlos trabajar de otra manera, hacerles actividades concretas y nada más”*. Do-EPCAEE7-ei1-2:4

*“D-Yo estoy viendo en este momento que el anexo ésta tratando diversas patologías, o sea, ya no es solo chicos con dificultades de aprendizaje, hay chicos con síndrome de Down, hay una nena que no camina está en sillas de ruedas, hay otra nena que tiene problemas auditivos, heeeee.....en realidad que es muy diversa la actividad que hace el anexo. Entonces, desde mi punto de vista creo que el anexo se tiene que dedicar únicamente a ayudar a los chicos con dificultades de aprendizaje, porque en el caso mío yo nunca tuve un chico con síndrome de Down, pero a chicos con dificultades de aprendizaje si tengo, y en*

*ese aspecto para mí el Anexo sería como una ayuda, un apoyo, que me brinde información, que me preste un cierto tipo de ayuda en estrategias de aprendizajes para poder también trabajar con mayor acierto con esos chicos”.* Do-EPCAEE77-ei1-3:7

Los profesores de educación especial confirman que su tarea esta focalizada en la escolarización de los alumnos con discapacidad y el apoyo o refuerzo escolar a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

*“Nosotras necesitamos en el anexo mas recursos humanos, porque yo estoy de lunes a jueves en el grado del anexo para atender a los chicos. Pero solo me queda el viernes para poder ir a los grados, si bien tengo un solo chico integrado en el grado común, pero igual no tengo tiempo, además tengo que atender a los otros chicos que ya les doy turno para el refuerzo y que vienen solo los viernes”.* Do-EPCAEE77y7-eg1-1:7

Otras de las situaciones que emergen es el hecho que las docentes comunes no solicitan aprender nuevas estrategias para enseñar, pero si solicitan conocerlas para resolver problemas de conductas de los niños:

*“También algunos maestros recurren a preguntarme sobre todo consejos de como tratar a los chicos con problemas de conducta, pero no para enseñar o esas cosas”.* Do-EPCAEE77y7-eg2-5:7

En este marco el alumno quedó atrapado en un sistema y modelo pedagógico que anula y desvaloriza sus individualidades, particularidades y diferencias. Nuestro sistema educativo, desde su constitución tuvo un mandato, democratizar la enseñanza, brindar una escolarización a todos los ciudadanos. Si bien, cumplió su objetivo de universalizar la educación, pero en dicho proceso aplicó los principios de: dar lo mismo a todos y enseñar a todos por igual. Este contribuyó al fracaso escolar de los alumnos y a naturalizar en las escuelas que las dificultades en el aprendizaje de los alumnos es por problemas del sujeto.

Quizás por ello, los profesores de los anexos no pudieron evitar brindar una atención a los alumnos focalizada en sus dificultades. El objetivo, tal como ellos lo plantean, es brindar apoyo o refuerzo escolar con el fin de recuperar al alumno. Nos preguntamos si este recuperar significa ¿volver normal al alumno? o ¿readaptar al alumno al modelo escolar?

El modelo desarrollado, no es otro que el creado en la década del 60, cuando en Jujuy surge la primera escuela especial. En este periodo se inicia la migración o derivación de los alumnos considerados diferentes de las aulas comunes a las escuelas especiales. En nuestro caso las escuelas comunes no hacen más que derivar a sus alumnos al anexo y allí los profesores de educación especial instrumentan dispositivos específicos de atención educativa para estos alumnos.

La propuesta educativa la podemos denominar como especial, porque es focalizada en el déficit del alumno, pero también aclaramos que ésta puede ser realizada desde una perspectiva más plural y heterogénea. Desde la propuesta de las escuelas, implementan acciones denominadas especiales porque se destinan sólo al alumno, que es quien tiene la dificultad o la discapacidad. Para la escuela común las profesoras de educación especial, tal como si fuesen médicos, pueden curar estos problemas de los alumnos. De hecho, los profesionales de lo especial terminan asumiendo el mandato de curar a los alumnos, para ello separan a los mismos de su grupo clase en las aulas especiales (anexo) y desarrollan un itinerario curricular diferente y especial.

Apelar a una formación integral de los alumnos, implica no sólo pensar en qué, cuánto y cómo aprenden, sino también en tener presente el componente socioafectivo. Por esto, tenemos que recordar, según Cuadrado y Fernández<sup>503</sup> (2011), que *“la escuela aparece como ese primer escenario, fuera de la familia, donde se aprende a practicar la democracia aceptando y respetando las diferencias individuales, no permitiendo ni la exclusión, ni el maltrato, ni las faltas de respeto o indisciplinas. Es decir la escuela es donde se aprende a ser ciudadano”*.

**Ámbito familia:** la familia también es protagonista en el proceso educativo de sus hijos, porque es la fuente de los elementos emocionales y afectivos de los alumnos. En estos tiempos hay un reconocimiento social sobre la variedad de familias, dejando atrás el modelo tipo de madre, padre e hijos. Otro componente es que el modelo de familia adquiere particularidades en función de un contexto cultural.

En la actualidad toda actividad social es compleja y vive permanentes cambios. La familia y el rol de sus integrantes fue modificándose por aspectos como la incorporación masiva de la mujer al ámbito laboral, los procesos de crisis económica, el desempleo del hombre, el aumento de los divorcios, los procesos de migraciones internas y externas de hombres y/o mujeres en busca de trabajo a los centros urbanos y la conformación de familias con padres del mismo sexo, entre otros.

A esta situación debemos sumar los aspectos culturales particulares de las familias, por su pertenencia a un grupo cultural determinado y del valor que se le

<sup>503</sup> Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). Op. Cit. p. 23.



asigna en ella a la escuela y su propuesta educativa. De hecho, aquí encontramos la relación o no entre el capital cultural de los alumnos y el modelo escolar.

De acuerdo a esta relación podemos producir una adaptación mutua entre el alumno y la propuesta del docente, o bien una situación de incompatibilidad tal que la escuela termine rechazando o expulsando al alumno, por su no adaptación. Aquí es cuando la escuela se convierte en expulsora y segregadora, porque trata de imponer su modelo cultural escolar al alumno y su familia. El alumno que no acepte este proceso de institucionalización, termina expulsado o bien derivado a espacios de recuperación y apoyo escolar, tal como ocurre en las escuelas de Tilcara y Humahuaca.

Las escuelas objeto de estudio optaron por imponer su currículo, sin contemplar las características y particularidades de los alumnos. Las docentes comunes comentan que la tarea con la familia es a modo informativo, comentarles que el hijo será derivado al anexo y tiene que cumplir con horarios extras.

*“Que yo sepa nada, bueno si por ahí tratan de buscar a los papás para ver el tema de sus hijos, por los que están en el anexo por sus necesidades especiales, pero es eso, acercar al papa a la escuela para que traiga al niño”*. Do-EPCAEE7-ei1-3:4

Las docentes especiales nos hacen ver que los padres también no tienen una imagen positiva sobre la tarea del anexo, por lo tanto oponen resistencia cuando les sugieren llevar a sus hijos a dicho espacio.

*“D-Todavía se ve la resistencia, el estigma, en este caso bastante comprometido con un 2º grado, cuando le propusimos que la lleve al anexo para apoyo escolar, el papá nos dijo mi hija no es tonta, así que no va a ir al anexo”*. Do-EPCAEE77y7-eg2-1:7

De esta forma la familia aparece en un papel de apoyo a la escuela o al anexo, porque tiene que traer al niño a clases de apoyo o recuperación. No encontramos un trabajo de concientización a todo el grupo familiar sobre el nuevo modelo educativo que la escuela desea desarrollar, en este caso la inclusión. Por el contrario, se refuerza una visión sobre la diversidad muy desvalorizada, porque el mensaje es: los alumnos diferentes, con problemas, pueden educarse, pero lo pueden hacer en el anexo con una enseñanza especial.

El rol de la familia es una variable muy importante en el proceso de escolarización de sus hijos. Pero Navarro<sup>504</sup> (2004), nos recuerda que en tiempos actuales:

*“entre familia y escuela también se perciben diferencias en los significados y atribuciones de rol en una y otra parte. Enseñar con probabilidades de generar aprendizajes efectivos*

<sup>504</sup> Navarro, L. (2004). Op. Cit. p. 70.

*depende también de acuerdos mínimos entre sujetos e instituciones, familia y escuela, que permitan configurar un mapa que señale la trayectoria y los hitos: ¿qué debe hacer la familia para apoyar los aprendizajes de sus hijos?, ¿qué debe saber la escuela de la familia y del estudiante?, ¿en qué están de acuerdo, en qué difieren?"*

Encontramos que se reafirma una relación asimétrica entre la escuela y la familia. A la institución sólo le interesa que su propuesta de escolarización sea apoyada por la familia, la cuál también cumple un rol educativo, pero no parece ser reconocido o valorado por la escuela. Para la familia el modelo de enseñanza propuesto para los alumnos con discapacidad o dificultades que propone la escuela y el anexo no parece ser el deseado o requerido para sus hijos.

La familia espera que la escuela brinde aprendizajes escolares, que también son aprendizajes para la vida, pero el anexo no parece ser el lugar donde se enseña y se aprende. De ahí la resistencia de los padres por llevar a sus hijos a ser escolarizados allí, quedando en evidencia que no existe un acuerdo ni la idea de construir un trayecto de formación de los niños, que va más allá de la simple transmisión de contenidos curriculares escolares.

**Ámbito gabinete psicopedagógico:** en cuanto a este último nivel, es el menos mencionado. Quizás los motivos se encuentran en el hecho que las escuelas de primaria de la provincia de Jujuy no cuentan con equipos de gabinete escolar en cada una de ellas. Sólo aparece un equipo por circuito escolar, cada cinco escuelas puede actuar un equipo donde encontramos: psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicóloga y asistente social. No obstante las escuelas hacen mención sólo de una psicóloga:

*"La psicóloga trata de contener, pero lo que pasa que las problemáticas son muchas, son grandes y ella por ejemplo ahora está cumpliendo más el rol de asistente social que el de psicóloga".* Di-EPCAEE7-ei1-1:7

Esta situación de la no existencia de un gabinete escolar con todos los profesionales, nos conduce a considerar que:

Si bien existe la figura de gabinete escolar, no cubre las necesidades de las escuelas, porque no se encuentra conformado por todos los profesionales. Y la que se encuentra, como la psicóloga, asume otras responsabilidades por las necesidades de los alumnos.

Habría una ausencia de trabajo conjunto entre las profesoras de educación especial y el gabinete.

La propuesta de trabajo de las profesoras de educación especial, en cuanto a la etapa de diagnóstico de los alumnos no incluye la participación de los miembros del gabinete. Este modelo de trabajo individualista y casi hasta autosuficiente, hace que las mismas docentes especiales se adjudiquen la responsabilidad de poder curar, si cabe la expresión, a los alumnos.

Las situaciones planteadas en los niveles escuela, aula, alumno, familia y gabinete, donde tratamos de conocer las tareas que desarrollan las profesoras de educación especial, nos llevan a decir que en éstas prevalecen un trabajo en soledad e individualista, un abordaje centrado sólo en el déficit del alumno, un acercamiento a la familia sin mayores compromisos y un modelo de escolarización diferenciado. Señalamos que este modelo especial de trabajo lo encontramos muy cercano a la integración sólo física de los alumnos como también con tintes de segregación.

### **9.5. Dificultades a superar en los anexos de educación especial**

Hasta aquí pudimos conocer el inicio y misión del anexo en las escuelas comunes, el modelo de atención a la diversidad que prevalece y los ámbitos de actuación del anexo. A continuación, desde una visión organizativa nos abocaremos a indagar sobre las dificultades que enfrenta esta nueva configuración escolar de escuela común y anexo de educación especial.

El modelo de integración que prevalece es el centrado en la organización de los servicios de intervención y en el déficit del alumno, aunque de acuerdo a lo analizado hasta aquí, es más cercano a una integración sólo física del alumno. A continuación presentamos un cuadro comparativo entre la actuación de una escuela especial y común que funcionan por separado, y otra donde aparece la escuela común y el anexo (ver figura n° 66).

Del análisis del cuadro, ambas configuraciones tienen muchas semejanzas, situación que nos preocupa porque la creación del anexo tenía que significar un cambio de modelo de trabajo. Los anexos eran la posibilidad de avanzar hacia la inclusión y no volver sobre lo conocido y lo seguro, la institucionalización y fortalecimiento de la escuela especial.

CRITERIOS	ESCUELA COMÚN Y ESCUELA ESPECIAL	ESCUELA COMÚN Y ANEXO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
<b>Concepción de alumno</b>	Estándar, normales Especiales, con discapacidad	Estándar, normales Diferentes, problemas de aprendizaje, con discapacidad
<b>Oferta de servicios educativos</b>	Escuela común Escuela especial	Escuela común Anexo educación especial
<b>Tipo de enseñanza</b>	Homogénea, en grupos clase	Homogénea, en grupos clase
<b>Tipo de currículum</b>	Currículum común Currículum especial	Currículum común Contenidos del anexo
<b>Proceso de enseñanza y de aprendizaje</b>	Centrada en los contenidos	Centrada en los contenidos
<b>Concepto de diversidad</b>	Diferencias, igual a alumnos con discapacidad	Diferencias, igual a alumnos con dificultades en el aprendizaje y con discapacidad
<b>Dirección</b>	Centrada en administrar las escuelas con una misión clara	Centrada en administrar las escuelas, sin una misión clara sobre el anexo
<b>Definición de líneas de trabajo</b>	Las establece la administración escolar, mediante los supervisores	No se encuentran líneas de trabajo sobre la organización y la diversidad

Figura nº 66 El sistema educativo dual y la nueva propuesta de los anexos en las escuelas comunes

Comparar la actuación de estas dos configuraciones organizativas nos permitió identificar las dificultades que surgen en los anexos de educación especial y obstaculizan trabajar desde un modelo inclusivo. Los elementos que aparecen como obstáculos son:

Los estereotipos y prejuicios que aun perviven en las escuelas, en este caso la convicción que existen alumnos convencionales, estándar que pueden aprender con docentes comunes y alumnos diferentes, especiales, que necesitan aprender en aulas y con docentes especiales.

Una política educativa que, responde positivamente con la creación de los anexos a partir de un proyecto específico denominado escuela para todos, esto queda solo allí, en el plano de las intenciones. No hay definición en cuanto al desarrollo de acciones concretas que consoliden esta escuela para todos, por el contrario, aparecen figuras ausentes como el director, personas responsables de guiar y orientar a la organización escolar.

Un ambiente de trabajo hostil, que aparece cuando las docentes de la escuela común, sienten y expresan claramente que el anexo no esta cumpliendo con su mandato originario, el atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje y por ello lo acusan de no estar trabajando por el proyecto originario.

Las dificultades son un fenómeno intrínseco en las organizaciones y las personas que ocupan cargos de conducción responden a ellas de maneras diversas. Muchos de ellos, no sintiéndose bien intentan ignorarlos y seguir como si no existieran, otros pretenden resolverlas con medidas drásticas y otros, implementan medidas paliativas que no solucionan nada. Evidentemente las dificultades mal manejadas, pueden poner en jaque y peligro el logro de los objetivos organizacionales. Pretender que no existen, minimizarlas o intentar alejarlas también es contraproducente para el desarrollo de la institución.

Por el contrario, abordar eficazmente la resolución de las dificultades, puede convertirse en una fuente generadora de cambios y fortalecer el funcionamiento de la organización, tanto en su proyección interna como externa. En este caso agrupamos las dificultades que aparecen en los anexos y en la escuela común en ámbitos: pedagógico, de gestión, de la organización y los referentes a los principios institucionales (ver figura n° 67).



Figura n° 67 Dificultades en la propuesta de trabajo de los anexos de educación especial

No podemos evitar que en el campo de lo social y organizacional aparezcan dificultades, tenemos que aprender a resolverlas y así evitar que estas pasen a transformarse en conflictos que producen impactos negativos en las escuelas. En

efecto, las dificultades que no son bien manejadas son aquellas que no se dialogan o explicitan.

Las dificultades que aparecen con la introducción de los anexos en el ámbito de las escuelas comunes, pueden ser producto de una escasa o nula comunicación entre las partes. De una inacción de la dirección escolar por explicitarlas y resolverlas, situación que imposibilita tomar decisiones y marcar líneas de acción y mejora.

En el apartado anterior tratamos de mostrar la organización y el rol que asumen las docentes de educación especial en un nuevo ámbito laboral, como es el espacio de las escuelas comunes. Ahora analizaremos las dificultades que aparecen ante el desarrollo de un nuevo modelo pedagógico y organizativo.

### 9.5.1. Dificultad en lo pedagógico

La dificultad de orden pedagógico nos lleva a retomar como primer eje de análisis, dada la especificidad de la escuela, la **formación inicial** de los profesores. Creemos que este aspecto es clave en todo proceso de cambio escolar. En este sentido Rodríguez<sup>505</sup> (2009), sostiene que *“los profesores, como elemento fundamental del proceso educativo, deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia rápidamente. Ser requiere un nuevo docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos”*. En las experiencias de integración escolar, la formación inicial diferencial de los docentes de educación especial y común es y siempre fue una dificultad. Así lo comentan los implicados:

*“Yo creo que es por un gran problema de formación. Yo creo que las maestras no están formadas para atender a esta diversidad. Yo me voy a mi época de formación docente, y yo en ningún momento nos hablaron del término diversidad. Al contrario, yo veía que nos hablaban y nos decían que a todos los alumnos se les enseña lo mismo. Estamos hablando de una formación normal, común, para alumnos comunes, entonces que podemos pedirles que tengan una formación en esto de los alumnos especiales”*.  
Di-EPCAEE7-ei1-5:7

*“Pero no nos es fácil tampoco para nosotros, porque eso lo hemos adquirido, yo por ejemplo tengo 18 años de docencia, he salido con un profesorado donde bueno, respondía a aquella escuela tan cerrada y donde todos los chicos aprenden igual”*.  
Do-EPCAEE77-ei1-2:7

La docente de educación especial también manifiesta tener sus dificultades, en cuanto al manejo de los contenidos de las materias instrumentales de primaria:

*“Realizar las integraciones no es fácil, yo por ejemplo tengo 1 solo alumno integrado en la Escuela de Huacalera, en la parte curricular, Lengua y Matemática. Porque yo digo no me siento muy capacitada para hacerlo, y para hacerlo mal no lo hago, entonces los*

<sup>505</sup> Rodríguez, H. (2009). Op. Cit. p.105.

*alumnos que tengo integrado están integrados a las áreas de materias especiales, nada más”*. Do-EPCAEE77y7-eg1-1:7

La limitación de los docentes de educación especial es no manejar el currículo de la escuela común, específicamente los contenidos de las materias instrumentales. Mientras que los maestros comunes expresan no tener formación ni conocimiento sobre como enseñar a niños con discapacidad y resolver sus dificultades en el aprendizaje. Esta situación se refleja en el aumento progresivo del fracaso y deserción escolar de los alumnos de las escuelas comunes. Sin embargo, desde la escuela se atribuyen estas dificultades a las características personales y familiares de los alumnos.

En este caso, la escuela común busca la solución pedagógica ante el avance del número de alumnos con dificultades de aprendizaje, por ello se solicita la creación del anexo e incorporación de docentes de educación especial. Para Blanco<sup>506</sup> (2005) desde el enfoque de la inclusión no podemos sostener que las dificultades de aprendizaje son del niño, sino que estas son de naturaleza interactiva, porque dependen tanto de los factores del alumno como del contexto escolar.

El anexo también enfrenta sus propios problemas, porque se aboca a llevar a su aula a los alumnos con discapacidad y solicita a la escuela común integrar a los niños, pero la tarea es muy poco aceptada. A esto se suma el desconocimiento que tienen las maestras de educación especial sobre la organización y el currículo de las escuelas comunes, situación que obstaculiza la integración.

*“Aparte cuando estudiamos en el profesorado, mas o menos, nos plantearon que actividades íbamos a hacer como integradoras, cuando hicimos la práctica, ¿no es cierto?, hacíamos la parte integradora porque íbamos a diferentes escuelas especiales”*. Do-EPCAEE77y7-eg1-3:7

En la última entrevista, visualizamos que la formación que recibían los maestros de educación especial brindaba conocimientos sobre el proceso de integración escolar, pero aún focalizada en el ámbito de lo especial. La situación descrita, muestra las contradicciones del sistema educativo, por un lado sostiene circuitos diferenciados de formación, maestros especiales por un lado y comunes por otro, sin posibilidad de compartir espacios de formación. Por otro lado, solicita que estos profesionales en las escuelas trabajen en forma conjunta, dando por supuesto que tienen conocimientos de ambos campos de formación.

<sup>506</sup> Blanco, R. (2005). “Protagonismo docente en el cambio educativo”, en *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.



En función de lo expuesto por los docentes y como afecta a la atención educativa las carencias en la formación de ambos grupos de profesores, Tedesco y Tenti Fanfani<sup>507</sup> (2002) señalan que la sociedad espera que las escuelas y los docentes de hoy posibiliten en los estudiantes desarrollar un aprendizaje integral. Para que la escuela desarrolle su función educadora con una intencionalidad pedagógica inclusiva, no sólo necesita de una formación acorde, también necesita contar con las condiciones materiales, los espacios físicos, los tiempos, una formación permanente y los recursos tecnológicos.

Los autores sostienen que la definición de un perfil de docente ideal no puede ir desconectado de la función que le asigna la sociedad al sistema escolar. Argentina tiene una política educativa que sostiene un modelo inclusivo de atención a la diversidad, en este caso encontramos dificultades en cuanto a la formación inicial de los profesores y las demandas de las instituciones y alumnos.

Blanco<sup>508</sup> (2005) sostiene que los profesores, más allá del nivel educativo, necesitan tener unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos con relación a la atención a la diversidad, las adaptaciones del currículo y la evaluación procesual. Sobre todo una mirada compleja y dinámica de los alumnos, donde se tiene en cuenta sus características y diferencias sociales, culturales y personales.

Necesitamos de perfiles docentes que procuren desterrar de las aulas la homogeneidad, la desigualdad, la segmentación y la fragmentación en cuanto a la presentación de los contenidos. Esta situación se ve reforzada porque aún tenemos planes de estudios de formación docente que no promueven conocimientos básicos para atender a la diversidad, como trabajar desde la colaboración y, sobre todo, generar actitudes positivas y de respeto a las diferencias de los alumnos.

Comprendemos que no está en el nivel de decisión de las escuelas el modificar la formación docente, aunque ello no quita que puedan generar un movimiento desde las bases para cambiar la situación. Es necesario que la gestión política del Ministerio de Educación inicie acciones para repensar la formación docente en la provincia a partir de los siguientes aspectos troncales: a) contenidos del campo disciplinar, b) una visión compleja del sujeto de aprendizaje c) contenidos sobre el currículo; d) temas sobre diversidad social y cultural de las personas y pueblos, aspectos que permitan relacionar a la educación y su implicancia en lo

<sup>507</sup> Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE.

<sup>508</sup> Blanco, R. (2005). Op. Cit.

social, comunitario y cultural; e) elementos de investigación educativa y f) conocimiento de las nuevas tecnologías y su uso en las aulas.

El segundo aspecto es la ausencia de **capacitación** que posibilite a los docentes y la comunidad educativa en general, acceder a información y contenidos sobre la atención a la diversidad en las escuelas. Las maestras comunes señalan aspectos como la necesidad de formación sobre temas de diversidad, el desinterés de los profesores especiales de conocer temas de las didácticas específicas y, sobre todo, de que es necesaria una actitud positiva del docente para querer recibir capacitación:

*“Volviendo a la capacitación que tuvimos durante todo un año, sobre matemática y las maestras del anexo no quisieron participar. Entonces yo como le voy a enviar a mis chicos con ella, si ella trabaja de otra manera, que nosotros ya no trabajamos, le perjudica al chico, no le beneficia”*. Do-EPCAEE7-ei1-2:4

*“Mas que nada es que los maestros nos concienticemos sobre lo que es esta diversidad. Porque a veces nosotros también somos muy cómodos porque decimos, los del anexo no vienen y no nos dan, pero nosotras tampoco vamos y buscamos cosas para informarnos, ¿no?, entonces es como que depende de nosotros también que podamos conocer un poco más”*. Do-EPCAEE77-ei2-3:4

La voz de las profesoras de educación especial, nos muestran la falta de interés de las maestras comunes para recibir capacitación:

*“Ellas piden, demandan, dicen que necesitan capacitarse más, que necesitan más de nosotras, pero cuando nosotras vamos a ofrecer las actividades de capacitación, están haciendo otra cosa, o sea que priorizan otras cosas que les salen en el momento. Y en este caso en concreto ellas sabían que yo iba, pero justo la vicedirectora les había encargado otra trabajo”*. Do-EPCAEE77y7-eg1-4:7

*“Pero más allá de esto, por ejemplo esto que salta ahora que las maestras demandan formación porque no pueden. Nosotras el año pasado, por ejemplo, repartimos una encuestas entre las maestras, a principio de año en abril, para usar esos espacios de capacitación, y solo 2 maestras nos hicieron llegar las encuestas de más de los 50 maestros”*. Do-EPCAEE77y7-eg1-5:7

Sin lugar a dudas, en ambos grupos de docentes la capacitación aparece como un factor necesario para atender a la diversidad de los alumnos, pero encontramos elementos que aparecen como obstaculizadores: la no coordinación de tiempos de reunión, la falta de apoyo de la dirección y el desinterés de las docentes por recibir capacitación por parte de los pares. La capacitación tiene la función de complementar la formación inicial y brindar una sólida formación en habilidades y estrategias que permitan la atención a la diversidad. La misma, no sólo puede ser vista como una herramienta de mejora interna, sino también, necesita ser brindada y socializada a los actores externos, como los padres u otros miembros de la comunidad.

Las acciones de capacitación impactan en dos niveles. Por un lado, permiten tomar conciencia de las dificultades que aparecen en la implementación de un nuevo modelo, la inclusión, y que muchas veces se naturalizan o no se los percibe. Por otro lado, nos permiten adquirir y practicar metodologías, estrategias y habilidades para revisar y modificar nuestras previsiones sobre como gestionar o enseñar en contextos diversos.

Por lo tanto, convertirnos en educadores requiere de una formación inicial, de una capacitación y actualización permanente y de una actitud positiva y proactiva a recibir nuevos conocimientos. En este sentido acordamos con Gonzalo, Pumares y Sánchez<sup>509</sup> (2012), cuando sostienen que *“el profesor es un profesional reflexivo, artífice de su propio desarrollo, que incluso sin certeza, intuye sus características personales, sus habilidades sociales y docentes, sus puntos fuertes y sus debilidades”*.

El tercer elemento es el abordaje que se realiza sobre el **currículo**, desde su construcción, pasando por el desarrollo hasta llegar a la evaluación. Para encontrar explicaciones a lo que acontece con el currículo, retomaremos lo expuesto en el capítulo sobre los enfoques de atención a la diversidad.

A finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX se desarrolló una propuesta de una educación que tenía como objetivo formar al ciudadano argentino, esto se reflejaba en la propuesta educativa de brindar una cultura común, con el fin de borrar las diferencias sociales. Es decir que Argentina, en estos años ha consolidado un modelo de currículo rígido e inflexible, que en la práctica se convirtió en el currículo de unos cuantos alumnos, dejando a otros fuera de las escuelas o bien en centros especiales.

Luego aparece la propuesta de integración que propone realizar las adaptaciones curriculares. Sin embargo estos primeros intentos tomaron el camino del empobrecimiento del currículo, de marcar diferencias entre los alumnos, o bien, de tratar de normalizar a los alumnos. En la década del 2000, surge una nueva alternativa que se aleja por completo del modelo tradicional y propone un currículo único para todos los alumnos. Desde esta visión las propuestas de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas comunes son guiadas por su currículo y el docente aparece como el responsable de ajustarlo a las necesidades y capacidades de cada alumno.

<sup>509</sup> Gonzalo, V., Pumares, L. y Sánchez, P. (2012). Op. Cit. p. 16.

En este sentido, Blanco<sup>510</sup> (2006), especifica que *“la educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad”*. La autora sostiene que la educación inclusiva demanda una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, proyectos educativos que señalen el rumbo de trabajo y un currículo flexible que posibilite el aprendizaje de todos los alumnos.

Si nos remitimos a las escuelas estudiadas y sus anexos, encontramos que las directoras y docentes comunes al hablar del currículo, centran su mirada en las adaptaciones y que estas tienen que ser realizadas por los docentes especiales. Así lo comentan:

*“Y que hagan las adaptaciones curriculares correspondientes, y que le den a los maestros de grado las estrategias que puedan adoptar los maestros para trabajar con esos chicos”*. Di-EPCAEE7-ei1-3:7

*“Y las chicas adaptaban el currículum a las necesidades de estos alumnos y trabajaban con ellos en salas que fueron destinadas especialmente para el anexo de educación especial. Ellas hacen las adaptaciones dentro de su sala y tratan de que el niño alcance los objetivos que se proponen y lo que le permite su dificultad”*. Vi-EPCAEE77-ei1-3:5

*“Trabajan el currículum solamente en forma verbal. No podemos lograr hasta ahora, que haya algún documento, una guía más que nada, yo no digo algo que sea preestablecido. Simplemente una guía, como para saber realmente que hacer con esta famosa adaptación curricular de la que tanto hablamos y por ahí no la podemos llevar a la práctica.”*. Vi-EPCAEE77-ei1-4:5

De las entrevistas podemos deducir que cuando las docentes hablan de adaptaciones del currículo se refieren al tratamiento educativo que se tiene que dar sólo *“a esos chicos”*, los alumnos con discapacidad o dificultades en el aprendizaje. Aparece una necesidad de realizar adaptaciones, pero no se realiza el planteamiento de un abordaje global del currículo, que no solo busque disminuir contenidos. En este sentido, Bolívar<sup>511</sup> (2008) sostiene que preguntarse por el currículo implica cuestionarse por la función social de la escuela, realizando énfasis en qué conocimientos transmitir y cómo organizar los contenidos. El autor, a partir de estos planteamientos especifica que el currículo es una parte importante de la escolarización e implica:

*“a) un modo de relacionarse con el conocimiento (enseñanza-aprendizaje), presuponiendo un modelo deseable de construcción del sujeto social del conocimiento; b) una forma de entender ese conocimiento (contenidos educativos) y, por ello, un inevitable control sobre qué conocimientos deban socialmente circular en la escuela; c) una manera de configurar las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y prácticas sociales, es decir, sobre los fines sociales del conocimiento”*.

<sup>510</sup> Blanco, R. (2006). Op. Cit. p. 10.

<sup>511</sup> Bolívar, A. (2008). Op. Cit. p.133.

Para los docentes comunes los profesores de educación especial son los especialistas en realizar las adaptaciones, no sintiéndose involucrados en esta tarea. Sin embargo, para Rodríguez (2009), la inclusión se caracteriza por ser una tarea cooperativa, se realiza en comunidad y es colaborativa. Las escuelas no parecen apostar por un trabajo que implique un proceso y la construcción de un currículo a través de: a) un trabajo colaborativo y de comunicación entre todos los involucrados a nivel institución (docentes, dirección); b) la intervención de los diferentes niveles de conducción (dirección, supervisión, equipos técnicos); c) la participación de todos los ámbitos del entorno (otras organizaciones, familia y la comunidad en general).

Estamos convencidos que las instituciones educativas necesitan del compromiso y de un apoyo real y constante para poder analizar, transformar y adaptar el currículo, teniendo como eje las diferencias presentes en la escuela. Trabajar con y sobre el currículo implica mirar al estudiante y analizar la propia práctica docente, porque toda respuesta que podamos construir y desarrollar desde las aulas es por brindar una enseñanza de calidad y lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

A nivel institucional observamos que las escuelas pudieron iniciar el camino del cambio, porque hace trece años se animaron a crear un proyecto y a partir de allí hoy se habla de diversidad, adaptaciones, integración e inclusión. Estas escuelas comunes pidieron ayuda, lo que implica que tienen un deseo de mejorar la atención a la diversidad. Sin embargo, pasaron los años, los anexos se crearon, pero a partir de allí no encontramos un compromiso colectivo por enfrentar los problemas que aparecieron. Las personas se limitan a explicitar las dificultades con relación a las relaciones vinculares, la definición de roles, una dirección sin líneas de trabajo y sobre todo, el trabajo con el currículo, pero no hay iniciativa por resolverlas.

Asimismo, tal como fue el desarrollo de los anexos nos lleva a pensar que nos encontramos en un momento donde se refunda el modelo de escuela dual. Si bien las escuelas sostienen un discurso de diversidad, de diferencias, de integración escolar, de atención educativa individualizada, pero en la práctica todo lleva de nuevo a reproducir un currículo paralelo, trayectos diferenciados de acuerdo a las capacidades o discapacidades y con la intervención de profesionales diferenciados.

### 9.5.2. Dificultad en la organización

Ya hemos señalado, de acuerdo a Pérez López<sup>512</sup> (2006), que una *“organización humana es un conjunto de personas cuyos esfuerzos –cuyas acciones- se coordinan para conseguir un cierto resultado u objetivo que interesa a todas ellas, aunque su interés pueda deberse a motivos diferentes”*. Sin embargo, el autor también nos recuerda que el elemento decisivo se encuentra en el hecho que las personas se organicen, coordinen sus actividades en forma conjunta. Por ello, en este apartado indagaremos sobre tres aspectos que aparecen como poco desarrollados o inexistentes: los tiempos y espacios, la comunicación y la existencia o no de una propuesta de trabajo.

Las organizaciones generan redes de trabajo, una cultura organizacional, modelos de trabajo, todo ello gestionado por un directivo. En este caso, encontramos elementos de la organización que con la creación de los anexos de educación especial en las escuelas comunes tuvieron que reconfigurar su dinámica, pero no lo hicieron.

En primer lugar aparecen los **tiempos y espacios** de trabajo que organizan la escuela común. Estos generalmente son para: la enseñanza, las reuniones institucionales, la elaboración de proyectos específicos, el dialogo con los padres y el trabajo entre docentes. Con el ingreso de un nuevo perfil profesional, como el profesor de educación especial y de un nuevo espacio de trabajo, como el anexo, supuestamente se tendría que haber realizado una redistribución de esos tiempos y espacios en la escuela común.

Tendría que construirse un nuevo sistema de relaciones entre los docentes especiales y comunes, entre el director y las docentes especiales, entre las docentes y los alumnos y entre docentes y padres. Sin embargo, en estas escuelas el hecho de haberse creado los anexos, hace unos trece años, parece ser que no significó mucho cambio, porque no cambiaron las estructuras organizativas y de trabajo escolar.

Las entrevistas no dicen que no hay tiempos para trabajar juntas y es escaso para atender en forma personalizada a los alumnos:

*“Y otra cosa es que no hay tiempo para atender a los chicos. Yo tengo chicos que van al anexo y como no hay tiempo solamente van los viernes, pero si ellas faltan ya no tienen nada. Yo tengo 4 alumnos integrados, y le planteé a ellas que a mí me gustaría que trabajemos juntas, que ellas vayan planificando para coordinar con lo mío, pero es*

<sup>512</sup> Pérez López, J. (2006). Op. Cit. p. 14.

*imposible, ellas dicen, ya, ya, ya, pero pasa el tiempo y hasta ahora nada*". Do-EPCAEE7-ei1-1:3

Las docentes especiales recalcan que no son tenidos en cuenta en la grilla de horarios de clase y no pueden planificar actividades con los otros profesores:

*“Yo creo que el director tiene que hacer que cuando se hace la distribución de horas de clase, el anexo también tiene que entrar como un grado mas de la escuela”*. Do-EPCAEE77y7-eg2-4:7

Por último aparece una situación particular, así como la escuela común solicitó la ayuda e ingresó el anexo a su espacio físico, ahora parece no importarle que se traslade a otro ámbito:

*“Nosotros teníamos un grado grande, lindo que lo habíamos acondicionado, y justo había un grado numeroso, entonces vinieron y nos dijeron que necesitaban el grado, y nos enviaron a un lugar chiquito, y cuando dijimos que es pequeño, nos dijo bueno es eso o entonces habrá que buscar otra escuela, porque no hay mas espacio”*. Do-EPCAEE77y7-eg2-4:7

Elementos como tiempo y espacio son imprescindibles para la organización y coordinación de una tarea como es la atención a la diversidad de los alumnos. Por tal motivo, son necesarias la definición de horarios, días y lugar de reunión, para trabajar sobre acciones concretas que permitan organizar la tarea. En este caso, no solo se amplía el objetivo de la institución, el atender a la diversidad de los alumnos explicitado mediante un proyecto específico, sino también aparecen nuevos actores educativos, las profesoras y supervisora de educación especial y un nuevo espacio, el anexo.

Para las organizaciones un recurso de alto impacto para mitigar las contingencias es la planificación y programación de reuniones de trabajo entre los actores. En este caso, los docentes especiales y comunes no se pueden reunir, por falta de tiempo, espacio o de necesidades comunes. La falta de instancias de planificación en forma conjunta hace que no se coordinen tareas, que no se expliciten los conflictos y que no se los resuelva. Encontramos a faltar procesos de participación y diálogo entre directores y docentes y entre docentes, como facilitadores de la toma de decisiones.

Pero nosotros, más que pensar sólo en la falta de una planificación, de espacios y tiempos, abogamos para que las escuelas, como lo plantea Gairín<sup>513</sup> (1996), se transformen en organizaciones que aprenden. Es decir *“una organización capaz de aprender de sus errores y de configurarse de manera distinta a como es en un*

<sup>513</sup> Gairín, J. (1996). Op. Cit. p.381.



*momento determinado; esto es una organización inteligente que tiene la capacidad de transformarse permanentemente”.*

Sostenemos que las escuelas son organizaciones sociales que encarnan objetivos concretos, en este momento enseñar y respetar la diversidad de los alumnos. Pero las escuelas comunes y anexos, a pesar de ser una nueva configuración organizativa que podría haber consolidado un modelo inclusivo, no lo puedo hacer en trece años. Esta situación lo reconocen las docentes especiales, quienes expresan que:

*“D-La realidad es esa, lamentablemente lo que hizo la educación especial en estos años fue eso, contener o separar a los chicos. Entonces es normal que los mismos chicos se sientan mal y no quieran desfilan con ningún cartel del anexo. Porque los chicos saben que la sociedad los ve mal, como los tontos de la comunidad, y entonces no quieren que los vean en el anexo”.* Do-EPCAEE77y7-eg2-1:7

Las docentes reconocen que el modelo desarrollado no es el acorde a las necesidades de los alumnos y no se corresponde con un modelo inclusivo. No obstante podemos tomar como un hecho positivo que las profesoras reconocen estar trabando desde un modelo basado en la segregación. Esta situación, puede permitirles crecer organizativamente, siempre en cuando inicien un proceso de reflexión y análisis del modelo vigente.

Para iniciar un proceso de mejora y desarrollo institucional, las escuelas tienen que fortalecer su aprendizaje colectivo y trabajar las dimensiones curricular, personal y de gestión. El objetivo es adquirir un sentido de comunidad y de respeto a las personas. Porque, según Murillo y Hernández<sup>514</sup> (2011), *“conseguir una escuela inclusiva supone enfrentarse con desafíos y dificultades constantes, y la única forma de encararlos es estar permanentemente aprendiendo”.*

El segundo elemento es la **comunicación**, la cuál aparece como herramienta para el desarrollo de las organizaciones, así lo hacen notar las docentes:

*“Claro el problema es de comunicación. En este sentido yo por ejemplo yo no se, porque este año por ejemplo ella no fue al grado a pedir por esos alumnos que ella el año pasado los tenía. Entonces se ve que no se hizo un trabajo continuo. A mí me gustaría charlar más con ellas. Porque siempre lo hacemos así rápidamente, pero no lo planificamos bien, integrando ideas, estrategias intercambiar opiniones con nosotras y también con ellas mismas. Porque es muy poca la comunicación que tenemos, porque solo por ahí nos vemos o encontramos.”.* Do-EPCAEE7-ei1-2:4

*“Ni siquiera nos presentaron a las últimas maestras que vinieron, o sea después nosotros nos enteramos porque las veíamos pasar todos los días por los pasillos, y uno y uno pregunta quien es, porque tampoco se las presenta como parte integrante del plantel*

<sup>514</sup> Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Op. Cit. p. 19.

*docente. Nosotros no tenemos vínculo con las chicas. Aquí hay una nena que tiene problemas de audición, por problemas en su pabellón, la nena va al anexo y yo trato de comunicarme con las maestras, de buscarlas para hablar sobre la nena, pero no estamos en contacto. Aparte yo no tengo tiempo buscarlas y estar todo el tiempo detrás de ellas”.*

Do-EPCAEE77-ei2-2:4

Tal como señalan las docentes, el problema de la comunicación entre los actores es un elemento que obstaculiza la realización de la tarea de integración, la relación entre las docentes y la relación entre las directoras y las docentes. La última docente nos comenta que esta situación es tan crítica, que se inicia desde el mismo momento en que la dirección escolar no programó el ingreso y presentación de las nuevas docentes del anexo.

Las dificultades en el ámbito social y organizativo son inevitables y hasta podríamos decir que son parte de la vida cotidiana. Pero cuando son generadas por una nula o baja comunicación, a nivel organizacional se ven afectadas no solo las cuestiones administrativas o acciones puramente escolares, sino también las relaciones vinculares entre las personas.

El tercer elemento es la **propuesta de trabajo** que tienen que existir para desarrollar este modelo de escuela inclusiva o integradora. Hasta aquí hemos conocido las dificultades que aparecen cuando en la escuela no existe la planificación de tiempos, de uso de espacios y de un sistema de comunicación.

En realidad no existe un proyecto ni una planificación sobre el nuevo modelo de trabajo que tendría que desarrollarse desde la escuela a partir de la creación del anexo. Así lo sostienen las docentes de educación especial del anexo:

*“Puede ser que falta mucho la parte formal, la parte escrita, esto es proyectos concretos, pero no es por falta de voluntad nuestra, sino que hay muchas cosas que hacer y nos falta el tiempo”.* Do-EPCAEE77y7-eg1-3:7

*“Lo que no hay es un proyecto del anexo, de la escuela, de como trabajar con el anexo y los chicos, eso es lo que nos esta faltando, armar un proyecto de trabajo, donde quede todo por escrito”.* Do-EPCAEE77y7-eg2-4:7

La inexistencia de un proyecto de trabajo, también lo señalan las maestras comunes, pues después de trece años desconocen la función del anexo.

*“En realidad que tienen que hacer las profesoras del anexo, cual es su alcance, porque yo no sé que es lo que tienen que hacer”.* Do-EPCAEE77-ei2-1:4

La cultura organizacional de una escuela no se construye sólo con nobles valores escritos en las pizarras o carteleras escolares o si aparecen mencionados en discursos institucionales de reuniones de personal. En nuestro caso, las directoras

mencionan la existencia de un proyecto y las docentes sostienen que respetan y atienden a la diversidad de los alumnos, pero en la práctica eso no aparece.

En esta línea de análisis, Bolívar<sup>515</sup> (2011) sostiene que “*nuevos modos de hacer exigen la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza*”. Es decir que la institucionalización de una cultura organizacional escolar radica en la posibilidad de identificar valores y principios vectores y la definición de un proyecto de trabajo que luego permita realizar la planificación de trabajo más cotidiana.

Si bien en estas escuelas encontramos un proyecto denominado *Escuela para Todos*, este existe a nivel discurso de docentes y directivos, porque no se pudo acceder a él para su análisis. No obstante, de acuerdo a lo recabado en las entrevistas, podemos decir que las docentes y directoras manifiestan el deseo y las intenciones de trabajar por la educación de los alumnos, para ellas considerados diferentes, pero como pudimos observar no existe la planificación de tiempos, espacios y sistemas de comunicación. Esta situación nos habla de la inexistencia de una propuesta de trabajo acordada y consensuada por todos los profesionales que intervienen, porque hasta el momento el Proyecto Escuela para Todos fue de hace trece años y hoy aparece como un deseo y necesidad de un momento.

### 9.5.3. Dificultad en la gestión

Al iniciar este apartado nos preguntamos si ¿es posible pensar organizaciones escolares sin personas que las dirijan?, otro interrogante es ¿un director nace o se hace? Fernández<sup>516</sup> (2011), en este sentido sostiene que la identidad de un director es un proceso histórico, porque “*se construye a partir de su identidad personal, pero también de su identidad profesional como docente y además según las características del centro que dirige y del contexto que lo alberga*”.

Otro aspecto, de orden político, es que con las reformas educativas en Argentina se inició un proceso de cambio en la conceptualización de la dirección escolar. Tratamos de pasar de un director con visión centrada en la efectividad de la acción directiva en beneficio de los estudiantes desde una visión centrada en lo

<sup>515</sup> Bolívar, A. (2011). Op. Cit. p. 30.

<sup>516</sup> Fernández, M. (2011). “Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 2, pp. 25-29, p.28.

administrativo, hacia una visión centrada en los procesos pedagógicos y atención y respeto a la diversidad plural de la comunidad educativa.

No obstante, es oportuno aquí tomar el señalamiento que nos realiza Antúñez<sup>517</sup> (2000), al plantear que en las escuelas es común que escuchemos decir, “entre todos lo haremos todo”. Para el autor:

*“Ése ha sido el lema escolar entusiasta de muchas de nuestras escuelas progresistas durante años. En la actualidad el lema debe seguir teniendo vigencia, especialmente en la significación que más subraya su invitación a la acción participativa y colaborativa. No obstante, la experiencia y las evidencias nos ha enseñado que habría que añadir a la frase esta otra “... pero determinando muy bien qué hará cada uno y cómo se establecerán las relaciones entre las actuaciones de cada cual”. De lo contrario, la consigna –que compartimos- podría llevar a justificar procesos de gestión desordenados e ineficaces”.*

A estas frases, las cuáles reflejan la situación que viven las escuelas, podemos agregar y decir que nada se hace porque no existe un proyecto y porque el director no aparece como un líder. Pero en la práctica el hecho es que las escuelas continúan funcionando con directores que a los ojos de los docentes, a veces ellos mismos lo reconocen, no ejercen su rol como líderes que dinamizan la tarea escolar a partir de un proyecto de trabajo.

Nos encontramos en un marco de trabajo complejo de incertidumbres y donde no hay respuestas únicas. Las organizaciones escolares tenemos que tener en claro los objetivos que perseguimos cuando proclamamos que pretendemos atender a las diferencias de nuestros alumnos. Por esto es importante que el director genere una visión y logre construir y comunicar un proyecto de trabajo, de tal manera que la escuela, a partir de líneas claras de organización, pueda enfrentar un futuro y las problemáticas propias de toda tarea escolar.

En este contexto, la **gestión** de la diversidad se convierte en un componente fundamental en el marco de la complejidad de las organizaciones. No estamos ante un cambio menor, todo lo contrario gestionar las organizaciones y a las personas en contexto diversos, implica que los directores realicen rupturas ideológicas y formativas.

Cuando encontramos cambios en las escuelas al posibilitar la creación de anexos de educación especial, nos preguntamos, ¿qué papel jugaron los directores escolares en este proceso? Focalizamos nuestro análisis en el rol que desempeñan las directoras y supervisoras, dado que desde sus niveles de gestión son las

<sup>517</sup> Antúñez, S. (2000). Op. Cit. p.18.

personas responsables de liderar los cambios y el desarrollo de esta nueva organización.

A continuación vamos a conocer la impresión de sus actores sobre como funciona esta nueva organización y el rol de sus directivos. En primer lugar tomamos la visión de una docente, quien sostiene que la dificultad a nivel de gestión es el desconocimiento que tienen los directivos sobre esta nueva situación que vive la escuela:

*“La dirección la veo totalmente ausente. No veo que hagan nada. Lo que pasa que es tan difícil poder delimitar esta cuestión, yo la tengo clara, me es difícil buscar la palabra para que ud. me interprete bien. En este momento, por ejemplo, hay una vicedirectora que esta haciendo los esfuerzos por rendir el concurso para directora y actualizarse, pero bueno, yo de la directora no puedo decir lo mismo. Entonces, creo que seguramente la directora dirá a todo si, pero después, ¿quién hace el acompañamiento y seguimiento de todo el trabajo?. ¿Quién se involucra a la par de esas chicas acompañándolas y asesorándolas?, ¿Quién hace de mediador ante otras situaciones nuevas?, se da cuenta que nadie hará nada.*

*Entonces si hay una carencia de conocimiento desde la dirección, difícilmente se pueda hacer un seguimiento, ¿no?. No está dada la situación para trabajar, si no hay quien se haga responsable de todo el trabajo.*

*Lo que se le quiero decir es que la directora es pura bondad, dirá a todo que sí, pero bueno en lo pedagógico, en el asesoramiento, pues en eso no hace nada, entonces falta lo otro, ¿no?, para mejorar una institución”*. Do-EPCAEE77-ei2-2:4

Y la vicedirectora de la escuela, coincide con esta visión porque manifiesta que:

*“Y la dificultad sería que por ahí no tenemos mucho campo de acción el equipo directivo. Porque nosotras como directora y directivo de la escuela, a veces tenemos el temor a decir es algo nuevo, o no estoy capacitada para tal cosa, este, a veces ese es el temor de asesorar adecuadamente. Pero de todas maneras tratamos de que esto funcione”*. Vi-EPCAEE77-ei1-1:5

La gestión en las organizaciones en contextos diversos va más allá de la inserción física de las personas con discapacidad o del reconocimiento de las diferencias sólo en el espacio escolar. No implica reclutar e incorporar alumnos a las aulas y al anexo y asegurarles que tendrán igualdad de oportunidades.

A través de estos años hemos consolidado una sociedad y un modelo de escuela homogénea, con culturas de enseñanza selectivas y expulsoras de todo alumno que no se adapte y responda al modelo establecido por la escuela. La gestión opera como un elemento organizador clave en la dinámica institucional, en su estructuración y finalmente en la configuración de prácticas escolares inclusivas.

Avanzando en esta red de consideraciones, encontramos que las directoras de las escuelas se encuentran ante una realidad compleja, primero reconocen no contar con una formación y tampoco con conocimientos y una visión que les permita valorar la diversidad en su organización. Segundo, como directoras tampoco

pueden apelar a su experiencia como docentes, porque la figura de escuela común con anexo es una nueva forma de organización que no existió nunca en la provincia.

En función de lo analizado podemos sostener que las docentes sienten un vacío y falta de conducción. Por su parte, es la vicedirectora, como integrante del equipo directivo, quien reconoce esta debilidad, traducida en desconocimiento sobre el tema. Nos obstante, si bien para la organización escolar es una debilidad el hecho que el equipo directivo no sostenga ni marque directrices institucionales que permitan atender a la diversidad, debemos reconocer como positivo el hecho que la misma vicedirectora es quien reconoce esta debilidad.

Focalizar nuestra atención en las directoras como figuras de conducción de las escuelas y los anexos, no es un hecho anecdótico, todo lo contrario, significa comprender la importancia de un líder frente a la gestión de las escuelas. En este caso una escuela con una nueva configuración y rol, atender a la diversidad de los alumnos. Nos preguntamos si es que existen prácticas escolares de directores que trabajan por una cultura escolar inclusiva.

Al respecto, Murillo y Hernández<sup>518</sup> (2011) aportan características que tendría que tener los directores que trabajan por una cultura inclusiva. Estos profesionales tendrían que: a) tener una visión y entusiasmo, b) fomentar el crecimiento de toda la comunidad, c) trabajar por una cultura inclusiva, d) favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, e) promover la colaboración entre la familia y la escuela y f) revalorizar a los estudiantes.

Otro de los elementos necesarios, aparte de la figura del director escolar, es la **planificación**. La reconocemos como la herramienta para obtener e instalar desde un plano formal aquello que expresamos asiduamente en las escuelas: todos juntos trabajamos por el proyecto de atender a la diversidad.

Ahora nos preguntamos, ¿cómo construir un proyecto educativo cuando existe una doble línea de mando en el anexo? Las maestras y directivos de la escuela común manifiestan su preocupación por esta situación:

*“Las maestras del anexo solamente en la parte administrativa dependen de la escuela, después dependen directamente de la supervisión de Regímenes Especiales. Nosotros solo le llevamos las faltas, el registro de inasistencias, todo lo que sea faltas a la escuela, y nada más, aaaa y los recibos de sueldo. En lo pedagógico, nada de nada. Ellas hasta ahora no me presentaron ningún tipo de planificación, ni como Anexo, ni tampoco a nivel personal”.*  
Di-EPCAEE7-ei1-3:7

*“Ahora le vuelvo a repetir que el inconveniente es, eso que dependan pedagógicamente de organismos externos a la escuela, es un poco lo que nos ata. Porque por ahí nosotros*

<sup>518</sup> Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Op. Cit.

*quisiéramos, al menos yo, quisiera intervenir un poquito mas en esta cuestión pedagógica y es como que no. Las maestras te dicen nostras dependemos de ..... y ese “de” es la supervisora de educación especial o el departamento. Entonces es por ahí que se nos pierde muchas cosas”*. Vi-EPCAEE77-ei1-3:5

Lo primero que debemos tener en cuenta es que las docentes de educación especial que se desempeñan en el anexo tienen doble dependencia, una de carácter administrativa representada por la directora de la escuela primaria, quien sólo controla la asistencia laboral. Y otra de orden pedagógica, representada por la supervisora de educación especial quien realiza el control de las carpetas didácticas y los informes del anexo.

Por lo tanto, el conflicto se encuentra en la doble dependencia de las docentes del anexo, situación que produce un vacío ante la ausencia de líneas de trabajo o de directrices para su funcionamiento. Esto se produce porque aparece una supervisora ausente físicamente del anexo, que no visita la institución y que solo gestiona a la distancia a través de los informes de los docentes. Esta situación también se repite con las docentes del anexo, dado que realizan la integración de los alumnos sólo a partir del conocimiento del cuaderno de los alumnos, sin visitar el aula y dialogar con la docente común.

Tanto a nivel institucional como aula, se reproduce un estilo de gestión a la distancia y sin conocimiento y contacto con el contexto. Estas situaciones nos llevan a comprender cuando las propias docentes manifiestan que no hay un proyecto que organice el trabajo:

*“Lo que no hay es un proyecto del anexo, de la escuela, de como trabajar con el anexo y los chicos, eso es lo que nos esta faltando, armar un proyecto de trabajo, donde quede todo por escrito”*. Do-EPCAEE77y7-eg2-4:7

Tener un proyecto que oriente el trabajo en las escuelas es fundamental, así lo sostienen Goikoetxea, Darreche y Fernández<sup>519</sup> (2011) cuando plantean que para el desarrollo de centros educativos inclusivos hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: a) elabora un diseño de trabajo que nos permita conocer la realidad de las escuelas (focalizando lo organizativo y curricular), b) realizar un análisis global, puntualizando la práctica docente y la concepción de los profesores, identificando la teoría en uso en la escuela, c) proponer estrategias de innovación que promuevan el cambio global en tres niveles (cultura institucional y currículo, estructuras organizativas y propuestas de aprendizajes, y prácticas y creencias docentes) d) planificar el proceso de cambio y definir el modelo de trabajo.

<sup>519</sup> Goikoetxea, J., Darreche, L. y Fernández, A. (2011). Op. Cit.



En estos trece años de vida de los anexos en las escuelas comunes, no encontramos la explicitación por escrito de un proyecto de trabajo. De una planificación y de líneas de trabajo que guíen la tarea del anexo. La función de las escuelas quedó anclada en la simple ubicación física de los alumnos en la institución.

#### 9.5.4. Dificultad en los principios

Debemos recordar que uno de los principios de la escuela inclusiva es el rol de la escuela como formadora social. Nos estamos refiriendo al papel que desempeñan las actitudes y los valores dentro de la escuela y como éstas generan u obstaculizan acciones positivas hacia la diversidad.

Cuando ingresamos a una escuela, a parte del material educativo y del edificio, podemos encontrar planes de estudio, proyectos, planificaciones, todo en función de un objetivo, transmitir conocimientos y que los alumnos aprendan. Pero esta escuela puede caer en el error de convertirse en una institución sólo transmisora de contenidos, dejando a un lado el papel de formadora social, en este caso de respeto a la diversidad de todas las personas.

Estamos planteando que la escuela tiene dos ámbitos de acción: la formativa y la informativa. La primera hace referencia a la transmisión de manera intencional o no de principios y valores de relación social; mientras que la acción informativa hace referencia a la transmisión de contenidos y de saberes, el cuál tiene que ser abordado intencionalmente.

Hasta aquí hemos conocido que la organización, la gestión y la propuesta pedagógica no acompañan el desarrollo de una escuela inclusiva, en esta nueva figura organizativa de escuela común con anexo. Ahora indagaremos sobre las concepciones de diversidad que sostienen las docentes de la escuela común.

La primera situación nos muestra que la diversidad es asociada a problemas:

*“Porque creo que acá el término diversidad es igual a problemas, se asocia el término a los chicos que tienen problemas de aprendizaje.”*. Di-EPCAEE7-ei1-3:7

Otra de las entrevistas nos muestra que la diversidad es un término que no aparece en las aulas, pues lo que prima en ellas son propuestas docentes homogéneas:

*“Lo que yo he notado es que para las maestras este es un término un poco escondido, porque se tiende generalmente a homogeneizar a los alumnos. A que todos son iguales, eso lo he observado yo cuando voy a los grados, porque las actividades son iguales para todos los alumnos”*. Di-EPCAEE7-ei1-3:7

Para otro grupo la diversidad es un término que contiene a un grupo de alumnos, los que tienen capacidades diferentes y otros que no tienen denominación:

*“No lo utilizamos casi el termino diversidad, por ahí en otro sentido puede ser dentro del aula, la diversidad es entendida como que no todos los chicos son iguales. Hay niños con capacidades diferentes y otros no, y hay otros niños que no se me ocurre como llamarles. O sea que el término está mas asociado con la capacidad de aprendizaje que tenga el niño”*. Do-EPCAEE7-ei1-2:4

Por último, otras docentes manifiestan que la diversidad indica que no todas las personas somos iguales y que por ello necesitamos atención especial:

*“Diversidad, nosotros lo entendemos a que no todos somos iguales, y que necesitamos a veces una atención especial”*. Vi-EPCAEE77-ei1-2:5

El sentido que en las escuelas le otorguen a los términos diferencia y diversidad, nos permitirá comprender las propuestas didácticas y organizativas que desarrollan las instituciones. Partimos del convencimiento que todas las personas somos diferentes, en los contextos escolares mostramos nuestras diferencias en los intereses, estilos de aprendizaje y motivaciones. No podemos olvidar el marco institucional y el entorno que nos rodea, que pueden operar como una ayuda o bien entorpecer el proceso de aprendizaje de los niños.

En este caso, los docentes manifiestan que todos los chicos no son iguales, que necesitan a veces una atención especial y que hay niños con capacidades diferentes. Si bien las docentes manifiestan respetar la diversidad de sus alumnos, estas diferencias las relacionan con los alumnos con dificultades de aprendizajes o capacidades diferentes y por ello necesitan una atención especial. Al adjudicar a la diversidad a un grupo de alumnos, en realidad le asignan un valor negativo a las diferencias.

Este planteamiento, como señala Arnáiz<sup>520</sup> (2003) nos muestra que en las escuelas aún se continúa concibiendo que la diversidad de las personas y la necesidad de una atención especial obedece a un problema del alumno. Esta actitud de las docentes, no hace más que continuar sosteniendo una relación entre diferencias y problemas, olvidándose el carácter interactivo de las posibles dificultades que puedan tener los alumnos en las escuelas.

<sup>520</sup> Arnáiz, P. (2003). Op. Cit.

Una vez mas las docentes acentúan su mirada en las diferencias del alumno, no desde una mirada positiva o enriquecedora para los procesos de enseñanza y aprendizaje, omitiendo en este análisis su propuesta didáctica y el modelo organizativo de la escuela. En relación a estos dos últimos aspectos, las docentes manifiestan que si bien tienen un conocimiento de las diferencias de los alumnos, en la práctica no pueden desarrollar acciones escolares para dar respuesta a las mismas.

Según las profesoras, no poder responder positivamente a las diferencias de los alumnos es porque no tuvieron una formación inicial acorde con las necesidades actuales:

*“Yo a que la persona es un ser único, y diversidad en todo el sentido de la palabra. Que tiene una manera especial de vestirse, una manera especial de sentir, una manera especial de ser, un amanaera especial de aprender, que tiene una inteligencia especial, cada uno, o sea, para mi la diversidad abarca la totalidad de la persona”.*

*Yo intento atender a la diversidad, pero no, no es fácil tampoco para nosotros, porque eso lo hemos adquirido, yo por ejemplo tengo 18 años de docencia, he salido con un profesorado donde bueno, respondía a aquella escuela tan cerrada”.* Entrevista a Docente Común Escuela Primaria N° 77-Humahuaca

Otras de las dificultades es la cantidad de tareas escolares que tienen que desarrollar en la institución y en el aula:

*“Yo pienso, que a veces nosotros si decimos todos los chicos son diferentes, y pensamos bueno este es diferente a aquel, y la otro, pero es tanto el trabajo, que preferimos decir no, todos son mas o menos iguales, y así nos ahorramos tiempo y les podemos enseñar a todos lo mismo. Si intentamos darles algunas actividades específicas y diferentes, sobre todo a los grupos de alumnos con problemas, pero muy poco se intenta, es mucho trabajo”.* Entrevista a Docente Común Escuela Primaria N° 77-Humahuaca

Por último, aparece el elevado número de alumnos que tienen en las aulas:

*“Personalmente yo creo que no, que es imposible atender a la diversidad en estas aulas. Son tantos los alumnos que tenemos unos 35 para arriba, y con eso no podes atender a uno por uno, tratando de ver lo que necesitan, quizás con 209 alumnos se podría conocerlos mas”.* Entrevista a Docente Común Escuela Primaria N° 77-Humahuaca

La falta de atención y respeto de la diversidad de los alumnos por parte de los profesores, en parte obedece al hecho que no contaron en su formación inicial con temas de diversidad, con espacios curriculares o contenidos sobre la diversidad social y su ingreso en las aulas. Otro de los elementos que operan como obstaculizador es la distribución de las tareas de los docentes en función de los tiempos escolares.

Los docentes encuentran que tienen que desarrollar en las escuelas un número importante de actividades, como preparar las clases, completar planillas estadísticas, preparar actos escolares, elaborar carteleras, preparar material

didáctico, corregir cuadernos, tomar evaluaciones, corregir pruebas, participar en proyectos escolares y en reuniones de padres, entre otras. Todas estas actividades se tienen que realizar en una jornada escolar de 4 horas, donde también tienen que incluir las 4 horas de dictado efectivo de clases. Por lo tanto el docente no cuenta con horas institucionales para realizar otras tareas.

El número de alumnos en las aulas tiene una media que abarca entre los 35 a 45 niños por sala. Con este número de educandos es evidente que el docente tendrá pocas posibilidades de conocerlos y brindar actividades diferenciadas si fueran necesarias. Estas dificultades se ponen en evidencia y se agudizan con mayor facilidad en la medida en que se reconoce y visibiliza la diversidad de los estudiantes en las aulas o sus familias reclaman sus derechos.

De acuerdo a lo analizado en las escuelas en este momento encontramos un currículo formal y real, materiales didácticos, una práctica docente y, sobre todo, unas concepciones sobre diversidad que no respetan las diferencias de los alumnos. Según Torres<sup>521</sup> (2008) esta situación se vive en las escuelas porque:

*“La diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. Sin embargo, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado”.*

Las escuelas priorizaron un modelo de organización donde el agrupamiento de los alumnos se realiza en función de sus capacidades intelectuales. Los anexos tomaron la figura de una escuela especial inserta dentro de la escuela común, con el objetivo de reforzar y legitimar la exclusión social de los niños con discapacidad. La propuesta educativa y los estímulos educativos en su interior son muy pobres, de ahí que los padres se nieguen a que sus hijos sean derivados y escolarizados en las aulas del anexo.

Desde el punto de vista de la atención a la diversidad y la escolarización de los alumnos, las instituciones tendrían que sostener como principio que todos los niños son diversos, por el solo hecho de ser personas. A partir de esta valoración y respeto hacia las diferencias, desde lo pedagógico el objetivo es que todos los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades. Tendría que focalizar este desarrollo en todas las áreas del sujeto y no sólo en el aspecto intelectual.

<sup>521</sup> Torres, J. (2008). Op. Cit. p.86.

En estos momentos las escuelas tienen incorporado los términos diversidad y diferencias de los alumnos, pero relacionados con un modelo selectivo y homogéneo. Partiendo de esta situación si las instituciones desean avanzar hacia el modelo de la inclusión, tendrían que asumir la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

En esta tarea, los profesores son los que tienen la mayor responsabilidad, pero no son los únicos, porque también necesitan contar con una dirección escolar, con el apoyo de un equipo de profesionales de gabinete escolar, con el acompañamiento de las familias y de toda la comunidad. Porque, construir y desarrollar una escuela inclusiva necesita de una sociedad inclusiva.

## Recapitulación

---

La creación de los anexos de educación especial en 1998 significaba la posibilidad de que las escuelas especiales y comunes realicen un quiebre institucional, con relación a la configuración organizativa de ambos espacios. Era la primera vez que profesionales de la educación especial ingresaban a la escuela común como parte de los recursos humanos de la institución.

Los anexos se crearon por iniciativa de la escuela común a través de un proyecto específico que tenía como objetivo la recuperación y apoyo a los alumnos denominados con dificultades en el aprendizaje. La Administración educativa, ante el proyecto, crea los anexos y designa docentes que cumplirán la función que solicite la escuela común. Los anexos son creados como espacios donde cumplirán funciones las profesoras de educación especial, administrativamente éstas docentes dependerían de la directora de la escuela común y pedagógicamente de la supervisión escolar.

Sin embargo, al ingresar a la escuela las docentes de educación especial inician la búsqueda de alumnos con discapacidad en la zona donde se encuentran ubicadas las escuelas. Las escuelas comunes donde se crean los anexos se encuentran en zonas geográficas rurales y con baja población, situación que hacía que históricamente la comunidad no tenía el servicio de una escuela especial.

La organización y actividad educativa desarrollada desde el anexo, lo llevó a convertirse en una pequeña escuela de educación especial inserta en el espacio físico de la escuela común. El rol del profesor se concentró en la escolarización de los alumnos con discapacidad en el aula especial, el apoyo y refuerzo escolar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje y en menor medida, el asesoramiento a las maestras comunes.

En cuanto al modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas y anexos es la integración escolar centrada en la organización de los servicios y en el déficit de los alumnos. Aunque por la puntuación obtenida es muy baja, situación que ubica a las escuelas a un modelo más cercano a la integración desde una inserción física de los alumnos.

Las dificultades de los anexos se encuentran en los siguientes aspectos:

La imposibilidad de construir un modelo pedagógico cercano a la inclusión, con la conjugación y aporte de la escuela común y especial.

La doble dependencia de las docentes, de la dirección y de la supervisión, hizo que las instituciones no puedan elaborar un proyecto educativo que oriente la construcción y consolidación del nuevo espacio.

La dirección de las escuelas aparece con un rol poco valorado y con un desconocimiento sobre la atención a la diversidad de los alumnos, desde el enfoque de la inclusión.

Las instituciones no pudieron dar continuidad al proyecto educación para todos, con el cuál se crearon los anexos. Por este motivo no avanzaron en la consolidación de unos principios y valores educativos que se sustenten en el respeto a las diferencias.

Los anexos como nuevo espacio en la escuela común, por cultura de trabajo, por la formación de las docentes, por las actitudes de las personas o por la ausencia de un director como líder pedagógico, terminaron afianzando el modelo de la institucionalización. El surgimiento del anexo significó la institucionalización de los alumnos con discapacidad en las aulas de educación especial.

Para las escuelas comunes el anexo no cumple con el mandato fundacional, dar apoyo y refuerzo escolar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. La creación del anexo en su espacio, significa en estos momentos enfrentarse a otra realidad escolar, no búsqueda ni querida, la escolarización de los alumnos con discapacidad. La propuesta de integración de los anexos no encuentra eco en las aulas comunes, porque docentes y directores prefieren que el anexo se traslade a otro espacio físico a continuar teniéndolos en su espacio.



## Capítulo 10: Diversidad y rol de la educación especial

---

### Resumen

Estamos en un momento de la historia donde cada vez es más fuerte el sentimiento de reivindicación social de las llamadas culturas minoritarias, etnias, pueblos originarios, marginados sociales, personas con discapacidad, entre otras. Aproximarnos a un conocimiento sobre la concepción o implicancias del término diversidad en las escuelas tiene sentido en un marco de construcción de un modelo de atención a la diversidad de las personas que respete y valore positivamente las diferencias.

Desde el punto de vista histórico, transitamos dos grandes enfoques que marcan nuestro pensamiento y actitudes sociales sobre la diversidad. Una visión homogeneizante o de pensamiento único en la sociedad y por otro lado, un enfoque que propugna el respeto a las diferencias de las personas y de los grupos humanos.

Conocer que connotación tiene el uso del término diversidad en las escuelas, nos permitirá comprender las propuestas educativas que desarrollan las instituciones y el rol de la educación especial. En las escuelas prevalece un modelo de integración escolar, aquí buscaremos conocer que significado le atribuyen, los directivos, docentes y personal de gabinete, a los términos diversidad y diferencias cuando se refieren a los alumnos.

El profesor de educación especial recibió un mandato inicial de intervenir sólo en centros especiales. Luego se le asigna el rol de docente integrador y a partir de allí puede actuar en la escuela común o en los centros de educación especial. En función de dónde intervenga llevará a cabo unas funciones u otras. Indagaremos sobre el rol de la escuela especial, a partir del modelo de atención a la diversidad que prevalezca en las escuelas.

---

### Sumario

#### **10.1.La diversidad en las escuelas: dos miradas, dos formas de trabajo**

10.1.1. Para la escuela común: diferencias y discapacidad

10.1.2. Desde la educación especial: ¿la diversidad presente en todas las personas?

#### **10.2.El rol de la educación especial: un camino en re-construcción**

10.2.1.La escuela especial para alumnos con discapacidad

10.2.2.El servicio de integración para alumnos con dificultades



## **10.1. La diversidad en las escuelas: dos miradas, dos formas de trabajo**

En las últimas décadas del siglo XX, la mayor parte de las propuestas teóricas e investigaciones en el campo educativo promovieron el desarrollo de la integración y de la inclusión. Esta línea de acción implica trabajar por la eliminación de las desigualdades o segregación, a partir del reconocimiento de las diferencias de las personas. La integración comenzó a gestarse en Jujuy en la década del 80 y se desarrolló durante todos los 90; en estos últimos años se desarrolló la propuesta de inclusión, con el fin de consolidarse como un modelo que promueve una convivencia social más igualitaria.

Unos de los conceptos que define que modelo de atención a la diversidad desarrollan las escuelas es el de diversidad. El sentido que se le asigne a éste término consolidará un enfoque donde las diferencias son depositadas y asumidas por un grupo de alumnos o un modelo donde se valoren las diferencias de las personas. Posicionarnos en éste último, posibilitará crear ámbitos donde la heterogeneidad aparezca como un rasgo inherente y constitutivo de todo grupo social, comunidad u organización.

De acuerdo a lo expuesto en los capítulos ocho y nueve en las escuelas y anexos prevalece el modelo de integración focalizado en los servicios y en el déficit de los alumnos. También identificamos que se configuraron dos espacios de atención a la diversidad, el primero es la escuela especial donde se escolarizan los niños con discapacidad y el segundo, es el servicio de integración o de apoyo a la diversidad que funciona en la escuela común, donde se brinda apoyo a los alumnos con dificultades en el aprendizaje.

Los anexos surgen como un ámbito que tenían la misión de constituirse en un espacio que acerque a las escuelas comunes hacia la inclusión. Sin embargo, terminó construyendo un modelo de trabajo basado en la escolarización de alumnos con discapacidad y en algunos casos la integración o apoyo a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Ambas intervenciones se encuentran más cercanas a la segregación o inclusión física de los alumnos. Estas formas de trabajo construidas por las escuelas nos muestran que allí existen diferentes concepciones sobre el término diversidad.

### **10.1.1. Para la escuela común: diferencia y discapacidad**

Desde el ámbito educativo, durante todo el siglo XX el término diversidad se encontraba asociado a la discapacidad de las personas. Sin embargo, a finales de

este siglo aparecen las propuestas teóricas de la integración e inclusión de los alumnos. Sin embargo, en la práctica escolar la diversidad de los alumnos aún encuentra una fuerte barrera, la homogeneización y estigmatización de los niños y jóvenes rotulados como diferentes.

Por lo tanto, la distancia entre el discurso de la diversidad y la práctica educativa continúa siendo muy amplia, porque las actividades en el aula se encuentran sostenidas por un paradigma de la discriminación. En Argentina con la primera Ley de Educación Común N° 1420, de 1884, se promueve el principio de igualdad educativa para todos los alumnos, pero esta propuesta se traduce en el desarrollo de un modelo educativo que buscaba homogeneizar y no diferenciar ni responder a las necesidades de los alumnos.

Con la sanción de las leyes de educación N° 24.195, de 1993 y N° 26.206 del 2006, el enfoque cambia, se apuesta por un modelo de escuela inclusiva que sostiene los principios de respeto y atención educativa a las diferencias de los alumnos. Sin embargo en esta sociedad capitalista y moderna aun nos cuesta reconocer y respetar al otro diferente, aquel que no tiene los atributos o características que corresponden al grupo humano estándar.

En este sentido, para Míguez<sup>522</sup> (2009), son importantes los aportes de la antropología cultural, porque realizó estudios sobre la diversidad en las personas y sostiene que *“los colectivos humanos poseen definidos en su imaginario otros diferentes, barreras imaginarias que refuerzan sus normas y costumbres, ante la amenaza de llegar a parecerse a los otros si no las cumplen”*. Por ello, las comunidades y organizaciones tendemos a aislar de alguna manera a estas personas diferentes, con mecanismos de exclusión socialmente aceptados o naturalizados.

La discapacidad socialmente, en estos momentos, se mantiene entre los límites de la exclusión y de la inclusión. Por lo tanto, si nos remitimos al ámbito de la escuela común aún podemos encontrar discursos ambiguos, donde se afirma que se respeta la diversidad de las personas pero en la práctica las diferencias de los alumnos se encuentran asociadas con la discapacidad de los sujetos.

Para los maestros comunes la diversidad es propia de los alumnos de la escuela especial, dado que diversidad y discapacidad casi pueden ser tomadas como sinónimos. Las entrevistas nos señalan que la diversidad la tienen los alumnos

<sup>522</sup> Míguez, M. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Uruguay: Trilce, p.54.

y la relacionan con las dificultades o el déficit, sin embargo también aclaran que no hay que tener miedo a trabajar con niños diferentes:

*“Heee.....la diversidad para mi, es tener en cuenta o atender a todas, a todas, a todas las dificultades o déficit que puedan tener los educandos, para la obtención de un aprendizaje. No solamente un aprendizaje pedagógico, ¿no?, si no un aprendizaje integral”.*  
Vi-EPC255-ei1-2:8

*“Generalmente en la escuela diversidad es aquel niño que tiene problemas de aprendizaje, ¿viste?, tiene problemas de conducta, es diferente. Y el que no acata las normas, digamos, ¿no?, que tiene la escuela”.* Do-EPC64-ei1-2:6

Otra escuela nos muestra como la diversidad en un momento orientaba prácticas homogéneas y ahora, a partir de una capacitación, reconocen que los alumnos aprenden en diferentes tiempos y ritmos.

*“V-Diversidad nosotros lo entendemos a que no todos somos iguales, y que necesitamos a veces una atención especial. Claro, porque nosotros partimos de que por ahí antes teníamos que enseñar a todos los alumnos en el mismo tiempo, en la misma forma, tenían que estar sentaditos uno detrás del otro. Pero bueno, fuimos leyendo las distintas teorías, que ahora apoyan nuestra labor y nos dimos cuenta que el conocimiento tiene diversas puertitas de entrada y que no todos aprendemos lo mismo, al mismo tiempo, con el mismo ritmo. Entonces a partir de ahí, es que planificamos para la diversidad”.* Vi-EPCAEE77-ei1-4:5

Desde la educación especial tienen la percepción que en el ámbito de la escuela común no se acepta la diversidad, porque la misma es asociada a discapacidad:

*“Me parece que bastante no se acepta la diversidad de las personas. Aún se sigue asociando diversidad a discapacidad. O sea, nosotros trabajamos con chiquitos que no tienen discapacidad, pero si tienen dificultades, si necesitan otra forma de abordar su enseñanza. Entonces ahí estamos, ¿no?, es como que por ir a la escuela Pelletier este chico para los otros es un discapacitado mental, o porque necesita del apoyo de alguien, pero eso no es así”.* Ga-EE3-ei1-3:6

Aun prevalece entre los docentes los estereotipos y prejuicios sociales que asocian la diversidad y las diferencias con la discapacidad de los alumnos o con sus problemas de aprendizaje. Esta situación tiene sentido porque como sociedad aún tenemos internalizado, consciente o inconsciente, opiniones negativas sobre las personas que difieren del grupo estándar o dominante. Los prejuicios carecen de causa justificada, pero tienen como sustento el desconocimiento sobre temas como la discapacidad.

Hasta no hace muchos años a nivel social y escolar sosteníamos un rechazo y temor hacia los alumnos con discapacidad. Manteníamos vigente profecías que se autocumplían, el alumno que tiene discapacidad no puede aprender, no puede hacer y nada tiene para aportar a la sociedad. La respuesta era el aislamiento, el rechazo, el temor y la discriminación.

Nuestras escuelas tienen bases homogéneas, porque desde sus orígenes, según Sagastizabal et. al. (2000), existió *“un modo jerárquico de considerar la diversidad, donde el otro, aquel que es distinto a nosotros, no tiene consistencia, no tiene derecho a diferir o a ser otro, por lo tanto se debe hacer semejante para ser tenido en cuenta”*<sup>523</sup>. Desde este enfoque la escuela recibió el mandato de asimilar a los otros diferentes, debía uniformizar y todo aquel que no respondía o discrepaba del modelo era marginado.

El mandato fundacional de las instituciones era formar ciudadanos, hombres y mujeres, a partir de un modelo cultural y educacional homogéneo. Tanto la sociedad como la escuela desconocían el carácter pluriétnico y multisocial de la población. En cuanto a las personas con discapacidad, estas eran contenidas en ámbitos cerrados, por su bien y el de la sociedad.

En Argentina este modelo tuvo una duración de un siglo o más, por ello ha calado tanto en las matrices de aprendizajes de la sociedad toda. No es fácil borrar una matriz sostenida desde los prejuicios, las descalificaciones y desvalorizaciones que derivaban en discriminaciones profundamente arraigadas en la sociedad.

La frase de una de las docentes de las escuela común nos hace pensar que el modelo aún se encuentra vigente: *“Como soy maestra vieja en la escuela, siempre he tratado de orientarla a las chicas a que le pierdan el miedo a tener chicos diferentes en un grado”*<sup>Do-EPCAEE77-ei1-2:7</sup>. El miedo a la discapacidad y a lo diferente, supuestamente es algo que la sociedad y las escuelas habíamos resuelto hace unas décadas, cuando comenzamos a transitar el modelo de la integración. Sin embargo, parece que aún pervive una concepción de diversidad asociada con la deficiencia, otorgando a los alumnos denominados como diferentes una carencia y una desventaja. Un déficit físico, psicológico, cognitivo, social, cultural, siendo todos un limitante para su desarrollo.

El concepto de chicos diferentes, nos lleva visualizar cómo para las docentes existen alumnos diferentes y otros que no lo son. Las educadoras equiparan el significado de los términos diferencias y diversidad, porque lo utilizan indistintamente. Aunque encontremos frases de los profesores donde expresan que la *“diversidad nosotros lo entendemos a que no todos somos iguales”*, lo que termina prevaleciendo en las actitudes y propuestas didácticas es el valor negativo que se le asigna a las diferencias.

<sup>523</sup> Sagastizabal, M. et. al. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación cultural de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Noveduc, p. 22.

La relación que se generó entre diversidad, diferencia y discapacidad, nos hace recordar a los años en que se utilizaban los términos como minusválidos, inválido, anormal, incapaz, entre otros. Cuando se estigmatiza negativamente a una persona, adjudicándole el rótulo de diferente, se lo está marginando y quitando las posibilidades reales de desarrollar sus capacidades.

Los alumnos que provienen de la educación especial son excluidos por la escuela común. Para las maestras de educación especial esta actitud tiene su explicación en la desinformación y el desconocimiento:

*“Es difícil digamos separar, ¿no?, en lo social, la diversidad va unida a discapacidad. Para la sociedad, en este caso para los padres, cuando uno habla de diversidad ellos piensan que uno está hablando de discapacitados. Incluso, te digo, no solo a nivel papás, sino también a nivel maestros comunes, de comunidad en general, todavía está instalado. Uno aquí, porque estamos dentro de la escuela especial y más o menos, quieras o tenemos o manejamos otro tipo de información, pero esto aún aquí dentro de la escuela especial cuesta entender, ¿no?”*. Ga-EE2-ei1-3:5

La primera dificultad se encuentra relacionada con la imagen y concepción sobre diversidad que prevalece en la sociedad y en el ámbito de la escuela común. Para Magendzo (2000)<sup>524</sup>, en la sociedad y en las escuelas comunes aun prevalece y continúa instalada la discriminación hacia lo diferente. El autor plantea las teorías de la identidad social, desde donde un intragrupo (la sociedad y la escuela común) sostiene que sus miembros tienen características positivas o denominadas de normalidad, mientras que los miembros del extragrupo (los alumnos con discapacidad) son portadores de características negativas o diferentes.

Lo que se evidencia es un rechazo hacia lo diferente o también podríamos decir que lo diferente es tolerado socialmente, ante el temor de la sanción social por discriminar explícitamente. Es decir, que el intragrupo, sociedad y escuela común, caminan por la línea de la intolerancia o de la tolerancia de lo diferente.

La segunda dificultad es la estructura organizativa rígida y la cultura organizacional cerrada, individualista y homogénea que prevalece en las escuelas comunes.

*“Es todo, aceptar a los chicos con su individualidad, con sus capacidades y necesidades. Lo que pasa es que bueno, es un tema el de la diversidad, entonces se hace más fácil trabajar aquí que allí en la escuela común. Pero claro la escuela común no está preparada para atender la diversidad por su estructura. Porque el tema de la diversidad es toda teoría, es una cultura, es una forma de trabajo, y tenés que prepararte para eso, no es fácil. Y el profesor no tiene la mentalidad para este trabajo, porque cuando vos vas a la escuela común con un chico a integrar, el maestro común te sigue diciendo yo no estoy preparado para trabajar con él, y te dicen, yo no sé qué hacer con este chico”*. Do-EE2-ei4-2:3

<sup>524</sup> Magendzo, A. (2000). “Una aproximación a la relación entre la educación, la discriminación y los derechos humanos”, en Magendzo, A. y Donoso, P. *Cuando a uno lo molestan...Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Chile: Piie.



El modelo organizacional vigente en las escuelas comunes aún sostiene la segregación de los alumnos con discapacidad como parte de su accionar. Ésta se sostiene por el desconocimiento que tienen los educadores sobre la discapacidad en las personas y por el preconceito que tienen sobre los alumnos con discapacidad, porque los ubican en el lugar del no aprendizaje. Estos son los dos elementos de peso que hace que aun prevalezcan la desvalorización y la descalificación de los alumnos que provienen de la educación especial.

El alumno de la escuela común es un modelo tipo estándar, construido bajo los parámetros de la normalidad. Los alumnos con discapacidad son un grupo que se aleja del modelo de alumno que asiste a la institución. Esta situación según Wright<sup>525</sup> (1991), se produce porque en la sociedad aún continúan vigente los mitos sobre la discapacidad, los cuales son: a) el mito de la inadaptación social general, se cree que las personas con discapacidad tienden a ser más inadaptables que las personas consideradas normales; b) el mito de la tragedia, la vida de las personas con discapacidad tienen una carga negativa y rodeada de tragedia; c) el mito de la frustración excesiva, existe el imaginario de que la vida de las personas con discapacidad es una frustración constante; d) el mito de las características personales, se sostiene que la persona por tener una discapacidad tiene un problema y a partir de allí una serie de limitaciones que operan como barreras.

La escuela como organización, consciente o inconscientemente, tiene incorporado aún mecanismos que la excusan de no poder brindar una propuesta didáctica que de respuesta a la diversidad de todos los alumnos. Generalmente recuerdan la ausencia de formación sobre la diversidad, el número elevado de alumnos por aula y la falta de tiempo. Si a esto le sumamos el hecho que asocian a lo diferente con la carencia y como foco de problemas, podemos comprender porque la escuela común sólo tolera, soporta, la inserción física de los alumnos con discapacidad en sus aulas.

La tercera dificultad es la falta de creatividad en las propuestas didácticas y las ausencias sobre temas de atención a la diversidad en la formación inicial de los docentes.

*“Cuando nosotros hablamos de diversidad estamos hablando un poquito de aceptar las diferentes características o capacidades de las personas. Y la escuela común no, no reconoce esa diversidad, no sé si es por la formación de los maestros comunes, no sé si es por facilismo por tener las cosas más fáciles o es por cansancio. Y algunas veces, el año*

<sup>525</sup> Wright, B. (1991). "Invalidando mitos a cerca de la incapacidad", en *Niños con minusvalías*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, pp. 24-34.

*pasado cuando yo hacia itinerancia, yo veía que los maestros comunes no tenían creatividad”*. Do-EE2-ei8-2:4

Para Huberman<sup>526</sup> (1994), la formación docente comprende dos instancias, la formación inicial y la formación permanente, siendo ambas complementarias y responsables de brindar a los docentes las herramientas y preparación necesaria para hacer frente su tarea educadora en las aulas. El modelo de formación docente que predominó y aun prevalece es el denominado por la autora como transmisivo o aplicacionista. Desde aquí se transmite a los futuros profesores modelos de enseñanza para reproducir en las aulas, sobre la base de una clase ideal. El docente debe conocer todo y tener respuesta para todo y sus planes de clase son formulados a partir de un modelo de alumno a enseñar.

Se crea en los docentes una imagen de alumno con un estereotipo estándar, porque se presupone que todos aprenden al mismo tiempo y ritmo. Un buen profesor para que los alumnos asimilen los conocimientos tiene que desarrollar clases magistrales apoyadas en estrategias únicas. Si los alumnos no aprenden, son ellos los que tienen la dificultad o bien, no se adaptan a la propuesta presentada. De acuerdo a lo expuesto, aquí tiene sentido algunas de las respuestas de las maestras comunes: *“no conozco sobre el tema, no puedo trabajar con estos alumnos, no fui formada para trabajar de esta forma y no sé qué estrategias desarrollar”*.

El plan de estudio que forma a los docentes de educación inicial y primaria tiene una ausencia sobre temas de diversidad e innovación educativa. Aunque si recurrimos a la Resolución del Ministerio de Educación de Jujuy en sus fundamentos sobre la formación docente sostiene que:

*“Por lo tanto, la acción del sujeto enseñante requiere un posicionamiento crítico respecto de los saberes a enseñar y un compromiso profesional en la resignificación de la realidad educativa, en busca de su mejoramiento. Este modo particular de actuación está ligado a la influencia de las transformaciones sociales, a la diversificación de los enfoques teóricos referidos a las prácticas pedagógicas y a la diversidad cultural e individual de los/as alumnos/as”*.

En la resolución encontramos que se plantea como principio la formación de un docente que reconoce y responde a las diferencias de los alumnos. Pero si vamos a analizar la estructura curricular del plan de estudios encontramos a faltar unidades curriculares que explícitamente hagan mención al conocimiento de como se presenta la diversidad de los alumnos en las aulas y que respuesta podemos desarrollar los docentes:

<sup>526</sup> Huberman, S., (1994). *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique.

Campos de Formación	Unidad Curricular
<b>Campo de Formación General</b>	Alfabetización Académica
	Didáctica General
	Pedagogía
	Psicología Educacional
	Filosofía
	Historia Argentina y Latinoamericana
	Historia y Política de la Educación Argentina
	TIC en la Formación Docente
	Análisis de las Instituciones Educativas
	Sociología de la Educación
	Ética Profesional Docente

Figura nº 68 Campo de formación general del plan de estudio de formación docente de nivel inicial y primaria. Fuente Resolución N° 4272-2009 del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy

Los cambios de esta última reforma de plan de estudios, del año 2009, muestran que existe una discrepancia entre las propuestas, principios e intenciones que se formulan con la estructura curricular del plan de estudios. La diversidad queda en el plano de las buenas intenciones y proclamas, pero nunca llegará a las aulas porque en ellas nuevamente quedan técnicas, modelos y estrategias sostenidas por un docente técnico para un alumno estándar.

Los docentes tienen en claro esta situación que viven las escuelas:

*“Se prepara al profesor de educación común para trabajar con un niño estándar, con un niño tipo. En un país tan castigado por el hambre, por las crisis económicas, sociales, porque nosotros vivimos de crisis en crisis hace tantos años, y se prepara a los docentes para que trabaje con un niño estándar de clase media”*. Di-EE3-ei1-5:5

El modelo formador, la organización institucional de las escuelas comunes y las actitudes y prácticas docentes sostienen una concepción de diversidad asociada a las diferencias. Diferencias que son desvalorizadas y rotulan a los alumnos que las portan, situación que en el ámbito de la educación especial quizás tenga otras características.

### 10.1.2. Desde la educación especial: ¿la diversidad presente en todas las personas?

En este apartado pretendemos señalar que en las escuelas de educación especial encontramos un enfoque más alineado con el respeto y la valoración de las diferencias de los alumnos. Para ello recurrimos a los docentes de éstas escuelas, quienes sostienen:

*“Porque cuando hablamos de diversidad, yo no veo cual sea la diversidad. La diversidad es que todos somos diversos, no hay dos personas iguales. En la diversidad entramos todos”*. Di-EE3-ei1-5:5

*“Pero también, creo que como maestra, y desde un punto de vista ético y hasta moral, nos toca trabajar en la búsqueda de lograr respeto, hacia cada individualidad, ¿no?, tanto de niños como de adultos. Creo que el cambiar la mirada a nosotros también nos costó. Como educación especial, o sea cuando yo ingresé como maestra era otra la mirada la que tenía, y a medida que fueron pasando los años, esto ha ido cambiando. Es decir que hasta dentro de nuestra población con discapacidad de la educación especial, nos costó entender la diversidad”*. Do-EE2-ei3-3:5

El paradigma de la inclusión parece que encuentra cabida en las escuelas de educación especial, basado en el aprendizaje y la atención a todos los alumnos. Supuestamente se supera al enfoque de la segregación porque la diversidad aparece como un elemento presente en todas las personas y tiene un fuerte componente ético. A nivel organizacional la diversidad aparece como un elemento de aparente cambio institucional.

Llegar a tener esta concepción fue un proceso paulatino que aún para la misma escuela especial es difícil de comprender y de poner en práctica. No es fácil para las personas cambiar de actitud, romper fuertes matrices de aprendizajes y de formación docente que marcaron a fuego la idea de una escuela única y homogénea. Una institución que era receptora de alumnos modelos, donde todos aprenden, las prácticas docentes eran previsibles y con una organización rígida, pero que brindaba seguridad.

En este momento la diversidad se convierte en un componente fundamental para el desarrollo de las organizaciones escolares y de la sociedad, ya que incorpora nuevas perspectivas que desafían los viejos modelos educativos. Este no es un cambio menor en la actitud de los docentes, sino una profunda transformación que se inicia y comienza a hacer mella en todos los ámbitos educativos, pero fundamentalmente es un cambio de modelo mental en los profesores.

Estamos planteando que la diversidad, va más allá de la inclusión escolar y de la igualdad de oportunidades educativas porque no significa sólo incluir a todos los alumnos en las escuelas. No es sólo brindarles oportunidades educativas, significa algo más difícil: valorar las diferencias de todos/as los/las alumnos/as como una opción para comprender una escuela y un mundo más complejo y como una posibilidad de conocer, aprender, cambiar y desarrollar las escuelas y la sociedad.

Como diría Morín<sup>527</sup> (2001b), nuestro mundo es tan complejo, los cambios son tan significativos y vertiginosos, las demandas y reclamos sociales son cada vez más que tenemos que comenzar a ampliar nuestra mirada. Para cambiar la sociedad y en particular nuestras escuelas hace falta que los docentes desarrollemos miradas distintas y heterogéneas que nos permitan ver las diferentes aristas de los alumnos, de las escuelas y de la sociedad donde nos encontramos.

Sin embargo, este nuevo enfoque, tal como se estaría desarrollando, tiene su otra cara, en este caso la escuela común donde sus docentes si bien reconocen la diversidad en sus aulas, sostienen que existen diferencias entre la diversidad de los alumnos comunes y los integrados:

*“Diversidad, en realidad, hablando del niño no integrado, el niño regular heee.... Digo yo que apunta a que tiene o provienen de diferentes contextos, saber que ellos no son iguales unos a otros. Y nosotras tenemos que apuntar a las distintas culturas que ellos tienen ...es decir lo que ellos tienen en sus casas y traen a la escuela”*. Do-EPC204-ei1-3:4

*“La diversidad, o sea, atender las características diferentes que presentan los niños. En cuanto al aprendizaje, en cuanto a la parte social, en cuanto a la parte de la conducta, adaptar los temas, los contenidos a las características que ellos puedan presentar”*. Do-EPC64-ei2-1:2

En las expresiones de las docentes la diversidad en los alumnos es asociada con las diferencias culturales, sociales y problemas de conducta. En este campo de la diversidad quedan excluidos los alumnos que provienen de las escuelas especiales, o como ellas dicen, el niño no integrado. Otra vez, regresamos a ese paradigma donde unos son diversos y tienen características positivas y otros son los diferentes o desvalorizados social y educativamente.

Continuando con la educación especial, aparentemente desea aproximarse hacia una propuesta de inclusión, porque las instituciones buscan consolidar nuevos principios, formas de organización y de concepción del currículo. Este nuevo modelo educativo tiene como principio la aceptación de las diferencias humanas sostenida por la cooperación y el respeto entre las personas y los grupos.

Tomamos las expresiones de las docentes donde resaltan que la escuela especial tiene que colaborar con la escuela común y ambas tienen que trabajar con la diversidad:

*“Y la educación especial que le toca?, en estos momentos de transición ayudarle a la escuela común a que sepa cómo enseñarle a la diversidad. Ahora estamos precisamente en un periodo de transición, ¿no?, en esto de escuelas de educación especial cerradas y bien separaditas, a escuelas de educación especial más abiertas. Y la educación común también más receptiva, y bueno estamos en transición. A nosotros, a la escuela especial le corresponde asesorar al docente de la educación común, ese sería el rol específico de la*

<sup>527</sup> Morín, E. (2001b). Op. Cit.

*educación especial. Para mí que se habla mucho de esto de la diversidad, y supuestamente el rol de la escuela especial es atender esta diversidad. Pero yo creo no solamente a la escuela especial le toca trabajar con la diversidad, porque a la escuela común también le toca, todos tenemos que trabajar con la diversidad. Pero por ahí un poco el rol de la educación especial es colaborar con las escuelas comunes".* Di-EE3-ei1-2:5

Otra de las docentes más involucradas en el servicio de integración sostiene que el modelo de la integración dio lugar al modelo de atención a la diversidad:

*"Yo creo que la integración ya paso de moda. Y ahora es atender a la diversidad, por eso yo te hablaba de esta diversidad que tienen los docentes comunes instalada en las aulas, y que por eso nos van a necesitar los docentes, porque no la saben manejar. Por eso te digo la integración ya pasó de moda, ya dejó de existir la integración, ya no se tiene que hablar ni de integración. Ahora es la diversidad intercultural. Además de que tenemos los inmigrantes, porque esta es una provincia fronteriza".* Do-EE3-eg1-4:9

La escuela especial aparece como un pilar para la atención a la diversidad en el contexto, pero señalan que quizás tenga este rol porque no atiende alumnos con discapacidad:

*"La escuela especial acá en Jujuy, está muy bien vista, porque en lo último se ha convertido en un pilar de atención para toda la sociedad de Jujuy, en cuanto a las necesidades educativas especiales que tienen los niños. O sea se ha convertido como un centro de asesoramiento, si bien, esta institución pasa a ser como un centro de apoyo con todas las escuelas que estamos trabajando, 27 escuelas de dijo la directora. Bueno, nosotros primero, como ya estamos insertas en las escuelas comunes, lo que hacemos es ir, miramos un poco, asesoramos, charlamos con los docentes para hacer la detección de chicos. Algunas escuelas no se han dado cuenta todavía en qué sentido, que ellos creen que, o sea ... no le ven mucho a la escuela nuestra como que tenemos niños especiales. Es como que nos ven como un centro de apoyo, de nivelación".* Do-EE3-ei2-5:9

La escuela especial tiene como objetivo colaborar con la escuela común con el fin de acercarla hacia los principios de la inclusión. Propone trabajar desde una concepción de la diversidad más amplia, donde incluye a gran parte de los alumnos, no así a los alumnos con discapacidad.

Esta situación ocurre con la escuela especial nº 3, porque su población escolar son los alumnos con dificultades en el aprendizaje y no los alumnos con discapacidad. Por ello, las docentes señalan que pueden acordar con la escuela común la atención de los alumnos porque ellas no llevan alumnos con discapacidad a las aulas a integrar.

Nos encontramos ante una propuesta de trabajo donde la educación especial atiende alumnos diferentes, pero no con discapacidad, sino con dificultades en el aprendizaje. Desde este modelo y concepción de diversidad, el rol de la escuela especial comienza a redefinir su actuación y plantea: a) asesorar a las docentes de la escuela común; b) trabajar la diversidad desde ambas escuelas,

común y especial. La escuela especial comienza a sentar sus bases para redefinirse como un centro de apoyo y asesoramiento para la escuela común y también para la comunidad. Uno de los aspectos a revisar es el sentido y tarea que realizan las profesoras de educación especial cuando se insertan en la escuela común.

## 10.2. El rol de la educación especial: un camino en re-construcción

Seguramente ninguna área del conocimiento de las ciencias de la educación se encuentra en estos momentos pasando por procesos de cambios tan difíciles de resolver como la educación especial. Esta disciplina educativa se encuentra en un proceso de reconceptualización de su enfoque y por lo tanto de redefinición del rol de las escuelas de educación especial.

Las escuelas pasaron por tres etapas, de institucionalización, donde los alumnos eran divididos en normales y deficientes, luego transitamos por la etapa de la integración y en estos momentos, por lo menos desde la teoría e investigaciones, nos encontramos en la etapa de la inclusión. Un modelo que busca desarrollar una escuela para todos, sostenida por el principio de respeto hacia las diferencias de las personas. Lobato<sup>528</sup> (2001) sostiene que en este momento las escuelas contamos con teorías y metodologías que nos posibilitarían desarrollar una educación para todos, pero que aún nos falta algo, que es mucho más difícil de revertir, la actitud positiva hacia las diferencias por parte de los profesionales de la educación y de la sociedad en general.

En el capítulo 7 pudimos conocer cómo se desarrollaron las etapas de la educación especial en la provincia de Jujuy, iniciándose en la segregación, pasando por la integración y en estos momentos con principios de la inclusión. En el capítulo 8 identificamos el modelo de atención a la diversidad que prevalece en las instituciones como la integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit de los alumnos.

En este apartado indagaremos sobre la organización y las estrategias que utilizan las escuelas especiales para integrar a los alumnos a las escuelas comunes, de esta forma buscamos identificar el rol que cumplen las escuelas especiales. Para conocer las tareas que realizan las instituciones recurrimos a las entrevistas, donde docentes y directoras nos relatan los procedimientos implementados, porque en los

<sup>528</sup> Lobato, X., (2001). Op. Cit.



proyectos facilitados por las escuelas encontramos fundamentaciones y objetivos en forma muy general, pero no la especificación de un plan y estructura concreta de trabajo.

Las escuelas en estos momentos se encuentran trabajando desde los principios de la integración, pero encontramos en sus documentos educativos la intención manifiesta de la atención a la diversidad y de tener como objetivo la inclusión. Este camino recorrido por los centros, para nosotros en sí es ya una fortaleza institucional, porque pudieron avanzar, en general por iniciativa propia y luego con el acompañamiento de la normativa, del modelo segregador a la integración. En estos momentos existe la intención de replantear la tarea de la escuela especial en función del modelo de la inclusión, por ello importa conocer e indagar como tienen previsto las escuelas pasar al siguiente modelo.

Regresando a la tarea de las escuelas especiales, a continuación indagaremos sobre cómo se desarrolla el proceso de integración. En este sentido, podemos evidenciar que no todos los centros sostienen el mismo objetivo y desarrollen las mismas estrategias, por el contrario, las diferencias en cuanto a propuestas de trabajo es una de las características que podemos encontrar en las escuelas:

*“Y bueno ésta propuesta de integración es la que sostenemos nosotros y llevamos desde nuestra escuela....las otras pueden tener otra, porque en esto de la integración no hay algo así como que todas las escuelas tomemos como modelo, ....bueno, nosotros lo fuimos haciendo con nuestras ideas”*. Di-EE2-ei1-1:5

*“Hasta ahora no escribimos nada, porque no se, bueno creo que nosotras las maestras somos de no escribir, la escuela le cuesta escribir sus cosas”*. Di-EE2-ei2-5:7

*“Por eso te digo que nosotras como escuelas y como directoras hicimos lo que pudimos, hicimos lo que creímos que estaba bien para los chicos, porque nunca tuvimos una ayuda o unas pautas de trabajo desde el ministerio”*. Di-EE2-ei2-7:7

Estas frases vendrían a representar que cada una de las instituciones fue construyendo su propia propuesta de trabajo, por lo que no habría un modelo organizativo que unifique la tarea de todas las escuelas del sector. En la figura n° 51 presentamos comparativamente las acciones que desarrollan las escuelas, remarcando los aspectos que tengan en común los centros.

No obstante, también rescatamos aquellos elementos que son diferenciadores y hacen únicas a las escuelas. La información la extrajimos de las entrevistas, cuando se les preguntaba a las directoras, docentes y profesionales de gabinete que relaten el proceso de trabajo que realizaban para integrar a los alumnos.

Actividad que se desarrollan en las escuelas	Escuelas Especial		
	Nº 2	Nº 3	Nº 8
El alumno es derivado por la maestra de la escuela común a la escuela especial	X	X	X
El alumno es atendido por el servicio de gabinete de la escuela especial, para su ingreso.	X	X	X
El alumno continúa matriculado y perteneciendo a la escuela común		X	
Se ingresa al alumno a la escuela especial, para su escolarización sólo si el alumno tiene una discapacidad muy compleja	X		X
Se realizan actividades de concientización a la comunidad sobre la integración escolar de los alumnos con discapacidad	X	X	
Se valora al alumno a integrar, porque debe cumplir unos requisitos mínimos	X		X
Se implica a la familia en el proceso de integración	X	X	X
Se prepara al alumno para integrarlo a la escuela común	X		X
La directora negocia con la escuela común para integrar al alumno	X	X	X
Concientización a la escuela común sobre la integración	X	X	X
Encuentros de trabajo, el equipo de integración informa al docente de la escuela común que recibe al alumno sobre la forma de trabajo en la integración	X	X	X
El alumno comienza su escolarización en el aula común	X	X	X
El alumno asiste a contraturno a la escuela especial para apoyo escolar	X		X
Elaboración de las adaptaciones curriculares por parte de la escuela especial	X	X	X
Existe una docente itinerante que recaba información del proceso de integración en la escuela común para llevarla a la escuela especial	X		X
Existe una docente de apoyo en la escuela especial que trabaja el refuerzo escolar del alumno integrado	X		X
Existe una docente integradora a tiempo completo en la escuela común, asesora al centro en general y trabaja con alumnos integrados	X	X	X
Existe un proyecto de integración (documento)	X	X	X

Figura nº 69 Cuadro comparativo de las acciones de las escuelas especiales en el proceso de integración escolar

Al realizar la comparación entre las acciones que desarrollan las tres escuelas podemos identificar que estas han configurado dos modelos de actuación ante la integración de los alumnos. El modelo A) se desarrolla desde la propia escuela especial, donde su objetivo es la escolarización de los alumnos con discapacidad y el modelo B) se desarrolla desde los servicios de integración o de apoyo a la escuela común, el objetivo es el apoyo escolar a los alumnos con dificultades de aprendizaje o con discapacidad, en algunos casos puntuales (ver figura nº 70).

<b>Modelo de trabajo configurado en las escuelas</b>		
<b>Criterio</b>	<b>A Escuela especial</b>	<b>B Servicio de integración Apoyo a la escuela común</b>
<b>Alumnos que atiende</b>	Alumnos con discapacidad certificada	Alumnos con dificultades de aprendizaje Alumnos con discapacidad, sin certificado
<b>Objetivos de su tarea</b>	Escolarizar sólo a los alumnos con discapacidad	Integrar / brindar apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje y con discapacidad
<b>Docentes participantes</b>	De escolarización De apoyo escolar De atención temprana De formación laboral De materias especiales o talleres	De integración (de educación especial) De educación común
<b>Gabinete escolar</b>	Fonoaudióloga Psicóloga Asistente social Fisioterapeuta	No cuenta en la escuela común <i>Utiliza el servicio de la escuela especial, en algunos casos</i>
<b>Currículo</b>	Se trabaja con contenidos de la escuela especial	Se trabaja con contenidos de la escuela común Se realizan adecuaciones curriculares
<b>Actividades que desarrollan</b>	Evaluar a los alumnos para ingreso Escolarizar a los alumnos con discapacidad Evaluar a los alumnos con discapacidad a integrar a la escuela común Brindar atención temprana Brindar formación laboral	Evaluar a los alumnos para ingreso al servicio de integración Apoyar en el aula común a los alumnos integrados Apoyar a los alumnos integrados fuera del aula Asesorar a la docente común Realizar adaptaciones curriculares

Figura n° 70 Modelo de trabajo desarrollo desde las escuelas de educación especial para sostener la integración

Recordemos que las tres escuelas, de acuerdo al cuestionario, se ubicaron en el modelo de integración centrado en la organización de los servicios de intervención y el déficit de los alumnos. Aquí encontramos más elementos que nos permiten conocer otros aspectos de este modelo que desarrollan las instituciones.

Podemos apreciar en la figura n°70 que en las escuelas aparecen dos formas de encarar el proceso de integración. Entre el modelo A y el B se observan diferencias en cuanto a la proposición teórico-práctica de la integración. En la propuesta centrada en el alumno desde la escuela especial, se parte de la premisa

que los alumnos son integrados en la educación común pero deben responder a unos criterios mínimos y también recibir clases de apoyo (refuerzo) en contraturno.

En la propuesta desarrollada desde los servicios de integración escolar, donde el accionar se encuentra en los alumnos y el currículo de la escuela común, las instituciones sostienen como principio de trabajo que los alumnos no tienen que ser derivados de la escuela común a la especial. La propuesta es brindar apoyo a los alumnos con dificultades en el aprendizaje que se encuentran en las aulas comunes y en algunas excepciones, alumnos con discapacidad.

A continuación caracterizaremos estas dos propuestas de integración desde la visión de los docentes y directores de las escuelas.

### 10.2.1. La escuela especial para alumnos con discapacidad

Este modelo de trabajo se configura desde la escuela especial, a partir de una organización propia donde los ejes son los servicios educativos. Es una forma de trabajo que construyeron los centros a través de su historia, por que se sostiene desde los servicios educativos que quedaron funcionando dentro de su espacio físico. Estos servicios son el de atención temprana, escolarización en sede, formación laboral y apoyo escolar.

El primer aspecto de las 12 acciones que aparecen en la propuesta "A" es el de los alumnos a ser integrados o el de la derivación del alumno de la escuela común a la especial, aquí podemos encontrar lo siguiente:

*"D-Yo por ahí los veo en función a lo que he visto en otras escuelas, que si esta el componente de la Discapacidad Certificada, todos los que están en esta escuela especial tienen una discapacidad". Di-EE8-ei2-1:7*

*"D-La escuela especial está para atender las diferentes discapacidades que hay en la comunidad. La población son los alumnos con discapacidad y otras patologías, porque no solo el que tiene discapacidad mental, el sordo, el ciego, hay muchas otras discapacidades que ni nosotros sabíamos que había". Do-EE2-eg2-1:7*

Las docentes incorporan la categoría de discapacidad certificada, que es aquella que contiene a los alumnos que tienen el certificado de discapacidad que emite el Ministerio de Bienestar Social de la Provincia de Jujuy. Este certificado le permite al niño acceder a una prestación médica, a una pensión vitalicia por invalidez y a otros beneficios sociales. Entre los requisitos que tienen las escuelas especiales, el cual también es solicitado por la Administración educativa, es que los alumnos que se matriculan en la escuela especial tienen que contar con el certificado de discapacidad.

Otro de los elementos que aparece es la reacción de los padres cuando se detecta desde la escuela común que el niño tiene discapacidad. Así lo relatan las docentes:

*“Los padres se asustan cuando decimos que somos maestras especiales y que bueno, si el chico tiene una discapacidad tendría que gestionar el certificado de discapacidad en el ministerio. Vos le decís esto a los padres y no te dejan ver mas al chico, porque ellos no quieren sacar ese certificado donde dice que su hijo es discapacitado”*. Do-EE2-eg2-5:7

En estos tiempos no tendríamos que expresarnos en estos términos, ni pensar que las rotulaciones o categorizaciones de alumnos impiden su integración escolar. Sin embargo aún hoy en las escuelas existe el preconceito que la patología que afecta a la persona, determina el ámbito donde será escolarizado, fortaleciendo así un modelo segregador a partir de barreras que establecen las escuelas y el entorno.

Al parecer en las instituciones aún continúan clasificando a los alumnos en función de su deficiencia, como se hizo en sus inicios. El categorizar a los alumnos por su discapacidad, a partir de un certificado del ministerio de salud, ¿implica que los alumnos tienen una dificultad sólo orgánica, física?, ¿se valoran las implicancias educativas al otorgar el certificado de discapacidad?

Al parecer las escuelas aún tienen en cuenta el certificado de discapacidad no sólo para que el alumno acredite la discapacidad, sino también para poder ubicar al alumno en el tipo de discapacidad: leve, moderado o severo. La directora cuando es consultada sobre la matricula escolar señala:

*“D-Bueno la población en sede es de 43 alumnos nada más, todos con discapacidad mental que en otras épocas diríamos discapacidad mental severa, moderada”*. Di-EE2-ei2-3:7

Desde esta visión de escuelas especiales, las características, rendimiento, potencialidades o carencias de los niños con discapacidad no son tenidas en cuenta ni analizadas individualmente. No habría un análisis individual de cada alumno, donde se tenga presente su historia de vida, el ambiente familiar y el entorno, elementos que permiten definir un trayecto educativo. Las instituciones continúan pronosticando la educabilidad del niño sólo a partir del certificado de discapacidad, un documento conseguido a partir de un diagnóstico médico.

En esta definición de la trayectoria escolar del alumno no se le brinda la posibilidad de tener otras opciones de escolaridad, dado que el certificado determina el espacio a ocupar. No se busca valorar los factores ambientales y familiares, y tampoco aquellos que dependen del marco escolar común o especial como la

realidad institucional, las características de los docentes, los apoyos disponibles y las reacciones o necesidades del alumno.

Otro de los elementos que caracterizan al modelo son los roles profesionales. La educación especial pertenece al campo de las ciencias sociales, donde las prácticas docentes se encuentran atravesadas por múltiples determinantes, psicológicas, institucionales, económicas, sociales e históricas. Estos profesionales tienen una especialidad, fueron formados para escolarizar a los alumnos con discapacidad, por ello toda su trayectoria laboral la desarrollaron dentro de la escuela especial desempeñando funciones en los diferentes servicios. Esta situación lo comenta una docente:

*“Yo he pasado por todos los servicios, tengo mas de 15 años de trabajo, porque no siempre trabaje como integradora en la escuela común, antes pase por la escolaridad en sede, también en servicios de integración, realice apoyo escolar, fui maestra itinerante, y bueno hasta que me quedé en este servicio”*. Do-EE2-eg2-7:7

Desde los inicios de las escuelas y de la formación de los maestros, ha predominado la concepción de un docente de educación especial como técnico. Un especialista de la discapacidad que domina los conocimientos y metodologías didácticas, concebidas como normas de actuación. Esta forma de actuar, para Imbernon<sup>529</sup> (1998) se denomina racionalidad técnica, donde la tarea práctica del docente tiene un sentido, su simple actividad instrumental.

Las docentes no se encuentran solas dentro de la institución, a diferencia de las escuelas comunes todos los centros de educación especial cuentan con un gabinete psicopedagógico. En este caso los profesionales con que cuentan las escuelas son los siguientes:

Escuela especial Nº 2	Escuela especial Nº 3	Escuela especial Nº 8
Psicóloga	Psicóloga	-----
Fonoaudióloga	Fonoaudióloga	Fonoaudióloga
Fisioterapeuta	-----	-----
Asistente social	Asistente social	-----
	Psicopedagoga	-----
		Operadora laboral
Kinesiólogo		

Figura nº 71 Integrantes de los gabinetes escolares de las escuelas especiales

Los gabinetes tiene la función de realizar la evaluación de los alumnos que se escolarizan en la escuela especial y en algunas oportunidades también reciben

<sup>529</sup> Imbernon, F. (1998). Op. Cit.

alumnos de las escuelas comunes. Los proyectos educativos de las escuelas tienen especificados los siguientes objetivos para los gabinetes:

*“Intervención sistemática de orden preventivo en la unidad de acción docente-alumnos-padres-comunidad educativa.*

*Acompañamiento y asesoramiento continuo en la unidad educativa.*

*Evaluación de proceso”*. PE-EE2

*“Efectuar evaluaciones y tratamientos específicos a las necesidades educativas de los alumnos.*

*Intervenir en procesos de ingreso, seguimiento, evaluación y egreso del alumno en forma conjunta con el equipo directivo y docente.*

*Proponer trabajos de perfeccionamiento docente para el abordaje en casos de alumnos con trastornos generalizados del desarrollo”*. PE-EE8

Según los integrantes del gabinete escolar desarrollan los objetivos señalados de la siguiente forma:

*“Humm ... va depende de nuestra especialidad, ¿no?, por ejemplo, la fonoaudióloga y el fisioterapeuta se dedican más a los chicos porque demandan, va exigen más demandas, ¿no? Y la psicóloga se dedica a los padres y también a los chicos, porque el problema es desde la familia y también lo mismo la asistente social”*. Ga-EE2-ei1-2:5

Sin embargo la percepción que tienen los otros miembros sobre el rol del gabinete escolar no es del todo positiva, porque manifiestan que en ocasiones les generan dificultades y en otras no se responsabilizan de sus funciones:

*“Pero es que el gabinete puso en su informe que el niño tiene una discapacidad emocional. Y yo les pregunté, ¿qué es la discapacidad emocional? Porque yo me asombré, pero nadie sabe decir que es eso de la discapacidad emocional. Y el gabinete más que ayudar solo nos pone en problemas, porque pone cada cosa”*. Di-EE2-ei2-6:7

*“D- Y entonces salta que a principio de año, el gabinete tenía que realizar el diagnóstico del niño, pero no había ningún estudio.*

*Voy a hablar con la directora y le digo que los chicos necesitan tratamiento, por ejemplo hay muchos chicos que necesitan tratamiento fonoaudiológico, pero no se los hacen. Y desde la escuela especial, el Gabinete se escusa manifestando que no tiene tiempo, que tienen reuniones de equipo, evaluaciones y no les queda tiempo. Y claro, el Gabinete de la escuela no se hace cargo*

*Los padres van hasta los hospitales públicos, pero allá tampoco los quieren atender, porque les dicen que las escuelas tienen gabinetes.*

*Y la misma directora nos dice que aquí el Gabinete de la escuela no hace tratamiento, que los padres tienen que buscar por otro lado la atención de sus hijos.*

*Y entonces yo digo, si tenemos a padres pobres, que apenas envían a sus hijos a la escuela, como se van a hacer cargo de enviar a sus hijos a un fonoaudiólogo particular? Si son familias con muchos problemas sociales, familiares, económicos, son padres con escasos recursos, que no pueden buscar una fono particular”*. Do-EE3-eg2-4:10

Las escuelas cuentan con gabinetes psicopedagógicos, los cuáles generan dificultades desde el servicio que brindar a los alumnos con discapacidad. En este caso sobresalen tres situaciones: 1) la confirmación de la estigmatización, 2) la no atención al niño y 3) el desamparo social y económico al que son expuestos el alumno y su familia. Queremos señalar que la discapacidad tiene que ser considerada como un asunto de índole social, más que biomédico, porque se



encuentra en juego el respeto a los derechos, la dignidad y las necesidades de las personas.

El hecho que el gabinete no brinde el servicio que corresponde, acentúa la situación de desventaja con la que ya cuentan los alumnos, por un lado por su discapacidad y por otro lado, por su situación de pobreza. La no respuesta de la escuela y la situación social que viven las familias actúan como barreras al desarrollo personal y escolar del alumno.

Es importante que el gabinete no funcione únicamente como un lugar donde se evalúa y realiza el tratamiento al alumno, provocando con su intervención la profundización de la estigmatización del educando. Sino que se tendría que constituir en un espacio de articulación, donde se evalúen, conozcan y analicen las necesidades e inquietudes y las potencialidades y recursos con las que cuentan los alumnos, con el fin de elaborar un plan de desarrollo integral. Para evitar este doble desamparo, es necesario que se trabaje en una toma de conciencia y se realice un trabajo mancomunado de toda la comunidad, las instituciones sociales, educativas y los organismos de gobierno.

Sin embargo, aparece una relación entre pobreza y discapacidad porque los grupos familiares de donde provienen los alumnos de las escuelas especiales públicas generalmente se encuentran con padres desempleados o excluidos del mercado laboral, un elevado número de hijos o desestructuradas. En consecuencia, las oportunidades de educación, participación social y formación laboral de los niños con discapacidad se encuentran limitadas sólo a la oferta de la escuela especial. Si ésta institución no puede articular una oferta queda restringida aún más su autoestima como persona y sus posibilidades de desarrollarse como un sujeto social de pleno derecho. De esta forma lo relatan las docentes y directora:

*“Vos decís socialmente hay muchos problemas graves. Ahora, heeeee..... no se los ve, porque no se los quiere ver?”* Di-EE8-ei2-1:7

*“(...) se hace una entrevista a los padres. En esa entrevista vos sacas muchas cosas, desde hay papas que tienen otros niños con desnutrición, niños con convulsiones, y cuestiones que nadie sabía en la escuela, y bueno con la entrevista nos enteramos”.* Do-EE8-eg2-6:11

Quizás la falta de recursos económicos o situación social de los niños puede naturalizar y desdibujar su discapacidad. Por este motivo quizás los que tenemos que brindar un servicio social y educativo como la escuela, los docentes y otras organizaciones de la comunidad, podemos pensar que el alumno no requiere de

acciones diferenciadas y específicas porque no las reclama o no registramos su presencia.

También queda en evidencia que el acceso a los servicios básicos, como ser atendido por el gabinete, los alumnos lo tienen restringidos porque el gabinete no cuenta con el profesional y porque el servicio se encuentra sobrecargado. Y por su situación de pobreza también se ve imposibilitado de contratar servicios particulares.

Ahora pasamos a caracterizar las actividades que desarrollan las escuelas de educación especial para brindar atención educativa a los alumnos con discapacidad certificada. La primera de ellas es la escolarización de los niños desde el nivel inicial hasta el final de la primaria:

*“D-Bueno la población en sede es de 43 alumnos nada más, todos con discapacidad mental que en otras épocas diríamos discapacidad mental severa, moderada. Heeee...aquí 43 pero cada uno de los docentes esta atendiendo entre 10 o 16 alumnos (...), mas los 40 alumnos del servicio de atención temprana, 45 días a 3 años”*. Di-EE2-ei2-3:7

*“D-El rol de la educación especial en general tiende a que puedan aprender, que las personas con discapacidad, con diferentes capacidades, o como quieras denominarlos, puedan aprender.*

*También tenemos la parte de Escolaridad, lo que es el Nivel Inicial, y este el Nivel Primario, de 1° a 7° grado. Aquí trabajan por Seminarios.*

*Los alumnos están organizados en los grupos escolares de acuerdo a su edad, si?. De ahí tendrán que hacer la selección de contenidos, y la adaptación de contenidos cada una de las maestras”*. Di-EE8-ei2-3:7

Otra de las actividades que realizan las escuelas es brindar atención a bebés y niños de 45 días a 3 años, a través del servicio de educación temprana. Generalmente este servicio funciona en centros de salud locales:

*“Tenemos lo que es atención temprana, denominado a partir de la mitad de año educación temprana, y próximamente Atención a la Primera Infancia, que esta en el hospital Arturo Zabala. Que en este momento te podría decir que es el servicio más debilitado, si?, porque tenemos una sola profe de educación especial”*. Di-EE8-ei2-2:7

Las escuelas también brindan a los alumnos talleres de materias especiales (dibujo, música), otros que son optativos, como extracurriculares y libres y por último los talleres de formación laboral. Estos últimos se encuentran en un proceso de reformulación para trabajar en forma conjunta con los centros de formación profesional y laboral de la zona.

Los talleres son dictados por docentes de educación común que no cuentan con una formación en educación especial. Acceden al cargo por puntaje de orden de mérito de acuerdo a la lista elaborada por la Junta de Clasificación de Nivel Inicial y Primario del Ministerio de Educación de la Provincia.

*“También tenemos los Talleres del Nivel Primario, al que concurren los chicos que están desde el 1° al 7° grado, con el desarrollo de habilidades generales o genéricas, sino tanto*

*en el dominio de la técnica en sí. Ahí tenemos carpintería, un taller de cocina, el cocinerito, este, tenemos artesanías que este año trabajaron en una primera instancia hasta el primer cuatrimestre con cuerina y después con cuero. Y esteee...me faltan los talleres optativos, que son los talleres de folklore, de batucada y de coro”*. Di-EE8-ei2-3:7

*“Porque todos los alumnos que estaban en nuestros talleres, era como que ya no podían hacer más, ya llegaron hasta ahí, y entonces le dimos la última oportunidad para que vayan a la escuela profesional, y la sorpresa fue que cuando yo los fui a visitar los chicos estaban totalmente integrados, eran otros adolescentes, eran otros adultos. Estaban muy sociales, muy esteee...con una satisfacción de estar en ese lugar, se les notaba en la cara, con la posibilidad de estar con otros pares. Por eso dije que esto hay que continuar”*. Di-EE2-ei2-1:7

La evaluación de los alumnos es otra de las actividades que realizan las escuelas para acompañar la escolarización de los niños. Ésta se puede desarrollar por los docentes de educación especial y por los profesionales del gabinete escolar. Otra de las posibilidades es complementar el diagnóstico y evaluación del alumno con la intervención de otras instituciones, como la de salud, donde se realizan estudios de carácter médico más especializados.

*“Cada alumno tiene un trayecto pedagógico, y para eso nos reunimos, y hacemos los informes. Trabajar desde los trayectos escolares de cada alumnos, nos permite justamente eso, el tener toda la información del alumno, de que es lo que va haciendo, que necesita, (...)”*. Do-EE8-eg2-2:11

*“Lo que hacemos es entrar al grado de las maestras de aquí de la escuela especial, pautar como una evaluación para los chicos, entrevistarnos con la señora de grado para también hablar de otras cosas del niño, del curriculum oculto (...)”*  
*D-Aquí se evalúa al alumno y también se hace una entrevista a los padres”* Do-EE8-eg2-5:11

*“Nosotras trabajamos con las competencias que tiene el chico, esto lo sacamos cuando evaluamos al chico”*. Do-EE2-eg2-4:7

*“Los niños son evaluados por la escuela especial, por el Gabinete escolar”*. Di-EE3-ei2-1:6

*“Incluso se ha pedido informes de neurólogos, es decir que no tenemos en el Gabinete neurólogos, pero se ha pedido informe, para deslindar cualquier tipo de responsabilidad, y de dificultad. Se hacen interconsultas con otros profesionales. También se trabaja con el Ministerio para las audiometrías, se les pide turno a los alumnos, para que sean atendidos, o sea que se trata de ir descartando, para ver si lo que necesita el chico es eminentemente pedagógico o bien si es que hay algún componente orgánico o algo que el niño necesita tratamiento”*. Di-EE3-ei2-3:6

Por último, tenemos las actividades de capacitación y asesoramiento que también desarrollan las escuelas, destinadas a docentes, otras instituciones educativas o sociales de la comunidad.

*“G-Aquí, en estos momentos a los servicios de la escuela, a los profesores, a los servicios de escolaridad, de integración . . . heeee ...  
Nosotros hicimos talleres de capacitación a instituciones extraescolares, o interinstitucionales, con las guarderías o jardines maternos del municipio, heee ... en los puestos de salud también se dieron talleres”*. Ga-EE2-ei1-2:5

Las actividades que desarrollan las escuelas tienen como objetivo central la escolarización de los alumnos con discapacidad. La enseñanza de los alumnos de nivel inicial al 7º grado de primaria se complementa con el dictado de materias especiales y de talleres libres y de formación laboral. En algunos casos, cuando la escuela considera que el niño tiene las capacidades se lo evalúa para definir su ingreso y permanencia en el servicio de integración.

Como una intervención indirecta se encuentran las acciones de formación y asesoramiento hacia los docentes de las escuelas comunes y otras instituciones de la comunidad. La escuela también tiene incorporado un servicio de educación temprana, que tiene como objetivo desarrollar las potencialidades de los niños desde los 45 días hasta los 3 años, con el fin de prepararlos para la etapa de la escolarización.

Según Cabrerizo y Rubio<sup>530</sup> (2008), los *“centros de educación especial constituyen un contexto específico donde se proporciona apoyo y ayuda educativa a determinados alumnos con características diferenciadas. Se trata de medidas extraordinarias de atención a la diversidad pensadas para alumnos que las necesitan, pero aplicadas en un contexto diferente”*. Esperamos que el servicio que se brinda desde las escuelas disminuyan las barreras y mejore la calidad de vida de los alumnos con discapacidad.

La actual estructura y oferta educativa de las escuelas consiste en una atención de los alumnos desde los 45 días a los 3 años con la educación temprana y luego desde los 4 a los 16 años, con la escolarización primaria. Sin embargo encontramos una indefinición de la atención a los alumnos después de los 17 años en adelante. Supuestamente a las personas después de los 17 años, si no continúan su escolarización en el nivel superior tienen que recibir formación laboral (ver figura nº 72).

La institución y la sociedad tienen que tener previsto para los alumnos con discapacidad que se escolarizan sólo en la escuela especial, una formación laboral que posibilite su autonomía e inserción social. Porque el mundo del trabajo constituye un ámbito sociocultural que no sólo satisface las necesidades económicas de las personas, sino que contribuye en la socialización y mejoramiento de la calidad de vida de todos los sujetos.

<sup>530</sup> Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2008). Op. Cit.

<b>Edad</b>	<b>Escuela de educación especial</b>
<b>45 días a 3 años</b>	<b>Atención temprana</b>
<b>4 a 5</b>	<b>Nivel inicial</b> <b>Prescolar</b> <b>Jardín de infantes</b>
<b>6 a 16</b>	<b>Nivel primario</b>
<b>16 en adelante</b>	<b>Formación laboral</b>

Figura n° 72 Atención educativa en la escuela especial

Si revisamos la historia de la educación especial, encontramos que en sus orígenes sólo escolarizaban a los alumnos con discapacidad, en estos momentos las instituciones tienen enormes desafíos y nuevas demandas a las cuáles brindar respuestas. Su actividad se complejiza y se la puede visualizar al elaborar para cada alumno su trayectoria educativa. Este camino se inicia a los 45 días del niño, continua con la escolarización en sus diferentes niveles y la formación para el mundo del trabajo.

Esperemos que la discapacidad de aquellos alumnos que por dificultades de aprendizaje de origen físico, psíquico o cognitivo que no puedan escolarizarse en la escuela común, ni aún en algunos momentos, no sea un problema sólo de ellos. Sino que toda la comunidad se involucre en la atención educativa de éste grupo de alumnos, contribuyendo así con el desarrollo del potencial que tenemos todas las personas. Esto más allá del ámbito de escolarización, escuelas comunes o especiales.

Con la reforma educativa de 1993, Argentina dejó atrás la existencia de dos sistemas educativos paralelos, el sistema común y el sub-sistema especial, con dos currículos diferenciados, el común y el especial. Sostener un currículo único en todo el sistema educativo, es sin lugar a dudas uno de los cambios más importantes al momento de analizar las reformas educativas en el país.

Supuestamente desde hace 19 años se terminó la duplicidad curricular, en cuanto a la educación especial aparece como una modalidad educativa desde la reforma educativa del 2006. Desde aquí se sostiene una educación de calidad para todos los alumnos. La respuesta no sólo es educativa, también es social y se

encuentra destinada a los alumnos que de forma temporal o permanentemente necesitan de atenciones específicas de acuerdo a sus características y forma peculiar aprender.

El currículo es el elemento central de la actividad educativa, con este convencimiento procuramos conocer cuál es su abordaje, cómo se configuran los procesos de enseñanza y de aprendizaje y qué se enseña. En una primera instancia nos dirigimos a los proyectos educativos de las escuelas, donde encontramos la explicitación de líneas generales de acción, la adhesión a ciertas metodologías de trabajo y con relación a los alumnos, aparecen principios y valores a inculcar.

*“Se consideran las áreas propuestas Núcleos de Aprendizajes Prioritarios realizando adaptaciones curriculares respectivas para cada grupo escolar, según los diagnósticos de contexto e individuales, con aplicación de metodología específica (método Alemán y utilización de ábacos, modificación de conducta).*

*Fomentar a los alumnos elevada autoestima (...) el conocimiento de su propio cuerpo (...) conocimiento de los canales de comunicación (...) adquisición de hábitos (...) educar en la solidaridad(...) valorar el uso de la tecnología (...)* PE-EE8

*“Considerando al sujeto (alumno) desde una perspectiva constructiva, se propone una comunicación fluida entre docente alumnos y entre pares, a partir de tareas pedagógicas compartidas, actividades artísticas y juegos espontáneos teniendo en cuenta que cada niño es un ser con particularidades propias que lo definen y determinan en su modo de relacionarse con los demás”. PE-EE2*

Si preguntamos en las escuelas especiales que pueden aprender los alumnos con discapacidad que se encuentran en sus aulas, las respuestas que encontramos son: hábitos, trabajan con otros contenidos, con el desarrollo de materias especiales (música, educación física) y actividades de la vida diaria (avd).

*“(...) el chico si puede hacer algunas cosas. Hábitos si puede aprender”. Di-EE2-ei2-3:7*

*“El chico tiene 14 años, pero aprendió hábitos solo del nivel inicial, y ese es el problema. Y nadie sabe que vamos a hacer. Además nosotros seguimos teniendo esta clasificación de AVD, esto de las Actividades de la Vida Diaria”. Do-EE2-eg1-5:6*

*“D-Solo que nosotros como escuela especial trabajamos con otros contenidos, bueno mejor dicho con el mismo curriculum, pero adaptado. Que mas tenemos?, heeeee...materias especiales, educación física y música, con contenidos curriculares de las materias”. Di-EE8-ei2-3:7*

*“D-Yo ahora tengo chicos de 7º grado, pero como les voy a enseñar textos literarios, textos informativos, si a los chicos les tengo que enseñar a ir al baño, a lavarse, a escribir su nombre, pero claro, egresan de 7º grado ahora, y les tengo que enseñar los contenidos de Lengua de 7º grado, pero como voy a darles esos contenidos, si apenas si se limpian solos?” Do-EE8-eg4-1:7*

Si la prioridad de los docentes es enseñar a sus alumnos hábitos y plantearles actividades desde las materias especiales, es porque existe un desconocimiento de los contenidos de las materias instrumentales (lengua y matemática) que se desarrollan en la escuela común.

*“D-Bueno, ahí vamos, de a poco, nosotras jamás hemos trabajado las disciplinas de lengua, matemática en el profesorado ni en las escuelas, por eso para nosotras esto de trabajar las didácticas especiales es algo nuevo. Pero claro, primero eran los CBC, ahora son los NAP, y bueno, así vamos aprendiendo, pero claro, la escuela común viene hace casi 10 años con los NAP, y nosotros recién empezamos”*. Di-EE2-ei2-6:7

*“Y de las materias instrumentales, bueno, la supervisora nos prometió que vendrían profesionales a enseñarnos que es esto de las didácticas de las materias específicas. Eso ya lo arrastramos de nuestra formación, porque nosotros nunca vimos estas materias”*. Di-EE2-ei2-5:7

Lo que estaría ocurriendo en las aulas es que las docentes sustituyen el enseñar contenidos, conocimientos, escolares por brindar asistencialismo a los alumnos. Esta justificación viene dado por la situación social y económica de las familias de los alumnos, porque provienen de hogares muy carenciados y ven a la escuela como el espacio de contención, una guardaría donde sus hijos pueden recibir un plato de comida.

*“D-Y los padres se preocupan por el comedor. El comedor y la contención que le demos, porque para ellos nosotras las maestras somos las madres sobreprotectoras que cuidamos a sus hijos desde las 8,00 de la mañanas hasta las 5 de la tarde. Atendemos a sus hijos, le damos ropa, a veces nos preocupamos por su salud.*

*Y las familias de nuestros alumnos son casi todas con muchas problemáticas, económicas, sociales, familias numerosas, incluso muchos de los padres son exalumnos nuestros.*

*Pero después la mayor parte de los padres, no, no preguntan, no les interesa lo que pueda aprender su hijo aquí, solo les importa el comedor”*. Di-EE2-ei2-5:7

*“Y también entra la cuestión emocional del maestro, porque generalmente nuestros alumnos vienen de hogares muy pobres, donde la única comida es la de la escuela, entonces el chico si o si tiene que comer aquí. Y entonces, claro todo lo que es enseñar pasa al último”*. Do-EE2-eg1-1:6

Con lo expuesto y focalizando nuestro análisis en el tratamiento al currículo, reconocemos, a partir de García Pastor<sup>531</sup> (1993), que es una tarea que tenemos que encarar desde la reflexión y debate sobre los distintos elementos que condicionan la práctica de la enseñanza en determinados contextos. Si nuestro ámbito es la atención a la diversidad, Jiménez Martínez y Vilà<sup>532</sup> (1999 y Giné<sup>533</sup> (2009) sostienen que el currículo se constituye en un elemento clave para la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos. En este sentido nuestro análisis del sistema curricular que guía el accionar de las escuelas de educación especial busca respuesta a los siguientes interrogantes: sobre qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar a los alumnos.

El currículo que utiliza la escuela especial para escolarizar a los alumnos, es construido por los docentes, acorde al déficit de los alumnos. Tal como relatan las

<sup>531</sup> García Pastor, C. (1993). Op. Cit.

<sup>532</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilà, M. (1999). Op. Cit.

<sup>533</sup> Giné, C. (2009). Op. Cit.



docentes, son alumnos con una discapacidad severa, por ello la enseñanza se basa en las actividades de la vida diaria, complementada con los talleres o materias especiales. Aunque también hacen mención de los núcleos de aprendizaje prioritarios y a la adaptación curricular de los contenidos de la escuela común, pero esto aparece sólo como una expresión sólo testimonial.

En las escuelas existiría un currículo especial, situación que marca nuevamente una enseñanza al margen de la educación general y obligatoria. En definitiva, proclaman una escuela que ofrece una respuesta curricular a las necesidades educativas de los alumnos, sea cual sea su grado de especificidad, pero vuelven a focalizar la selección de contenidos y enseñanza en el déficit de los alumnos.

Otro de los factores que justifica el porque las escuelas aún sostienen su mirada en el déficit del alumno y porqué una propuesta de enseñanza focalizada en los a.v.d., es la situación social y económica de las familias. Que los padres sólo exijan a la escuela una atención social (comedor escolar) para sus hijos, se convierte en un justificativo de peso de porque la escuela también trata de brindar respuesta a esa demanda. Las instituciones se convierten en ámbitos de asistencia social y alimenticia, a través del comedor escolar, descuidando su especificidad, el enseñar y buscar el crecimiento y aprendizaje de los alumnos.

Otro de los justificantes del no trabajo de un currículo único, pero adaptado a las características de los alumnos, es el hecho que los docentes no tienen una formación ni manejo didáctico de los contenidos de las materias instrumentales: lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. Para López Melero<sup>534</sup> (2000) el hecho no radica en pretender que la exigencia en el rendimiento escolar de los alumnos con discapacidad sea igual al que tienen los alumnos en las escuelas comunes, sino que a partir de la atención individualizada y contextualizada los alumnos logren aprendizajes, según sus diferentes posibilidades, modos y ritmos de aprendizaje.

A partir de una postura asistencialista del rol de la escuela y desde el desconocimiento de los contenidos de las materias instrumentales, los profesores de educación especial se encontrarían desarrollando su tarea desde una perspectiva transmisiva. Esta postura, según Contreras<sup>535</sup> (1997) aparece cuando el docente: a) desarrolla su actividad y no posee la formación y habilidades didácticas necesarias

<sup>534</sup> López Melero, M. (2000). Op. Cit.

<sup>535</sup> Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

para llevar a la práctica sus teorías y creencias (la formación inicial y continua); b) porque existen obstáculos que interfieren la puesta en práctica de sus teorías y creencias (la demanda de los padres); c) porque no cuenta con los apoyos y recursos materiales y personales necesarios en el propio centro (el rol de la dirección y cultura docente).

En esta línea, Bolívar<sup>536</sup> (2008) sostiene que no podemos obviar los contextos institucionales ni las dimensiones de carácter más organizativo, social e ideológico que también conforman la construcción y el ejercicio de la profesión docente. Al no existir un proyecto educativo institucional y un proyecto curricular, podemos comprender porque las escuelas especiales, a pesar de que sostienen respetar la diversidad, no trabajan la adecuación y la adaptación del currículo único a las necesidades educativas que presenta cada alumno.

Por lo tanto encontramos a faltar en las escuelas un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que transmita las orientaciones y programas precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada alumno. Un marco de trabajo flexible que considere las características, no sólo del alumno, sino también del contexto.

Sin embargo, Gimeno Sacristán<sup>537</sup> (2000) nos recuerda que brindar una educación escolarizada desde los principios de la individualidad y diversidad de los alumnos, tiene una serie de dificultades. El autor nos plantea, cómo brindar una atención educativa respetuosa de las diferencias si nos encontramos con: a) la existencia de un currículo con contenidos de cultura comunes para todos y que sólo en parte puede ser optativo; b) la gestión pedagógica de la variedad de alumnos en un sistema escolar inevitablemente homogeneizador en su organización; c) unos recursos limitados, cuando cada profesor atiende varias decenas de alumnos y hasta más de un centenar.

Nuestro objetivo es que las escuelas ofrezcan a todos los alumnos un currículo único, el mismo que se trabaja en las escuelas comunes, pero adaptado a las características de los educandos. En este sentido, hacemos referencia a aquello que los maestros programan, prevén, para enseñar como lo que no programan, lo que acontece entre lo ambiental y contextual y las reacciones del alumno. Los centros especiales tienen que despegarse de un rol pasivo que le asignan al alumno, siendo un mero receptor de actividades que enseñan hábitos y donde los profesores

<sup>536</sup> Bolívar, A. (2008). Op. Cit.

<sup>537</sup> Gimeno Sacristán, J. (2000). Op. Cit.

se limitan a contener y socializar. La escuela tiene que dejar de ser, para padres y docentes, un ámbito de socialización y asistencialismo.

Según Contreras<sup>538</sup> (1997), las escuelas tienen que buscar un querer ser, que muestra el papel activo del profesor, de forma que el alumno se convierte en el eje sobre el que gira los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Porque los docentes y las familias son los primeros agentes que contribuyen a desarrollar y consolidar una autoestima positiva en los educandos.

### 10.2.2. El servicio de integración para alumnos con dificultades

Desde esta propuesta, los docentes y directivos plantean que la función de la escuela es atender a todos los alumnos, desde el respeto a las diferencias de las personas y el derecho a recibir ayuda sin recibir un trato discriminatorio. Así entendida, en esta tarea de integración, los aspectos que encontramos en el discurso son los siguientes:

No se tienen que realizar más derivaciones de alumnos a la escuela especial porque todos tienen que ser atendidos en la misma escuela común

Se propone apoyar la integración con acciones de concientización sobre temas de integración, diversidad y se busca consolidar la presencia de las maestras de educación especial en las escuelas comunes.

Aparece como premisa el trabajo con un único currículo, en base a este elaborar las adaptaciones curriculares individuales en sus diferentes niveles.

Sólo existe el rol de maestra integradora que cumple funciones en la escuela común y tiene como base la escuela especial.

A diferencia del enfoque anterior, ahora el principio planteado es que la escuela especial no recibe más derivaciones de alumnos de la escuela común, salvo algunas excepciones. Ante esta nueva situación nos preguntamos, ¿cuáles son esos alumnos que no pueden ser derivados y cuáles sí? La respuesta sería la siguiente:

*“D-Esteeeeeeeeeeeeeee..tienen discapacidad mental leve, muy leve, casi nada ¿si?, algunas veces acompañada con hidrocefalia, es lo que tengo yo en las escuelas comunes. Y estos chicos algunos tienen su certificado de discapacidad.*

*D-En mi grupo, no todos tienen certificado de discapacidad, no?” Do-EE8-eg2-5:11*

Una de las directoras expone que en las escuelas comunes los alumnos con dificultades en el aprendizaje se encuentran sostenidos por el servicio de

<sup>538</sup> Contreras, J. (1997). Op. Cit.

integración. Siendo la función de la maestra especial el apoyo escolar al alumno y el asesoramiento a la docente común.

*“D- Y bueno ahora en las escuelas comunes están los alumnos que la escuela común dicen que tienen problemas de aprendizaje, o sea que necesitan apoyo especial. Y nuestra maestra especial es quien le da el apoyo escolar, y también trabaja con la maestra común”*. Di-EE2-ei2-7:7

Otra de las directoras brinda un nombre a la dificultad en el aprendizaje de los alumnos, los Trastornos Específicos de Aprendizaje, y agrega que desde la institución también se brinda un apoyo escolar extra.

*“D-Bueno, puedo hablar de un ayer y de un hoy. Hasta ayer, se atendía a todos los TEA (Trastornos Específicos de Aprendizaje), esteeeee..... dificultades, problemas de aprendizaje que se presentaban en alumnos de la escuela común. Y se trabajaba en contraturno, atendiendo a estos chicos que eran, hee.....no quiero usar la palabra, derivados, pero como que surge, no?, derivados por la escuela común o por los mismos maestros de esas escuelas. Entonces se los atendía en contraturno.* Di-EE3-ei2-1:6

Desde las escuelas se manifiesta que todos los alumnos tienen que ser escolarizados en la escuela común y la especial debe colaborar en este proceso. Pero se realiza una diferenciación, entre alumnos con problemas o dificultades de aprendizaje, TEA, o con necesidades educativas-transitorias y aquellos con algún déficit o discapacidad. Los primeros si son integrables y no se piensa en una derivación a la escuela especial, mientras que los segundos por sus características personales, como ser déficit físico, psíquico y sensorial, pueden aún ser derivados a la escuela especial.

Las escuelas también plantean un segundo elemento, el tener que apoyar el proceso de integración con acciones de concientización permanente desde la escuela especial sobre temas como la integración escolar y la diversidad en general. Regresando a las fuentes encontramos lo siguiente:

*“El equipo de integración también no solo trabaja con los chicos integrados, por ejemplo cuando la docente común le tiene confianza a la maestra itinerante, le hace consultas sobre que puede hacer con tal alumno que presenta tal problema, entonces la docente itinerante le asesora o sugiere determinadas actividades o maneras de llevar adelante alguna enseñanza.*

*También reciben pedidos de talleres desde las escuelas comunes, donde el tema más pedido es sobre las adaptaciones curriculares, el tipo de informe también, más que nada de conocer toda la temática de la educación especial. Si lo primero era conocer que era la educación especial y después ya empezaron a pedir otras cosas (...)*”. Do-EE3-eg2-1:10

Las pretensiones apuntan a realizar un trabajo permanente de información y formación sobre todo a los maestros de la escuela común en temas específicos a como trabajar con la diversidad de los alumnos y en temas generales de la educación especial. La escuela especial se preocupa por dar a conocer qué son, quiénes son y cómo trabajan como servicio de integración. Su objetivo es dejar de

ser una célula aislada dentro de la escuela y la sociedad. Si nos remitimos a otra de las directoras que también comparte esta visión sobre la integración escolar, se encuentra lo siguiente:

*“Ahora viene la gente a requerir el servicio de la escuela, que para nosotros importa mucho porque implica que estamos teniendo impacto en la sociedad, y no solo para derivar chicos...otros tipos de ayuda, como asistir a nuestros cursos de formación laboral o de alfabetización...y nosotros de participar en las ferias comunales, en planificar la Feria del Trueque con el Municipio”.* Di-EE8-ei1-1:2

Desde esta propuesta, lo importante es que la comunidad en general comienza a mirar a la escuela especial con otros ojos, dejando de ser la institución receptora de las diferencias y con la función de atender solo a personas con déficit. Y para ello, las instituciones comienzan a bajar barreras y a trabajar con la comunidad. No se está planteando que la educación especial realice un refuerzo escolar desde una concepción segregadora, sino de un cambio de rol de las escuelas. Esta nueva tarea quizás aún no está del todo definida, pero su primer paso es la integración como institución dentro de la comunidad.

Otro aspecto relevante de esta nueva práctica de integración es el rol de maestra integradora. ¿Por qué se opta por tener sólo una maestra integradora?, una de las directoras lo comenta:

*“Todo comienza porque lo que se estaba haciendo no era la mejor forma de recepcionar la información del niño integrado, eso de que iba la maestra integradora a la escuela común XXX sacaba la información sobre la situación del niño integrado, luego la devolvía a la maestra de apoyo, y en todo ese tramo se pierde información. Por otra parte el chico es un despelote, porque tiene la maestra de grado, la integradora y la maestra de apoyo, y entonces los chicos se preguntaban ¿cuál es mi escuela y cual es mi maestra?. Por otra parte yo como directora a quién pido que informe sobre los resultados o reclamo sobre ciertas situaciones que ocurren con el alumno integrado(...)”.* Di-EE3-ei2-1:6

La decisión de contar solo con la figura de maestra integradora obedece a tres factores: a) están los aspectos organizativos y pedagógicos, que permiten realizar un mejor uso de la información sobre la integración del alumno al concentrarse en una sola docente; b) al contar con una maestra estable en la escuela común ya no se reciben más alumnos derivados; c) por la salud psíquica del alumno y así no tiene que vivir un permanente desarraigo escolar (integrándolo y desintegrándolo).

Este nuevo perfil profesional es asumido por un profesor de educación especial que desarrolla sus tareas en la escuela común, aunque administrativamente depende de la escuela especial. Realiza un apoyo escolar interno, asesorando a los profesores y trabajando con todos los alumnos, aunque en un principio fue pensado

solo para aquellos con T.E.A. y con discapacidad que estuvieran integrados. Si regresamos a las entrevistas, estas sostienen:

*“Por esta situación se decidió trabajar con una sola maestra que sea integradora y de apoyo a la vez, y así fuimos a negociar con la escuela nocturna(...) . Do-EE2-eg2-3:7*

*“Es decir que no solamente se integraban a la escuela los niños sino que también la docente para que marque de cerca la integración de esos chicos” . Di-EE8-ei2-2:7*

Esta propuesta de integración que se sostiene adentro de la escuela común, tiene las siguientes características:

Se introduce una nueva realidad educativa, la propuesta de integración de atención a los alumnos desde la escuela común surge con el objetivo de mantener al alumno en su escuela de origen y no aceptar mas la derivación a la escuela especial.

El concepto de diversidad no acompaña esta propuesta, porque aún en las escuelas impera una concepción o asociación del término diversidad con los alumnos con dificultades de aprendizaje y que provienen de una clase social desfavorecida y con los alumnos con discapacidad o con n.e.e., aquellos que presentan algún tipo de déficit.

Se toma la decisión de introducir en forma permanente a las escuelas comunes al profesor de educación especial con el rol de profesor integrador. Aquí, a diferencia de la anterior propuesta, el profesor integrador debería permanecer en la escuela común, realiza cambios en función de las necesidades del alumno. Esta propuesta surge por iniciativa de las escuelas especiales y no por mandato teórico o por una normativa de la administración escolar.

Las escuelas desarrollan más actividades de asesoramiento a la escuela común en general y no focalizan la atención sólo en un alumno o un docente. Los cambios los tratan realizar desde adentro de la escuela común, gestionado por un profesor de educación especial que desarrolla toda su jornada escolar allí.

Sin embargo también tenemos que señalar aspectos no muy positivos que generó el hecho que un grupo de docentes que se encuentran en los servicios de integración de las escuelas especiales, se trasladen en forma permanente a las escuelas comunes. Desde la visión de las directoras y docentes, se produjo una segmentación institucional entre los: docentes del servicio de apoyo a la escuela común (integración para nosotros), con los profesores de sede de la escuela especial.

*“Es que hay como una elite de docentes, son ellas las maestras de apoyo a la escuela común. Por eso es difícil complicado el tema del trabajo entre la escuela. Entonces hubo como una división entre los docentes, los de afuera, los que están en la escuela común, y entonces son las mejores docentes, y aquí en sede quedan los otros docentes, los pobrecitos, los que no pueden hacer mucho. Y entonces no hay una identidad institucional de la escuela, porque esta el grupo de los docentes de afuera, que hacen sus cosas y aquí están los otros docentes. Esta división es muy fuerte en la escuela”.* Di-EE2-ei2-7:7

Otro de los aspectos que viene a fortalecer esta fragmentación entre los servicios y entre los mismos docentes, es la falta de comunicación e información sobre las actividades que desarrolla el servicio de integración.

*“E-¿Y los docentes que están en sede escolar, que opinión tienen sobre el rol de la escuela especial?  
D-Muy bueno de lo que la compañera dijo, porque por primera vez podemos hablar, y sobre todo enterarme de lo que ella hace en la escuela, porque decían que había maestros integradores en la escuela, pero yo no los conocía y no sabía lo que hacían. Creo que ella muy bien explico lo que hace la escuela especial, pero yo ahora recién me estoy enterando lo que hacen ellas como maestras del servicio de integración”.*  
Do-EE8-eg2-2:11

Con respecto a las dificultades expuestas, hay que tener presente que la interacción entre los docentes y la construcción de un modelo de trabajo son características educativas necesarias para consolidar un proyecto educativo y una cultura organizacional colaborativa. Para Ainscow<sup>539</sup> (2001), la colaboración es fundamental para consolidar un modelo inclusivo. Por ello, sostenemos que es necesario que exista una acción conjunta entre los servicios educativos de la escuela especial (escolarización en sede, educación temprana, formación laboral y apoyo a la escuela común) y un trabajo en red entre los centros especiales y las otras instituciones de la comunidad. Este trabajo colaborativo favorecerá el desarrollo de prácticas educativas y sociales inclusivas y un aprovechamiento de los recursos existentes.

En las escuelas los docentes no trabajan como un equipo, aparece una división de docentes, los que desempeñan su función en sede, con una visión de la escolarización y los integradores que se encuentran fuera, con otra visión sobre la atención a la diversidad. Esta organización de los recursos humanos y la falta de comunicación entre las personas operan como barreras para la tarea escolar y el aprendizaje de los alumnos. Por el momento, mantener esta estructura y forma de trabajo genera una situación de desventaja institucional. No desconocemos ni desvalorizamos la actividad que realizan ambos grupos, porque lo hacen con el

<sup>539</sup> Ainscow, M. (2001). Op. Cit.



objetivo de desarrollar la inclusión, sino que consolida un modelo de trabajo segmentado con escasa interacción.

Podemos sostener que los centros educativos especiales dedican gran atención y esfuerzo a la tarea de integrar a los alumnos a las escuelas comunes. Sin embargo más allá del tiempo y las actividades desarrolladas en las escuelas comunes, actualmente se encuentran con las mismas barreras de siempre: a) la no institucionalización del respeto y atención a la diversidad de todos los alumnos; b) el miedo de los docentes a tener en sus aulas alumnos con discapacidad; y c) una formación inicial de los profesores comunes con carencias sobre temas de diversidad.

*“Ellas quieren tener menos alumnos integrados, porque no todas las docentes aceptan integrar en sus grados.*

*O sea, lo que pasa en la escuela común es que todavía no logran que todos los docentes de una escuela común acepten integrar alumnos, son algunos docentes los que aceptan, es voluntario aceptar a los chicos*

*El docente tenía miedo, incertidumbre, pero bueno, gracias a todo el trabajo que se hizo, es un docente que trabajo muy bien con el alumno.*

*Este chico tuvo un rechazo total de parte de la escuela, hasta del portero, no?, que decía porque este chico viene aquí y no se va a la escuela especial, si es un niño discapacitado tiene que estar en la escuela especial.*

*D-En nuestras escuelas también hay rechazo social hacia el niño. Pero ya no es solo el rechazo en la escuela común, sino también el chico comienza a tener problemas hasta en su familia, entonces eso va generando conductas perturbadoras en la escuela, de parte del director, maestros, compañeros y hasta de los padres de los otros chicos”.* Do-EE8-eg2-1:11

Por último surge un nuevo elemento, la resolución 155/2011, del Ministerio de Educación de la Nación, que promueve la integración de todos los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes, teniendo en cuenta las características y posibilidades de los alumnos. El ingreso de esta resolución en las escuelas provocó miedos, fantasmas y hasta un cierto rechazo, llegando al punto de volver a consolidar a la escuela especial como la depositaria de la patología y de la discapacidad.

*“D-Yo pienso que la escuela especial tiene que quedar para atender la patología, o sea que a cada alumno hay que respetarle sus capacidades. Y ahora se está por hacer una integración a mansalva, o sea es integrar a todos. Y hay chicos que tienen una discapacidad terrible, que no pueden estar en una escuela común.*

*Pero no entienden que ese chico hoy no puede estar en la escuela común, por eso yo creo que lo que hicieron estas leyes no están en las aulas, en las escuelas, entonces no entienden lo que es trabajar con chicos con patologías muy graves.*

*D-Bueno, ya te dijimos el tema de la capacitación o formación de los maestros comunes.*

*La cantidad de alumnos que tienen en los grados, porque si vas a integrar a los alumnos con discapacidad a las aulas, donde son un monton de alumnos, y lo van a ubicar allá al fondo, donde el chico esta sufriendo solo, entonces no lo integrés. Mejor va a estar en la escuela especial.*

*El chico la pasa muy mal en la escuela común, porque pasa a ser el chico que no aprende, que le cuesta más que a los otros. Entonces es como que lo llevas al chico a socializar, pero para eso lo llevas a otro lugar pero no a la escuela común”.* Do-EE2-eg2-1:7

Con la información recabada en las escuelas pudimos construir la Llegados a este punto presentamos la figura n° 73, donde representamos las etapas por las que atravesaron las escuelas especiales y comunes en su historia de atención a la diversidad. El enfoque de la segregación es el periodo de la institucionalización de las personas con discapacidad en las escuelas de educación especial.

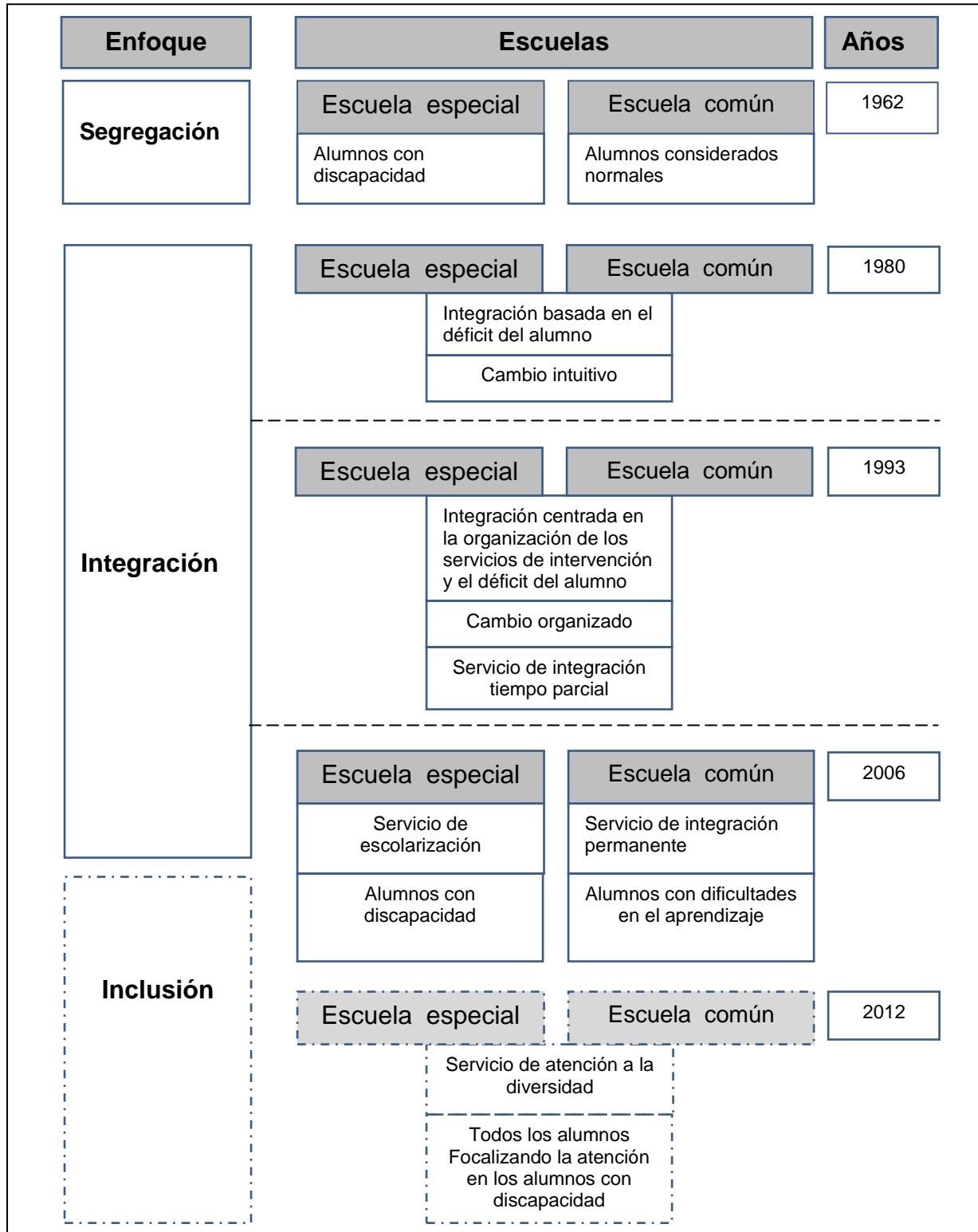


Figura n° 73 Etapas de trabajo por las que atravesaron las escuelas especiales y comunes

El enfoque de la integración escolar es una alternativa pedagógica que cuestiona y rechaza la segregación y el aislamiento de los alumnos con discapacidad en las escuelas especiales. En este modelo las escuelas atraviesan tres etapas:

1) la integración se inicia por la voluntad de docentes y directores de educación especial y común, se basa en el déficit del alumno y busca sólo su socialización en las aulas comunes.

2) la integración se sostiene desde la organización de los servicios de intervención y aún se focaliza en el déficit del alumno, se organiza el trabajo a partir de los proyectos que construyen las escuelas especiales y los profesores itinerantes y de apoyo realizan las tareas en ambas escuelas.

3) la integración se sostiene desde dos ámbitos: desde el servicio de integración que se encuentra a tiempo completo en la escuela común y su tarea es apoyar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje, y desde la escuela especial, que desde el servicio de escolarización brinda educación a los alumnos con discapacidad.

Por último, llegamos al enfoque de la inclusión, donde las escuelas especiales y comunes vuelven a sentar las bases teóricas y principios del respeto y atención a la diversidad. Desde el punto de vista organizativo reconvierten al servicio de integración escolar en servicio de apoyo a la escuela común o de atención a la diversidad. No obstante, la integración es el modelo que prevalece en la tarea docente, si bien los alumnos se escolarizan en aulas comunes, su inserción es principalmente física.

Esta situación se sostiene porque el educando puede pasar bastante tiempo en el aula común, pero sin recibir atención de la docente, sin interactuar con los otros niños o bien, puede pasar aislado en el aula de apoyo. Desde el punto de vista curricular las adaptaciones del currículo y propuesta de trabajo desarrollados en los alumnos con necesidades educativas especiales difieren en gran medida del resto de la clase. A esto se suma el hecho que la coordinación entre el profesor itinerante y el común es escasa.

Tomando como punto de partida las actividades desarrolladas por los centros es posible reconstruir el modelo de integración que prevalece y a partir de allí sentar las bases de la inclusión. Desde lo pedagógico no sólo hay que contemplar la discapacidad del alumno, sino también las dificultades que se

presentan en el contexto educativo, la organización del aula y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Porque, si la educación integradora ha puesto su énfasis en la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, la inclusión centra su interés en todos los alumnos y su relación con la comunidad.

Si bien hasta el momento el rol de la educación especial se remitía a escolarizar sólo en su ámbito institucional, hoy la labor del profesor debe pasar necesariamente por un cambio de visión. Este nuevo modelo tiene que pasar de lo remedial a lo preventivo, del trabajo aislado al trabajo en equipo y desde el foco en la discapacidad al foco en lo educativo y social.

En función de las actividades desarrolladas por las escuelas durante estos años, podemos delinear las funciones del profesor de educación especial. Estas son:

**Diagnóstico:** como parte de un equipo de gabinete, realiza un estudio integral del alumno, en especial lo referido a los procesos de aprendizaje. Contempla los niveles individual, grupal, familiar y organizacional.

**Asesoría:** comprende la capacitación de docentes, profesionales de otras áreas vinculadas con la educación, a padres y organizaciones sobre temas de diversidad y como derribar barreras sociales que impiden la inclusión de las personas.

**Prevención:** corresponde con la planificación y realización de programas y estrategias de trabajo de tipo educativo para la escuela y la comunidad, con el objetivo de prevenir la discapacidad, la discriminación y la segregación de las personas. Esta actividad puede desarrollarse desde el servicio de educación temprana.

**Coordinación:** coordina un servicio educativo en la escuela y también puede participar en el desarrollo de normas, políticas y proyectos que promuevan el desarrollo de una escuela, sistema educativo y sociedad inclusiva.

**Extensión:** se refiere a las actividades de asesoría a la comunidad y otras organizaciones sobre temas de atención a la diversidad, no sólo en lo educativo, también pueden ser temas como: barreras arquitectónicas, urbanas, recreación, tiempo libre y trabajo, entre otras.

**Investigación:** puede participar en el diseño y realización de investigación sobre atención a la diversidad, a través de un enfoque multidisciplinar.

Estas funciones podrán ser desarrolladas si sostenemos una visión compleja y global de la educación y de las personas. Proponemos comprender las necesidades y potencialidades de los alumnos desde un plano sociocultural, donde tengamos en cuenta los aspectos: personal, grupal, familiar, organizacional y comunitario.

## Recapitulación

---

Luego de haber desarrollado este capítulo podemos decir que encontramos al grupo de las escuelas comunes, donde la connotación del término diferencia es asociado con la discapacidad de los alumnos. La diversidad es atribuida a los alumnos que asisten a la escuela común con sus características sociales, culturas y dificultades de aprendizaje.

Por otro lado aparecen la escuelas especiales que tienen dos visiones, por un lado al escuela especial n° 3 que no tiene como población escolar a los alumnos con discapacidad, por lo tanto la escuela postula que como institución atiende a todos los alumnos y respeta la diversidad presente en ellos. Por otro lado, aparecen las otras dos escuelas especiales, que tienen alumnos con discapacidad, que sostienen que respetan las diferencias de los alumnos y que a futuro su objetivo es brindar una atención a todos los alumnos, pero en la práctica no aparece este respecto a la diversidad.

Por lo tanto, la diferencia aún continua siendo parte de un ámbito, la escuela especial y de un grupo de alumnos, los que son rotulados con discapacidad. Si bien aparece un discurso recurrente sobre la diversidad, el respeto a las diferencias de los alumnos, aun prevalece una connotación negativa si diferencias y discapacidad aparecen juntas en un alumno.

En cuanto al rol de la educación especial este se encuentra en proceso de reconstrucción, en este momento las instituciones configuraron dos modalidades de organización en función de las características de los alumnos. La escuela especial queda como un espacio donde se escolariza a los alumnos con discapacidad, mientras que el servicio de integración, inserto en las escuelas comunes, tiene como responsabilidad brindar el apoyo y atención a los alumnos con dificultades en el aprendizaje.

La búsqueda del respeto a la diversidad de las personas es un esfuerzo conjunto, donde nos encontramos implicados todos y todas, la escuela, la empresa, el barrio, la familia y las aulas, entre otras. En esta línea de pensamiento, la búsqueda del respeto hacia la diversidad deja de ser una tarea sólo de la escuela, en particular de la escuela especial. No es suficiente la existencia de leyes o normativas que luchan contra la discriminación, también es necesario que como sociedad asumamos esta tarea en forma conjunta.





## Quinta Parte-Conclusiones

### Capítulo 11. Apuntes finales sobre el estudio de la atención a la diversidad

---

#### Resumen

Pocas innovaciones han supuesto un cambio tan profundo para el trabajo de las escuelas especiales y también comunes, como fue el desarrollo de las propuestas de integración e inclusión. No se trata de insertar en un aula o escuela a un niño con discapacidad, sino de producir cambios en las raíces más profundas de todo el sistema educativo, donde más que simples retoques se supone que tiene que haber modificaciones en el ámbito estructural.

Los cambios tienen que llegar a las aulas, a las prácticas docentes y a los modos de hacer más cotidianos de las instituciones. Por ello, proponemos incidir en aspectos como la organización, la planificación, el currículo, las prácticas didácticas y el trabajo con la comunidad.

El estudio realizado nos permitió conocer que las escuelas especiales y las comunes recorrieron un camino que las llevó a transitar desde el modelo de la segregación a la integración. A continuación presentaremos los ejes en los cuáles estructuramos las conclusiones:

En este proceso, las escuelas de educación especial realizaron sus acciones en soledad, sin ningún tipo de amparo de la administración escolar.

Hubo una ausencia de trabajo institucional e interinstitucional, que marque directrices institucionales.

Aparecen contradicciones entre las intenciones y actitudes sobre el concepto de diversidad y las propuestas de trabajo.

Existen intenciones sobre el modelo de escuela inclusiva y desde donde repensar el rol de la educación especial.

---

#### SUMARIO

- 11.1. ¿Qué nos aportó esta investigación?
- 11.2. El modelo de integración que prevalece en las escuelas de Jujuy
  - 11.2.1. La inclusión, una propuesta sostenida desde el discurso
- 11.3. La diversidad: ¿valor positivo en las personas o diferencias que desvalorizan?
- 11.4. El tratamiento del currículo en las escuelas especiales y comunes
  - 11.4.1. Las adaptaciones curriculares: ¿discurso o hechos?
- 11.5. Ausencias de instancias de planificación y evaluación institucional
- 11.6. Los directores no marcan directrices institucionales
- 11.7. Rol de la educación especial



### 11.1. ¿Qué nos aportó la investigación?

Llegamos a este capítulo con un mayor conocimiento sobre el trabajo de las escuelas especiales y comunes, a partir de los datos obtenidos durante el proceso de investigación. Las primeras ideas y análisis lo hemos presentado en los capítulos anteriores.

Al inicio del estudio explicitamos que la principal motivación que nos movía a realizar el estudio era lo poco desarrollado que se encontraba el campo de la investigación y producción teórica de la educación especial y de la atención a la diversidad en nuestro contexto. Plantear esta situación podría quedar como una simple enunciación académica o manera de denunciar una situación, pero sin comprometerse con esta tarea. Como profesionales de la educación nuestra tarea es exteriorizar las prácticas, fundamentos e ideas de docentes y directores sobre su visión y misión en relación a la atención a la diversidad.

Nuestro objetivo es mostrar las prácticas y subjetividades de los docentes, porque son profesionales de la educación que tienen un conocimiento construido desde la cotidianeidad. Generalmente a los profesores, desde una visión tecnocrática de su rol, se los posiciona en el lugar del yo no se, no me dijeron como hacer, nadie viene a decirnos que hacer, no me formaron para esto, posición que pesa mucho en los docentes y directores.

Desde los modelos de atención a la diversidad, en las escuelas se desarrollaron dos modelos y uno se encuentra en etapa inicial. El primero es el enfoque de la segregación, iniciada con la creación de las escuelas de educación especial y la institucionalización de los alumnos. El segundo enfoque es la integración, que en un primer momento se realiza en forma aislada por algunos docentes y luego surgen los servicios y proyectos de integración. Por último, aparece la inclusión, pero sólo a través de la explicitación de principios e intenciones.

En estos procesos de cambio la escuela y la sociedad consolidaron una propuesta de trabajo que consiste en ubicar a los alumnos con n.e.e. en las escuelas comunes y en la realización de adaptaciones curriculares. En los ámbitos social y escolar el término integración es aceptado y nadie discute o explícita que no lo acepta, quizás por el miedo a una sanción social. Esta situación provoca que los docentes acepten las propuestas de integración que viene desde la educación especial sin involucrarse ni comprometerse con la tarea.

Los logros obtenidos por las escuelas de educación especial son muchos pero el reto para el futuro es institucionalizar los cambios y que la sociedad asuma un compromiso con el respeto hacia la diversidad de las personas. Desde lo escolar, tenemos que comenzar a valorar y profundizar en aquellos aspectos que aún no lograron los resultados esperados.

Para consolidar los cambios es necesario que se produzcan definiciones claras en dos niveles:

**Nivel sistema:** La Administración educativa para consolidar un sistema educativo inclusivo tiene que:

- 1) Definir una política para el sector que posibilite consolidar un sistema educativo con escuelas y prácticas docentes inclusivas.
- 2) Elaborar, implementar y controlar la normativa que afiance un modelo educativo inclusivo en las escuelas. En este sentido tendría que actualizar y reglamentar la ley de educación de la jurisdicción y definir la organización y situación de las escuelas especiales.
- 3) Elaborar un plan de formación destinado a directores y docentes para consolidar una visión inclusiva de la educación. Fortalecer la formación con una propuesta de investigación y capacitación centrada en las necesidades reales de las escuelas. A su vez consolidar un proceso de formación e información a la sociedad sobre la diversidad.
- 4) Brindar los recursos necesarios para eliminar principalmente las barreras arquitectónicas en los edificios escolares y realizar las modificaciones necesarias para construir espacios totalmente inclusivos.

Las acciones propuestas, si bien le corresponde al nivel político adoptar las decisiones, sería importante sostener las medidas desde las instancias de participación de las instituciones y referentes gremiales y de padres. Desde lo escolar promover la formación e investigación a nivel centro, buscando que los docentes se sientan parte del proceso de cambio. Quizás de esta forma aparecerán el compromiso y una actitud positiva para hacer realidad en las aulas una escuela inclusiva plena.

**Nivel institución:** La dirección escolar para consolidar escuelas inclusivas tendría que:

- 1) Construir el Proyecto Educativo Institucional y definir la misión y visión institucional en el marco de una escuela inclusiva.

- 2) Elaborar el Proyecto Curricular Institucional, con el objeto de desarrollar un currículo único abierto y flexible y definir la modalidad de trabajo con las adaptaciones del currículo.
- 3) Utilizar a la planificación como herramienta de trabajo.
- 4) Incorporar a la evaluación institucional como instrumento de mejora y cambio educativo.
- 6) Promover una formación permanente centrada en las necesidades institucionales, destinada a docentes, directivos y otros miembros de la comunidad, con el fin de institucionalizar los cambios educativos.

El desafío es organizar una propuesta educativa inclusiva desde un enfoque y abordaje institucional, por ello a continuación señalamos los elementos que habría que desarrollar y mejorar en las escuelas de educación especial y común:

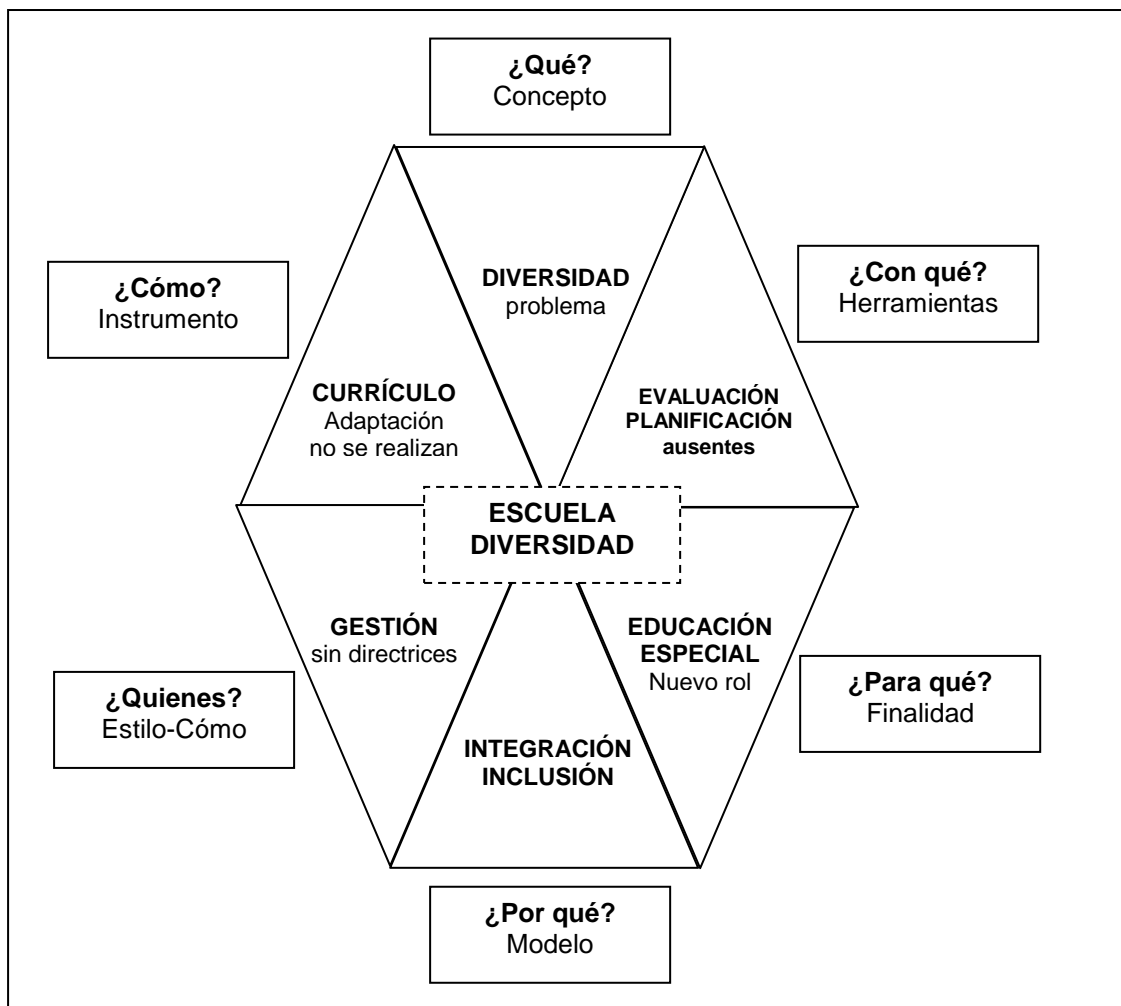


Figura N° 74 Aspectos a mejorar en la construcción de una escuela inclusiva

Proponernos realizar cambios institucionales no es una tarea que ofrezca respuestas rápidas, fáciles e inmediatas, por la complejidad del sistema. La Administración educativa se encuentra hoy en un proceso de transformación educativa y aún no llega a definir claramente una política educativa sobre la atención a la diversidad. Son las escuelas con sus docentes y directores quienes no dejan de trabajar por mejorar la educación en las aulas y quizás por ello también tienen cierta oposición por las formas en que el gobierno pretende, en general, realizar los cambios.

Con relación a los principios de la educación especial que aparecen en la nueva Ley de Educación Nacional 26.206, la provincia de Jujuy los acepta, por lo menos en las escuelas nadie expresa abiertamente su rechazo. Sin embargo, al no actualizarse y reglamentarse la ley de educación en la provincia encontramos vacíos legales que crean incertidumbres entre los docentes, los gremios y la comunidad en general. En este sentido no hay definido un modelo de escuela inclusiva y el nuevo rol de la educación especial.

A continuación vamos a desarrollar los aspectos que aparecen como debilidades y se tienen que mejorar, para poder desarrollar un modelo de escuela inclusiva en Jujuy.

### **11.2.-El modelo de integración que prevalece en las escuelas de Jujuy**

Las escuelas de educación especial de Jujuy pasaron desde sus inicios en 1962 hasta la actualidad por cincuenta años de trabajo. Transitaron por el periodo de institucionalización (1962-1980), por la integración (1980-actualidad) y actualmente, expresan las intenciones de desarrollar una escuela inclusiva (2006-actualidad). Más allá de las diferentes realidades y etapas que vive cada una de las escuelas, los verdaderos cambios, los deseados y buscados se dan en las aulas a través de la voz y el rol de los docentes.

En los capítulos 7, 8 y 9 identificamos que el enfoque de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas es la integración escolar. En esta etapa identificamos dos momentos, primero el de la integración escolar física centrada en el alumno desde la educación especial, acompañada por un proceso de cambio intuitivo. Un segundo momento donde la integración escolar se encuentra centrada la organización de los servicios y en el déficit del alumno, acompañado por un cambio organizado.

**1-Primer momento:** la integración escolar focalizada en el alumno, desde la educación especial, como un cambio intuitivo.

La controversia entre la educación común y especial comienza a zanjarse de una forma tajante en la década de los 80. En este momento en las escuelas especiales se inicia el proceso de integración escolar, movimiento que significó un cambio para las instituciones. Según las docentes las escuelas desarrollaron el modelo de la: “(...) *integración en el 85 nosotros integrábamos pero en forma informal, es decir por voluntarismo, o por lástima, y nos fue bien*”. Do-EE2-ei3-2:5

Las escuelas son instituciones sociales, se encuentran insertas en un contexto y cumpliendo un rol, por ello hasta este momento las escuelas comunes estaban para enseñar a los alumnos denominados normales y las escuelas especiales para reeducar o contener a los alumnos con discapacidad.

¿Por qué se comienza a integrar en las escuelas? La integración escolar por ser parte de un fenómeno social, surge por la demanda de un grupo de padres que comienzan a luchar por los derechos de sus hijos. También existió un apoyo político, en este caso la sanción de la Ley Nacional 22.431, de protección a los discapacitados en 1981 y en la Provincia de Jujuy se sanciona la Ley Provincial 4398, Régimen Jurídico Básico y de Integración Social para Personas Discapacitadas en 1988.

El proceso de integración escolar en Jujuy se inició como propuesta desde las escuelas especiales a partir de las iniciativas de algunos docentes, el marco jurídico brindó su grado de apoyo, pero las directoras resaltan que la tarea más que nada la realizaron por pura voluntad y por lástima hacia los alumnos. Sin embargo, aún no se nota un cambio de actitud pedagógica y profesional que posibilite un cuestionarse sobre aspectos como la segregación o el respeto a la diversidad de las personas. En este primer momento el propósito de la integración escolar era responder a una demanda social, buscaban la ubicación física de los alumnos de educación especial en otro espacio físico, el de la escuela común.

Una vez más aparece el voluntarismo de los docentes como fundamento para producir un cambio en educación, con la ausencia de documentos escritos y de una planificación institucional. Aparece otro aspecto que es común entre el colectivo docente, no poder planificar por escrito sus acciones y transcribir sus prácticas para su difusión y análisis, todo esto con el solo hecho de iniciar procesos de mejora.



Otro de los aspectos a resaltar es la toma de decisiones para realizar el proceso de integración escolar, en este caso, bien lo expresa la directora al señalar que sólo ella, uno o dos docentes tenían en claro porque realizar tal acción, mientras que el resto del colectivo docente no se encontraba involucrado. Esta ausencia de comunicación, participación y concientización contribuye a que la integración escolar tenga unos inicios con poco apoyo.

En cuanto a las dificultades que aparecieron en los inicios de la integración escolar en las escuelas está el desconocimiento de los profesores de escuela común sobre las características de los alumnos con discapacidad. Luego aparece el temor a realizar la actividad e incluso quizás a tomar contacto físico con el niño. También está el miedo del docente común a ser visitado y observado por otra docente en su aula. Por último, cuando el alumno era aceptado en el aula la docente común solicitaba la receta, unas instrucciones para que le permita atender en clases a los alumnos considerados como diferentes.

Los aspectos que no se desarrollaron en este momento son:

La concientización a nivel escolar y social sobre los derechos de todas las personas y la atención a la diversidad.

No se detectaron las necesidades formativas de los docentes, para así cubrir las carencias de la formación inicial. En este caso a los maestros comunes sobre la educación especial, y los profesores de educación especial, sobre el funcionamiento y trabajo del currículo común, y ambos grupos de docentes sobre la atención de la diversidad.

No hubo una planificación sobre cómo desarrollar en las escuelas el modelo de la integración escolar.

**Segundo momento:** la integración escolar focalizada en la organización de los servicios y en el déficit del alumno, como un cambio organizado.

En este momento las escuelas especiales comienzan a organizar y planificar los procesos de integración. Esta situación toma fuerza porque en las instituciones se crean los servicios de integración escolar y se elaboran los proyectos de integración. Según las docentes:

*“En nuestra escuela y tiene que haber comenzado en el año 1993, desde ese tiempo se viene proponiendo este tipo de trabajo ya en forma sistemática, se realizó un proyecto.....es decir que ya no había manera de sustentar esto y entonces las chicas hicieron un proyecto. En relación a los pasos, en relación a los objetivos que se proponía ya desde el servicio de integración, ya se conformó el servicio y se hizo un proyecto desde la escuela”.*

La integración escolar no se desarrolla en forma homogénea en todas las escuelas, para unas se inicia a mediados de los 80, para otras aproximadamente en 1993 y otras en el año 2000. Los motivos que llevaron a realizar este avance son los siguientes:

La acción innovadora de docentes que conocen otros contextos educativos donde la educación especial se encuentra en fases más avanzadas;

La transformación educativa iniciada en 1993, da lugar a la sanción de la Ley Federal de Educación que brinda un marco legal más sólido a la integración;

El Estado, a través de sus políticas educativas desarrolla planes nacionales, como el Plan Social Educativo y Escuela Nueva Argentina, que destina dinero para que las escuelas especiales mejoren los edificios y el material didáctico. Lo novedoso es que también se financian proyectos escolares que promueven la integración de los alumnos;

La demanda del colectivo de alumnos y sus padres continúa, en este caso de avanzar en la integración de los niños y mejorar el proceso.

Las nuevas directoras tienen mayor apertura e iniciativa con respecto a la integración escolar.

Con la sanción de la Ley Federal y General de Educación, aparece el marco normativo que posiciona a la integración como el principio educativo que marca y da sentido a la nueva estructura del sistema educativo. Con este marco jurídico, las escuelas especiales persiguen como objetivo de la integración escolar, la escolarización de sus alumnos en las escuelas comunes. En las escuelas tienen en claro que: *“Bueno, nosotras lo tenemos bien claro que la integración social podría ser en el jardín, puede ser, en que ahora actualmente tenemos, podría ser en guarderías que hay por aquí. Pero cuando hacemos la integración escolar tenemos claro que en la escuela se cumple un proceso, que es el educativo. El alumno va a cumplir un proceso educativo (...)”*. Do-EE3-ei2-2:9

Este cambio de concepto de la integración escolar muestra que el objetivo de la misma está ligado a una intención educativa, y no solo social. Aunque, aún aparecen aspectos que no terminan de acercarnos a una verdadera y real aceptación de la diversidad. Desde la misma educación especial sostienen que: *“Pero no así por ejemplo no estoy de acuerdo en la integración a los niveles superiores por ejemplo de los chicos Dawn, yo creo que a ellos se los tiene que ir llevando hacia un taller, hacia un autovalimiento, pero no digo tampoco un instituto cerrado, pero por su viscosidad mental no van a llegar a muchos como pueden llegar otros”*. Do-EE8-ei3-1:2

La integración a la escuela común aún se encuentra vedada para un cierto grupo de alumnos, los cuáles son valorados a priori desde el prejuicio y la sobreprotección hacia el alumno. Teniendo en cuenta los objetivos de la integración explicitados en los documentos y las posturas de docentes y directivos, podemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

Las escuelas crearon los servicios educativos, siendo el de integración el más importante. Junto a ellos se formularon los proyectos educativos específicos.

Existe en las instituciones de educación especial una concepción de integración escolar que busca el desarrollo de aprendizaje de los alumnos, partiendo del déficit de los mismos.

La integración no es para todos los alumnos, ni en todos los niveles educativos. Existe un tope o una segregación para un grupo de alumnos considerados no integrables, a los que se califican a priori por la discapacidad que portan.

Aparece en el discurso y en los documentos el concepto de necesidades educativas especiales en vez de deficientes, discapacitado o discapacidad al hacer referencia a la población escolar de las escuelas especiales.

Los ámbitos institucionales, escuelas para realizar la integración de los alumnos, se amplían a otros niveles y modalidades educativas. Se pasó de escuelas nocturnas para adultos o profesionales, a otras de nivel inicial, primario e incluso secundario.

El estudio nos muestra que la educación especial continúa siendo un servicio educativo para un gran grupo de alumnos. El término necesidades educativas especiales tiene en el fondo connotaciones segregadoras, porque plantea que éstas sólo la tienen los alumnos que tienen discapacidad. Se está cambiando sólo términos, alumnos deficientes, discapacitados, o con discapacidad, por n.e.e. En realidad, aún se piensa en una educación especial para unos y una educación común para otros.

Las mismas directoras plantean que la educación especial no pudo haber cambiado de la noche a la mañana o de raíz. Su mirada segregadora prevalece aún por el simple hecho que la sociedad no ha cambiado en esencia su actitud hacia las personas con discapacidad, aún se sostiene la segregación o el aislamiento. Aunque, si tenemos que reconocer que las escuelas de educación especial en este

momento son las únicas que iniciaron y sostienen los procesos de integración escolar en las escuelas comunes.

Desde lo organizativo las escuelas pasaron por diferentes etapas:

- 1) **La doble escolaridad del alumno:** se organizan los servicios de integración en las escuelas especiales y desde allí se realiza el apoyo escolar en contraturno a los alumnos integrados en las escuelas comunes.
- 2) **Las maestras itinerantes y de apoyo:** el alumno se escolariza en la escuela común. Una docente, la itinerante, visita esporádicamente al alumno y a la docente para conocer el desempeño escolar del alumno. La docente de apoyo se encuentra en la escuela especial y el niño asiste algunos días de la semana a recibir apoyo y refuerzo pedagógico.
- 3) **Las docentes especiales en la escuela común:** los niños son integrados a la escuela común y se designa una docente de educación especial para visitar semanalmente al alumno y a la docente común. Una vez a la semana el docente especial asiste a su escuela de origen para participar de reuniones con el equipo de integración. La docente especial tiene que brindar apoyo escolar al alumno y asesorar al docente común.
- 4) **Los servicios de integración en las escuelas comunes:** los niños son integrados a la escuela común y se designa una docente especial en forma permanente en dicha escuela. La tarea de ésta profesora es brindar apoyo escolar al alumno y asesoramiento a la docente común. Una vez por semana la docente especial cumple su horario en la escuela de origen para participar en las reuniones en el equipo de integración.
- 5) **Los anexos de educación especial:** se crean los anexos y se designan en forma permanente a docentes de educación especial en las escuelas comunes. Las profesoras son las responsables de trabajar por la inclusión de los alumnos.

Todos los modelos buscan realizar la integración escolar de los alumnos, tarea que es sostenida por la iniciativa y propuesta de trabajo que realiza la escuela especial. No se encuentran posturas consensuadas a nivel cuerpo de docentes y directores de cómo encarar la tarea.

Las propuestas de trabajo son progresivas, se comenzó con brindar apoyo sólo al alumno en la escuela especial y luego aparecen los roles de las profesoras itinerante y de apoyo. Más adelante queda sólo el rol de la maestra itinerante por circuito escolar y luego se designa una profesora especial por institución en forma

permanente con la tarea de apoyo y asesoramiento. Por último, se crean los anexos de educación especial en las escuelas comunes.

Sin embargo, a pesar de haber avanzado en cuanto a propuestas más integradoras o inclusivas sobre el rol de la educación especial y de sus profesores, en estos momentos aparecen tres situaciones:

Primero, las escuelas especiales vuelven a retomar como tarea principal la escolarización de los alumnos con discapacidad en sus aulas.

Segundo, los servicios de integración o de apoyo a la escuela común se constituyeron como ámbitos de atención y apoyo escolar para los alumnos con dificultades en el aprendizaje.

Tercero, los anexos terminaron por configurarse como pequeñas escuelas de educación especial insertas en el espacio físico de la escuela común, siendo su objetivo la escolarización de los alumnos con discapacidad.

### 11.2.1. La inclusión, una propuesta sostenida desde el discurso

El estudio de la educación especial desde el enfoque de la inclusión, se puede abordar desde diferentes puntos de vista. Nuestro objetivo es hacerlo desde el ámbito educativo, donde Martínez (1999) plantea que *“las diferencias humanas son comprendidas como la diversidad de necesidades educativas que tenemos las personas, cuando nos educamos en grupos por naturaleza-heterogéneos, que requieren una respuesta educativa diversificada y adaptada”*<sup>540</sup>.

En esta etapa hay un sólo fin, que la educación esté guiada por los principios democráticos de igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias. En el caso de Jujuy, los docentes de la educación especial acuerdan con esto. Por ello podemos hablar de un quiebre institucional desde las escuelas especiales con relación a la visión de lo que se entiende por atención a la diversidad. Este aspecto nos lleva a plantear un principio de cambio de enfoque desde la educación especial, el ingreso de la inclusión.

Las escuelas sostienen que: *“Y bueno creemos que la escuela especial atiende a la diversidad porque atiende de todo, desde la prevención, la rehabilitación, potenciar lo que el chico tiene, lo que el alumno puede, aprovechar lo que el alumno puede hacer,...y también la capacitación laboral”*. Di-EE3-ei1-3:5.

Aquí encontramos las bases de la nueva función de la educación especial, convertirse en un centro de apoyo para que todos los alumnos puedan aprender y

<sup>540</sup> Martínez, R. (1999). Op. Cit. p. 84.

donde el valor que orienta la actividad educativa es el respeto a las diferencias de las personas.

Esta nueva escuela especial, según la directora, tendría que sostener una propuesta de escuela única y para todos. Una institución que eduque desde la diversidad y más abierta a la comunidad. Es una postura que nos acerca más al alumno, a sus necesidades y capacidades, que a sus deficiencias. En este sentido las escuelas proponen: *“Potenciar al máximo las capacidades del sujeto para lograr incorporar plenamente a la sociedad o al ámbito que le correspondiera actuar”*. Do-EE3-ei3-1:4

Esta escuela pretende promover un cambio en el currículo y la enseñanza, de tal forma que ofrezca mayores oportunidades a todos los alumnos, destruyendo así las categorías de deficiencias creadas en los alumnos. La propuesta se sostiene desde el aspecto legal, porque aparecen como pilares de esta nueva escuela los principios de la Ley de Educación Nacional (2006) y lo planteado en el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1999/2000).

De acuerdo a lo expuesto la educación especial en Jujuy tiene un avance en cuanto al marco normativo, por la sanción de leyes de educación que buscan el desarrollo de una nueva escuela abierta a la diversidad. Si nos dirigimos a los proyectos educativos de las escuelas especiales, podremos encontrar un marco teórico más detallado y comprometido con una escuela inclusiva. Pero tal como lo expresan las docentes y directoras de este enfoque no podemos dar mayores detalles: *“es algo a lo cual se aspira a llegar, son intenciones de trabajo”*. Di-EE3-ei1-3:5.

Las escuelas aún no desarrollaron una escuela inclusiva, donde se acepta y respeta las diferencias de los alumnos sin categorizar, una institución inserta en un contexto social y comunitario inclusivo y con un marco legal que sostiene el accionar de los centros. La práctica escolar cotidiana nos dice que las escuelas se encuentran con avances sólo a nivel discurso y en documentos escritos. Es decir que en las acciones allí donde se reflejan los principios o intenciones, encontramos que la escuela continúa trabajando en la etapa de la integración escolar, y aún, sin poder desprenderse totalmente de la segregación.

Lo más cercano es el hecho que las escuelas sostienen no aceptar más derivaciones de alumnos desde la escuela común, porque el sujeto tiene que ser contenido y sostenido en su aula por la docente especial itinerante. A esto le sumamos el hecho que como escuela proponen comenzar a hablar de diversidad escolar, de atención a la diversidad, dejando atrás la propuesta de integración.

Pero las escuelas sostienen un discurso y escriben sobre la atención a la diversidad, cuando en la práctica las acciones que se realizan son otras:

No pueden realizar o mostrar adaptaciones del currículo.

La organización escolar es poco flexible.

Los cambios aun son propuestos sólo desde los servicios de integración o apoyo a la escuela común.

No se encuentran propuestas de formación sobre la atención a la diversidad que contribuyan a la concientización.

Los directores aún no pueden consolidar un proyecto educativo y una propuesta de trabajo institucional e interinstitucional.

Aún prevalece un concepto de diversidad, donde las diferencias continúan siendo una característica de los alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje.

### **11.3. La diversidad: ¿valor positivo en las personas o diferencias que desvalorizan?**

En las escuelas especiales y comunes prevalece una idea reduccionista del significado del término diversidad. Por un lado, se sostiene que todos los alumnos son diferentes, pero en la práctica el término todos engloba sólo a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y con discapacidad.

Esta situación mostraría la existencia aún de signos de segregación, porque continúa siendo la escuela especial quien divide entre: los alumnos a ser integrados y los que tienen necesidades educativas. Incluso en el propio anexo, las docentes se priorizan crear un aula de educación especial donde se escolariza en tiempo total a los alumnos con discapacidad y en tiempo parcial brindan apoyo pedagógico y refuerzo a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Estos son los llamados alumnos diferentes, aquellos que no pueden o necesitan un refuerzo escolar por profesionales especializados.

Por esta connotación negativa del término diversidad no podemos aún hablar de la existencia de una escuela inclusiva. Todos los términos que nos acercan a este modelo educativo heterogéneo aparecen como simples intenciones, pero no como convicciones profesionales y personales. En las escuelas el pensamiento dominante es el homogeneizador porque se continúa etiquetando a los alumnos, ahora en los



integrables y los no integrables, los diferentes y los que pueden estudiar. Esto nos da la pauta para sostener que el paradigma de la discriminación y no aceptación y respeto de la diversidad se encuentra como el eje motor de la actividad de las instituciones.

Si bien en el discurso aparece el término diversidad, este tiene las siguientes connotaciones:

Las diferencias se encuentran asociadas a estereotipos negativos porque los diferentes eran y continúan siendo los alumnos que desde las escuelas son rotulados con dificultades en el aprendizaje o con discapacidad y por ello no aprenden, no se adaptan, no pueden hacer. Los niños para la escuela no pueden aprender, pero desde otra mirada podemos decir que en realidad no se adaptan a la cultura y propuesta escolar y la institución hace poco por ayudar al alumno.

La diversidad aparece como un nuevo término en el ámbito de la pedagogía, pero por ahora es un término que se tiene que utilizar y carece de significado positivo, aún prevalece la connotación negativa.

Aun aparecen prejuicios negativos sobre los servicios, profesionales e instituciones que tienen como función la atención a las diferencias o diversidad.

Existe un etnocentrismo, desde una visión natural hay un grupo mayoritario, estándar, modelo, normal, que es superior a otros grupos minoritarios que son diferentes, con problemas, deficientes.

Si bien se pregona que todas las personas somos parte de la diversidad, en el ámbito escolar de las únicas diferencias que se hablan son las de los alumnos, sin buscarla o visualizarla en otros ámbitos como en las prácticas, en los docentes y en la propia escuela.

#### **11.4. El tratamiento del currículo en las escuelas especiales y comunes**

En este apartado vamos a brindar los aspectos finales sobre la visión que rescatamos del diseño y desarrollo del currículo, un campo tan extenso y poco definido que los profesores en general tratan de afrontar desde su experiencia y actitudes personales, haciendo poco uso de la teoría.

La transformación educativa Argentina se construyó sobre los principios de la comprensividad, la diversidad, la descentralización y regionalización. Para posibilitar la concesión de estos principios se plantean niveles de decisión curricular:

El primer nivel, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) a nivel nacional y los CBC a nivel provincial, que son el tronco en común y que luego deben posibilitar la flexibilización y adaptación de acuerdo a las características culturales e incluso hasta individuales.

El segundo nivel, lo establece el Proyecto Curricular Institucional, donde a nivel escuela se realiza la selección y organización de contenidos en función de los aspectos culturales y características del territorio. Este documento va sostenido por la definición de un modelo pedagógico adoptado por la institución.

El tercer nivel de concreción, la Programación de Aula desarrollada por el docente con el grupo clase. En esta instancia se pueden definir aspectos más específicos como las posibles adaptaciones curriculares.

El Estado nacional y la jurisdicción provincial entre 1993 y 1995 elaboraron los CBC, los cuáles son utilizados en las escuelas. Esta situación se ve luego reforzada con la aparición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el nivel primario.

Las escuelas no tienen elaborado los Proyectos Curriculares Institucionales, porque para las instituciones elaborar este documento es visto como una tarea burocrática y que poco aporta al trabajo escolar. Quizás esto es vivido así porque desde la dirección no se supo guiar a la comunidad escolar a la definición de su proyecto pedagógico institucional, lugar donde si tiene sentido un P.C.I.

En las aulas y en la programación docente es donde el currículo, según Rue<sup>541</sup> (2001) se transforma en una verdadera experiencia educativa. Esta situación nos permite diferenciar un currículo oficial, brindado por la Administración educativa, y un currículo real, vivido por alumnos y docentes en las aulas. Encontramos la existencia de una normativa curricular oficial vigente que condiciona los resultados del desarrollo del currículo, pero son las acciones que acontecen en el marco institucional y áulico las que verdaderamente influyen sobre los alumnos.

Tradicionalmente los docentes parten sobre la base de la homogeneidad de los grupos de alumnos, por lo tanto tienden a desarrollar una propuesta curricular cerrada que no permite una flexibilización y adaptación al contexto escolar y necesidades de los alumnos. Desde esta visión para las escuelas el fracaso escolar tiene su origen en el déficit del alumno o en las condiciones contextuales de origen

<sup>541</sup> Rue, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis Educación.

familiar, sin cuestionarse las propuestas de enseñanza de los docentes y los lineamientos institucionales.

Entre los principios de la transformación educativa y la tradición escolar del desarrollo de un currículo, según Vega<sup>542</sup> (2000) cerrado o como técnica las docentes tienen que tomar decisiones sobre el desarrollo curricular. El grado de apertura y flexibilidad en sus planificaciones son la clave para el desarrollo de clases respetuosas de las diferencias de los alumnos.

#### 11.4.1. Las adaptaciones curriculares: ¿discurso o hechos?

El currículo es un elemento clave en la atención a la diversidad en las escuelas. Cuando preguntamos a las docentes y directoras si introducen cambios en el currículo para realizar la integración de los alumnos, todos acuerdan que realizan adaptaciones curriculares. En los proyectos de integración de las escuelas encontramos las siguientes frases:

*“Rol del docente itinerante:.....participar con docentes de apoyo y docentes de escuela común en las Adaptaciones Curriculares que fueran necesarias y plan de integración”.*  
Proyecto de integración EE8

En los mismos proyectos de integración no aparecen lineamientos o indicaciones sobre que entienden por adaptaciones de currículo y cómo se las podría elaborar. Nos encontramos ante una situación contradictoria, por un lado, las directoras manifiestan elaborar adaptaciones curriculares y por otro lado, no existe marco teórico o pautas de acción sobre las mismas en el proyecto de integración.

Ante esta situación preguntamos a las docentes ¿cómo desarrollan las adaptaciones curriculares? Después de un silencio, comienza a desmoronarse esa seguridad y aparecen fisuras u objeciones sobre esta tarea. Y nos encontramos con las siguientes expresiones:

*“Porque puede ser de objetivos, puede ser de contenido y de acceso, ¿no es cierto?, (...) pero...normalmente les hacemos las adaptaciones del material y el chico accede al curriculum sin otras adaptaciones, de objetivos por ejemplo de hacer diez ejercicios hacer uno ¿entendes?. Pero curriculares propiamente dichas, no, le adaptamos el material y el niño está al lado del otro”.* Do-EE2-ei8-3:4

*“Si, en general los alumnos que están integrados en la escuela común, y ..... en general las adaptaciones han sido de acceso al curriculum”.* Do-EE3-eg2-6:10

*“Pero hasta el momento no se han hecho Adaptaciones Curriculares, es decir las adaptaciones curriculares como son, no se han manejado todavía estrictamente. Porque las*

<sup>542</sup> Vega, A. (2000). Op. Cit.

*adaptaciones curriculares son también un hermoso verso, ¿si?, que todo el mundo lo dice, pero lo difícil es aplicarlo. Hasta el momento no se han manejado adaptaciones curriculares en las escuelas comunes". EE8-ei3-1:2*

En las escuelas aun no ha calado el espíritu de un currículo abierto y flexible, si no que se han quedado en un cambio superficial. Lo que predomina es la realización de adaptaciones curriculares de acceso, adaptación de material didáctico o de espacio físico.

En las escuelas aun prevalece un concepto diversidad muy cercano a la segregación, porque son considerados diferentes los alumnos con dificultades en el aprendizaje y con discapacidad. Por ello, cuando las escuelas sostienen que brindan un aprendizaje individualizado se refieren a brindar ésta atención a los alumnos considerados diferentes. La propuesta de trabajo del docente generalmente consiste en disminuir los contenidos y brindar menos cantidad de actividades de aprendizaje.

Las adaptaciones curriculares no se realizan porque:

1) No existe una normativa a nivel administración escolar que prescriba como certificar los niveles educativos cursados por los alumnos integrados y se les realizar adaptaciones curriculares significativas.

2) Existe una limitación profesional, porque los maestros de educación especial en su formación inicial no todos pudieron conocer que es un currículo común, en este caso quienes potaban por la orientación de educación temprana.

3) En las escuelas especiales y comunes no tienen elaborado el Proyecto Curricular Institucional, ni especificaciones sobre como elaborar las adaptaciones del currículo.

4) Hasta el momento los maestros de educación especial y común no pudieron trabajar en forma conjunta para tratar temas como los contenidos curriculares.

A nivel provincial desde 1995 existe un documento denominado Lineamientos Generales para la Integración Escolar de personas con Necesidades Educativas Especiales donde se menciona que uno de los roles del personal del servicio de integración es: *Realizar adecuaciones curriculares correspondientes* . Es decir que a nivel políticas educativas de estado y de objetivos de integración de centro, existe la intención de trabajar las adaptaciones curriculares, pero en la práctica escolar esto transita por otra realidad.

Aquí encontramos dos demandas, entre docentes comunes y especiales:

*“Específicamente, te vuelvo a repetir, es el tema de la adaptación curricular. Porque ese el punto que nos tiene a nosotros un poquito herrados, o no, no lo sabemos hacer, pero nadie nos enseña”*. Vi-EPCAEE77-ei-1-1:5

*“Nosotras desde el anexo, tratamos de colaborar, realizamos las adaptaciones del currículum para que nuestros alumnos trabajen en el anexo, y así puedan avanzar, pero las maestras, no nos dan tiempo para poder trabajar con ellas, tienen otras cosas que hacer .... Y bueno, nosotras tenemos que hacerlas para que los chicos no se perjudiquen”*. Do-EPCAEE77y7-eg1-1:7

Las dificultades se encuentran relacionadas con la comunicación, porque no existen tiempos y espacios de trabajo para que ambos grupos de profesores trabajen en forma conjunta. Los maestros comunes manifiestan no conocer o tener los instrumentos teóricos para realizar las adaptaciones de currículo y las maestras especiales expresan que las realizan solas con el fin de que el niño reciba atención.

Desde el año 2000 los docentes en educación especial tienen como parte de su formación el conocimiento de los contenidos de las materias instrumentales de la escuela común: lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. Pero el grupo de docentes comunes, continúan sin recibir en su formación inicial temas relacionados con la atención a las diferencias de los alumnos y las adaptaciones del currículo.

En el ámbito institucional las escuelas no cuentan el Proyecto Curricular Institucional, documento que requiere tener un conocimiento y destreza en el manejo del currículo y tener elaborado el Proyecto Educativo Institucional. Quizás la inactividad o falta de acción de los directores y supervisores escolares no posibilitan que las escuelas tengan elaborados estos documentos institucionales.

En las escuelas lo que no aparece es el compromiso y un alto grado de participación en la elaboración de proyectos institucionales. Esta situación quizás tuvo su causa en la ausencia de equipos docentes y departamentos con competencias definidas y concretas y con dinámicas internas basadas en el trabajo coordinado y compartido. Predomina la creencia que estos documentos son tareas administrativas que le corresponde realizar a la dirección.

Las adaptaciones curriculares dentro de las escuelas son vistas como un instrumento burocrático y poco útil, por ello aparecen como una estrategia educativa que sólo existe a nivel discurso, pero que en la práctica aún no se han desarrollado. En términos generales las adaptaciones curriculares pueden ser entendidas como *“aquellas estrategias de adecuación del currículum general a las necesidades de los*

*alumnos*<sup>543</sup>. Desde esta postura la oferta educativa y curricular general se tiene que acomodar a las demandas, posibilidades y necesidades de todos los alumnos, dando lugar a una escuela para todos y una educación que atienda a la diversidad. Pero en las escuelas, hoy se encuentran sólo escritos y palabras que hablan de adaptaciones del currículo, pero en la práctica docente se encuentran ausentes, transformándose en una deuda de la escuela para con los alumnos.

### 11.5. Ausencias de instancias de planificación y evaluación institucional

Consideramos que a través de la planificación es posible mejorar el futuro de toda acción emprendida, porque permite hacer uso de una intervención activa en el desarrollo de las acciones. Para Gairín<sup>544</sup> (1999) el sentido de planificar es asociado directamente a ideas tales como organizar, coordinar y fijar acciones de actuación con el propósito de alcanzar los objetivos deseados. Antúnez (1997) señala que todo *“proyecto que suponga innovación o mejora necesita disponer de una herramienta flexible, orientativa que sirva de pauta para guiar la acción”*<sup>545</sup>.

La planificación es una herramienta necesaria para construir un proceso de atención a la diversidad, pero esta instancia no aparece en las escuelas ni es tenida en cuenta por las directoras. Sólo tenemos que recordar que en las escuelas no existen los proyectos educativos institucionales tal como se los entiende desde la teoría y tampoco los proyectos de integración brindan las herramientas para transformarse en guías o pautas concisas de trabajo.

Expresiones de las docentes y directoras como, *“hemos ido tanteando el terreno, a lo que salga y lo hicimos en forma intuitiva”*, nos permite decir que en los inicios y hasta en la actualidad existe una omisión total de la fase de planificación. Esta situación muestra cómo las escuelas fijaron su objetivo, el integrar, pero no lograron realizar un alto y plantearse: con que recursos disponen, distribuir tareas y marcar los tiempos de trabajo.

Tampoco realizaron un diagnóstico institucional inicial que les permita conocer cómo se encontraban trabajando, que necesitaban aspectos necesitan cambiar y cuáles mejorar. Otro de los elementos ausentes es la evaluación institucional, porque en las escuelas la evaluación es sólo sinónimo de valorar los aprendizajes o conductas de los alumnos.

<sup>543</sup> Parrilla, A. (1992). Op. Cit. p. 112.

<sup>544</sup> Gairín, J. (1996). Op. Cit.

<sup>545</sup> Antúnez, S. (1998). Op. cit. p. 38.

El hecho que la planificación y la evaluación institucional no aparezcan como elementos de trabajo, puede tener dos explicaciones, por un lado, porque no existe la costumbre de utilizarlas y porque los directores carecen de una formación al respecto. Por otro lado, el planificar y evaluar es vivida por las escuelas como una pérdida de tiempo o un aspecto burocrático propio de la administración escolar.

A esta situación se puede añadir el hecho que gran parte de las actividades de las escuelas es discutida, analizada y acordada sólo a nivel discurso, pero no se llega a formalizar en un documento porque en ese momento se convierte en norma, en algo que hay que cumplir. La norma es vivida por el profesorado como algo impuesto generalmente por la superioridad y entonces se prefiere trabajar desde los acuerdos verbales, situación que brinda la sensación de libertad de trabajo.

Esta situación produce una paradoja, en las escuelas existe un ambiente de trabajo donde todos realizan actividades, pero lo que no existe es un eje en común. Podríamos decir que nos encontramos ante un activismo docente. Explicitar por escrito una propuesta educativa para éstas escuelas se convierte en algo imposible de hacer, es una tarea que no se realiza. Cuando tienen un documento formal éste es elaborado por un director en soledad o en compañía de un grupo de docentes y luego pasa a formar parte del archivo.

Todo proyecto educativo tiene que ser fruto de una construcción colectiva orientada a la transformación integral de la institución. Su contenido tiene que ser actualizado y mejorado permanentemente, por ello es importante realizar instancias de evaluaciones institucionales. Según Rul (1992) la:

*“función de la evaluación en la vida de las organizaciones se especializa en las cuestiones de generación de información específica sobre determinadas acciones institucionales, consideradas relevantes, y la correspondiente atribución fundamentada de juicios de valor con finalidades de conocimiento práctico, de orientación de las decisiones y de creación de valores compartidos como recurso de retroalimentación de la gestión institucional”<sup>546</sup>.*

Todo proyecto necesita de una revisión para actualizarse a la nueva normativa, para adaptarse a los cambios que se producen en el entorno, para responder a las exigencias de una comunidad educativa cambiante, para, en definitiva mejorarse. ¿Qué pasa cuando los responsables de elaborar un proyecto no plantean como necesario la etapa de evaluación? Este parece ser el caso de los proyectos de las escuelas estudiadas, porque de los tres P.E.I. (documentos)

<sup>546</sup> Rul, J. (1992). *Proyecto del Centro Educativo: El Proyecto de Gestión; El Proyecto Curricular; Carpeta documental*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departamento de Educación, p. 22.



analizados, solo dos de ellos explicitan la intención de evaluar y lo hacen en estos términos: “La evaluación será procesual y permanente”. Proyecto Educativo EE2.

Las escuelas a pesar de haber elaborado un documento que consideran su proyecto educativo, desde la gestión de las escuelas no se prevé superar la inmediatez y la improvisación en las acciones que desarrollan. El documento no es considerado como parte de un proceso que guía toda la actividad de la institución y que una vez elaborado necesita su revisión, seguimiento y evaluación. En otro de los documentos encontramos frases como estas:

*“Las evaluaciones pedagógicas se realizarán tentativamente en forma bimestral, con informes pedagógicos en julio y diciembre. La evaluación de la gestión institucional, se hará con todo el personal en julio y última semana de noviembre y/o primera de diciembre. Los proyectos educativos de estimulación temprana, integración y pretalleres, se realizarán en agosto en forma conjunta con los actores intervinientes y directivos”.*  
Proyecto Educativo EE8.

En el análisis de los Proyectos de Integración Escolar (PIE), encontramos que la evaluación:

*“la misma se realizará utilizando parámetros longitudinales a lo largo del proyecto y parámetros transversales a lo largo del trabajo cotidiano, para lo cual se utilizarán los siguientes instrumentos:  
-Observación libre del desarrollo de las actividades.  
-Entrevistas a destinatarios del proyecto.  
-Registro de casos particulares.  
-Informes pedagógicos cuatrimestrales”*

A nivel proyecto educativo las escuelas se limitan a enunciar la intención de evaluar y no han previsto elaborar una propuesta organizada sobre cómo evaluar éstos proyectos. Por ello, quizás es comprensible que año tras año elaboren un documento que denominan P.E.I., partiendo de un diagnóstico situacional del centro, sin tener en cuenta lo planificado y desarrollado el año anterior.

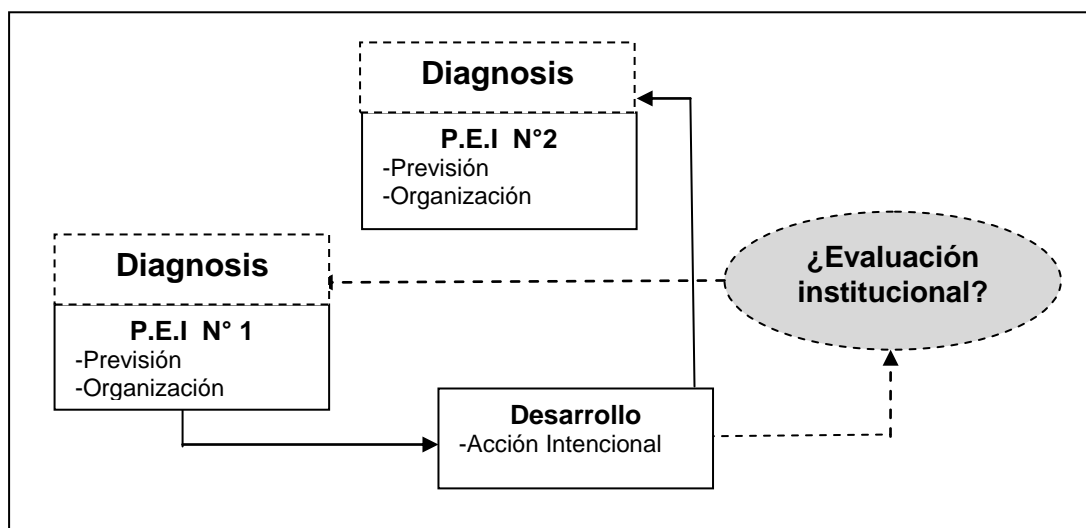


Figura N° 75 Circuito de reelaboración de los P.E.I., en las escuelas de educación especial

Con los proyectos de integración la situación avanza un poco más, aunque no en forma paralela en todas las escuelas, porque podemos inferir definiciones de evaluación, tiempos, instrumentos y responsables. A pesar de este aparente avance, la realidad nos muestra que en las escuelas no aparecen propuestas organizadas y completas sobre evaluación del servicio de integración. Las escuelas vuelven a centrar su tarea en la evaluación de los alumnos integrados.

Ante esta situación es necesario que las escuelas reflexionen sobre una pedagogía de la evaluación en el marco institucional, de crear una nueva concepción de evaluación que responda a las nuevas prácticas educativas. Con el fin de superar el concepto tradicional instrumental de control y de eficiencia solo dirigida al alumno, que al parecer hoy impera en las escuelas. El propósito es que la evaluación pase a ser un aspecto de mejora permanente y de transformaciones promovidas en el desarrollo mismo de los proyectos y de la escuela en su conjunto.

En la práctica las escuelas se estarían quedando sin el elemento mediador entre la formulación del P.E.I. y el desarrollo del Proyecto de Integración/ de Atención a la Diversidad, más específicamente entre el diseño de los proyectos y su puesta en acción, entre el plan y su ejecución. De esta forma los actores institucionales se quedan sin poder ver más allá de lo que muestran los hechos que acontecen en la actividad escolar cotidiana, si cabe la expresión, se encontrarían inmersos en una cultura del día a día o de la improvisación.

### **11.6. Los directores no marcan directrices institucionales**

Concebir a la institución escolar como la construcción colectiva de una determinada comunidad educativa, nos lleva a examinar las relaciones entre el perfil del director y las implicaciones que acarrea conducir una escuela. Teniendo como marco y punto de referencia el proyecto institucional, es necesario que el director proyecte su gestión en la promoción de un modelo educativo que posibilite la transformación de la escuela, del currículo, de las relaciones de poder, de las metodologías didácticas, de la profesionalidad docente y del personal no docente, entre otros aspectos.

En apartados anteriores hemos presentado las actividades que realizan las escuelas para integrar a los alumnos, ahora trataremos de conocer cuál es el rol de los directores. La institución escolar es un fenómeno complejo donde se conjugan múltiples conflictos, situaciones, demandas y necesidades. Es un espacio donde los

actores cada vez se conforman menos con ser simples ejecutores, si no que presionan cada día más por ser coautores de los procesos de cambios.

En este marco, Pulido<sup>547</sup> (1995) sostiene que las instituciones no pueden seguir manejándose sobre la base de las buenas intenciones, por sensaciones o por la costumbre que deja la experiencia cotidiana. Las escuelas necesitan de un liderazgo calificado, capaz de asumir y dinamizar el reto de una transformación educativa y en particular de los procesos de atención a la diversidad.

Para conocer las actividades que priorizan los directores de las escuelas de educación especial nos remitiremos a las entrevistas. Preguntamos cuáles son las actividades priorizan los directores en las escuelas, los resultados los volcamos en el siguiente cuadro:

ROL	Tareas que Realizan
<b>Gestor</b>	Ver el funcionamiento de los servicios educativos Gestionar administrativamente la apertura de los anexos
<b>Asesor Guía Coordinador Acompañante</b>	Reuniones de trabajo con docentes, padres, directores de escuela común Relacionarse con otras instituciones
<b>Control Conductor Mediador</b>	Control administrativo de los docentes del anexo Elaborar los proyectos específicos Proponer la realización de acciones pedagógicas

Figura N° 76 El Rol de los directores de educación especial y común y las tareas que realizan en las escuelas

Elaborar un perfil de director no es tarea fácil, depende de las características exigidas por el Estado y por lo requerido en la institución a través del proyecto educativo institucional. En este sentido encontramos desde la Ley de educación de la provincia de 1993 se señala que la:

*“Art. 70. DIRECCIÓN DE LAS UNIDADES DE GESTIÓN EDUCATIVA: Cada Unidad de Gestión Educativa estará a cargo de un Director que será apoyado en sus funciones por un equipo directivo, (...) El acceso a estos cargos se efectuará con arreglo a las condiciones que establezca el estatuto que regule la carrera docente.*

*Art. 71.- FUNCIONES: Además de las funciones establecidas en las normas reglamentarias vigentes o las que al respecto se dictaren, los Directores deberían:*

*a)- Ejercer la presidencia del Consejo Escolar.*

*b)-. Elaborar, conjuntamente con el Consejo Consultivo Escolar, y elevar a las autoridades competentes, el proyecto de presupuesto anual de la Unidad de Gestión educativa a su cargo, en relación a programas o proyectos específicos que se prevean concretar”.*

<sup>547</sup> Pulido, M. (1997). *El Proyecto Educativo*. Colombia: Magisterio.

En la Ley sólo aparecen principios generales sobre el rol del director y a su vez la misma no se encuentra reglamentada. La Administración educativa no pudo en estos 19 años llegar a un acuerdo con los gremios docentes para actualizar el Estatuto del docente que se encuentra vigente desde 1960. En éste documento se especifican: los requisitos para acceder al cargo, la duración en el cargo y las tareas a realizar por el perfil el director y vicedirector.

A su vez las instituciones tienen documento que denominan proyecto educativo institucional pero este fue elaborado por las directoras y en algunos casos con el aporte de un grupo de docentes. En éste documento cuando hace alusión a la estructura organizativa de la escuela no se hace alusión a las funciones del director. En los documentos se hace referencia a la función del director de la siguiente forma:

*“Coordinador, abierto a diversas posturas, orientador.  
Que ejerza el control como instrumento de reflexión y formación.  
Queremos una dirección que motive, que de confianza al personal a los alumnos y padres”.*  
Proyectos Educativos EE2 y EE8

Desde la visión de Antúñez<sup>548</sup> (2000), los directores realizan diversas actividades y de naturaleza muy variada, con implicancias directas o inmediatas en la vida cotidiana de las escuelas. Las mismas se focalizan en el trabajo en las aulas, reuniones con profesores, tareas administrativas y ver el funcionamiento de los servicios y del anexo. En relación al anexo de educación especial existe una doble línea de mando, entre la supervisora que controla el aspecto pedagógico y la directora que controla lo administrativo.

Se les consultó a los directores si realizan reuniones en sus escuelas y si fuera así, que temas se tratan en las mismas. Las respuestas fueron las siguientes:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Roles y funciones de los profesores</li><li>2. Brindar información sobre gestiones realizadas</li><li>3. Resolver conflictos de la organización</li><li>4. Evaluación: significa detectar debilidades y fortalezas del centro (diagnosis).</li></ol> <p>“No aparece explícitamente temas del rol del Anexo”</p> |
|--|

Figura n° 77 Temas que se tratan en las reuniones de personal en las escuelas

Las directoras no desarrollan actividades que implican tomar decisiones a largo plazo, como elaborar el proyecto institucional y el proyecto curricular. Tampoco manifiestan asumir como tarea un aspecto que es de suma importancia para la retroalimentación de los proyectos institucionales, la evaluación institucional desde

<sup>548</sup> Antúñez, S. (2000). Op. Cit.

una perspectiva técnica y planificada. En el caso de los anexos no aparece tampoco lo que es el seguimiento o afianzamiento del Proyecto Escuela para Todos, siendo este el documento que da origen a la apertura de los anexos de educación especial.

Con respecto a los cambios, centran su tarea en la promoción de aquellos que se circunscriben a nivel edificio escolar o al surgimiento de proyectos específicos de los docentes. Por último, la participación y el compromiso institucional son dos elementos que se encuentran ausentes en todo el proceso de elaboración de los proyectos.

Si nos remitimos a las acciones concretas que realizan los directores en el proceso de integración escolar, encontramos dos respuestas, en la primera las directoras manifiestan que su tarea es acompañar al equipo de integración a la escuela común y así negociar el proceso de ingreso del alumno:

*“Si en esa escuela no hubo una integración anterior, nosotros le hacemos una visita a al personal directivo de la escuela común, le comunicamos como trabajamos en el servicio de integración. Se lleva un acta acuerdo también entre la escuela y el servicio de integración, donde la directora toma conocimiento quien es la maestra itinerante. Se presenta en dirección a la maestra itinerante”.* Di-EE2-ei1-1:5

Las directoras no hablar de la construcción de un proyecto con la escuela común que recibe al alumno, tampoco hace mención a una propuesta de evaluación o de la presentación de una propuesta de integración más amplia. ¿Por qué la dirección no presenta a la otra escuela una propuesta concreta de trabajo? Quizás esto suceda porque las disposiciones o decisiones adoptadas desde la dirección no son acompañadas por una etapa de planificación que guíe el camino a seguir. Un caso representativo sería el siguiente:

*“Y este año les dije que no voy a negociar las derivaciones a la escuela especial, tiene que ser realmente demasiado para que deriven a un chico a una escuela especial. No las voy a negociar, quiero ver si la educación especial, ¿sí?....  
P- ¿Ya tienen planificado las acciones a seguir para esta nueva tarea a emprender?,  
D- No, no, no es un desafío de boca nada mas, es algo que les dije no negocio eso, no negocio derivaciones a las escuelas especiales y después ya veremos como seguir adelante”.* Di-EE3-ei2-1:6

La dirección dispone no recibir más derivaciones de alumnos a la escuela especial para el presente ciclo lectivo, pero la decisión no es acompañada con una planificación o propuesta concreta de trabajo. En resumen, a partir de las actividades que priorizan las directoras planteamos que el rol que estarían asumiendo podría ser el siguiente:

**1) Conductor:** dirige y decide desde la intuición y desde la experiencia docente. No planifica u organiza las actividades a realizar. En el casco del anexo, no

tienen injerencias, por lo que no marcan líneas de trabajo que permitan marcar el camino a seguir por esta nueva organización.

**2) Control:** controla el cumplimiento de las acciones cotidianas del centro, fundamentalmente las de los profesores, en función de la reglamentación establecida por la Administración educativa porque no cuentan con un reglamento interno. Sólo en el caso del servicio de integración aparece en sus proyectos de integración pautas sobre el roles del equipo integrador. Lo que no pudimos hacer es constatar cuál es el grado de aplicación del mismo.

**3) Promotor de cambios:** sólo en pequeña escala y aislados, porque las escuelas no cuentan con proyectos educativos institucionales que permiten producir innovaciones en función de objetivos y directrices institucionales. Cuando deciden introducir un cambio éste es decidido solo por dirección, por un docente en su aula o por el grupo de docentes que pertenecen a uno de los servicios de la escuela. También puede ocurrir que los directores y docentes inicien cambios, pero luego no realizan el seguimiento e institucionalización, esto ocurrió con el anexo de educación especial.

**4) Gestor en la resolución de conflictos:** es un rol que se asemeja mucho al de un padre de familia, tratando de premiar a hijos buenos y malos, sin aplicar técnicas de resolución de conflictos que signifique un aprendizaje para la institución. En cuanto al anexo, los conflictos son conocidos y explicitados, pero las soluciones no pueden venir sólo desde la dirección porque el mismo es generado desde la superioridad, desde la supervisión.

**5) Asesor pedagógico y administrativo:** se limita a controlar las carpetas de planes de clase de los profesores y en la presentación de los documentos. Los anexos aquí aparecen con una debilidad por el hecho que el director no tiene injerencia pedagógica. Esta situación provoca que el desarrollo del currículo no pueda ser objeto de análisis ni tratamiento en el anexo ni en la escuela común.

**6) Coordinador:** especialmente de las actividades que se realizan en los diferentes servicios de la institución y de aquellas que promueven el trabajo con la comunidad para la promoción del centro. En el ámbito de los anexos se coordinan actividades aisladas, aquellas que no confronten con la intervención que pueda tener la supervisión con las profesoras de educación especial. En general no hay coordinación de proyectos o actividades que implique a toda la institución.

**7) Gestor de diagnosis institucional:** implica realizar acciones, sobre todo al inicio del ciclo lectivo, para conocer el estado actual del centro y así poder realizar la planificación anual institucional y los informes a supervisión. El diagnóstico realizado contiene información cuantitativa, cantidad de ingresos, aprobados, desaprobados, material didáctico y novedades de cargos docentes, entre otros. No se puede hablar de evaluación porque no existe una propuesta organizada y técnica para esta tarea. En este sentido los anexos cuentan con una debilidad porque hasta el momento no fueron objeto de análisis o evaluación de su funcionamiento.

**8) Gestor de la comunicación:** las escuelas por calendario escolar tienen que realizar dos reuniones obligatorias al año. Se utilizan las notificaciones para convocar a reuniones de personal donde se imparten directivas de la supervisión, se entregan planillas y se distribuyen tareas, entre otras cosas. En el caso del anexo y de la escuela primaria tienen una ausencia de comunicación. El anexo manifiesta atender sólo a los alumnos y no poder trabajar con las docentes comunes y éstas sostienen desconocer el trabajo del anexo. Lo que se evidencia es una falta de comunicación entre las docentes, quizás en cierta forma legitimada por la falta de relación entre la directora y la supervisora.

En definitiva, las escuelas no cuentan con directores que puedan contribuir a que las escuelas construyan sus proyectos institucionales, definan sus objetivos generales y definan un modelo pedagógico. En el caso de los anexos desde la dirección no pudieron coordinar la construcción de un modelo de trabajo que permita dar nueva identidad a una nueva configuración organizativa que se daba por la unión entre la escuela común y la especial.

### 11.7. Rol de la educación especial

La educación especial en Jujuy comenzó a transitar su camino como modelo educativo con el surgimiento de las escuelas de educación especial en el año 1962 y como disciplina de estudio con la formación de los profesores de educación especial desde 1970. Desde estos años y hasta la actualidad los enfoques de atención a la diversidad por donde transitaron las escuelas son tres: la segregación, la integración y la inclusión.

Desde la segregación la educación especial recibió el mandato de social y educativo de ser la propuesta pedagógica y disciplina educativa que se responsabilice de brindar educación y rehabilitación a los alumnos con



discapacidad. Estos años de institucionalización y segregación radical en Jujuy duró prácticamente unos 30 años, porque hasta fines de los años 90' se crearon escuelas de educación especial con este mandato.

Durante estos años las escuelas se preocuparon por acrecentar la cantidad de instituciones, el número de alumnos en sus aulas y el crear nuevos cargos docentes. No siendo su preocupación la incorporación de sus alumnos a la escuela común y a la sociedad.

Luego aparece la etapa de la integración, momento donde la escuela especial recibe el mandato social y normativo desde el Ministerio de Educación de integrar a los alumnos que se encuentran en sus aulas. Este enfoque es sostenido en Jujuy, al igual que en el resto del mundo, por los principios de la integración, normalización, sectorización, individualización y por la aparición del término necesidades educativas especial.

El movimiento de integración supuso para la educación especial un replanteo ético-filosófico sobre la aceptación de las diferencias entre las personas y el desarrollo de una propuesta que busca la integración escolar. En Jujuy las escuelas desarrollaron dos propuestas de integración, con la característica que ambas son generadas y sostenidas desde la educación especial.

La primera propuesta se denomina centrada en la ubicación física del alumno desde la escuela especial a partir de cambios intuitivos. Desde aquí se promovía la ubicación del alumno con discapacidad en la escuela común para su socialización, su escolarización era en la escuela especial. La integración se inicia por iniciativa de docentes con el apoyo de padres y la aceptación voluntaria de docentes comunes.

La segunda propuesta de integración es la centrada en la organización de los servicios centrada en el déficit del alumno a partir de un cambio más organizado. Desde aquí se sostiene la escolarización del alumno en la escuela común, donde las adaptaciones del currículo implican la disminución de contenidos o empobrecimiento del mismo. La tarea de integración es sostenida desde el servicio de Integración escolar, creados en el seno de las escuelas especiales, organizados por un proyecto de integración, con la aparición de la figura de docentes integradores, itinerantes y de apoyo escolar.

En cuanto a la forma de apoyo este tiene dos variantes, la primera que sostiene que el alumno se escolariza en la escuela común junto a una docente

itinerante y que luego en contraturno recibe escolarización en la escuela especial con la docente de apoyo. La segunda propuesta promueve la escolarización del alumno en al escuela común donde lo apoya una docente integradora.

Por último, aparece la etapa de la inclusión, donde la educación especial comienza a introducir términos como: diversidad, escuela para todos, currículo único, escuela única, diversidad cultural, de género y heterogeneidad, entre otros. La inclusión comienza a tener presencia en las escuelas desde el año 2000, quizás aún no aparece configurada como una propuesta educativa organizada, pero si aparece como aquel ideal educativo que las escuelas se proponen llegar.

Este enfoque inclusivo en las escuelas de Jujuy aún no se encuentra desarrollado, lo más concreto que encontramos es la propuesta de las escuelas de educación especial de no recibir más alumnos derivados desde las escuelas comunes. Luego aparece la creación de la figura de los anexos de educación especial en el ámbito de las escuelas comunes, pero su desarrollo se acerca más a una escuela especial dentro de la escuela común.

Desde una visión socio histórica sobre el rol y las características que fueron adoptando las escuelas de educación especial en Jujuy, podemos decir que éste ámbito es un referente en cuanto a los enfoques de atención a la diversidad. La educación especial es la disciplina educativa que tradicionalmente se ha ocupado de dar respuestas pedagógicas a las personas que, por las causas que fuere, presentan problemas y dificultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, no sería justo desestimar las aportaciones que desde éste ámbito se han desarrollado.

No podemos olvidar que los principios que en estos momentos rigen el actual sistema educativo como atención a la diversidad, educación inclusiva, igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias surgen del proceso de trabajo realizado desde la educación especial. También apoyaron los cambios sociales, políticos y culturales, el reclamo de las denominadas minorías sociales y los avances científicos. Desde lo pedagógico se sostiene que las diferencias individuales en el aprendizaje no son estáticas, sino susceptibles de modificación y por tanto todos los alumnos pueden aprender.

Los aspectos mencionados hicieron posible el paso de una educación especial rehabilitadora, basada en la descripción del déficit y en la respuesta educativa segregada, hacia otro enfoque donde las instituciones comienzan a revisar

su rol y función social y educativa. En estos momentos se encuentran las bases de una educación especial con una visión holística e integral del sujeto y de las propuestas educativas.

A nuestro entender, el nuevo rol de la educación especial tiene sus bases en un modelo educativo centrado en la educación en la diversidad. Un ámbito donde se sostiene la democratización de la educación y una escuela donde se respetan las diferencias y se brinda respuesta a las necesidades de los alumnos.

Según Parrilla<sup>549</sup> (2007), hablar y trabajar desde los principios de atención a la diversidad implica descentrar nuestra mirada sólo en la educación especial y en la discapacidad de las personas. Implica comenzar a pensar a la educación como un fenómeno complejo donde las diferencias son parte de las escuelas y no sólo del alumno. Para pensar en el nuevo rol de la educación especial tenemos superar el modelo clásico, segregador, pensamiento sostenido por autores como Parrilla (1992), Jiménez Martínez (1999), Laborda (2002), Lobato (2001), Moya (200), Giné (2009), Essomba (2006) y Devalle (2006), entre otros.

Nosotros rescatamos las preguntas que en estos momentos circulan en la educación especial: como escuela especial desapareceremos, tenemos que continuar enseñando en la escuela especial, como profesores de educación especial nos tenemos que insertar en las escuelas comunes, la educación especial tiene que continuar formando docentes y todos los alumnos tienen y pueden escolarizarse en la escuela común.

Estos interrogantes nos hacen pensar que en las escuelas los docentes y directores comienzan a replantear un nuevo rol para la educación especial. Sin embargo estas mismas preguntas y preocupaciones una vez más son solo de la educación especial y no así de la escuela común. Resignificar el rol de estas escuelas y profesores, desde un modelo inclusivo, necesita de la participación de todas las instituciones y la comunidad. No podemos dejar otra vez que las escuelas transiten este camino solas, porque las buenas intenciones y el trabajo en soledad no nos conducen a buenos resultados.

---

<sup>549</sup> Parrilla, A. (2007) Op. Cit.

## Recapitulación

---

El conjunto de reflexiones y planteamientos realizados en este capítulo de conclusiones, nos proponen un panorama complejo y con dificultades a las cuáles debemos hacer frente en las escuelas especiales y comunes. Si buscamos un común denominador a los seis elementos analizados, todos se encuentran unidos por su impacto a nivel institucional.

El modelo de atención a la diversidad que prevalece en las escuelas, la integración con principios de la inclusión, el concepto de diversidad, el tratamiento del currículo, las instancias de planificación y evaluación, el rol de la dirección y el rol de la educación especial, todos son elementos que necesitan de un trabajo colectivo y de la participación de todos los actores educativos.

Estos elementos se encuentran ausentes o con dificultades en las escuelas y nos marcan la necesidad de emprender en las escuelas un trabajo que posibilite:

Mejorar el enfoque de atención a la diversidad, organizando y desarrollando plenamente la integración o bien avanzar hacia la inclusión.

Mejorar el currículo, necesita de definiciones a nivel institucional como la elaboración del proyecto curricular institucional y luego avanzar en la definición del modelo pedagógico y el tratamiento de las programaciones de aula.

Mejorar el trabajo en las escuelas a partir del uso de la planificación y de la evaluación institucional como herramientas de organización y análisis institucional, para el desarrollo de propuestas de mejora y de explicitación de la misión y visión escolar.

Mejorar la gestión a partir del desarrollo de una dirección escolar más profesional, que sustente sus prácticas en los procesos de formación, de análisis de la realidad y de trabajo en equipo.

Mejorar la atención educativa de los alumnos a partir de una redefinición del rol de la escuela especial y de sus profesores. Tarea a realizar por el conjunto del sistema educativo y de la comunidad. Una opción puede ser reconvertir a ésta institución en un centro de recursos y de apoyo a la diversidad.

Mejorar en las escuelas el sentido y concepto del término diversidad, con el fin no solo de aunar criterios, sino también de sentar las bases de una escuela inclusiva.

## Sexta Parte –Propuesta de Mejora

---

### Resumen

Este capítulo se constituye en punto de cierre y de partida para la construcción de un modelo de trabajo que permita la reconversión del rol y fin de las escuelas de educación especial de la provincia de Jujuy. Retomamos los elementos desarrollados en el apartado del marco teórico porque fundamentamos la propuesta desde una educación en y para la diversidad.

Necesitamos del aporte de los enfoques y perspectivas pedagógicas que sustentan el respeto a las diferencias de las personas y la educación especial juega un papel clave. Retomamos los principios de la complejidad para proponer una forma organizativa compleja, donde aparece como variante la gestión de la diversidad y la utilización de una forma de trabajo como es el coaching organizacional.

La propuesta tiene sus bases en la debilidad de las escuelas, no poder definir un proyecto educativo institucional y directrices de trabajo que posibiliten en los centros organizar una propuesta de atención a la diversidad. Proponemos un nuevo modelo organizativo para las escuelas de educación especial, convirtiéndolas en centros de recursos y de apoyo a la diversidad y a los docentes de educación especial en profesores de apoyo escolar para la atención a la diversidad cultural, de género, y características psicológicas, cognitivas y físicas de los alumnos.

---

### Sumario

#### Capítulo 12: Un modelo de organización a incluir en las escuelas de Jujuy

- 12.1. Un modelo a construir
- 12.2. Principios básicos de una organización escolar en entornos diversos
- 12.3. Desarrollo de un modelo de escuelas inclusivas en Jujuy
- 12.4. Principios básicos de la gestión de la diversidad
  - 12.4.1. El coaching una herramienta para la gestión y el desarrollo organizacional
- 12.5. Reconstruyendo el rol de la educación especial
  - 12.5.1. De escuela de educación especial a centro de atención a la diversidad
  - 12.5.2. Rol del centro de atención a la diversidad
  - 12.5.3. El rol y ámbito de actuación del profesor de apoyo



## Capítulo 12: Un modelo de organización a incluir en las escuelas de Jujuy

---

### 12.1. Un modelo a construir

La educación es un derecho básico de carácter obligatorio recogido en la Constitución Nacional (1994), por lo tanto todo ciudadano argentino debe encontrar respuesta a sus necesidades formativas. Es responsabilidad de las diferentes administraciones equiparar oportunidades y ofrecer los recursos necesarios para que todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales, culturales, étnicas y de género, logren el desarrollo integral de todas sus potencialidades.

Entendemos la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todos los alumnos. Los niños pueden requerir una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o de trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje, entre otras.

Brindar una educación desde la diversidad implica tener en cuenta las actuaciones programadas desde la escuela y la influencia que ejerce el entorno de donde proviene el alumno. Necesitamos del apoyo de otros sectores e instituciones con los que tenemos que trabajar de manera coordinada y planificada. Es necesaria la participación y el compromiso de la familia con quien es preciso establecer líneas de actuación comunes a lo largo de todo el trayecto educativo del educando.

Este enfoque apela a la profesionalidad del docente, a una alta motivación y a una formación continua. Proponemos una educación sostenida en base al respeto hacia las personas, la participación, la cultura del cambio, el trabajo colaborativo y la búsqueda permanente del conocimiento, todo con el fin de dar respuestas a las necesidades y demandas de los alumnos y de la sociedad.

### 12.2. Principios básicos de una organización escolar en entornos diversos

La construcción de una escuela inclusiva, según Font<sup>550</sup> (2009) tiene que orientarse hacia una educación más sensible a la diversidad de los alumnos. Una

---

<sup>550</sup> Font, J. (2009). Op. Cit.



institución que busca desarrollarse y aprender de la diversidad de sus aulas. Una escuela que se sostiene desde la participación y el aprendizaje permanente.

Por lo tanto, la inclusión necesita que las escuelas transiten por un camino de mejora continua en la búsqueda de una educación que respete y valore la diversidad de todos los alumnos. Los principios que sostienen una escuela y propuesta educativa inclusiva y que contribuyen a desarrollar una organización en entornos diversos son:

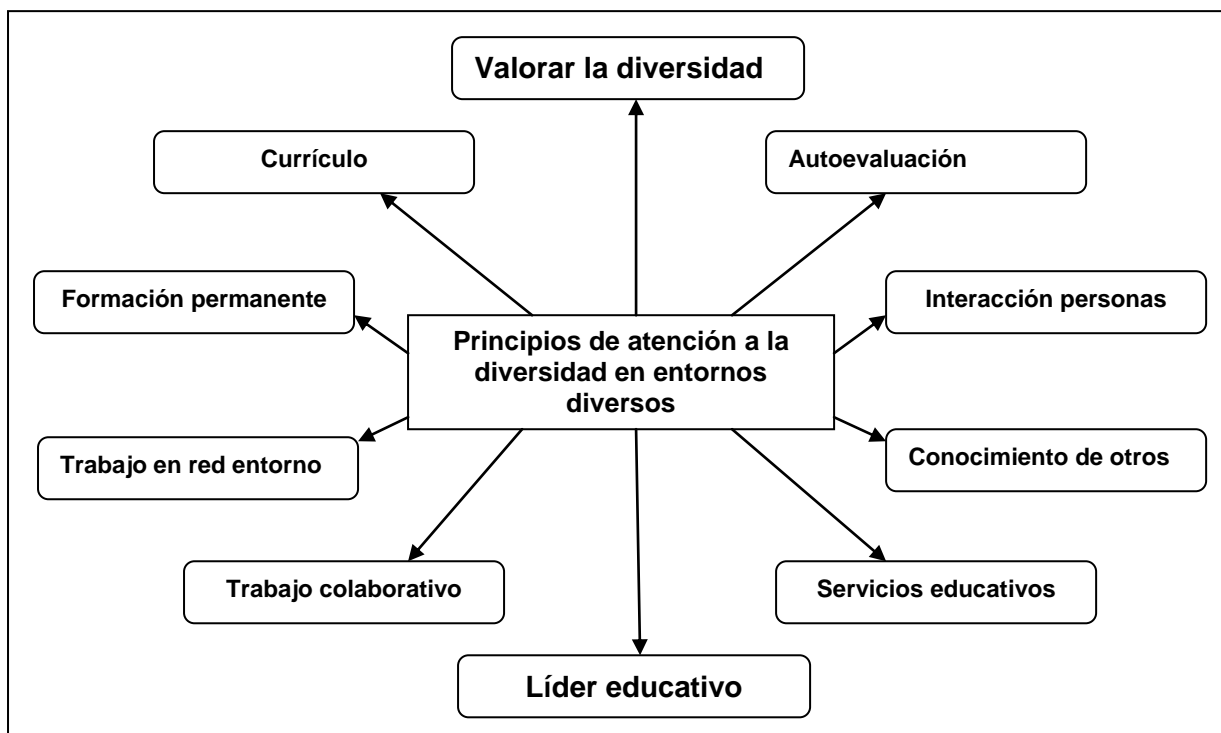


Figura nº 78 Principios de una organización escolar en entornos diversos

1) Valorar la diversidad: las organizaciones escolares tienen que valorar y respetar las diferencias presentes en las personas y a partir de allí definir las políticas, lineamientos y procedimientos que les permitan reconocer y aprender de la diversidad.

2) Tener capacidad de autoevaluación: las organizaciones tienen que construir su identidad institucional y pedagógica, con el fin de establecer su misión, visión y objetivos educativos.

3) Ser consciente de las dinámicas inherentes a la interacción entre las personas: reconocer que las organizaciones se constituyen por personas y por lo tanto hay que tener presente las formas, los modos, los medios y mecanismos de comunicación e interacción entre los sujetos.

4) Institucionalizar el conocimiento del otro y de los otros: todos los niveles de la organización deben promover el conocimiento de las personas, de sus características personales, culturales y de género, entre otras, con el fin de adquirir competencias para conocer y aprender de los otros.

5) Desarrollar la prestación de los servicios educativos de apoyo: el reconocimiento y respeto de la diversidad debe sostenerse desde el desarrollo de programas y servicios que apoyen y promuevan la sensibilización sobre la diversidad y la búsqueda del aprendizaje de todos los alumnos.

6) Una propuesta educativa desde un currículo único: tomar como referencia de trabajo para los procesos de enseñanza y de aprendizaje a un currículo único y a partir de allí plantear las adaptaciones correspondientes. Un currículo abierto, flexible y contenedor de la diversidad social-cultural.

7) Formación permanente: mantener un compromiso sistemático y a largo plazo con la formación para la comprensión de la diversidad por parte de todos los profesionales de la educación.

8) Contar con un líder educativo: gestionar la diversidad necesita de un líder que posibilite crear un modelo de trabajo que respete los contextos escolares diversos y valore las diferencias de las personas.

9) Trabajo con el entorno: construir un trabajo en red con otras instituciones de la comunidad, la familia y profesionales. El objetivo es la concientización sobre la diversidad y la construcción de los trayectos educativos de los alumnos.

10) El trabajo colaborativo: es necesario crear en las escuelas la necesidad de trabajar en forma conjunta, con el objetivo de aunar criterios y formas de trabajo entre el aula y la escuela.

Los principios expuestos pueden parecer desafiantes pero tienen la intención de sentar las bases de una nueva concepción de las diferencias de las personas y de la respuesta escolar de las escuelas. La propuesta la tenemos que comprender como la posibilidad de crear nuevas perspectivas y abordajes escolares e institucionales que necesitan del aporte de todos los miembros de la organización. Reconocemos que los sujetos somos portadores de una idiosincrasia, estilo docente, formación y actitudes y, a su vez, pertenecemos a diferentes grupos culturales.

Por lo tanto, a continuación pasaremos a plantear aquellos elementos que tienen que realizar las organizaciones y los profesionales para crear contextos que

respeten, conozcan y aprendan de la diversidad. En este marco, sostenemos que las escuelas especiales y comunes necesitan:

Desarrollar un proyecto educativo institucional, con una misión y visión que sostenga a la diversidad como principio fundante. Esto les permitirá como organización aumentar su competencia sobre la diversidad y explicitar un plan estratégico que busque, desarrolle y aprenda de las diferencias.

Comprender la importancia de la diversidad, de la identidad individual y colectiva de las personas, como parte constitutiva de toda sociedad y organización.

Contar con la incorporación de nuevos perfiles profesionales para la creación y desarrollo de servicios educativos que tengan como misión sensibilizar y desarrollar la diversidad en la escuela.

Renegociar con la sociedad su función como institución educadora y formadora, porque la nueva propuesta educativa tiene que ser conocida, aceptada y acompañada por su entorno social e institucional.

Asegurar un sistema de comunicación que permita circular la información y los mensajes sobre temas claves del modelo, utilizando todas las formas posibles para hacer realmente comprensible el mensaje.

Desarrollar estrategias de evaluación continua a nivel institucional y sobre la competencia sobre la diversidad de la organización y examinar la efectividad de las actividades.

### **12.3. Desarrollo de un modelo de escuelas inclusivas en Jujuy**

A partir de los principios expuestos sobre la gestión de la diversidad y de las características organizacionales proponemos un modelo organizacional que tiene como objetivo construir y consolidar una escuela inclusiva que atienda a la diversidad en las escuelas.

El modelo se sostiene desde un enfoque institucional, donde se realiza un abordaje global y complejo de las escuelas. Nos decantamos por este abordaje porque el resultado de la investigación nos muestra que las dificultades de mayor peso se encuentran en la imposibilidad de las escuelas por elaborar y consolidar propuestas de trabajo a nivel institucional e interinstitucional. Estas dificultades obedecen a tres niveles:

1) Sistema educativo: la Administración educativa no marca líneas jurisdiccionales de trabajo en las escuelas y aparece ausente en la formulación y desarrollo de planes de asesoramiento, evaluación y acompañamiento externo.

2) Escuela: las instituciones no tienen las herramientas, cultura y formación para la formulación de proyectos o delimitación de directrices institucionales como, el proyecto educativo institucional, el proyecto curricular institucional, proyectos específicos de atención a la diversidad y propuestas de evaluación y asesoramiento interno.

3) Aula: las docentes no pueden realizar adaptaciones del currículo que posibiliten brindar una enseñanza en función de las necesidades de los alumnos y el desarrollo de sus capacidades.

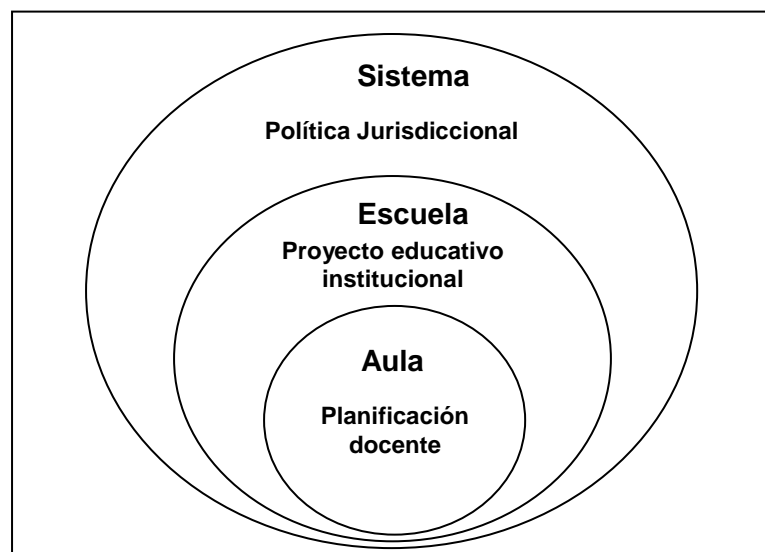


Figura n° 79 Niveles de intervención para el desarrollo del modelo

Generalmente, las acciones de cambio desarrolladas en y para las escuelas en Jujuy se llevaron a cabo desde un solo modelo: cambios externos y dirigidos por expertos, descontextualizados y encorsetados en normativas y procesos poco efectivos para las escuelas. La actitud que adoptaron las escuelas ante estas propuestas de cambio fueron las siguientes:

1) Realizar las propuestas promovidas desde la administración central sin analizar si éstas modificarían elementos de su cultura organizacional.

2) Tomaron las propuestas porque venía acompañada de una capacitación gratuita y en servicio destinada a los docentes, pero la misma no tenía cabida ni necesidad en el contexto escolar.

3) Aceptaron la propuesta sólo por mostrar una imagen de escuelas innovadoras o de vanguardia, pero que los mismos no modificaron sus prácticas escolares.

4) Iniciaron la propuesta pero al no tener personal formado para el cambio, se diluyeron las buenas intenciones de realizar un cambio.

5) Formar parte de proyectos de cambio sólo por recibir equipamiento educativo actualizado (bibliotecas, ordenadores), pero no se pensó en la utilización de los materiales por parte de los docentes.

De acuerdo a la situación expuesta, tomamos las propuestas de trabajo de autores como Bolívar (2000), Armengol (2001), Gairín (1999), Zoppi (2008), Antúnez (2000), quienes sostienen que para realizar cambios y mejora en las escuelas deben realizarse a partir de un trabajo integral y con la participación y el compromiso de dos ámbitos: la Administración educativa, el institucional y el aula.

Por lo tanto necesitamos de una propuesta que englobe y coordine el trabajo en tres niveles de intervención: 1) Nivel sistema educativo, con la propuesta de normativa nacional que ya existe, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, con la Ley de educación de la jurisdicción que tiene que actualizarse y un plan de trabajo desde los estamentos técnicos; 2) Nivel institucional, las escuelas tienen que definir sus proyectos educativos institucionales y proyecto curricular institucional; y 3) Nivel aula, los docentes en forma conjunta tienen que definir un modelo pedagógico y trabajar las adaptaciones del currículo.

Partimos del proceso ya iniciado por las escuelas de educación especial, un trabajo realizado en forma aislada, poco organizado y desarticulado, pero con acciones que merecen ser retomadas y contenidas en una propuesta de trabajo integral de carácter institucional. Los centros especiales ya iniciaron e introdujeron el debate sobre la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias de las personas en las escuelas.

Una escuela inclusiva no se consigue sólo con proyectos o normativas, sino que necesita del compromiso y participación de todas las personas, de todas nuestras diferencias. Con la propuesta buscamos realizar cambios centrados en las escuelas de educación común y especial que posibiliten un análisis y reflexión sobre la práctica docente en contextos cada vez más complejos y diversos. Proponemos un modelo de trabajo que contribuya al desarrollo y consolidación de los principios de la atención a la diversidad desde un modelo de escuela inclusiva. (ver figura n° 80).

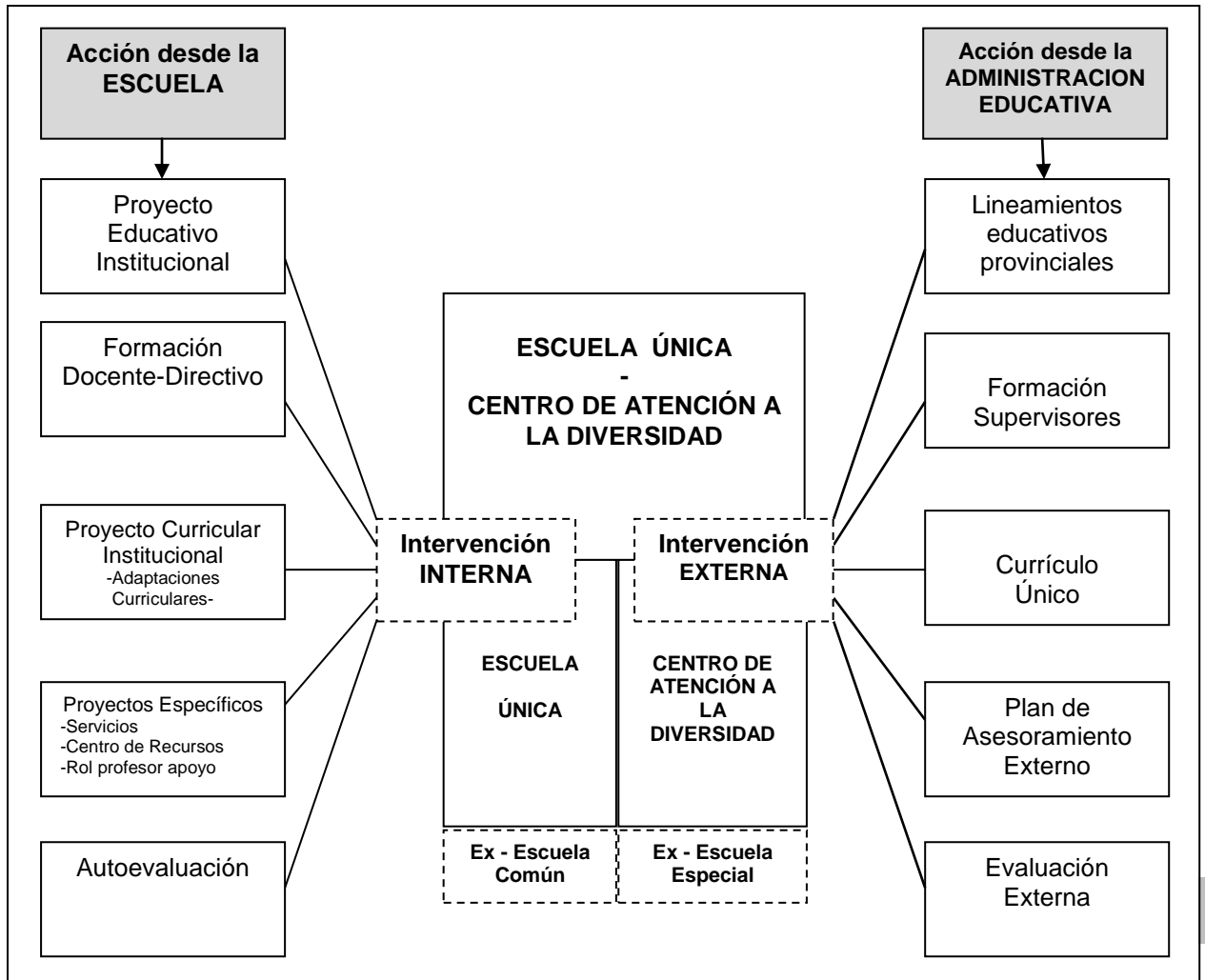


Figura n° 80 Proceso de construcción de la escuela inclusiva

Los propósitos del modelo de trabajo son:

Delinear a nivel Administración educativa políticas educativas referidas a la inclusión escolar de alumnos que se encuentran en las escuelas de educación especial.

Definir programas de formación continua, destinada a los directores y profesores en actividad, que permitan el conocimiento sobre los enfoques de atención a la diversidad y los fundamentos de una escuela inclusiva en el marco de una educación en y para la diversidad.

Fortalecer a las instituciones, con la provisión de equipos interdisciplinarios que acompañen y colaboren con la tarea educativa.

Desarrollar el modelo de programas de mejora centrados en la escuela que posibiliten un análisis y reflexión sobre la práctica docente y su inclusión en contextos cada vez más complejos y diversos.

Redefinir el rol de la educació especial en el marc de una escola inclusiva.

Desde lo organizacional la propuesta de trabajo necesita de la acción de dos niveles, el macro-estructural que hace referencia a la Administración educativa y al micro-estructural, que hace referencia a las escuelas. El trabajo se desarrolla en cinco etapas:



Figura nº 81 Proceso de construcción de los centros de atención a la diversidad

El modelo de trabajo necesita de la elaboración de un proyecto de creación de los centros de atención a la diversidad realizada por la Administración educativa, con el compromiso, convencimiento y participación de las escuelas. A nivel escuela se necesita la constitución de un equipo de trabajo, coordinado por los directores, que tendrá la responsabilidad institucional de vehicular la tarea y realizar la labor interna.

Este proceso de cambio es acompañado por una instancia de formación de los profesionales, con el objetivo de brindarles herramientas y conocimientos para la reconversión de los roles y de la función de las instituciones. Cierra el círculo de trabajo las instancias de asesoramiento y acompañamiento a los centros de atención



a la diversidad hasta su institucionalización y por último, la propuesta de autoevaluación y evaluación externa para iniciar el proceso de retroalimentación.

<b>Etapas</b>	<b>Denominación</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Responsable</b>
<b>1º</b>	<b>Elaboración del proyecto para la creación del centro de atención a la diversidad</b>	Reconvertir las escuelas de educación especial en centros de atención a la diversidad  Elaborar el proyecto de formación (para la reconversión de perfiles profesionales)	Administración educativa
<b>2º</b>	<b>Conformación de los equipos de trabajo por centro</b>	Realizar la convocatoria y selección de profesionales para conformación de los equipos de trabajo	Administración educativa
<b>3º</b>	<b>Formación de: profesionales de gabinete, docentes, directivos</b>	Desarrollo de formación en asesoramiento y gestión de la diversidad.  Reconvertir los profesionales existentes.	Escuelas y centro de atención a la diversidad
<b>4º</b>	<b>Elaboración de los proyectos de los centros de atención a la diversidad</b>	Elaborar los proyectos de los centros de atención a la diversidad  Elaborar el proyecto de evaluación y los proyectos específicos.	Escuelas y centro de atención a la diversidad
<b>5º</b>	<b>Asesoramiento y evaluación externa</b>	Realizar el asesoramiento y evaluación externa del funcionamiento de los centros de atención a la diversidad.	Administración educativa

Figura N° 82 Etapas de trabajo para el desarrollo de los centros de atención a la diversidad

#### 12.4. Principios básicos de la gestión de la diversidad

El siglo XXI se caracteriza por el surgimiento de un enfoque educativo que tiene sus bases en el aprendizaje permanente, la inclusión, el respecto a las diferencias y la cultura del cambio y de la colaboración. Desde el punto de vista organizacional, las instituciones escolares tienen que ser capaces de aprender a partir de las diferencias porque serían más innovadoras, humanas y flexibles a los cambios.

La gestión de la diversidad se transforma en un componente prioritario porque incorpora elementos que permiten cuestionar las propuestas homogéneas y estandarizadas que prevalecen en los centros. Desde ésta perspectiva las escuelas van más allá de la simple inclusión o reconocimiento de la igualdad de oportunidades, implica la búsqueda de la valoración de las diferencias como una oportunidad que nos permite comprender el contexto escolar cada vez más dinámico, cambiante y complejo.

Nuestro contexto es muy dinámico, los cambios son tan significativos y se realizan a tal velocidad que necesitamos que nuestras mentes y estructuras cognitivas adquieran mayor velocidad y apertura. Es necesario contar con miradas diferentes y heterogéneas que posibiliten observar las distintas aristas que nos ofrece la realidad escolar y social.

Para que una organización escolar trabaje bajo los principios de la diversidad proponemos que la dirección escolar desarrolle los siguientes aspectos:

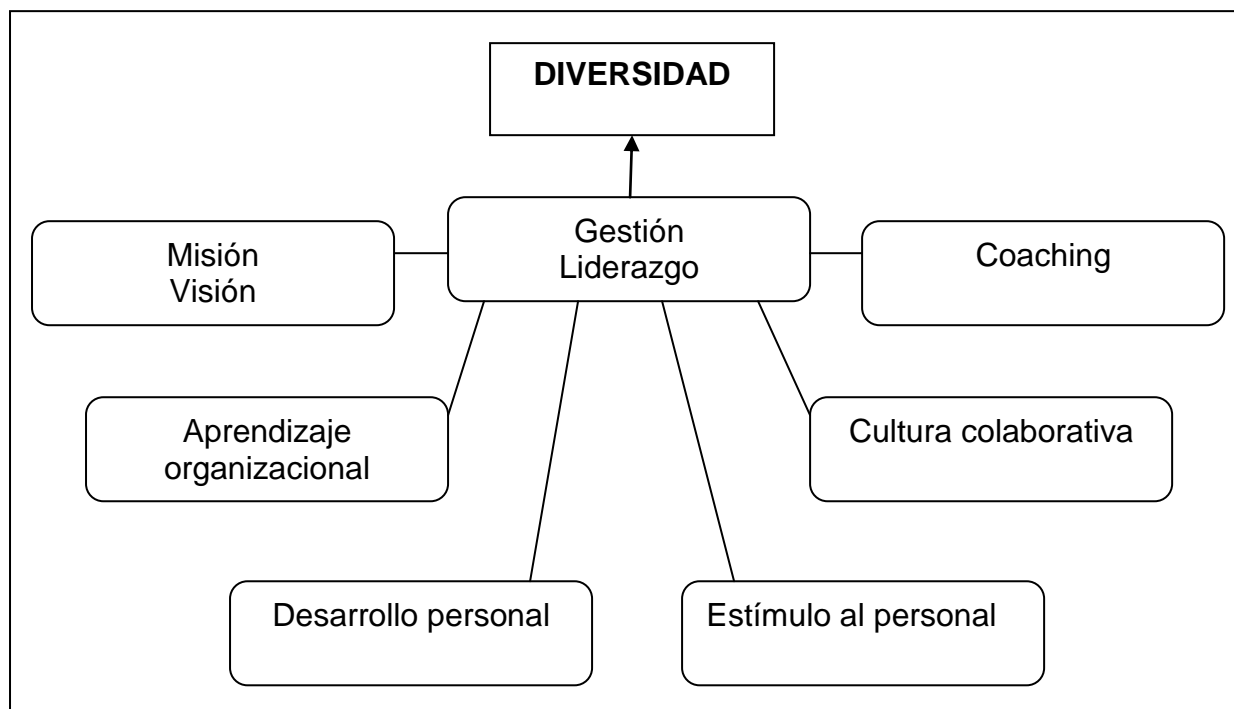


Figura nº 83 Aspectos a desarrollar desde la dirección de las escuelas

**Diversidad:** Identificar el rol de la diversidad y valorar su aporte a la organización, implica realizar una valoración positiva de lo diferente en todos sus niveles: equipo de gestión, cuerpo de profesores, grupos de alumnos.

**Misión Visión:** Proponer una misión y visión, clara, articulada e internalizada, en base a los principios del respeto a la diversidad.

**Aprendizaje organizacional:** Estar convencida de que la diversidad es una herramienta para el aprendizaje organizacional, porque las diferentes perspectivas que surgirán son promotoras del cambio.

**Desarrollo personal:** Promover el desarrollo personal y profesional del personal.

**Estimular a las personas:** Reconocer y estimular permanentemente a los docentes, el personal administrativo y los alumnos.

**Cultura colaborativa:** Promover el desarrollo de una comunidad escolar colaborativa bajo los principios del valor positivo de las diferencias.

**Coaching:** Utilizar el coaching como proceso de trabajo para la mejora del desempeño y capacidades de las personas en la organización escolar.

Estamos proponiendo cambios de carácter estructural porque pretendemos que las escuelas comunes adopten el modelo de trabajo de la inclusión y las escuelas especiales se transformen en centros de atención a la diversidad. Los cambios estructurales por sí solos no pueden hacer mucho si no se encuentran acompañados por acciones más directas a nivel escuela y aula.

En este proceso, el liderazgo pedagógico de los directores aparece como un elemento fundamental para lograr, según Marfán, Muñoz y Weinstein<sup>551</sup> (2012), la mejora del desempeño de los docentes y el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, para López-Yañez<sup>552</sup> (2012) el liderazgo transformacional, concepto desarrollado en la década de los 80', que busca la mejora de la organización centrada sólo en el carisma y visión del director, no es una opción del todo efectiva.

Para el autor, este modelo de gestión se olvida de la búsqueda del consenso entre los docentes alrededor de la propuesta pedagógica, no crea una base de significados y calores compartidos entre las personas, no promueve un clima de trabajo compartido entre el grupo y no prioriza el desarrollo de propuestas de capacitación para desarrollar las iniciativas que tienen los docentes. En síntesis, no hay un verdadero empoderamiento de la comunidad escolar sobre el modelo de trabajo que se asume como institución.

En esta línea de trabajo retomamos la figura del director como un líder transformacional, para la gestión de una organización en entornos complejos, preocupado por el desarrollo organizacional en base a un aumento de la participación, compromiso y crecimiento de las capacidades profesionales de los docentes. En definitiva necesitamos no sólo a directores líderes sino también docentes con un liderazgo pedagógico e innovador en las aulas, por ello proponemos utilizar al coaching como una herramienta de trabajo permitiría desarrollar estas capacidades en los grupos de docentes.

<sup>551</sup> Marfán, J., Muñoz, G. y Weinstein, J. (2012). "Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencia a partir del caso chileno", en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 3, pp. 19-24.

<sup>552</sup> López-Yañez, J. (2012). "Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional", en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 3, pp. 8-11.

#### 12.4.1. El coaching: estrategia para la gestión y el desarrollo organizacional

Tomamos al coaching como un proceso de trabajo para la mejora de las organizaciones escolares y el desarrollo de una escuela inclusiva porque es una metodología basada en el diálogo entre dos o más personas que reflexionan y definen acciones concretas para alcanzar objetivos. En este proceso encontramos a un coach y a un coachee, una meta a alcanzar, unos medios (recursos tangibles o intangibles) y un plan de acción concreto que representa el compromiso de la tarea de ambas partes. El coachee reflexiona y toma decisiones y el coach tiene la responsabilidad de realizar el seguimiento y acompañamiento.

El proceso tiene que estar guiado por el criterio y conocimiento del coachee, en cuanto a su contenido y agenda de trabajo a seguir y por el criterio del coach respecto al propio proceso de coaching. Si bien el coaching según Ravier<sup>553</sup> (2005) en su gran mayoría ha sido introducido y desarrollado en el campo de la empresa, esta disciplina ha demostrado ser muy efectiva para el desarrollo personal y profesional para la mejora y el desempeño organizacional.

Volallonga, Hernandez y Casado<sup>554</sup> (2003), señalan que es un error considerar al coaching como una herramienta de trabajo, tal como consultores, directivos y académicos del mundo empresarial lo han incorporado. Es decir que el *“coaching no puede cosificarse, es decir, no es una cosa aplicable como otras herramientas corporativas”*<sup>555</sup>.

Tratar de brindar una definición de coaching no es tarea sencilla, porque existen diferentes posturas y escuelas, aunque todas coinciden en algunos aspectos. Para la International Coach Federation, el coaching consiste en una relación profesional continuada que ayuda a que las personas produzcan resultados en sus vidas, carreras u organizaciones. A través de este proceso las personas profundizan en su aprendizaje y mejoran su ejercicio laboral.

Esta metodología de trabajo busca que las personas, a partir de una relación profesional y reflexión personal obtengan resultados positivos para los sujetos, los grupos y la organización. La Escuela Europea de coaching hace referencia al método, porque sostiene que es el arte de hacer preguntas para ayudar a otras personas, a través del aprendizaje, en la exploración y el descubrimiento de nuevas

<sup>553</sup> Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del Coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.

<sup>554</sup> Volallonga, M., Hernández, A. y Casado, J. (2003). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo, fundamentos y práctica del coaching*. España: Ariel.

<sup>555</sup> Ravier, L. (2009). *Coaching organizacional*. Buenos Aires: Arte Gráfico, p. 57.

creencias, visiones y objetivos. Miedarner<sup>556</sup> (2002) aporta como elemento el dialogo porque el coaching es el arte de crear un ambiente de trabajo y relación a través de la conversación.

Por lo tanto, el coaching puede ser entendido como un proceso centrado en las personas y su accionar sobre las organizaciones. Esta situación se produce porque posibilita que las personas produzcan cambios orientados a la identificación con un modelo de trabajo y al logro de unos objetivos organizacionales.

Según Ravier<sup>557</sup> (2009), el coaching sirve para darnos cuenta de lo que realmente queremos (toma de conciencia), reconocer nuestras fortalezas y debilidades (autoconciencia) y comprobar si realmente podemos conseguir lo que nos proponemos y actuar consecuentemente (responsabilidad). Por lo tanto, en un ámbito organizacional, es una tarea a desarrollar en los ámbitos individual, grupal e institucional. Uno de los principios fundantes del coaching es que el profesional que actúa como coach no tiene que decidir lo que se tiene que hacer, lo decide el coachee.

De acuerdo a la realidad escolar que encontramos en las escuelas y directores de educación especial y común el coaching es una alternativa de trabajo. Los directores no tienen en claro ni pueden marcar directrices institucionales, no promueven el trabajo colaborativo a nivel institucional, no tienen desarrollado propuestas de evaluación institucional y no unifican los valores y principios de la escuela.

A partir de esta realidad, proponemos que los directores participen de un proceso de coaching organizacional. El objetivo es posibilitar que crezcan como profesionales de la gestión al trabajar con un coach y a su vez se formen en el coaching para desarrollar el potencial de los docentes y equipos de trabajo.

En una primera etapa participarían un profesional de la Administración educativa que actúe como coach y los directores de las escuelas que actúen como coachee. En una segunda etapa, los directores toman el papel de coach y los docentes o equipo de profesores actúan como coachee.

El objetivo de formar a los directores en el coaching tiene como propósito: motivar a las personas para un trabajo conjunto, construir un modelo de trabajo inclusivo y potenciar la innovación en las personas. A continuación presentamos las

<sup>556</sup> Miedarner, T. (2002). *Coaching para el éxito*. Barcelona: Urano.

<sup>557</sup> Ravier, L. (2009). Op. Cit.

diferencias entre un director escolar actual y el actuar de un director como coach (ver figura nº 84).

CRITERIO	DIRECTORES ESCOLARES	DIRECTOR ESCOLAR COMO COACH
<b>Forma de trabajo</b>	Adoptan la posición de dirigir y controlar la tarea en la escuela, con el fin de obtener buenos resultados, guiándose por lo que ve o percibe.	Adopta una forma de trabajo que le brinda en cierta manera a los otros (docentes, otro personal) poder para que obtenga resultados hasta el momento impensado por él mismo.
<b>Objetivos</b>	Los objetivos que persiguen son previamente definidos por él o por personas externas a la escuela	El objetivo que persigue está orientado a los compromisos de la gente que coachean y, alinear estos objetivos personales con los objetivos comunes de la escuela
<b>Motivación</b>	Busca motivar permanentemente a las personas que trabajan en la escuela (animador)	Sostiene que las personas nos motivamos a nosotras mismas, sólo hay que ayudar a buscar que nos motiva en la escuela
<b>Responsables de la tarea</b>	Toman bajo su responsabilidad todas las acciones que realizan las personas bajo su responsabilidad	Sostienen que cada persona es responsable de si misma y de las acciones que realiza
<b>Poder</b>	Hacen valer el poder que obtienen por ser portadores del cargo que ocupan: El Director	El poder como director es fruto de la relación que se genera en el proceso de coaching, es decir entre la interacción entre el director y el personal y los acuerdos y compromisos asumidos
<b>Visión</b>	Buscan determinar un futuro, una visión escolar, basado en sus mejores ideas y predicciones	Miran desde el futuro, como una posibilidad de concretar una visión escolar y a partir del contexto y del compromiso del personal, poder hacer realidad esa visión
<b>Formación</b>	Son formados para lideran equipos de trabajo	Son formados para crean posibilidades para que otros lideren sus propuestas de trabajo. Todos tenemos que ser líderes en nuestra ámbito de trabajo
<b>Equipos de trabajo</b>	Tienen que determinar qué, cuándo y cómo deben trabajar los equipos de trabajo en la escuela	Buscan realizar compromisos de trabajo y luego se planifica como realizarlos
<b>Problemas</b>	Deben solucionar los problemas y obstáculos límites que aparecen en la organización	Usan los problemas u obstáculos considerados como límites , para realizar entre el grupo quiebres y obtener cambios que mejoren los resultados
<b>Técnicas de trabajo</b>	Deben formarse y buscar técnicas para que las personas realicen mejor su trabajo	Buscan desarrollar en las personas una manera de ver posibilidades y de elegir por sí mismos
<b>Control</b>	Hacen uso de premios y castigos para controlar las conductas de las personas	Confían y promueven en las personas que decidan su propia conducta
<b>Posición frente a las personas</b>	Piensen que las personas de la escuela trabajan para ellos	Trabajan para las personas de la escuela
<b>Relación con el personal</b>	Les puede gustar o no las personas que conducen	Aman a todas las personas con las que trabajan, les gusten o no
<b>Resultados</b>	Buscan sólo obtener resultados y pueden estar de acuerdo o no con las razones por las que suceden	Buscan obtener resultados, pero focalizan su mirada en observar si las acciones que se realizan son consecuente con los compromisos adquiridos por las personas
<b>Cultura organizacional</b>	Buscan definir un modelo de cultura organizacional y defienden su consolidación	Buscan crear y mejorar en forma conjunta permanentemente nuevas culturas organizacionales

Figura nº 84 Comparación del perfil del director de escuela actual y el director como coach, en base a Ravier (2009)

El proceso de trabajo se caracteriza por: una la relación permanente entre las personas participantes, un dialogo que es planificado y confidencial, un tiempo

específico que puede tener una duración de un año escolar y la búsqueda de acuerdos institucionales. Según Ortiz<sup>558</sup> (2010), en las reuniones de trabajo el coach utiliza una metodología basada en preguntas y repreguntas que ayudan al coachee a explorar sus propias creencias, valores, ideas, fortalezas y limitaciones.

Según la autora, fruto de esta exploración, el coachee es capaz de tomar determinadas decisiones y de comprometerse en un proceso de cambio y de aprendizaje. Desde el coaching pretendemos construir, primero en los directores y luego en las escuelas, un rumbo de trabajo compartido a nivel institución.

Para Lavié<sup>559</sup> (2012), producir transformaciones en las escuelas necesita del compromiso y colaboración de directivos, coordinadores y docentes. En este sentido, para el autor, postular la mejora educativa implica tomar a la escuela como ámbito estratégico del cambio, identificar las fortalezas institucionales que pueden sostener el proceso de mejora y tomar al trabajo colaborativo como el principal sostén del cambio.

Nuestro objetivo es crear y consolidar en las instituciones un modelo inclusivo de trabajo y para ello necesitamos que las escuelas institucionalicen el compromiso con unos valores y principios educativos colectivos y el desarrollo de prácticas áulicas compartidas. Para esto necesitamos de la capacidad innovadora de los profesionales de la educación, de un liderazgo y responsabilidad compartida entre directores y docentes y de un servicio de apoyo y asesoramiento permanente.

Los ámbitos de intervención del director escolar desde un ejercicio del rol a partir del coaching son tres: el individual, el grupal y el institucional (ver figura nº 85). Proponemos estos tres niveles de trabajo porque:

Individual: depende del docente y su tarea en soledad en el aula que se mejore los procesos de aprendizaje a partir de brindar respuestas a las necesidades de los alumnos

Grupal: los docentes conforman equipos de trabajo, que se traducen en el trabajo en los ciclos, servicios educativos y proyectos específicos, entre otros. Es necesario construir propuestas de trabajo en base a la participación y compromiso de los docentes y sus coordinadores, facilitando el intercambio de información y de experiencias de trabajo y el contraste de visiones.

<sup>558</sup> Ortiz, M. (2010). "Psicología y coaching: marco general, las diferentes escuelas, en *Capital Humano* nº 243, pp. 56-68.

<sup>559</sup> Lavié, J. (2012). "Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado: cinco reflexiones", en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 3, pp. 14-17.



Institucional: el objetivo es construir y consolidar un proyecto educativo compartido, una experiencia que tiene que servir para que las personas trabajen y aprendan juntas, convirtiendo a las escuelas en comunidades de aprendizaje.



Figura nº 85 Coaching que puede desarrollar el director en tres niveles

Hemos presentado un marco de trabajo basado en el proceso de trabajo del coaching organizacional aplicado a las escuelas y una justificación de porqué el director de escuela puede desarrollar su función desde esta forma de trabajo. Los directores tendrían que evitar desarrollar una tarea sólo directiva y en soledad, sino que tienen que crear en las escuelas un ambiente para el trabajo colaborativo entre los profesores.

El coaching puede ser tomado como una alternativa de trabajo porque se sostiene en el respeto y desarrollo de las diferencias de las personas y en la búsqueda permanente de la mejora y cambio organizacional. Los tres niveles de intervención tienen como objetivo mejorar el aprendizaje y formación de los docentes en el modelo de la inclusión, porque la mejora de éstos significa que la escuela brindará una educación acorde a las necesidades de los alumnos.

## 12.5. Reconstruyendo el rol de la educación especial

En los primeros capítulos debatimos sobre el concepto de diversidad, posicionándonos a favor de una propuesta educativa en y para la diversidad. Este modelo es desarrollado por investigadores como Laborda (2001), Jiménez Martínez

y Vilá (1999), Cano (2003), Molina (2003), Giné (2009), Font (2009) y Casanova (2009), entre otros. El objetivo de este apartado es responder a la pregunta, ¿Qué rol ocupará la educación especial en este nuevo contexto de la educación en y para la diversidad? O por el contrario, no ocupará ningún espacio y estamos en un momento que significa la desaparición de la misma.

La respuesta a este interrogante, es hoy por hoy uno de los planteamientos que seguramente se encuentra en el pensamiento de todas las personas involucradas en educación. Si buscamos referencias sobre este tema, encontramos que en general para algunos autores de este tema no se habla, para otros la respuesta se diluye con evasivas y propuestas poco claras o bien, hay quienes la excluyen totalmente de todo accionar educativo.

### 12.5.1. De escuela de educación especial a centro de atención a la diversidad

Encontrar un rol para la educación especial desde el enfoque de la inclusión, implica trabajar desde lineamientos que nos lleven a incluir a todas aquellas personas o instituciones que apuestan por atender a la diversidad escolar. Laborda (2001), plantea que su concepción de educación en la diversidad la lleva a excluirla del concepto tradicional de educación especial, aunque ésta se reconceptualice con nuevos principios teóricos-prácticos. Por ello, la autora plantea que:

*"Si hablamos de la educación en la diversidad como trasfondo de unos principios educativos generalistas, no parece lógico incluirlos en un ámbito de lo especial ya que, de ser así, estamos volviendo a planteamientos segregadores y deficitarios, típico de épocas superadas. Desde el momento que la educación en la diversidad implica la adaptación de la realidad educativa a la totalidad del alumnado, la construcción de un campo de actuación pedagógico basado en la igualdad de oportunidades y en la interpretación de las diferencias como un valor positivo y enriquecedor para toda la comunidad, no tiene sentido incluir a éste dentro del campo de lo "especial": No existe espacio real para la Educación Especial en el campo de la diversidad ya que, consecuentemente, todo el mundo es especial, y todo el mundo tiene necesidades educativas diferenciadas"*<sup>560</sup>.

La autora, para llegar a esta posición realiza un estudio de las posturas actuales que existen en relación a la educación especial y encuentra tres corrientes.

Primero, los autores que plantean que la educación especial tiene como objeto de estudio aquellos colectivos y/o sujetos con necesidades educativas especiales.

Segundo, quienes sostienen que la educación especial en el marco de la situación pedagógica general tendría que realizar una acción educativa en situaciones específicas a través de recursos educativos específicos.

<sup>560</sup> Laborda, C., (2001). Op. Cit. p.156.

Tercero, aparecen los autores que aparte de sostener la necesidad de fusión entre educación común y especial, en forma radical, solicitan la desaparición total de la educación especial como disciplina y ámbito de trabajo, por sostener posturas segregacionistas, en esta última línea encontramos las propuestas de Booth (1998 y 2000), Ainscow (1994), Staínback y Staínback (1984) y López Melero (2000).

En relación a este tema, también podemos recurrir a los aportes que realizan Jiménez Martínez y Vilà<sup>561</sup> (1999), para quienes no tiene sentido concebir la evolución y el progreso de un campo de estudio sin tener en cuenta la investigación que se realiza. Los autores realizan un estudio sobre la investigación en la educación especial llegando a identificar tres principales líneas de trabajo:

La primera línea de trabajo se desarrolla bajo un enfoque experimental tradicional donde se buscan regularidades legaliformes, se ha centrado en comprobar la eficacia o ineficacia de programas-tratamiento para personas con "déficit". Una de las críticas más importantes que se le realiza es *"su falta de adecuación y dificultad para responder a los problemas y necesidades de la práctica"*<sup>562</sup> educativa.

También está la gran heterogeneidad entre los grupos de las personas que son objeto de investigación, situación que imposibilitaba identificar el trastorno o deficiencia y así, cada investigador establece sus propios criterios e instrumentos de medida difíciles de transferir de una situación a otra. Schindele (1985), citado por los autores, señala que el gran problema es la escasa o nula relevancia de las aportaciones de la investigación en educación especial a las realidades concretas, a la práctica, ya que la mayoría de los trabajos que se realizan tienen un carácter descriptivo y se orienta a ofrecer datos estadísticos sobre las tasas de deficiencias y otras consideraciones epidemiológicas.

La segunda línea de trabajo se posiciona bajo los mismos enfoques de la educación común (enfoques positivistas, interpretativo y socio-crítico), sólo que con matices propios. Esta nueva propuesta se inicia con la aparición de las ideas integracionistas, revitalizadas por la aparición del informe Warnock (1978) y por la incorporación del término necesidades educativas especiales. En este contexto, la educación especial se interesa por:

<sup>561</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilà, M. (1999). Op. Cit.

<sup>562</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilà, M. (1999). Op. Cit. p. 132.

*"Un conocimiento más amplio sobre las posibilidades de enseñanza, conocer para actuar en la práctica, que es la orientación a la que va tendiendo la investigación educativa en general.*

*De modo general, en el ámbito de la integración escolar, puede afirmarse que gran parte de los esfuerzos y trabajos se han orientado a evaluar los efectos psicológicos y pedagógicos de las estrategias de integración escolar (...) con la finalidad de perfilar qué clase de programas y/o fórmulas administrativas eran más eficaces para satisfacer las necesidades especiales"*<sup>563</sup>.

Esta propuesta también comete un pecado, centrar sus investigaciones sólo en los programas de integración y como responder a las necesidades educativas del alumno. Esta actitud la llevó a proponer cambios focalizados en el aula, en desmedro de cambios globales o institucionales. Los escasos estudios que se realizan desde una mirada institucional, y bajo el enfoque de la investigación acción, encuentran su obstáculos en: la resistencia al cambio del plantel docente (por una cuestión cultural), condiciones laborales poco flexibles (tiempos de trabajo para la discusión, reflexión, planificación), una cultura profesional docente muy ligada al rol de técnico-aplicador y dependiente del técnico externo.

La tercera línea de investigación, aún en etapa de construcción, aparece la propuesta de trabajo bajo el compromiso de la educación en la diversidad, desde planteamientos reflexivos interpretativos y críticos que busca el *"análisis del desarrollo histórico de las relaciones sociales y del modo en que la historia oculta el interés y el papel activo del ser humano"*<sup>564</sup>. El compromiso de una educación en la diversidad implica que desde el campo de la investigación se desarrollen formas de trabajo compartidas y comprometidas con principios ideológicos sociales activos y críticos.

El fin es despejar las incógnitas y buscar mejoras a los aspectos socio-culturales y educativos que obstaculizan una respuesta educativa a todas las personas. En cuanto al rol de la educación especial, los autores expresan que:

*"No podemos obviar la realidad existente en cuanto a los Centros de Educación Especial y a procesos de integración, no total sino parcial o mixta, que todavía hoy mantienen en demasiadas ocasiones, planteamientos claramente segregadores. Desde la educación en la diversidad, urge la necesidad de trabajar y estudiar hacia la consideración., no sólo de posibles cambios en al naturaleza y estructura de las escuelas especiales, de las relaciones y vínculos entre éstas y los centros ordinarios (opción excesivamente prudente e insuficientemente respetuosa con la diferencia), sino especialmente de propuestas de reconversión y reorientación global de estos centros especiales en centros de recursos y de apoyo a la escuela ordinaria en la adecuación"*<sup>565</sup>.

<sup>563</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilà, M. (1999). Op. Cit. p. 135.

<sup>564</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilà, M. (1999). Op. Cit. p. 138.

<sup>565</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilà, M. (1999). Op. Cit. p. 144.

Carrión (2001) realiza un estudio sobre el movimiento de la integración escolar y uno de los planteamientos está ligado con el rol de la educación especial. Comienza señalando que la integración escolar tuvo una compañera de viaje permanente, la educación especial, la cuál fue cambiando progresivamente a partir del surgimiento de la normalización y del término necesidades educativas especiales, hasta llegar a lo que hoy conocemos como escuela comprensiva, inclusiva o para todos. Estas propuestas educativas, quizás también podemos decir sociales, proponen “la desaparición de la educación especial como sistema paralelo, complementario o diferencial de intervención pedagógica”<sup>566</sup>.

Este autor, nos aporta el avance histórico que realizó la educación especial y sostiene que ésta pasó por tres etapas:

**Sistema dual disociado:** un sistema segregador donde la educación especial brinda respuestas específicas a situaciones diferenciales de los alumnos. Los individuos son considerados como portadores de trastornos o déficits a los cuáles hay que corregir.

**Sistema dual unificado:** comienza con la aparición del término necesidades educativas especiales y el principio de normalización. Se desarrolla en el marco de los procesos de integración escolar donde la educación especial desplaza su actuación hacia la interacción educativa en la que el alumno es sólo una más de las partes implicadas. Las actuaciones de la educación especial debían brindarse sólo en situaciones extremas. En lo formal se sostenía que se desarrollaba una integración total del alumno, mientras que en la práctica de las aulas prevaleció una atención excesivamente personalizada y desde el déficit del alumno.

**Sistema único:** en esta fase, una de las prioridades es la revisión del rol de la educación especial, “sustituyendo la idea de una educación intrínsecamente diferente por una educación adecuada en métodos, recursos y servicios a las características y dificultades en el aprendizaje propias de cada persona”<sup>567</sup>, pero esto supone también:

*“además, trasladar el polo de la responsabilidad educativa a la institución, alejarlo del individuo. Desde mi punto de vista la integración escolar -entendida ésta desde el enfoque más innovador- y la noción de NEE, suponen una plataforma adecuada para que pueda darse el paso hacia una escuela que plantea como uno de sus ejes básicos la atención a la diversidad. Las necesidades educativas especiales habrían de tener en ese contexto el lugar de una cuestión ordinaria, m buena m mala, una situación más del grupo que merece un mayor tratamiento diferencial que la propia diversidad del sistema (...)”<sup>568</sup>.*

<sup>566</sup> Carrión, J. (2001). Op. Cit. p. 23.

<sup>567</sup> Carrión, J. (2001). Op. Cit. p. 24.

<sup>568</sup> Carrión, J. (2001). Op. Cit. p. 24.

Al llegar a este punto, donde diferentes autores realizan sus aportes sobre el origen y avances de la educación especial, aparecerían dos posibilidades. La primera postura es la desaparición de la educación especial en el ámbito de las escuelas inclusivas. La segunda opción sería la permanencia de la educación especial, pero reconvirtiendo sus principios y actuación, acompañada también por una reconceptualización del rol de la educación común.

Despejar la primera de las incógnitas, como pudimos observar en comentarios anteriores, es una tarea muy reñida, porque aparecen personas que expresan su total rechazo a la continuidad de la educación especial como disciplina educativa. También, se escuchan voces a favor de los profesores de educación especial por mantener sus puestos de trabajo. La presión de las familias o asociaciones de discapacitados luchan por no perder las subvenciones del Estado y el servicio educativo destinado a los alumnos con discapacidad.

Por lo tanto, el escuchar a detractores y quienes brindan su apoyo a la continuidad de la educación especial y teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, nos preguntamos:

*“a)-Si los niños tienen dificultades en el aprendizaje y son identificados y etiquetados como teniendo necesidades educativas especiales, entonces van a ser tratados probablemente de forma diferente, devaluados y estigmatizados.  
h)-Si los niños que experimentan dificultades en el aprendizaje no son identificados individualmente como que tienen necesidades educativas especiales, entonces no habrá manera de identificarlos y asegurar recursos educativos para ellos”<sup>569</sup>.*

La transformación de la escuela común y de la escuela especial quizás es la opción más adecuada en este momento. Es un tiempo donde comenzamos a sentar las bases de un modelo educativo y social normalizador que respeta las diferencias. La educación especial tiene que replantear y definir su rol en el marco de una educación en la diversidad y la educación común tiene que hacer suyo el proyecto de inclusión escolar y de una educación para todos.

Ambas instituciones tienen que atender a las necesidades educativas de todos los alumnos y trabajar desde la educación en y para la diversidad. Ésta tarea ya no tiene que ser sólo una actividad de la educación especial. Las escuelas tienen que:

Modificar sus valores y buscar que la sociedad las acompañe.

Transformar el desarrollo y reconstrucción del currículo.

<sup>569</sup> Norwich, B. (1993) cit. por Marchesi, A. (2001). "Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas", en Sipán, A. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira, pp. 143-152, p. 148.

Modificar la cultura y organización escolar.

Desarrollar nuevas formas de trabajo en los docentes.

Unificar un proyecto de escuela única, sostenida por el principio del respeto a la diversidad.

La atención a la diversidad de los alumnos no se realiza sólo desde la educación especial, sino que también, desde hace unos años, se vienen desarrollando otras perspectivas educativas que brindan atención educativa a la diversidad cultural y de género de las personas. En estos momentos la educación especial es una propuesta educativa más que crea y brinda recursos para atender a la diversidad de los alumnos.

De acuerdo a esta situación, creemos pertinente resaltar los aportes de autores que en este momento brindan su posicionamiento sobre el futuro rol de la educación especial, en el marco de una educación inclusiva:

Jiménez Martínez y Vilá (1999) solicitan desterrar los planteamientos y las prácticas segregacionistas que aún perviven en el campo de la educación especial.

López Melero<sup>570</sup> (2000) y Ainscow<sup>571</sup> (2001) sostienen la unificación de la educación común (general) con la especial. Con ellos, Carrión<sup>572</sup> (2001) que brega por la consolidación de un sistema educativo único.

Laborda<sup>573</sup> (2001), sostiene el desarrollo de principios educativos generalistas que se adapten a la realidad de todos los alumnos, con la búsqueda de la igualdad de oportunidades y la aceptación de las diferencias como un valor positivo.

Font (2009)<sup>574</sup>, plantea que es importante definir el papel y función de las escuelas de educación especial en entornos educativos progresivamente inclusivos, pero que estas escuelas pueden realizar un aporte más que importante a la inclusión educativa, convirtiéndose en servicios de apoyo.

Rodríguez<sup>575</sup> (2009), abogan por la profesionalización de los profesores de educación especial que le aporte nuevos elementos des de una visión polivalente que le posibiliten realizar evaluación psicopedagógica e intervenciones educativas considerando no sólo las características de los alumnos, sino también los aspectos escolares y contextuales.

<sup>570</sup> López Melero, M. (2000). Op. Cit.

<sup>571</sup> Ainscow, M. (2001). Op. Cit.

<sup>572</sup> Carrión, J. (2001). Op. Cit.

<sup>573</sup> Laborda, C. (2001). Op. Cit.

<sup>574</sup> Font, J. (2009). Op. Cit.

<sup>575</sup> Rodríguez, H. (2009). Op. Cit.



Huguet<sup>576</sup> (2009), propone que desde un modelo inclusivo no tenemos que abolir la figura de los profesores de educación especial, sino rediseñar su función, haciéndola más flexible y evolutiva. Es necesario la especialidad de éstos profesores, pero a esto le tenemos que sumar su experiencia metodológica para trabajar en forma colaborativa con el maestro común.

Los aportes realizados por los autores son más que significativos, porque todos promueven trabajar por una educación en y para la diversidad y por la reconversión de rol de la educación especial y de sus profesores en entornos educativos inclusivos. Repensar el rol de las escuelas implica pensar en la triada pedagógica del campo de la didáctica (conocimiento, alumno, docente), porque al momento de dirimir entre educación especial si o educación especial no, recordemos que la escuela, el docente y la enseñanza tiene un destinatario: el alumno.

En esta línea de pensamiento, acordamos con Cabrerizo y Rubio<sup>577</sup> (2008) quienes sostienen que la tarea de toda institución educativa tiene un horizonte de trabajo, brindar respuestas a las necesidades de los alumnos. El sistema educativo tiene que poner a disposición los alumnos y escuelas los recursos necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin caer ni promover la estigmatización y exclusión de los alumnos.

Por ello, sostenemos que la educación especial quizás si puede tener un espacio en el campo de la atención a la diversidad. Siempre en cuando deje de sostener *“prácticas educativas en escuelas y unidades especiales y dirigidas a determinada tipología de alumnado (...)”*<sup>578</sup>. En este sentido, Rodríguez<sup>579</sup> (2009) señala aspectos que podríamos tomar como los lineamientos de la nueva educación especial: un trabajo que se circunscribe al campo del currículo, la enseñanza, el apoyo y responder a las características y necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Jiménez Martínez y Vilá (1999) le adjudican a la educación especial la tarea de ofrecer los servicios de apoyo, directo e indirecto para la atención de las necesidades de los alumnos. Estos servicios dentro del ámbito educativo tendrían las siguientes características:

*“El apoyo Directo es cuando nos referimos a la atención educativa que se ofrece a través de programas dirigidos al alumnado que lo requiere en coordinación con el centro escolar y llevados a cabo, total o parcialmente, en el centro escolar o fuera de él (programas de atención logopédica, de fisioterapia, de apoyo psicológico, etc.). El apoyo Indirecto tiene*

<sup>576</sup> Huguet, T. (2009). Op. Cit.

<sup>577</sup> Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2008). Op. Cit.

<sup>578</sup> Gallardo, J. y Gallego, J. (1993). *Manual de logopedia escolar Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe, p. 56.

<sup>579</sup> Rodríguez, H. (2009). Op. Cit.

*que ver con las tareas de atesoramiento a centros, apoyo a los procesos de integración mediante la adaptación de programas y materiales y con las tareas que, aunque no estrictamente educativas, se encuentran implícitas en los procesos de integración: valoración psicopedagógica, trabajo con las familias, apoyo social, etc*<sup>580</sup>.

Los autores proponen trabajar sobre la evaluación de los alumnos para conocer sus dificultades y luego poder brindar las respuestas adecuadas, siendo el único fin el poder ayudarlos. Marchesi (2001) brinda las características del posible rol y camino de la educación especial, en el marco de la educación en y para la diversidad, al proponer ésta puede:

*“1-Orientar la identificación de las necesidades educativas de los alumnos en determinar no tanto el origen de sus problemas de aprendizaje, sino la respuesta educativa más adecuada para cada alumno. Proponer los cambios organizativos y curriculares que favorecen su acceso al curriculum.*

*2-Organizar a los profesores de apoyo como maestros de apoyo y de recursos para la escuela. Su papel principal sería colaborar y ayudar a los maestros de aula para que desarrollen estrategias y actividades que favorezcan la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Su (área, por así decirlo, no se centraría en la atención exclusiva a estos alumnos, sino en ayudar a los maestros a que resuelvan los problemas y a que encuentren la mejor alternativa para la instrucción de sus alumnos”*<sup>581</sup>.

A partir de lo expuesto podemos decir que:

Desde el campo de la educación común dejemos de pensar que la única propuesta educativa que nos puede ayudar a atender a la diversidad de los alumnos es la educación especial, sino que existen otras perspectivas pedagógicas desde donde brindar una atención educativa a la diversidad cultural y de género.

La educación especial como disciplina educativa ha evolucionando y puede continuar trabajando desde un enfoque institucional y curricular, sin descuidar lo individual.

Al reconocer la diversidad de las personas, podemos también aceptar que la educación especial como propuesta educativa que continúa brindando los recursos (materiales y humanos) para atender a un/unos aspecto/s de la diversidad de los alumnos.

Realizar una división total entre educación especial y educación en y para la diversidad. La primera a evolucionando y proponemos que desaparezca tal como se la conoce, por lo tanto se encuentra reconstruyendo su rol para poder ser considerada como un recurso y apoyo pedagógico para atender a la diversidad.

Existen enfoques y perspectivas pedagógicas que se desarrollaron para la atención a la diversidad en el campo educativo, como la diversidad cultural, la

<sup>580</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilà, M., (1999). Op. Cit. p. 141.

<sup>581</sup> Marchesi, A. (2001). Op. Cit. p.149.

diversidad de género y la diversidad a partir de las características cognitivas, psicológicas y físicas de las personas, estas últimas abordadas desde la educación especial.

Llegados a este punto proponemos dejar de hablar de educación especial, de escuelas especiales, de profesores de educación especial y comenzar a hablar de centro de atención a la diversidad (ver figura nº 86). En cuanto a los docentes, podemos utilizar la denominación de profesores de apoyo y no de profesores de educación especial, tal como propone Moya<sup>582</sup> (2002) y por último, la denominación de alumnos con necesidades educativas sin el término especiales.

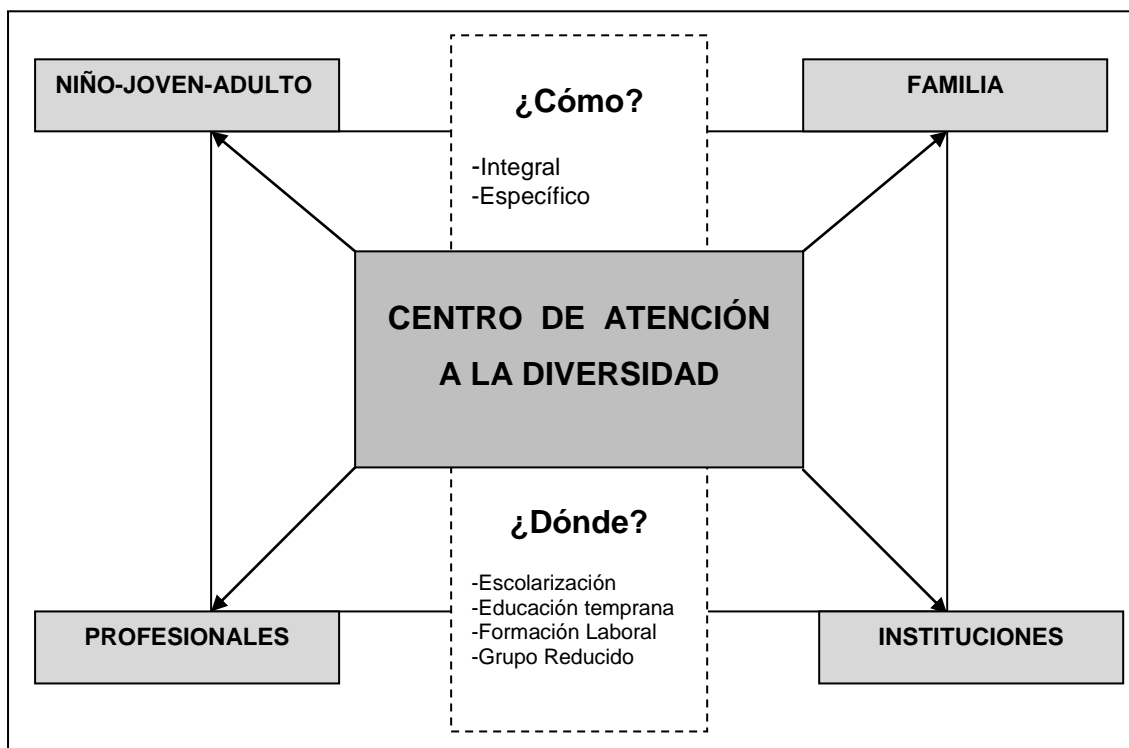


Figura nº 86 Modelo de organización del centro de atención a la diversidad (ex-escuela de educación especial)

Esta nueva situación tiene mucho camino que recorrer y aún no existe la suficiente consistencia teórica. Justamente, porque es algo nuevo creemos que los mejores argumentos los encontramos en las escuelas, en el pensamiento y accionar de los directores, profesores, alumnos, padres y otros profesionales. Por lo pronto, tomamos lo expuesto por Gimeno Sacristán (2001) y postulamos que quizás *“es muy acertado plantear la educación especial en el marco general de una política y una educación impregnada por la preocupación por la diversidad, como una de sus manifestaciones”*<sup>583</sup>.

<sup>582</sup> Moya, A., (2002). *El profesor de apoyo, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.

<sup>583</sup> Gimeno Sacristán, J. (2001). “Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora”, en Sipán, A. (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira, pp.123-142, p. 130.

La propuesta organizativa se estructura de la siguiente forma:

1) Centro de atención a la diversidad: es el centro que tiene como objetivo brindar el apoyo pedagógico a las instituciones, preferentemente educativas pero no quita que también brinde apoyo a otras organizaciones sociales del medio.

El centro puede funcionar a partir de las escuelas de educación especial reconvertido, o bien, crearlos en el ámbito de las escuelas comunes. Su acción, el ¿cómo? está referido a un accionar integral o bien específico y el ¿dónde?, puede ser en la escuela, en las salas de educación temprana, en ámbitos de formación laboral o atención a grupos reducidos.

2) Las personas y profesionales: aquí encontramos diferentes actores, por un lado los profesionales involucrados directamente: el profesor de apoyo, el psicopedagogo, el asistente social, el fonoaudiólogo, el psicólogo, un profesional en antropología social-cultural y en temas de género.

Las instituciones que pueden solicitar asesoramiento e intervención pueden ser: las escuelas, las organizaciones deportivas, los centros de desarrollo infantil y toda institución que trabaje con grupos de personas con una intención formativa.

Otro de los actores participantes, en este caso como destinataria de apoyo, es la familia de los alumnos que reciben atención. Por último, encontramos a las personas que pueden necesitar apoyo directo o indirecto, en este caso los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en proceso de escolarización.

### 12.5.2. Rol del centro de atención a la diversidad

Atender a los alumnos adecuadamente, respetando su identidad y características no tiene que ser una ilusión teórica, sino una práctica necesaria y posible de realizar. Para esto, es preciso seguir un proceso complejo que requiere no sólo recursos y medios, sino también un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas de toda la sociedad.

Al final del apartado anterior, propusimos cambiar las estructuras de las escuelas de educación especial por centros de atención a la diversidad (c.a.d.). Esta propuesta tiene sus bases en el modelo de escuela inclusiva, en una cultura organizativa colaborativa y en el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Anijovich, Malbergier y Sigal<sup>584</sup> (2004), nos recuerdan que tenemos que sostener una visión crítica de la escuela y no ser meramente reformistas de la estructura

<sup>584</sup> Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

escolar. Desde un enfoque cultural trataremos de ser respetuosos de las identidades personales y de la identidad colectiva de las personas involucradas en toda la actividad educativa, alumnos, docentes, familia y profesionales de gabinete, entre otros.

Jiménez Martínez y Vilà (1999), nos brindan mayores detalles sobre las características del centro de atención a la diversidad, especificando que es una propuesta que aparece muy ligada a los procesos de cambio y mejora de las escuelas. También especifican dos momentos históricos que vive el concepto de apoyo, sostienen que:

*“genéricamente, la evolución se ha caracterizado por pasar de un concepto de apoyo centrado en el alumnado, considerando sus necesidades desde una perspectiva individual, a una orientación del apoyo centrada en la escuela y sus propuestas curriculares como los objetos de modificación para atender a la diversidad”<sup>585</sup>.*

Para describir la puesta en práctica de las formas de realizar el apoyo, Parrilla<sup>586</sup> (1996) nos muestra varios modelos. La autora organiza las modalidades de apoyo en torno a dos ejes: 1º) se construye a partir del interrogante ¿un apoyo centrado en el alumno o en la escuela?; 2º) el apoyo se realiza sólo por un experto o en colaboración con un equipo. Al cruzar estos dos ejes se configuran cuatro modelos: el apoyo terapéutico, el apoyo colaborativo individual, el apoyo de consulta y el apoyo curricular.

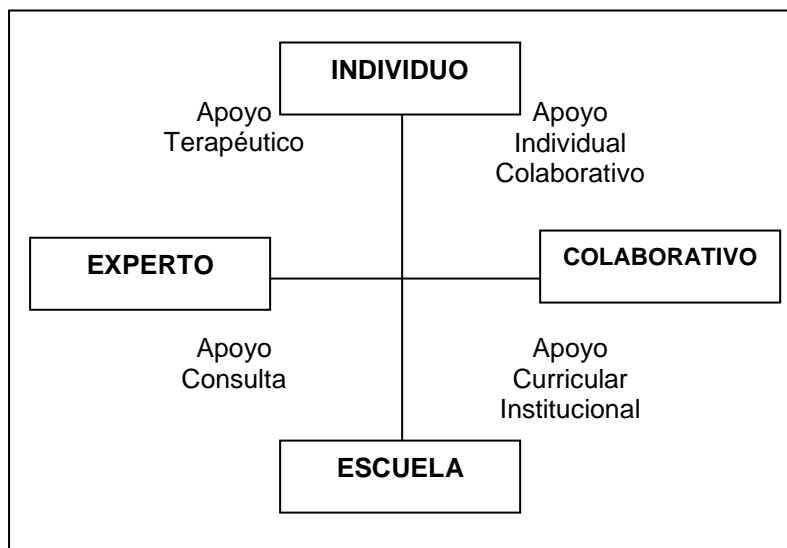


Figura n° 87 Ejes estructurales para analizar los modelos de Apoyo interno (Panilla, 1996)

<sup>585</sup> Jiménez Martínez, P. y Vilà, M. (1999). Op. Cit. p. 316.

<sup>586</sup> Parrilla, A., (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

En cuanto al modelo de apoyo Canevaro<sup>587</sup> (1998) señala tres perspectivas de ayuda posible:

1) Modelo del etiquetado y de las categorías, consiste en calificar a las personas a través de los tipos de deficiencia que puede presentar, para luego brindarle una intervención rehabilitadora y terapéutica.

2) Modelo clínico, se convierte a la persona con discapacidad en un enfermo, un paciente. Luego, se transforma el contexto, la familia se convierte en su cama, así este modelo tiene una clara intervención curativa, aunque su mediación generalmente se realiza cuando la persona está en crisis, razón por la cual cuenta con pocas posibilidades de éxito.

3) Modelo organizacional, considera que el contexto de la persona con discapacidad, en este caso la organización, busca adaptarse a las necesidades y características de los sujetos. Es una propuesta ecosistémica que prioriza la interacción y comunicación entre las personas.

Rescatamos de los autores las propuestas de trabajo colaborativo centrado en la escuela y la aquella que busca que la organización se adapte a los alumnos. Realizar un trabajo colaborativo y centrado en la organización precisa tener presente el contexto, descentrar la intervención en el alumno y focalizar el cambio en el desarrollo curricular. Sostener este abordaje, según Moya (2002), *“hace referencia a presupuestos que relacionan las dificultades de los alumnos con otros factores escolares y contextuales, siendo la propia institución educativa quien deberá ser la responsable de dar respuesta a las necesidades de los alumnos o de la propia escuela”*<sup>588</sup>.

Por lo tanto proponemos desarrollar un modelo de trabajo institucional y colaborativo, porque focalizamos la intervención en el currículo y en otros aspectos, como lo organizacional y en el alumno y su contexto social. El objetivo es cambiar la concepción de escuela selectiva, segregadora y expulsora.

Una escuela en el marco de una educación en y para la diversidad incluye cambios a nivel organización, currículo, actitud de los implicados y formación docente, entre otros aspectos. Los cambios son en tres planos: organizativo, curricular y metodológico. Tomamos la propuesta de Nieto<sup>589</sup> (1996), quien configura un modelo de apoyo que denomina institucional colaborativo. Estos podrían estar orientados hacia: a) el diseño y la planificación curricular; b) las concepciones y

<sup>587</sup> Canevaro, A. (1998). “La relación personal en el tratamiento de la diversidad”, en *Revista Educar* 22-23, *Comprende la educación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, pp.37-54.

<sup>588</sup> Moya, A., (2002). Op. Cit. p.24.

<sup>589</sup> Nieto, J. (1996). Op. Cit.

prácticas organizativo-metodológicas de centro y aula; c) los modos de trabajar (grupo); d) relación profesor, alumno y grupo; e) las necesidades de formación del profesorado; f) el alumno y su contexto próximo.

Las modalidades de apoyo las podemos dividir en cinco aspectos:

EL APOYO SE CONFIGURA COMO:	QUIÉN LO DESEMPEÑA:
<b>Intervención</b>	-Lleva a cabo la actividad
<b>Asesoramiento</b>	-Informa a otro/s sobre lo que se puede o debe hacer en relación a la actividad
<b>Formación</b>	-Desarrollo en otro/s el conocimiento y capacidad para que hagan la actividad
<b>Provisión de Recursos</b>	-Facilita a otro/s, los medios para ser utilizados en la actividad
<b>Cooperación</b>	-Coopera con otro/s para realizar la actividad

Figura nº 88 Gradación de situaciones y redes de apoyo a partir de Nieto<sup>590</sup> (1996)

La actuación del modelo también depende del enfoque de organización escolar que prevalece en la escuela, situación que nos lleva a pensar en aspectos como la cultura organizacional, el rol del equipo directivo, la formación y actitud de los profesores, el clima de trabajo y los principios y valores que se sostienen. Tampoco podemos olvidar que la escuela se encuentra en el marco de un contexto político, económico y social que condiciona su accionar.

A partir de los planteamientos expuestos las acciones del c.a.d. podrían ser desarrolladas desde y para el mismo centro, con la participación de todo el personal. El trabajo tendría que ser tanto a nivel profesorado, a través del asesoramiento, formación y provisión de recursos y también, a nivel alumno, a través del apoyo e intervención pedagógica individual o grupal que pueda necesitar. Las intervenciones serían a nivel institución, a nivel aula y también a nivel individual, sólo en el último de los casos.

Quizás si pasamos a brindar detalles sobre el rol del profesor de apoyo podremos hacernos una idea más cabal de cómo funcionaría el centro de atención a la diversidad y su ámbito de actuación.

<sup>590</sup> Nieto, J. (1996). "Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales", en Illán, N., (coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe, pp.109-150, p.112.



### 12.5.3. El rol y ámbito de actuación del profesor de apoyo

Habiendo señalado que entendemos por centro de atención a la diversidad y delimitado su rol, a continuación pasaremos a caracterizar a la persona que desarrollaría, en gran parte, esta tarea, el profesor de apoyo. Para definir el rol de estos profesionales partiremos de las propuestas realizadas por Gortázar (1992), Puigdemívol (1998), López Melero (1991), Rodríguez (2009), Huguet (2009) y especialmente Moya (2002). Esta última autora señala claramente el donde, cuándo y cómo tendría que realizar el trabajo este profesional.

El profesor de apoyo, inicialmente estuvo ligado a la educación especial, desde su formación inicial hasta su campo de desarrollo profesional. Recordemos que en el apartado anterior, hemos propuesto cambiar el rotulo y principios de escuelas de educación especial por centros de atención a la diversidad. Continuando con esta línea de cambios, en el marco de la educación en y para la diversidad, ahora proponemos reconvertir desde sus raíces al rol del antiguo profesor de educación especial. Para esto, es que recurrimos a propuestas ya existentes y a las actividades que desarrollan las docentes en las escuelas indagadas, y a partir de allí construimos una propuesta de funciones de profesor de apoyo (ver figura nº 89).

Centramos las funciones en cinco niveles, la escuela, el aula, el alumno, la familia y el equipo psicopedagógico. Como vemos, estas van en concordancia con un enfoque de apoyo institucional colaborativo, pues parte de realizar un asesoramiento institucional sobre la escuela, especialmente en el ámbito organizativo y de gestión. Luego, aparece el aula, donde se pone énfasis en el asesoramiento y formación al profesor y al desarrollo del currículo.

No olvidamos al alumno y sus necesidades educativas individuales, tampoco al contexto más próximo, en este caso su familia y, por último, como forma parte de una comunidad de profesionales aparece el gabinete psicopedagógico como núcleo de su formación y crecimiento profesional permanente.

Una de las características del profesor de apoyo, según López Melero<sup>591</sup> (1991), es que asume funciones polivalentes. Esta situación para nada es ninguna ventaja, todo lo contrario, se corre el riesgo permanentemente que en la práctica cotidiana sus funciones y rol se vayan contaminando y desdibujando o bien, por las necesidades del momento, asuma otras funciones que no le competen.

<sup>591</sup> López Melero, M. (1991). "La integración escolar como práctica profesional: El profesor como mediador de la cultura profesional", en Ortiz, M. *Temas actuales de Educación Especial*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 307-317.

Aunque, también es cierto que esta polivalencia bien aprovechada, amplía el campo de acción de estos profesionales y les demanda una permanente actualización y capacitación.

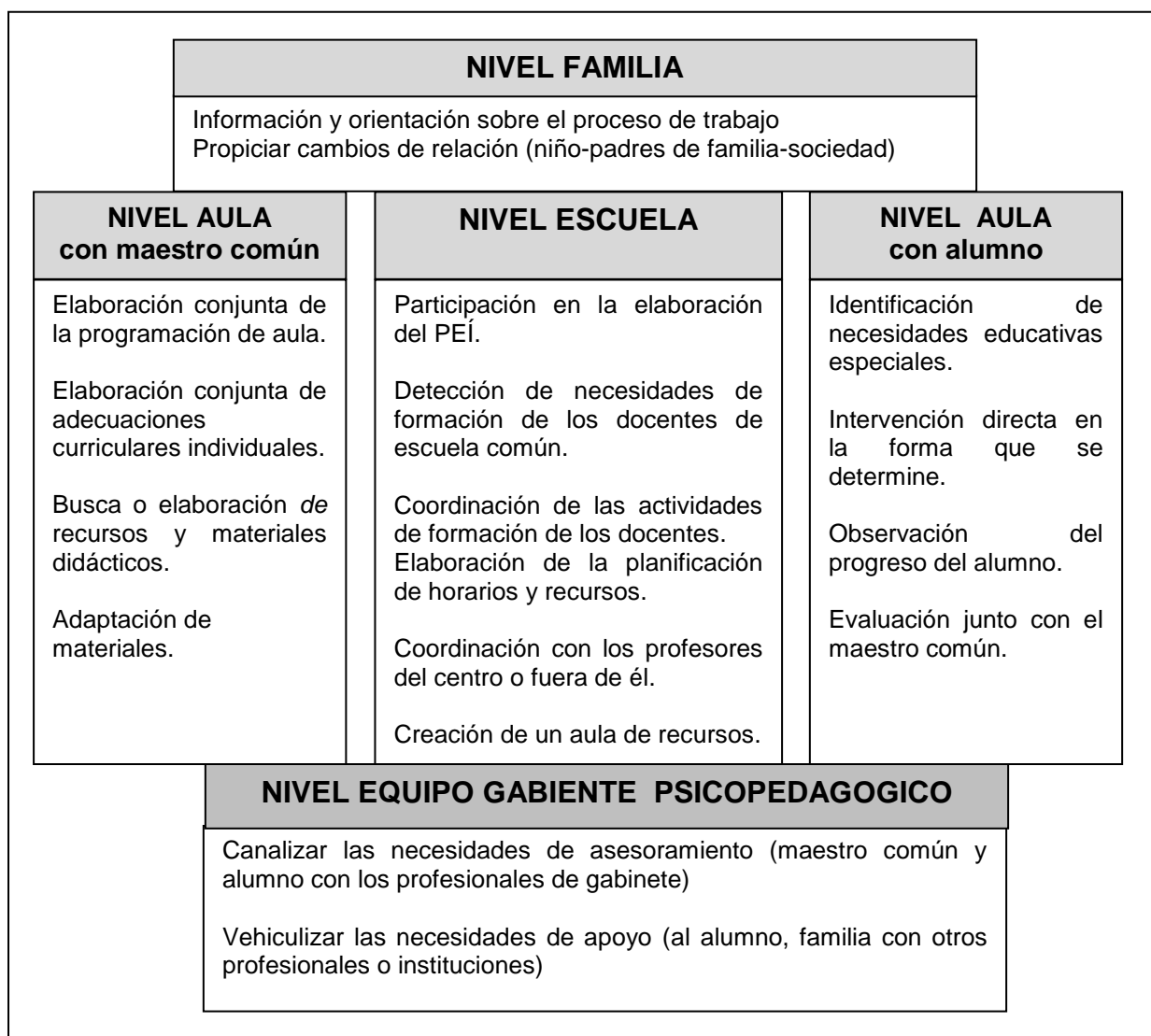


Figura nº 89 Definición de las funciones del profesor de apoyo (en base a Gortázar, 1992; Puigdel·lívól, 1998; López Melero, 1991; Rodríguez 2009; Huguet 2009 y Moya, 2002)

Puigdel·lívól<sup>592</sup> (1998), agrega que se hace necesario definir las funciones del profesor de apoyo a partir de los diferentes ámbitos institucionales y profesionales que aparecen en las escuelas. En este sentido los ámbitos de intervención del profesor de apoyo son: el nivel institucional, el aula, los profesores, el gabinete psicopedagógico y, por último, encontramos a la familia.

A esto tenemos que agregar otras variables, como son su propia formación inicial y permanente, la relación que establece con los otros profesionales que también realizan apoyo desde el centro, las características de la escuela, los

<sup>592</sup> Puigdel·lívól, I. (1998). Op. Cit.

recursos materiales con los que cuenta y el contexto. Moya<sup>593</sup> (2002) agrega una característica mas, la que ella considera una variable personal, es el propio modelo de profesor de apoyo que asuma la persona que ocupa el cargo.

A partir de esta situación el papel del profesor de apoyo va a depender, en gran medida, de cómo sea la estructura escolar en el que se vea inmerso, porque cuanto más flexible sea la escuela, más flexible puede ser su trabajo. Carrión<sup>594</sup> (2001), sostiene que es necesario que también cambie el rol del profesor común, porque es necesario realizar un trabajo en conjunto y compartido. No podemos volver a construir un modelo donde estos dos profesores trabajen por separado en la educación de los alumnos.

Llegados a este punto, nos abocaremos a tratar de responder el donde, cómo, cuándo y qué tareas realizan los profesores de apoyo. No es nuestra idea brindar una regla sobre estos aspectos, al contrario desde los inicios queremos remarcar que el cómo realiza su tarea este profesional, depende en gran medida de la situación del momento. Quizás esto se vea agudizado a este nivel, pues tenemos que tener en cuenta que todo lo planteado hasta el momento tiene un reciente grado de construcción, sobre todo a nivel teórico y muy poco de práctica, que es el ámbito ideal para poder confrontar y construir toda teoría.

Con el fin de brindar una respuesta un poco más clara y gráfica, a partir de la propuesta realizada por Moya (2002), elaborarnos un gráfico donde aparecen respuestas claves, dónde, cuándo, cómo y qué apoyar (ver figura n° 90).

Aquí, tratamos de representar los cuatro aspectos que hacen a la tarea de un profesor de apoyo. Partimos, por supuesto siempre desde un trabajo sustentado en el modelo institucional colaborativo, por ende desde una propuesta global y compleja.

El primero de ellos es el **dónde se apoya**, claramente aparecen dos ámbitos, el aula con todos los alumnos y profesor común, y luego, el aula de apoyo, sólo para casos puntuales y justificados a partir de la evaluaciones realizadas al alumno.

En segundo aspecto es el **cómo apoyar**, aparecen tres posibilidades, siempre dentro del aula común, el gran grupo ciase, en pequeños grupos de alumnos o en forma individual, si la situación lo amerita.

<sup>593</sup> Moya, A. (2002). Op. Cit.

<sup>594</sup> Carrión, J. (2001). Op. Cit.

El tercer aspecto es el **cuándo se apoya**, esta dependerá por supuesto del alumno y de los contenidos a desarrollarse en el aula, por ello el apoyo puede ser, antes de la clase, durante la clase o después de la clase.

El cuarto aspecto es el **qué apoyar**, en líneas generales se nombran tres grande bloques, la autonomía del alumno, sus habilidades para la comunicación y en técnicas instrumentales.

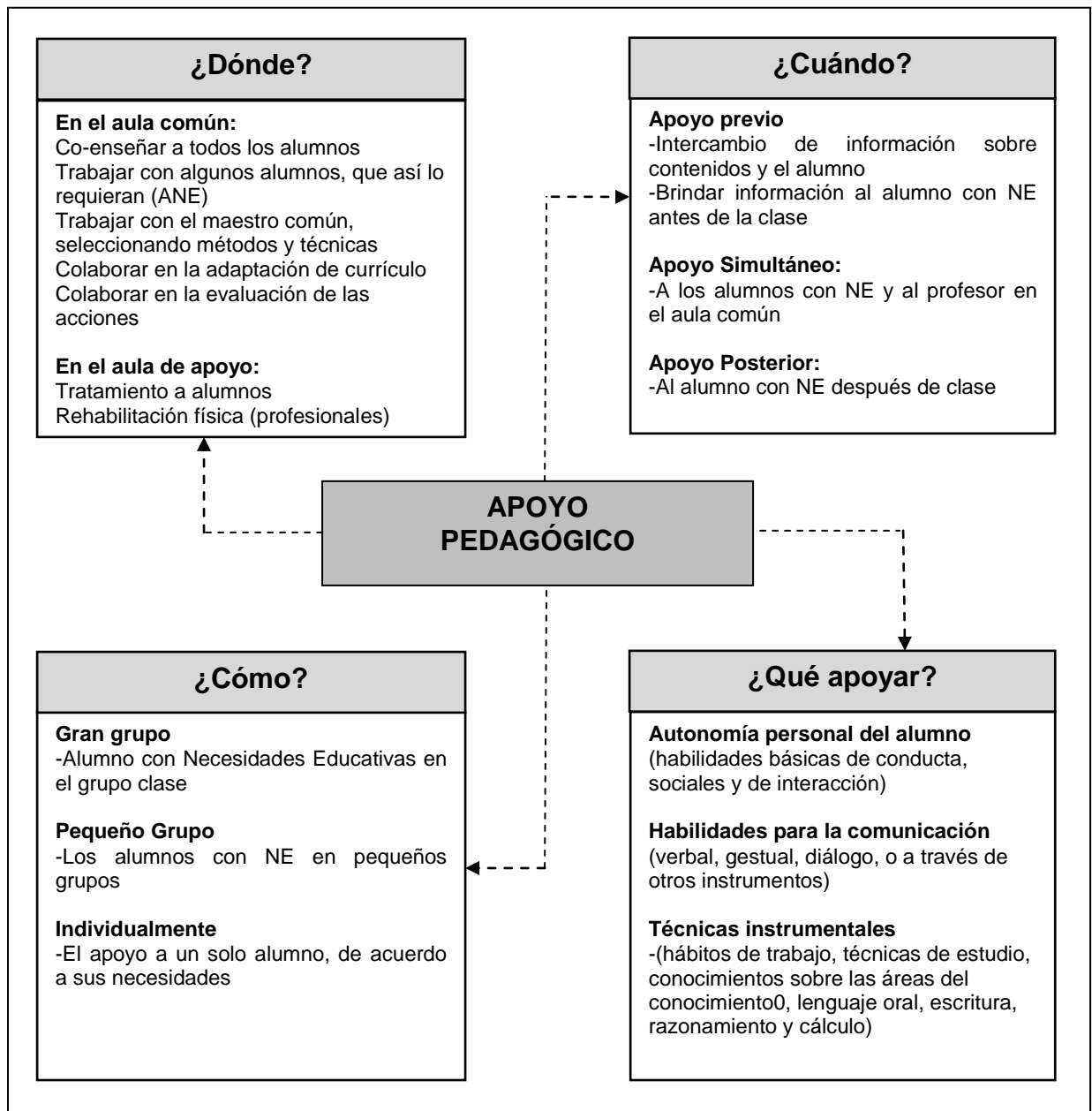


Figura n° 90 Propuesta de ámbitos de desarrollo profesional del profesor de apoyo

Estos cuatro aspectos se desarrollan siempre en forma simultánea, porque son interdependientes entre ellas. A su vez, el cómo aparezcan en la práctica no solo depende de las intenciones del profesor de apoyo, sino que también son

factores determinantes la actitud del maestro común, del espacio físico y de los recursos de la escuela. Le sumamos a esto, el hecho que tiene que existir una propuesta escrita, un proyecto a nivel institucional que avale esta forma de trabajo.

La puesta en práctica de este nuevo rol de profesor de apoyo, implica también una dinámica relacional directa con los otros profesionales, los maestros comunes. Por esto, Torres<sup>595</sup> (2008), nos propone una serie de estrategias que posibilitaría configurar un modelo de apoyo más eficaz para los alumnos de un grupo clase.

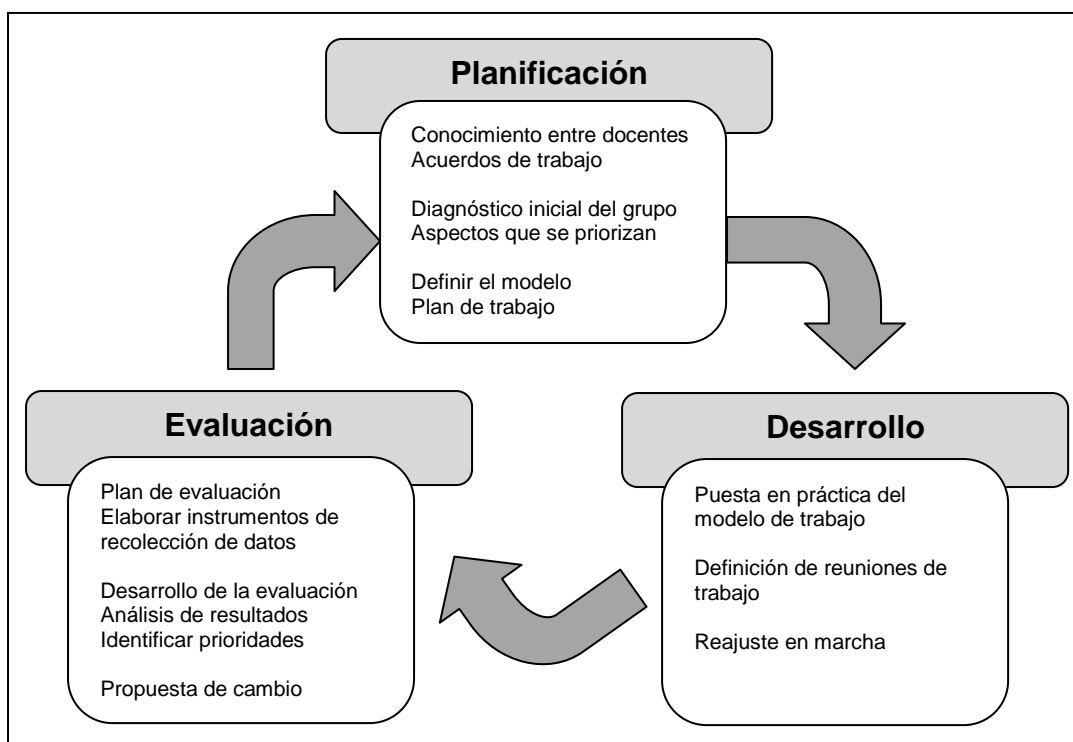


Figura n° 91 Propuesta de trabajo para definir el apoyo para los alumnos

Las etapas propuestas son tres, las cuáles pasamos a detallar a continuación

**Planificación:** comenzamos por el conocimiento compartido de la realidad que tienen que tener el maestro común y el profesor de apoyo. Estos dos profesionales construyen una relación a partir de la reflexión y el análisis conjunto del ámbito escolar. Para esto, asumen niveles de responsabilidad, alcanzan acuerdos, compromisos de colaboración, intercambian la información y diseñan conjuntamente las acciones a realizar.

Aparece la necesidad de elaborar un diagnóstico inicial de la situación en forma compartida. Este hecho permitiría a los dos mayores implicados, detectar los

<sup>595</sup> Torres, J. (2008). Op. Cit.

puntos débiles y fuertes, mantener y potenciar los aspectos positivos, priorizar ámbitos de mejora, con el fin de edificar una cultura del apoyo en base a un encuentro profesional crítico y reflexivo.

El objetivo es construir una estructura de apoyo flexible y versátil, esto significa crear formas de trabajo a partir de las necesidades educativas del alumno. Pueden ir desde el trabajo con alumnos con graves desfasajes a tiempo parcial en pequeños grupos específicos, poner en práctica una doble tutoría, donde se trabaja con pareja pedagógica y elaborar en forma conjunta las adaptaciones curriculares.

La tarea tiene que estar orientada por una planificación elaborada en base a la participación y con el fin de realizar una tarea reflexiva y colaborativa. Sugerimos establecer un plan de trabajo con criterios operativos y realistas, donde quede expresado la forma de trabajo conjunta y así romper con la cultura de trabajo celularista y aislado que prevalecen en las escuelas. Lo importante es plantear orientaciones y establecer condiciones para el trabajo con el servicio de apoyo. Proponemos iniciar la actividad con pequeñas experiencias que puedan ser realizadas y acompañadas.

**Desarrollo:** todo el proceso de atención a la diversidad en las escuelas no puede estar concentrado en el centro de atención a la diversidad, ni asumido sólo por el profesor de apoyo pedagógico. Sino que tiene que ser la institución en su totalidad la que asume esta tarea como propia, por lo tanto no es posible separar una propuesta y práctica de apoyo de una cultura organizacional.

En esta instancia es importante realizar un seguimiento a las actividades planificadas, realizar reuniones periódicas que posibiliten revisar lo realizado y, si es necesario, proponer reajustes en el proceso de trabajo. La figura relevante en esta instancia es la del coordinador de la tarea, profesional que posibilita tener cierto grado de objetividad de los profesores participantes.

**Evaluación:** por último, aparece la evaluación de todo lo trabajado. Esta tarea tiene que ser encarada por un equipo de profesionales, docentes involucrados en la tarea y otros no, con el fin conocer y analizar lo realizado y a partir de allí proponer mejoras en el proceso de apoyo pedagógico. Es necesario que se elabore un plan de evaluación, de manera tal que la misma sea organizada y guarde objetividad con los resultados y decisiones a tomar.

Consolidar en los centros de atención a la diversidad el rol del profesor de apoyo no significa regresar a un modelo de escuela que deposita la atención de los

alumnos en especialistas, este no es el objetivo. Todo lo contrario, partiendo desde la realidad institucional de la mayoría de las escuelas donde la ratio es de 30 alumnos y más, de 45 en el caso de Argentina, un maestro quizás tiene todas las buenas intenciones de responder a las necesidades educativas de sus alumnos pero en cuestión de tiempo esta tarea es casi imposible. En este sentido Abalo y Bastida (1994) exponen que:

*“Simplemente, para el trabajo de evaluación y seguimiento de alumnos el profesor no dispone de tiempos. Preparar materiales, fichas guías y archivos para que unos trabajos por grupos por toda la clase no se convierta en un caos, y para que los alumnos aprovechen bien ese tiempo, precisa una preparación concienzuda y exhaustiva. Pues bien, para todo ello, es sabido que en la Primaria no se dispone de tiempo reglado. El maestro debe contar con un número de horas lectivas para realizar dignamente estas funciones. Para eso un profesorado de apoyo es imprescindible”<sup>596</sup>.*

A partir de esta realidad institucional, no tenemos que olvidar que atender a la diversidad es una cuestión de todos y por ello no podemos pensar que los maestros comunes y los de apoyo son los únicos responsables o magos de la atención a la diversidad en las aulas. Queremos romper una lanza a favor de los profesores, porque a pesar que se encuentran sobrecargados de responsabilidades y tareas, continúan apostando por atender a las diferencias de sus alumnos.

Tenemos que destacar que la propuesta de creación o reconversión de los centros de atención a la diversidad tiene como finalidad la mejora educativa a través del desarrollo de un modelo institucional colaborativo. Esto significa, potenciar el desarrollo de una cultura organizacional que tenga como pilares el crecimiento profesional de sus profesores y el aprendizaje de todos sus alumnos. Por ello, el objetivo de los centros y el de sus profesionales es el crecimiento institucional y el cambio a favor de una educación cada vez más inclusiva.

También hemos señalado las posibles funciones del profesor de apoyo, respecto al alumno, al maestro, a la institución, la familia y el gabinete psicopedagógico. Que la escuela atienda a la diversidad de sus alumnos depende tanto de un profesor de apoyo, de un abordaje institucional colaborativo, del cambio de actitud de las personas y de una tarea conjunta. De acuerdo a esta postura, la diversidad es una tarea de todos, un principio compartido y una meta a nivel institución.

<sup>596</sup> Abalo, V. y Bastida, F. (1994). *Adaptaciones Curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española, p.50.



## Capítulo 13: Herramienta para conocer el modelo de atención a la diversidad en las escuelas

---

Para realizar el instrumento nos sostenemos en la perspectiva interpretativa/simbólica, Domínguez y Díez<sup>597</sup> (2000), entienden a la organización como un fenómeno cultural, una construcción social, constituida simbólicamente y mantenida por la interacción social de sus miembros. De esta forma la organización ya no sería algo existente objetiva e independientemente de las personas que la constituyen. Solo puede tener entidad real y sentido como patrón de relaciones y significados simbólicos que se mantienen a través de procesos continuos de interacción. Al posicionarnos en esta perspectiva de trabajo, la organización puede ser considerada como una construcción social y sostenida por la interacción de sus miembros.

Para la construcción de este instrumento partimos de los múltiples estudios que se realizaron para conocer los modelos de culturas organizacionales. En este caso tomamos las experiencias realizadas por Díez<sup>598</sup> (1999) y sobre todo la de Armengol<sup>599</sup> (2001). Su forma de trabajo marca el inicio y transcurso de nuestra propuesta. ¿Por qué partir de las investigaciones realizadas en el campo de la cultura organizacional?

Porque este campo tiene una larga trayectoria y producciones teórica y prácticas que nos permiten, conocer e implementar acciones de mejora en el campo organizacional. Porque nuestro objeto de estudio, el modelo de atención a la diversidad, forma parte de la organización de las escuelas, es decir que este puede aparecer como un aspecto más dentro de los componentes de la cultura organizacional. Así como existen estilos de dirección escolar, o estilos de enseñanza y aprendizaje, existen modelos de atención a la diversidad. Formas de pensar y hacer una tarea específica, en este caso brindar educación a los alumnos que se encuentran en estos momentos en las escuelas de educación especial.

También tomamos para este estudio los modelos existentes ya en el campo de la educación especial, estos aportes son propuestos por autores como López Melero (1993), Puigdellivol (1997), Fortes Ramírez (1997). De esta forma, al cruzar

---

<sup>597</sup> Domínguez, G. y Díez, J. (2000). "El cambio cultural de las organizaciones educativas", en Cantón, I. *La evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Argentina: Fundec, 2000.

<sup>598</sup> Díez, E. (1999). Op. Cit.

<sup>599</sup> Armengol, C. (2001). Op. Cit.

modelos de cultura organizacional y modelos de atención a la diversidad, pudimos construir un cuestionario para el estudio del modelo de atención a la diversidad.

### 13.1. Modelos de atención a la diversidad desde la educación especial

Tal como expusimos en el capítulo tres, nuestra sociedad y el sistema educativo mismo pasaron por cuatro enfoques de atención a la diversidad, iniciando su trayecto en el camino de la exclusión, luego por la segregación, llegando a la integración y llegando, por ahora, como destino final la inclusión.

El instrumento construido tiene sus raíces en el campo de la educación especial, si bien tiene los aportes de otros campos como los estudios de las diferencias culturales y de género. Tal como fue pensado, el instrumento trata de brindarnos una valoración sobre el enfoque de atención a la diversidad en el cuál se encuentran las escuelas, pero focalizado en los procesos de trabajo que construyen las escuelas de educación especial y educación común. Estos enfoques pueden ser de institucionalización, de integración o de inclusión.

En este caso el instrumento cuanta con la caracterización y valoración de cuatro (4) modelos de atención a la diversidad, los cuáles pasaremos a caracterizar:

**1) Educación en función de la discapacidad**, se la puede caracterizar con características netamente segregadoras, porque se encontraría en un sistema educativo donde existen escuelas comunes y escuelas especiales. Por supuesto que la integración escolar no existe y función de la escuela común es enseñar a las personas normales y la escuela especial tiene que brindar atención a los anormales.

**2) Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos** donde se sigue dentro de un modelo educativo homogeneizador y con un sub-sistema educativo, pero aparece el movimiento de la integración escolar. Aquí se puede ubicar a las escuelas dentro del Modelo de Integración escolar centrado en la Ubicación del Alumno en el Espacio Físico.

**3) Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno** nos encontramos con un cambio sustancial, la aparición de un sistema educativo único, aunque aún pervivan prácticas educativas homogeneizadoras. La integración escolar continúa avanzando y el modelo de integración escolar que desarrollarían las escuelas es el centrado en el Aprendizaje de los alumnos partiendo desde su déficit.

**4) Educación Inclusiva que enfatiza el cambio institucional** la cual tiene como marco el principio educativo de la diversidad y un desarrollo de un sistema educativo único para todas las personas. Esto estaría mostrando que la escuela desarrolla una educación desde la atención a la diversidad, siendo éste el modelo a lograr en todas las escuelas.

Esta última propuesta implica la inclusión de todos sus alumnos a la escuela común; los ámbitos de inclusión son todas las instituciones de la comunidad; se trabaja, desde un asesoramiento integral a toda la escuela y una acción flexible del currículo. Se obra para cambiar la concepción del alumno en la escuela común, es decir borrar la noción de alumnos homogéneos con igual capacidad, por alumnos heterogéneos con diferentes intereses y capacidades, en fin la aceptación de la diversidad.

Recordemos que en el capítulo anterior proponemos un modelo organizativo para la mejora de la atención a la diversidad en las escuelas, asumiendo los principios básicos de la mejora continua, la participación y el compromiso que permita poner en marcha y reorganizar la inclusión.

Con el modelo nos proponemos, por un lado, reestructurar las escuelas de educación especial en centros de atención a la diversidad y la función del profesor de educación especial en profesores de apoyo para la atención a la diversidad. Con esto pretendemos lograr el desarrollo organizativo de las escuelas, convirtiéndolas en instituciones que aprenden. Por otro lado, buscamos rescatar y trabajar a partir de los procesos ya iniciados por las escuelas, aspectos conocidos en el apartado de resultados, con el fin de revalorizar y fortalecer las iniciativas de cambio que se encuentran en las escuelas, en este caso en relación a la atención a la diversidad.

Sostenemos que el instrumento no pretende convertirse en una herramienta que brinda una visión taxativa o precisa sobre la tarea de las escuelas en cuanto a la atención a la diversidad. Si no que, el hecho de ubicar a las prácticas pedagógicas de las escuelas dentro del campo de A,B,C o D, se trata sólo de brindar un conocimiento aproximado sobre el modelo atención a la diversidad que prevalece.

En cuanto a la aplicación del instrumento, tenemos que hacerlo a partir de la tabla de valoración que tiene el instrumento, esto es que A=1, B=2, C=3 y D=4 puntos. El segundo paso consiste en la suma de las puntuaciones obtenidas, y en función del resultado total obtenido ubicar a la institución en algunos de los modelos (A, B, C, D) de atención a la diversidad. Aquí podemos identificar los criterios con

puntuación muy baja, los cuáles pueden ser tomados como las Debilidades del modelo, y los criterios con puntuaciones muy altas, los cuáles pueden ser tomados como las Fortalezas del modelo. La tabla de puntuación es la siguiente:

<b>Modelos de Atención a la Diversidad</b>	<b>Educación en función de la discapacidad</b>	<b>Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos</b>	<b>Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno</b>	<b>Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.</b>
<b>Puntuación</b>	Entre 15 / 25	Entre 26 / 36	Entre 37 / 47	Entre 48 / 60

Luego para profundizar el resultado de la tendencia que marca la aplicación del cuestionario está las guías de entrevistas y de análisis de documentos institucionales (proyectos específicos). Para esta instancia es necesario tener en cuenta si las respuestas obtenidas aparecen con puntuaciones máximas (4 puntos), entonces nos preguntaremos: ¿Cómo llegan a este estadio ideal?; o bien si marcan puntuaciones muy bajas (1 punto), nos preguntaremos: ¿Por qué se encuentran en esta situación?

A continuación presentamos una tabla que nos resume el contenido del cuestionario; el cuestionario tal como puede ser aplicado y las guías de entrevistas y de análisis de documentos.

### Modelos de atención a la diversidad en las escuelas

Crterios	Educación en función de la discapacidad	Integración centrada en el emplazamiento físico de los alumnos	Integración centrada en la organización de los servicios de intervención y el déficit del alumno	Inclusivo, que enfatiza el cambio institucional.
<b>Concepción de educación especial</b>	Rehabilitadora, destinada a la rehabilitación de los niños con discapacidad.	Compensadora de déficit. Escolariza a los alumnos que se encuentran en la sede y brinda apoyo al alumno integrado.	Compensadora de déficit. Brinda apoyo a los alumnos integrados y a los maestros comunes.	Centro de recurso pedagógico que asesora sobre la atención a la diversidad a instituciones.
<b>Valores institucionales sobre atención a la diversidad</b>	Individualistas, segregadores, promueven la permanencia de los alumnos con discapacidad en las escuelas especiales.	Segregadores, cada docente actúa de acuerdo a su propio criterio, sosteniendo la inserción del alumno.	La tolerancia y el respeto a la diversidad, explicitados en documentos formales que no se utilizan en la práctica.	Son aceptados y compartidos por toda la institución. El respeto a las diferencias guía todas las acciones.
<b>Objetivos de la atención a la diversidad</b>	Brindar educación a los alumnos con discapacidad en las escuelas especiales,	Integración Social de los alumnos con discapacidad.	Es la integración a partir de proyectos individuales, partiendo desde el déficit del alumno.	Brindar educación a todas las personas, para el desarrollo de sus capacidades.
<b>Innovación en la atención a la diversidad</b>	No existen, la tarea es contener a los alumnos en la escuela especial.	Son impulsadas sólo por algunos docentes de educación especial que tratan de insertar a sus alumnos en las escuelas comunes.	Surgen del servicio de integración escolar de la escuela especial, en la escuela común no prosperan.	Buscadas y planificadas, a partir de los objetivos institucionales, de las necesidades de todos los alumnos.
<b>Clima de trabajo en la atención a la diversidad</b>	Se trabaja en una atmosfera de temor, por ello los docentes de educación especial y común desempeñan su tarea en la institución que corresponde.	Desde la dirección de la escuela hay confianza en los docentes, por ello se generan acciones de integración de alumnos generada desde la voluntad del docente.	Desde la dirección de la escuela especial se brinda mayor participación en el Servicio de Integración, y desde allí buscan contacto con sus colegas de la escuela común.	Los docentes de escuela única y centro de apoyo, forman un equipo de trabajo, en base a la confianza y un sistema de comunicación ascendente y descendente.
<b>Desarrollo y planificación del currículo</b>	Existen dos currículos, el de la escuela especial y el de la escuela común.	Existen dos currículos y el alumno se escolariza con el currículo de la escuela especial.	Existen dos currículo y son los maestros de educación especial realiza las adaptaciones curriculares individuales.	Existe un currículo común único, abierto y flexible.
<b>Formación continua de profesores</b>	La capacitación de los maestros es externa, brindada por expertos y diferenciada.	La capacitación de los maestros de educación especial y común es externa, brindada en forma separada. Se informa sobre la integración a los maestros comunes.	La capacitación de los maestros es externa, planificada por la administración. Los temas son la integración escolar y el currículo de escuela común.	Es permanente y seleccionada en función de las necesidades profesionales de los docentes. Temas diversidad en las personas y su atención educativa.
<b>Alumnos a brindar atención educativa</b>	Los alumnos por sus características especiales no pueden ser integrados en la escuela común.	La escuela especial integra a la escuela común sólo a los alumnos que son evaluados y pueden socializarse.	La escuela especial sólo integra a los alumnos que los maestros consideran que tienen un buen nivel y aprenden.	Todos los alumnos tienen derecho a ser escolarizados en la escuela común, pero algunos pueden necesitar de apoyo escolar o de una escolarización especial.

<b>Resolución de conflictos</b>	No se perciben conflictos en el proceso de atención a la diversidad, pues cada alumno se escolariza en la escuela.	La escuela especial percibe los conflictos, pero prefieren no intervenir ni explicitarlo para evitar enfrentamientos con la escuela común	La escuela especial percibe la aparición de conflictos en el proceso de integración de los alumnos, pero prefiere que el tiempo los resuelva, de tal forma de continuar con la integración del alumno.	El personal de la escuela común y del centro de apoyo pedagógico percibe a los conflictos como algo natural, como parte de todo proceso de trabajo.
<b>Interacción entre profesionales</b>	Prevalece un trabajo separado, el profesor de educación especial en su escuela y el maestro común en la suya, dado que los alumnos no se escolarizan en forma conjunta.	Trabajo individual, el profesor de educación especial integrador brinda apoyo en su escuela y el profesor de la escuela común escolariza en su aula al alumno integrado.	El docente especial itinerante y el maestro común sólo buscan intercambiar información puntual sobre el alumno integrado.	Entre los profesores un compromiso y actitud de aprendizaje mutuo. El profesor de apoyo brinda asesoramiento al profesor de la escuela única.
<b>Condiciones organizativas</b>	Los docentes de educación especial y común organizan sus actividades en sus escuelas.	La integración escolar se trabaja a partir de la iniciativa del docente de la escuela especial y la voluntad del docente de escuela común.	Surgen los servicios de integración escolar y se elabora un proyecto de integración. Los docentes que intervienen son: el itinerante, el de apoyo y el profesor de escuela común.	Como centro de recurso pedagógico asesora y orienta en el tratamiento de la diversidad a las escuelas únicas u otras organizaciones.
<b>Participación de los implicados</b>	Cada docente participa en las actividades propias de su escuela: especial o común.	En este proceso participan sólo los docentes involucrados en el proceso de integración, el maestro especial y común, a partir de su voluntad.	Organizada y requerida formalmente desde la dirección escolar.	La participación es un requisito institucional y una acción deseada y buscada. Se planifica desde la instancia de planificación, desarrollo y evaluación.
<b>Rol de la dirección</b>	Gestiona su institución, especial y común, y entre sus actividades no se encuentra la integración.	Actúa en base a la intuición personal, avala la integración pero no la convierte en un tema de carácter institucional.	Como profesional tecnocrático elabora un proyecto de integración, sólo para el servicio.	Como profesional democrático promueve la gestión de la diversidad, a partir de la construcción de un plan de trabajo colectivo.
<b>Toma de decisiones</b>	Se toman en cada escuela, común y especial, pues no se trabaja con la integración de alumnos.	Las decisiones se resuelven a partir de la reglamentación vigente y a partir de criterios personales. No existe una reglamentación específica para la gestión de la diversidad.	En función de los criterios del director o de la superioridad; o de lineamientos generales sobre integración escolar.	Se realiza en forma conjunta, escuela única y centro de apoyo, a partir de la normativa vigente de la atención a la diversidad, sobre todo, atendiendo a las necesidades de los alumnos.
<b>Evaluación realizada</b>	Sólo se evalúan los aprendizajes de los alumnos, de acuerdo a su ámbito de escolarización.	Se evalúa los aprendizajes de los alumnos integrados, para valorar su continuidad o no en la escuela común.	Se evalúa el servicio de integración en base a debilidades y fortalezas organizacionales, y el aprendizaje de los alumnos, para determinar las acciones a seguir.	Proceso continuo que contribuye a la mejora de todos los procesos. Se evalúa: los proyectos, los servicios, la tarea docente y los alumnos.

## CUESTIONARIO

N°	AMBITOS E INDICADORES	Valor
<b>1</b>	<b>ÁMBITO INSTITUCIONAL</b>	
<b>1.1.</b>	<b>Concepción de Educación Especial</b>	Valor
<b>a</b>	La educación especial es una propuesta educativa rehabilitadora destinada a un grupo de alumnos. En este marco la escuela especial tiene la tarea de recuperar a los niños con discapacidad.	<b>1</b>
<b>b</b>	La educación especial es una propuesta educativa compensadora de déficit de los alumnos con discapacidad. En este marco la escuela especial tiene la tarea de brindar un apoyo pedagógico en contraturno a los alumnos integrados en la escuela común y educar a los alumnos que se encuentran en la sede.	<b>2</b>
<b>c</b>	La educación especial es una propuesta educativa compensadora de déficit de los alumnos con discapacidad. En este marco la escuela especial se aboca a brindar apoyo pedagógico a los alumnos integrados y a los maestros de escuelas comunes que los integran.	<b>3</b>
<b>d</b>	La educación especial es una propuesta de educación potenciadora del aprendizaje de todos los alumnos. En este marco la escuela de educación especial redefine su rol y se transforma en centro que asesora pedagógicamente sobre la atención a la diversidad a la escuela común y otras instituciones de la comunidad. Aunque también puede, si fuera necesario, brindar educación en sede a aquellos alumnos que así lo requieran.	<b>4</b>
<b>1.2.</b>	<b>Grado de conocimiento de los valores institucionales sobre la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	En la escuela se sostienen valores individuales que promueven la permanencia de los alumnos con discapacidad en las escuelas especiales.	<b>1</b>
<b>b</b>	En la escuela no aparecen explicitados valores institucionales que orienten el proceso de integración escolar. Cada docente involucrado actúa en esta tarea de acuerdo a su propio criterio, sosteniendo la inserción social-escolar del alumno.	<b>2</b>
<b>c</b>	En la escuela existen valores sobre la integración escolar, entre ellos la tolerancia y el respeto a la diversidad, y se encuentran explicitados en documentos institucionales formales que no se utilizan. Los mismos fueron formulados por el equipo directivo o por el servicio de integración escolar en soledad.	<b>3</b>
<b>d</b>	En la escuela existen valores sobre la atención a la diversidad, aceptados y compartidos por toda la institución, siendo el más relevante el respeto a las diferencias. Estos se encuentran explicitados en los documentos institucionales, y las acciones que se planifican y desarrollan son coherentes con estos valores.	<b>4</b>
<b>1.3.</b>	<b>Objetivos de la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	El objetivo de la atención a la diversidad es brindar educación a los alumnos con discapacidad en las escuelas especiales, buscando la rehabilitación de los alumnos considerados diferentes.	<b>1</b>
<b>b</b>	El objetivo de la atención a la diversidad es la socialización de los alumnos con discapacidad. Se busca insertar a estos alumnos a la escuela común, para que compartan allí algunos momentos y espacios.	<b>2</b>
<b>c</b>	El objetivo de la atención a la diversidad es igualar los aprendizajes de los alumnos con discapacidad a la de los alumnos de la escuela común. Esta acción está centrada en una propuesta de integración en la escuela común donde se elaboran proyectos individuales, partiendo desde el déficit del alumno.	<b>3</b>
<b>d</b>	El objetivo de la atención a la diversidad es brindar educación a todas las personas. La actividad se desarrolla desde la escuela común, para atender a las necesidades de todos los alumnos y desarrollar sus capacidades.	<b>4</b>
<b>1.4.</b>	<b>Innovaciones en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Las innovaciones no existen, la tarea es contener a los alumnos en la escuela especial, para brindarles una educación de acuerdo a sus características.	<b>1</b>
<b>b</b>	Las innovaciones son impulsadas sólo por algunos docentes de educación especial que tratan de insertar a sus alumnos en las escuelas comunes.	<b>2</b>
<b>c</b>	Las innovaciones surgen del servicio de integración escolar de la escuela especial a partir de las experiencias desarrolladas por los docentes. Sin embargo estas propuestas en la escuela común no prosperan a nivel institucional.	<b>3</b>
<b>d</b>	Las innovaciones son producto de una planificación y organización a partir de los objetivos institucionales y de las necesidades de todos los alumnos. Es importante que las innovaciones sean aceptadas y compartidas por las escuelas de educación especial y común.	<b>4</b>



<b>1.5.</b>	<b>Clima de trabajo que prevalece en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Hay un clima estable, estructurado, autoritario, donde la dirección tiene una comunicación descendente con los docentes, en forma de instrucciones. Se trabaja en una atmosfera de temor, por ello los docentes de educación especial y común desempeñan su tarea en la institución que corresponde, y mantienen relación laboral sólo en el caso de derivación del alumno.	<b>1</b>
<b>b</b>	Desde la dirección de la escuela, paternalista, hay confianza en los docentes, por ello se generan acciones de integración de alumnos generada desde la voluntad del docente. Los docentes de la escuela especial y común mantienen una escasa relación profesional, para no invadir el campo y espacio laboral del otro.	<b>2</b>
<b>c</b>	Desde la dirección de la escuela especial se brinda mayor participación en el Servicio de Integración, y desde allí buscan contacto con sus colegas de la escuela común, quienes pueden sentirse incómodos por su presencia, pero aún así dejan que los maestros especiales ingresen al aula para realizar acciones relacionadas con la integración.	<b>3</b>
<b>d</b>	Los docentes de escuela única y centro de apoyo, forman un equipo de trabajo, en base a la confianza y un sistema de comunicación ascendente y descendente. Esta situación genera una elevada motivación y un desarrollo personal y profesional que incide en la mejora de la atención a la diversidad de todos los alumnos.	<b>4</b>

## 2 ÁMBITO CURRICULAR

<b>2.1.</b>	<b>Desarrollo y planificación del currículo en la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Existen dos currículos, el de la escuela especial y el de la escuela común, cada profesor planifica y desarrolla los contenidos para su grupo de alumnos, en forma homogénea.	<b>1</b>
<b>b</b>	Existen dos currículos, el de escuela especial y el de escuela común, cada profesor planifica en forma individual en su ámbito escolar. El alumno asiste a clases a la escuela especial y en contraturno asiste a participar de momentos de clases en la escuela común, y para ello el profesor de educación especial planifica actividades puntuales a realizar en las materias artísticas.	<b>2</b>
<b>c</b>	Existe un currículo paralelo, y son los maestros de educación especial quienes se acercan a conocer el currículo de la escuela común. Para ello el profesor de educación especial, o profesor de apoyo o itinerante, realiza las adaptaciones curriculares individuales para sostener la integración del alumno, y el alumno en contraturno asiste a la escuela especial para recibir apoyo pedagógico.	<b>3</b>
<b>d</b>	Existe un currículo común único, abierto y flexible. Se traduce en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI), en la Programación de Aula y en las Adaptaciones Curriculares Individuales, esta última solo en el caso de ser necesaria.	<b>4</b>

540

<b>2.2.</b>	<b>Formación permanente del profesorado que trabaja con la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	La capacitación de los maestros es externa, brindada por expertos y diferenciada. Está destinada a los profesores de educación especial, como especialistas de la educación de alumnos diferentes, por lo que las temáticas están relacionadas con aspectos psicológicos y médicos que les permiten realizar diagnósticos en los alumnos. Mientras que los profesores de educación común, reciben capacitación en las disciplinas escolares o la didáctica general.	<b>1</b>
<b>b</b>	La capacitación de los maestros de educación especial y común es externa, brindada en forma separada. En cuanto a las temáticas, estas también son diferenciadas de acuerdo a la especialidad: educación especial y común. Se informan sobre los procesos de integración escolar.	<b>2</b>
<b>c</b>	La capacitación de los maestros es externa, planificada por la administración escolar o brindada por organismos privados, donde participan profesores de educación especial y común. Los temas desarrollados son marcos teóricos sobre la integración escolar de alumnos con discapacidad, y el currículo común para los profesores de educación especial.	<b>3</b>
<b>d</b>	La capacitación es permanente y seleccionada en función de las necesidades profesionales de los docentes de educación especial y común; siendo las temáticas prioritarias aquellas que enfatizan la diversidad en las personas y su atención educativa. Se puede hablar de un modelo de formación centrada en la escuela y en la comunidad.	<b>4</b>

<b>2.3.</b>	<b>Alumnos a brindar atención educativa</b>	Valor
<b>a</b>	Los alumnos no pueden ser integrados en la escuela común dado que por sus características personales necesitan de una educación especial.	<b>1</b>
<b>b</b>	El principio es que la escuela especial integra a la escuela común sólo a los alumnos que son evaluados y pueden socializarse, y a su vez son aceptados por la buena voluntad de un docente común.	<b>2</b>
<b>c</b>	El principio es seleccionar a los alumnos a ser integrados en base a dos premisas; la primera es que la escuela común, por lo menos desde lo normativo, tiene que aceptar la integración de los alumnos; y segundo, la escuela especial sólo integra a los alumnos que los maestros consideran que tienen un buen nivel.	<b>3</b>
<b>d</b>	El principio establece que todos los alumnos tienen derecho a ser escolarizados en la escuela común, pero algunos pueden necesitar de apoyo escolar para proseguir sus estudios o bien de una escolarización especial.	<b>4</b>

<b>3 ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN</b>		
<b>3.1.</b>	<b>La percepción y resolución de los conflictos que aparecen en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	El personal de las escuelas no perciben conflictos en el proceso de atención a la diversidad, pues cada alumno se escolariza en la escuela que le corresponde: escuela común o especial.	<b>1</b>
<b>b</b>	El personal de la escuela especial percibe la existencia de conflictos en el proceso de integración de los alumnos, pero prefieren ni intervenir ni explicitarlo para evitar enfrentamientos con la escuela común	<b>2</b>
<b>c</b>	El personal de la escuela especial percibe la aparición de conflictos en el proceso de integración de los alumnos, pero prefiere que el tiempo los resuelva, de tal forma de continuar con la integración del alumno.	<b>3</b>
<b>d</b>	El personal de la escuela común y del centro de apoyo pedagógico percibe a los conflictos como algo natural, como parte de todo proceso de trabajo. Se parte por reconocer que la atención a la diversidad de los alumnos puede acarrear miedos, tensiones, entre el colectivo escolar y por ello se intenta identificarlos, explicitarlos, analizarlos y resolverlos.	<b>4</b>

<b>3.2.</b>	<b>La interacción entre los profesionales que participan en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Prevalece un trabajo separado, el profesor de educación especial en su escuela y el maestro común en la suya, pues no hay necesidad de trabajo conjunto o intercambio, dado que los alumnos no se escolarizan en forma conjunta.	<b>1</b>
<b>b</b>	Prevalece el trabajo individual, el profesor de educación especial integrador brinda apoyo en su escuela al alumno integrado, y el profesor de la escuela común escolariza en su aula al alumno integrado; no hay necesidad de dialogo o intercambio de opiniones entre los profesores.	<b>2</b>
<b>c</b>	Prevalece entre los docentes una relación de índole formal. El docente especial itinerante y el maestro común sólo buscan intercambiar información puntual sobre el alumno integrado, para que el itinerante realice las adaptaciones del currículo.	<b>3</b>
<b>d</b>	Prevalece entre los profesores un compromiso y actitud de aprendizaje mutuo. El profesor de apoyo brinda asesoramiento y colaboración al profesor de la escuela única, si este lo necesita.	<b>4</b>

<b>3.3.</b>	<b>Condiciones organizativas que brindan el marco para la atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Los docentes de educación especial y común organizan sus actividades en sus escuelas, sin mantener relación alguna, dado que no hay integración de alumnos.	<b>1</b>
<b>b</b>	La integración escolar se trabaja a partir de la iniciativa del docente de la escuela especial, que busca integrar a sus alumnos, y del docente de la escuela común que acepta desde la voluntad la integración.	<b>2</b>
<b>c</b>	En las escuelas especiales surgen los servicios de integración escolar y se elabora un proyecto de integración. Los docentes que intervienen en el proceso de integración son: el itinerante, el de apoyo y el profesor de escuela común.	<b>3</b>
<b>d</b>	La escuela especial como centro de recurso pedagógico asesora y orienta en el tratamiento de la diversidad a las escuelas únicas u otras organizaciones de la comunidad. Esta tarea la realiza a través del equipo de profesionales que se encuentran en el centro de apoyo.	<b>4</b>

<b>3.4.</b>	<b>La participación de las personas implicadas en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Cada docente participa en las actividades propias de su escuela: especial o común.	<b>1</b>
<b>b</b>	En este proceso participan sólo los docentes involucrados en el proceso de integración, el maestro especial y común, a partir de su voluntad.	<b>2</b>
<b>c</b>	En este proceso la participación es organizada y requerida formalmente desde la dirección escolar. Es común usar las notificaciones para requerir la presencia de los profesores en las reuniones de trabajo donde se organiza la integración de los alumnos, pero es la dirección quien determina esta organización.	<b>3</b>
<b>d</b>	En este proceso la participación es un requisito institucional y una acción deseada y buscada por todo el personal de escuela única y del centro de apoyo. Se planifica desde la instancia de planificación, desarrollo y evaluación.	<b>4</b>

<b>4 ÁMBITO DE LA GESTIÓN ESCOLAR</b>		
<b>4.1.</b>	<b>Rol que asume la dirección escolar en el proceso de atención a la diversidad</b>	Valor
<b>a</b>	Cada director gestiona su institución, especial y común, y entre sus actividades no se encuentra la integración, dado que esta no se realiza.	<b>1</b>
<b>b</b>	El director actúa en base a la intuición personal, avala la integración pero no la convierte en un tema de carácter institucional.	<b>2</b>
<b>c</b>	El director como profesional tecnocrático elabora un proyecto de integración escolar. Este documento se trabaja sólo en el servicio de integración de la escuela especial.	<b>3</b>
<b>d</b>	El director como profesional democrático promueve la gestión de la diversidad, a partir de la construcción de un plan de trabajo colectivo para la atención a la diversidad de todos los alumnos y actúa como un referente, consultor, asesor, orientador, propulsor y garante del compromiso contraído.	<b>4</b>

<b>4.2.</b>	<b>Toma de decisiones para desarrollar la atención a la diversidad</b>	<b>Valor</b>
<b>a</b>	Las decisiones se toman en cada escuela, común y especial, dado que no es necesario que se tomen decisiones en forma conjunta, pues no se trabaja con la integración de alumnos.	<b>1</b>
<b>b</b>	La toma de decisiones o todo imprevisto se resuelve en el marco general del reglamento de la administración escolar vigente y a partir de criterios personales. No existe una reglamentación específica para la gestión de la diversidad.	<b>2</b>
<b>c</b>	La toma de decisiones se realiza en función de los criterios del director o de la superioridad. Existe, a nivel sistema educativo, lineamientos generales sobre integración escolar, pero en las escuelas los servicios de integración no tienen elaborado sus reglamentos.	<b>3</b>
<b>d</b>	La toma de decisiones se realiza en forma conjunta, escuela única y centro de apoyo, a partir de la normativa vigente de la atención a la diversidad ( a nivel sistema educativo e institucional, como el reglamento institucional de cada escuela), de la profesionalidad y experiencia del profesorado y, sobre todo, atendiendo a las necesidades de los alumnos.	<b>4</b>

<b>4.3.</b>	<b>Ámbitos que se priorizan para ser evaluados en el proceso de atención a la diversidad</b>	<b>Valor</b>
<b>a</b>	Sólo se evalúan los aprendizajes de los alumnos, de acuerdo a su ámbito de escolarización, escuela común o escuela especial.	<b>1</b>
<b>b</b>	No se evalúan los procesos de integración. Importa evaluar los aprendizajes de los alumnos integrados, para valorar su continuidad o no en la escuela común.	<b>2</b>
<b>c</b>	Se evalúa el servicio de integración en base a debilidades y fortalezas organizacionales, y el aprendizaje de los alumnos, para determinar las acciones a seguir.	<b>3</b>
<b>d</b>	La evaluación se desarrolla como un proceso continuo que contribuye a la mejora de todos los procesos. Existe una cultura de la evaluación acompañada con instrumentos para la evaluación de: los proyectos, del funcionamiento de los servicios, de la tarea docente y de los aprendizajes de los alumnos.	<b>4</b>

### Datos Generales

<b>1. EDAD:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>2. TITULACIÓN QUE CUENTA:</b> -MAESTRO: <input type="text"/> -PROFESOR: <input type="text"/> LICENCIADO: <input type="text"/>	
<b>3. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>4. TIEMPO DE TRABAJO EN LA ESCUELA ACTUAL:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>5. EN EL CASO DE ESTAR OCUPANDO UN CARGO DE DIRECCIÓN, ESPECIFICAR EL TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL CARGO:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>6. TIEMPO TRABAJANDO CON PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>7. ESPECIFICAR LA TAREA QUE REALIZA ACTUALMENTE EN LA ESCUELA:</b>	
7.1. PROFESOR DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN SEDE: <input type="checkbox"/>	7.8. PROFESOR DE EDUCACIÓN COMÚN: <input type="checkbox"/>
7.2. PROFESOR INTEGRADOR: <input type="checkbox"/>	7.9. PROFESOR DE MATERIA ESPECIAL: <input type="checkbox"/>
7.3. PROFESOR DE APOYO: <input type="checkbox"/>	7.10. SECRETARIO: <input type="checkbox"/>
7.4. PROFESOR ITINERANTE: <input type="checkbox"/>	7.11. CARGO DIRECTIVO: <input type="checkbox"/>
7.5. PROFESOR DE ATENCIÓN TEMPRANA: <input type="checkbox"/>	7.12. PROFESIONAL DE GABINETE ESCOLAR: <input type="checkbox"/>
7.6. PROFESOR DE TALLER (FORMACIÓN LABORAL): <input type="checkbox"/>	7.13. OTRO: <input type="checkbox"/>
7.7. COORDINADOR DE SERVICIO: <input type="checkbox"/>	
<b>8. NIVEL EDUCATIVO:</b>	
<b>9. CANTIDAD DE ALUMNOS POR GRADO:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<b>10. CANTIDAD DE ALUMNOS INTEGRADOS POR GRADO:</b> <input type="text"/> <input type="text"/>	

## Guía para Entrevistas

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EL ESTUDIO DEL MODELO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS ESCUELAS	
ESCUELA:	
CARGO:	
ÁMBITOS	PREGUNTAS:
<b>INSTITUCIONAL</b>	¿Cuál es el rol de la educación especial hoy?; ¿El rol que hoy cumple, fue siempre el mismo, si cambio, cuando y por qué?; ¿Cuáles son los objetivos de la institución, como se los formuló?; ¿Cómo puede Ud. caracterizar la propuesta de atención a la diversidad?; ¿Puede señalar los valores que sostiene la escuela?
<b>CURRICULAR</b>	¿La escuela tiene elaborado el PCI, cómo lo elaboraron, quienes participaron?, o ¿Por qué no elaboraron el PCI?; ¿Ud. participa en la elaboración de adaptaciones del currículo?, ¿cómo las realizan?, ¿Por qué no las realizan?; ¿Para Ud. todos los alumnos pueden ser escolarizadas en la escuela común, si-no, porqué?; ¿Su formación le brinda las herramientas para trabajar en las escuelas?, ¿qué temáticas necesita para capacitarse?
<b>ORGANIZACIÓN</b>	¿¿Qué dificultades aparecen en el proceso de atención a la diversidad?, ¿las resuelven, cómo?; ¿Cómo se encuentra organizada la escuela especial/común?, ¿cómo se organiza el servicio de integración?; ¿La escuela cuenta con un proyecto específico de atención a la diversidad?, ¿cómo fue elaborado?; ¿Qué acciones se realizan para brindar educación a los alumnos que vienen de la escuela especial?; ¿Quiénes participan en este proceso?
<b>GESTIÓN</b>	¿En su escuela tienen elaborado el PEI, y para que les es útil?, ¿Cómo lo elaboraron?; ¿Por qué no lo elaboraron?; ¿En la escuela planifican las acciones que se realizan?, ¿cómo, quienes participan?, ¿Por qué no se planifican las acciones?; ¿Qué se evalúa en la escuela?; ¿Cuál es el rol de la dirección en el proceso de atención a la diversidad?, ¿Cómo se toman las decisiones en el proceso de atención a la diversidad?,

<b>GUÍA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES</b>	
<b>ESCUELA:</b>	
<b>DOCUMENTO</b>	<b>CRITERIOS</b>
<b>PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)</b>	-Estructura del documento
	-Principios pedagógicos que aparecen –de atención a la diversidad
	-Aspectos de la historia de la institución que aparecen
	-Coherencia entre los objetivos institucionales y los expresados por los actores
	-Grado de coherencia entre le PEI y el Proyecto de Atención a la Diversidad
	-Estructura organizativa que se plantea
	-Propuesta de evaluación
<b>PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)</b>	-Estructura del PCI (documento)
	-Principios pedagógicos que aparecen
	-Principios de atención a la diversidad que aparecen
	-Características del modelo pedagógico
	-Propuesta de evaluación de los aprendizajes
	-Propuesta de adaptaciones curriculares
<b>PROYECTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	-Estructura del proyecto –documento-
	-Principios del proyecto
	-Modelo pedagógico explicitado
	-Coherencia entre los objetivos del proyecto y los del PEI y PCI
	-Organización de la propuesta
	-Modalidad de trabajo propuesta
	-Modelo de evaluación propuesto





## Séptima parte- Referencias bibliográficas

---

- Abalo, V. y Bastida, F. (1994). *Adaptaciones Curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE, (2010). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente. Serie Formación Docente*. Colección Universitas. Buenos Aires: Laborde.
- Aguaded, A. et. al. (1998). *Integración: didáctica y organización*. Huelva: Hergué.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Aguado, T. et. al. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC.
- Aguado, T. (2005). "Educación Intercultural. La ilusión necesaria", en Jiménez, C., *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Person Prentice Hall.
- Aguerrondo, I., (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). "Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia", en *Cuadernos de pedagogía* Nº 307.
- Ainscow, M. (2005). "La mejora de la escuela inclusiva", en *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp.78-83.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). "Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas?", en Giné, C. (Coord.) *La educación inclusiva. De la inclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, pp. 161-170.
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez, H. (2003). *Administración. Un enfoque interdisciplinario y competitivo*. Córdoba: EUDECOR.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. España: Wolters Kluwer.

- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Antúnez, S. (1997). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Antúnez, S. et. al. (2001). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Grao.
- Antúnez, S. (2007). "Autonomía Escolar: incrementar la confianza y la responsabilidad", en *Andalucía Educativa*, Nº 61, pp. 24-28.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Ara, B. et. al., (2005), *Análisis de centros educativos*. Barcelona: ICE-HORSORI
- Arnáiz, P. e Illán, N. (1996). "Procesos de enseñanza -aprendizaje ante las necesidades educativas especiales", en Illán, N. (coord.). *Didáctica y Organización en la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ascolani, A. (Comp.) (1999). *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.
- Ball, S. (1999). "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas", en *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona: PPU.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Barriguete, L. y Penna, M. (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: Catarata.
- Batram, A. (2001). *Navegar por la complejidad. Guía básica sobre la teoría de la complejidad en la empresa y la gestión*. Barcelona: Granica.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo*. España: Debolsillo.
- Beger, H. y Luckmann, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.

- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Prentice Hall.
- Bernardo, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendiendo a investigar*. Madrid: RIALP
- Bertolini, M. y Langon, M. (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, E. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Blanco, R. (2005). "Protagonismo docente en el cambio educativo", en *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.
- Blanco, R. (2006). "La Equidad y la Inclusión Social. Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela", en REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, Nº. 3, pp. 1-15.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Grao.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2004). "La salud de la investigación en organización escolar", en *Revista Organización y Gestión Educativa Nº 1, Investigación Educativa y Organización Escolar*. Valencia: Praxis, pp.15-22.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2011). "La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades", en *Revista Organización y Gestión Educativa Nº 2*, pp. 9-12.
- Bolívar, A. (2011). "Por una renovación organizativa de los centros escolares", en *Revista Organización y Gestión Educativa Nº 4*, pp. 29-30.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Norma.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borrell, N. (1988). *Introducción a la organización escolar*. Barcelona: PPU.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Brown, B. (2010). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Buendía, L., González, D. y Pozo, M. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bunge, M. (2004). *Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Butelman, I. (Comp.) (1996). *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2008). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Calatayud, M. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe.
- Canevaro, A. (1998). "La relación personal en el tratamiento de la diversidad", en *Revista Educar* 22-23, Comprender la educación. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, pp.37-54.
- Cano, R. (2003). "Concepto, evolución histórica y desarrollo de la Educación Especial", en Cano, R. (Coord.), *Bases pedagógicas de la educación especial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Capella, H. (2001). *Territorio y cultura: la importancia de los vínculos culturales en el desarrollo endógeno de las comarcas de la Terra Alta, de la Matarranya y de Els Ports*. Tesis Doctoral dirigida por el Dr. J. Font. Facultat de Geografia i Historia. Universitat de Barcelona.
- Carbonell, F. (1996). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- Cardona, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrión, J. y Sánchez, A. (1999). "Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras", en *Revista de Educación Especial* N° 25. Aljibe: Granada.
- Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Aljibe: Granada.
- Carrasco, M. y Coronel, M. (2005). *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer Educación.
- Ciscar, C. y Uría, M. (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar S.A.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación*. Barcelona: Paidós.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2009). *El Progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. República Argentina: CEPAL.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Coronel, J. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). "La competencia social y el clima del aula como práctica inclusora en el contexto escolar", en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 1, pp. 22-25.
- Dávalos, P. (2005). *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: Clacso.
- Departament d'Educació, Servei d'Educació Inclusiva i de Coordinació. (2009). *Educació aprendre junts per viure junts pla d'acció 2008-2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria per a la Immigració. (2010). *Guia de recomanacions sobre gestió de la diversitat a les empreses i d'altres organitzacions*. Catalunya: Generalitat de Catalunya.
- Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Días Alcaraz, F. (2006). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Diccionario Enciclopédico Salvat, (1957). Tomo V. Barcelona: Salvat.
- Diccionario de la Lengua Española, (2001). Madrid: Real Academia Española.
- Diccionario de ciencias de la educación I, (1983). Madrid: Ediciones Rioduero.
- Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado, (2002). Buenos Aires: Larruse.
- Díez, E. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-tau.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Domènech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, G. y Díez, J. (2000). "El cambio cultural de las organizaciones educativas", en Cantón, I. *La evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Argentina: Fundec.
- Dubrovsky, S. (2005). "La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre "integrar" o ser "el integrado", en Dubrovsky, S. (Comp.) *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Noveduc.

- Dueñas, M. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Duck, C. y Murillo, F. (2011). "Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Volumen 5 / Número 2.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). "La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Volumen 5 / Número 2, pp. 154-170, p.156.
- Duro, E. y Nirenberg, O. (2011). *Autoevaluación de la calidad educativa en las escuelas primarias*. Argentina: UNICEF.
- Dussel, I. (2009). "La escuela y la diversidad: un debate necesario", en Medina, P. (Comp.), *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la Identidad en las prácticas educativas*. México: Plaza y Valdes.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). "Inclusión educativa", en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, Nº 2.
- Echeita, G. (2009). "Los procesos de inclusión educativa desde la declaración de salamanca. Un balance doloroso y esperanzado", en Giné, C. (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, pp. 25-47.
- Equipo de Antropología, (2005). *La diversidad cultural*, Lic. en Trabajo Social - Lic. en Ciencias Políticas. Argentina: Facultad de Trabajo Social – UNER.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Etkin, J. (2003). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. México: Oxford.
- Escudero, J. (1990). "Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica", en *Revista Currículum* Nº 2, pp.3-24.
- Escudero, J. y López, J. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Grao.
- Ferrel O., Hirt, G., Ramos, L., Adriaenséns, M. y Flores, M. (2004). *Introducción a los Negocios en un Mundo Cambiante*. México: Mc Graw Hill.
- Fernández, M. (2011). "Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección", en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 2, pp. 25-29.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.



- Fernández Enguita, M. (2009). "La evaluación como base de la profesionalidad, la autonomía y la innovación", en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 4, pp. 16-20.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Font, J. (2009). "La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión", en Giné, C. (Coord.), *La educación inclusiva. De la inclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, pp. 111-125.
- Fortes, A. (1995). "Modelos de organización escolar", en Molina, S., *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. España: Marfil.
- Fortes, A. (1998). "Evaluación de Programas de Integración Escolar", en Sanchez, A. y Torres, J., *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.
- Franklin, B. (Comp) (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la Educación Especial*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Frassa, J. (2011). "Cultura organizacional: conceptualizaciones y metodologías detrás de un concepto complejo"; en *Revista de Dirección y Organización* N° 44-Julio. Madrid: CEPADE, Universidad Politécnica de Madrid, pp. 74-85.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gairín, J. (1998). "Estrategias organizativas en la atención a la diversidad", en *Revista Educar* N° 22-23. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gairín, J. (1996). *Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", en *Revista EDUCAR N° 27, Los retos de las nuevas organizaciones educativas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, pp.51-82.
- Gairín, J. (2001). "Una escuela para todos. Un reto social y educativo", en Sipan, A. (Coord.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira.
- Gairín, J. y Goikoetxea, J. (2008). "La investigación en organización escolar", en *Revista de Psicodidáctica*, Volumen 13, N° 2, pp. 73-95.
- Galán, F. (2001). *El Proyecto Educativo Institucional en las Escuelas de Educación Especial de la Provincia de Jujuy. Una visión desde la dirección escolar*.



Tesis de Maestría. Director: Serafín Antúnez. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Galán, F. (2004). *Modelos de integración escolar en argentina. Una visión desde la dirección escolar*. Tesis de Maestría. Director: Cristina Laborda. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gallardo, J. y Gallego, J. (1993). *Manual de logopedia escolar Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). "Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos", en *Revista Educación*, N° 34, pp. 15-29.

Garcés, C. (2011). "Interculturalidad y etnicidades reinventadas"; en Jerez, O. y Ordoñez, C. (Comp.), *Diversidad Sociocultural. Interculturalidad del mundo actual: pasado y presente*. Salta: Purmamarca, pp.89-96.

García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: Universitas 44.

García, I., Fletchery, T. y Romero, S. (2009). "Avances y retos de la educación inclusiva en Latino América, en Casanova, M. y Rodríguez, H. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla, pp.225-266.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gende, C. y Borsani, M. (2009). *La diversidad, signo del presente*. Buenos Aires: Signos.

Gimeno Sacristán, J. (2000). "La construcción del discurso a cerca de la diversidad y sus prácticas", en Parcerisa, A. (Director), *Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona: Graó.

Gimeno Sacristán, J. (2001). "Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora", en Sipán, A. (Coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira, pp.123-142.

Giné, C. (Coord.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Goikoetxea, J., Darreche, L. y Fernández, A. (2011). "Declaraciones e intenciones inclusoras, culturas y prácticas excluseras", en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 1, pp. 26-30.

Gómez Dacal, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Escuela Española.

González, M. (2003). "Las organizaciones escolares: dimensiones y características"; en González, M. (Comp.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice Hall, pp.25-41.

- González, E. (1995), (Coord.). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- Gonzalo, V., Pumares, L. y Sánchez, P. (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid: Catarata.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Grao.
- Grau, C. (1994). *Educación especial. Integración Escolar y Necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hardiman, S., Guerin, S., Fitzsimons, E. (2009), "A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings", en *Contents lists available at Science Direct. Research in Developmental Disabilities* N° 30. Ireland: Elsevier Ltd, pp. 397–407.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (2004). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huberman, S., (1994). *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Buenos Aires: Aique.
- Huguet, T. (2009). *Aprender junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Grao.
- Huguet, T. (2009). "El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión", en Giné, C. (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, pp.81-94.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Illán, N. (1996). *Didáctica y organización en Educación Especial*. Granada: Aljibe.
- Illan, N, y Alvarez, J. (1999). "La atención a la diversidad y los departamentos de orientación", en *Revista de Educación Especial* N° 25. Málaga: Aljibe
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó..
- Instituto Superior Populorum Progressio, (1999). *Plan de Estudios de la Carrera de Profesor en Educación Especial*. Jujuy-Argentina.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de la República Argentina.
- Jiménez Martínez, P. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

- Jiménez, C. (2004). "Educación para todas las personas", en Buendía, L., González, D. y Pozo, T., (Coord.), *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp.197-236.
- Khun, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Laborda, C. (2001). "Hacia un nuevo modelo educativo: el profesorado como elemento clave para su efectiva implementación", en Bell, R. y Musibay, I. (Coord.), *Pedagogía y Diversidad*. Cuba: La Habana.
- Laborda, C., (2001). *Diferencias conceptuales entre inclusión e integración*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, Documento policopiado.
- Laborda, C. (2002). *Proyecto Docente de Bases Psicopedagógicas de la Educación en la Diversidad*. Bellaterra: UAB.
- Laeng, M. (1989). *Enciclopedia pedagógica*. Roma: Editrile La Scuola.
- Latorre, A., del Rincon, D. y Arnal, J., (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Madrid: Nurtado.
- Lavié, J. (2012). "Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado: cinco reflexiones", en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 3, pp. 14-17.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Ley General de Educación N° 4731 de la Provincia de Jujuy. (1993). Legislatura de la Provincia de Jujuy.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. (1993). Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Barcelona: Paidós.
- López Melero, M. (1983). *Teoría y práctica de la Educación Especial*. Madrid: Narcea.
- López Melero, M. (1991). "La integración escolar como práctica profesional: El profesor como mediador de la cultura profesional", en Ortiz, M. *Temas actuales de Educación Especial*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 307-317.
- López Melero, M. (1993). "De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura", en López Melero, M,

- y Guerrero, J. *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- López Melero, M. y Guerrero, J. (1996). *Lecturas de integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- López Melero, M. (1997). “La educación (especial): ¿Hija de un dios menor?”; en Revista *Educación* N° 21, pp. 7-17.
- López Melero, M. (1999). “Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización”, en Rubio, E. y Rayón, L. *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Kikiriki -MCEP.
- López Melero, M. (2000). “Ideología, Diversidad y Cultura: del Homo Sapiens al Homo Amarttis (Un compromiso con la acción)”; en Batanaz, L. y Martínez, R. (Coord.), *Minusvalía y Educación: El valor de la Diversidad*. Córdoba: Universidad de Córdoba, pp.17-64.
- López Rodríguez, F. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- López Sepúlveda, C. (1966). *El refuerzo pedagógico*. Madrid: Escuela Española.
- López-Yáñez, J. (1997). “El asesor como analista institucional”, en Marcelo, C. y López-Yáñez, J. (Comp.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, pp.83-109.
- López-Yáñez, J. (2005). *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- López-Yáñez, J. (2012). “Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional”, en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 3, pp. 8-11.
- López Rupérez, F. (1994). *La Gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Lorenzo, M. (1997). *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Louzano, M. (2011). “Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfico”, en *Revista Educación y Diversidad* N° 5, pp. 87-100.
- Lus, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Magendzo, A. (2000). “Una aproximación a la relación entre la educación, la discriminación y los derechos humanos”, en Magendzo, A. y Donoso, P. *Cuando a uno lo molestan...Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Chile: Piie.

- Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Argentina: Stella.
- Mantuano, D. (2000). "La Educación Especial en la Argentina-Evolución Histórica"; en Revista *Temas Cruciales II –Integración Escolar*, Buenos Aires: Atuel.
- Marcelo, C., (2000). "El cambio educativo como objeto de estudio: el uso del conocimiento para la mejora de la escuela", en Estebaranz, A., *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Marchesi, A. (1999). "Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas", en Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2001). "Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas", en Sipán, A. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Huesca: Mira, pp. 143-152.
- Marfán, J., Muñoz, G. y Weinstein, J. (2012). "Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencia a partir del caso chileno", en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 3, pp. 19-24.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Martin-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martin-Moreno, Q. (2001). "La escuela como espacio de trabajo para los profesores"; en Marcelo García, C. *La función docente*. Madrid: Síntesis Educación.
- Martin-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: McGrawHill.
- Martínez, R. (1999). "La atención educativa. Desde el enfoque de la diversidad", en *Revista de Educación Especial* Nº 25, Málaga: Aljibe, pp. 83-93.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas-Eduforma.
- Masalles, J., y Rigol, A., (2000). "La organización de centros en el marco de un modelo participativo de gestión educativa. Criterios y objetivos con relación a la atención al alumnado", en Aldamiz-Echevarría et. al. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.

- Masquelet, H. (2008). "Políticas públicas en materia de género en el ámbito de las fuerzas de seguridad", en *Cuadernos de Seguridad* N° 8. Argentina: Secretaria de Seguridad del Interior, pp.20-34.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive Approach*. London: Sage publications.
- Mena, M. y Méndez, P. (2009). "La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción"; en *Revista Iberoamericana de la Educación* N° 49. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 20-29.
- Mialaret, G. (1978). *Vocabulaire de L'Education*. Francia: Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G., (1984). *Diccionario de ciencias de la educación*; Barcelona: Oikos-tau.
- Miedarner, T. (2002). *Coaching para el éxito*. Barcelona: Urano.
- Míguez, M. (2009). *Construcción social de la discapacidad*. Uruguay: Trilce.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. [www.mejujuy.gov.ar](http://www.mejujuy.gov.ar)
- Ministerio de Educación y Cultura. (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Hacia las escuelas inclusivas*. Argentina: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio Nacional de Educación. (1999). *Acuerdo marco para la educación especial. A 19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Molina, S. (2001). Escuela y diversidad multicultural, en *Revista de Educación Especial* N° 30 -*Diversidad y Educación Intercultural*. Málaga: Aljibe.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). "Percepciones del profesorado sobre la diversidad", en *Revista Educación Inclusiva* Vol. 3, N° 3, pp. 23-33.
- Montero, A. (2011). "Personal directivo profesional docente. Un desarrollo precursor, en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 4, pp. 12-15.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser Mujer. Aprender a ser Varón*. Argentina: Novedades Educativas.
- Morín, E. (1996). *El paradigma perdido*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (2001a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2001b). *La cabeza bien puesta. Bases de una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2001c). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.



- Moya, A., (2002). *El profesor de apoyo, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?... realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.
- Muñoz, A. y Román, M. (1989), *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. (2010). "Un balance provisional sobre la calidad en la educación: Eficacia escolar y mejora de la escuela", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, Nº 2.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). "Una dirección escolar par la inclusión", en *Revista Organización y Gestión Educativa* Nº 1, pp. 17-25.
- Navarro, L. (2004), *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Navarro, M. y Silva, P. (2012). Entrevista al Dr. Serafín Antúnez, Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, en *Revista d'Organització i Gestió Educativa*, Nº 27. Barcelona: Graó, pp. 34-37.
- Nieto, J. (1996). "Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales", en Illán, N., (coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga: Aljibe, pp.109-150.
- Nieto, J. (2003). "Perspectivas teóricas de la organización", en González, M. *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice Hall, pp.1-23.
- Ortiz, C. (2000). "Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana", en *Siglo Cero*, Vol. 31, Nº 1, Enero /Febrero, pp.5-11.
- Ortiz, S. (2009). "Una escuela abierta a la diversidad", en *Revista Noveduc* Nº 26, pp.14-25.
- Ortiz, M. (2010). "Psicología y coaching: marco general, las diferentes escuelas, en *Capital Humano* nº 243, pp. 56-68.
- Palacios, J. (1995). "La educación especial en España desde sus inicios hasta la Ley General de Educación", en González, E. *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- Palou, R. y Kreibonhm, I. (1997). *Forjando la diversidad*. Jujuy-Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- Palou, R., et. al. (1999). *De las diferencias y algo más*. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- Parés, B. (Comp.) (2003). *Educación de las personas con discapacidad. Una tarea que se construye*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación*. Argentina: Cincel.



- Parrilla, A., (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. (2007). "La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular", en Revista *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, V.15, N° 23.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez López, J. (2006). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2010). "Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar", en Gather, M. y Maulini, O. (Eds.). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 405-427.
- Pichón- Rivière, E. (1997). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pineau, P. (2010). *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Porret, M. (2004). *Dirección y gestión de los recursos humanos en las organizaciones*. Barcelona: Rey, S.L.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona: Graó.
- Puiggrós, A. (1999). *Qué paso en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pulido, M. (1997). *El Proyecto Educativo*. Colombia: Magisterio.
- Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del Coaching. Su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunker.
- Ravier, L. (2009). *Coaching organizacional*. Buenos Aires: Arte Gráfico
- Reales, L., Arce, J. y Heredia, F. (2008). "La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad", en Revista *Laurus* N° 14, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 319-346.
- Reyes, M. (2010). "La formación del profesorado. Motor de cambio en la escuela del siglo XXI", en Revista *Educación Inclusiva* Vol. 3, N° 3, pp. 89.103.

- Rivas, I. (2003). "La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual", en Revista *Educar* N° 31. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, pp.109-119.
- Rodríguez Serrano, R. (2001). *Evolución de la organización escolar y de su objeto de estudio: la escuela*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, H. (2009). "La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial", en Casanova, M. y Rodríguez, H. *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, M. (2012). "La evaluación de la acción tutorial desde la práctica", en Revista *Organización y Gestión Educativa* N° 1, pp. 27-30.
- Roa, R. (2006). "Formación de profesores en el paradigma de la complejidad", en Revista *Educación y Educadores* N° 9. Colombia: Universidad de la Sabana, pp.149-157.
- Romero, C. (2003). "Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo", en Revista *Agora* N° 6. Huelva: Universidad de Huelva.
- Royo, M. (2010). "Evaluar para mejorar", en Revista *Organización y Gestión Educativa* N° 5, pp. 23-27.
- Rué, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis Educación.
- Rul, J. (1992). *Proyecto del Centro Educativo: El Proyecto de Gestión; El Proyecto Curricular; Carpeta documental*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departamento de Educación.
- Sagastizabal, M. et. al. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación cultural de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Salavert, R. (2012). "Una reflexión crítica sobre la práctica de la evaluación profesional en los EEUU", en Revista *Organización y Gestión Educativa* N° 1, pp. 20-22.
- Sales, A. (2001). "Educación intercultural y atención a la diversidad: programas y estrategias", en Revista de *Educación Especial* N° 30. Málaga: Aljibe, pp.49-63.
- Salgado, A. (2007). "Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos", en Revista *Liberabit*. Perú: Universidad de San Martín de Porres, pp.71-78.
- Salvador, F. (2001). *Educación especial (Enfoques conceptuales y de investigación)*. Granada: GEU.

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sandoval, L. (2008). *Institución educativa y empresa*. Pamplona: EUNSA.
- Sánchez, A., y Torres, J. (Coord.) (1998). *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, A. (1996). "Necesidades educativas especiales por deprivación sociocultural", en *Acta de XIII Jornadas d'Universitat i Educació Especial*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 133-141.
- San Fabián, J. (2011). "El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido", en *Revista de Educación* N° 356. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, pp. 41-60.
- Santos Guerra, M. (1984). *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Lérida: Zero.
- Santos Guerra, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schaub, H. y Zenke, K. (2001). *Diccionario AKAL de Pedagogía*. Madrid: AKAL.
- Serentill, J. y Gradaïlla, A. (2010). "Las evaluaciones de rendición de cuentas y la autonomía de centros", en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 5.
- Solá, T. y López, N. (2000). *Enfoques Didácticos y organizativos de la Educación Especial*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Soriano, E. (Coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Subirats, M. (2002). "La coeducación, es un tema de futuro", en Rodríguez, F. (Comp.). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). "Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo", en REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, N° 2.
- Susz, P. (2005). *La diversidad asediada. Escritos sobre culturas y mundialización*. Bolivia: Plural.
- Taleva, O. (1999). *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Argentina: Valletta.

- Taylor, R. y Bogdan, S. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE.
- Tedesco, J.C. (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa", en *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO, pp 21-31.
- Tejedor, J. (2004). "Investigación educativa ¿Hacia dónde vamos?", en Buendía, L., González, D. y Pozo, T. (Coord.), *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp.63-104.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Tenti Fanfani, E. (2008). "Diversidad cultural, universalismo y ciudadanía. Consideraciones sociológicas", en Soriano, E. (Coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla, pp. 21-49.
- Tirado, R., Marín, I. y Lojo, B. (2008). "Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo", en *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, N° 33, Universidad de Sevilla, pp.133-153.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toledo, M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Tomé, J. M. (2010). *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos*. Argentina: Fundación PAR.
- Torre, S. (Coord.) (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española, p. 61.
- Torres, J. (2008). "Diversidad cultural y contenidos escolares", en *Revista de Educación*, 345. Enero-abril, pp. 83-110.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Valvas, M. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad. Hacia una respuesta social de la escuela*. Valencia: Nau Libres.

- Velásquez, Y. (2010). "Aplicación de la técnica AHP para evaluar el efecto de los valores organizacionales en la productividad"; en *Revista de Dirección y Organización* N° 4-Julio. Madrid: CEPADE, Universidad Politécnica de Madrid. pp. 58-66.
- Vidal, J. (2003). *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Volallonga, M., Hernández, A. y Casado, J. (2003). *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo, fundamentos y práctica del coaching*. España: Ariel.
- Wagensberg, J. (2003). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Warnock, M. y Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs: A new look*. London: Paperback.
- Weinert, A. (1987). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Wright, B. (1991). "Invalidando mitos a cerca de la incapacidad", en *Niños con minusvalías*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, pp. 24-34.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra/ Feminismos.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2000). *Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.
- Zaitegi, N. (2011). "Una buena dirección para la escuela pública: competencias y transformaciones necesarias", en *Revista Organización y Gestión Educativa* N° 2, pp. 14-19.
- Zerrilli, A. (1984). *Fundamentos de Organización y Dirección General*. Bilbao: Deusto.
- Zoppi, A. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos de la educación*. Argentina: Miño y Dávila.



## Explicación de términos específicos del ámbito de estudio

---

**Anexo de educación especial:** es una unidad funcional creada en el ámbito de las escuelas comunes que tienen la función de brindar apoyo y asesoramiento en los procesos de atención a la diversidad. En ella cumplen funciones profesores de educación especial. Equivale a decir unidades de soporte a la educación especial.

**Aula común:** es el espacio donde asisten a clase los alumnos, es equivalente a aula ordinaria.

**Contraturno:** se denomina así a la actividad que desarrolla el alumno integrado en la escuela común, porque en un turno asiste a la escuela común y en el otro turno asiste a la escuela especial a escolarizarse.

**Escuelas especiales:** son las escuelas donde se brinda escolarización a los alumnos con discapacidad en el nivel inicial y primario y funcionan de acuerdo a la discapacidad: visuales, auditivos, mentales, sociales. Las escuelas funcionan a partir de Servicios Educativos. Equivale a decir Centros de Educación Especial.

**Escuelas comunes:** son las escuelas donde se escolarizan a los alumnos “normales”, en los niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. También se encuentran aquí las escuelas profesionales y de capacitación laboral. Las escuelas funcionan en dos turnos, mañana y tarde, donde asisten diferentes grupos de alumnos, con una jornada escolar de 4 horas reloj cada turno. Es igual a Centros Escolares.

**Escuela integradora:** se denomina así a la escuela común que recibe alumnos con discapacidad que vienen de la escuela especial.

**Escuela primaria nocturna:** son las instituciones que funcionan en horarios vespertinos, entre las 19,00 y 23,00 hs. y tienen como función brindar educación primaria a personas jóvenes y adultas.

**Escuela profesional:** son las instituciones donde se brinda la formación en un oficio a las personas jóvenes y adultas. Son formaciones de corta duración de 1 año escolar, siendo el único requisito tener aprobado el Nivel Primario.

**Gabinete escolar:** es el ámbito donde se desempeñan profesionales como psicólogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales, fisioterapeutas, psicopedagogos, que tienen la función de brindar apoyo a las escuelas. En Jujuy solo las escuelas de educación especial cuentan con un gabinete por cada escuela, mientras que las escuelas comunes trabajan por núcleos, un gabinete por cada cinco (5) escuelas.



**Instituto de Formación Docente Continua (IFDC):** son las instituciones que pertenecen al Nivel Superior, pero no son Universitarias, dependen del Ministerio de Educación de las Provincias, tienen como oferta educativa las carreras para profesores de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, con 4 años de duración, y también tecnicaturas con 3 años de duración. El requisito para acceder a estas carreras es tener el Nivel Secundario Aprobado. En Jujuy existen 11 IFDC distribuidos en todas las regiones educativas, y el IFDC N° 7, Populorum Progressio es el único que tiene la oferta de profesorado de educación especial.

**Profesor integrador:** es el docente que tiene como función integrar al alumno con discapacidad en la escuela común, en ocasiones se instala en forma definitiva en la escuela común y desde allí brinda apoyo pedagógico, en otros casos visita esporádicamente al alumno y al maestro de escuela común.

**Profesor itinerante:** es el docente de educación especial que visita las escuelas comunes donde se cuentan con alumnos integrados, con el fin de recabar información sobre el proceso de integración y luego llevar los datos a la escuela especial.

**Profesor de apoyo escolar:** es el docente de educación especial que en contrahorario brinda apoyo, refuerzo, escolar a los alumnos con discapacidad que se encuentran integrados.

**Proyecto Educativo Institucional (PEI):** es el proyecto educativo que tienen que elaborar todas las escuelas de la provincia, con el fin de explicitar su propuesta organizativa, modelo educativo y principios que sostienen como institución escolar. Es igual a Proyecto Escolar de Centro.

**Proyecto Curricular Institucional (PCI):** es el documento que tienen que elaborar todas las escuelas de la provincia, y su objetivo es la regionalización del currículo que viene en formato de CBC del nivel nacional y jurisdiccional. Es igual al Proyecto Curricular de Centro.

**Región Educativa:** es la división formal, organizativa que realiza el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, para la gestión de las instituciones educativas de los niveles Inicial, Primario y Secundario, y otras modalidades educativas, como la educación especial. Al frente de cada región se encuentra un Delegado Regional, que es nombrado por el Ministro de Educación. Existen cuatro regiones: Región I, La Quiaca y Abra Pampa; Región II, Humahuaca, Tilcara y Maimara; Región III, Capital, Palpala, El Carmen, Perico y Susquez; Región IV, San Pedro, y Región V, Ledesma.

**Servicios educativos:** estos funcionan únicamente en las escuelas especiales, y tienen la función de organizar y dividir las actividades que desarrollan estas escuelas, estos son: Servicio de Atención Temprana, Servicio de Integración Escolar, Servicio de Escolarización y Servicio de Formación Laboral.

**Servicio de Atención Temprana:** desde aquí la escuela especial brinda atención a los niños de 0 a 3 años.

**Servicio de Integración Escolar:** tiene como función brindar atención y apoyo a los alumnos que se integran en las escuelas comunes.

**Servicio de Escolarización:** es el ámbito, aulas, donde se escolarizan a los alumnos con discapacidad que no son integrados a las escuelas comunes.

**Servicio de Formación Laboral:** es el último servicio creado por las escuelas, y desde allí se brinda una formación laboral a las personas jóvenes y adultas con discapacidad, en algunos casos funcionan con centros de trabajo protegidos.