

**V CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL de ESTUDIOS
COMPARADOS en EDUCACIÓN
Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional.
Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015
Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires)**

TITULO DEL TRABAJO: “Inclusión educativa: un análisis comparativo de diferentes estrategias de integración entre escuelas comunes y especiales de la ciudad de San Luis.”

Eje temático: Estudios comparados institucionales.

Autoras: Graciela M. Carletti y María Lorena Arco

Mail: gracielaacarletti@gmail.com

alarco@hotmail.com

Facultad de Ciencias Humanas. UNSL

1. Introducción:

“La escuela del tercer milenio será la escuela de la diversidad, de lo diferente, de lo distinto como lo es el escenario de este nuevo mundo para responder a la nueva demanda del amplio espectro de alumnos que pueblan las aulas.” (María José Borsani)

La sociedad actual, frente a la heterogeneidad y diversidad de la población escolar, exige y demanda cada vez más una escuela plural e inclusiva.

La inclusión educativa y la permanencia del alumno dentro del sistema educativo son relevantes en este momento histórico, donde la globalización, paradójicamente, genera mayor exclusión, y la singularidad del sujeto difícilmente se recorta de la masificación.

Ante un mundo fraccionado, donde el ser humano es concebido como material descartable y la marginación moneda corriente, la exclusión del sistema escolar no es solo patrimonio del alumno con discapacidad, sino síntoma que marca también grupos

étnicos, religiosos, lingüísticos, sociales y culturales diferentes al grupo hegemónico para el que fue concebida en sus orígenes la escuela. (Borsani, M.J. 2007)

En Argentina, específicamente en la Provincia de San Luis, a partir de la nueva legislación educativa, (LEY N°26206, art.42), que reglamenta que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidad, en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona, se ha comenzado con dicho proceso, lo que nos lleva a preguntarnos cómo están preparadas las escuelas para tal desafío.

Desde esta perspectiva, y atendiendo a la complejidad del contexto escolar, se plantea la atención a la diversidad como único modo de avanzar en la temática.

Por otro lado, el concepto de inclusión educativa ha ido ganando un espacio en las políticas educativas en la medida en que se incita a revisar los efectos de las prácticas escolares, y que nos alejamos de las lecturas que tienden a atribuir el fracaso a las condiciones individuales de los sujetos, caracterizadas por las explicaciones del modelo patológico individual. Las posibilidades de aprender en una escuela no dependen ya solo y especialmente de las condiciones o capacidades del niño o joven, sino de las condiciones pedagógicas que se le facilitan en sus experiencias escolares.

Hoy nos convoca concebir una escuela que incluya, integre y capacite, que no genere deserción y /o exclusión, que intente vincular a cada uno de sus alumnos con el campo de lo social. Una escuela que pueda trocar los valores del capital económico que ofrece un futuro mejor tan solo para unos pocos por los valores del capital humano, de la cultura, del conocimiento, del arte, del trabajo, hacia una escuela que abre la puerta a un mundo mejor para muchos más.

La escuela del tercer milenio será la escuela de la diversidad, de lo diferente, de lo distinto como lo es el escenario de este nuevo mundo para responder a la nueva demanda del amplio espectro de alumnos que pueblan las aulas.

Una escuela que nos remita a un modo particular de entender las diferencias y trabajar con ellas en tanto inherentes a las personas, entre ellas y en los grupos. Nos remita a pensar situaciones pedagógicas y recursos para el aprendizaje de cada uno de los alumnos en tanto clave central. Es decir una escuela que se siente parte responsable en sus intervenciones para el cumplimiento del derecho a la educación de todos.

Varias son las dificultades que se están enfrentando para lograr dichos objetivos, y es necesario analizarlas para poder identificar las fallas y reflexionar sobre las mismas y consecuentemente mejorar las prácticas.

Desde esta perspectiva, el propósito de este trabajo es mostrar una síntesis de un trabajo investigativo realizado en la Ciudad de San Luis en el año 2012, en el marco del Taller de la Praxis II “Las Instituciones y el Contexto”, del Profesorado de Educación Especial. El objetivo fue realizar un análisis comparativo, identificando las principales semejanzas y diferencias entre escuelas comunes integradoras y escuelas especiales de la ciudad de San Luis, a la luz de las principales categorías teóricas de la integración y la escuela inclusiva.

Asimismo, y teniendo en cuenta que la integración no será posible si no parte de una gestión participativa y con un proyecto conjunto y colaborativo de toda la comunidad educativa, es que en este trabajo se plantean una serie de consideraciones a tener en cuenta desde la gestión que podrían contribuir al análisis de la capacidad de inclusión, desde las diversas dimensiones del ámbito institucional.

2. Consideraciones preliminares:

“Ahora, en el escenario de la escuela plural la discapacidad está presente, no sólo con aviso sino también con permiso, motivo por el cual es un tema del que hay que empezar a hablar”. (Skliar, Carlos, 2005)

Antes de comenzar todo análisis sobre esta problemática, nos referiremos a la diferencia entre integración e inclusión educativa. El concepto de integración ha pasado por diferentes modificaciones en su concepción, donde hubieron autores que sustituyeron la palabra integración por la de inclusión como si fueran sinónimos.

Hoy acordamos que ambos conceptos no significan lo mismo, aunque conservan una relación de sentidos.

La integración escolar se refiere a la estrategia educativa adaptada a las posibilidades de un alumno con discapacidad, la cual implica recursos, adaptaciones, condiciones y organización específica.

La inclusión, por su parte es un derecho de toda persona con o sin discapacidad, debido al hecho de que una persona con discapacidad necesite para su aprendizaje. de que se le ofrezca desde la escuela un proyecto de integración para poder ser incluida.

De tal forma, el concepto de la integración no sólo tiene que ver con el derecho a la educación de toda persona con discapacidad, sino también con el sentido y lugar de la Educación Especial. Debate y discusión que, lejos de llegar a su fin, es necesario sostener y reabrir en todo el ámbito educativo y no sólo dentro de esta modalidad.

En la actualidad se considera a la integración escolar como una estrategia educativa posible, si bien no es la única. Su implementación está en relación con las posibilidades del sujeto y, por lo tanto, se debe tener en cuenta la palabra del sujeto-alumno al momento de la toma de decisiones.

También, se ha hecho evidente que la integración escolar, como estrategia o proyecto educativo, no es uniforme (no hay una sola forma de integración) y que requiere de recursos, condiciones y determinadas formas organizativas hacia adentro de las instituciones educativas.

En definitiva, para comprender el eje del debate podría decirse que los fenómenos educativos registrados en los últimos tiempos inauguraron un cambio progresivo de conceptos, en tanto se ha instalado la necesidad de desarrollar intervenciones pedagógicas que vayan de la individualización de la acción pedagógica hacia la idea de una individualización de los itinerarios formativos.

El problema del reconocimiento y el respeto por las diferencias no es exclusivo del ámbito educativo, sino que va más allá y abarca toda la sociedad, las relaciones humanas y los derechos civiles. Si bien en la educación se han obtenido logros muy importantes, todavía quedan obstáculos por superar, específicamente con respecto a los contenidos del aprendizaje.

Entre los puntos en común en la bibliografía sobre el tema, no hay duda de que los alumnos poseen una diferencia en los “puntos de partida”, y que existen múltiples recorridos y modalidades en la resolución de problemas, tanto en el aula, como en su vida cotidiana.

En lo que no habría acuerdo es sobre el “punto de llegada” del aprendizaje, es decir, cuando se responde a la pregunta sobre qué debe aprender un alumno con discapacidad. Desde el paradigma de la normalización, que tiende a la homogeneización la respuesta es que ellos deben aprender lo mismo que los demás alumnos, no atendiendo a las particularidades que puedan tener algunos alumnos que hagan necesario diseñar algunas adaptaciones curriculares, metodológicas o de evaluación.

Todas estas consideraciones son importantes a la hora de emprender la integración escolar, lo cual implica que deben estar presentes a lo largo de todo el

proceso de aprendizaje. Además deben formar parte de la formación docente en todos los niveles.

La integración escolar, tanto para las escuelas especiales como para las comunes, supone un trabajo interdisciplinario que se construye en la escuela, labor que prioriza la genuina producción de equipo al situarlo por sobre la suma del quehacer de los integrantes o la media de su compromiso y disposición individual.

La construcción de una escuela plural e inclusiva pone sobre la mesa de discusión la esencia misma de la educación ya que cuestiona a quién se le enseña, qué se enseña, para qué y cómo se lo hace. Por lo cual es imposible trabajar en Integración Educativa si no se concibe la diversidad como un valor humano y como un valor educativo. Para ello es necesario comenzar a trabajar nuestra propia concepción al respecto como adultos, nuestros prejuicios, temores y dificultades.

Re construir y actualizar seriamente un pacto social que garantice las libertades individuales a la par de responsabilizarnos de nuestro accionar como sujetos sociales, ya que los grandes temas de la educación incumben a la sociedad en general y a las instituciones educativas en particular, a sus grupos directivos, a los docentes, a los padres de familia y los alumnos.

La construcción de una escuela plural e inclusiva pone sobre la mesa de discusión la esencia misma de la educación ya que cuestiona a quién se le enseña, qué se enseña, para qué y cómo se lo hace. (Lus, M.A, 1998).

3. Concepto y alcances de la inclusión y de la escuela inclusiva:

La palabra inclusión encierra una cuestión lingüística. Inclusión y educación inclusiva surgen a partir de fines de la década de los 90. Esto remite a un cambio: la escuela inclusiva y prácticas inclusivas. (Arnaiz Sánchez, Pilar, 2008)

La existencia de una escuela común inclusiva, capaz de involucrarse en el desarrollo de estrategias de integración escolar, indica un avance que comprende necesariamente también a la educación especial. En esta línea, entre las estrategias que se desarrollan como soporte de los procesos de integración escolar se encuentran: docente integrador; asistente celador para discapacitados motores; intérprete de lengua de señas, entre otras.

Los principios de la escuela inclusiva postulan que todos los niños tienen derecho a la educación y se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un

nivel aceptable de conocimientos. Y que cada niño tiene características, intereses, capacidad y necesidades de aprendizaje propios. Por lo que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas deferentes características y necesidades, rompiendo así con el modelo médico-biológico.

De tal forma, las escuelas ordinarias, o comunes, representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora, etc. Por cuanto la educación es una cuestión de derechos humanos y equidad, y la diversidad es un valor educativo.

En la realidad de nuestras escuelas, vemos que muchas veces se vulneran estos derechos, se producen situaciones de competencia en la selección de los alumnos, y no se escuchan las voces de los discapacitados.

Se parte del supuesto de que el trabajo educativo especial debe respetar la educación personalizada desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula. Lo cual implica un gran cambio, sobre todo de actitud. La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores, de creencias, y no sólo una acción o acciones centradas en cómo apoyar las cualidades y necesidades de cada alumno y de todos los alumnos de la comunidad escolar.

Otro aspecto a tener en cuenta es el estilo de liderazgo del los directivos escolares. Cada vez más las investigaciones dan cuenta de la importancia del liderazgo de la gestión de las instituciones educativas. Sobre todo de un liderazgo democrático.

Se requieren directores de escuela que aliente la participación real de los docentes en la toma de decisiones que hacen a la inclusión de todos los niños. Esto implica también reevaluar la capacitación de los directores, los programas y planes de estudio de formación de los futuros directores de escuela, ya que los nuevos roles del docente en la escuela inclusiva, y el modelo curricular, también necesitan del apoyo coordinado de un director que conozca el problema y esté comprometido con la inclusión.

4. Diferencias entre la escuela tradicional y la escuela inclusiva desde la perspectiva del constructivismo

Considerando la evolución de la escuela tradicional hasta la escuela actual, desde un paradigma cognoscitivo y cerrado, hasta un paradigma constructivista, se podría establecer la comparación de ambos tipos de escuela, que , no significa que se hayan superado en la actualidad algunos aspectos del la escuela tradicional, sino que a veces se superponen, contradicen y hasta conviven A continuación se presenta un cuadro donde se muestran las diferencias entre la escuela tradicional y la escuela inclusiva, desde el paradigma constructivista planteado por los autores: Jean Piaget; Vigotsky; Coll; y Ausubel, entre otros.

Se intenta comparar ambas escuelas según los siguientes indicadores: estructuras de pensamiento; posibilidades de regulación; intercambios que establecen; principios con implicaciones educativas; zona de desarrollo próxima; intervención pedagógica; posibilidades en el aprendizaje; papel de la institución educativa; y características estructurantes, historia, contexto, etc.;

Indicadores	Escuela Tradicional	Escuela de la Diversidad
Estructuras de pensamiento	Teoría de estímulo-respuesta. Asociación. El conocimiento objetivo se logra inmediatamente a través de un simple recuerdo de la información exterior. Aprendizaje por estímulo-respuesta. Objetivismo (representación directa de la realidad).	El conocimiento está vinculado a acciones u operaciones, es decir transformaciones: la consecuencia es la construcción. El conocimiento objetivo, se inicia con las interacciones entre sujeto y objeto. Aprendizaje subordinado a los niveles y mecanismos del desarrollo espontáneo.(Piaget) El desarrollo psicológico del niño se produce en situaciones de interacción con otras personas en las cuales el niño internaliza las formas de razonamiento, solución de problemas, valoraciones y formas de conducta que tienen un reconocimiento en el colectivo

		social y que como tales pertenecen a la cultura.(Vigotzky)
Posibilidades de regulación	El límite entre el sujeto y el objeto está previamente determinado y es estable. La enseñanza tiene un carácter impositivo.	Para Piaget todo desarrollo biológico es autorregulador. Asimilación y acomodación Autorregulaciones o esquemas, reguladores, conducentes al equilibrio de lo orgánico y de lo mental, mediante los procesos de asimilación (lo externo se incluye en lo ya existente en nosotros) y acomodación (lo existente en nosotros se modifica para asumir lo externo).
Intercambios que establecen	El origen del conocimiento radica en los objetos y en el sujeto. Organismo no-interactivo: con capacidad de adquirir nuevos aprendizajes a través de mecanismos estrictamente ambientales (conductismo) o exclusivamente innatas (innatismo).	El origen del conocimiento no radica en los objetos ni tampoco en el sujeto sino en las interacciones entre ambos. El docente debe estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante.
Principios con implicaciones educativas.	Reduccionismo biológico y mecanicista. El aprendizaje como una simple asimilación pasiva de información literal, se reduce a simples asociaciones memorísticas	Constructivismo en sus tres formas: psicogenético; cognitivo; y sociocultural. El alumno como un procesador activo de la información. El aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo. El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
Zona de desarrollo Próxima	La figura principal es el adulto. Énfasis en la enseñanza de contenidos ya elaborados. Al niño no se lo estimula, no se lo ayuda, ni alienta para que se active su propio aprendizaje, ni por	“La distancia entre el nivel real de desarrollo (alcanzado por el niño), determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la

	<p>parte del docente, ni por sus compañeros. Práctica de ejercicios mecánicos, aislados, atomizando una cierta materia de conocimiento. El juego no forma parte de la actividad áulica ni como estrategia de aprendizaje.</p>	<p>resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979).</p> <p>La interacción social, la actividad colectiva del niño y el adulto, y entre los mismos niños, es la forma genética fundamental de las funciones psicológicas individuales.(Vigotzky) La figura principal es el niño, el adulto sólo guía la actividad del niño, y luego éste lo hará de manera independiente.</p> <p>Los juegos desempeñan un papel importante en la activación de la zona de desarrollo próximo.</p>
Intervención pedagógica	<p>Se enseñaban contenidos que no le servía al alumno para su vida real y no eran aprendizajes significativos. El alumno como aprendiz inactivo y pasivo, y concepción del papel autoritario del profesor, en las metodologías didácticas no participativas.</p> <p>El material o contenido de aprendizaje en sí es azaroso ni arbitrario.</p>	<p>Desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)" (Coll, 1988).</p> <p>El alumno como aprendiz activo y autónomo, y la concepción del papel antiautoritario del profesor, en las metodologías didácticas por descubrimiento y participativas. La estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual. Este conocimiento resulta crucial para el docente, es a partir del mismo que debe planearse la enseñanza.(Ausubel, 1976).</p>
Posibilidades en el aprendizaje	<p>Concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales. Su desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.</p>	<p>Importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Promover los procesos de crecimiento personal del alumno</p>

	<p>Formatos instruccionales: Instrucción descontextualizada Instrucción centrada en el profesor, quien básicamente transmite las reglas y fórmulas para el cálculo estadístico. Los ejemplos que emplea son irrelevantes culturalmente y los alumnos manifiestan una pasividad social (receptividad) que se asocia con este enfoque tradicional, donde se suelen proporcionar lecturas abstractas y descontextualizadas. Recepción repetitiva. Descubrimiento repetitivo.</p>	<p>en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etcétera, que se asocian con los postulados constructivistas.</p> <p>Recepción significativa Descubrimiento significativo</p>
<p>Papel de la institución educativa</p>	<p>La escuela intenta enseñar a los educandos por medio de prácticas sucedáneas (artificiales, descontextualizadas, poco significativas), lo cual está en franca contradicción con la vida real.</p> <p>El conocimiento fomentado en la escuela es individual; el conocimiento escolar es simbólico-mental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto.</p>	<p>Debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, para permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.</p> <p>El proceso de enseñanza se orienta a aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), apoyadas en procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural vigotskiana, en especial la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia el alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984). Capacidad de atender a las necesidades especiales que plantean los estudiantes. Capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo.</p>
<p>Características estructurantes,</p>	<p>Los estudiantes es que tienen que aprender "cabos sueltos"</p>	<p>El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que</p>

historia, contexto, etc	o fragmentos de información inconexos, descontextualizados, lo que los lleva a aprender repetitivamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio.	juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas. El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
--------------------------------	---	---

5. Trabajo de campo

5.1. Descripción de las escuelas de San Luis: Escuelas comunes vs escuelas especiales.

El trabajo de observación en terreno se realizó en la ciudad de San Luis los años 2012 y 2013. La muestra estuvo compuesta por seis escuelas: tres escuelas comunes integradoras, y tres escuelas especiales. Las escuelas comunes son públicas, céntricas, con una gran cantidad de alumnos, que atienden en doble turno. Tradicionalmente no integraban niños con NEE, y en los últimos diez años lo están haciendo, en muy poca proporción.

Se trata de escuelas públicas, céntricas, estatales (dependen del Gobierno de la Provincia de San Luis), de gestión pública, urbanas (del centro de la ciudad de San Luis), laicas, de doble turno, centenarias, y atienden nivel inicial, primario completo, y el primer ciclo (o ciclo básico) del secundario.

En cuanto a las escuelas especiales: las tres son de casi diez años de antigüedad, están ubicadas en una zona apartada del centro de la ciudad, sólo reciben niños con discapacidad, y tanto la directora como el grupo de profesionales poseen título específico para la atención de niños con NEE.

5.2 Organización y análisis de los datos

A continuación se presenta un cuadro comparativo donde se muestra los datos identitarios y características principales de las escuelas analizadas:

Cuadro N° 1: Datos institucionales de las escuelas

	ESCUELAS COMUNES INTEGRADORAS			ESCUELAS ESPECIALES		
	E I 1	EI 2	EI3	EE1	EE2	EE3
Equipo Directivo	Directora- Vicedirectora	Directora	Directora	Directora	Director a y Vicedire ctora	Comisión Directiva y de padres.
Cantidad de Docentes	60	80	52	32	16	7 docente especial, uno de educ.física, y uno de artística.
Cantidad de Docentes Especiales	1 maestra integradora	1	1	4 Maestro de música, de educ física, de taller rural y téc. agropec-	16	1

				uario y de activ. prácticas.		
Cantidad de Alumnos	1250	707	500	-	-	74
Cantidad de Alumnos con N.E.E.	15	8	1	78	63	74
Tipo de Discapaci dad	Hipoacusia – sordera profunda	Motora	Artrogriposis múltiple	Síndrome de:Down Rett;Ang elman; X Frágil	Sordos Ciegos	TGD- Psicosis infantil
Grados que cursan -	1° 4° y 5°	4° agrupamien to	3° grado	Primaria: 4 agrupa mientos . Secunda ria: 3 secciones –talleres.	Sala de estimula ción tempra na, y 8 grupos, según edades e intereses	División por edades, turnos y agrupamie ntos.
Tipo de adecuacio nes que se realizan	Acompañami ento de Maestra Integradora con docente del Aula, utilización de	Acompañad o de un psicólogo	Acompañado de un acompañante terapéutico	Todo el personal y las adecuacio nes en todos los agrupami entos,	Todo el personal y las adecuaci ones en todos los agrupa mientos,	Todo el personal y las adecuacio nes en todos los agrupamie ntos,

	lenguas de señas			según discapacidad	según discapacidad	según discapacidad
Especialistas	Coordinador del centro de apoyo, psicóloga, y pedagoga	Psicólogo	Ayudante terapéutico, y Fisioterapeuta	2 Fonoaudiólogos, psicóloga, psicomotricista, edsw asistente social,	Psicopedagogo, psicólogo; asistente social y fonoaudiólogo.	Fonoaudiólogo; psicólogo, kinesiólogo;

5. 3. Análisis e interpretación de las principales semejanzas y diferencias entre escuelas comunes y especiales en cuanto a integración en las dimensiones del ámbito institucional:

Cuadro N° 2: Comparación entre las dimensiones por escuela:

	ESCUELAS COMUNES INTEGRADORAS	ESCUELAS ESPECIALES
Dimensión Administrativo-organizativa	Las decisiones son tomadas por la directora en coordinación con la Vice- Directora. Poseen un Régimen de Convivencia, con participación de docentes y padres. Cooperadora y copa de leche. Algunas escuelas cuentan con regentes para cada nivel.	Poseen equipo de conducción completo: Directora, Vice y Secretaria. Gabinete escolar con profesionales y especialistas. Cuentan con Cooperadora de las asociaciones de padres y amigos de la institución. El liderazgo es más bien

	<p>Liderazgo del directivo: normativo-burocrático.</p> <p>Existen equipos de trabajo coordinados por la asesora pedagógica.</p> <p>Reuniones de personal tres veces al año.</p> <p>Adecuaciones físicas: Baños pequeños sin adaptaciones.</p>	<p>democrático.</p> <p>Se organiza en niveles, agrupamientos, y secciones, talleres, algunos con formación laboral. Los grupos se integran según edades, necesidades y capacidades</p>
<p>Dimensión Pedagógico-Didáctica</p>	<p>Los docentes trabajan conjuntamente con la maestra integradora. Algunas escuelas tienen pareja pedagógica. Se realizan adecuaciones curriculares según las necesidades del niño.</p>	<p>Atención personalizada con la docente especial y la docente auxiliar. Se trabaja en fomentar las habilidades como; cocinar, higienizarse, vestirse, calzarse, etc.</p> <p>Se realizan adaptaciones curriculares y en coordinación con el gabinete psicopedagógico.</p>
<p>Dimensión Psicosocial-Comunitaria</p>	<p>La mayoría de las escuelas presenta un clima más bien abierto, armonioso, aunque a veces existen conflictos entre docentes, directivos y padres.</p> <p>Se realizan reuniones informales, y han elaborado normas de convivencia.</p> <p>Valores como: solidaridad, responsabilidad, y de la no discriminación. En general, la</p>	<p>En general la relación laboral es cordial. Hacen reuniones informales, lo cual hace que la relación entre los docentes y profesionales sea menos formal y más personal.</p> <p>Se hacen reuniones entre los docentes, padres, la psicóloga y la directora.</p> <p>La relación con los padres es más frecuente. Se trabaja en</p>

	comunicación con los padres es poco frecuente y más bien formal.	forma asociada con las escuelas comunes.
--	--	--

6. Análisis interpretativo -comprensivo:

Se realizó el análisis teniendo en cuenta tres dimensiones: administrativa-organizativa, pedagógica-didáctica, y psicosocial-comunitaria, señalando los principales aspectos de la integración según cada dimensión.

En cuanto a la dimensión administrativa-organizativa: todas las escuelas comunes integradoras cuentan con el plantel directivo completo: director, vicedirector, regente, y secretaria. En cuanto a la toma de decisiones, en casi todas las escuelas las decisiones se toman a nivel directivo, excepto en una de ellas, donde las decisiones internas tienen mayor participación las docentes. Es decir que el trabajo del director, el vicedirector y regentes admite establecer acuerdos sobre las tareas de uno y otro, grados de responsabilidad de cada uno, como así también delegaciones de tareas y determinación de la responsabilidad en el control de las mismas.

Con respecto a la Cooperadora, mientras que en las comunes realizan toda clase de eventos para recaudar fondos (rifas, etc.) en las especiales, tienen mayor apoyo económico de la comisión de padres.

En general, se puede percibir que existe una mejor organización y acompañamiento por parte de los docentes en las escuelas especiales, ya que cuentan con todos los profesionales idóneos según la patología de los alumnos, promoviendo de esta forma un trabajo interdisciplinario entre los equipos mediados por un fluido canal de comunicación.

En cuanto al liderazgo del directivo en las escuelas especiales se caracteriza por ser eficaz para buscar la naturaleza de los problemas y resolverlos, la comunicación se apoya con el grupo y toman las decisiones permitiendo que las operativas lleguen desde los niveles inferiores. En cambio en las escuelas comunes el tipo de liderazgo está legitimado en la normativa legal y vigente, la comunicación es de tipo unidireccional.

Con respecto a lo pedagógico-didáctico, en las escuelas comunes, en general, las docentes sienten que no están suficientemente preparadas ni capacitadas para recibir a los niños discapacitados y poder enfrentar las problemáticas y las diferentes situaciones que se suscitan en el día a día. Si bien los profesionales que acompañan al niño son financiados por los padres y/o la familia del niño, en general trabajan en forma conjunta y existe una buena comunicación entre estos y la maestra del grado para realizar las adecuaciones curriculares, lo cual va en beneficio del niño.

Se observa una valoración en función de la propuesta curricular para todos los alumnos considerando las adecuaciones curriculares. Lo que se pide, lo que se demanda en general en las escuelas comunes que han comenzado a integrar es que se trabaje en colaboración de los profesores de apoyo y de los otros profesionales de equipos interdisciplinarios, y que se evalúe teniendo en cuenta las adecuaciones curriculares de espacio, de tiempo y de texto o textuales.

Todo lo cual implica la necesidad de contar con un modelo pedagógico, un currículo abierto, y adecuaciones curriculares que delimiten las necesidades educativas especiales. Esto es, un diseño curricular de base flexible, descentralizado, que pueda revisarse y adecuarse contextualmente según las necesidades de la población infantil, la región o el ámbito donde se lo efectivice.

7. A modo de conclusiones: propuestas y desafíos para el futuro:

Atendiendo a los datos consignados en las escuelas, y con respecto a ambos tipos de escuelas, se concluye con las siguientes propuestas y desafíos:

Se hace necesario diversificar la situación de aprendizaje lo cual reducirá el riesgo de fracaso, ya que se consideran diferentes modalidades y propuestas que respetan y valoran la heterogeneidad del alumnado. Desde este criterio, que implica un currículo abierto, revisable y adecuado, según los contextos y los alumnos, podríamos asegurar que a mayor diversificación del proceso de aprendizaje se requieren menores adecuaciones curriculares.

Por lo cual es necesario también diversificar las estrategias evaluatorias: ofrecer diferentes técnicas, instrumentos y modalidades que respeten la heterogeneidad del alumno y consideren las N.E.E. , fraccionar el tiempo, trabajar sobre el discurso de manera tal que el mismo resulte accesible para los alumnos con dificultades lingüísticas sin que varíe el sentido del concepto a transmitir, etc. (Borsani, M.J., 2007) .

En cuanto a la programación del aula, se deberá realizar a través de unidades didácticas, diseño de objetivos y contenidos de aprendizaje flexible y de actividades multinivel y adaptaciones múltiples. Se requerirá de una gran riqueza en las metodologías de trabajo y de evaluación.

Todo lo cual supone profundos cambios en los docentes de escuela común y de escuela especial, quienes se encuentran en un nuevo espacio compartido para construir una forma inédita de trabajo a partir de conformar un equipo interdisciplinario donde intercambiar lineamientos y aportes teórico – prácticos que promuevan el desarrollo de todos los alumnos.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar: adecuaciones curriculares de acceso: rampas, baños adecuados, barandas, etc.; y adecuaciones específicas: en el currículum. (Arnaiz Sánchez, Pilar, 2008)

En cuanto a la dimensión administrativa, la gestión debe articular teoría con praxis al propender que las ideas se plasmen en actos fundantes de la escuela abierta a la diversidad. Una adecuada gestión institucional legitima y acompaña la puesta en acto de la Integración Educativa licitando en igual medida tanto los espacios relativos a la formación y capacitación docente como a flexibilizar cuestiones administrativas y organizativas: las modificaciones indispensables que se desprenden de la nueva articulación de los coordenados espacio y tiempo institucional y áulico.

Para lograr una real integración educativa de un alumno con discapacidad en el seno de una escuela regular se hace indispensable que todos los miembros de la institución tengan espacios para reflexionar y debatir acerca de los supuestos básicos sobre los que se establece el proyecto educativo institucional y la propuesta curricular.

Es necesario pues vincular la búsqueda de propuestas con una postura investigativa que permita develar los aspectos configuradores de una institución como son lo emergente y la presencia de lo cultural en las organizaciones escolares, pues éstos le otorgan su identidad diferencial por encima y más allá de lo estructural, parece evidente que es ahí donde deberemos indagar para actuar cambios verdaderamente significativos. Superar antiguos esquemas ancestrales que demarcaban rituales y preferencias, que sólo llevaban a mayor discriminación y exclusión.

En las escuelas descritas ya es hora de introducir como parte de la propuesta pedagógica, espacios e instancias institucionales desde la gestión y desde un proyecto de escuela donde la formación en los valores de no discriminación y de la tolerancia a las diferencias, permitan crear una cultura institucional para una escuela abierta a la diversidad.

Es desde una gestión integral, democrática e inclusiva, con liderazgo democrático y una cultura colaborativa, como se puede enfrentar y dar respuesta a estos nuevos desafíos que plantean la heterogeneidad y la diversidad en las escuelas.

Esta propuesta remite a la escuela amplia que necesitamos construir para enfrentar el desafío de este imprevisible tercer milenio. Una escuela que toma la diversidad como un valor educativo ineludible, donde lo plural se erige como la impronta de lo común y cotidiano. Plural en tanto múltiple, diferente, referenciada por lo que se presenta en más de un aspecto y toma la coexistencia de elementos o factores dispares u opuestos en el seno de la realidad escolar conformando en ese rasgo su profunda riqueza.

Para construir la escuela plural se impone un cambio de mentalidad, de paradigma, una profunda reflexión entre todos los actores que hacen a la escuela, común y especial, repensar modos , estrategias. y por sobre todo repensar el sujeto del aprendizaje y su derecho a aprender, a ser respetado en sus NEE.

El curriculum abierto beneficia a todos sin exclusión, el cerrado es solo para algunos..... El curriculum cerrado sustentado desde el paradigma conductual, concibe el aprendizaje como un proceso en manos del docente mientras que el curriculum .abierto, sostenido desde el paradigma constructivista, privilegia los espacios interaccionistas en los que se construyen los aprendizajes con la intermediación del otro. Este último es más respetuoso del sujeto de aprendizaje y posibilita que todos y todas encuentren una oportunidad en su oferta abierta. Queda claro que este es el que nos habilita para la concreción de una escuela plural tal como se ha descrito en este trabajo.

Hablar y pensar en introducir como parte de la propuesta pedagógica, la formación en los valores de no discriminación y de la tolerancia a las diferencias, que permitan crear una cultura institucional para una escuela abierta a la diversidad.

BIBLIOGRAFIA

- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar (2008): Indicadores para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. Universidad de Murcia. Educación y Diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad, (pp35 -59).
- ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003): “Educación inclusiva: una escuela para todos”. Málaga. Aljibe.
- BORSANI, M.J., (2007) Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la Escuela Plural. Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas,.
- BORSANI, M.J., GALLICCHIO, M.C. (2000) : Integración o Exclusión, La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales. Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas..
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. (1998). La escuela a examen : un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas”. Publicación. Madrid Pirámide.
- FERNANDEZ ENGUITA, M Y GUTIERREZ SASTRE, M. (2005). Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario”. Publicación Madrid : Universidad Internacional de Andalucía.
- FERNÁNDEZ, Lidia. (1994). Instituciones educativas, Buenos Aires, Paidós.
- II Encuentro de Integración, Autores varios. Municipalidad de Rosario Secretaría de Promoción Social. Departamento Discapacidad. 1993.
- LUS, María Angélica, (1998) De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires, Paidos,.
- SKLIAR, Carlos, (2005) “Y si el otro no estuviera ahí?, Miño y Dávila, Argentina.

-

