

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las políticas de inclusión educativa en el campo de la Educación Especial en la provincia del Chubut: la demarcación de una Pedagogía de la Diversidad

Pablo Jesús De Battisti¹

¹ Instituto Superior de Formación Docente N° 801 "Juana Manso". Universidad Nacional de Patagonia San Juan Bosco. pablodebattisti@gmail.com; pablodebattisti@yahoo.com.ar

Las políticas de inclusión educativa en el campo de la Educación Especial en la provincia del Chubut: la demarcación de una Pedagogía de la Diversidad

En el trabajo se analizan los lineamientos políticos educativos de la provincia del Chubut en torno a la integración y la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad.

Se aborda en primer lugar las acciones emprendidas durante la década del noventa revisando concepciones y postulados del marco normativo, deteniéndonos en la configuración de los dispositivos en torno a la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En un segundo momento, analizamos a mediados de la década del dos mil la creación de la Dirección de Educación Inclusiva en el Ministerio de Educación del Chubut, las principales acciones, cambio de enfoques y postulados que significaron el pasaje de una Educación Integradora a una Educación Inclusiva, trabajando en pos de las Barreras al Aprendizaje y la Participación de los estudiantes.

En un tercer apartado, recuperamos los principales resultados de investigaciones en torno a las prácticas integracionistas en la ciudad de Trelew a los fines de analizar los efectos en las prácticas de los docentes de las políticas educativas en torno a la inclusión educativa.

En el último apartado, abordamos la demarcación de una Pedagogía de la Diversidad que reflexione e intervenga sistemáticamente sobre el campo problemático de la educación, dando respuesta pedagógicas para la diversidad de nuestros estudiantes y su inclusión social.

1- La década de los noventa: políticas en torno a una Escuela Integradora que atienda las NEE

Durante la década de los noventa se aprueba en la Argentina la Ley Federal de Educación Nº 24.195², estableciendo una estructura del sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad escolaridad a diez años. La educación especial se

² La Ley Federal de Educación fue sancionada el 14 de abril de 1993.

incluye dentro regimenes especiales junto con la educación de adultos y la educación artística.

Bajo los nuevos de lineamientos de Ley Federal de Educación se impulsarán diferentes políticas educativas enmarcadas en la “*transformación educativa*”. Un pilar importante será la igualdad de oportunidades y se impulsará la integración de las personas con necesidades educativas especiales, así en el artículo 5, inciso k se establecería que:

*"El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: la integración de las **personas con necesidades especiales** mediante el pleno desarrollo de sus capacidades".*

Tanto la escuela como los actores que participan en ella deben garantizar tal derecho. Es así, que la educación ha de constituirse como medio de socialización, promoción y desarrollo personal y comunitario, y no como simple instrumento que excluye sus beneficios a las personas disminuidas en sus capacidades.

A partir de la Ley Federal de Educación 24.195 las autoridades educativas debían coordinar con otras áreas “*acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades educativas especiales*” para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar teniendo en cuenta “*las condiciones personales del educando/a*” (Art. 27). Proyectándose la integración a las escuelas comunes, previa evaluación de la situación de los alumnos/as. En este sentido en su artículo 29 expresaba:

*"La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la **integración a las unidades escolares comunes**".*

La integración desde esta normativa alude a una respuesta educativa específica en la que cada niño que posee una necesidad educativa especial desarrolle hasta donde sea posible, sus propias capacidades y aptitudes que le permitan valorar y decidir, en la medida que pueda, su nivel de integración social. El proceso educativo

estará a cargo del personal especializado quien debería adoptar criterios particulares del currículo, organización escolar y el material didáctico.

Se comienza a utilizar la expresión “*niños/as con necesidades educativas especiales*”, buscando términos menos rotuladores y a la que vez reflejaran el cambio de concepción que se está produciendo en el campo de la Educación Especial. La categoría anormales de orientación médica, las diferenciales de orientación psicométrica buscaban ser reemplazadas por una expresión para referirse a las personas que requieren atención. La denominación “*necesidades educativas especiales*” constituía un concepto superador dado su carácter “dinámico” e “interactivo”. Tenía en cuenta al mismo tiempo las dificultades y necesidades de los niños y propugnaba por la intervención pedagógica adecuada, con propuestas didácticas enmarcadas en un currículo abierto y flexible (Lus, 1995).

En esta concepción, se postula una “*Escuela Integradora*” debido a que existe consenso en que niños o jóvenes que tienen necesidades educativas especiales puedan tener la posibilidad de ser incluidos en las escuelas comunes. Las Escuelas Integradoras tienen el reto de “*desarrollar una pedagogía centrada en el niño capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves*”. Este tipo de escuelas se centra en los niños y con ellas se da un paso importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, creando comunidades que acogen a todos, estimulando acciones de sociedades más integradas. Permitiendo avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social, convirtiéndose en un “*marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación*” (Lus, 1995). En las diversas propuestas de integración subyace “*la convicción de que todos los niños pueden aprender, que todos tienen derechos a propuestas educativas que favorezcan su crecimiento*” (Weinschelbaum, 1997: 31). Se reconoce que los procesos de integración son la “*estrategia más adecuada para lograr el máximo grado de normalización*”, porque se ha demostrado que “*favorece el desarrollo de la inteligencia por brindar al niño un ambiente más estimulante*” (Musmanno y Miche, 1997: 32).

El nuevo cambio de concepción postulado tendrá su expresión en el Acuerdo Marco para la Educación Especial A-19 aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación mediante la resolución N° 87/98. La Educación Especial es entendida como un conjunto de servicios, técnicas, conocimientos, estrategias y recursos pedagógicos que están destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales, permanentes o transitorias. Además se conceptualizan las “necesidades educativas especiales” a las experimentadas por aquellas personas que requieren de ayudas o recursos específicos que no están disponibles en sus contextos educativos, para posibilitar la construcción de experiencias de aprendizajes.

En Acuerdo Marco para la Educación Especial A-19, se consigna como función de la educación especial la promoción de prestaciones necesarias para hacer accesible el currículo, los programas y proyectos áulicos. Como función específica la educación especial debía orientarse a la elaboración de las “*adecuaciones curriculares*” tomando como base los Diseños Curriculares de las Jurisdicciones. Buscándose superar los subsistemas de educación común y educación especial, ofreciendo una gama de opciones de escolaridad para personas con NEE (Necesidades Educativas Especiales). Propugnando cambios en tres dimensiones complementarias e interrelacionadas de acción; las instituciones educativas comunes, de centros especiales y las instituciones de la comunidad.

Los equipos técnicos se conformarían por docentes y profesionales de diferentes especialidades para prestar el apoyo a las tareas pedagógicas con una modalidad inter-transdisciplinarias. Entre las funciones asignadas se destacan:

- Evaluar y determinar recursos, apoyos y adecuaciones curriculares,
- Acompañar y evaluar permanentemente los procesos institucionales,
- Colaborar con los docentes en las tareas de implementación y adecuación curricular,
- Establecer canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres.
- Promover acciones en redes con otras instituciones educativas.
- Desarrollar programas de prevención.

En la provincia de Chubut en conformidad con los cambios normativos y las nuevas concepciones en el campo de Educación, se produce una reorganización de la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Cultura creándose la Dirección General de Regimenes Especiales y generen los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales proyectando en sus orientaciones didácticas un curriculum flexible que incorpore atiende la diversidad y a los alumnos/as con NEE.

El Decreto N° 836/97 aprobaba una nueva estructura orgánica para el Ministerio de Cultura y Educación, creándose la Dirección General de Regimenes Especiales en la que funcionaba la Coordinación de Educación Especial³.

Por otra parte en los nuevos Diseños Curriculares de Jurisdicción⁴ de fines de la década de los noventa se plasman las nuevas conceptualizaciones del campo de la Educación Especial. Se incluye un documento sobre “*La Educación de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales*” el mismo fue elaborado por docentes de la Universidad Nacional Patagonia “San Juan Bosco” quienes además se desempeñan

³ El mismo dejaba sin efecto el Decreto 138/95 y ratificaba los Decretos 532/95,533/95,922/95,278/96, y 369/97.

⁴ En 1997 se aprueban los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para Nivel Inicial, EGB 1 y 2.

en el campo de la Educación Especial como equipos técnicos de las escuelas especiales y como formadores de docentes⁵. En el marco de la transformación educativa de Chubut, el documento pretendía tener un carácter orientador de la Educación Especial, tanto desde lo conceptual como desde lo metodológico. Posesionándose desde la diversidad de los destinatarios que ingresaban al sistema educativo.

Las necesidades educativas especiales nos remiten a aquellos sujetos que por diversas razones presentan dificultades en su aprendizaje y requieren mayores recursos educativos o un uso diferente de lo que dispone la escuela común, para satisfacer sus necesidades de escolarización. Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum, que le corresponden para su edad, necesitando para compensar dichas dificultades adaptaciones curriculares. Las causas por las cuales una persona pueda necesitar adecuaciones curriculares pueden ser internas constitutivas, de origen orgánico, cognitivo y psíquico, por deficiencias o carencias en el entorno familiar o por una historia de aprendizaje desajustada⁶.

En el nuevo Diseño Curricular se plantea un grado importante de autonomía y toma de decisiones del docente con respecto a la planificación y a la acción educativa. Se reconocen tres niveles de concreción curricular: 1) El diseño curricular jurisdiccional (D.C.P), 2) El proyecto curricular de cada etapa educativa (P.A) y 3) El proyecto educativo institucional (P.E.I). Los tres niveles permiten flexibilizar y atender a las peculiaridades, regionales, los recursos zonales y la individualidad de los alumnos. El currículum común servirá de base para establecer si hay necesidades educativas especiales y cuales son.

Estos tres niveles de adaptaciones y concreciones implican nuevas responsabilidades para los equipos de gestión, es decir directores, docentes, equipos técnicos de apoyo etc. En un proceso compartido en la toma de decisiones permite ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Todas las características y variaciones curriculares deben ser acordes a cada institución. Esto implica, la coordinación entre la escuela común, los centros de servicios complementarios y alternativos, la escuela especial, equipos interdisciplinarios y los padres.

⁵ El documento fue redactado por Elizabeth Guglielmino, María Rosa Segovía, Claudia Coicaud y María Susana Piagentini. Se desempeñan como docente en la UNPSJB en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el Departamento de Ciencias de la Educación, desempeñándose en cátedras como Educación Especial y Práctica Profesional.

⁶ Documento: "Los niños y niñas con NEE" en Diseño Curricular Jurisdiccional provincia de Chubut, 1997.

1.1 Marco normativo de la Educación Especial en la provincia de Chubut

La transformación educativa de los noventa bajo el encuadre normativo de Ley Federal de Educación implicara la adopción de marcos regulatorios y acuerdos federales en la provincia del Chubut. A fines de 1999 se dictan tres resoluciones que adoptan el marco normativo de Educación Especial, los criterios y procedimientos para la escolaridad de NEE y para la certificación del cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Implico un proceso de producción y adopción una normativa específica para la Educación Especial que permite nuevas configuraciones teóricas y el desarrollo de nuevas prácticas en el campo.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 establecía en el artículo 29 la posibilidad de que los alumnos con NEE cursen la escolaridad en escuelas comunes, mediante la resolución N° 137/99 la provincia del Chubut adoptaría los criterios y procedimientos para determinar los modelos de escolaridad de alumnos. Entre los criterios, se fija que la escolaridad de los alumnos con NEE atendidos en secciones convencionales deberá ser revisada al finalizar el último año de la Educación Inicial o Tercer Ciclo de la EGB. Así también se fija un criterio similar para los alumnos de con NEE que cursen la escolaridad en Escuelas Especiales.

El análisis de cada caso debe ser efectuado por los docentes que atienden al alumno, el personal Directivo y de Supervisión y el Equipo Técnico de Educación Especial. Para el diagnóstico se podrá acudir a profesionales de otros ámbitos (Ej. salud, justicia). Las conclusiones proyectarán bajo que qué forma se aconseja la escolaridad del alumno, considerando todas las posibilidades disponibles.

La reconceptualización de la Educación Especial producida durante la década y el nuevo marco normativo que legitimaba, reconocía y promovía la atención de la diversidad y las NEE hacían imprescindible el contar con nuevo Marco Normativo en Materia de Educación Especial en la provincia del Chubut. Es por ello que dicta la resolución N° 348/99 que adopta la nueva conceptualización de la Educación Especial, las funciones, alternativas educativas, los servicios educativos, las redes sociales, la flexibilización curricular, la oferta educativa y la relación educativa.

La resolución N° 348/99 recupera la conceptualización de la Educación Especial y las NEE establecidas en el Acuerdo Marco para la Educación Especial. Se establecen como funciones la Educación Especial:

- Proveer a los alumnos con NEE permanentes o temporales de la prestaciones necesarias para hacerles posibles el acceso al currículum
- Implementar estrategias para la detección y atención con niños con alteraciones de Desarrollo y/o Riesgo Social

- Promover y sostener estrategias de integración y de participación de personas con NEE en ámbitos educativos, sociales, laborales.
- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

Entre las alternativas educativas reconocidas se destacan: 1) Las prestaciones de la Educación Especial articuladas con las instituciones de educación común, 2) Atención en centros y escuelas especiales a alumnos con NEE que requieren ayudas, apoyos, recursos y adaptaciones y 3) Integración parcial

Se propugna un modelo pedagógico que tendrán en cuenta aspectos curriculares y gestión. En el primer caso, el Diseño Curricular será el organizador de la acción educativa proponiendo una enseñanza personalizada tomando el contexto social del aula y las NEE a través de adaptaciones. Desde la gestión, se buscará una acción flexible e interdisciplinaria, la formulación de proyectos instituciones y áulicos, amplios y diversificados.

Los servicios educativos de la Educación Especial reconocidos en la provincia del Chubut son de tres tipos:

1. *Escuelas o Centros de Educación de Educación Especial:* brindan educación a alumnos con NEE que no puedan ser dadas por la educación común y los servicios de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad.
 - a. *Servicios de atención y educación temprana:* destinados a la prevención, la detección precoz y la atención de los niños con alto riesgo psicológico, biológico y social, desde el nacimiento hasta la incorporación a la educación inicial.
2. *Servicios para la formación profesional:* a cargo de la evaluación, la orientación, la adaptación y la formación profesional de los alumnos con NEE que no puedan hacerlo en las instituciones de educación común
3. *Educación Permanente:* apoyos y servicios necesarios para las personas con NEE pueden continuar procesos formativos a la largo de la vida, para una adecuada inserción laboral y social.

El marco normativo chubutense reconoce la conformación de redes sociales por medio de acuerdos intersectoriales para la atención de la diversidad y el abordaje complejo de las necesidades educativas especiales. La posibilidad de concertar

interinstitucionalmente la elaboración, coordinación, ejecución de programas y proyectos.

La flexibilización curricular, adaptaciones o innovaciones tendrán como base el Diseño Curricular Jurisdiccional. Las mismas permiten facilitar el principio de normalización y de procesos de integración escolar. Por último, la resolución fija con carácter orientativo índices de relación maestro-alumno en los diferentes servicios educativos de la Educación Especial.

El cumplimiento de la escolaridad obligatoria que fijaba la Ley Federal de Educación también es normado para la Educación Especial en la provincia del Chubut mediante la resolución N° 349/99. En la misma se fijan los criterios y procedimientos para determinar la escolaridad obligatoria en alumnos con NEE.

Las resoluciones producidas a fines de la década de los noventa en Chubut marcan los cambios producidos en el campo y en las prácticas de la Educación Especial, las nuevas regulaciones que permiten una configuración singular de la modalidad educativa.

1.2 Principales acciones político-educativas de la Dirección de Regímenes Especiales en torno la Educación Especial

El cambio de concepción y encuadre normativo para la Educación Especial promovido por el Ministerio de Educación del Chubut implicó diferentes acciones realizadas por la Coordinación de Educación Especial en el marco de la Dirección General de Regímenes Especiales.

Entre fines década de los noventa y principios de siglo las acciones políticas educativas consistieron en convocatorias a reuniones de trabajo con los directores de Escuelas Especiales, para la elaboración de un borrador sobre Normativa, a los efectos de ajustar las prestaciones en el marco de la transformación educativa. Así se efectuaron reuniones mensuales con profesionales de los Equipos Técnicos para la lectura y discusión de documentos y bibliografía pertinente para enmarcar Misiones y Funciones de los profesionales en el contexto escolar. Se elaboraría un Documento Borrador sobre Normativa para Equipos Técnicos de Profesionales, que finalmente no sería aprobado⁷.

⁷ Informe del Ministerio de Educación, diciembre, 2003.

A los fines de orientar las propuestas educativas fueron evaluadas los proyectos educativos institucionales. Se realizaron acciones conjuntas con las Direcciones Generales de Nivel Inicial, EGB, Polimodal, Superior, Ciencia y Tecnología, Coordinación de Educación Física y, Red Federal, promoviendo canales de comunicación y recursos para ofrecer una gama de servicios educativos en beneficio de los actores del sistema.

Con la Dirección del Discapacitado, se efectuarían diferentes acciones vinculadas a las distintas problemáticas a resolver en relación con las personas discapacitadas y/o con Necesidades Educativas Especiales, padres y familiares de estas personas.

La formación de los docentes de Educación Especial, implicó el trabajo conjunto con Dirección de Educación Superior, el análisis de los Diseños Curriculares de las carreras de Educación Especial elaborados por los Institutos Superiores de Formación Docente. Se buscaba de este modo que los nuevos diseños de la formación introdujeran las nuevas conceptualizaciones de la Educación Especial, los nuevos lineamientos políticos educativos, y los nuevos lineamientos curriculares planteados en la transformación educativa chubutense.

1.3 Un cambio de gestión política: bisagras para nuevas concepciones en la Educación Especial

A fines de diciembre del 2003, asumirá una nueva gestión política partidaria en la provincia de Chubut, luego de largos años de gobiernos radicales, asume un Gobernador del Partido Justicialista. Entre las primeras medidas en el ámbito educativo se destacan la reorganización estructura de orgánica del Ministerio de Educación.

Mediante el Decreto N° 138 de enero del 2004 se aprobó la nueva estructura orgánica funcional del Ministerio de Educación, estableciendo como área de gestión una Coordinación de Educación Especial. La misma tendría como misión la atención, planificación, evaluación y promoción inherentes a las escuelas especiales, centros de integración, de estimulación temprana, escuelas de capacitación laboral y escuelas hospitalarias-domiciliarias y la organización, desarrollo, asistencia y supervisión de la enseñanza de las escuelas de educación especial.

Entre las funciones que se establecían se destacan:

- Velar, asegurar, formular y realizar el seguimiento del cumplimiento de las leyes de educación, resoluciones, reglamentos y otros instrumentos necesarios para el mejoramiento de la calidad educativa del área.
- Garantizar la atención de las personas con N.E.E. (con necesidades educativas especiales), brindando una formación individualizada normalizadora e integradora orientada al desarrollo integral y a la capacitación laboral que les permita vincularse efectivamente al mundo del trabajo y la producción.
- Producir, generar y sostener canales de comunicación que posibiliten acciones articuladas con las diferentes áreas y/o instituciones de la comunidad a fin de favorecer un trabajo mancomunado para el mejoramiento de la calidad educativa e inserción social e las personas con N.E.E
- Articular, organizar y definir a nivel provincial los programas nacionales y jurisdiccionales que se orienten hacia el mejoramiento de la calidad educativa en las ofertas de formación y capacitación docente del área.
- Promover el desarrollo integral y la calificación laboral de aquellas personas con N.E.E. que no alcanzaron por su singularidad la educación general básica y obligatoria, a través de la organización de programas de formación y reconversión laboral, que serán alternativos o complementarios a la educación formal.
- Gestionar los recursos materiales, económicos y financieros suficientes que contribuyan a mejorar la oferta educativa.
- Elaborar el marco normativo del área inherente a las escuelas de educación especial, a los equipos técnicos y a las misiones y funciones de los supervisores del área, a través de resoluciones, disposiciones, circulares, informes y documentos, en función de los lineamientos político-educativos establecidos por el Ministerio de Educación.

En estos años hay una continuidad con la normativa específica producida en la anterior década, una profundización de los dispositivos específicos en torno a la integración de alumnos con NEE en escuela comunes. Las principales acciones se orientaron a consolidar la coordinación de Educación Especial, produciéndose paulatinamente la recepción de nuevas concepciones en el ámbito de la educación Especial.

2- Las políticas en torno a una Escuela Inclusiva

A mediados de la década del dos mil se produce la creación en el Ministerio de Educación del Chubut de la Dirección General de Educación Inclusiva, a partir de la misma se originan una serie de documentos específicos que implican un cambio de enfoques y postulados significando el pasaje de una Educación Integradora a una

Educación Inclusiva, trabajando en pos de las Barreras al Aprendizaje y la Participación de los estudiantes.

Mediante el decreto nº 403/06 del 10 de abril de 2006 se produce una adecuación de la estructura orgánico funcional del Ministerio de Educación Chubut eliminándose la Coordinación de Educación Especial y creándose la Dirección General de Educación Inclusiva. Entre sus misiones se fija el contribuir a garantizar la articulación entre los distintos niveles del Sistema Educativo, promoviendo, consolidando, mejorando, profundizando, favoreciendo, y evaluando las redes interinstitucionales con las ONG que tengan en sus organizaciones funcionales cargos Docentes, en función de los lineamientos Políticos Educativos establecidos por el Ministerio de Educación, de acuerdo a las políticas Provinciales y a su proyección y adhesión a las Leyes Nacionales. Así como también jerarquizar y fortalecer la Educación Inclusiva en la Provincia del Chubut como componente esencial de la integración social, económica, ambiental y cultural. Y por último tender a la superación de subsistemas paralelos, logrando la articulación interna del sistema cuya proyección apunte a un sistema educativo inclusivo.

Entre la funciones de la Dirección General de Educación Inclusiva se destacan la elaboración, asesoramiento y articulación de políticas y prioridades Provinciales y Regionales que promuevan el desarrollo armónico en las escuelas de la Provincia del Chubut, y que las diferencias sociales, culturales e individuales no se transformen en desigualdades educativas. El vincular y operativizar los lineamientos y propuestas de todos los estamentos del Gobierno Provincial que tengan vinculación directa con la Dirección General de Educación Inclusiva, en cualquiera de sus aspectos: humanos, económicos, funcionales, Políticos etc. El desarrollar procesos y materiales de formación para promover escuelas abiertas a la diversidad que aseguren aprendizajes de calidad a todos garantizando de esta manera la aplicación de las políticas de justicia social. Además de contribuir al desarrollo de escuelas para todos y con todos que garanticen una educación de calidad con equidad, lo que implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas en la organización y funcionamiento de las escuelas de las aptitudes y prácticas docentes, es decir que supone una cultura educativa diferente.

Las propuesta políticas y pedagógicas del nuevo milenio propugnan una “*Educación Inclusiva*”, busca eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de niños, jóvenes y adultos, proceso mediante el cual la escuela se propone responder a todos los alumnos como sujetos, reconsiderando su organización y propuesta curricular. En este sentido Arnaiz Sánchez (2003) destaca que “*convertir nuestras escuelas en escuelas inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos*”.

La inclusión es un enfoque filosófico social, político, económico y especialmente pedagógico que reconoce la **diversidad** como valor y como el **derecho de todos a "educarse juntos"** al margen de las diferencias. Propone el derecho de todos al aprendizaje y la atención de personas cualquiera sean las características individuales. Se persigue "brindar las mismas oportunidades, en igualdad y equiparación de oportunidades. Entre los principios de atención a la diversidad se destacan:

- a) Obligación de los estados y sus sistemas educativos de garantizar a todos el derecho a la educación.
- b) El combate de las desigualdades adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita la permanencia del alumno.
- c) El ofrecer una educación adecuada a las necesidades específicas del alumnado.

Por su parte los principios de la inclusión educativa son:

- El derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en aprendizajes básicos.
- Compartir un mismo currículum y un espacio escolar común.
- Respetar las diferencias y se busca el desarrollo y la socialización plena, de todas las personas sin exclusión.
- Aceptar y valorar las diferencias: La escuela y la comunidad "es de y para todos".

Reconociéndose entre los aspectos para lograr el éxito en la inclusión los siguientes⁸:

- A. Trabajar con un equipo educativo, que tenga la misma filosofía, que sea entusiasta y dispuesto a colaborar.
- B. Procesos de estudio, análisis, reestructuración, organización de planes y proyectos educativos institucionales.
- C. Equipos interdisciplinarios y la articulación intersectorial con distintas áreas gubernamentales de políticas sociales.

Dentro de este enfoque existe un reconocimiento de la diversidad, la misma en el movimiento educativo ha creado la necesidad de facilitar la participación plena de los alumnos con necesidades educativas especiales, no sólo en programas, servicios e instituciones comunitarias, sino en las macropolíticas. El enfoque de diversidad, busca promover una organización capaz de concientizar, social y educativamente, la aceptación de las diferencias y preparar a todos para un mundo plural.

2.1 Documentos técnicos en torno a la Educación Inclusiva

⁸ Soto Calderón, Ronald: "La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad"

A partir de la conformación de la Dirección General de Educación Inclusiva en el Ministerio de Educación de Chubut, se generan y desarrollan una serie de documentos técnicos orientadores sobre la nueva concepción. Entre los que se destacan: “Camino a la Educación Inclusiva”, “Documento técnico de Educación Inclusiva”, “Educación Inclusiva”, “El enfoque de la Dirección Inclusiva” y “Guía de evaluación para el cambio escolar en el marco de las políticas de inclusión”.

La Educación Inclusiva es entendida como “*capacidad de las escuelas de atender a todos los niños sin exclusiones de ningún tipo*”⁹, para lo que debe generar un sistema educativo inclusivo que aborde la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos, asegurando su participación y el aprendizaje. Dentro de la Educación Inclusiva “*todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales incluidos aquellos que presentan una discapacidad*”¹⁰. Posicionándose bajo el derecho de todos a “educarse juntos”, reconociendo la diversidad como valor, el papel de una Escuela Inclusiva implica responder a todos los alumnos como sujetos, reconsiderando su organización y propuesta curricular, por lo que se buscan eliminar las “*barreras que existen para el aprendizaje y la participación*”¹¹.

Dentro de este enfoque la Educación Especial es concebida “*como un conjunto de servicios y recursos de apoyo educativo de carácter especializado, orientados a las mejoras de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos y en particular para apoyar a aquellos que presentan N.E.E*”¹². Se destaca que el concepto de inclusión es más amplio que el de integración, centrandose en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad. La integración ha estado básicamente centrada en el colectivo de alumnos con N.E.E. derivadas de discapacidad y se ha transferido el enfoque de la Educación Especial a la Escuela Común y por lo tanto, en muchos casos la responsabilidad de la Educación de los alumnos con N.E.E. se delega en los profesionales de apoyo y no es asumida por los docentes de las aulas regulares¹³.

Las políticas inclusivas implican la transversalidad del área de Educación Especial (estimulación temprana, nivel inicial, EGB y Polimodal, Formación y Capacitación Laboral, Integración), la provisión de recursos, el desarrollo de investigaciones comunitarias y atender a la calidad de los servicios educativos. Donde la educación inclusiva forma parte de un camino hacia el conjunto de procesos hacia la

⁹ Educación Inclusiva, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

¹⁰ Educación Inclusiva, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

¹¹ Camino a la Educación Inclusiva, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

¹² Educación Inclusiva, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

¹³ El enfoque de la Dirección Inclusiva, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2007.

inclusión social¹⁴. Se proyectaron como líneas de acción a ser desarrolladas durante la década a) Políticas, normativas y planes inclusivos; b) Desarrollo Profesional; c) Servicios Educativos de calidad; d) Desarrollo de nuevas tecnologías y e) Comunidades Inclusivas.

Se propugnan un desarrollo social inclusiva que mejore la eficiencia de los procesos educativos, favorezca la igualdad de oportunidades, mejore la calidad de enseñan, mejore la eficacia del sistema educativo, a la vez a ayuda a visualizar las necesidades educativas comunes, tanto los propias, las individuales, las compartidas y las especiales que requieren de ayudas, recursos y medidas pedagógicas de carácter extraordinario¹⁵.

2. 2 La modalidad de Educación Especial

A los fines del 2006 la Ley de Federal de Educación era reemplazada por la Ley de Educación Nacional N° 26:206, proponiendo una serie de transformaciones estratégicas en su sistema educativo: nueva estructura, más modalidades, expansión del nivel inicial y también de la educación secundaria, fortalecimiento de la educación técnico-profesional, creación de un sistema de formación docente que incluye institutos superiores y universidades, extensión de la obligatoriedad de cursado.

La Ley de Educación Nacional establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Se trata de medidas 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, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales. (Art. 79.). Por su parte el Art. 11 inciso “n” fija entre los fines de la política educativa nacional el *“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”*.

¹⁴ Camino a la Educación Inclusiva, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

¹⁵ Camino a la Educación Inclusiva, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

La Ley de Educación Nacional establece ocho modalidades de educación a saber: la educación técnico profesional, la educación rural, especial, artística, de jóvenes y adultos, intercultural y bilingüe, en contexto de privación de la libertad, domiciliaria y hospitalaria.

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. Se brinda la atención educativa en todas aquellas problemáticas que no pueden ser abordadas por la educación común, debiendo el Ministerio de Educación garantizar “*la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona*” (art. 42). Por su parte las jurisdicciones deberán disponer medidas (art. 44) para:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales;
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común;
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar;
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

En consonancia con los cambios producidos a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se elabora el documento “*Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino*” que contó con la participación de representantes del gobierno de distintas jurisdicciones¹⁶.

Se pretende aportar lineamientos para el desarrollo de las configuraciones de trayectorias de las personas con discapacidad en sistema educativo atendiendo a la educación obligatoria. Se postula la concepción de trayectorias educativas integrales, que se presentan como una modalidad de trabajo compartido y de responsabilidad en todos sus actores. Planteando de esta manera las nuevas revisiones a fin de atender a los sujetos con modelos organizativos, cubriendo las finalidades educativas. Asimismo, también se detallan concepciones como Educación Temprana y Estimulación Temprana y sus abordajes. Las distintas adaptaciones de los criterios de evaluación.

¹⁶ En el caso de la provincia de Chubut participo la Directora General de Educación Inclusiva Prof. Adriana Díaz

Como también las concepciones de las derivaciones y las trayectorias educativas realizando un recorrido sobre el antiguo y nuevo paradigma.

Propone pensar en las alternativas de acceso al currículum, las condiciones físico-ambientales, los materiales y los distintos equipamientos. Expresando el carácter político del currículum, criticando su idea de neutralidad.

Y finaliza con las propuestas de apoyo a la capacitación, investigación, atención de las necesidades, el asesoramiento y orientación como parte fundamental de la gestión y la organización de la prevención. Permitiendo realizar un seguimiento a los equipos de trabajo, orientando las acciones a un modo de participación cooperativa y coordinada.

3- Practicas integracionistas en las escuelas primarias de Trelew¹⁷

En este tercer apartado, recuperamos los principales resultados de una investigación efectuada en torno a las prácticas integracionistas en la ciudad de Trelew a la fines de analizar los efectos en las prácticas de los docentes de las políticas educativas en torno a la inclusión educativa.

Se presentan los resultados de la investigación "*El impacto de las prácticas integracionistas en las escuelas de EGB (primer ciclo) del radio urbano de la ciudad de Trelew*" desarrollado en el ISFD N° 801 de Trelew provincia del Chubut. El equipo de investigación está integrado por docentes del área de Educación Especial en Discapacidad Cognitiva, en Discapacidad Visual y por generalista en Ciencias de la Educación, quines nos desempeñamos como además como formadores de docentes y en la gestión educativa.

El proyecto de investigación se propuso indagar las prácticas integracionistas en el primer ciclo de la EGB de las escuelas urbanas de Trelew, estudiando el paradigma desde que el que se sustentan y desarrollan las prácticas pedagógicas; a la vez las dimensiones que propician buenas practicas de enseñanza integracionistas. Los objetivos giraron en A) Describir las prácticas integracionistas en el primer ciclo de

¹⁷ Se presentan algunos resultados del proyecto de investigación "*El impacto de las prácticas integracionistas en las escuelas de EGB (primer ciclo) del radio urbano de la ciudad de Trelew*", desarrollado en el Programa de Investigación de Investigación y Desarrollo del ISFD N° 801. participaron en el mismo Acosta, Alejandra; De Battis, Pablo; Roldán, Sandra y Salas, Virginia.

la EGB de las escuelas urbanas de Trelew; B) Indagar desde qué paradigma se desarrollan las prácticas pedagógicas integracionistas en el primer ciclo de la EGB de las escuelas urbanas de Trelew y C) Analizar las dimensiones que intervienen en el proceso de integración en las escuelas urbanas de Trelew.

Esta problemática surge de constatar que habiendo transcurrido 15 años o más desde que en la ciudad de Trelew se iniciaran las prácticas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas comunes no ha realizado a la fecha ningún estudio que de cuenta las experiencias, dificultades, desafíos que se afrontan así como que nuevas prácticas docentes se han originado. Es por ello que nos interesa conocer:

- ¿Cuáles son las prácticas integracionistas que se desarrollan en el primer ciclo de EGB urbanas de Trelew?
- ¿Qué perfiles docentes en el 1er. ciclo de la EGB de las escuelas urbanas de Trelew promueven prácticas integracionistas?
- ¿Cuál es el paradigma o el enfoque que sustenta las prácticas integracionistas en las escuelas urbanas de EGB?
- ¿Qué logros obtienen los alumnos con NEE integrados en la escuela común?
- ¿Cuál es la actitud de los padres de los alumnos comunes ante las prácticas integracionistas en la escuela?

Además como nos interesaba abordar y poder reconocer algunas dimensiones que coadyuvan o están implicadas en buenas prácticas integracionistas. En este sentido nos preguntamos a nivel hipotético: ¿La integración del alumno es sostenida solo por el maestro de aula o es el producto de un consenso institucional? ¿Existe una red institucional que sostiene la integración de alumnos con NEE?

3.1 Metodología de trabajo

Adoptamos un diseño de investigación exploratorio-descriptivo, dado que buscamos por una parte familiarizarnos con nuestro objeto de estudio a la vez que lo describiremos y se realizaremos un estudio de casos.

Durante el proceso de investigativo se trabajó con una muestra no representativa y estratificada de escuelas de Educación General Básica urbanas de Trelew. Esta estratificación se realizó seleccionando sólo las que se encuentran inmersas en prácticas integracionistas tomando el Primer Ciclo, para garantizar de este modo una heterogeneidad en cuanto a la dependencia de la institución y el origen sociocultural mayoritario de la población asistente a la institución.

En una primera etapa originalmente se trabajó con una muestra de 10 escuelas en cada una de las cuales se seleccionó en forma aleatoria un curso de primer ciclo de EGB, una muestra de docentes, a los que se les aplicó un cuestionario.

Tanto para la selección de las escuelas como para la elaboración de los ítems a ser incluidos en el cuestionario, se realizaron además entrevistas a informantes claves seleccionados entre funcionarios y directivos que conocen exhaustivamente el universo de escuelas.

Los cuestionarios aplicados a padres tuvieron el objetivo indagar la percepciones sobre los procesos de integración en las escuelas.

3.2 Los principales resultados

En la muestra de escuelas seleccionadas se realizó una encuesta a los docentes la que nos permitió conocer sus características socioculturales, sus historias profesionales, sus expectativas respecto de las posibilidades presentes y futuras de los alumnos y especialmente sobre alumnos con NEE, el conjunto de principios y valores sociales y pedagógicos en que sustenta su trabajo profesional, las competencias que a su criterio deben ser promovidas en los alumnos, centrándonos en los alumnos con NEE y sus apreciaciones respecto de las características de la institución en sus diferentes dimensiones.

A partir de la encuesta realizada se puede reconstruir el perfil de los docentes del primer ciclo que realizan prácticas integracionistas destacándose la predominancia de mujeres en un 96% de los encuestados, es decir sobre 26 encuestados 25 son mujeres y tan sólo uno es varón. Las edades oscilan entre en los 25 y 53 años, el mayor número se concentra en la media de edad de los 32 a los 38 con un 42%, le siguen las que van de 25 a 29 años con un 23% y las entre 41 y 47 años con un 19%.

La antigüedad en la docencia se concentra en la franja de las que poseen más de diez años de trabajo representando el 42% de los casos, le siguen quienes poseen más de 20 años de antigüedad representando al 31% de los casos. Con respecto a la titulación en el 80% de las encuestadas presentan títulos para la enseñanza primaria ya sea Maestra Provincial, Profesora para la Enseñanza Primaria o Profesora para la EGB1 y 2. El 65% ostenta cargos docentes titulares y el mismo porcentaje trabaja en otro establecimiento.

Con respecto a la a la evaluación que realiza la comunidad de la escuela destacan en 73% de los casos que es de “buen nivel” y en 27% que es de “nivel regular” en ninguno de los casos se polariza mencionando que la comunidad observa que es de los “mejores” o de “nivel bajo”. Mencionan además que el nivel social predominantes de la matrícula de la escuela es de nivel medio bajo y bajo en 62% de los casos.

Trabajan con alumnos con NEE derivadas de la discapacidad más del 50% de los encuestados desde no hace más de tres años, un 15% desde hace más de 5 años y un 19% hace más de 10 años. Concentrando 73% los casos su experiencia en primer ciclo, un 19% en segundo y tan sólo un 4% presenta experiencia de trabajo en el Tercer Ciclo de la EGB.

Entre las NEE que trabajan o han estado trabajando mencionan el 41% la discapacidad, los retrasos madurativos, cognitivos, síndrome de down, TDA, TGD y dificultades del aprendizaje, un 25% mencionan alumnos con discapacidad visual, un 10% con discapacidad motora. También señalan a alumnos con retrasos en el lenguaje, sordo e hipoacúsicos en el 6% en cada caso.

Con respecto a los criterios que se utilizan para asignar a los alumnos mencionan en forma recurrente que “formaban parte del grupo al momento de la inscripción” en el 38% de los casos, le sigue como criterio la “integración o socialización” en un 15%, o por trabajar “escuela integradora”, ser “maestra de apoyo”, “se docente de mayor experiencia” “por deseo o desafío” son otras razones que aluden.

Entre los fines prioritarios que debe seguir la educación destacan a dos como el “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” y el “preparar para la vida en sociedad” en el 58%, a la vez mencionan un 50% considera entre los menos importantes el “seleccionar a los sujetos más capacitados”.

Entre los factores que mencionan que más inciden en el aprendizaje destacan dos como significativos en primer término “el acompañamiento y el apoyo de la familia” en el 92% de casos y la “calidad del docente” en el 69% de los encuestados.

Los principales desafíos que plantean la integración se menciona cuestiones que tienen que ver con aspectos “personales y profesionales”, “actitudes de evaluación y autocrítica”, “compromiso”, “preparación” y “responsabilidad”. Otros desafíos tienen que ver con cuestiones propias de prácticas de enseñanza a nivel áulico como “planificar en forma diferenciada y personalizada”, “planificar distintas actividades

acordes a la dificultad”, “trabajar con materiales diferentes”. Se menciona además el desafío del sujeto con NEE “ayudar a integrarlos y socializarlos”, la “aceptación del resto de grupo”, “no descuidarlos, ni desatenderlos” y un “mayor seguimiento”.

El trabajo con alumnos con NEE ha generado diferentes aprendizajes ya sea a nivel didáctico en “estrategias metodológicas”, “adaptación de materiales, actividades y contenidos” como a nivel del abordaje de los sujetos “conocimiento de los tiempos de los alumnos”, de la “historia personal”, “captar la necesidad del alumnos, sus capacidades” “el vínculo el trato con los niños” “el comprenderlos”. Además se menciona como aprendizajes el cambio de concepciones y enfoques como la “atención a la diversidad” el “compartir distintas posturas o miradas”, la “perdida de miedo a lo diferente” el “respeto por las diferencias” y el aprendizaje de calamar “las ansiedades e inseguridades ante el trabajo con el NEE”.

El trabajo con la docente del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios se menciona en unos pocos casos como una practica “difícil”, “no tengo trabajo conjunto” “no hay comunicación”. En la mayoría de los casos se menciona la conversación e intercambio como el dispositivo, “el dialogo, el intercambio de ideas, de distintos puntos de vista, de actividades”, un trabajo “integral, compartido en la toma de decisiones” con “reuniones periódicas para acordar”. Un trabajo conjunto en donde “me orienta” “adecuamos contenidos u actividades un día a la semana” “me prepara actividades, me indica metodologías”.

A partir de la integración de alumnos con NEE se observan en el grupo clase el desarrollo del aprendizaje cooperativo, actitudes de solidaridad y compañerismo, la tolerancia con los tiempos y de los demás, la cooperación, la ayuda y el acompañamiento del resto de los compañeros, la convivencia y el respeto de las reglas. Originándose el interés por el otro y su aceptación, una mayor interacción e intercambio, el respeto, la ayuda constante, la colaboración.

Entre los principales cambios que han efectuado en las prácticas docentes al trabajar con alumnos con NEE, se mencionan la organización de las tareas para “acompañar”, “en algunos casos se realizan graduaciones, en cantidad y adecuaciones”, “adaptaciones, reformulación de consignas, manejos de distintos tiempos, seguimiento individual y personalizado”.

Con respecto a los cambios institucionales se destacan el agrupamiento de los alumnos, la reducción a la matrícula, el apoyo de psicopedagogos y consultas los equipos técnicos y el trabajo con la escuela especial. Mencionan acuerdos en el trabajo conjunto con la maestra integradora, en la organización áulica, en la

reformulación de los espacios, en la selección de los materiales y en los criterios de promoción. Con respecto a estos ítems cambios institucionales y acuerdos organizativos-pedagógicos se destacan que un 40% de los docentes no responden o dicen no conocer cambios o acuerdos.

Por último, entre los principales obstáculos o dificultades para trabajar en las prácticas pedagógicas con alumnos con NEE es la organización de los tiempos para la atención individualizada, los grupos numerosos y los espacios reducidos, la falta de acompañamiento familiar.

Un nuevo enfoque recupera las prácticas integracionistas y piensa en una escuela inclusiva que brinde educación de calidad para todos los alumnos y alumnas y con igualdad de oportunidades. Intentando romper con el paradigma positivista de la Escuela tradicional y con sus prácticas homogeneizadoras, discriminadoras y de exclusión, que plantea la educación especial como subsistema educativo.

Las prácticas docentes integracionistas profundizan la mirada que atiende y dan respuesta a la diversidad y al sujeto con necesidades educativas especiales de aprendizajes, apoyando y acompañando los procesos de integración. El docente funda y enmarcada en la filosofía de los derechos humanos.

Desde este nuevo enfoque el docente no se centra en las condiciones deficitarias de los sujetos, sino que busca potenciar la atención educativa del niño respondiendo a sus necesidades educativas, mediante el compromiso e intervenciones efectivas en los contextos áulicos, institucionales y sociales. Es decir el profesor de educación especial identifica y evalúa las necesidades educativas de sus alumnos, organizando estrategias específicas en el aula, participando e implementando proyectos de integración, favoreciendo de este modo el desarrollo de los alumnos y la integración al medio social

4- Pedagogía de la Diversidad

Es necesaria una *Pedagogía de la Diversidad* que reflexione e intervenga sistemáticamente sobre el campo problemático de la educación, dando respuesta pedagógicas para la diversidad de nuestros estudiantes y su inclusión social. Tomar en cuenta en los niños su diversidad tanto territorial como la referida a lo cognitivo, lo emocional, al género, la edad, y la clase social. Transmitiendo en la escuela las

diferentes culturas, lo que permite analizar sus diferencias y semejanzas para posibilitar conocer, valorar y respetar las distintas identidades.

La Pedagogía de la Diversidad debe tomar en cuenta los diversos estamentos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una diversidad en: tipología profesional, metodológica, instrumental, estudiantil, de interlocutores administrativos, religiosos, biológicos, ideológicos, raciales, étnicos e idiomáticos. El enfoque pedagógico de la diversidad se basa en trabajar con los alumnos reconociendo que todos somos diferentes, y tenemos el mismo derecho a estudiar, preocupándose por individualizar la enseñanza, intentando en todo momento que cada uno alcance de acuerdo con sus posibilidades, las capacidades propias de la educación escolar. Se actúa diferentemente dando más ayuda a quien más lo necesita y utilizando métodos y estrategias diferentes y ajustadas cada caso (Anijovich y otros, 2004).

La noción pedagógica que posibilita la implementación de este enfoque es la de "*aula heterogénea*" ella es el núcleo básico de la organización de la escuela, en la que se producirán todos los procesos de aprendizaje de los alumnos. Apunta a tomar conciencia de las variaciones, tanto por inteligencia como por logros, de una población de alumnos. La atención que se procura para el desarrollo de la diversidad tiende a la optimización del aprendizaje y a que cada alumno obtenga el mayor nivel de logros posibles (Anijovich, y otros, 2004).

Miguel López Melero (2004) considero que la escuela es un espacio en el que se reproducen las costumbres, hábitos, información y prejuicios que derivan de la sociedad. Pero existe la posibilidad de cambio que radica en varias dimensiones sociales, ya sean las políticas, las culturales, las educativas y las ideológicas por sobre todo. Es fundamental una reestructuración en las perspectivas de acción en el ámbito escolar como espacio social en el que se desarrollan las innumerables situaciones de discriminación, falta de compromiso y reproducción de desventajas. La escuela educa en los aspectos que el currículum determina como necesarios aprender, aunque la forma de aprehenderlos supone, como antiguamente, una tabla rasa, que solo admite información en cantidad. Una Escuela en y para la diversidad, implica partir del conocimiento de todas y cada una de las personas, como seres humanos completos y distintos, desde el mismo momento en que nacen. Hay un conjunto de condiciones irrenunciables como disponibilidad de tiempo para la reflexión y la participación con el propósito de lograr el concurso de toda la comunidad educativa; organización flexible del tiempo y de espacios que hagan posible la integración de los grupos de apoyo; compromiso desde todos los sectores de la comunidad educativa para observar la atención a la diversidad dentro del propio currículum y del proyecto educativo de la escuela y no como algo al margen (Sánchez y Ortega, 2008).

Es necesario considerar a cada alumno diferente al otro en sus aspectos cognitivos, emocionales y sociales, tomándose en cuenta esas diferencias a la hora de enseñar. El entorno educativo incluye los aspectos estructurales, didácticos y relacionales, que deben estar al servicio del aprendizaje de los alumnos. Este entorno se caracteriza por su flexibilidad en relación a los espacios, las actividades de aprendizajes, las aulas, los talleres y los tiempos de la clase. La Pedagogía de la Diversidad postula un cambio en el pensamiento y en el accionar del docente, brindar atención individualizada, mientras el resto de los alumnos desarrolla actividades.

El desafío es poder desarrollar una Pedagogía de la Diversidad que reflexione sistemática sobre la educación y proponga a la vez intervenciones teóricas sobre los problemas del campo problemático de la educación en la modalidad de educación especial. Un campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos de la diversidad, destacando la producción, la distribución y la apropiación de los saberes.

La Pedagogía de la Diversidad tiene el compromiso de construir conocimientos para la práctica y brindar pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones educacionales en el marco de una educación para diversidad y el desarrollo de una Escuela en y para la Diversidad.

Bibliografía

Acosta, María Alejandra y De Battisti, Pablo: *Las prácticas integracionistas en las escuelas primarias de Trelew provincia de Chubut*, ponencia presentada al Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina” 5, 6 y 7 de agosto de 2009

Acosta, María Alejandra y De Battisti, Pablo: “*Paradigmas y dimensiones de las prácticas integracionistas en las escuelas primarias de Chubut*” ponencia presentada al Segundo Congreso Internacional de Educación Univesidad Nacional de La Pampa, abril de 2009.

Acostas, María; De Battisti, Pablo y Salas Virginia “*El impacto de las prácticas integracionistas en las escuelas de EGB (primer ciclo) del radio urbano de la ciudad de Trelew*”, Informe Final de Investigación ISFD N° 801, 2008.

Aguilar Montero, Luis Ángel: **De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI**, Espacio editorial, Buenos Aires, 2000.

Anijovich, Rebeca; Malbergier, Mirta y Sigal, Celia: **Una introducción a la enseñanza para la diversidad**, FCE, Buenos Aires, 2004.

Arnaiz, Sánchez, Pilar: **Educación inclusiva: una escuela para todos**, ediciones Aljibe, Barcelona, 2004.

Boggino, Norberto y de la Vega Eduardo: **Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares**, HomoSapiens ediciones, Rosario, 2006.

Borsani, María José y Gallichio, María José: **Integración e exclusión. La escuela común y los niños con NEE**, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

Centro Claudina Thévenet: **Integración escolar. Un desafío y una realidad**, Espacio editorial, Buenos Aires, 1997.

Equidad y calidad para atender a la diversidad. 1° Congreso internacional de integración de niños con discapacidad a la escuela común, Fundación Claudina Thévenet, Espacio editorial, Buenos Aires, 2003.

De Valle de Rendo, Alicia y Vega Viviana: **Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad**, Aique editorial, Buenos Aires, 1998.

Hanko, Gerda: **Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo**, Paidós, Barcelona, 1993.

López Melero: **Construyendo una escuela sin exclusiones**, ediciones Aljibe, Málaga, 2004.

Lus, Maria Angélica: **De la integración escolar a la escuela integradora**, Paidós editorial, Buenos Aires, 1995.

Moriño Díez, Anabel: **Teoría y práctica de la Educación Inclusiva**, ediciones Aljibe. Málaga, 2004.

Sánchez Carreño, José; Ortega de Pérez, Eglis “*Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan*” **Sapiens**, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caraca Vol. 9, Núm. 1, junio-sin mes, 2008, pp. 123-135

Documentos

“Camino a la Educación Inclusiva”, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

“Documento técnico de Educación Inclusiva”, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

“Educación Inclusiva”, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2007.

“El enfoque de la Dirección Inclusiva”, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2006.

“Guía de evaluación para el cambio escolar en el marco de las políticas de inclusión”, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 2007.

“Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino”, Ministerio de Educación de Nación.

Diseño Curricular Jurisdiccional Inicial, EGB 1 y 2, DGEI, Ministerio de Educación de Chubut, 1997.

Resolución N° 87/98 CFCyE Ministerio de Educación de Nación, Acuerdo Marco para la Educación Especial A-19

Resolución N° 137/99, Ministerio de Educación y Cultura de Chubut

Resolución N° 348/99, Ministerio de Educación y Cultura de Chubut

Resolución N° 349/99, Ministerio de Educación y Cultura de Chubut