

Estudio sobre buenas prácticas de educación  
inclusiva en escuelas comunes de la provincia de  
Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Informe Final

2016

Dra. Pilar Cobeñas

Asociación por los Derechos Civiles

Red por los Derechos de las Personas con  
Discapacidad (REDI)

## Agradecimientos

La Asociación por los Derechos Civiles agradece el apoyo y acompañamiento de la Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad en materia de educación inclusiva.

## Índice

Introducción-----	3
Acerca de la educación Inclusiva-----	4
Metodología-----	8
Resultados-----	11
<i>Directivos y docentes de escuelas inclusivas: dinámicas de trabajo conjunto-----</i>	<i>11</i>
<i>Escuelas comunes inclusivas: experiencias en la relación con escuelas especiales, inspectoras y supervisoras-----</i>	<i>15</i>
<i>Sobre la construcción de apoyos: recursos humanos y materiales-----</i>	<i>18</i>
Conclusiones-----	25
Bibliografía-----	29

## Introducción

El presente informe es el resultado de las indagaciones realizadas en el marco de un estudio que tuvo como propósito principal contribuir a visibilizar buenas prácticas de educación inclusiva desarrolladas en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las cuales asisten personas con discapacidad. Para la provincia de Buenos Aires, el trabajo de campo tuvo lugar particularmente en instituciones de la ciudad de La Plata y Gran La Plata.

La investigación estuvo coordinada por la Dra. Pilar Cobeñas, y su desarrollo estuvo a cargo de dos equipos: Emiliano Naranjo desarrolló las indagaciones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la Ciudad de La Plata y alrededores, el trabajo estuvo a cargo de Itatí Blanco; Antonella González; Laura Murúa, y Rocío Sol Varela, conjuntamente con Pilar Cobeñas, miembros del grupo de docentes de la Asociación Azul. Dicho grupo es coordinado por la Prof. Verónica Grimaldi, y a quien le agradecemos su valiosa colaboración en el contacto con las escuelas.

El trabajo de campo fue realizado entre agosto y noviembre de 2016, y fue posible gracias a la generosidad de las escuelas comunes que formaron parte de este estudio, las cuales nos abrieron sus puertas y con paciencia nos permitieron compartir el día a día escolar durante el período que duró nuestra indagación.

## Acerca de la Educación Inclusiva

Argentina ha firmado (2006) y ratificado (2008) la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas (en adelante Convención, o CDPCD), ley 26.378<sup>1</sup>. Según esta Convención, Argentina se ha comprometido a modificar su sistema educativo en pos de una educación inclusiva (art. 24).

Cuando en la Convención se refiere al término “educación inclusiva” no se considera éste como un sinónimo de exclusión, segregación ni integración educativa. Inclusión implica la modificación de un sistema educativo partiendo de la base de que todos y todas los y las alumnos/as deben y tienen derecho a aprender juntos/as, independientemente de sus características. Según la Convención, el derecho a la educación en personas con discapacidad es el derecho a la educación inclusiva. Esta concepción tiene como antecedente significativo la Declaración de Salamanca (1994, UNESCO), acuerdo internacional firmado por Argentina.

Esta Declaración explicita ya desde el año 1994 la necesidad de transformar los sistemas educativos en inclusivos:

las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades severas. (punto 3, Marco de Acción de la Declaración)

Así, en consonancia con esta Declaración, la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, indica en su artículo 24 que:

sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, (...) [y que] las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; (...) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.

---

<sup>1</sup> Sancionada 21 de mayo de 2008 y promulgada 6 de junio de 2008.

La Convención obliga, así, a los Estados parte a transformar sus sistemas educativos en inclusivos, partiendo de caracterizar como discriminación a los formatos escolares que sostienen la exclusión educativa o derivación de un/a alumno/a a una escuela segregada a causa de su discapacidad (art. 24). Es la escuela la que debe modificarse en función de las características de su alumnado y no el alumnado el que debe adaptarse a la institución o, en caso de no conseguirlo ser derivado, excluido, segregado.

Asimismo, la Convención está basada en el llamado el modelo social de la discapacidad, que parte de suponer que la derivación de alumnos y alumnas a escuelas segregadas a causa de sus supuestas “problemáticas” que “no pueden ser atendidas por el sistema común”, como está establecido en la ley nacional de educación N. 26.206, está basado en el modelo médico de la discapacidad, paradigma que no reconoce a este grupo social como sujetos de derecho, una cuestión de profundas consecuencias cuando este modelo es sostenido por el Estado a través de sus políticas destinadas a las personas con discapacidad.

Según los estudios académicos sobre educación inclusiva (por ejemplo Barton, 1998, Ainscow, 1998, 2002, 2004, 2008, entre otros; Booth, 1998, 2000, Porter, 1991, 2008, etc), documentos como el Index para la Inclusión<sup>2</sup> o el Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación del Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General, se entiende explícitamente por educación inclusiva la incorporación de todo el alumnado, incluidas las personas con discapacidad, a la escuela común. Así, la educación inclusiva no es comprendida como el traslado de un alumno o una alumna de un contexto educativo a otro sin recursos ni planificación, sino más bien, la construcción de espacios y comunidades educativas que aseguren la participación plena de todos sus miembros y la efectivización del derecho a la educación en una lucha constante contra la exclusión.

---

<sup>2</sup> Booth, Tony; Ainscow, Mel y otros. “Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000.

Nuestro sistema educativo tiene aún muchas deudas en torno a la educación inclusiva. Encontramos, por ejemplo, que es muy usual que cuando funcionarios, equipos directivos o docentes de escuelas comunes y especiales, leyes, etc (Cobeñas, 2014) tratan el tema de la presencia de alumnos y alumnas con discapacidad en la escuela común no lo hacen desde una perspectiva inclusiva, sino desde una perspectiva que supone la adaptación del/la alumno/a con discapacidad a una institución que permanecerá igual ante su presencia. Aquello no puede ser caracterizado como inclusión, sino, en el mejor de los casos, como integración. Este modelo tiene como supuesto la idea que el alumno o alumna posee un déficit y debe adaptarse a la escuela común, o fracasar, -fracaso que estará justificado por la imposibilidad de aprendizaje del alumno/a a causa de su impedimento, déficit, in/dis-capacidad- mirada que no lo/a reconoce como sujeto/a de derecho. Este paradigma y sus prácticas son violatorias de los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, particularmente en su artículo 24 sobre Educación Inclusiva, como ya lo hemos establecido.

Queremos llamar la atención sobre los términos inclusión e integración. Considerando que nuestro sistema educativo aún no se ha transformado en inclusivo, ciertas prácticas y formas de organización escolar en las instituciones que forman parte de este estudio podrán ser consideradas inclusivas, pero otras, condicionadas o inclusive determinadas, por los rasgos propios de un sistema educativo no inclusivo, serán caracterizadas como formas de integración o incluso de segregación. De modo que en el análisis del trabajo de campo no hemos utilizado de forma indistinta sino más bien, de forma cuidadosa los diferentes términos asociados a los tipos de prácticas que hemos podido registrar.

Un ejemplo de esto es la noción ampliamente difundida en el sistema educativo de “adaptaciones curriculares”. Estas no resultan congruentes con la idea de inclusión, sino con la de integración, debido a que sostiene la idea de un curriculum que permanece inmutable, el cual será adaptado o adecuado a aquellos alumnos que, a causa de su deficiencia, no puedan acceder a él tal cual es definido. Como señalan varios estudios (por ejemplo, Ainscow, 2002; Barton, 1998; Moriña Diez, 2010), la inclusión educativa no supone ni invisibilizar las necesidades del alumnado, ofreciendo una misma actividad a todo el curso, ni ofrecer una

actividad diferenciada, adaptada, que implica la exclusión en la inclusión. Eso resulta en que los y las alumnas perciban a su compañero/a con discapacidad como diferente construyendo así desigualdad y discapacidad en el aula (Ainscow, 1999, 2012, Barton, 1998; Moríña Díez, 2010, entre otros). Una educación inclusiva supone más bien que el docente pueda ofrecer diferentes propuestas basadas en diferentes tipos de apoyos.

En este marco, hemos definido como el propósito de este estudio realizar una contribución a la visibilización de buenas prácticas de educación inclusiva desarrolladas en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las cuales asisten personas con discapacidad. En base al objetivo central de esta investigación se han construido dos ejes que funcionaron como estructuradores de las indagaciones.

En primer lugar, hemos podido identificar en estudios previos<sup>3</sup> que la figura del directivo resulta central en el proceso de construcción de escuelas inclusivas. De este modo, hemos definido como objetivo estudiar las características que asume el rol de directivos que dirigen escuelas inclusivas.

Asimismo, una cuestión central para posibilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad es la construcción de apoyos. Dicho término se distancia del usualmente utilizado por el sistema educativo como adaptaciones, que responde a una concepción que sostiene que es el alumno quien debe adecuarse a la escuela y no en el sentido contrario. El término apoyo alude a todas aquellas modificaciones que las escuelas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad<sup>4</sup>. Debido a la importancia que asume la construcción de apoyos para la consecución de una educación inclusiva, centramos el segundo objetivo en describir y analizar los tipos de apoyos contruidos en el marco de escuelas inclusivas.

---

<sup>3</sup> Cobeñas, 2014; 2015; 2016; Grimaldi et al, 2015

<sup>4</sup> Ainscow y Booth, 2002



## Metodología

Como ya hemos establecido, el presente estudio tuvo como propósito describir buenas prácticas de educación inclusiva desarrolladas en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a las cuales asisten personas con discapacidad. Específicamente se buscó conocer, por un lado, las características que asume el rol de los directivos, y por otro, dar cuenta de los apoyos que construyen escuelas inclusivas. En este sentido, se establecieron dos ejes que guiaron la pesquisa:

1. Estudiar las características que asume el rol de directivos que dirigen escuelas inclusivas.
  - a) Indagar acerca de las concepciones de los directivos acerca de la inclusión educativa de personas con discapacidad
  - b) Analizar estrategias de gestión para la organización de escuelas orientadas por el principio de inclusividad
  - c) Dar cuenta de las formas de interpretación y uso de la normativa existente y de posibles incumplimientos en pos de la inclusión educativa
  - d) Describir las formas en que se relacionan con diferentes agentes: docentes, maestras integradoras, inspectores, padres, niños y jóvenes alumnos y su impacto sobre la gestión escolar.
2. Analizar los apoyos ofrecidos por las escuelas a alumnos con discapacidad
  - a) Describir los apoyos existentes
  - b) Analizar sus tipos
  - c) Dar cuenta de las formas de construcción, implementación y evaluación de esos apoyos

A partir de los objetivos estipulados para este estudio se definió una metodología cualitativa y un enfoque etnográfico para la recolección de datos. De este modo, se realizaron entrevistas exploratorias y en profundidad, semi estructuradas e informales, diálogo colectivo con las informantes, registros de observación de actividades y acontecimientos, recolección

de diversos productos escolares y producciones de los/as alumnos/as. Al mismo tiempo, se analizó documentación institucional escolar.

Se seleccionaron dos escuelas de la provincia de Buenos Aires y dos escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se autodefinen como inclusivas y en las que estuvieran transitando su escolaridad personas con discapacidad al momento de hacer la investigación. El trabajo de campo tuvo lugar entre principios de agosto y principios de noviembre de 2016. Los criterios de selección de las escuelas incluyen una variedad de características tendientes a describir buenas prácticas en instituciones diversas: públicas y privadas; que atienden a sectores altos, medios y bajos; de nivel primario y secundario; con alta o baja tasa de alumnos/as con discapacidad; con muchos y pocos alumnos.

*Equipo Provincia de Buenos Aires (Asociación Azul)*

Se seleccionaron dos escuelas, ambas correspondientes al nivel primario: **A y B**<sup>5</sup>

La escuela **A** es una institución de gestión privada que atiende a sectores medios y medios altos de la ciudad de La Plata. Ubicada en la periferia de la ciudad. Matrícula actual: Cantidad de alumnos/as: 300. Cantidad de alumnos/as con discapacidad en proyecto de integración: 8. Se realizaron 5 entrevistas semi estructuradas (tres docentes, la directora y la vice directora). Asimismo, se realizaron 5 entrevistas informales (acompañante terapéutico, maestras integradora, docentes y padres). Se observaron dos recreos y una clase, producciones de alumnos y de docentes.

La escuela **B** es una institución de gestión privada que atiende a sectores medios de la ciudad de La Plata. Ubicada a unas cuadras del centro de la ciudad. Matrícula actual: Cantidad de alumnos/as: 150. Cantidad de alumnos/as con discapacidad en proyecto de integración: 13. Se realizaron 8 entrevistas semi estructuradas (un asistente personal, una

---

<sup>5</sup> Se acordó el anonimato con las escuelas. A los fines de la presentación al financiador del presente informe se consignan los nombres de las instituciones:

**A:** Instituto Manuel Belgrano (City Bell)

**B:** Colegio Jacarandá (La Plata)

madre de alumno con discapacidad, dos maestras de primer ciclo, un maestro de segundo ciclo, la directora, dos miembros del equipo de orientación). Se observaron dos clases y un recreo y se accedió a legajos de alumnos con y sin discapacidad, al Proyecto Educativo de la escuela, producciones escolares de alumnos y docentes.

*Equipo CABA (Emiliano Naranjo)*

Se seleccionaron dos escuelas: una correspondiente al nivel primario y otra al nivel secundario: **C** y **D**<sup>6</sup>

La escuela **C** es una institución pública de nivel medio que atiende a sectores medios y medios bajos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Matrícula actual: Cantidad de alumnos: 500. Cantidad de alumnos/as con discapacidad en proyecto de integración: 20. Se realizaron 7 entrevistas (directora, docentes, papa, alumno), se observaron clases y un recreo.

La escuela **D** es una institución pública de nivel primaria que atiende a sectores medios y medios bajos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Matrícula actual: Cantidad de alumnos: 150. Cantidad de alumnos/as con discapacidad en proyecto de integración: 8. Se realizaron 5 entrevistas (directora y docentes). Asimismo, se observaron clases.

---

<sup>6</sup> Se acordó el anonimato con las escuelas. A los fines de la presentación al financiador del presente informe se consignan los nombres de las instituciones:

**C**-Escuela media (N°7 "República de Rumania")

**D**-Escuela primaria (N°14 Dr. Luis Agote).

## Resultados

El informe describe resultados obtenidos en el marco del estudio sobre buenas prácticas educativas en cuatro escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Centramos la atención en prácticas asociadas a los procesos de organización y gestión escolar, así como también en la producción de apoyos.

Se presenta a continuación el análisis del trabajo de campo realizado que hemos organizado en tres grandes ejes: las dinámicas de trabajo entre directivos y docentes de escuelas comunes; las relaciones entre las escuelas de educación común y otros agentes (como escuelas especiales e inspectores); y por último, la construcción de distintos tipos de apoyo: tanto en términos de recursos humanos como materiales.

### *Directivos y docentes de escuelas inclusivas: dinámicas de trabajo conjunto*

En primer lugar, encontramos que las concepciones de inclusión varían de escuela en escuela y lo que, es más, difieren entre el mismo personal de cada escuela. Sin embargo, los directivos de las escuelas seleccionadas para este estudio han logrado construir algunas concepciones de inclusión en sus escuelas que implican, entre otras cuestiones, concebir el lugar de las personas con discapacidad como alumnos/as legítimos de la escuela común.

Los directivos de las escuelas seleccionadas para este estudio manifiestan haber tenido conocimiento del perfil inclusivo de las instituciones antes de iniciar su rol como directoras, ya que los directivos anteriores le dieron esa impronta. Como nos explica una directora:

siempre la idea fue seguir los lineamientos y la escuela que yo conocí, desde que prácticamente se creó que tenía que ver con una escuela para todos, inclusiva, (...) la impronta que traía [la directora anterior] era esa, de escuela para todos. De hecho, no se toma examen para ingresar, ni entrevistas previas, ni presentar certificado de buena conducta cuando un nene se cambia de escuela. Esas cosas no, porque se contraponen un poco con ese proyecto que nosotros queremos: que la escuela sea abierta y bueno, trabajar con todos, pero trabajar de verdad. (entrevista a directora de escuela A)

También registramos dos casos donde las directoras actuales son las que propulsaron la impronta inclusiva en las escuelas. Este es el caso de la escuela B, que desde su reciente creación se presenta como escuela inclusiva. En este sentido, los dueños de la escuela seleccionaron cuidadosamente a la directora actual por poseer experiencia en el ámbito de la educación inclusiva. En el caso de la escuela C, la directora narra un antes y un después en su relación con la discapacidad. Fue a raíz de una experiencia personal que la directora tomó conciencia y visibilizó la cuestión de la necesidad de escolarizar a los alumnos con y sin discapacidad desde la perspectiva de la educación inclusiva:

Así, la directora de la escuela C expresó su experiencia con alumnos con discapacidad antes de tomar la perspectiva inclusiva:

acá en el colegio hubo alumnos con discapacidad motora eventualmente dentro de la escuela digamos, no es que había un trabajo sistemático y yo estuve, no los tuve de alumnos y yo no tengo registro visual de esos chicos hasta que no me los muestran en la foto. Quiere decir que yo estaba en la escuela esos chicos estuvieron en algún otro curso, digamos, viste que hay líneas que uno tiene por ahí yo tenía primero segunda, tercero segunda que se yo y el chico habrá ido por primero primera, egreso y no me acuerdo de haberlo visto. Entonces, si hubo varios alumnos. Si me acuerdo un alumno con hipoacusia que lo perdimos en segundo año, que me generaba todo un trastorno porque yo que quería y sabía que le tenía hablar de frente y yo por ahí caminaba el aula y cuando me acordaba volvía corriendo y no sé si lo exponía más. Pero, bueno fueron muy eventuales, no había un trabajo sistemático. Lo que si me acuerdo de eso, es que no te presentaban, no te presentaban del alumno hipoacúsico, lo único que dijeron es vas a tener un alumno con hipoacusia en el aula y nada más ningún otro dato más que hablale de frente, que te vea (entrevista a directora de escuela C)

Las directoras han manifestado los beneficios de la posibilidad de elegir entre la planta docente a aquellos con perspectiva inclusiva o recién recibidos para poder formarlos más fácilmente y poder construir en las escuelas una concepción común o hegemónica de inclusión desde el modelo social.

Como consecuencia, los docentes que trabajan en las escuelas saben de antemano que son inclusivas y aceptan o incluso valoran esta cuestión. Así, el equipo docente menciona como una característica del trabajo en estas instituciones, sentirse acompañado y guiado por la figura del director. Asimismo, en las escuelas seleccionadas para este estudio, al mismo tiempo que están atentos a las necesidades y los apoyos que los docentes puedan necesitar,

los directivos exigen a los docentes ocuparse e involucrarse en los procesos educativos de todos sus alumnos, incluyendo a aquellos con discapacidad.

Como ejemplo de esta modalidad citamos algunos fragmentos de entrevistas a continuación que describen el rol del directivo no solo desde una función administrativa sino de formación y de establecimiento de una concepción de inclusión y una modalidad de trabajo en equipo:

La directora de la escuela -si por supuesto- influenció, pero en el mejor de los sentidos, lo que quiero decir es... a partir de darme una mano, o una idea frente al desconocimiento de cómo se llevaba a cabo este tipo de trabajo (entrevista a docente de escuela C)

Y bueno, hemos tomado unas medidas -la directora tomó- de trabajo concreto, no, viste, en lo pedagógico porque estábamos como en una nebulosa... viste, vamos por acá... bueno ahora nos sentamos y acordamos pautas bien específicas en todas las áreas, que esperamos, que se necesita, con que material (entrevista a docente de escuela D)

[lo que se valora de la escuela implica] hacerme parte de un proyecto escolar, a mí, y darme herramientas. A ver, a que me refiero con darme herramientas, tal vez contarme cual era la problemática de estos chicos en particular, ponerme en contacto con sus familias, ponerme en contacto con la psicóloga de la escuela para que profundice un poco más, y ya después con el correr del tiempo el trabajo con las maestras integradoras, no... La directora como mediadora, pero también como una especie de instructora y esto, y de querer que yo forme parte de un proyecto institucional (entrevista a docente de escuela D).

Los docentes también relatan el apoyo de otros agentes que resultan significativos a la hora de planificar las clases:

*¿y cómo fuiste tomando herramientas? ¿Fuiste experimentando? ¿Te dieron apoyo? ¿Cómo fuiste encontrando el camino?*

eh sí, fue... De todo eso un poco digamos. El apoyo de ella [señalando a la directora], también de P. [una docente] que era la que los chicos conocían porque hicieron todo el primer ciclo con ella. Cuando yo entré hablé con ella porque venían de todo el ciclo con ella, para que me cuente cuál era la dinámica que tenía cada uno al momento de trabajar. La escuela también tiene un equipo de orientación con psicopedagogos (entrevista a docente de escuela B)

El mismo docente de la escuela B reconoce haber elegido esa escuela para trabajar debido a al tipo de matrícula de la institución, que incluye alumnos con discapacidad:

Llegué porque justamente P., que es la otra profesora de Matemática, cursó conmigo y después seguíamos en contacto. Entonces fue ella la que me dijo.

*¿Y ya sabías que acá asistían alumnos con discapacidad?*

Sí, me lo comentó ella.

*¿Y eso qué te produjo?*

fue eso lo que me motivó a venir a probar la experiencia. Yo era un poco reacio a lo que era la escuela privada. Mientras estuve estudiando sí hacía suplencias en escuelas privadas pero mi idea era volcarme a la escuela pública una vez que terminé. Pero la experiencia de acá, por lo que me dijo mi compañera estaba buena, y tenía ganas de probar (entrevista a docente de escuela B)

En las escuelas inclusivas, las prácticas observadas se caracterizan por estar enmarcadas en procesos de tipo colaborativo, de modo que los/as docentes construyen apoyos con el aporte de los directivos, otros docentes, padres, los alumnos, maestras integradoras, etc. Esos apoyos son, además, revisados constantemente, y producidos en procesos de liderazgos compartidos entre los directivos y otros miembros de la comunidad escolar. Con relación a esto, dos directoras señalan que:

los supervisores son más seducidos por los profes de esta escuela porque como ven equipo, ellos vienen, vienen... vienen. La supervisora nueva vino, la supervisora y el supervisor que teníamos antes venía a los espacios nuestros de encuentro y les encanta ver cómo trabajan los profes. Lo del taller por ejemplo o vienen para reuniones acá y como ven equipo y no tenemos quejas (entrevista a directora escuela C)

Primero gestionar una escuela desde un trabajo en equipo, que no es fácil que es difícil y si yo quiero trabajar en equipo tengo que incluir al otro. Incluirlo, hacerlo participe de las decisiones ehh... confiar si yo voy a delegar y voy a ayudar al otro en la toma de decisiones, la confianza. Cuando uno intenta gestionar una escuela con un espíritu inclusivo primero tiene que ser modelo de eso (directora escuela D)

Al consultar sobre la relación de los directivos con la normativa, registramos que ésta es variable. En algunas escuelas no se observa la concepción de los directivos de la normativa como barrera ni como apoyo a la inclusión. Es más, confiesan no tener un pleno conocimiento de la misma. Sin embargo, en otras, se citan ciertas resoluciones que regulan las cuestiones

relativas a la evaluación y la acreditación<sup>7</sup> identificándolas como barreras a la inclusión y al desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Lo que es más, hemos relevado que una escuela está llevando a cabo acciones judiciales en contra del sistema educativo a raíz de dicha normativa. En este caso, la escuela cita como norma rectora a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y no a las resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación, las que, en su regulación de acreditación y de integración vulneran el derecho a la educación en escuelas inclusivas de las personas con discapacidad.

*Escuelas comunes inclusivas: experiencias en la relación con escuelas especiales, inspectoras y supervisoras*

En general, las escuelas coinciden en que la relación con las escuelas especiales se da con tensiones. En particular, la cuestión de la acreditación es un punto clave en los desacuerdos entre las escuelas comunes inclusivas y las escuelas especiales. Un ejemplo de estas dificultades es narrado por la directora de la escuela A:

a veces la traba de continuar en el sistema común, por decirlo de alguna forma, viene de la escuela especial, y ahí está el límite. Entonces son cosas que ponen un límite. Hoy, puntualmente esta semana estamos batallando con eso un nene que pasa a sexto (...). Especial está en la postura que no puede seguir [en escuela común] y nosotras con la familia estamos en la postura que tiene que seguir, justamente por todos los avances que tuvo desde jardín hasta hoy, sobre todo en la parte social. Somos conscientes que la escuela es un espacio de aprendizaje y enseñar conocimientos pero tampoco podemos ser necios y negar que todo lo social es parte de la vida. Entonces especial quiere que vaya a unos talleres [como forma de escolarización por fuera de la escuela común, dentro del sistema de educación especial] con unos nenes por dos años y nosotros no, queremos que siga con este grupo. Porque el grupo lo contiene muchísimo y eso lo hizo avanzar durante 6 años, e incluso trae 3 años de jardín en el mismo colegio y es abismal, es otro nene. Entonces estamos en esa lucha de como continuamos y vamos al secundario de acá con una idea que tiramos, por ahí nos apoya. Pero a veces es increíble porque justamente quien debería defender las integraciones es escuela especial, al menos desde la teoría y es contra quien chocamos (entrevista a directora escuela A)

Según nos refieren las escuelas comunes, las múltiples experiencias de exclusión de escuelas comunes o de escuelas especiales producen en las familias ciertas prácticas que, ante

---

<sup>7</sup> Nos referimos a las resoluciones 1269/11 y 4635/11 de la provincia de Buenos Aires



el contacto con una escuela inclusiva, pueden resultar en una barrera a la inclusión de su hijo/a. Por ejemplo, el ocultamiento de ciertas características del alumno a la hora de inscribirlo es considerada como una estrategia de las familias para evitar que se les niegue la inscripción. Sin embargo, esto retrasa los procedimientos que se ponen en juego en una escuela inclusiva, que consisten desarrollar apoyos basadas en el conocimiento de las características del alumnado. Tal como explica una directora:

*¿Cuándo ingresa un alumno con discapacidad el sistema es el mismo?*

Si, lo único que le pedimos a los papas es que nos avisen porque es distinto para la maestra que lo va a recibir en el salón encontrase con un proyecto de integración y no sabía nada a tener tiempo de asesorarse de capacitarse, buscar información, porque muchas maestras capaz nunca trabajaron con nenes con alguna dificultad en particular y eso de saber, entrevistarse con los papas, conocer a los profesionales que lo asisten, ahorra mucho tiempo en el proceso, como que uno ya está preparado para lo que el nene necesita, también nos pasa al revés que los papas no dicen nada, pero después cuando entras en confianza te dicen no lo que pasa es que yo fui a tantas escuelas que estaba con proyecto de integración entonces me dicen que hay lugar y cuando voy no hay vacante y eso no sirve porque no le hacen bien al nene. Pero la realidad es esa, al menos por lo que nos cuentan los papas, en muchos lados se cierran las puertas al enterarse que es un proyecto de integración (entrevista a directora de escuela A).

Con relación a las inspectoras, estas no son descritas por las directoras como figuras de apoyo ni de formación para la inclusión significativas. Sí son descritas como figuras que pueden colaborar en avalar o en obstaculizar ciertas prácticas de las escuelas comunes o procesos de acreditación. En una de las escuelas, la directora describe la relación con la supervisora como positiva, significando que dicho superior no se constituye como un obstáculo para el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela.

en general no tenemos dificultades que llegan de supervisión. Avalan más o menos lo que vamos haciendo. Y en materia de discapacidad, como hay un gran desconocimiento del tema... este, en algún punto, me consideran especialista [...] saben del proyecto y parece que también de alguna manera, nos acompañan no metiéndose mucho (entrevista a directora de escuela C)

En este sentido, el equipo directivo de la escuela A nos relata una situación como ejemplo de relación con la inspectora en ocasión de la denuncia a escuelas especiales de

producir idénticos proyectos pedagógicos individuales (PPI) para diferentes niños de diferentes características de diferentes escuelas.

Hace unos años había reunión en jefatura que llevábamos los proyectos de integración, porque estaba pasando que había varias escuelas que tenían el mismo proyecto de integración para varias personas diferentes, en diferentes escuelas, entonces ahí si se trabajó con la inspectora, y bueno nos avaló a no firmarlo, cosas así (entrevista a directora de escuela A).

Esta situación también nos ha sido referida en otras instituciones. Lo que es más, nos han relatado que, en ocasiones, las escuelas comunes han recibido proyectos donde ni siquiera se veía modificado el género del alumnado, refiriéndose a alumnas como “el” o “ella” de indiferente forma a lo largo del documento. La gravedad que reviste este asunto se basa en que el PPI es un documento que debe ser hecho a medida de cada niño o niña, ya que en él se describen las características del niños o niña y las estrategias de enseñanza, los apoyos y las formas de evaluación propuestas por las escuelas para asegurar la integración.

En otra escuela, se menciona al PPI como un instrumento valioso para la integración, y que es diseñado por la escuela común para proteger a los alumnos contra la exclusión tanto desde la escuela especial, como de aquellos docentes más resistentes a la integración en la escuela común.

Los profes adhieren, pero no te voy a mentir algunos resisten. Entonces, el PPI es como mi arma, para decir: esta firmado y esto es lo que vamos a trabajar con los chicos, y también es una herramienta para presionar (entrevista a directora de escuela C)

Por otro lado, una de las escuelas parte de este estudio mencionó estar en juicio con la gestión del sistema educativo debido a un incidente con una escuela especial y las inspectoras de especial y común correspondientes. La escuela común señala que tanto la escuela especial como las inspectoras, basadas en supuestos discriminatorios acerca de los alumnos con discapacidad, y en un desconocimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, vienen manteniendo una constante sobre-evaluación a dichos alumnos, y han intervenido la escuela común de forma abrupta para constatar lo que consideran como la incapacidad de los alumnos con discapacidad de asistir a la escuela común, lo que para ellas justificaría la derivación a especial. Esta situación, que, según la propia directora de la escuela, ha sido narrada como violenta por el personal de la escuela y

por los propios alumnos con y sin discapacidad, da cuenta de las consecuencias del desconocimiento de los actores de mayor jerarquía del sistema educativo sobre los derechos de las personas con discapacidad, y el tipo de prácticas que esto tiene como efecto.

### *Sobre la construcción de apoyos: recursos humanos y materiales*

Los apoyos en las escuelas pueden tomar diferentes formas. En este estudio nos hemos centrado en describir los apoyos provistos por distinto tipo de personal docente y no docente, y aquellos recursos materiales para la integración de alumnos con discapacidad.

En cuanto a los apoyos en términos de recursos humanos, actualmente el sistema educativo prevé la existencia de, al menos, dos figuras para la integración de alumnos con discapacidad en escuelas comunes. En primer lugar, la maestra integradora, que proviene de las escuelas de educación especial. En segundo lugar, el alumno con discapacidad puede contar con un acompañante terapéutico. Esta figura es financiada, seleccionada y formada por instituciones que dependen del área de salud del gobierno nacional y provincial. Tanto la maestra integradora como el acompañante terapéutico trabajan en el aula de la escuela común y tienen como destinatario de sus servicios al alumno con discapacidad. Las maestras integradoras asisten dos horas por semana a las escuelas comunes, mientras que los acompañantes terapéuticos acompañan al alumno todos los días durante toda la jornada escolar.

Dentro de las figuras que intervienen en la integración, además, podemos agregar el personal externo, constituido por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, y todos los profesionales que atiendan a las personas con discapacidad por fuera de la escuela.

Las escuelas consultadas en el marco de este estudio han manifestado diferentes experiencias en el trabajo conjunto con las maestras integradoras, los acompañantes, los equipos externos y las familias de los alumnos.

trabajamos mucho con el equipo de estos nenes que vienen trabajando desde chiquitos, al menos es lo que suele pasar. Entonces ese equipo para nosotros pasa a tener tanta importancia como la escuela especial, y en ellos nos apoyamos un montón, a veces las maestras establecen contacto directo con las psicólogas o con las psicopedagogas, se mandan consultas a ver como sigo, que te parece si hago tal

cosa y el acompañante tiene un rol fundamental, es impresionante la diferencia cuando el acompañante está bien puesto y cuando no (entrevista a directora escuela A)

De modo que en un aula de una escuela común a la que asiste una persona con discapacidad puede tener hasta tres adultos (o más) designados para el trabajo con el alumnado con discapacidad (Maestro/a de grado/profesor/a; Maestra/o integrador/a; acompañante terapéutico). Sin embargo, hemos registrado que la sola presencia de este personal no define la posibilidad de brindar apoyos y un entorno inclusivo a la persona con discapacidad. Es decir, la inclusión no depende de la cantidad de personal en función de las personas con discapacidad y, lo que es más, algunas características y las dinámicas entre este personal y la escuela común pueden resultar obstáculos y barreras a la inclusión, tal como lo han identificado las escuelas consultadas.

En primer lugar, tanto la maestra integradora como los acompañantes terapéuticos constituyen figuras que no trabajan ni se han formado en el sistema de educación común. Es decir, la maestra integradora se ha formado y trabaja en el marco del sub-sistema de educación especial, y el acompañante terapéutico se ha formado y trabaja en el marco del área de salud. Esta condición produce que las lógicas propias del sistema de educación especial y de las áreas de salud intervengan en las prácticas de las escuelas comunes de diferentes formas. En principio, como advierte la directora de la escuela D, hay niños que no pueden acceder a la figura de acompañante debido a no poseer obra social, o a que su obra social no otorga el personal. De modo que, si es percibido como una figura que puede significar un beneficio en términos de inclusión para el alumnado con discapacidad, este beneficio está distribuido de forma desigual de acuerdo a las posibilidades socio-económicas de la familia del alumnado.

En este sentido, la directora de la escuela D señala en torno a la relación entre la docente de grado y la acompañante que:

hay acompañantes no docentes que no tienen la formación tan didáctica. Entonces con la maestra de grado primero. Me parece que la maestra de grado tiene que estar implicada y es la que ve cotidianamente, la que está y la que acompaña a decidir y después con la maestra integradora, o alguien del equipo que coordina a ella. En eso sí, se toman decisiones conjuntas (entrevista a directora de escuela D)

La relación con los acompañantes no es necesariamente fácil para las escuelas comunes, las que, como señala la directora de la escuela D, en ocasiones tienen dificultades en el establecimiento de criterios de trabajo compartidos con esta figura que no posee formación docente y que, al depender de servicios de salud, pueden desarrollar prácticas no compatibles con criterios educativos.

Acerca del trabajo con las docentes de las escuelas especiales, las directoras y docentes de escuelas comunes coinciden en que no se desarrolla sin tensiones. En este sentido, una directora explica que:

Si, si nosotros articulamos, no me gusta, me peleo mucho con las directoras. Primero yo, no soy fácil, así que ya tengo yo un carácter medio re podrido, pero en realidad las peleas tienen que ver con el tema de donde estamos parados, cuando hablamos de inclusión. Las escuelas de especial hoy están articulando con nosotros porque también saben que no les queda otra que empezar a articular con media [es decir, con escuelas comunes del nivel educativo secundario]. Esta es mi mirada, pero hay un recelo. Si los chicos van a la escuela común, cuál sería la razón de ser de la escuela especial. Entonces, qué pasa, por un lado, necesitan sobre todo las ex escuelas de recuperación, necesitan justificar, ¿no? Y hacer todo este proceso de articulación con las medias, pero en el fondo tienen esa pica. Entonces, cuando me junto con las directoras termino siempre en algún conflicto, pero se trabaja muy bien, con las inte [es decir, con las maestras integradoras] con la mayor parte de las maestras que vienen acá al colegio (entrevista a directora de escuela C)

Y la verdad que, en pos de los pibes yo prefiero trabajar con las maestras, y a veces ellas hacen de inter locutoras. Por ejemplo, hay una escuela de recu manda maestros, no vamos ni para atrás ni para adelante con la directora, los maestros siguen adelante hablan conmigo, nosotras no nos cruzamos. Y porque primero están los pibes (entrevista a directora de escuela C)

Si bien no siempre es fructífero, hemos registrado que las escuelas realizan intentos desde el diálogo con las instituciones de donde proviene el personal de apoyo para intervenir sobre estas situaciones. Por ejemplo, en el relato de la directora de la escuela A acerca de una alumna, quien se vio perjudicada emocionalmente ante el incesante cambio de acompañantes:

Nos pasó con una nena hace poco, que tuvo 3 cambios de acompañante, ya eso genera un caos terrible y la anteúltima chica que estuvo como que no se conectaban, como que no podía generarse vínculo y era otra nena, y era terriblemente agresiva con las maestras con los compañeros, se había ido totalmente, se había desequilibrado totalmente y bueno. En ese caso lo que hicimos fue llamar al equipo particular, les informamos la situación, charlábamos todos los días, mirá paso esto, vemos tal cosa,

ayúdanos, reforzanos tal cosa, porque el equipo profesional es quien supervisa el accionar del acompañante, no nosotros. Entonces nosotros le vamos informando al quipo y le vamos diciendo lo que ve la maestra o como vemos a los nenes (entrevista a directora de escuela A).

Por otro lado, los docentes de escuelas comunes se forman en términos disciplinares y de nivel educativo. Contrario a esto, los docentes de escuelas especiales no se forman ni en didácticas específicas ni por nivel educativo, sino que se forman en una lógica que reproduce las formas de clasificación patologizante de las personas con discapacidad en el sistema educativo: por tipos de discapacidad (Cobeñas, 2015; 2016). Esto genera que las maestras integradoras no tengan herramientas desde la formación para apoyar a las docentes de escuelas comunes ni en la planificación ni en el desarrollo de clases en aulas inclusivas. A su vez, esto también produce que las concepciones sobre la discapacidad construidas en la formación inicial sean desde el modelo médico, perspectiva que constituye un obstáculo a la posibilidad de construir prácticas inclusivas. En este sentido, retomamos lo que señala una directora de escuela común acerca de la relación con una escuela especial:

Son situaciones difíciles porque después ponele que estos nenes [haciendo referencia a alumnos con discapacidad integrados] vayan acá a secundario [la escuela en cuestión pertenece al nivel primario, pero existe en la institución el nivel secundario también], a ver, acá hay muy buena gente, pero llega un momento que después les [les significando a los equipos de educación especial] agarra una desesperación, que ese chico no está aprendiendo como ellos pretenden. Entonces hacerlos bajar y hacerlos entender que la cosa va por otro lado, cuesta. Sobre todo porque secundario recién se está incluyendo en esto de seguir la trayectoria. Porque antes no llegaban, no iban a secundario, o iban a algún taller [con taller se refiere a espacios de educación especial de formación laboral]. Pero bueno, ahora secundario es obligatorio, entonces los profesores se encuentran con este nuevo desafío: ¿qué hago? También es cierto que escuela especial no está preparada, porque tienen una maestra integradora que viene [a la escuela común] y capaz que estudia junto a la par del nene a ver como orienta al profesor. Pero es imposible que una persona sepa de todas las materias, física, química, literatura, o al menos yo no podría, y además de los tiempos que tienen, están sobrecargadas. Sí es una situación compleja el paso a secundaria, pero bueno nosotros siempre apostamos a ver qué es lo más importante para ese nene, cómo empezó cuando lo recibimos, o si lo recibió el jardín, cómo lo recibió el jardín, qué trabajo hizo ahí, qué avances tuvo, qué avances tuvo en la secundaria, y allá vamos (entrevista a directora de escuela A).

Las prácticas desarrolladas por este perfil de docente integrador reproducen las lógicas de la segregación propias de la escuela especial. Así, en vez de colaborar con la

docente de grado o con el profesor a cargo, es usual que, en sus visitas a la escuela común, trabajen de forma aislada fuera o incluso dentro del aula con contenidos y formas de enseñanza diferentes a los que trabaja el grupo de compañeros de la persona con discapacidad. Tal como señala una docente de escuela común:

*¿Y ella [la alumna con discapacidad integrada]trabajaba con la maestra integradora dentro del salón?*

Casi nunca, la mayor parte de las veces no. Porque encima caía justo que cuando viene la maestra integradora eran las dos horas de inglés, entonces se la prefería llevar (entrevista a docente de escuela A)

Asimismo, los docentes encuentran como problema principal que las maestras integradoras, a causa de la escasa cantidad de tiempo que comparten con el alumnado (dos horas reloj por semana), proponen actividades poco significativas para el trabajo áulico, tal como relata una docente de la escuela A en torno a su relación con la maestra integradora de una alumna con discapacidad:

El tema es que claro evidentemente ella puso toda su voluntad, impecable, pero era imposible las actividades porque como no la conocía porque tampoco le hicieron un trabajo, yo creo que primero tenes que conocer a la nena y después proponer. Así que no nos sirvieron, ya te digo (entrevista a docente de escuela A)

Las maestras integradoras pueden incluso modificar completamente los criterios pedagógicos y las actividades basadas en supuestos acerca de la incapacidad del alumnado generando discrepancias en términos didácticos con los docentes de grado:

y tenés por ahí las que te cambian la actividad porque dicen “no esto...”. Me ha pasado de que di una actividad y cuando me acerco al cuaderno tiene otra cosa el alumno. Porque por ahí te dice, “no, me pareció muy complejo entonces le hice esta actividad” y es todo lo contrario a lo que...

*¿Y vos cómo reaccionás?*

Yo siempre lo hablo con [la directora] y me dice que no, que tengo que poner autoridad y decir “el objetivo de la actividad es esta y no podés dar otra cosa” (entrevista a docente de escuela B)

En ocasiones es este mismo personal el que asegura que la persona con discapacidad no puede aprender y que a causa de esta cuestión debe ser derivada a una escuela especial.

*¿y eso cómo se maneja? Por ejemplo, si en Sociales o en Matemática, va la maestra integradora y vos le das una actividad y lo cambia como te paso a vos ¿dónde está el criterio para decir si yo creo que cumplió el objetivo o no? ¿O como lo manejan eso?*

A mí me pasaba eso que venía una maestra [integradora] que por ahí no venía nunca o venía una sola vez. Y después hizo todo un informe final del nene y no lo conocía, y eso lo peleamos un montón con el equipo: ¡ella no es la que está todo el día con el nene! ¿Qué criterios tenes para evaluarlo si no lo conoces al chico? Viniste una semana, una vez al año. Y ahí creo que pesa más el docente que tiene a cargo (entrevista a docente de escuela B)

Hemos podido dar cuenta de que lo que hace posible el desarrollo de prácticas inclusivas es la perspectiva que sostenga el personal sobre la discapacidad y el derecho del alumnado con discapacidad a aprender en una escuela común, sumado a un tipo de trabajo particular: el trabajo colectivo y colaborativo entre los adultos a cargo del aula y otros miembros de la comunidad escolar. En este sentido también hemos observado que no es un conocimiento de los tipos de discapacidades lo que facilita los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en escuelas comunes. Es más, la formación de las maestras integradoras en tanto docentes de educación especial no resulta adecuada, ya que supone la producción de prácticas que repiten la lógica de la segregación en la que está basada la educación especial y las mismas maestras se ven limitadas en sus funciones en escuelas comunes debido a este tipo de formación.

En este sentido, la escuela B ha organizado el trabajo de sus docentes en articulación con otros docentes del mismo ciclo; con miembros del equipo de orientación escolar, con el equipo directivo y con especialistas externos que brindan apoyo pedagógico en las distintas áreas. En este caso, la lógica que predomina es la pedagógica y lo que se busca desarrollar son formas de trabajo en equipo que benefician a todos los alumnos, incluidos a aquellos con discapacidad. El apoyo es brindado a los docentes para la planificación y el desarrollo de las clases. La escuela dispone de espacios y tiempos específicos para dichas actividades entre docentes, y entre docentes y especialistas y miembros de la comunidad educativa de la escuela.

En torno a los apoyos materiales, las escuelas manifiestan producir los propios o tener que disponer de aquellos producidos en el marco de escuelas especiales. Esto último es



descripto como una disposición incómoda, donde las escuelas comunes reciben a los alumnos, y el sistema educativo provee de recursos a las escuelas especiales, es decir a las instituciones en donde el alumnado integrado no asiste. En este sentido, la posibilidad de disponer de los recursos materiales reside en el tipo de relación que pueda establecer el personal de ambas instituciones, lo cual, en ocasión de establecer una mala relación, significa un obstáculo en la consecución de apoyos para el alumnado y el equipo docente de escuelas inclusivas.

Sin embargo, hemos registrado que, en algunas escuelas comunes, como es el caso de la escuela A, se producen distintos tipos de materiales, ya sean de apoyo para la comunicación o para la enseñanza. En dicha escuela, se realizan reuniones periódicas con el equipo docente donde se trabaja con material que se ofrece a los docentes como insumo para planificar las clases. Asimismo, la escuela cuenta con una biblioteca para los alumnos y alumnas, pero también con mucho material teórico para los docentes. Al docente se le asigna que durante el año tiene que leer determinados libros que desarrollen temas sobre su área desde las didácticas específicas y/o sobre didáctica general. También se les asignan lecturas para el verano de acuerdo a lo trabajado en el año. La directora en su función formativa presenta en la medida de la necesidad de los docentes distintos materiales didácticos para repensar las prácticas de enseñanza. Asimismo, se dispone de tiempo para que los docentes debatan con otros docentes acerca de sus propias prácticas, asesorándose mutuamente acerca de recursos y estrategias en cada área del conocimiento.

## Conclusiones

En este apartado final retomaremos los resultados obtenidos en el marco del estudio sobre buenas prácticas educativas en cuatro escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Debemos comenzar por señalar que el sistema educativo argentino tiene aún grandes deudas en torno a la educación inclusiva, a pesar de haber firmado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 24 compromete a los estados firmantes a transformar sus sistemas educativos en inclusivos. Como un ejemplo de esto podemos mencionar la existencia de un sub-sistema de educación que sostiene y legitima formas de escolarización segregada entre personas con discapacidad. En este sentido, consideramos que cobra relevancia la documentación de prácticas inclusivas en escuelas comunes debido a que aún existe el supuesto de que las personas con discapacidad deben recibir educación en escuelas especiales. A continuación, se presentarán los registros realizados de cuestiones de mayor relevancia.

Las prácticas registradas se centraron en los procesos de organización y gestión escolar, así como también en la producción de apoyos. En este sentido, se encontró en primer lugar que las concepciones de inclusión varían de escuela en escuela y, lo que es más, difieren entre el mismo personal de cada escuela. Sin embargo, los directivos de las escuelas seleccionadas para este estudio han logrado construir algunas concepciones de inclusión en sus escuelas que implican, entre otras cuestiones, concebir el lugar de las personas con discapacidad como alumnos/as legítimos de la escuela común.

Tanto los directivos como los docentes manifiestan haber estado al tanto del perfil inclusivo de las escuelas en las que se desempeñan actualmente, expresando incluso que fue ese perfil el que los motivó a seleccionar las escuelas consideradas en el marco de este estudio como lugar de trabajo.

Las prácticas que se desarrollan en las escuelas seleccionadas se caracterizan por estar enmarcadas en procesos de tipo colaborativo y trabajo en equipo. Así, docentes construyen apoyos con el aporte de los directivos, otros docentes, padres, los alumnos, maestras

integradoras, equipo externo, etc. Esos apoyos son, además, revisados constantemente y producidos en procesos de liderazgos compartidos entre los directivos y otros miembros de la comunidad escolar.

Asimismo, en las escuelas observadas los directivos exigen a los docentes ocuparse e involucrarse en los procesos educativos de todos sus alumnos, incluyendo a aquellos con discapacidad, al mismo tiempo que están atentos a las necesidades y los apoyos que los docentes puedan necesitar. Por otro lado, las prácticas observadas se caracterizan por estar enmarcadas en procesos de tipo colaborativo, de modo que los/as docentes construyen apoyos con el aporte de los directivos, otros docentes, padres, los alumnos, maestras integradoras, etc. Esos apoyos son, además, revisados constantemente.

Con respecto a la consideración de los directivos acerca de los usos de la normativa en torno a construir prácticas inclusivas, la respuesta es variable. En algunas escuelas no se observa la concepción de los directivos de la normativa como barrera ni como apoyo a la inclusión. Sin embargo, en otras, se citan ciertas resoluciones que regulan las cuestiones relativas a la evaluación y la acreditación identificándolas como barreras a la inclusión y al desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Lo que es más, hemos relevado que una escuela está llevando a cabo acciones judiciales en contra del sistema educativo a raíz de dicha normativa.

Con relación a las inspectoras, estas no son descriptas por las directoras como figuras de apoyo ni de formación para la inclusión significativas. Sí son descriptas como figuras que pueden colaborar en avalar o en obstaculizar ciertas prácticas de las escuelas comunes o procesos de acreditación.

Al consultar acerca de cómo se dan las relaciones con las escuelas especiales, en general, las escuelas coinciden en que esta relación se da con tensiones. En particular, la cuestión de la acreditación es un punto clave en los desacuerdos entre las escuelas comunes inclusivas y las escuelas especiales. Según nos refieren las escuelas comunes, las múltiples experiencias de exclusión de escuelas comunes o de escuelas especiales producen en las familias ciertas prácticas que, ante el contacto con una escuela inclusiva, pueden resultar en una barrera a la inclusión de su hijo/a.

Por último, hemos registrado que los apoyos en las escuelas pueden tomar diferentes formas. En esta oportunidad nos hemos centrado en describir los apoyos provistos por distinto tipo de personal docente y no docente, y aquellos recursos materiales para la integración de alumnos con discapacidad. En términos de recursos humanos, un hallazgo interesante supuso dar cuenta de que la producción de prácticas inclusivas no depende de la cantidad de personal en función de las personas con discapacidad. Hemos encontrado que en un aula de una escuela común a la que asiste una persona con discapacidad puede tener hasta tres adultos (o más) designados para el trabajo con el alumnado con discapacidad (Maestro/a de grado/profesor/a; Maestra/o integrador/a; acompañante terapéutico). Sin embargo, la sola presencia de este personal no define la posibilidad de brindar apoyos y un entorno inclusivo a la persona con discapacidad. En ocasiones es este mismo personal el que asegura que la persona con discapacidad no puede aprender y que a causa de esta cuestión debe ser derivada a una escuela especial.

A diferencia de este supuesto, hemos podido dar cuenta de que lo que hace posible la inclusión es la perspectiva que sostenga el personal sobre la discapacidad y el derecho del alumnado con discapacidad a aprender en una escuela común, sumado a un tipo de trabajo particular: el trabajo colectivo y colaborativo entre los adultos a cargo del aula y otros miembros de la comunidad escolar. En este sentido también hemos observado que no es un conocimiento de los tipos de discapacidades lo que facilita los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en escuelas comunes. Es más, la formación de las maestras integradoras en tanto docentes de educación especial no resulta adecuada, ya que supone la producción de prácticas que repiten la lógica de la segregación en la que está basada la educación especial y las mismas maestras se ven limitadas en sus funciones en escuelas comunes debido a este tipo de formación.

En torno a los apoyos materiales, las escuelas han manifestado malestar en tanto los recursos materiales son provistos a las escuelas especiales, mientras que los alumnos que precisan dichos apoyos están en las escuelas comunes. A su vez, hemos dado cuenta de que algunas escuelas comunes manifiestan producir sus propios apoyos materiales tanto para colaborar con los alumnos, así como para ofrecer recursos a los docentes.

## Bibliografía utilizada

Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13(2), 70-75.

----- (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

----- (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

----- (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-45

Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En: Barton, L. (Comp) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata

----- y Ainscow, M. (2000) Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata

Cobeñas, P. (2014). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles

----- (2015). Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Tesis de la Maestría en Educación, publicada en el repositorio institucional “Memoria Académica”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46994>

----- (2016) Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. Tesis de

Doctorado. UNLP. Publicada en el repositorio institucional “Memoria Académica”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Grimaldi, V. Cobeñas, P., Melchior, M., Battisuzzi, L. (2015). Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes. La Plata: Asociación Azul

Moriña-Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación*, (353), 325-326

Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education canada-toronto-*, 48(2), 62.

----- & Richler, D. (1991). Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion. Canada: The Roeher Institute, York University.