



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular
con orientación en Gestión Educativa Comunitaria

**ESCUELA Y DISCAPACIDAD. UN ESTUDIO SOBRE LAS TENSIONES Y/O
ARTICULACIONES EN LA INCLUSION DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD
EN ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PROVINCIA DE MENDOZA**

Director de tesina: Dr. Aldo Altamirano

Tesistas:

Prof. Alejandra Zarate Panini

Prof. Irma Beatriz Russo

Marzo, 2021

Autoridades de la Facultad

Decana

Dra. Ana María SISTI

Vicedecana

Dra. María Ximena ERICE

◆ **Secretaria Académica**

Prof. Esp. María Gabriela GRIFFOULIERE

Directora General de Carreras y Referente del Prof. Univ. de Pedagogía Terap. en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora

Mgter. Leticia VAZQUEZ

Coordinadora de Ingreso

Prof. Marcela VALDEZ

Referente del Prof. Univ. en Educación Primaria y Prof. Univ. en Informática

Prof. Flavia ESCUDERO

Referente del Prof. Univ. en Educación Inicial

Prof. Marcela MIRCHAK

Referente del Prof. Univ. de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual

Lic. Mariela FARRANDO

Referente del Prof. Univ. de Educación para Personas Sordas, Tecnicatura en Lengua de Señas y Licenciatura en Terapia del Lenguaje.

Prof. Esp. Gabriela GUZMÁN

Referente de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social

Lic. Noelia DE LA RETA

◆ **Secretaria Administrativa Económica Financiera**

Lic. Sergio EULIARTE

◆ **Secretaria de Investigación y Posgrado**

Dra. María Federica SCHERBOSKY

Coordinadora de Institutos, Centros y Redes

Lic. Andrea SURACI

◆ **Secretaria de Extensión**

Prof. Esp. Adriana MORENO

Directora de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Profesora Silvia Adriana GIGENA

Coordinadora de Egresados

Prof. María Eugenia BOBILLO

Coordinadora de Estudiantes

Srta. Julieta MENDOZA

Director de Relaciones Interinstitucionales y de Territorialización

Mgter. Nora MARLIA

Escuela Carmen Vera Arenas

Directora

Prof. Sandra CORRAL

Vicedirectora

Prof. Alejandra OLGUÍN

Agradecimiento

Quiero expresar mi agradecimiento al terminar esta tesis a la Facultad de Educación en la cual he vivido hermosas experiencias.

Agradecer profundamente al Doctor Aldo Altamirano, quien me apoyó desde el primer momento alentándome a seguir este hermoso camino que es la investigación, dándome herramientas para encontrar el camino que me había trazado.

Un especial reconocimiento a mis amados padres Abel Oscar e Irma Beatriz que han sido mi ejemplo a seguir.

Quiero agradecer a mis hermanos Claudia y Abel que han sido mis pilares durante toda la vida.

A mi compañero de vida Roberto por estar siempre presente y, en especial, a mis amadas hijas Sharon y Nadia, que han inspirado mi vida para ser una mejor persona. A mi nieto Elian que vino a colmarnos de felicidad.

A mí amado Matias que me enseñó que la discapacidad no es impedimento para alcanzar los sueños.

Un agradecimiento a mi compañera de tesis y amiga, Profesora Alejandra Zarate, una persona a la que admiro profundamente, a las autoridades de las dos escuelas, docentes y padres, que gracias a sus conocimientos y aportes colaboraron con este trabajo de investigación.

Prof. Irma Beatriz Russo

Quiero expresar mi agradecimiento en primer lugar al director de esta tesina al Dr. Aldo Altamirano, por ser guía, motor y que ha facilitado que con el rigor de un buen líder alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación. Gracias por su confianza depositada y sobre todo por su dedicación y paciencia.

Agradecer a mi padre por tantas enseñanzas, a seguir adelante frente a la adversidad y sobre todo por ser un gran ejemplo de vida.

A mi querida hija Johanna, quien comparte conmigo esta hermosa profesión, quien me abrió la mirada hacia la inclusión. Gracias por enseñarme a que lo imposible sea posible cuando se hace con amor.

A mis amados hijos Martín, Alejandro y Julián. Por la paciencia, comprensión y por el tiempo familiar que me han concedido para dedicarme a este proyecto. Gracias por su solidaridad y por estar conmigo en todo momento para poder cumplir mis sueños.

También a mis queridos nietos Morena, Macarena y Bastián que con su cariño y amor me llenan el alma.

A Sergio mi compañero y amigo de toda la vida. Quien tuvo la generosidad de enseñarme con su gran sabiduría en lo tecnológico. Gracias por tu tiempo, por ser un pilar fundamental acompañándome para que esta meta sea posible.

Asimismo mi agradecimiento a mi amiga por su apoyo moral y humano, la Profesora Irma Russo. Quien abrió las puertas de su casa y me embarcó en esta investigación, con la cual compartimos sugerencias y dudas que se transformaron en palabras de esta investigación.

Prof. Alejandra Zárate

Cada persona brilla con la luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay gente de fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas; algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman, pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.

Eduardo Galeano (1989)

A Sharon, Nadia, Matias y Elian.

*A Johana, Martin, Alejandro, Julián, Morena,
Macarena y Bastián.*

INDICE

Portada	1
Autoridades	2
Agradecimientos	4
Dedicatoria	6
Índice	7
Capítulo 1	9
1 introducción	10
1.1. Perspectivas teóricas	12
1.2. Antecedentes de la problemática	13
1.3. Decisiones Metodológicas	15
1.3.1. Objetivos	17
1.3.2. Supuesto o anticipación de sentido	17
1.3.3. Estructura de la tesina	18
Capítulo 2	20
2.1. Cronología del surgimiento de normativas	21
2.2. Hacia la igualdad de oportunidades. Normativa internacional	26
2.3. Normas que regulan la inclusión en Argentina	27
2.4. La normativa provincial y el acceso a la educación de las Personas con discapacidad	33
Capítulo 3	42
3. Función de la Escuela	43
3.1. Las concepciones de las familias respecto de la función de la escuela	44
3.1.1. La escuela y los aprendizajes	47

3.2 Proyecto Pedagógico para la Inclusión	52
3.3 Formación docente en clave de inclusión educativa	54
Capítulo 4	61
4.1 La familia de niños con discapacidad y la escuela, un compromiso compartido	63
4.2 Hacia el paradigma de la protección integral de derechos	70
4.3 Las barreras sociales como límite para el ejercicio de los derechos	75
5. Capítulo 5: Conclusiones	85
6. Bibliografía	91
7. Anexo I	98
8. Anexo II	101

Capítulo 1

Introducción

“La educación de la escuela común pone por delante o debería poner por delante al niño (a la persona), por encima de su discapacidad”

Madre entrevistada

1. Introducción

Hace unas décadas que venimos experimentando un cambio paradigmático en lo que respecta a la educación de las personas con discapacidad. Estos cambios se hacen presentes en las instituciones educativas a través de las normativas emanadas por la autoridad escolar; normativas que, a su vez tienen el objetivo de redireccionar los roles y funciones docentes y de las familias en cuanto a la educación de los/as estudiantes.

La educación inclusiva supone, en primer lugar, una ampliación de la mirada respecto del sujeto y su contexto. En este sentido, la transformación de los marcos normativos impacta directamente en una mayor formación docente y una mayor información de las familias. Todos retos que la escuela inclusiva debe enfrentar para eliminar las barreras que obstaculizan los fines que persigue una educación de calidad. Partimos de entender que, si bien, es un derecho de los alumnos/as recibir una enseñanza de calidad y es responsabilidad del sistema educativo atenderlos, la realidad mostraría que no siempre se corresponden el contenido de la ley con el efectivo acceso a la educación inclusiva.

Entre los aspectos que nos parecen importantes observar, es la actitud de los/as docentes frente a la inclusión, pues este factor puede facilitar el proceso o constituirse en una barrera. Se escuchan voces de algunos/as maestros/as que creen no estar preparados/as para esta nueva escuela. Otros, demandan el acceso a la capacitación para resolver las nuevas situaciones que se han de plantear en el aula. También los directivos reclaman capacitación específica para sí mismos y para los/as docentes que tienen en sus aulas niños/as con discapacidad.

Por otro lado, resulta de especial interés conocer respecto de la participación de la familia en la educación de sus hijos/as: cuáles son las expectativas que tienen con relación a la inclusión, qué obstáculos enfrentan al momento de decidir enviar a su hijo/a a una escuela común, cómo se relaciona la familia con otras familias de la comunidad. Suele escucharse sobre algunas familias que se expresan conformes con la educación que recibe su hijo/a;

otras en cambio han tenido que enfrentar diversos obstáculos para estar y permanecer en una escuela común.

A partir de lo mencionado, surgen los siguientes interrogantes que orientaron la investigación:

- 1- ¿Cómo aparece definida la educación inclusiva de las personas con discapacidad en los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales?
- 2- ¿En qué paradigmas científicos sobre educación inclusiva se apoyan los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales?
- 3- ¿Cómo aparece definido el rol docente en los marcos normativos?
- 4- ¿Cómo aparece definido en los marcos normativos el rol de las familias de personas con discapacidad, respecto a la escolarización?
- 5- ¿Cuáles son las concepciones que tienen los/as docentes de escuelas primarias comunes, sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad?
- 6- ¿Qué formación específica tienen los/as docentes de escuelas primarias comunes, sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad?
- 7- ¿Qué actitudes tienen los/as docentes de escuelas primarias comunes, acerca de la inclusión de personas con discapacidad en el aula de la escuela?
- 8- ¿Qué información tienen las familias de los/as alumnos/as con discapacidad sobre los derechos de sus hijos/as respecto a la escolarización?
- 9- ¿Qué expectativas tienen las familias de los/as alumnos/as con discapacidad sobre la educación que debería brindarles la escuela primaria común?
- 10- ¿Qué posibilidades concretas tienen las familias de los/as alumnos/as con discapacidad para acompañar las trayectorias escolares de sus hijos/as?

En suma, en el estudio nos propusimos analizar cuáles son las tensiones y/o articulaciones que se establecen a la hora de incluir a una persona con discapacidad en la escuela primaria común. Para ello cruzamos tres instancias que se ponen en juego a la hora de la inclusión: los marcos normativos que hacen referencia a la educación inclusiva, los roles y funciones de los docentes encargados de la inclusión y las demandas y posibilidades de las familias de las personas con discapacidad.

1.1. Perspectivas teóricas

Para comenzar a desarrollar el trabajo definiremos previamente algunos conceptos que, en el marco de la Teoría de la Educación, resultan sumamente polisémicos: Educación, Educación Especial (EE) y función social de la Escuela.

Las sociedades han construido instituciones destinadas a la transmisión de la cultura. Escuela y familia, a lo largo de la historia han sido las instituciones por excelencia encargadas de la socialización de las nuevas generaciones como una forma de permanencia y continuidad de las sociedades.

Respecto al concepto de educación, partimos de considerar que la etimología del término le asigna un carácter polisémico importante. La ambigüedad de las voces latinas educare y educere genera una verdadera complejidad a la hora de definirlo. Por ende, cuando se trata de definir la EE, por un lado, se traslada la polisemia y, por el otro, se suma la complejidad de lo que se considera, puntualmente, lo especial de lo educativo.

Respecto a la EE, el Sistema Educativo (SE) de nuestro país y nuestra provincia nos permite observar la nueva perspectiva que asume la modalidad. Esta deja de ser un sistema paralelo que sólo se ocupa de los niños y niñas con discapacidad, para convertirse en un conjunto de acciones educativas y apoyos para todos los/as alumnos/as que lo requieran, lo que implica un trabajo conjunto con las escuelas comunes para contribuir así a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Según la Ley de Educación Nacional, la educación especial es la “modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación obligatoria de las personas con discapacidades”, partiendo del modelo social de la discapacidad. Está destinada a propiciar acciones vinculadas al fortalecimiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad y tiene como fin generar políticas educativas que fortalezcan la cultura inclusiva al interior del sistema educativo. (Ley Nacional N° 26.206, año 2006).

Según los lineamientos emitidos para el periodo 2016-2018, emanados por la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Mendoza, se considera a la Educación Especial como modalidad transversal, inclusiva y promotora de derechos de las personas con discapacidad en el SE (Orientaciones Generales para la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad, Dirección de Educación Especial- DGE pág. 4). Esta concepción de la modalidad constituye los primeros pasos para que todos los/as alumnos/as puedan lograr al

máximo la potencialidad de sus capacidades, en un marco de equidad fortaleciendo los vínculos dentro de la sociedad.

1.2. Antecedentes de la problemática

Si bien no encontramos antecedentes específicos de la problemática tal como ha sido planteada en este trabajo, hemos seleccionado tanto antecedentes teóricos, como normativos y estadísticos.

Respecto a los antecedentes normativos, podemos mencionar que hace varias décadas que en el Sistema Educativo se vienen desarrollando cambios, para que las escuelas comunes de educación primaria, puedan transformarse en espacios inclusivos. Estos cambios vienen acompañados por modificaciones en la legislación internacional, nacional y provincial.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Art. 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

Sobre la base de la igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima. Reforzando el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Desarrollando al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas y hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

La Declaración de Salamanca, España del año 1994, donde se reunieron en una conferencia realizada por el gobierno español y la UNESCO. Para discutir diferentes aspectos sobre la educación inclusiva de jóvenes, adultos y niños/as de las escuelas comunes. Se definieron objetivos, alcances, prioridades y un plan de acción, de acceso y de calidad para todos. Capacitando a las escuelas sobre todo, para atender aquellos que tienen dificultades educativas especiales en un Marco de Acción.

El término educación inclusiva surge paralelamente en el año 1990 en el foro internacional de la UNESCO, donde, en la Conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia, 1990), se promovió la idea de una educación para todos, dando respuesta a toda la diversidad dentro del Sistema Educativo formal. Junto con la conferencia de Jomtien, la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, realizada en 1994 en la ciudad de Salamanca, España, por la UNESCO, sientan las bases de las políticas mundiales de educación inclusiva. Es justamente en esta conferencia donde se recomienda que "Los niños

y los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades". (Salamanca, D. (1994, Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca. España) (pág. VIII).

Respecto a los antecedentes teóricos sobre educación inclusiva, tomamos como aportes los realizados por Ainscow, Both y Dyson (2006), que la definen como el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Los autores también plantean una forma diferente de entender la discapacidad, la institución escolar, las prácticas de los docentes y los modos en que aprenden los/as alumnos/as, haciendo hincapié en las potencialidades de los/as niños/as teniendo en cuenta sus necesidades.

Por otro lado, los estudios de Arnaiz (1996), apuntan a la necesidad de que el SE atienda y ofrezca una educación de calidad a todos los/as niños/as, sin discriminaciones de ningún tipo. La inclusión implica, por tanto, cambios en la filosofía, el currículo y las estrategias de enseñanza aprendizaje. Tales cambios no sólo afectan a los estudiantes con necesidades especiales y en situación de discapacidad, sino que van más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial.

El estudio realizado por Calvo, Verdugo y Amor (2016) de la Universidad de Salamanca, hace referencia a la implicancia de las familias en la educación y contexto escolar. Destaca la necesidad de involucrar a las familias como a otros agentes comunitarios para garantizar el éxito educativo. Se centra en analizar y orientar diferentes aspectos de la participación familiar que las escuelas han de tener en cuenta. Un aspecto destacado es lo referido a la convivencia entre escuela y familia en un centro abierto a la comunidad, donde predomine la colaboración.

Por último, a modo de antecedentes estadísticos tomamos los datos brindados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), en tanto órgano rector de las estadísticas oficiales de la Argentina, de acuerdo a la Ley N° 17.622, se conocieron los resultados preliminares del Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, realizado a partir del convenio con la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), en el marco del Plan Nacional de Discapacidad (Decreto N° 868/2017). El objetivo fue cuantificar a la población con dificultades para ver, oír, caminar o subir escaleras, agarrar

y levantar objetos con los brazos o manos, atender por sí misma su cuidado personal. Los datos obtenidos fueron que el 10,2% de la población de la Argentina tiene algún tipo de discapacidad. En el análisis por grupos de edad se advierte que en la población de 6 a 14 años predominan quienes tienen dificultad solo mental-cognitiva 48,3%. La región de Cuyo es la que presenta mayor proporción de personas con dificultad siendo 11,0% de la población.

Respecto del certificado de discapacidad, se advierte que aproximadamente 3 de cada 10 personas con dificultad lo tienen vigente y 6 de cada 10 no lo tienen. El certificado de discapacidad vigente es usado principalmente para obtener el pase libre de transporte, la cobertura integral de medicación, salud y para obtener las prestaciones de rehabilitación, transporte, prestaciones educativas, entre otras.¹

1.3. Decisiones Metodológicas

A través de nuestro estudio abordaremos la temática referida a la inclusión de los/as niños/as con discapacidad en las escuelas primarias de la provincia de Mendoza. Para ello, hemos optado por la utilización de una metodología cualitativa con un enfoque de tipo interpretativo, que nos permitirá atribuirle significados al objeto que se estudia y a su vez descubrir el sentido que tiene para aquellos que lo experimentan (Moliner y St-Vincent, 2014). Cabe aclarar que la metodología cuantitativa se utilizará como puente para llegar a interpretación cualitativa.

Como instrumentos de recolección de datos seleccionamos: encuestas, entrevistas, observación directa y análisis de contenido de documentos escritos (normativas).

Según Yuni y Urbano (2014) la investigación por encuesta nos permitirá obtener un conocimiento de colectivos o clases de sujetos, instituciones o fenómenos utilizando la estadística como procedimiento de organización e interpretación de los datos. Con el objeto de identificar las concepciones que tienen los docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela primaria común, el rol de las familias y la normativa vigente, realizamos encuestas que, previamente, fueran validadas por 2 (dos) docentes. A partir de su validación las encuestas se ajustaron y se implementaron.

También realizamos entrevistas a los padres de estudiantes con discapacidad que se encuentran incluidos/as en escuelas primarias comunes. A los mismos se les consultó sobre

¹ Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Resultados definitivos 2018 Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)

el rol de la escuela y sus conocimientos sobre las normativas en cuanto a inclusión educativa. “Una entrevista es una técnica de recolección de datos, se encuadra dentro de las técnicas de autoinforme, se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa”. (Yuni y Urbano, 2014, p. 81)

El asistir a las escuelas nos permitió la observación directa de algunas de las situaciones que se viven en las mismas. Puede definirse a la observación científica como:

Una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas y por las teorías científicas que utiliza el investigador. (Yuni y Urbano, 2014, pág. 40)

Por último, realizamos un análisis de contenido de normativas internacionales, nacionales y provinciales, direccionando la búsqueda hacia lo que respecta a las concepciones sobre discapacidad e inclusión, el rol de la escuela y las familias. Laurence Bardin define a esta metodología como:

el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (...) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Bardin, 1996, pág. 32)

Una vez recolectado los datos realizamos la triangulación y sistematización correspondiente. Los datos empíricos obtenidos al aplicar estas estrategias metodológicas permitieron identificar tensiones y articulaciones que se dan entre la legislación, la escuela y las familias, en lo que respecta a la inclusión de personas con discapacidad en escuelas primarias comunes de la Provincia de Mendoza.

Para tensionar nuestras unidades de análisis hemos seleccionado las siguientes categorías: función de la escuela, perfeccionamiento docente y barreras. La primera porque es la institución social por excelencia destinada al aprendizaje y es el lugar central para observar las transformaciones. Respecto del perfeccionamiento docente porque entendemos a los/as docentes como los agentes del Estado encargados de implementar las nuevas disposiciones

normativas y, por último, las barreras porque determinan los obstáculos que se deben superar en post de la educación inclusiva.

Respecto de la población y la muestra seleccionadas para llevar adelante el trabajo, determinamos como unidad de observación a la población de dos escuelas de Nivel Primario de la Provincia de Mendoza. Las mismas constan con un total de cincuenta y tres docentes de grado y mil quinientos alumnos/as, para nuestra muestra vamos a realizar un subgrupo de la población compuesto por 21 (veintiún) docentes que llevan a cabo la inclusión de alumnos/as con discapacidad y a las 16 (dieciséis) familias de estos/as alumnos/as.

A modo de nota aclaratoria, dejamos constancia que el estudio se realizó durante el 2018 antes de la pandemia y el ASPO.

1.3.1. Objetivos

Objetivo General:

- Analizar las tensiones y articulaciones que se dan entre la normativa, la escuela y las familias que participan en la educación de personas con discapacidad en escuelas primarias de la Provincia de Mendoza.

Objetivos específicos:

- Conocer en la legislación vigente los aspectos referidos a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas primarias comunes.
- Identificar las concepciones que tienen los/as maestros/as de escuela primaria sobre la inclusión de personas con discapacidad.
- Indagar sobre las concepciones de las familias de personas con discapacidad tienen sobre la inclusión de sus hijos/as en escuelas primarias comunes.

1.3.2. Supuesto o anticipación de sentido

Las tensiones que se manifiestan en torno a la inclusión de personas con discapacidad en escuelas primarias comunes de la Provincia de Mendoza, entre las normativas y los diferentes actores involucrados, se deben a la falta de comunicación, formación y desconocimiento de la normativa. Existen también incipientes articulaciones entre docentes, docentes de apoyo, familias, gabinete interdisciplinario y profesionales de la salud.

Reconocemos que hay factores externos que afectan a la implementación de políticas educativas como la falta de presupuesto, aspecto que excede nuestro estudio, pero damos cuenta de su existencia.

1.3.3. Estructura de la tesina

En el capítulo Introducción delimitamos el problema y enunciamos los interrogantes que orientaron la investigación. También, desarrollamos los antecedentes y la metodología utilizada, la característica de la muestra, los objetivos, el supuesto o anticipación de sentido y la estructura de la tesina.

En el segundo capítulo, nos ocupamos de las normativas provinciales, nacionales e internacionales que regulan la educación y ponemos el foco en aquellas que promueven la inclusión de niños con discapacidad, abordándolos desde los Derechos que aseguran el acceso a la educación inclusiva.

En el tercer capítulo retomamos algunos conceptos sobre la función de la escuela donde se aborda el proceso de transformación hacia la implementación de la educación inclusiva. Dentro de las funciones se analizará cómo trabaja el proyecto pedagógico para la inclusión (PPI) para llegar a los acuerdos y consensos entre la familia, el cuerpo docente y otros integrantes del equipo educativo. También analizamos concepciones docentes sobre la inclusión, qué dicen los padres sobre los/as docentes y su formación y en qué paradigma se encuentran con respecto a la inclusión de alumnos/as con discapacidad.

En el cuarto capítulo analizamos el rol de la familia en torno a la inclusión de sus hijos/as en las escuelas comunes. Realizamos un análisis de las entrevistas a padres de niños/as con discapacidad, lo cual nos permitió tener información sobre que piensan de la escuela, el vínculo con los/as docentes y su visión con respecto a si se están cumpliendo las normativas emitidas por el estado. Hacemos referencia también a las barreras que obstaculizan el proceso de inclusión.

En el capítulo quinto arribamos a las conclusiones finales teniendo en cuenta los objetivos que orientan el estudio y el supuesto de investigación planteado. Por último, planteamos las tensiones y articulaciones que se dan entre legislación, escuela y familia que participan en la educación de personas con discapacidad en escuelas primarias de la Provincia de Mendoza.

Cabe destacar que, como es propio de la metodología cualitativa, el marco teórico se fue construyendo a medida que se avanzaba en el proceso de investigación, pues no se parte de un corpus teórico previo, sino que éste se va construyendo a medida que se van analizando e interpretando los referentes empíricos. Al respecto M. T. Sirvent (1999) afirma que la teoría orienta la acción en el campo de investigación con el objetivo de generar más teoría a partir de la experiencia. La teoría pre-existente se usa de acuerdo a la manifestación de los fenómenos de la realidad, por lo tanto, esta forma de relación entre teoría y acción busca generar nuevas teorías que den cuenta de la realidad observada. No obstante, esta consideración, se avanzó en la consulta de bibliografía especializada sobre la temática con el objeto de contar con un marco conceptual amplio que permitió la búsqueda de datos e información referida al objeto de estudio.

Capítulo 2

La educación inclusiva como derecho

“Si en realidad cambia por disposición, pero esto no implica que se subsanen las falencias y los abismos que hay entre incluir y recibir porque así lo dice la ley, no hay un compromiso real sobre incluir”

Madre entrevistada

2.1 Cronología del surgimiento de normativas

Comenzamos el presente capítulo con un cuadro que representa temporalmente el surgimiento de las distintas normativas internacionales, nacionales y provinciales referidas a Educación Inclusiva y Discapacidad.

Tratados, Convenciones y Leyes Internacionales

<i>Año</i>	<i>Norma legal</i>	<i>Referencia</i>
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	Es un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948.
1989	Convención sobre los Derechos del Niño.	La aceptación de la Convención por parte de un número elevado de países ha reforzado el reconocimiento de la dignidad humana fundamental de la infancia, así como la necesidad de garantizar su protección y desarrollo. En el Art. 3° pto. 2 establece, que los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las

		<p>medidas legislativas y administrativas adecuadas.</p> <p>Art. 5° Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.</p>
1994	Declaración de Salamanca	<p>Sistema de Protección Integral de los Discapacitados.</p> <p>Art. 2° - A los efectos de esta ley, se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.</p> <p>Art. 3° - El Ministerio de Salud de la Nación certificará en cada caso la existencia de la discapacidad, su naturaleza y su grado, así como las posibilidades de rehabilitación del afectado. Dicho ministerio indicará también, teniendo en cuenta la personalidad y los antecedentes del afectado, qué tipo de actividad laboral o profesional puede desempeñar.</p>
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	<p>Art. 1°- Propósito -</p> <p>El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan</p>

		deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.
--	--	---

Normativa Nacional

Año	Norma legal	Referencia
1981	Ley N° 22431	Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (CUD).
1997	Ley N° 24901	Sistemas de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.
2000	Ley N° 25280	Honorable Congreso de la Nación Argentina- 06-jul-2000 una Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, suscripta en Guatemala.
2001	Ley N° 25504	Modificación de la Ley N° 22.431. Se establece que el Ministerio de Salud de la Nación expedirá el Certificado Único de Discapacidad. Alcances de los certificados emitidos por las provincias adheridas a la Ley N° 24.901.
2005	Ley Nacional N° 26.061	Protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
2006	Ley Nacional de Educación N° 26.206	En su Art. 1º expresa que la presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el Art. 75º, incisos 17, 18 y

		19 y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta Ley se determinan.
2008	Ley N° 26.378	Se promulgo como Ley Nacional en Argentina (Convención Internacional de los Derechos de Personas con Discapacidad).
2011	Resolución N° 155-CFE-11	Proyecto Institucional Curricular. La XXXVII Asamblea del Consejo Federal de Educación en su Art. 1º aprueba el documento de la Modalidad Educación Especial, mediante el Anexo I, de la Resolución.
2012	Resolución 174-CFE-12 Resolución N° 188-CFE-12	La Resolución 174/12 aprobada por Consejo Federal de Educación, propone crear mejores condiciones para que todos y todas puedan completar sus estudios al tiempo que se resguardan las condiciones de escolarización que permitan la adquisición progresiva de saberes y conocimientos necesarios para participar y transformar activamente las culturas. La Resolución 188-CFE- a través de su Art. 1º aprueba el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”, que como anexo forma parte integrante de la presente medida.
2014	Ley N° 27.044	Se otorga Jerarquía Constitucional a la Convención Internacional de los Derechos de Personas con Discapacidad.
2016	Resolución N° 311-CFE-16	Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.
2017	Resolución N° 2.509/17	Aprobar el documento “Guía de Educación de Orientación de la Resolución el Consejo Federal del Educación 311/16.

Normativa de la provincia de Mendoza

Año	Norma legal	Referencia
2002	Ley N° 6.970	Ley Provincial de Educación.
2016	Resolución N° 00008-DGE	Reglamentación y funcionamiento de la Práctica Psicomotriz en las escuelas de Educación Especial de la Provincia de Mendoza.
2016	Resolución N° 00009-DGE	“Atención Temprana”. La DEE ratifica el funcionamiento del área de Atención Temprana en escuelas de educación especial.
2016	Resolución N° 00014-DGE	Rectificatoria de la Resolución N° 00008 “Psicomotricidad”. El área de Psicomotricidad educativa estará a cargo de un Psicomotricista que acredite la formación específica para llevar a cabo esta tarea.
2016	Resolución N° 00015-DGE	Rectificatoria de la Resolución N° 00009 “Área de Atención Temprana”.
2016	Resolución N° 01561-DGE	Creación de los ECAPDI Equipo de Configuraciones de Apoyo para Personas con Discapacidad, los cuales estarán destinados a intervenir en la inclusión de alumnos con discapacidad certificada, por Junta Nacional de Discapacidad y/o Equipo Interdisciplinario.
2018	Resolución N° 3168-DGE	Se cambia la denominación del ECAPDI por Equipo de Apoyo a la Inclusión Educativa para niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
	Resolución N° 3401-DGE	Orientaciones para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI).
	Resolución N° 3402-DGE	Ajustes Razonables para la Inclusión Educativa.
	Resolución N° 3331-DGE	Informe de Valoración de los Equipos de Apoyo a la Inclusión.

2.2. Hacia la igualdad de oportunidades. Normativa internacional

El principal antecedente de la educación inclusiva se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que surge luego de la Segunda Guerra Mundial. Dicha Declaración tiene como principal objetivo que nunca más sucedan las atrocidades que se dieron en este conflicto; es por ello que en su Art. 1° establece que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...)”. (Declaración Universal de los DD HH, 1948).

Esta Declaración, en su Art. 26 hace alusión a la educación y dispone que todas las personas tienen derecho a la misma, la cual debe ser gratuita y obligatoria, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y destaca que los padres tendrán el derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos/as; por lo tanto, la misma tendrá por objeto:

el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (*Ibidem*)

Por otra parte, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 es un tratado internacional, por medio del cual se establecen aquellos derechos de los/as niños/as que por su especial condición de seres humanos y por no haber alcanzado un pleno desarrollo mental y físico, requieren de una protección especial. Dicha Convención es la primera a nivel internacional que reúne en un único texto los derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos. En su Art. 23, se puede observar que se refiere a niños/as mentales o físicamente impedidos y no de personas con discapacidad. Reconoce que los mismos “deberán disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad”. (Convención sobre los Derechos del Niño, UNICEF, 1989).

Así como también que tengan un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el/la niño/a logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible. (*Ibidem*)

Se menciona también que los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros incluidos, maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, como así también técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

Como vemos en este apartado, la normativa internacional pone un paraguas amplio donde se articulan las normativas nacionales y provinciales. Las Naciones Unidas relacionadas con los derechos humanos han definido progresivamente los derechos de las personas con discapacidad. Los/as niños/as que por su especial condición de seres humanos y por no haber alcanzado un pleno desarrollo mental y físico, requieren de una protección especial.

La educación debe darse en condiciones de igualdad de oportunidades, reconociendo que son las barreras y los prejuicios que la sociedad posee los que construyen la discapacidad.

2.3. Normas que regulan la inclusión en Argentina

La adhesión a las mencionadas convenciones y tratados internacionales se concretizan en nuestro país a través de las leyes que desarrollaremos a continuación.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es un instrumento internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, destinadas a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. En la República Argentina la Ley N° 26.378 fue sancionada el 21 de mayo de 2008 y ratificada por el Gobierno Argentino el 2 de septiembre de 2008. Se le otorgó la jerarquía constitucional en los términos del Art. 75 inc. 22 de la Constitución Nacional mediante Ley N° 27.044 de 19 de noviembre de 2014. La Constitución Nacional establece y orienta las leyes de las provincias, siendo la ley de fondo. En su Art. 14, asegura como derecho fundamental el derecho a la educación: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber (...) de enseñar y aprender”. (Constitución de la Nación Argentina, 1994, Art.14). En su Art. 75 inc. 22 menciona aquellos instrumentos internacionales sobre Derechos Humanos (pactos, declaraciones y convenciones) que tienen rango constitucional, pero a los fines de nuestra investigación sólo haremos referencia a la Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Respecto a la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del año 2005, es importante destacar que esta ley marca una transformación profunda en las concepciones sobre la infancia; los niños/as y adolescentes pasan de ser considerados objeto de tutela para pasar a ser sujetos de derechos, es decir comenzaron a tener status de ciudadanos plenos. En este punto, nos parece importante destacar que todavía se continúa hablando de niños/as y jóvenes con capacidades diferentes por lo que si bien se ha avanzado en cuanto a los derechos de los mismos, no se vislumbra en la ley un cambio de paradigma con respecto a la discapacidad. Este avance es muy importante pero el término capacidades especiales utilizados en dicha ley sigue siendo discriminatorio y no se encuentra dentro del paradigma social del derecho.

A continuación se hará referencia a aquellos derechos relacionados con la educación y la discapacidad presentes en la mencionada ley.

En el Art. 15 hace referencia al derecho a la educación, entendiendo al mismo de la siguiente manera:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente. Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su domicilio (...). (Ley 26.061, 2005, art.15)

También este artículo establece que las niñas, niños y adolescentes con “capacidades especiales” tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica. En otras palabras, no se podrá restringir el acceso a la educación y que los niños/as con discapacidad tendrán todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos en la misma.

Analizamos también la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 que adopta el enfoque de la integración, tiene como objetivo atender a la diversidad y universalidad. La misma regula el derecho de “enseñar y aprender” establecido en el Art. 14 de nuestra Constitución Nacional como de los Tratados incorporados en la misma.

La ley 26.206 en su Art. 4 establece que:

“El Estado Nacional, las provincias (...) tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (Ley 26.206, 2006, Art. 4)

En su Art. 11 establece los fines y objetivos de la política educativa nacional, siendo algunos de ellos:

- Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- 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.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- 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.

- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación. (*Ibíd*em, Art. 11)

En el Art. 17 establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende 4 niveles (Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior) y 8 modalidades, dentro de las cuales encontramos la modalidad de Educación Especial (EE).

Citaremos a continuación sólo algunos artículos que se relacionan con nuestro trabajo con respecto a la Educación Primaria referido en el capítulo III de la presente ley.

En el Art. 26 hace referencia a que la Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.

Art. 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria, ofreciendo las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia brindando oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. (Ley 26.206, 2006, Art. 27).

Nos parece importante hacer referencia a lo que plantea dicha ley con respecto a la EE dentro del Capítulo VIII Art. 42 donde expresa 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, (...). La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. (*Ibid*em, Art. 42)

En su Art. 44 expresa sobre 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 posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales ; contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común; asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar propiciando alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida, garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

En el capítulo sobre Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa, establece en el Art. 79, El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Como así también

Las políticas de promoción de la igualdad educativa señalada el Art. 80 donde se menciona que se deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad (...) (Ley 26.206, 2006, Art. 80).

A continuación, haremos referencia a las garantías a la integración de los alumnos con discapacidad, la cual se menciona en las resoluciones que detallaremos.

La Resolución N° 155 del año 2011, del Consejo Federal de Educación, que conforme a la LEN, la cartera educativa nacional 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 Provincia” (Resolución CFE 155, Buenos Aires, 2011). Este documento plantea el marco de EE, como lo especifica la Ley de Educación Nacional (LEN) donde detalla que los principales problemas de la educación

obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares completas de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema. Estos problemas atraviesan los tres niveles educativos, en sus diferentes ámbitos y modalidades y adquieren en cada caso una especificidad particular.

La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del Art. 11 de esta Ley. La EE brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

También hace referencia que son el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación quienes garantizarán la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades, según las posibilidades de cada persona. Podemos observar que esta resolución menciona el término de integración, este es un paso muy importante para que las personas con discapacidad tengan acceso a la escuela común y puedan permanecer dentro ella, pero si bien se encuentra dentro del paradigma social no se menciona el termino inclusión, donde el alumno no sólo debe estar escolarizado en el aula, sino se debe atender a la diversidad aceptando las diferencias.

Con la Resolución N° 174 del año 2012, perteneciente al Consejo Federal del Educación, se aprueban las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje y las trayectorias escolares en todos los niveles, modalidades y su regulación. A través de esta resolución se prioriza el planteamiento y construcción de diversas formas de escolarización que permita superar prácticas educativas, que responden a un modelo homogeneizador que no permite el trabajo con grupos heterogéneos.

La Resolución N° 188 del año 2012 del Consejo Federal de Educación, donde se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, la que expresa las necesidades e intereses colectivos. Algunos de los ejes estratégicos de la propuesta del plan son profundizar las políticas de inclusión, privilegiar la primera infancia, jerarquizar el trabajo docente y sostener la inversión para garantizar el derecho de todos a una educación más justa y de calidad.

La Resolución N° 311 del año 2016, del Consejo Federal de Educación, expresa que los alumnos/as con discapacidad tienen el derecho de recibir una educación de acuerdo a sus capacidades y las condiciones para su inclusión.

La misma consta de 4 anexos. En el Anexo 1 se especifican los aspectos generales y los criterios de promoción, certificación y acreditación. En el Anexo 2 se establece los ejes prioritarios para la elaboración del PPI. El Anexo 3 manifiesta las especificaciones de orientación sobre las configuraciones en cada discapacidad y el Anexo 4 muestra el modelo de informes de desarrollo de capacidades, competencias y saberes específicos.

La Resolución N° 25.097 del año 2017 MEN, menciona las pautas de orientación para la implementación de la Resolución N° 311 del 2016.

La Ley N° 24.901 del año 1997, establece que para ejercer los derechos y acceder a las prestaciones básica de atención integral, previstas en las leyes nacionales que establecen que la discapacidad deberá acreditarse conforme a lo establecido en el Art. 3 de la Ley N° 22.431 y por las leyes provinciales análogas (según modificación introducida por la Ley N° 25.504), determinando que el Certificado que se expida se denominará Certificado Único de Discapacidad (CUD) y acreditará plenamente la discapacidad en todo el territorio nacional en todos los supuestos que sean necesarios invocarla. Este es un derecho y no una obligación por parte de las familias a obtener el mismo.

La normativa nacional se ajusta a la internacional a través de la reforma constitucional del año 1994. Donde se incorporaron ciertas declaraciones y tratados internacionales sobre la protección de derechos humanos, de los cuales la Nación ya era parte. Realizando una transformación profunda en las concepciones sobre la infancia. Los niños/as y adolescentes pasan de ser considerados objeto de tutela a ser sujetos de derechos.

El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos consignados en la Ley 26.206 (2006).

2.4. La normativa provincial y el acceso a la educación de las personas con discapacidad

La Ley de Educación Provincial N° 6970, promulgada en el año 2002, fue un instrumento normativo imprescindible para llevar adelante el proyecto educativo que imperó en los años 90. Su primer artículo hace referencia a:

Art. 1º- La presente ley establece las normas generales que rigen la organización y funcionamiento de la educación pública en Mendoza, en el marco de la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, la Ley Federal de Educación y Ley Nacional de Educación Superior vigentes. (Ley N° 6970, 2002).

De hecho, la actual Ley Provincial 6970 en la que se habla de EGB y Polimodal, nunca fue modificada, ni actualizada desde su aprobación. Mendoza no logró adecuar su legislación a la nueva Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) del año 2006, aunque existe hace unos años un proyecto de Diseño Curricular en la provincia de Mendoza donde se visualiza el trabajo por capacidades y los derechos del niño/a de aprender. También se observa en dicho diseño el trabajo de aulas heterogéneas y la educación inclusiva. Cabe aclarar que este proyecto ha pasado por diversas revisiones a nivel provincial y a nivel nacional y está en las últimas etapas que servirán para nuevos análisis de investigación después de su aprobación y puesta en marcha.

A continuación haremos referencia a aquellos aspectos de la Ley N° 6970 que resultan de interés a nuestra investigación que son, estructura del sistema educativo, educación general básica -nivel primario-, educación especial y sus objetivos, cómo se llevaran a cabo los procesos de integración, como así también algunas de las funciones de la Dirección General de Escuelas, en relación a la inclusión de personas en situación de discapacidad y lo referente a la participación de las familias, los derechos y obligaciones de los profesionales de la educación.

En el capítulo I en su Art. 5 hace mención a que el Estado es el responsable de emitir las políticas educativas en el marco de la normativa nacional vigente y supervisar las escuelas de gestión estatal y privada.

En el capítulo II expresa los derechos y obligaciones de los alumnos, en su Art. 8 “Los alumnos/as tienen los siguientes derechos y obligaciones: ...e) Recibir iguales oportunidades, orientación, asistencia, y tiempos de aprendizaje suficientes para garantizar su acceso, permanencia y promoción en el sistema”

En el capítulo III se expresa sobre los derechos y obligaciones de los padres, en primer lugar, elegir libremente la institución educativa para sus hijos/as y ser informados de la evaluación y sus procesos. Como así también hace referencia a la responsabilidad de acompañar y

apoyar las trayectorias escolares y de responder a todas convocatorias que realice la escuela.

Capítulo IV corresponde a los trabajadores de la educación, en su Art. 10 menciona la formación docente para el desarrollo de sus capacidades humanas, técnicas y profesionales.

En el Art. 21 se establece que la estructura del sistema educativo provincial estará integrada por los siguientes niveles: educación inicial, educación general básica, educación polimodal, educación superior y educación de posgrado. La educación general básica estará organizada en ciclos, obligatoria, de nueve (9) años de duración a partir de los seis (6) años de edad.

Observamos que esta ley, que es por la que se rige la provincia de Mendoza no está actualizada, con el modelo educativo actual que se aplica en las instituciones.

En el Apartado II De la Educación General Básica, en su Art. 31 menciona que las principales finalidades de este nivel obligatorio son: a) universalizar la cobertura de la educación general básica, atendiendo distintas demandas de la sociedad: asegurar la participación activa de los ciudadanos en la sociedad, el fortalecimiento de la democracia y la convivencia solidaria...; b) garantizar la homogeneidad de los objetivos y de los resultados a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida, de modo que el nivel actúe como mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico, social y cultural. (*Ibidem*)

Observamos que en este apartado se expresa la homogeneidad de los objetivos sin tener en cuenta las distintas capacidades y los diversos modos de aprender de los estudiantes.

En su Art. 33 establece los objetivos de la Educación General Básica entre los que se mencionan “proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes de la provincia garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes”

En el Apartado 1 se refiere exclusivamente a Educación Especial- consta de 5 secciones: I- Objetivos, II- Estructura. III- Integración, IV- Organización, V- Capacidades y talentos especiales.

Referido a los objetivos dice: En su Art. 47 que:

La educación especial debe ser obligatoria y comprender a todos los alumnos con necesidades educativas especiales: sensoriales, cognitivas y socio-emocionales,

de leves a severas, permanentes o transitorias. Se enmarca en la concepción de una escuela integradora, entendiéndose como tal la inserción de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar, social y laboral. Desarrolla una pedagogía centrada en las necesidades de los educandos, que respeta las diferencias individuales y rechaza todo tipo de discriminación.

El Art. 48 refiere a que “La Dirección General de Escuelas ofrecerá servicios educativos en escuelas especiales y servicios educativos integrados en escuelas comunes, con personal especializado, a fin de efectivizar en cada persona con necesidades educativas especiales el máximo desarrollo de sus capacidades”.

Nos parece importante hacer referencia a uno de los objetivos que se plantean con respecto a la educación especial y que tiene relación directa con nuestra investigación, mencionado en su Art. 49

c) Instaurar un marco normativo específico que posibilite la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al sistema común y a las escuelas de formación laboral en todos sus niveles y modalidades, según sus capacidades y disponiendo los recursos materiales y humanos necesarios.

En la sección III, hace referencia al proceso de integración, en su Art. 52 la Dirección General de Escuelas establece criterios psicopedagógicos y organizativos para orientar los procesos de integración entre escuelas comunes y especiales. Y en el Art. 53 que las escuelas comunes que trabajen con niños/as integrados realicen proyectos institucionales en forma conjunta.

Respecto a lo que plantea dicha ley en relación a la organización, en la Sección IV, nos parece importante destacar los siguientes objetivos que se encuentran mencionados en su Art. 55

-La Dirección General de Escuelas designará equipos interdisciplinarios mediante concurso de mérito y antecedentes, que tendrán los siguientes objetivos: a) brindar apoyo técnico científico a los docentes para la implementación de las políticas educativas. b) determinar las características de las escuelas y los educandos a integrar. c) identificar y evaluar las capacidades individuales, facilitando la integración mediante el seguimiento del alumno en los aspectos afectivos, intelectuales, familiares y sociales. d) generar los mecanismos necesarios para la elaboración y ajuste permanente del diseño

curricular de la educación especial. e) disponer las modalidades de atención para los educandos con patologías severas.

Con respecto a la formación docente la ley hace referencia en su Art. 56 que la “Dirección General Escuelas deberá desarrollar cursos de capacitación sobre las problemáticas específicas de la EE y sobre las características y aplicabilidad de las diversas instancias integradoras. Serán de carácter obligatorio para directivos, docentes y personal de los equipos interdisciplinarios”.

Aquí la ley se propone cambios sustanciosos con respecto a la integración de los niños/as con discapacidad en las escuelas comunes. Al hablar de integración se posiciona dentro del paradigma social donde ya no se ve al alumno como alguien que necesita ser tratado, es una época donde se comienzan a gestar algunos cambios importantes dentro del sistema educativo.

Podemos observar que esta ley usa los términos “necesidades educativas especiales” e “integración” y no hace referencia al término inclusión. La diferencia entre integración e inclusión es pasar del paradigma de la integración que ve a los alumnos con discapacidad desde el punto de vista del déficit, al paradigma de la inclusión que ve a los niños/as desde el punto de vista del derecho, para acceder a una educación de calidad. Aunque tengan objetivos aparentemente iguales, la inclusión y la integración, constituyen dos posicionamientos epistemológicos diferentes.

Al referirnos a integración hacemos referencia a la matriculación en una escuela de los alumnos con algún tipo de discapacidad. Hecho que no asegura necesariamente que estén participando en igualdad de condiciones en las actividades escolares. Mientras que la inclusión nos plantea una forma diferente de entender a las personas con discapacidad, a la institución escolar, las prácticas de los docentes y el modo en que aprenden los alumnos, haciendo hincapié en las potencialidades de los niños teniendo en cuenta sus necesidades. Apunta a que el sistema educativo atienda y ofrezca una educación de calidad a todos los niños/as sin discriminaciones de ningún tipo.

En los últimos años se han elaborados diversas normativas atendiendo los derechos de las personas con discapacidad en la Provincia de Mendoza. En este punto es preciso aclarar que existen nuevas resoluciones que abordan el tema de la discapacidad desde un marco teórico diferente.

Las escuelas primarias comunes reciben el apoyo de Educación Especial a través de profesionales, para los alumnos con discapacidad; en la Resolución N°1561-DGE del año de 2016, que modifica a la Resolución 1613-DGE del año 2015 donde se amplía y se especifica las funciones de los profesionales de los ECAPDI (Equipo de Configuraciones de Apoyo para Personas con Discapacidad), con el fin de asegurar la inclusión de estudiantes con discapacidad en todos los niveles obligatorios del Sistema Educativo de la Provincia de Mendoza.

Estos equipos están destinados a intervenir en la inclusión de alumnos con discapacidad certificada, por Junta Nacional de Discapacidad o médicos especialistas, en todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Los mismos están conformados por profesionales de Psicología, Trabajo Social, Fonoaudiología o Terapeutas del Lenguaje y Profesores en Discapacidad Intelectual. Estas funciones están encuadradas en el marco del Modelo Social de Discapacidad y es necesario e imprescindible el trabajo en campo, de los profesionales para brindarán respuestas a través de configuraciones de apoyo.

A partir de la resolución N° 3168 del año 2018 emitida por Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza se reemplaza el nombre de ECAPDI por "Equipo de Configuraciones de Apoyo para personas con Discapacidad" pertenecientes a la Dirección de Educación Especial, por "Equipos de Apoyo a la Inclusión Educativa para niños, niñas y adolescentes con discapacidad".

La Resolución N° 3401-DGE del año 2018 tiene en cuenta la Declaración Universal de los Derechos del Niño y la Ley N° 26.206, donde el estado es garante de la educación y toma como eje el modelo social de la discapacidad, con políticas que promueven y garanticen la remoción de barreras y la participación activa del estudiante con discapacidad y las orientaciones para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (P.PI) para estudiantes con discapacidad certificada de la Provincia de Mendoza. Realizando acuerdos, delimitando funciones y roles de todos los actores que serán parte del proceso de inclusión del estudiante con discapacidad.

Estos Acuerdos Institucionales consisten en que los/as profesionales de las escuelas y los padres de los/as estudiantes, son corresponsable del proceso educativo y deben quedar registrados por los responsables en libro de Acta 7/5. También se define la tarea de los/las docentes intervinientes sobre la planificación conjunta, en el acuerdo interinstitucional, se definirán los pasos a seguir en el proceso con los alcances y responsabilidades de cada uno de los participantes.

De acuerdo con esta resolución los/as docentes de escuela común trabajarán de forma articulada, con los/las docentes de apoyo. Donde se deben establecer espacios de trabajo en forma conjunta.

También se hace referencia a la participación de las familias, la cual debe ser parte activa de este proceso, recibiendo información sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, acordando metas y responsabilidades. Los niños/as no deben tener un currículo paralelo, sino que las tareas deben ser adaptadas de acuerdo con su capacidad.

De acuerdo con el DUA y el modelo social de discapacidad el equipo docente que está integrado por el/la docente del aula y el/la docente de apoyo a la inclusión, debe realizar un diagnóstico del/la alumno/a de acuerdo a sus necesidades, precisando las barreras y capacidades para definir las estrategias de enseñanza. En este sentido, el paradigma inclusivo tiene como desafío que los/las docentes realicen un trabajo colaborativo con el objetivo principal de lograr la máxima autonomía del alumno/a.

Dentro de la Resolución N° 3402-DGE del año 2018 de la provincia de Mendoza, se encuentra especificado el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (P.P.I), donde también se establece la actualización de la normativa sobre inclusión educativa de personas con discapacidad.

Acerca de la accesibilidad curricular, supone analizar las barreras² que obstaculizan el acceso al aprendizaje de cada estudiante. Para garantizar la accesibilidad curricular es necesario contar con una descripción del estilo de aprendizaje de cada alumno/a, sus intereses y expectativas; además de los procesos evaluativos diseñados por el docente y los criterios para la acreditación y certificación de acuerdo a la normativa vigente. La misma consta de Anexo I que contiene la Propuesta curricular para los/as estudiantes y Ajustes razonables y en Anexo II las actas acuerdo interinstitucional para la inclusión educativa.

La Resolución N° 3331-DGE del año 2018 aprueba el informe de Valoración que los Equipos de Apoyo a la inclusión, que se implementarán para diagramar la remoción de barreras al aprendizaje, que consta en el Anexo III.

Las leyes y resoluciones provinciales sobre discapacidad tienen su fundamento en las leyes nacionales que hacen referencia a la educación y a los derechos de las personas con Discapacidad.

² Entendemos por “barreras” a los obstáculos que imposibilitan la accesibilidad a la educación. Se profundizará el concepto en el capítulo IV del presente trabajo de investigación.

Mendoza está trabajando actualmente en el Proyecto Curricular de la Provincia³, si bien todavía no está en marcha, pudimos acceder a los borradores del mismo, donde se vislumbra un viraje al paradigma social de la inclusión. Dentro de este currículo los protagonistas son los/as niños/as, donde los/las docentes ofrecerán diferentes oportunidades para que el/la alumno/a construya sus propios conocimientos, descubriendo sus potencialidades y definiendo un proyecto de vida basado en valores. También se menciona la participación familiar en el proceso enseñanza aprendizaje de los/as alumnos/as.

Para que el niño/a desarrolle capacidades y las familias participen democráticamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de los/as alumnos/as, los directores trabajarán y reflexionarán junto a cada maestro/a, para garantizar el cumplimiento de los derechos dentro de la institución educativa, y los/as supervisores/ras orientarán a la escuela en la búsqueda de la calidad de los aprendizajes para los estudiantes. Se plantea un esquema donde cada actor se retroalimenta de los otros que participan en el proceso enseñanza aprendizaje. La legislación también menciona la capacitación docente como un pilar fundamental para que la inclusión se cumpla.

La nueva normativa al hacer referencia a la educación inclusiva de los/as niños/as pone de manifiesto la corresponsabilidad de la familia y escuela para que se cumplan todos los derechos. Adherimos a estos nuevos cambios curriculares dentro del sistema educativo de Mendoza, que será un tema de análisis para futuras investigaciones si se cumplen los objetivos cuando se implemente el nuevo diseño curricular.

El sistema educativo de la provincia de Mendoza viene afrontando un gran reto en los últimos años. Las resoluciones emitidas con respecto a la inclusión de personas con discapacidad, tienen como base las convenciones y tratados internacionales y las leyes nacionales. Su propósito es proteger y asegurar el pleno cumplimiento de todos los derechos, en condiciones de igualdad de todos los/as niños/as. En ellas se definen las políticas de inclusión educativas, como así también las propuestas pedagógicas que les permita a los/as alumnos/as el máximo desarrollo de sus posibilidades.

Por otra parte hace referencia a la participación de actores externos, a las escuelas comunes, son los/as profesionales de escuelas especiales que trabajan en forma conjunta con el/la maestro/a de grado y los/las acompañantes terapéuticos, para la atención de los/as

³ 2018

alumnos/as con discapacidad y las familias como coprotagonista del proceso educativo de sus hijos/as.

Capítulo 3

Inclusión educativa y personas con discapacidad.

Un desafío para la escuela

“Pienso que la escuela hace un gran esfuerzo por suplir las falencias de una inclusión que aún está en vías de construcción”

Madre entrevistada

3. Función de la Escuela

La Función de la Escuela ha ido cambiando, se ha ido transformando de acuerdo a las necesidades de cada sociedad en los distintos momentos históricos. Consideramos importante destacar la función social de la escuela, entendiendo que el proceso educativo no se desarrolla de forma aislada, sino que depende de la sociedad y sus contextos. Siguiendo a Eduardo Crispillo Alvarez (2010)

La escuela no puede llegar a cumplir una misión educativa con responsabilidad sin analizar el contexto social que la rodea, aunque paralelamente deberá armonizar esta necesidad con la de lograr que los individuos se inserten en esa sociedad y desde ella seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal comunitaria. Ahora bien, la escuela no puede llevar a cabo esta labor sin la necesaria colaboración de las dos fuerzas sociales fundamentales que coexisten con ella como son la familia y el Estado. (pág. 260)

En las últimas décadas se puede observar que las escuelas han ido cambiando o ampliando su misión a una educación más inclusiva, con una visión social donde cada uno de los integrantes hace su aporte a la sociedad, cumpliendo así con las normativas internacionales, nacionales y provinciales que rigen la educación en nuestro país.

En el presente capítulo nos proponemos hacer hincapié en la transformación de la función de la escuela respecto de la inclusión a través de las voces de los/as maestros/as y las familias de estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas primarias de la Provincia.

Además, analizaremos si se cumple la normativa actual. En primer lugar, la Constitución Nacional, como nuestra carta magna, siendo la ley de fondo, en su Art. 14, asegura como derecho fundamental el derecho a la educación: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...) de enseñar y aprender”.

3.1. Las concepciones de las familias respecto de la función de la escuela

Entre las primeras preguntas de las entrevistas que hicimos a los padres de alumnos/as incluidos en las escuelas seleccionadas, se encontraba la referida al conocimiento de la discapacidad de sus hijos/as. A modo de ejemplo presentamos las siguientes respuestas:

Entrevista 3 -Mi hija padece, retraso en el aprendizaje y memoria a corto plazo.

Entrevista 4 -Mi hijo tiene trastorno de discapacidad afectiva. Nació con menos de 1kg. Hasta los 3 años no hablaba, no controlaba esfínteres hasta los 6 años y es hiperactivo, tomaba rifpogal y antidepresivos y otros medicamentos antipsicóticos que de a poco fui retirándole porque no le hacían bien. Seguía portándose mal en la escuela y en la casa y lo tenían dopado. Sufre de afecto, a él lo abandonaron cuando nació y al mes lo adopté.

Entrevista 7- Mi hijo padece una discapacidad motriz. Su enfermedad se llama osteogénesis imperfecta, la misma le produce una discapacidad motriz debido a sus múltiples fracturas.

Entrevista 13 -Mi hijo (...) presenta retraso mental leve, trastornos hipercinéticos, otros trastornos de los hábitos y de los impulsos.

El total de los entrevistados mencionaron conocer la discapacidad de sus hijos/as, algunos denominaron de manera muy precisa el diagnóstico médico lo cual revela el nivel de conocimiento y de involucramiento que tienen en el tema.

También, a través de las entrevistas, los padres nos comentaron sobre las expectativas con respecto a la función de la escuela, para cubrir las necesidades de sus hijos/as al ser incluidos en la institución. Según los dichos de algunos padres:

Entrevista 11 -Creo que tienen bastante apertura para adaptarse a las necesidades de mi hijo. De todas sentimos que a nivel institucional necesitarían tener una mirada más inclusiva a nivel general, pensando en la escuela como un lugar para todos, no solamente resolviendo las situaciones particulares de mi hijo.

Entrevista 14 -De principio no fue fácil, digamos que ciertas personas se fueron comprometiendo en sus necesidades y fueron ellos adaptándose a sus necesidades. Como colocar rampas en la escuela, no se pudo hacer por la puerta de adelante porque la infraestructura de la escuela era muy complicado el acceso, se habló y se encontró otro acceso por el portón.

De estas dos respuestas inferimos, por un lado, que hay padres que ya están concientizados sobre la necesidad de inclusión en las escuelas, como en la entrevista 11, que se permiten mirar más allá de las posibilidades de su hijo/a para pasar a tener una mirada más general. La respuesta de la entrevista 14 da cuenta como la escuela ha ido progresivamente transformándose, mejorando las condiciones. Por esto, podemos decir que las expectativas de los padres sobre el proyecto de vida de sus hijos/as pasa por una educación más inclusiva, donde sólo se puede dar a través de una relación positiva entre todos los agentes implicados en la comunidad escolar.

En relación al conocimiento de los/as docentes acerca de la discapacidad de sus alumnos/as, para poder prever el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 60% de los/as docentes encuestados afirmaron que conocen las problemáticas de aprendizaje con las cuales tiene que trabajar. Por lo que advertimos que un número importante, el 40% de los/as mismos/as, desconocen la discapacidad con la que trabajan y sobre todo como aprenden sus alumnos/as. Tal desconocimiento pone en evidencia que no se están cumpliendo los derechos de todos los/as estudiantes a tener una educación plena y de calidad.

Como expresa Eduardo Crespillo Álvarez (2010), entendemos a la escuela como una comunidad educativa específica, que como órgano social se encarga de la educación institucionalizada. En tal sentido, analizamos la legislación referida al rol de la escuela en términos de inclusión. Según la Convención de las Personas con Discapacidad establece que: “Los Estados Parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena como miembro de la comunidad en condiciones de igualdad”. Asimismo la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, sostiene que se debe posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológico, artístico y cultural (...).

Realizando una triangulación con lo que opinan las familias entrevistadas, el punto de vista de los/las docentes y la normativa vigente, observamos que hay una diferencia en lo que las familias esperan de la escuela, el desconocimiento por parte de algunos/as docentes de como aprenden sus alumnos/as con discapacidad y lo que dicta la normativa. Esto implica por parte del/la docente, al no poder realizar prácticas de enseñanza-aprendizaje significativas para todos/as sus estudiantes, lo que produce una tensión significativa entre normativa, escuela y familia.

Frente al interrogante acerca de que, si la atención educativa que le brinda la escuela es la que ellos como familia esperan, recibimos algunas respuestas como las siguientes:

Entrevista 1-No, siempre espero un poco más. Se distrae con cualquier ruido y le cuesta volver al tema. Hace falta más motivación por parte del docente. Tareas que logren captar su atención y no se aburra.

Entrevista 4 -Hoy estoy feliz por mi hijo, pero pase por maestros que no estaban preparados para enseñar con esta patología. Y dejaban incluso que los demás compañeros le hicieran bullying.

Entrevista 5- En algunos aspectos si, en la atención que se le presta a mi hija en el aula, no. muchas veces es en casa donde le explicamos las tareas. Hemos pasado por distintos tipos de docentes. Algunos son muy comprometidos y mi hija ha aprendido, otros no han tenido empatía y como familia hemos recurrido a docentes fuera de la escuela.

Entrevista 11 -Nuevamente digo que la escuela tiene apertura, pero luego de 7 años que mi hijo asiste (va desde sala de 5 y ha pasado a 6to grado) creo que sería necesario que ellos planificaran anticipadamente teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Siento que planifican y en el camino van viendo como incluir a mi hijo.

Entrevista 12 -Algunos docentes no pudieron contenerlo cuando él se enojaba. Y siempre tenía la culpa mi hijo.

Entrevista 13 -Ha recibido atención de cada docente y de la institución garantizando su aprendizaje.

Durante el diálogo con los padres surge la idea de que es importante el conocimiento que muchos/as docentes tienen de sus alumnos/as y sobre todo la empatía que se genera entre ellos/as. Es un cambio de actitud, una mirada más holística que resulta de ver la fortaleza de cada alumna/o y no de sus dificultades. Las familias expresan que las experiencias que tuvieron con los/as docentes fueron diversas, algunos/as fueron más comprometidos/as que otros/as, con las necesidades de sus hijos/as, pero otros/as, según nuestra investigación, no trabajan con las diferencias, se van colocando como dice una mamá “parches”, que van improvisando sin una planificación previa.

Es evidente en las respuestas el reclamo de las familias por una mejora en la atención educativa de parte de la escuela. Aunque podemos evidenciar que la institución educativa ha avanzado en la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad. Mientras algunas de

las familias intervienen activamente en la instrucción escolar de sus hijos/as, los/as docentes entrevistados mencionan que hay familias que no participan en la vida escolar.

Desde hace algunas décadas, las relaciones entre la institución familiar y la escuela se encuentran en franca mutación (Pérez Calvo, 2001). Los cambios sociales y culturales han afectado sus estructuras y formas de organizarse al interior de ambas instituciones lo que repercute en sus formas de relación.

Estos procesos de cambio han llevado a las familias, en tanto agentes de socialización primaria, a buscar en instituciones externas, apoyo y estrategias en materia de educación. De esta manera, se han producido de forma gradual el desplazamiento de las responsabilidades educativas primarias de una institución a la otra.

Como si la culpa de la deficiencia educativa, fueran de la escuela y los/as docentes. Éstos son el objeto de la queja de los padres que de alguna manera, han delegado sus funciones socializadoras y se han mantenido al margen como si el proceso educativo se encontrara solamente dentro de la escuela.

Sin embargo, la escuela ha colaborado también en este sentido. Históricamente entendió el proceso educativo dissociado de la cotidianeidad del sujeto, es decir, cada institución cumplía el rol que la sociedad le había destinado sin tener mayores contactos entre ellas. La estructura escolar no daba lugar a la participación, ni la legislación respuestas en consecuencia. Por otro lado, el poder ostentado por el/la docente, a través del saber especializado y único evaluador/ra del proceso de aprendizaje, dejó el lugar a las familias de meros observadores del aprendizaje o el comportamiento de sus hijos/as. En este aspecto, Fernández Enguita, opina que “En conjunto, y con las siempre esperanzadoras excepciones, el profesorado busca padres colaboradores, pero no codecisores, pues en su visión de la escuela la presunta asimetría del conocimiento debe reflejarse en una asimetría del poder” (citado por Guerra, 2003, pág. 5)

3.1.1. La escuela y los aprendizajes

Otro análisis que realizamos es cómo las escuelas están cumpliendo con la función inclusiva dentro del aula. Los padres argumentan que algunos/as docentes no tienen tareas específicas planificadas para la inclusión al momento de acompañar los aprendizajes. En este sentido, manifiestan que las tareas que reciben sus hijos/as son un recorte de las tareas generales del grupo, que en muchos casos los criterios del recorte, son arbitrarios y no responden a las características particulares de aprendizaje de los/as estudiantes. Por otro

lado, aparecen mencionadas las tareas que se realizan en un soporte papel (fotocopias), las mismas tienen como objetivo completar las actividades, pero no la participación activa en la clase. El estar en un aula no es estar incluido/a nos dice un padre.

En relación a las concepciones que las familias tienen sobre la función de la escuela y, específicamente, sobre distintas propuestas y tipos de aprendizajes que propone para que se lleve a cabo la inclusión, nuestra pregunta fue la siguiente: ¿La escuela dónde concurre su hijo/a, tiene variadas actividades de acceso a la información? Seleccionamos algunas respuestas que expresan lo siguiente:

Entrevista 1 -No veo variadas actividades, solo fotocopias.

Entrevista 2 -No, solo menos tareas.

Entrevista 3 -Sí. Le van adaptando las actividades.

Entrevista 11 -Sí, teniendo en cuenta que mi hijo no habla ni escribe, tanto la docente especial, en colaboración con la psicopedagoga y fonoaudióloga del instituto y la maestra del grado han incursionado en muchas maneras diferentes de acceso a la información y de expresión de él. Diferentes maneras de comunicación, por ejemplo, la técnica de la mano vacía o bien con una agenda con pictogramas y formas alternativas de armado de oraciones. Permanentemente se buscan nuevas estrategias ya que los contenidos se van complejizando.

De acuerdo a lo expresado por la madre en el último caso, vemos que se está trabajando con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Proporcionando un plan para la creación de objetivos de enseñanza, métodos, materiales y evaluaciones, que sirven para todas las personas. Se trata de un enfoque flexible que puede ser personalizado y ajustado a las necesidades individuales. Sin embargo, vemos otros casos que los ajustes razonables solo se limitan al recorte de las tareas y que las actividades se dan en fotocopias como a los/las demás estudiantes.

Como señalaban algunas familias entrevistadas es una cuestión de actitud, la disposición de los/as docentes de pensar en las necesidades de aprendizajes de todos los alumnos/as, no sólo de aquellos/as estudiantes que se consideran “especiales”, como lo indica la Resolución provincial Nº 3399 del año 2018. No es solamente la forma de transmitir la información que tiene el/la docente, sino es la devolución que los alumnos/as hacen a través de las actividades que realizan.

Entendemos que la actitud docente son construcciones sociales, culturales, de variables complejas. Existen muchos factores entre ellas las crisis institucionales, la relación Estado-docencia, que crean esas actitudes, como la desnaturalización del lugar que ocupa el/la docente frente a la sociedad. Esto se debe a factores como por ejemplo, la escasa remuneración, la autoridad docente que se encuentra desvalorizada, la falta de formación del profesorado, entre otras.

En relación a esto último se les consultó a los/as docentes por la variedad de tareas que realizan con sus alumnos/as y si atienden a las distintas maneras en que ellos/as aprenden. Las respuestas giraron en torno a que realizan variadas actividades teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de todos los/as estudiantes. De las encuestas surgieron los siguientes datos:

- Actividades visuales: el 70% de los/as docentes realizan actividades con imágenes abstractas como letras y números, estimulando la observación, lectura, escritura y dibujo. Este estilo de aprendizaje está relacionado con ver y leer.
- Actividades auditivas: el 50% de los/as docentes utiliza este estilo de aprendizaje que está relacionado con hablar y escuchar.
- Actividades kinestésicas: el 70% de los/as docentes realizan actividades asociándolas con las sensaciones y movimiento del cuerpo. Este estilo de aprendizaje está relacionado con tocar y hacer.

Por lo expuesto, anteriormente, podemos observar que nos encontramos en una transición entre el modelo de adaptaciones curriculares, al de configuraciones de apoyo. Como dice Daniel G. del Torto “entendiendo a esta tensión como un tiempo de transición, comprensión y concreción de las implicancias del modelo social” (Daniel D. del Torto, 2015, pág. 121)

Nos llamó mucho la atención, y es un análisis que no habíamos tenido en cuenta, las emociones que sienten las familias con respecto a la preparación que deben tener la escuela receptora, no sólo para recibir a un alumno/a con discapacidad, sino a toda su familia, la que viene desgastada por las duras vivencias por las que ha atravesado en la búsqueda de una escuela para sus hijos/as.

En este sentido, una mamá manifiesta:

Entrevista 7 -Considero que es fundamental la preparación, la discapacidad en un niño es compleja, los docentes no sólo deben estar preparados para abordar al niño, sino

también así a su familia. Las familias llegan a las escuelas a la defensiva y el motivo es que ya vienen transitando un camino con dificultades porque los sistemas de salud son tiranos, en mi caso mi hijo fue diagnosticado al nacer con “una enfermedad rara” esa fue la denominación. El camino los hacemos muy solos, los padres nos sentimos solos, y tratamos de llenar de valentía y resiliencia a nuestros hijos a fin de aprender a “defenderse”, cuando deberíamos estar preocupados de que aprendan primero a “desempeñarse” con respecto a sus “capacidades”. El problema está dado en el trato y manejo de las situaciones al recibirlos y la inexperiencia del personal de salud. Por eso al llegar a la escuela la familia necesita, luego de este largo y arduo comienzo; apoyo, contención, reconocimiento del trabajo realizado. Y muchas veces por el contrario recibe trabas y más rechazo. Si todos pudiéramos ver en el otro lo que si puede lograr y no nos concentráramos en lo que no puede lograr sería más fácil.

La Dirección General de Escuelas a través de los equipos de DOAITE, conformados por un gabinete interdisciplinario entre ellos: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, trabajadores/ras sociales, profesores/ras en discapacidad intelectual, mental, motriz, auditiva y visual. Éstos son los encargados de la primera evaluación que se le realiza al niño/a cuando ingresa a la escuela, que será derivado luego al Equipo de Apoyo para la Inclusión, quienes tendrán a su cargo el apoyo a las trayectorias educativas.

Analizando la Resolución N° 3168-DGE del año 2018, donde en su Anexo II establece que el proceso de valoración de los equipos de Apoyo a la Inclusión es fundamental, como así también la inclusión de las familias desde el inicio. Esto requiere observar a el/la estudiante, las actividades, y además las características del entorno, esta evaluación funcional no mira al niño/a desde lo que éste/a no puede hacer, sino por el contrario mira a el/la estudiante, a las actividades y a las características del ambiente en el que se encuentra.

Si bien la dirección General de Escuelas ofrece apoyo a través de los equipos para sus hijos/as, los padres expresan durante las entrevistas que necesitan un mayor acompañamiento. Asimismo, nos comentan que las escuelas no están preparadas para abordar las necesidades de los/as alumnos/as y sus familias, que han peregrinado por diversas situaciones de rechazo. El acompañamiento como nos explica una mamá tendría que ser de contención, recibir orientación sobre las posibilidades de lo que su niña/o puede lograr; a dónde se debe dirigir para hacer valer sus derechos.

Esta es una realidad por la que atraviesa la escuela, al necesitar apoyo de otros actores sociales que intervienen en el proceso de inclusión, no todos los niños/as tienen acceso a

los tratamientos, porque sólo lo reciben los niños/as que no poseen obra social y algunos padres no pueden costear los gastos de terapias externas.

Si bien se advierte que la educación en las escuelas primarias donde asisten alumnos/as con discapacidad está en proceso y todavía no se evidencia una verdadera inclusión, los padres apuestan que la escuela es el único camino para que sus hijos/as puedan socializarse y reforzar su autoestima, los valores de respeto y solidaridad que son los pilares para que se cumplan a pleno los derechos antes mencionados. Como expresa una mamá:

Entrevista 7: -Estoy convencida que la institución educativa es clave, la primer socialización se realiza en casa, y la segunda y muy importante en la escuela, es ahí donde debemos poner énfasis, la escuela nos transmite una educación formal la cual debería estar flexibilizada a la hora de trabajar con las "capacidades" de los educando, y así ir realizando experiencias de socialización, para que los individuos aprendan a ir relacionándose desde sus fortalezas, sin preocuparse por estar a la altura de una medida arbitraria en donde difícilmente se contemplan las necesidades del niño y del grupo. Se generan excelentes posibilidades para trabajar y aprender a conocer la/s diferencias para construir niños más seguros y empáticos.

Cuando le preguntamos a una madre sobre qué cree usted, que la educación de la escuela común puede aportar para la vida de su hijo/a, nos responde

Entrevista 11- Que la sociabilización es clave, creo que aporta para la vida del niño con discapacidad fomentando la autoestima y el entusiasmo por ir más allá, por embarcarse en nuevos desafíos. La educación de la escuela común pone por delante o debería poner por delante al niño (a la persona) por encima de su discapacidad. Debe lograr priorizar todo el potencial que tiene el niño, más allá de las cosas que no puede hacer por su condición. Además, en estos años hemos podido comprobar tanto con los padres, con los docentes y autoridades cómo la inclusión ha modificado al resto de los chicos, ha fomentado la tolerancia, la colaboración y el respeto entre ellos en general.

Todos somos valiosos y tenemos algo que aportar y es en la escuela donde se aprende a trabajar con otros/as, a compartir, debatir y llegar a acuerdos. Trabajando en equipos donde cada uno aporte desde su lugar y donde se puede aprender con el otro/a. Reflexionando sobre las prácticas de enseñanza aprendizaje como una construcción social, interactuando con los demás, respetando las individualidades.

3.2 Proyecto Pedagógico para la Inclusión

Otro de los desafíos de la inclusión, es que la escuela debe desarrollar un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI en adelante) o ajustes razonables, para que los niños/as incluidos puedan tener acceso al aprendizaje. Algunos padres dicen desconocer el PPI cuando se les consulta sobre ¿Conoce el PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión) de su hijo/a? Los padres nos expresan lo siguiente:

Entrevista 2 -No lo conozco, creo que no tiene.

Entrevista 3 -Sí. Me han mostrado el PPI

Entrevista 4 -Sí, lo conozco y todos los días hablo con la señorita.

Entrevista 6 -Sí, lo hablamos con la docente permanentemente.

Entrevista 8 -No creo que tenga.

Entrevista 9 -No, la de este año. No me han explicado hasta donde puede aprender mi hija.

Entrevista 10 -Sí, tuvieron que adaptar las actividades

Entrevista 11 -Sí, anualmente nos juntamos al principio y al final del ciclo escolar con las autoridades del colegio y el gabinete psicopedagógico del instituto de rehabilitación y planteamos los objetivos del año y al finalizar se evalúa la evolución y las cosas que quedan pendientes para el año siguiente. Además, junto con la libreta la docente especial adjunta un informe especificando que cosas se han evaluado en cada materia y los desafíos futuros.

Entrevista 12 -Sí, me lo enseñaron a principio del año.

El “Proyecto Pedagógico para la Inclusión” de los/as alumnos/as con discapacidad, contiene como fundamento determinar los obstáculos que el entorno escolar le impone a la persona con discapacidad. “La posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia natural del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida” (Tedesco, J., 2003, pág. 5).

El PPI debe construirse a partir de las fortalezas del alumno/a con discapacidad, destacando lo que sabe y puede hacer y no partiendo de los que no puede hacer. Modificando el entorno para garantizar su accesibilidad curricular eliminando barreras, con una descripción pormenorizada del particular modo de aprender. Para lograr un buen diagnóstico del

alumno/a, acuerdos y consensos entre su familia, el cuerpo docente y otros/as integrantes del equipo educativo; a través del uso de un lenguaje claro.

La Resolución N° 311- CFE del año 2016, hace mención que se deben seguir los objetivos y contenidos planteados en los diseños curriculares de las provincias. En su Art. 17 hace referencia a que no se puede implicar una currícula paralela para el/la alumno/a con PPI en cualquier nivel, debe tener la oportunidad de acceder a todas las materias que tienen durante el periodo escolar sus compañeros/as, realizando ajustes razonables.

Se entiende como Ajustes razonables de acuerdo a la Resolución N° 3399 del año 2018. En concordancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006, aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Cabe destacar que los ajustes razonables refieren a la accesibilidad del currículum, no a los contenidos del mismo. Lo referente a los contenidos se encuentran reflejado en el PPI.

De acuerdo con la Resolución N° 3402 del año 2018, el PPI no condiciona al alumno/a a cursar todas las materias, ni supone un límite en la enseñanza del alumno/a, se deben tener en claro los objetivos (metas) que se ha propuesto a cumplir haciendo una continua revisión para realizar ajustes si fuera necesario.

Para ello se deben tener en cuenta las necesidades de los/as alumnos/as como así también sus potencialidades y limitaciones, intereses y expectativas, para su elaboración, evaluación y acreditación.

Otra resolución que enmarca al proyecto de inclusión es la Resolución N° 3401-DGE- del año 2018, la cual hace alusión a la Resolución N° 311 del Consejo Federal de Educación, determina el rol de cada docente interviniente, la planificación conjunta, los acuerdos interinstitucionales, los pasos a seguir en el proceso con los alcances y responsabilidades de cada uno de los/as participantes, en un trabajo articulado entre ellos/as; la participación de las familias, el rol del/la docente de apoyo desde el Diseño Universal de Aprendizaje y el Modelo Social de Discapacidad. Como también queda definido el rol del/la acompañante terapéutico o docentes de apoyo privado externo, al Sistema Educativo Obligatorio de la Provincia de Mendoza.

A partir de las entrevistas realizadas en nuestro proyecto a padres de niños con discapacidad, se llega a la conclusión que solo el 60 % de los padres conoce el Proyecto Educativo para la Inclusión de sus hijos/as. También del análisis de las encuestas docentes surge que el 70% considera imprescindible el PPI, con lineamientos claros desde la visión de inclusión, articulando ajustes razonables flexibles, para que sus alumnos/as logren autonomía y logren el máximo su potencial de acuerdo a sus posibilidades.

A partir de esta información podemos inferir que no se cumple plenamente el derecho a una educación de calidad y de equidad, sino se aplican las estrategias y reconocimiento a la educación inclusiva y no se respeta como marca la normativa, la participación y corresponsabilidad de todos los actores en el proceso enseñanza aprendizaje. Siguiendo a los autores Ignacio Calderón Almendros, S Habegger Lardoeyt, (2011) la escuela inclusiva es una escuela en la que todas las personas están juntas y se educan juntas. Compartiendo las mismas experiencias educativas sin homogeneizar la educación. En el momento en el que la escuela recibe al alumno, pero este no participa como el resto de sus compañeros, la escuela deja de ser inclusiva. Y esto no es anecdótico, está en el ADN de nuestro sistema escolar.

En una escuela inclusiva todo el alumnado debe sentirse valorado, respetado, incluido y escuchado, lo que implica desarrollar formas flexibles de aprendizaje, crear entornos participativos en las aulas, depositar grandes expectativas en todas las personas y permitir diferentes formas de cumplirlas.

El Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI), es una herramienta en la que deben plasmarse las diferentes estrategias educativas, diseñadas para garantizar la inclusión de los/as estudiantes con discapacidad que lo precisen; no todas las personas con discapacidad necesitan PPI.

3.3 Formación docente en clave de inclusión educativa

El mayor desafío que tienen los/as docentes es diseñar situaciones de aprendizajes, para mejorar los procesos pedagógicos y así satisfacer las necesidades de todos/as los/as alumnos/as. Las reformas educativas que se han propuesto desde el gobierno escolar a través de normativas y cursos de capacitación en los últimos tiempos, tienden a transformar estas prácticas docentes.

La presencia de alumnos/as con discapacidad en las aulas, hace que el/la docente deba prepararse y conocer las características de cada uno, para poder intervenir con estrategias

que sean adecuadas para atenderlos según sus necesidades. La inclusión debe ser concebida como un proceso de transformación de los sistemas educativos, que pueda permitir responder a las características heterogéneas de sus estudiantes a través de una mayor participación en los aprendizajes, adecuando los entornos y realizando un cambio en la profesionalización docente.

Este proceso de cambio abre un camino donde el/la docente pueda tomar la inclusión como un desafío, para ampliar los conocimientos y una oportunidad para enriquecer la forma de efectuar sus prácticas con una pedagogía inclusiva.

Siguiendo a Díaz Quero, V (2005)

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

Analizando la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 en su Art. 56, hace referencia a que:

La Dirección General Escuelas deberá desarrollar cursos de capacitación sobre las problemáticas específicas de la educación especial y sobre las características y aplicabilidad de las diversas instancias integradoras. Serán de carácter obligatorio para directivos, docentes y personal de los equipos interdisciplinarios.

Cuando hablamos de los obstáculos que se les presentan a los/as alumnos/as con discapacidad, durante su proceso para aprender, una de las barreras es la didáctica, estas son las estrategias de enseñanza que deben orientarse y diseñarse de manera que estimulen a los/as alumnos/as, es una condición necesaria para que el niño/a pueda llegar a lograr sus aprendizajes.

Encontramos en las encuestas realizadas a los/as docentes, que el 60% manifiesta conocer o tener cierta información sobre la discapacidad de cada uno de sus alumnos/as, para poder atender a su proceso de enseñanza aprendizaje. Haciendo referencia que tanto ellos/as como el/la terapeuta que acompaña al niño/a con discapacidad, durante su inclusión, se guían por las orientaciones que le son dadas por los médicos, psicólogos y psicopedagogos.

El resto de los/as docentes con los que pudimos mantener un diálogo dentro de las escuelas, manifestaron que no se sentían capacitados/as ni disponían de estrategias de intervención.

La actitud del/la docente dentro del aula es esencial, porque esa disposición se verá reflejada con sus acciones y los logros que puedan alcanzar los/as alumnos/as, de acuerdo con nuestra encuesta el 90 % de los/as maestros/as tienen una actitud positiva para atender a los/as alumnos/as incluidos/as.

De las entrevistas a los padres pudimos identificar algunos de los diversos diagnósticos de los/as alumnos/as que se encuentran dentro de las escuelas donde realizamos nuestra investigación, utilizando el DSM5.

Una de las principales guías que se utiliza en la actualidad para la clasificación de los trastornos del neurodesarrollo es la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-5).

La última edición de esta guía ha sufrido una reorganización de los trastornos que se incluía en la anterior edición (DSM-IV TR). Esta nueva denominación engloba los trastornos con origen en las etapas del desarrollo que están caracterizados por dificultades o limitaciones parciales o globales en aspectos del día a día, como actividades de cuidado personal, social, académico u ocupacional.

Se hará una breve reseña sobre el mismo, ya que son los/as especialistas quienes diagnosticarán al alumno/a y guiarán al docente, para que este pueda realizar los ajustes razonables que serán los más adecuados para lograr el proceso de aprendizaje. Asimismo la cantidad de horas que comparte el docente con el niño/a y los comportamientos que muestra en el aula, hacen que el/la maestro/a esté en una posición idónea para detectar la presencia de algún síntoma que tenga que ver con algún tipo de trastorno.

En esta clasificación podemos encontrar los siguientes trastornos:

- ✓ Discapacidad intelectual, con diferentes niveles de gravedad:
 - Leve
 - Moderado
 - Grave
 - Profundo
- ✓ Trastornos de la comunicación
 - Trastorno del Lenguaje.

- Trastorno fonológico.
- Trastorno de la fluidez (tartamudeo) de inicio en la infancia.
- Trastorno de la Comunicación Social.
- Trastorno de la comunicación no especificado.
- ✓ Trastorno del espectro del autismo.
 - a- Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado.

Deficiencias de reciprocidad socioemocional, graves dificultades en la comunicación no verbal que se hacen presentes en la interacción social, dificultades para ajustar la conducta social a diferentes contextos, dadas las dificultades para compartir juego imaginativo y para hacer amistades, hasta una falta aparente de interés en las personas.
 - b- Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos, tal como se manifiesta a través de los comportamientos motores, adhesión excesiva a las rutinas, intereses excesivamente fijos y restringidos que son anormales, ya sea en su intensidad u objeto, híper o hiporreactividad sensorial o interés sensorial inusual por aspectos del entorno.

Los síntomas deben presentarse en la primera infancia, aunque pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades. El conjunto de síntomas crea interferencia en el funcionamiento del día a día.
- ✓ Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
 - Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.
 - Otro trastorno específico por déficit de atención con hiperactividad.
 - Trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado.
- ✓ Trastorno específico de aprendizaje.
 - Con dificultad en la lectura.
 - Con dificultad en la expresión escrita.
 - Con dificultad matemática.
- ✓ Trastornos motores.
 - Trastorno del desarrollo de la coordinación.
 - Trastorno de movimientos estereotipados.
- ✓ Trastornos de tics.

- Trastorno de la Tourette.
 - Trastorno de Tics motores o vocales persistente.
 - Trastorno de tics transitorio.
 - Otro trastorno de tics especificado.
 - Trastorno de tics no especificado.
- ✓ Otros trastornos del desarrollo neurológico.

Dentro del aula uno de los desafíos que se enfrentan los/as docentes son las barreras físicas, sociales y didácticas para llevar a cabo las prácticas educativas, las cuales desarrollaremos en el capítulo IV. “La escuela es el ámbito en el cual se manifiestan más objetivamente las dificultades de adaptación que han pasado desapercibidas en otros ámbitos” (Dr. Marcelo A. Andrade, 2014, pág. 4). Observamos que los/as alumnos/as incluidos, si bien se encuentran dentro del aula, existe una segregación cuando los criterios de enseñanza no responden a sus necesidades.

Consideramos que crear aulas inclusivas significa un reto para el/la docente, la escuela y la familia. La encuesta efectuada dio como resultado que el 40% de los/as maestros/as, consideran que no están preparados para atender a sus alumnos/as con discapacidad en su proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, el 90% expresa que la formación docente, en relación a las prácticas de inclusión, es esencial para estar dentro de las aulas. Si bien se ve que existe una disposición por parte de los/as docentes para introducir cambios en sus prácticas pedagógicas se ven limitadas por una concepción tradicional de la educación y por la falta de capacitación.

Aunque el 90% de los/as docentes encuestados dicen tener una actitud positiva para atender a los/as alumnos/as incluidos, algunas investigaciones realizadas reflejan que los/as docentes aunque tengan una buena predisposición para la enseñanza de niños/as con discapacidad, no tienen la preparación y terminan con actitudes compasivas durante el proceso de enseñanza aprendizaje, los mismos estarían considerados dentro de un modelo rehabilitador, siguiendo a Daniel G. del Torto “Este modelo da cuenta de una postura paternalista de la sociedad que centrándose en lo deficitario de las personas y con menor valor para aportar a la sociedad”. (Daniel G. del Torto.2015, pág. 35)

Algunas de las opiniones emitidas por los padres durante las entrevistas sobre si consideraban que el/la docente está preparado para enseñar a un/a alumno/a con discapacidad, ellos respondieron:

Entrevista 5 -No, de ninguna manera, tenemos planes de estudio que se adaptan solo para el niño con problemas, sin tener en cuenta que la mayoría ahora tienen capacidades diferentes.

Entrevista 7 -La formación docente es carente de preparación para abordar las distintas problemáticas que presenta la discapacidad en un niño.

Entrevista 8 -No, lamentablemente los docentes no cuentan con la preparación necesaria para atender a los alumnos en el aula. Además la formación docente es carente de preparación para abordar las distintas problemáticas que presenta la discapacidad en un niño, como así también hay docentes más preparados que otros.

Entrevista 9 -No, hacen los que pueden.

Entrevista 11 -Creo que la formación docente de base, no prepara al profesional para la diversidad de niños con los que se encuentra en el aula, creo que se han creado compartimientos estancos en donde se “deposita” a cada niño que sale de la media. Creo que el aula es un fiel reflejo y un emergente de una sociedad que no piensa en lugares inclusivos. Se hacen “parches” pero no se piensa desde el arranque en abarcar a todos.

Entrevista 13 -Las adaptaciones que le hacen para que él pueda acceder al aprendizaje son; darles tareas con el mismo contenido, que tenían los otros chicos, haciéndolas más cortas, adaptándolas también en la parte visual y habilidades psicomotrices, con amor y un seguimiento continuo de cada docente pudieron hacer todo posible.

Haciendo referencia a la pedagogía de la ternura que hace hincapié en el trato del/la docente hacia el/la niño/a, como una actitud de amor y ternura hacia los/as alumnos/as con palabras de afecto para un mayor acercamiento a través de las emociones. Esta práctica social en algunos/as docentes es natural, mientras que otros/as son más distantes. Los padres destacan que la actitud del/la docente hacia el/la alumno/a tenga discapacidad o no, es muy importante.

Asimismo, los/as docentes reconocen que durante su formación se hace necesario poder tener más preparación al respecto; no obstante, consideran como fortaleza aquellas experiencias adquiridas en otras instancias o situaciones que son beneficiosas para sus prácticas. Varios son los autores (Stainback y Stainback, 1999 y Arnaiz 2003), afirman que

para el logro de la inclusión educativa, se requiere de profesores formados para dar respuestas educativas a la heterogeneidad de sus alumnos.

Una propuesta para ser aplicada dentro del ámbito educativo, la encontramos en el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnos/as que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Propone principios basados en conceptos que provienen de la neurociencia y la psicología cognitiva. Reduce las barreras en la enseñanza, ofrece adaptaciones apropiadas, apoyos, retos y mantiene altas expectativas de logro para todos/as los/as estudiantes, tiene en cuenta la diversidad proporcionada, flexibilidad en los contenidos, los materiales y la evaluación de los aprendizajes.

Esta es una herramienta que le permite al docente ofrecer diversas formas de enseñanza en el aula, para facilitar un entorno educativo que se caracterice por un ambiente profesional, sensible a las necesidades de quienes llegan a las escuelas. Esto no solo requiere asignar recursos sino formar docentes que puedan contribuir para que los/as alumnos/as con discapacidad desarrollen sus capacidades en igualdad de condiciones que el resto, respetando sus derechos a una educación de calidad.

Asimismo, a través de las encuestas realizadas podemos observar que el 55% de los/as docentes han participado en los cursos de perfeccionamiento que ha dictado el gobierno provincial. Los padres entrevistados no creen que la formación docente de base prepare al profesional para la diversidad de los/as niños/as con los que se encuentra en el aula.

Según una mamá nos dice:

Entrevista 11 -Sí, creo que el docente debe estar preparado para poder enfrentar la población variada de alumnos con los que se va a encontrar y tener herramientas para abordar estrambóticamente cada situación y planificar desde ese lugar su año escolar. Esto no quiere decir que deba solucionar cada problemática individual, el docente está para enseñar contenidos y en todo caso poder orientar a las familias cómo resolver situaciones individuales.

En la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) en su del Art. 11° inciso “n” establece “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

En nuestro trabajo de investigación podemos observar la importancia de las actitudes de los/as docentes hacia la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, la que está mediada por la formación profesional, entendida como conocimiento de la temática y la capacidad de dar una respuesta educativa a los/as alumnos/as que así lo requieren. Estos se constituyen en un factor facilitador o bien en una barrera para el logro de una real inclusión.

Capítulo 4

**La familia de niños y niñas con discapacidad y la escuela, un
compromiso compartido**

4.1 La familia de niños y niñas con discapacidad y la escuela, un compromiso compartido

“Que mi hijo pueda asistir a la escuela y ser tratado como cualquier otro niño que necesita otro tipo de enseñanza”

Madre entrevistada

En el presente capítulo analizaremos los vínculos entre las familias y la escuela en busca de los sentidos que tienen las dos instituciones respecto a la inclusión de los/as estudiantes con discapacidad.

Los padres de niños/as con discapacidad están acostumbrados a escuchar a los médicos y especialistas sobre cómo deben manejar la discapacidad de sus hijos/as. Incluso apenas nacen, antes de salir de la clínica, son llamados a una reunión y dan las primeras recomendaciones sobre donde se debe llevar al recién nacido/a para comenzar con todos los estudios y terapias que necesita.

Durante las reuniones organizadas con los padres, algunos nos comentan que su médico les indicó como comenzar su escolarización: -“Debe ir a una escuela especial, indico el médico cuando mi hijo tenía 4 años y con diagnóstico de retraso mental”, -“No podría ir a un colegio inicial común, tal como queríamos en nuestra familia”, -“Su hijo caminará después de los 5 años, mi hijo camino antes de los 3 años”, - “Necesitamos realizar más estudios pero vayan pensando en que no podrá llevar una vida normal”. Estos y muchos, más son los comentarios realizados por “especialistas”.

Las familias de los/as alumnos/as con discapacidad llegan a las escuelas con un camino recorrido. Durante el cual han tenido que luchar contra el prejuicio de que un niño/a con discapacidad no puede aprender. -“Nunca podrá leer o escribir”; -“¿Para qué va a estudiar?”, -“Que aprenda algún oficio”; -“No conseguirá alcanzar los objetivos propuestos ”; -“No se adaptará a los otros niños”. Son algunos de los comentarios que reciben las familias, centrados en el déficit. Hacemos mención al déficit como todo aquello que el/la alumno/a no alcanza o no logra. El modelo médico-normalizador, en el que el sujeto debe adaptarse a la escuela y no al revés, como establece la ley. Se sigue, por tanto, manteniendo vigente la normalización dictada por la ciencia médica, en este caso, en términos de “capacidad”, y nombrando en negativo, como carentes de ella, a determinados cuerpos (Ferreira Miguel A. V., 2010, pág. 58).

Cuando le consultamos a los padres: ¿Para usted como padre de un niño/a con discapacidad qué significa la educación inclusiva? Nos respondieron:

Entrevista 1 -Mucho apoyo, es imprescindible que mi hijo esté incluido en una escuela común, porque necesitamos que este incluido en la sociedad con las demás personas.

Entrevista 2 -Si el alumno tiene las capacidades y tiene la oportunidad, deben estar en una escuela común, ya que es un derecho.

Entrevista 3 -Que mi hijo pueda asistir a la escuela y ser tratado como cualquier otro niño que necesita otro tipo de enseñanza.

Entrevista 4 -Nosotros como familia queremos que tenga acceso a una educación igual que otros niños.

Entrevista 5 -Todo, aceptación y que las otras personas sientan que la discapacidad no es un impedimento para que un niño pueda compartir un aula con otro que no la tiene.

Entrevista 7 -Significa la aceptación de las capacidades de mi hijo, la reivindicación de que para él es todo más costoso y aunque no se contemple, ni adapte nada para él lo logra igual que un niño "normal". Nunca entendí que sería lo normal.

Entrevista 10 -Que mi hija está incluida en una escuela normal.

Entrevista 11 -Brindarles a los niños con discapacidad la oportunidad de que puedan explotar todo el potencial que poseen y que muchas veces no es considerado porque se antepone su discapacidad a su capacidad para hacer muchas cosas.

Entrevista 12 -Que lo acepten.

De acuerdo a las respuesta recibidas, podemos observar que existe la recurrencia en el pedido de oportunidades y de apoyo para la inclusión. También, a través de las respuestas de los padres podemos observar que mientras algunos creen que la inclusión de sus hijos/as va cambiando poco a poco y se van respetando sus derechos, a participar como cualquier ciudadano/a dentro de las instituciones escolares, teniendo así una mejor calidad de vida, otros piensan que la inclusión está muy lejos de concretarse y que según lo expresado por una madre durante la entrevista, nos dice:

Entrevista 8 -Nosotros como familia creemos que la educación inclusiva no existe. Falta mucho para lograr ese proceso.

Cuando realizamos la entrevista con los padres, una de las preguntas apuntó a indagar acerca de qué responsabilidad tiene la familia respecto a la inclusión educativa de sus hijos/as. Entre las respuestas, encontramos las siguientes:

Entrevista 1 -Toda. Buscar y hablar con médicos, los terapeutas que va necesitando a medida que tiene otras necesidades, docentes, es un acompañamiento permanente.

Entrevista 2 -Los padres tenemos toda la responsabilidad, dentro de la escuela esa responsabilidad se comparte con el docente.

Entrevista 3 -Apoyar y ayudar en lo que haga falta para que mi hijo pueda avanzar en la escuela.

Entrevista 4 -Que mi hijo asista a todos los tratamientos.

Entrevista 5 -Toda, los padres debemos buscar el colegio, los terapeutas, los acompañantes.

Entrevista 7 -Creo que me cabe la responsabilidad de aportar información, siempre me comprometí en estar presente ante los requerimientos de la institución y acompañar a mi hijo en cada paso.

Entrevista 8 -Toda, la familia es la encargada de buscar profesionales médicos que sean responsables, conozcan y sepan dar un buen tratamiento en caso de necesitarlo, una buena escuela, las terapias alternativas que necesita mi hijo, recreación.

Entrevista 9 -Mi responsabilidad es llevarla y traerla a la escuela. Sentir que ella tiene las mismas responsabilidades que sus compañeros.

Entrevista 10 -Yo como mamá, la responsabilidad es luchar para que ella siga incluida en esta escuela.

Entrevista 11 -Principalmente velar por sus derechos como niño, como persona con discapacidad y facilitar todo lo que el colegio necesite para poder atender a mi hijo. Creo que tiene que ser un trabajo colaborativo y activo, en donde nos apoyemos mutuamente para lograr lo mejor de él.

Entrevista 12 -Voy todos los días a la escuela.

Como podemos ver todas las respuestas dan cuenta que las familias son conscientes de la corresponsabilidad que tienen con la educación de sus hijos/as en lo que respecta a la inclusión. La inclusión escolar de los/as niños/as con discapacidad es un peldaño más que

recorren en el proceso de inclusión social que comienza en la familia, para llegar a ser ciudadanos/as de derechos dentro de la sociedad.

La familia y la escuela son instituciones que se fortalecen mutuamente. Es en ellas donde se inicia el proceso de socialización del niño/a, proceso mediante el cual adquieren valores y normas para interactuar de manera adecuada en la sociedad.

En una de las reuniones efectuada con los padres les preguntamos si buscaron la escuela que creyeron más adecuada de acuerdo a la discapacidad de su hijo/a? Algunas de las respuestas fueron:

Entrevista 1 -Busqué una escuela común.

Entrevista 2 -No, la que me aceptaron sin tantas excusas.

Entrevista 3 -Si tratamos dentro de donde pudimos anotarlos, que sea una de las que pensamos mi hijo estaría mejor, la realidad que vivimos los padres es que no tenemos tantas opciones por más que existan muchas leyes.

Entrevista 5 -No la más adecuada, sino la que menos excusas pusieron para inscribirla.

Entrevista 7 -No, a mí me tocaba luchar para el ingreso y conformarme con lo que tocara. No nos permiten elegir, aunque la ley diga que la educación es un derecho.

Entrevista 8 -Donde lo aceptaron, después de ir a distintas escuelas.

Entrevista 9 -No, en realidad me la recomendaron porque podría ser la que mi hija estuviera mejor atendida y se sintiera más cómoda.

Entrevista 10 -La escuela la elegí porque mis otros hijos vienen acá.

Entrevista 11 -No llegué al colegio de mi hijo fortuitamente, luego de recorrer y ser rechazados por muchas escuelas en donde no había lugar para él.

Entrevista 12 -La que me recomendaron.

De las entrevistas destacamos que la elección de la escuela de acuerdo con lo expresado por las familias, es un tema que les preocupa a todos, porque es donde permanecerá su hijo/a, donde estrechará vínculos afectivos, se formará en valores. Lo que implica una responsabilidad que asumen como familia junto a la escuela, aunque, como expresan algunos padres, no es siempre la más adecuada.

Tomamos como relevante, en este sentido, el Artículo 24 de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad que:

(...) subraya la necesidad de que los gobiernos garanticen un acceso igualitario a un «sistema de educación inclusivo a todos los niveles». También es necesario que proporcionen una adaptación satisfactoria y servicios de apoyo individualizado a las personas con discapacidades para facilitar su educación, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y basándose en la igualdad de oportunidades (...). (ONU, C., 2006 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Art. 24)

A través de lo dicho por los padres sobre el ingreso de sus hijos/as a la escuela, donde ahora son aceptados porque así lo dispone el gobierno escolar. Aunque también manifiestan que falta mucho para que los cambios se vean realmente y las leyes se apliquen en su totalidad. Respecto a esto, podemos observar en nuestra investigación que la inclusión es un proceso lento, pero las familias se sienten alentadas con la nueva normativa impartida por el gobierno y los acuerdos internacionales.

Por otra parte, las familias piensan que lo que falta realmente es un cambio con respecto a la mirada de la sociedad, sobre las personas con discapacidad, ya el término discapacidad que se utilizado en forma peyorativa, los estigmatiza.

Un alto porcentaje de las entrevistas realizadas a los padres hacen ver que es muy variada la relación del/la docente con la familia y viceversa. La mayoría de los padres comenta tener información sobre los avances de sus hijos/as durante una visita informal, cuando lo retiran o llevan a la escuela.

Estos argumentan, cuando se le preguntó si reciben información por parte del/la docente, sobre los aspectos que se relacionan con el aprendizaje de su hijo/a, sus logros o dificultades:

Entrevista 1 -Sí, sólo para recibir información no intervengo en lo referente a las actividades que mi hijo realiza en clases, de eso se ocupa la maestra.

Entrevista 2 -Sí, me informan cómo va el aprendizaje de mi hijo.

Entrevista 3 -La docente me informa sobre cómo está mi hijo en la escuela.

Entrevista 4 -Sí, cuando lo vengo a buscar, como son siete u ocho alumnos puedo hablar con la maestra sobre cómo está mi hijo, si puede aprender y si lo ve cómodo en el aula.

Entrevista 5 -Sí, cuando voy a hablar con la docente para ver los avances de mi hija.

Entrevista 7-Sí, los docentes siempre están en comunicación con nosotros y viceversa.

Entrevista 8 -Solamente recibo críticas por parte del docente.

Entrevista 9 -No mucho, es muy poca la información que recibo del docente con respecto a los procesos dentro del aula.

Entrevista 10 -Si, cada vez que tengo la oportunidad hablo con la docente.

Entrevista 11 -Si, en las dos reuniones que tenemos como mínimo al año al inicio y al final del ciclo recibimos el informe de evolución y establecemos en conjunto objetivos a lograr.

Entrevista 12 -Sí, hablo con la docente todos los días, para ver cómo le fue.

Entrevista 13 -En este periodo trabajamos con las docentes en muchas dificultades de aprendizajes, en la parte emocional y los logros que ha obtenido. La información es diaria.

Entrevista 14 -Sí, con los docentes siempre estamos en comunicación, (pero es informal y en pocos minutos) realmente me importa mucho llevarme bien con el docente porque quiero que mi hijo siga en esa escuela, es muy difícil que nos acepten en otra.

Entrevista 15 -Si, a fin de año nos dan un informe.

Podemos ver dos tipos de vinculaciones escuela-familia: la primera remite a aquella escuela que se encarga sólo de informar el proceso de los/as estudiantes a las familias, y la segunda, una relación más cercana donde la familia está involucrada en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. De acuerdo a lo mencionado y considerando la importancia del vínculo de los/as docentes y las familias, podemos observar que la dinámica de la comunicación, es de acuerdo con las necesidades específicas de cada familia en particular. Dando cuenta que la atención de los/as estudiantes que están incluidos requieren de una buena relación de padres y docentes. La participación de los padres en la vida escolar favorece un mejor rendimiento escolar y la autoestima de sus niños/as.

Generalmente la relación que mantienen los/as docentes con las familias de sus alumnos/as, es cuando se realizan las reuniones para definir como se trabajará durante el año o la entrega de libretas. Pero la relación con los padres de niños/as con discapacidad, merece una participación fluida de acuerdo con el papel y responsabilidad que le corresponde a cada uno.

En las encuestas realizadas a los/as docentes de dos escuelas de la provincia de Mendoza en relación, si consideran que la familia se compromete con la inclusión de sus hijo/a, el 70% respondió que sí, mientras que el resto considera que los padres no se comprometen con la educación de sus hijos/as, como tampoco lo llevan a otras terapias o centros educativos que son de apoyo para una mejor calidad de vida.

También manifestaron que en muchos casos sus alumnos/as tampoco tienen el CUD, que es lo que le permitiría obtener los beneficios que indica la ley. De acuerdo con el artículo 3º de la Ley N° 22.431 (según modificación introducida por la Ley N° 25.504) determina que el Certificado que se expida se denominará Certificado Único de Discapacidad (CUD) y acreditará plenamente la discapacidad en el territorio nacional, en todos los supuestos que sean necesarios invocarla.

Según la Resolución N° 3401-DGE del año 2018, en su Anexo Único especifica que los profesionales de las escuelas dependiente de los niveles, modalidades y padres de los/as estudiantes con discapacidad, son corresponsables del proceso de enseñanza aprendizaje y esto debe quedar registrado en un acuerdo firmado por los responsables en el Acta del libro 7/5. El papel de directivos y supervisores es decisivo en esta instancia.

De lo observado en nuestra investigación podemos concluir que la realidad que reflejan las instituciones escolares con respecto al vínculo escuela-familia, en algunos casos no se están dando los lazos para un trabajo colaborativo o mancomunado, entre los actores que benefician una buena inclusión. Los/as docentes expresan que no todas las familias atienden a sus hijos/as llevándolos a las terapias que necesitan y les sirven de apoyo en sus aprendizajes, como no siempre se cumple con el derecho a tener el CUD, que repercute directamente en el acceso para beneficiar al estudiante, en el cumplimiento de sus derechos. Aunque se siente la presencia del Estado a través de las normativas, la inclusión es un trabajo que recién comienza. Tanto el Estado, los/as maestros/as y las familias deben estar implicadas en la educación de los/as alumnos/as con discapacidad para que estos adquieran una educación de calidad e igualdad.

4.2 Hacia el paradigma de la protección integral de derechos

En la actualidad se reconoce que el concepto de persona con discapacidad ha evolucionado a través de la historia y que resulta de la interacción de las personas con el entorno.

Históricamente, se ha considerado que la persona con discapacidad es aquella que tiene alguna deficiencia intelectual, motriz, sensorial o mental y que no puede interactuar de manera plena y en igualdad de condiciones en la sociedad, porque se encuentra con barreras que se lo impiden.

Con respecto a la educación de las personas con discapacidad, los distintos países están desde hace un tiempo trabajando en acuerdos y leyes para que se respeten sus derechos.

En nuestro país se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), con la cual se produjo un cambio importante dentro del sistema educativo. Esto implica avanzar hacia la complementariedad entre instituciones de educación Común y Especial, lo que ofrece como resultado a los estudiantes con discapacidad que puedan asistir a la escuela común con el acompañamiento de docentes de escuelas especiales.

Para el análisis de las entrevistas realizadas a los padres y encuestas a los/as docentes de alumnos/as con discapacidad, que asisten a escuelas comunes de la provincia de Mendoza, se parte de la clasificación de las categorías establecidas desde los derechos y paradigmas de la discapacidad.

A través de la pregunta realizada a los padres sobre, quién decide que su hijo/a debe escolarizarse en una escuela común. Nos encontramos con las respuestas que:

Entrevista 2 -Yo como mamá, porque es la familia la responsable de elegir a que escuela va su hijo. Muchas veces la gente asocia discapacidad con escuela especial.

Entrevista 3 -Los padres decidimos que nuestra hija debe asistir a una escuela común.

Entrevista 5 -Como familia consideramos que nuestra hija tiene la capacidad para asistir a una escuela común.

Entrevista 6 -Es una decisión de su equipo terapéutico que considera que por su capacidad debe asistir a escuela común.

Entrevista 9 -Quien nos dijo a qué escuela mandarlo, fue la neuróloga.

Entrevista 10 -Yo como mamá elegí enviarla a la escuela común.

Entrevista 12 -Con mi marido, mi hijo no tiene ningún retraso.

Entrevista 14 -Yo decidí que asistiera a una escuela común.

Entrevista 16 -La decisión fue siempre del gabinete de especialistas de mi hijo.

Se puede identificar dentro de los comentarios realizados por los padres, que aún conviven modelos explicativos sobre la discapacidad como el modelo médico rehabilitador. El mismo interpreta que las causas que originan la discapacidad son científicas, derivadas de patologías, donde se asume a la discapacidad como enfermedad que debe ser tratada por especialistas para normalizarla. Una madre nos manifiesta:

Entrevista 7- Yo tenía en claro que mi hijo solo sufre una enfermedad que lo afecta motrizmente, por esta razón no vi inconveniente en que él asistiera a una escuela "común", nunca entendí bien este concepto de lo común o normal.

Analizando el origen del término latino normalis, el concepto de normal se refiere a aquello que se encuentra en un estado al que se lo considera como natural. El término también se refiere a lo que actúa como regla, canon o modelo, y a lo que se ajusta, debido a su naturaleza, a preceptos establecidos con antelación. (Perez Porto, Julian Gardei, Ana, 2013)

Si con este término hacemos referencia a lo social, podemos inferir que es un constructo social, cuando se establece qué características debe cumplir la normalidad. El concepto va variando dependiendo de la época y circunstancias que va atravesando la sociedad, constituye una idea que parece natural aunque no represente la realidad. "Cuando un juicio no puede enunciarse en términos de bien y de mal se lo expresa en términos de normal y de anormal. Y cuando se trata de justificar esta última distinción, se hacen consideraciones sobre lo que es bueno o nocivo para el individuo. Son expresiones de un dualismo constitutivo de la conciencia occidental" (Michel Foucault, 2001). Cuando lo común y lo normal se encuentran frente a frente dan lugar a muchas preguntas y múltiples miradas con respecto al ingreso de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes. Según Carlos Skliar

"Esas miradas tienen mucho que ofrecer a la educación: por ejemplo, la desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo "correcto", un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro "anormal", además de posibilitar

el enjuiciamiento permanente a lo “normal”, a la “justa medida”, etc. (Skliar C., 2005, pág. 15)

Como mencionamos anteriormente, algunos padres son los que eligen que sus hijos/as asistan a una escuela común; los/as maestros/as por su parte también opinan al respecto y según nuestra encuesta el 40% no está de acuerdo con que estos/as niños/as estén asistiendo a la escuela común. Aquí se visibiliza una tensión entre la normativa y la realidad que se viven en las instituciones educativas. Siguiendo lo dicho por Ignacio Calderón Almendros “...la función de la escuela juega un doble rol contradictorio entre sí, reproducir las relaciones sociales existente y desarrollar sus acciones educativa más o menos democrática e igualitaria ofreciendo otros modos de configurar el rol del educador” (Almendros, I. C., & Lardoeyt, S. H. 2005, pág. 9).

Según la Declaración de los Derechos Humanos del año 1948, la cual expresa que “todos los seres humanos nacen libre e iguales y con igualdad de derechos”, en su Artículo 26° hace alusión a la educación y dispone que todas las personas tienen derecho a la misma, la cual debe ser gratuita y obligatoria, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y destacando que los padres tendrán el derecho a escoger el tipo de educación para a sus hijos; por lo tanto la misma tendrá por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”.(Declaración de los Derechos Humanos, 1948, Art.26)

Como lo expresamos anteriormente el modelo médico entiende a la discapacidad como una enfermedad que debe ser tratada médicamente para normalizarla, durante una charla con una mamá ésta se expresaba con respecto a este tema:

Entrevista 11 -Cuando tuvimos que decidir en donde inscribir a nuestro hijo para que comenzara su trayecto escolar, el instituto de rehabilitación, de la mano del gabinete psicopedagógico lo evaluaron y definieron que él tenía una correlación entre su edad mental y su edad cronológica por lo que su capacidad intelectual estaba conservada y se equiparaba a cualquier otro niño sin discapacidad de la misma edad. De esta manera indicaron que correspondía que fuera inscripto en una escuela común en donde asistiera con un auxiliar donde se le adaptaran los accesos al aprendizaje principalmente.

Podemos observar, a través de lo expresado por esta mamá, que en la decisión tomada subyace una valoración sobre la discapacidad que se apoya en un paradigma médico rehabilitador.

Durante nuestra investigación le consultamos a las familias de niños/as con discapacidad si la inscripción de los/as mismos/as en una escuela común, ofrece algún tipo de dificultad. Los padres nos comentaron lo siguiente:

Entrevista 2 -Aunque hay un montón de leyes nacionales, provinciales, éstas no se cumplen. Siempre existen excusas o no son aplicadas por desconocimiento.

Entrevista 3 -Si, va cambiando de a poco, todavía se ven pocos niños incluidos en las escuelas.

Entrevista 4 -El cambio es muy poco notable, sigo teniendo problemas cuando he intentado conseguir alguna escuela para mi hijo, ha transitado por otras escuelas, las excusas son muchas por parte de las escuelas.

Entrevista 5 -En algunos casos sí, algunas escuelas todavía ponen excusas para recibirlos. Cuando me ha tocado que ponen excusas prefiero no inscribirla en esa escuela, sé que mi hija no sería feliz;

Entrevista 7 -Si en realidad cambia por disposición, pero esto no implica que se subsanen las falencias y los abismos que hay entre incluir y recibir porque así lo dice la ley, no hay un compromiso real sobre incluir.

Según los distintos aportes de las familias vemos que si bien, la nueva normativa sería un buen punto de partida para producir cambios en la escuela, la experiencia vivida por los padres nos muestra otra realidad, donde los/as alumnos/as están integrados/as pero no incluidos/as. Inferimos aquí que no estarían cumpliéndose, los derechos de igualdad y libertad.

El aula es un lugar donde queda evidenciado la inclusión de los/as niños/as, los padres hacen referencia sobre las experiencias vividas. Con respecto a la atención que reciben sus hijos/as en el aula una mamá nos dice que:

Entrevista 9 -Cuando la maestra puede lo atiende, porque son muchos los chicos para una sola señorita. Jamás un profesional por más esfuerzo que haga podría atender,

mucho menos conocer o dar alguna estrategia que se adecúe a cada niño. Es una pantalla para decir que se incluye.

Entrevista 5 -En algunos aspectos si, en la atención que se le presta a mi hija en el aula, no. Muchas veces es en casa donde le explicamos las tareas. Hemos pasado por distintos tipos de docentes. Algunos son muy comprometidos y mi hija ha aprendido, otros no han tenido empatía y como familia hemos recurrido a docentes fuera de la escuela.

También los padres hacen alusión al trabajo que realizan los apoyos que son enviados por la Dirección de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Escuelas, ellos expresan que la docente que da apoyo a las trayectorias escolares está una vez a la semana, durante una hora reloj dentro del aula, con todos los/as niños/as que estén incluidos. Los/as docentes por su parte dicen que este acompañamiento les parece insuficiente y sienten que están muy solos/as atendiendo diariamente a todos los niños/as.

Podemos observar que no se cumple en todos los aspectos los acuerdos institucionales del rol de los docentes de apoyo, que menciona la Resolución N° 3401 del año 2018, que refiere al trabajo colaborativo de los/as docentes de apoyo a la inclusión y los/as docentes de grado.

De acuerdo con lo expresado anteriormente sobre el acceso que tienen los/as niños/as a la escuela y su atención en el aula, el actual paradigma de la inclusión escolar promueve el derecho a la escolarización. La historia demuestra que durante varios años los derechos de las personas con discapacidad fueron vulnerados con respecto a la igualdad, la educación y a la accesibilidad a llevar una vida como el resto de la sociedad. En la República Argentina se firmó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, esta se aprobó por la Ley N° 26.378, en su Art. 3° en los Principios Generales, algunas consideraciones a las que hace referencia, es el respeto por la dignidad de todas las personas, a su libertad de tomar las decisiones y su independencia y la no discriminación y la plena participación e inclusión en la sociedad.

Además en su Art. 8° hace mención que los gobiernos deberían educar a toda la población acerca de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, así como sobre sus logros y aptitudes y también al compromiso a combatir los prejuicios, los estereotipos y las actividades que puedan perjudicar a las personas con discapacidad. Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, para que sus alumnos tengan una actitud de respeto hacia los derechos de las personas con discapacidad.

Este cambio de paradigma que se produce en la forma de ver a la discapacidad, pasa de una preocupación de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, donde se visibiliza que son las barreras y prejuicios que la sociedad posee los que cimentan la discapacidad.

Dentro de las instituciones educativas este derecho se ve evidenciado por los/as docentes que a través de las encuestas expresan que consideran que la escuela garantiza el conocimiento y la socialización de los/as alumnos/as. Por otro lado las familias nos dicen que el cambio es muy lento, algunos lo hacen porque el gobierno los obliga a partir de leyes y resoluciones.

En los últimos tiempos el gobierno provincial ha emitido diversas resoluciones que tratan los distintos aspectos sobre la inclusión de los/as niños/as con discapacidad. Los/as docentes consultados dicen desconocer las mismas.

Pero al mismo tiempo la gran mayoría considera que es necesario un cambio en las políticas educativas. Se debe considerar que entre las políticas emitidas por el estado y las instituciones educativas muchas veces existen o se provocan tensiones. Cuando no se logra articular el contenido de la norma con los recursos de las escuelas o bien cuando estas ofrecen resistencia a los cambios y la inclusión no es más que un mero enunciado.

Antes las situaciones complejas que se presentan en educación durante el proceso de inclusión, pensamos que no hay soluciones “mágicas” con lo cual se deben intentar nuevas formas, siempre con la convicción de que el objetivo que se quiere alcanzar vendrá con dificultades, pero que las mismas sean un impulso para avanzar y así se cumplan los derechos de los/as niños/as.

Mientras la normativa que regula y protege a los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas comunes, hace referencia a que estas deben hacer cumplir sus derechos preparando a sus alumnos/as para ser un participante activo en la sociedad. Esto se logra con docentes que estén capacitados/as mediante una educación globalizada y ajustada a los cambios que enfrenta el quehacer educativo. Los padres demandan que sus hijos/as puedan participar en las aulas con docentes que ayuden a la socialización.

4.3 Las barreras sociales como límite para el ejercicio de los derechos

Hay una gran variedad de obstáculos que limitan el acceso a la educación. Encontramos, por un lado, las más ligadas a la infraestructura y al espacio y, por otro lado, las vinculadas

con el acceso al currículum en relación a aquellos aspectos que dificultan la participación de los sujetos en la enseñanza y el aprendizaje.

En entrevistas realizadas a padres de estudiantes con discapacidad motriz, sostienen que en las escuelas no hay infraestructura edilicia adecuada, de acuerdo a la necesidad de sus hijos/as. El mobiliario es otro impedimento para lograr que ellos circulen por los salones de clase sin obstáculos.

Además, expresan la necesidad de adaptar las mesas y que las aulas sean menos numerosas. Una mamá relata lo siguiente:

Entrevista 7 -En el caso de mi hijo el baño sería un espacio importante, pero en la escuela no hay baño para discapacitados y la silla de rueda no entra en las aberturas convencionales de los edificios.

Adherimos a las palabras de Echeita (2002), quien expresa el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, pone énfasis en el contexto social en el cual se desenvuelven los estudiantes con discapacidad: el contexto puede convertirse en una fuente de desventaja o bien de aceptación de las diferencias, para a partir de ello definir estrategias de apoyo.

Existen numerosos estudios sobre las barreras que afectan a la inclusión de personas con discapacidad. Para nuestra investigación vamos a tomar las diferentes barreras de las culturas escolares que limitan el aprendizaje de los/as estudiantes con algún tipo de discapacidad, en relación con sus pares, según la clasificación de Miguel López Melero (2011):

Barrera Política

Se refiere a leyes y normativas muchas veces contradictorias. De nuestro estudio, se desprende que en nuestra provincia hay leyes respecto a la educación de personas con discapacidad; pero por lo observado en el estudio, no se cumplen en su totalidad desde la infraestructura escolar, la falta de perfeccionamiento docente y los pocos gabinetes con profesionales para atender a los/as alumnos/as con algún tipo de dificultad; los que no alcanzan para atender a toda la población con discapacidad.

Hay leyes que establecen “Una Educación Para Todos” (UNESCO, 1990) ⁴ pero todavía conviven las escuelas comunes con escuelas de Educación Especial. También se menciona la necesidad de adaptar el currículum para el acceso de todos y todas. Pero en las entrevistas los padres mencionan desconocer el proyecto pedagógico para la inclusión de sus hijos/as.

Las leyes enmarcan la necesidad del trabajo cooperativo entre el/la maestro/a y los equipos de apoyo pertenecientes a EE (Equipos de Apoyo para la discapacidad) pero en realidad, en muchos casos, el/la niño/a es retirado/a del aula para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las normativas expresan la necesidad del trabajo cooperativo entre el/la maestro/a y los equipos de apoyo.

Con respecto a este tema en una de las escuelas donde realizamos nuestro trabajo de investigación, observamos que tenían un salón de clases destinado a los/as alumnos/as con discapacidad, este salón de clases lo denominan aula ASE (Aula Socio Educativa), los/las estudiantes con discapacidad no están incluidos/as en el grupo de clases del grado que cursan, están aislados/as, no compartiendo ninguna actividad escolar y los recreos con horarios diferidos con el resto de los alumnos/as de la escuela, que lejos de encontrarse en un paradigma social se fomenta la disgregación, el aislamiento y discriminación.

La paradoja se da cuando se entrevista a los padres de los/as alumnos/as que asistían a ese salón de clases y estos expresan estar muy conformes, porque la docente era muy contenedora y se preocupaba por cada uno de sus hijos/as. Esta docente realiza entrevistas y consultas con los distintos profesionales para poder informarse y aportar con conocimiento cada una de las necesidades de sus alumnos. Realizando así un trabajo colaborativo junto a los padres y tendiendo redes para que todos se vinculen y entre ellos pudieran cumplir algunos de los derechos vulnerados, como el CUD y apoyo de acompañantes terapéuticos, etc.

⁴ La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990).

Todo este tipo de contradicciones de las políticas educativas obscurecen la construcción de la escuela inclusiva. El gobierno escolar debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y provinciales y la puesta en práctica de las mismas.

Cuando realizamos el recorrido en las escuelas, quedo en evidencia que el/la docente se encuentra con poca o nada de información sobre la discapacidad de sus alumnos/as y esto provoca angustia e inseguridad en la tarea que debe desempeñar en el aula.

De nuestras entrevistas surge la preocupación de una mamá que cuando realizaban salidas extraescolares las docentes le pedían, que “no mandara” a su hijo, por temor o desconocimiento de su discapacidad “tenían miedo que le pasara algo”.

Otro de los temores que la inclusión no se efectivice, es la construcción del clima del aula; en una de nuestras visitas a las escuelas pudimos observar que un alumno con autismo era disruptor de la clase, cuando ocurrían sus episodios de crisis y los docentes debían acompañarlo y contenerlo mientras sus compañeros esperaban que se calmara, y recién ahí se pudo retomar el del ritmo de trabajo.

Es importante que los docentes y las autoridades de los colegios tengan herramientas y una orientación para poder atender al niño con TEA y TDAH, como así también llegar a acuerdos con los padres y los profesionales involucrados. La ubicación, geográfica dentro del aula es una de las estrategias efectivas que se pueden utilizar para minimizar el impacto del propio niño/a y sus compañeros/as.

Otra de las estrategias que se puede aplicar, en el aula es rodear a este alumno de algunos compañeros para que lo ayuden a regularizar su conducta, organizarlo en grupos de trabajo pequeños, con buenas habilidades atencionales.

Es muy importante cuando se le da instrucciones para realizar las tareas mantener contacto visual con el/la niño/a, hacer corta las consignas y apoyarlas con un ayuda visual.

Los ajustes razonables son un beneficio para el/la alumno, que la escuela debe realizar, ya que es un derecho adquirido de los/as niños/as.

Nos parece importante destacar aquí otra categoría que surge del análisis realizado. La que consideramos como central a la hora de pensar en la inclusión áulica: es la referida al clima pedagógico. Hablamos de clima cuando nos referimos a:

(...) la cualidad del lugar en que se habita. La podríamos llamar cualidad de hospedaje. (...) El “clima” escolar es una analogía entre lo que ocurre con los habitantes de la geografía con un clima propio y lo que ocurre en una institución escolar con un clima social propio. (...) En las escuelas se vivencia un clima social, es decir, la escuela también es un lugar en el que interactúan muchas personas. Esta interacción es la constructora de una cualidad del lugar, una cualidad de hospedaje. Según el tipo de clima social, las personas tomarán sus recaudos. Se encierran o se abren a los otros. (Onetto, 2013, p. 15).

Un clima pedagógico adecuado es central a la hora de planificar actividades áulicas para la inclusión.

Las Barreras Culturales

Siguiendo a Melero (2011), están constituidas por las actitudes de clasificación y establecimiento de normas discriminatorias entre los/as alumnos/as. Esta barrera que impide la inclusión es la que clasifica a unos y a otros. La mención que se realiza de que un alumno/a es “especial” u otros mote para referirse al niño/a o personas con discapacidad, en relación a otro/a que es de la sociedad, generan estigmas que muchas veces perduran en la persona adulta representando barreras sociales y limitando su inserción en la comunidad.

Lo que mencionamos anteriormente, es un fenómeno que se hace presente en las escuelas, generando formas de exclusión y segregación que tiene su correlato a nivel social. Emilio Tenti Fanfani se refiere a la palabra del maestro de la siguiente manera:

"No es una operación inocente, porque con nuestras palabras estamos contribuyendo a la producción de lo que decimos, es decir, la palabra del maestro, en tanto autoridad, tiene peso sobre los sujetos y su palabra tiene poder constitutivo en lo que designa. (2010, p.10)

Y lo mismo ocurre cuando entrevistamos a las familias de niños/as con discapacidad, donde en muchos casos sus hijos/as son excluidos de actividades o no interactúan con otros/as niños/as de su misma edad. Ahí se produce un aislamiento, sus voces son calladas o escondidas y sus pares no lo incluyen en juegos y actividades sociales. Así también los padres nos manifiestan no integrarse con el resto de las familias de los compañeros de sus hijos/as. Para eliminar esta barrera el único camino es la educación.

Barrera didáctica

La tercera barrera a la que hacemos referencia es la didáctica. Existen un cúmulo de barreras didácticas que impiden la inclusión. Siguiendo a Melero (2011) señalaremos las siguientes:

La primera barrera didáctica es la competitividad en las aulas, frente al trabajo cooperativo y solidario. Esto ocurre cuando en las aulas no se fomenta el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto a las diferencias. Para que se produzca la educación inclusiva en el aula, se debe concebir como un espacio donde se reflejen un conjunto de interacciones que les permitan a todos los/as alumnos/as la construcción de conocimiento de manera compartida formando comunidades de aprendizaje.

De lo observado en el aula ASE (Aula Social y Educativa) podemos inferir que los/as alumnos/as con discapacidad no realizan actividades grupales, se limitan a realizar tareas adaptadas individuales donde en muy pocas ocasiones interactúan con el resto de sus compañeros/as. Cabe destacar que concurren niños/as de distintos grados. Estos niños/as estaban totalmente aislados ya que no compartían los recreos con los demás alumnos/as de la institución, tampoco usaban las instalaciones en el mismo horario que eran ocupados por los/as demás estudiantes de la escuela. Como así también tenían horarios de entrada y salida diferidos.

Algunos padres a través de la entrevista expresan las experiencias que han tenido sus hijos/as.

Entrevista 4 -Pase por otras escuelas donde mi hijo nunca pudo participar, sufrió por ser excluido por los docentes y sus compañeros. Me enteré del aula ASE que funciona en una escuela común, aquí los niños están dentro de un aula y comparten solo con niños con discapacidad y salen a los recreos en forma alternada, nunca están en contacto con lo demás niños de la escuela durante los recreos. Son pocos alumnos y la maestra los atiende bien.

Entrevista 6 -No he tenido ningún impedimento él fue recibido y es parte del proyecto que tiene la escuela en un aula donde asisten solamente los niños que necesitan otro tipo de aprendizaje, son muy pocos. No tienen relación con los otros alumnos. Mi hijo tiene una buena relación con sus compañeros, son pocos alumnos en esta aula. El participa de un proyecto dentro de la escuela donde sólo asisten niños con necesidades especiales.

Cuando realizamos la observación directa dentro del aula ASE, la docente nos expresa su disconformidad con la forma de aplicación de este proyecto. Porque debía esperar que no hubiera nadie en el patio para que sus alumnos/as tuvieran recreos o pudieran acceder a las instalaciones sanitarias, bregando porque sus alumnos/as puedan estar incluidos dentro de la escuela y llegar a tener contacto con los otros niños/as.

En las escuelas que realizamos nuestra investigación, pudimos observar que hay dos tipos de modalidades de escolarización. En ella encontramos que una de las instituciones se sustenta en informes pedagógicos, que sentencian al estudiante, es realizado por profesionales y la administración educativa decide si el/la alumno/a podrá estar o no en un aula común, la decidía conduce a muchos niños y niñas a la exclusión. Esto es una violencia institucional, que segrega y estigmatiza a los/as estudiantes, que además es legitimada por la escuela. Pierden los derechos básicos al no ser considerados parte de la sociedad, alejándolos de la verdadera inclusión.

Así como la escuela es excluyente, los padres han accedido a este proyecto y argumentan que están cuidados y contenidos, luego de haber transitado por escuelas donde fueron maltratados y rechazados. Esta corresponsabilidad legitimada por las familias y escuela está lejos de ser una escuela inclusiva.

La otra institución educativa donde hicimos nuestra observación, los/as alumnos/as con discapacidad estaban en el salón de clases con los otros/as niños/as de su misma edad. Lo que no significa que se estarían dando la inclusión en todo su potencial, ya que las actividades que realizan son diferenciadas y pocas veces intervienen en trabajos grupales. Apuntando al déficit y no a sus capacidades.

Una madre se expresa sobre esta situación:

Entrevista 4 -La persona con discapacidad debe ser respetada y tomada en cuenta y sobre todo necesita orientación y educación, pero hoy en día son las primeras personas más rechazadas, algunos le tienen lástima. Debe ser respetada sin discriminación.

La segunda barrera es el currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto. En las aulas observamos que se sigue trabajando de manera muy tradicional y no se les dan a los estudiantes las posibilidades del trabajo interdisciplinario, resolviendo situaciones problemáticas donde cada uno de los/as alumnos/as, aporten de acuerdo a sus capacidades;

de esta manera se profundizan las desigualdades, esto repercute en una educación de baja calidad.

En la provincia de Mendoza se está elaborando un nuevo diseño curricular que en estos momentos se encuentra en borradores.

Para nuestra investigación solamente lo mencionamos a modo de información, se observa en el mismo un cambio de paradigma, con una mirada inclusiva. Pero para qué este cambio de paradigma llegue a los/as docentes y se realice una verdadera inclusión en las aulas, nos queda un gran desafío por vencer. Podemos observar que la metodología propuesta favorece el aprendizaje por capacidades de todo el alumnado, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de las capacidades para “aprender a aprender”, tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, búsqueda de información, trabajo compartido en grupos heterogéneos, comunicación horizontal, conocimiento y comprensión del entorno, etc.

Si bien en nuestro trabajo de investigación, las encuestas nos dan que la mayoría de los/as docentes realizan diversos facilitadores de acceso al aprendizaje. Los padres argumentan que en su mayoría no ven una variedad de actividades, sino sólo fotocopias, sin un trabajo colaborativo con sus pares para una verdadera inclusión y para los diferentes estilos de aprendizaje que estimulen las capacidades.

La tercera barrera didáctica es la organización espacio-temporal, según lo expresado por Merelo (2011), menciona que la educación inclusiva debería comprender grupos heterogéneos y trabajo cooperativos. Se visualiza en las entrevistas a padres y encuestas a los docentes, que no se evidencia por parte del docente un trabajo flexible en las aulas, donde los alumnos/as puedan realizar sus proyectos según las necesidades de su grupo y así favorecer el trabajo colaborativo entre pares.

Entrevista 15 -La mayoría de las actividades las realiza a través de fotocopias, no tiene variadas actividades sólo de completamiento, tampoco realiza actividades grupales, porque tiene diferentes tiempos y ritmos de aprendizajes con el resto de sus compañeros.

La última barrera didáctica es la falta de formación continua de los/as docentes. Para hablar de educación inclusiva los/as maestros/as deben cambiar su mentalidad, en lugar de hablar de sujeto de aprendizaje o culpar a las familias del fracaso escolar, debe hacerlo desde sus propias estrategias para cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Surge de nuestra investigación que los/as docentes no están preparados/as para realizar una genuina inclusión, según las encuestas realizadas el 40% de estos/as, dicen no estar capacitados/as para el trabajo inclusivo.

Observamos como una de las principales barreras a la inclusión de alumnos/as con discapacidad, en las escuelas primarias investigadas, es la falta de información de los/as docentes con respecto a las necesidades educativas de sus alumnos/as y una capacitación continua, donde hay una normativa que aún no se cumple.

El total de los/as docentes encuestados y los padres entrevistados advierten de esta dificultad para que los/as niño/as puedan aprender. Para hablar de una educación inclusiva, requiere estar dispuestos a un cambio, en primera medida las prácticas pedagógicas y eliminado barreras de infraestructura y culturales que obstaculizan que se cumpla a pleno el derecho a la educación.

Hay docentes muy comprometidos/as, otros/as que desconocen las leyes que amparan a los alumnos/as con discapacidad, el 60% dice conocer la legislación que regula el derecho de las personas con discapacidad, mientras el 40% desconoce las mismas.

También encontramos que el 90% de los/as docentes, que a pesar de su desconocimiento tienen un cambio de actitud muy positiva y tratan de conocer y llegar a todos sus alumnos/as. Al analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela, algunos consultan con profesionales y les dan participación a sus familias.

Una de las barreras que encontramos en nuestro trabajo de investigación, es que no se está dando la corresponsabilidad educativa, donde unos aprenden con los otros y las familias participan activamente en la educación de sus hijos/as. La escuela trabaja en solitario, en muy pocos casos se convoca a los padres para la construcción de un proyecto en sociedad.

Al consultar a los padres si reciben información, sobre los aspectos que se relacionan con los logros y dificultades en el aprendizaje de sus hijos/as, cuando son convocados a la escuela. Recibimos la siguiente respuesta:

Entrevista 1 -Si solo para recibir información, no intervengo en lo referente a las actividades que mi hijo realiza en clases, de eso se ocupa la maestra.

Entrevista 4 -En este periodo trabajamos con las docentes en muchas dificultades de aprendizajes, en la parte emocional y los logros que ha obtenido. La información es diaria.

Entrevista 6 -Si estoy muy en contacto con la maestra de mi hijo, me va informando permanentemente para saber sobre cómo va en el aprendizaje y su conducta.

Entrevista 7 -Creo que me cabe la responsabilidad de aportar información, siempre me comprometí en estar presente ante los requerimientos de la institución y acompañar a mi hijo en cada paso.

Entrevista 8 -Solamente recibo críticas por parte del docente.

Entrevista 9 -No mucho, es muy poca la información que recibo del docente con respecto a los procesos dentro del aula.

Entrevista 10 -Si, cada vez que tengo la oportunidad hablo con la docente.

Al realizar las encuestas por Google drive las respuestas fueron las siguientes:

El 70% de los/as docentes considera que la familia se compromete con la inclusión de su hijo/a.

El 85 % de los/as docentes dice trabajar junto con la familia de su alumno/a para conocer sus necesidades.

El 70 % de los/as docentes cree que existe una comunicación fluida y constructiva con la familia de su alumno/a para la mejor atención.

De las observaciones directas, entrevistas a padres y las encuestas realizadas a los/as docentes. Encontramos diferencias en cuanto a la participación de la familia, ya que la mayor parte de los/as docentes dicen estimular la participación y tener una comunicación fluida con los padres de los alumnos/as incluidos/as.

Pero los padres expresan que sólo son convocados para recibir información sobre los aprendizajes y conductas de sus hijos/as, lo que se advierte que no se está trabajando en forma colaborativa y la escuela no los convoca para realizar juntos estrategias para abordar una inclusión efectiva.

Para hablar de educación inclusiva, es necesario, por un lado eliminar las barreras de infraestructura por el otro las culturales, favoreciendo las prácticas pedagógicas que

propendan a garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos/as los/as estudiantes como derecho a la educación.

Capítulo 5

Conclusiones

Al comenzar nuestro trabajo nos propusimos investigar cómo se están abordando en las escuelas primarias de la provincia de Mendoza, la inclusión de niños/as con discapacidad. Nuestro objetivo general fue analizar las tensiones y articulaciones que se dan entre la normativa, la escuela y las familias que son los corresponsables de la educación de alumnos/as con discapacidad. Para ello analizamos la legislación vigente, identificamos las concepciones que tienen los/as maestros/as sobre la inclusión educativa e indagamos sobre las expectativas de las familias sobre la función de la escuela.

A partir de las preguntas planteadas podemos observar que existen tensiones que se manifiestan en torno a la inclusión de personas con discapacidad en escuelas primarias comunes de la Provincia de Mendoza. Dichas tensiones se dan entre las normativas y las voces de los diferentes actores involucrados y se expresan en la falta de buena comunicación, la formación docente y desconocimiento de la normativa por parte de los diversos actores involucrados.

Como así también pudimos observar que existen articulaciones que se dan entre normativa, docentes, docentes de apoyo, familias, gabinete interdisciplinario y profesionales de la salud. Aunque podemos vislumbrar que las mismas no alcanzan a cubrir la demanda de las necesidades de los/as niños/as con discapacidad que asisten a las escuelas.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los padres, las encuestas respondidas por docentes que atienden a niños/as con discapacidad y haciendo una triangulación con la normativa vigente, se verificó parcialmente nuestra hipótesis. Consideramos que no se estaría garantizando plenamente el derecho a una educación de calidad e inclusiva y que, si bien existen casos donde no se están aplicando estrategias de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades de cada niño/a y/o familias que no actúan en el sentido de corresponsabilidad, hay un importante avance en las normativas vigentes desde el paradigma de la inclusión y de derechos. Por otra parte, estamos en condiciones de afirmar que los/as docentes encuestados, en su mayoría, manifiestan su preocupación por formarse. Las familias, por su parte, tienen un posicionamiento crítico frente a la educación que la escuela les brinda a sus hijos/as, pero se desprende del estudio que existe un amplio desconocimiento de la normativa.

Frente a los derechos a las personas con discapacidad, la comunidad mundial, en las convenciones internacionales enmarcan al derecho a la inclusión de personas con discapacidad. Es a través de las leyes que el estado se hace presente, para garantizar que

no sean vulnerados los derechos de personas con discapacidad. Es evidente que existen numerosos documentos sobre normativa tanto internacional, nacional y provincial. Pero no siempre se cumplen. En nuestra investigación observamos que algunos/as docentes y padres desconocen la normativa vigente y que aún existen numerosas barreras.

Con respecto a la accesibilidad una de las principales barreras que observamos, es que no se está brindando a todos los/as alumnos/as la posibilidad de acceso a las instalaciones y la modificación de los entornos escolares, los mobiliarios no se adecúan en todos los casos a los requerimientos de los/as alumnos/as, este panorama no permite garantizar plenamente la accesibilidad en la cotidianidad de todo el alumnado.

El currículum, en ocasiones, se convierte en otro obstáculo con los que se encuentran los/as alumnos/as con discapacidad, ya que son muchas veces recortados y excluidos de actividades, diseños y proyectos educativos. Se observa que en algunas escuelas existe una mera integración y no una verdadera inclusión.

Asimismo, algunos padres consideran que ser recibido en una escuela no basta. Estos expresaron durante las entrevistas que algunos/as docentes no se encuentran capacitados/as o no alcanza con lo que el/la docente hace en el aula para que su hijo/a logre aprender los contenidos que le son dados.

Por lo dicho anteriormente, la actitud del/la docente no es un tema menor dentro de este proceso de cambio, a pesar que el discurso es de aceptación para que los/as niños/as sean recibidos/as en las escuelas, en concordancia con las normativas vigentes. Entendemos que “la actitud del/la docente” mencionada no depende solo de la voluntad personal de los/as maestros/as, sino que es un fenómeno que depende de una complejidad de factores y variables.

La realidad deja ver que en muchos casos existe temor a lo diferente, lo que provoca alumnos/as que sólo ocupen un banco dentro del aula, sin poder ser partícipe del proceso de enseñanza aprendizaje. Más aun responsabilizándolos del fracaso escolar, sin tener en cuenta que es el medio el que debe adaptarse a sus necesidades.

Con respecto a la profesionalización docente consideramos que es uno de los temas que más ha resaltado tanto por parte de los/as docentes como también las familias. La falta de preparación profesional del/la maestro/a que se encuentra dentro del aula donde están incluidos los/as niños/as, es un obstáculo, donde se rompió la normalidad y la homogenización de la enseñanza, donde hay que pensar nuevas formas de enseñar donde

deberá reformularse algunas concepciones respecto al aprendizaje. Aunque sabemos que los salones de clases están superpoblados, la inclusión es un desafío para el/la docente, que se deberá reinventar porque la educación está transitando un proceso de cambio.

Esta tensión provocada por la falta de capacitación docente se puede superar accediendo a capacitaciones genuinas, atendiendo a las necesidades que se presentan en las aulas, teniendo en cuenta las individualidades de cada niño/a, sostenido con equipos de apoyos interdisciplinarios otorgados por el estado, que traigan propuestas que atiendan a la diversidad.

Otra de nuestra hipótesis planteada es que las tensiones entre padres y docentes, se debían a la falta de comunicación.

Durante las reuniones realizadas con los padres nos expresan que se sentían muy solos en este proceso y necesitaban el apoyo de la escuela. Este es otro de los desafíos que debe atender la institución, el acompañamiento y asesoramiento a las familias de los/as alumnos/as con discapacidad, la cual debe estar preparada para recibir e indicarles los pasos que deben seguir para que pueda hacer cumplir los derechos de sus hijos/as. Como por ejemplo el acceso a la salud, cómo conseguir acompañantes terapéuticos (si es necesario), para qué sirve el CUD y la importancia de tenerlo.

Creemos que el escuchar las voces de los distintos actores involucrados en la inclusión de alumnos/as con discapacidad en las escuelas comunes, es un camino que nos lleva al cambio, para formar una cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa con la corresponsabilidad todos. Aunque todavía nos encontramos con vestigios de paradigmas anteriores que apuntan a la discapacidad y no al individuo. Bregamos para que se puedan deconstruir viejos modelos educativos, en pos de una cultura inclusiva donde la institución educativa sea propulsora de saberes y prácticas sociales que trascienda las paredes de la escuela. Para construir entre todos una sociedad más justa y sin discriminaciones a lo diferente. Todos somos partes de este cambio.

Se necesitan escuelas inclusivas que se respete las diferencias y todos se sientan valorados, escuchados donde sus potencialidades sean una oportunidad que luego se transformarán en fortalezas para la vida, lo que implica formas flexibles de aprendizaje y las aulas se conviertan en verdaderos instrumentos para la inclusión social.

Estamos observando un quiebre de la escuela tradicional, este cambio viene a romper viejas estructuras que hacen que los actores deban cambiar formas de pensar la educación y reinventar aspectos de la enseñanza.

La nueva escuela necesita de maestros/as con un perfil crítico, que les permita fortalecer su formación en forma continua y permanente a través de la investigación.

A partir de los relatos de las familias entrevistadas y la observación directa, podemos inferir que para la mayoría de los padres el ser aceptado en una institución escolar común, es un paso fundamental para la inclusión de sus hijos/as dentro de la sociedad. Esto abre un abanico de oportunidades para las relaciones interpersonales.

Otro aspecto importante para la convivencia dentro de la escuela, son los vínculos que se establecen entre las familias y docentes, donde cada uno aporta desde su rol los conocimientos necesarios haciendo cumplir así sus derechos. Algunos padres expresan, que si bien su hijo/a fue aceptado en la escuela no se estrecharon lazos para el trabajo mancomunado.

El único camino es trabajar codo a codo con una escuela reflexiva y crítica ante las nuevas situaciones para transformar la realidad junto a las familias, como coparticipantes, en la búsqueda de un futuro para todos los/as niños/as y con una normativa que los respalde y se cumpla.

Consideramos que unas de las voces que no hemos tenido en cuenta durante nuestro trabajo de investigación, cuando realizamos las encuestas y las entrevistas, es el aporte de los pares de los/as niños/as incluidos/as, como participantes activos de este proceso de inclusión. Queda una propuesta abierta para un nuevo análisis, sobre la aceptación o rechazo, las concepciones con respecto a la inclusión que tienen sus compañeros/as, cuánto creen que ha cambiado el ritmo del aula y cuáles son las contribuciones para su vida en sociedad.

Una de las articulaciones que podemos mencionar que tanto padres, profesionales de la educación de las diversas áreas que intervienen y respaldados por la legislación vigente, es que todos los/as niños/as deben tener la oportunidad de ser recibido en una escuela común.

Podemos decir a partir de este trabajo, que la llegada a la escuela de alumnos/as con discapacidad, al principio se lo conoció como un proceso de integración en el cual el alumno estaba inserto en el aula sin participación y sus opiniones no eran tenidas en cuenta, donde

el/la docente y los diversos actores intervinientes comenzaron los primeros pasos con poca preparación. Lo que se rescata que los/as alumnos/as fueron recibidos en las escuelas comunes. Con el tiempo la perspectiva fue cambiando y se lo denominó inclusión, observamos que si bien los cambios son lentos han aumentado la cantidad de niños/as dentro de las instituciones escolares comunes, donde ya se habla de derechos.

Dentro de las instituciones educativas observamos entre los diversos actores ciertas tensiones que obstaculizan el proceso de inclusión, como por ejemplo el desconocimiento por parte del/la docente para tratar a estudiantes con discapacidad, otra tensión es la negación de algunos padres para aceptar la discapacidad de sus hijos/as, lo que conlleva a no realizar los tratamientos por profesionales y terapeutas de salud o no obtener el CUD, como lo marca la legislación para el acceso a tratamientos y derechos sociales.

Otras de las tensiones que podemos observar como mencionamos anteriormente, son las barreras de accesibilidad, lo que impiden que se cumpla una verdadera inclusión.

Por lo vivenciado a lo largo de nuestra investigación podemos concluir, que a pesar que el proceso de inclusión lleva varios años dentro de las escuelas comunes de la provincia de Mendoza. Estamos dando los primeros pasos con avances y retrocesos. Acompañado por una legislación que no se cumple en su totalidad. Pero aun así padres y profesionales de la educación apuestan que el único camino para que la sociedad pueda reconocer que todos y todas somos parte de una misma comunidad, es la escuela, donde puede realizar un cambio de paradigma destacando las potencialidades de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alliud, A. (2007) *Los maestros y sus historias*. Los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Granica.
- Almendros, I. C., & Lardoeyt, S. H. (2005). *Vertebrar la lucha educativa: la acción de educar en la resistencia a la desigualdad*. Informe de Investigación-Acción acerca de las prácticas diagnósticas sobre un muchacho con síndrome de Down. Ignacio Calderón Almendros.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Andrade, M. A. (2014) *El niño con problemas del rendimiento el niño con problemas del rendimiento escolar. Evaluación, diagnósticos diferenciales y terapéutica*. Evaluación, diagnósticos diferenciales y terapéutica. Madrid, España: Educación XXI.
- Andrade, M. A. (2014) *Jefe de Clínica de Consultorios Externos Hospital de Pediatría Juan P. Garrahan*, pág. 4. Artículo Académico: *Pediatría Práctica*.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Universidad de Murcia (España): Siglo Cero.
- Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Baddeley, A. (1992). *Is working memory working? The fifteenth Bartlett lecture*. En: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 44(1), 1-31.
- Bardin, L. (1996 2ª e) *Análisis de contenido*. Madrid: Akal universitaria.
- Benavente, I. M. (2001). *Trastorno de déficit de atención con hiperactividad: clínica y diagnóstico*. En: *Rev Psiquiatr Psicol Niño y Adolesc*, 4 (1): 92, 102.
- Birgin, A. (2004). *La escuela en el contexto de las transformaciones del trabajo y de los procesos de inclusión social*. En C. Jacinto (Comp.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.

- Calderón Almendros, I. y Habegger Lardoezt, S. (2012) *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada, Ediciones Mágina-Octaedro.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Candel, I. (2003). *Atención Temprana. Niños con Síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. Madrid: FEIDS.
- Cubo de Severino I.- Puiatti H. - Nelsi Lacon (2012) *Escribir una tesis: Manual de estrategias de producción*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- Del Torto G. D., (2015) *Pedagogía y Discapacidad: Puentes para una Educación Especial*. 1ª. Ed. Buenos Aires Lugar Editorial.
- Dewey J. (1998) *Democracia y Educación*. Trad. Luzuriaga, Lorenzo. Buenos Aires. Losada.
- Dussel, I. (2006) Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Esperón, C. S., & Suárez, A. D. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. España: Ed. Médica Panamericana.
- Fernández Enguita, M. (1994): El parto de los montes. En *Cuadernos de Pedagogía* Nº 224.
- Ferreira, M. A. V. (2010). *De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico*. Madrid, España *Política Y Sociedad*, pág. 58.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales* (Vol. 217). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Akal
- Instituto Nacional de Estadística y Censos - I.N.D.E.C. Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2018.Libro digital, PDF.
- López Melero, M. (2011) Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. En *Innovación Educativa*, vol. 21 (2011): pp. 37-54. ISSN 1130-8656 Universidad de Santiago de Compostela.

- Moliner, O. y St-Vincent, L. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva. En *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8 (2), 49-68.
- Monsalve A, Mora LF, Ramírez LC, Rozo V, Rojas DM. Estrategias de intervención dirigidas a niños con trastorno negativista desafiante, una revisión de la literatura. *Rev Cienc Salud*. 2017; 15(1):105-127. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.5384>.
- Onetto, F. (2013) *Hacia una definición de clima escolar. Climas educativos y convivencia escolar*. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.
- ONU, C. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Orientaciones Generales para la inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad- Dirección de Educación Especial- DGE- Gobierno de Mendoza.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Pérez Calvo, M. (2000) *Reforma Educativa y Participación Familiar en Reforma educativa, cultura y política*. Molina, F. y Yuni, J. (compiladores). Buenos Aires. Temas Grupo Editorial.
- Pérez Calvo, M. (2000) *Reforma Educativa y Participación Familiar en Reforma educativa, cultura y política*. Molina, F. y Yuni, J. (compiladores). Buenos Aires. Temas Grupo Editorial.
- Pérez Calvo, M. (2001) *La participación y la implicación de las familias en el proceso educativo escolar: Un análisis psicosocial de las relaciones entre familias y escuelas*. España: Universidad Lleida.
- Pérez Porto, J. y Gardey a. Publicado: 2008. Actualizado: 2013. Definición de: Definición de normal (<https://definicion.de/normal/>).
- Quero, V. D. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. En *Revista Iberoamericana de educación*, 37 (3), 5
- Rodríguez, E. R. (2011). *La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas: claves para el éxito*. España: Buenas prácticas.

- Santos Guerra, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Ed. Morata. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. España. Editorial Akal.
(pág. 5).
- Sarmiento, D. (1849) *De la educación popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belín
- Sirvent, M.T. (1999) *Cuadro comparativo entre Lógicas según dimensiones del diseño de Investigación*. Buenos Aires: Fichas de Cátedra.
- Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, pp. 11-22.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. En: *Revista de Investigaciones UCM*, 14 (24), 150-159.
- Tedesco, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Ed. Alauda-Anaya.
- Tellez, M. G. Y. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo: diagnóstico, evaluación e intervención*. Editorial El Manual Moderno.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Prólogo. En Kaplan, C. *Buenos y malos alumnos*, p. 9-11 Buenos Aires: Aique.
- Troncoso, M. V., & Del Cerro, M. M. (1999). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson.
- Troncoso, M. V. (2007). La evolución del niño con síndrome de Down: de 3 a 12 años. *Revista síndrome de Down*, 20, 9-55.
- Vallejo, S. (2014) La Pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. En *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, Vol. 1 No. 2 Medellín Colombia.

Wells, G (2001). Aprender con y de nuestros estudiantes. En: *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014) *Técnicas para investigar 2: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* 1a ed. -Córdoba: Brujas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 1*. Editorial Brujas.

Leyes y convenciones Internacionales

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Declaración de Salamanca de Principios y prácticas para las necesidades especiales. Disponible en:

<http://www.mendoza.edu.ar/declaracion-de-salamanca-por-la-educacion-inclusiva/>

Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en:

https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino_Argentina.pdf

Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible en:

http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=1003

Leyes y resoluciones Nacionales

Ley Nº 22431 16/3/1981. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/norma.htm>

Ley Nº 24901. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

Ley Nº 25280. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/63893/norma.htm>

Ley Nacional Nº 26061. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley Nacional de Educación Nº 26206. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/texact.htm>

Ley Nº 26378. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Resolución 155-CFE-11. Disponible en:

https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pdf

Resolución 174-CFE-12. Disponible en:

<http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-cfe-174-12.pdf>

Ley Nº 27044. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=239860>

Resolución Nº 311-CFE-16. Disponible en:

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Resolución Nº 2509/17. Disponible en:

<http://www.yosoyigualydiverso.com/wp-content/uploads/2019/02/Resolucion-2509-2017-MEyD-Guia-por-Res-311-06.pdf>

Leyes y resoluciones Provinciales

<http://www.mendoza.edu.ar/resoluciones-de-la-direccion-de-educacion-especial/>

<http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2017/01/Declaraci%C3%B3n-de-Salamanca.pdf>

Anexos

ANEXO I

Entrevista a Padres

La presente encuesta forma parte de un trabajo de investigación realizado por alumnas de la Licenciatura de Gestión Institucional y Curricular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. El propósito es investigar la inclusión de niños/as con discapacidad en las escuelas primarias.

Le pedimos su colaboración como familia para realizar esta entrevista que será utilizada en forma anónima. Agradecemos que comparta su experiencia como padre o madre de un niño/a que transita el proceso de inclusión. Agradecemos su colaboración.

FUNCIÓN DE LA ESCUELA

- 1- ¿Qué discapacidad o problemática de aprendizaje presenta su hijo/a?
- 2- ¿Qué tipo de ajustes (o adaptaciones curriculares) hace la escuela para que su hijo/a pueda acceder al aprendizaje?
- 3- La atención educativa que le brinda la escuela ¿es lo que ustedes como familia esperaban? ¿Por qué?
- 4- ¿Considera que su hijo/a con discapacidad recibe la suficiente atención que garantice su aprendizaje?
- 5- ¿Encuentra que el docente está preparado para enseñar a un/a niño/a con discapacidad?
- 6- ¿Considera esencial la preparación del docente para atender a su hijo/a con discapacidad?
- 7- ¿Qué cree usted que la educación de la escuela común pueda aportar para la vida de su hijo/a?
- 8- ¿Su hijo va a la escuela con un acompañante terapéutico? ¿Quién le indicó la necesidad del mismo?
- 9- ¿La escuela donde concurre su hijo tiene variadas actividades de acceso a la información?
- 10- ¿Conoce el PPI (Proyecto Pedagógico Individual) de su hijo/a?

PARADIGMA

- 11- ¿Quién decide que su hijo debe escolarizarse en una Escuela común?
- 12- De acuerdo con la nueva normativa impartida por el gobierno escolar con respecto a la inclusión de niños/as con discapacidad en las escuelas comunes ¿Siente que ha cambiado el ingreso de su hijo/a a la escuela?
- 13- ¿Siente que la escuela es más receptiva con respecto a la inclusión de su hijo/a en los últimos años?
- 14- ¿Conoce la legislación emanada por el gobierno escolar con respecto a la inclusión de los/as niños/as con discapacidad en las escuelas primarias?
- 15- ¿Ha participado de talleres o charlas donde se trate la discapacidad de su hijo/a?
- 16- ¿Ha participado de encuentros con miembros de la comunidad educativa donde asiste su hijo/a?
- 17- ¿Su hijo tiene CUD?

BARRERAS

- 18- ¿Cómo es el vínculo de su hijo/a con sus compañeros?
- 19 ¿Cómo es el vínculo de usted como familia con las otras familias?
- 20- ¿Está satisfecho con el apoyo que su hijo/a recibe de los equipos externos como ECAPDI u otros organismos?
- 21- ¿De acuerdo a la discapacidad de su hijo/a que espacios de la institución escolar que deberían adaptarse o cambiar?
- 22- ¿Ha encontrado algún impedimento al inscribir a su hijo/a en la escuela?
- 23- Considera que el mobiliario es adecuado para que su hijo/a asista a clases tuvieron que adaptar parte del mobiliario para que su hijo/a pueda acceder a la escuela.
- 24- ¿Su hijo/a participa de las actividades grupales con sus compañeros/as?

FAMILIA

- 25- Para usted como padre de un niño con discapacidad qué significa la educación inclusiva.

26- ¿Usted cómo familia que responsabilidad tiene en la inclusión educativa de su hijo o hija?

27- ¿Participa activamente en la inclusión de su hijo/a? ¿Cómo?

28- ¿Buscó la escuela que creyó más adecuada de acuerdo a la discapacidad de su hijo/a?

29- ¿Además de asistir a la escuela, asiste a otras terapias?

¿A cuáles? ¿Cada cuánto asiste?

30 - ¿Recibe información por parte del/la docente sobre los aspectos que se relacionan con el aprendizaje de su hijo/a? Logros, dificultades de aprendizaje.

ANEXO II

Encuestas a Docentes

Cuestionario para docentes de escuelas primarias de la Provincia de Mendoza

Estimado Docente

El presente cuestionario forma parte de un trabajo de investigación realizado por alumnas de la Licenciatura de Gestión Institucional y Curricular de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. El propósito es investigar la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas primarias.

Le pedimos su colaboración para realizar una encuesta anónima, responda con la mayor sinceridad ya que no se trata de evaluar sus conocimientos no hay respuestas correctas o incorrectas. Agradecemos su colaboración.

Marque la respuesta con

Corresponde:

1 completamente NO

5 completamente SI

FUNCION DE LA ESCUELA

1-Ud. recibió información sobre la discapacidad de sus alumnos para poder atender a su proceso de enseñanza aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2- Ha recibido información sobre cómo realizar ajustes curriculares necesarios para sus alumnos/as con discapacidad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3-Considera que los padres están conforme con la atención educativa que brinda la escuela.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4-considera que tiene una actitud positiva para atender a los alumnos incluidos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5-Considera que está preparado para atender su alumno/a con discapacidad en su proceso de enseñanza aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6-Considera que la formación docente es primordial para la inclusión de niños.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7-Considera que su propuesta educativa apunta a lograr la autonomía del/la alumno/a.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8-Considera que los/as niños/as incluidos con discapacidad deben asistir a la escuela con un acompañante terapéutico.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9-Las actividades que usted realiza son en su mayoría:

VISUALES

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

AUDITIVAS

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

KINESTÉSICAS

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10-De acuerdo a la discapacidad de su alumno/a considera que es imprescindible un PPI (Proyecto Pedagógica Individual), para cada alumno/a de su clase que presente discapacidad

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

PARADIGMA

11- Considera que todos los niños/as con discapacidad deben asistir a una escuela común.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12- Considera que la escuela garantiza el acceso al conocimiento y la socialización de su alumno/a con discapacidad para que se cumpla plenamente con los derechos que tiene el niño

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13-Conoce la legislación que regula los derechos de personas con discapacidad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14- Con respecto a la inclusión de niños/as con discapacidad considera que es necesario un cambio en las políticas educativas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15-Ha participado de los cursos de formación que el gobierno ha dictado sobre inclusión durante los últimos cinco años.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16-La escuela realiza acciones que promuevan la inclusión de los alumnos con discapacidad con el resto de la comunidad educativa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17-Todos sus alumnos/as con discapacidad tienen el CUD

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

BARRERAS

18-Considera que sus alumnos/as con discapacidad participan y tienen una buena convivencia con el resto de sus compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19-Las familias de alumnos/as con discapacidad tienen un buen vínculo con otras familias de sus estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20-Cree que es suficiente el apoyo que recibe de los equipos externos para el acompañamiento y seguimiento de sus alumnos/as. (ECAPDI) u otros organismos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21-Los edificios escolares están adaptados para que circulen las personas con discapacidad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22-Usted considera que los espacios del aula están adaptados para que circulen autónomamente los/as alumnos/as con discapacidad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23-El/la alumno/a con discapacidad realiza las actividades siempre con mediación pedagógica.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24- El/la alumno/a con discapacidad realiza las actividades siempre en forma colaborativa o grupal con otros compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25-Considera que el mobiliario es adecuado para su alumno/a con discapacidad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

FAMILIA

26-Considera que la familia se compromete con la inclusión de su hijo/a.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27-Trabaja junto con la familia de su alumno para conocer mejor sus necesidades.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28-Cree que la Escuela común es la más adecuada a la discapacidad de su alumno/a con discapacidad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29-El alumno/a con discapacidad asiste a otras terapias o centros de terapéuticos complementarias de apoyo pedagógico.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30-Cree que existe una comunicación fluida y constructiva con la familia de su alumno para la mejor atención.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---