

Universidad Torcuato Di Tella

Maestría en Administración de la Educación

**¿CUÁN INCLUSIVO A LA DISCAPACIDAD ES EL
SISTEMA EDUCATIVO BONAERENSE?
UN DIAGNOSTICO DESDE LA PERSPECTIVA
DE SUS INSPECTORES**

TESISTA: MARÍA JOSÉ ADROGUÉ

DIRECTOR: JORGE M. GOROSTIAGA

Octubre de 2020

ÍNDICE

1. **Introducción**
 - 1.1. **Presentación del problema**
 - 1.2. **Aclaraciones (y limitaciones)**
 - 1.3. **Delimitación conceptual**
 - 1.4. **Preguntas de investigación y propósito (biografía)**
2. **Antecedentes de investigación. El estado del arte**
3. **Relevamientos cumplidos por Organizaciones de la sociedad civil**
4. **Marco teórico**
 - 4.1. **Educabilidad, escuela y fracaso escolar**
 - 4.2. **Discapacidad y sus denominaciones**
 - 4.3. **Gestión escolar, cambio y liderazgo**
 - 4.4. **Sistema educativo (y cultura escolar)**
 - 4.5. **El enfoque sociológico de la educación especial, según Sally Tomlinson**
 - 4.6. **El Índice de inclusión de Mel Ainscow y Tony Booth**
5. **Desarrollo de la investigación**
 - 5.1. **El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires: su organización**
 - 5.2. **El sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires: sus características**
 - 5.3. **Metodología de la investigación: estudio descriptivo de tipo cuantitativo**
 - 5.4. **Adaptación del *Inclusion Index* a nuestro estudio: aplicación de la encuesta mediante el Cuerpo de Inspectores**
 - 5.5. **Procesamiento de los datos obtenidos (herramientas)**
6. **Resultados generales**
 - 6.1. **Cuestionario Preliminar: Perfil de los encuestados**
 - 6.2. **Cuestionario de Relevamiento: Valoración de las dimensiones**
 - 6.2.1. **Primera dimensión: Culturas**
 - 6.2.2. **Segunda dimensión: Políticas**
 - 6.2.3. **Tercera dimensión: Prácticas**
 - 6.3. **Consideraciones hacia adentro de cada dimensión**

- 6.3.1. Crear culturas inclusivas**
 - 6.3.2. Elaborar políticas inclusivas**
 - 6.3.3. Desarrollar prácticas inclusivas**
 - 6.4. Análisis de combinaciones según respuestas: cruce de datos según nivel, modalidad y antigüedad de cada inspector.**
- 7. Conclusiones y reflexiones posibles.**

¿En qué nivel de inclusión se ubica el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires en general, y como lo perciben sus actores en particular? ¿Cuáles son los aspectos y dimensiones percibidas como más necesitadas de una profundización del proceso de inclusión?
- 8. Reflexiones finales: una propuesta de cambio**
- 9. Referencias**
 - 9.1. Libros y artículos**
 - 9.2. Documentos y legislación**
- 10. Anexos**
 - 10.A. Indicadores, preguntas y cuestionarios del Inclusion Index (Ainscow y Booth)**
 - 10.B. Encuesta suministrada**

RESUMEN

Este trabajo analiza el fenómeno de la inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una investigación exploratoria de carácter descriptivo y cuantitativo, que releva la percepción del nivel de inclusión en las escuelas mediante la aplicación del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth al cuerpo de inspectores que supervisa las escuelas (inspectores regionales, distritales e inspectores de enseñanza). Se analizan las percepciones según tres dimensiones (culturas, políticas y prácticas) y se procura detectar elementos que resulten útiles para el diseño e implementación de nuevas políticas de inclusión. El planteo general y el análisis

de los resultados también se aborda a partir de la *sociología de la educación especial*, de Tomlinson. Se propone la utilización del Inclusion Index como herramienta de medición y, simultáneamente, como disparador del cambio educativo. En sus conclusiones, el trabajo propone caminos que posibiliten una mayor inclusión de alumnos con discapacidad.

ABSTRACT

This work analyzes the phenomenon of the inclusion of students with disabilities in the educational system of the Province of Buenos Aires. It is an exploratory research of a descriptive and quantitative nature, which relieves the perception of inclusion levels in schools through the application of the Inclusion Index designed by Ainscow and Booth to the body of inspectors that supervises the schools (regional inspectors, district and pedagogical inspectors). Perceptions are analyzed according to three dimensions (cultures, policies and practices), and an attempt is made to detect elements that are useful for the design and implementation of new inclusion policies. The general approach and analysis of the results is also addressed from Tomlinson's sociology of special education. The use of the inclusion index is proposed as a measurement tool and, simultaneously, as a trigger for educational change. In its conclusions, the work proposes ways that make possible a greater inclusion of students with disabilities.

PALABRAS CLAVE

Inclusión - discapacidad - sistema educativo - índice de inclusión - sociología de la educación especial – supervisores – inspectores – Buenos Aires -

Inclusion – disability – educational system – inclusion index – Sociology of Special Education – supervisor – educational inspectors – Buenos Aires -

1.- INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La palabra “inclusión” ha extendido su aplicación, hoy día, a muchos ámbitos de la sociedad, entre los que se cuenta la realidad educativa y política, en general. Constituye un lugar común en la discusión sobre políticas educativas, diseño curricular, gestión institucional, pedagogía y otros aspectos vinculados a lo educativo, la consideración ineludible de la “inclusión” como tópico de la agenda. La inclusión en general (social, económica) y aquella educativa en particular (posiblemente, medio insoslayable para las primeras), representa un verdadero desafío en este nuevo milenio (Romero, 2013), una condición por la que, junto a la calidad, debemos responsabilizarnos (Narodowski, 2018); también constituye una interpelación a la educación desde su propia definición, pues impone rediseñar su función social selectiva para brindar elementos de inclusión social (Aguerrondo, 2008). El binomio inclusión - exclusión, y los conceptos de equidad y segregación, integran hoy el debate educativo (Ball, 2013), a punto de dar lugar a lo que se ha dado en llamar Justicia educativa (véase el interesante trabajo de Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Este imperativo ético general por una mayor inclusión (Amor Pan, 2007), sumado a los duros datos de la realidad (Fundación Par, 2006; Acuña, Goñi y Repetto, 2010; Echeita Sarrionandia, 2006a) y los informes de organizaciones de la sociedad civil locales ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (Edmund Rice International y Educación Inclusiva ONG, 2017; Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, 2017; Permanent Assembly for Human Rights et al. 2018), motiva especialmente nuestro interés en ahondar en la cuestión para nuestro país. Intentar conocer en qué situación se encuentra -en términos de inclusión- el mayor sistema educativo de Argentina y uno de los principales sistemas educativos del continente americano en términos cuantitativos. Ello nos interesa

no sólo como una muestra que sirva de termómetro de la realidad (cuán inclusivas son nuestras escuelas), sino también, eventualmente, como punto de partida para el diseño de nuevas políticas educativas de inclusión de cara al futuro, con una mirada innovadora pero también conocedora del territorio escolar, y que parta de la percepción de uno de sus principales actores, como es el cuerpo de Inspección.

Se trata de una cuestión educativa que justifica su tratamiento tanto desde la mirada político - pedagógica (¿es posible educar a todos? ¿cómo educar a todos en todo? ¿educar de modo segregado o único?) como desde el punto de vista cuantitativo (volumen de la población involucrada y cantidad de establecimientos educativos). En el último informe del Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud publicado en 2011 se estima que más de mil millones de personas viven en el mundo con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial y se resalta que cerca de 785 millones de personas (15,6%) de 15 años y más viven con una discapacidad. En cuanto a la población infantil, su estimación era a esa fecha de 95 millones de niños (5,1%), 13 millones de los cuales (0,7%) tienen “discapacidad grave”, y adicionalmente, se trata de una población en aumento. La Organización Mundial de la Salud resume en los siguientes 10 datos duros la situación de la discapacidad:

- 1) Más de 1000 millones de personas tienen algún tipo de discapacidad;
- 2) la discapacidad afecta de manera desproporcionada a las poblaciones vulnerables;
- 3) las personas con discapacidad no suelen recibir la atención de salud que necesitan;
- 4) los niños con discapacidad tienen menos probabilidad de ser escolarizados que los niños sin discapacidad;
- 5) las personas con discapacidad tienen más probabilidades de estar desempleadas que las personas sin discapacidad;
- 6) las personas con discapacidad son vulnerables a la pobreza;
- 7) la rehabilitación ayuda a potenciar al máximo la capacidad de vivir normalmente y a reforzar la independencia;
- 8) las personas con discapacidad pueden vivir

y participar en la comunidad; 9) los obstáculos discapacitantes se pueden superar; 10) la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad tiene por objeto promover, proteger y asegurar el goce de los derechos humanos por todas las personas con discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2017).

En el caso particular de Argentina, se ha dicho que uno de cada cinco hogares alberga una persona con discapacidad, y la prevalencia es del 12,9% (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Serie C, 2014). Sin embargo, estudios recientes para Argentina arrojan que las tasas de prevalencia muestran algunas variaciones (hacia la disminución), según la prueba piloto llevada adelante en 2017 en nuestro país, en el marco de la Ronda Censal 2020. Las interpretaciones y definiciones de la discapacidad, así como la selección de determinados grupos etarios para las muestras y su incidencia en el diseño de los instrumentos de medición vienen dando lugar a trabajos para la fijación de pautas generales de medición de la discapacidad, como el *Washington Group on Disability Statistics*, en el marco de la Comisión de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas (véase Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2019).

A estos datos se confronta la legislación que, a nivel global, nacional y provincial, impone la inclusión escolar, el derecho de todos a ser educados. Sin embargo, si bien la inclusión escolar de la discapacidad es postulada por la normativa, su implementación es escasa (Mendía en Fundación Par, 2005; Echeita Sarrionandia, 2006a; Acuña, Goñi y Repetto, 2010; Blanco Guijarro, 2006). Los últimos informes presentados en 2017 por organizaciones de la sociedad civil ante la Organización de las Naciones Unidas sobre cumplimiento de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en Argentina antes referidos, y de forma especial sobre su derecho a la educación inclusiva, corroboran lo antedicho, según se explicará en el capítulo pertinente. Además, a la escasez de implementación de la inclusión se

agrega el desinterés general por su calidad, pues la modalidad de educación especial escapa en Argentina, por distintos motivos, de las evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales (PISA, Aprender), a pesar de una primera experiencia innovadora para la Provincia de Buenos Aires, cumplida en 2019. Esa “Evaluación Provincial de Aprendizajes en Educación Especial”, cumplida por la Dirección General de Cultura y Educación, se llevó adelante en 20 escuelas de 13 distritos correspondientes a 8 regiones educativas, con participación de 152 estudiantes, 48 aplicadores docentes y 20 veedores, y su objetivo fue dar cuenta de los saberes y capacidades desarrollados en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019a).

Es por todo ello que en este trabajo hemos de investigar en qué situación se encuentra el sistema educativo bonaerense respecto de la inclusión de estudiantes con discapacidad, y lo haremos a partir de la percepción que tienen sobre esta situación los miembros del equipo de supervisión de la Provincia de Buenos Aires, es decir, quienes tienen a su cargo la inspección de las escuelas en lo relativo a sus funcionamiento, estructura, prácticas y cumplimiento de las políticas, entre otras cuestiones. El relevamiento se cumple mediante la aplicación de una encuesta o Índice de inclusión que permite recoger distintos aspectos vinculados a la realidad educativa, y que siguiendo nuestro marco teórico, se clasifican en tres dimensiones principales: las culturas, las políticas y las prácticas.

1.2.- ACLARACIONES (LIMITACIONES)

Explicitados ya el interés y magnitud de la cuestión, este trabajo no puede iniciarse sin el previo reconocimiento de algunas de sus limitaciones o debilidades. Seguramente los lectores encontrarán más de ellas, pero las siguientes son aquéllas que, *a priori*, hemos identificado y asumido. Así, esta investigación:

- (i) No pretende ni podrá considerarse un relevamiento exhaustivo del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.
- (ii) No busca caracterizar desde la teoría de la micropolítica escolar o de la organización escolar (Ball, 2012) a las instituciones de esa jurisdicción educativa, ni pretende imponer como única explicación del desarrollo de esa modalidad la teoría de la *Sociología de la Educación Especial* (Tomlinson 2012, 2014).
- (iii) Sólo propone llevar a un plano macro -el de un sistema educativo- aquellas dimensiones escolares identificadas por Ainscow y Booth (2002) para medir el nivel de inclusión percibido para sus escuelas.
- (iv) La medición y valoración de cada componente que integra esas dimensiones se hizo por parte del equipo de inspección o supervisión de la Provincia de Buenos Aires, es decir que las encuestas fueron contestadas por los miembros de la Dirección de Inspección General de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires.
- (v) Lo anterior importará, probablemente, algún sesgo, pues son los mismos responsables de la gestión del sistema educativo (que se postula como inclusivo) quienes ponderan los ítems propuestos. Es por ello que, además de la calificación (como muy inclusivo, relativamente inclusivo, poco inclusivo) que corresponda en términos de nivel de inclusión (*Inclusion Index*), revisaremos la posible relación entre las respuestas dadas a la encuesta propiamente dicha y el interrogatorio preliminar de cada inspector (referido a características personales y/o profesionales), en busca de algún posible patrón (que no se plantea como hipótesis inicial). Para esta búsqueda, será de utilidad el abordaje que, desde la sociología, propone Tomlinson (2012, 2014).
- (vi) La adaptación de un índice diseñado para instituciones educativas (*Inclusion Index*) a todo un sistema educativo importa un desafío en sí mismo, que sólo asumimos en la convicción de que, aun con las limitaciones del abordaje, puede arrojar resultados que contribuyan a identificar los focos donde es más urgente trabajar sobre la inclusión de alumnos con discapacidad. Abrigamos la esperanza de que esa identificación -en

especial, qué dimensión entre las culturas, las políticas o las prácticas es percibida con mayor o menor nivel de inclusión- constituya un insumo de utilidad para el desarrollo de programas y planes de implementación de mayor inclusión escolar.

1.3.- DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Por último, en esta introducción debemos también señalar tres cuestiones conceptuales, ya que sus significados se proyectan y empapan el contenido todo del trabajo: **(i) a qué nos referimos al hablar de inclusión; (ii) qué entendemos por discapacidad; y (iii) a qué se considerará educación inclusiva.**

Se trata de tres conceptos elásticos cuyos significados y límites no son ajenos a cosmovisiones e ideologías, ni al paso del tiempo y los cambios en la realidad. Por ello, nos resulta imperioso intentar definirlos, al menos en lo que hace a su uso en este trabajo de investigación. Esta aclaración no pretende postular la corrección o incorrección de tal o cual significado, ni la descalificación de los otros significados posibles, sino sólo esclarecer la cuestión con honestidad intelectual para la mejor delimitación de nuestro estudio. Corresponde aquí aclarar, sin embargo, que la aceptación de la existencia de distintas nociones sobre la educación inclusiva no implica de nuestra parte la adopción de una posición relativista que asigne a todas las concepciones idéntico valor; con Booth y Ainscow comprendemos que cada perspectiva constituye una mirada conectada a un sistema de valores y expresa el compromiso en alguna dirección particular para el desarrollo de prácticas que, necesariamente, implica alguna crítica a las otras posiciones. El debate se enriquece y hace honesto cuando los autores explicitan sus miradas, pues con ello, de algún modo, las exploran críticamente y evitan sus propias inconsistencias (Booth y Ainscow, 1998).

La palabra *inclusión* suele referir a un conjunto de grupos o “colectivos”, principalmente minorías poblacionales: raza, religión, nacionalidad,

sexo, discapacidad, etc. El valor de la inclusión, el desarrollo y la posibilidad de potenciar a cada persona y a su comunidad, se presentan hoy como aspiraciones fuera de discusión, no negociables, reconocidas en todo el mundo, especialmente a partir de las Conferencias de Educación Para Todos de Jomtien en 1990, seguida por la Conferencia Mundial de Salamanca de 1994 (UNESCO). “Inclusión es inclusión”: su propia palabra implica la no exclusión, y entonces, lo será inclusión de todos y sin exclusión de nadie, y por ello parece un oxímoron plantear la inclusión respecto de un grupo poblacional solamente (en nuestro caso, el de los niños con discapacidad). El fenómeno de la exclusión escolar -y su remedio, la inclusión- también es planteado por Tomlinson (2012; 2014) y Ainscow y Booth (2002a, 2002b) en términos generales y con la mayor amplitud, en el sentido de que la escuela inclusiva es la que recibe, toma en consideración para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y valora a todos los alumnos de la comunidad, sin limitar la inclusión que proponen al caso de los alumnos con discapacidad. Su aspiración -y la nuestra- es la de una misma escuela y servicio educativo para todos, una educación con mirada más amplia y abarcadora en la que la escuela responde a la diversidad de todos los estudiantes con prescindencia de su categorización en grupos con necesidades especiales o con discapacidad (Booth y Ainscow, 1998), de modo que la educación inclusiva no se limite al tratamiento favorable de los alumnos con discapacidad, con mala conducta, provenientes de grupos vulnerables, al movimiento de la escuela polivalente (Ainscow y Miles, 2008). Si bien la inclusión remite en realidad, entonces, a un proceso dinámico de aumento creciente en la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, es decir que se trata, de alguna manera, de una aspiración o de un movimiento hacia un ideal (el de la inclusión plena en una única educación para todos, sin necesidad de educación *especial, integrada, adaptada*, o incluso *inclusiva*), no necesariamente se trata de una ilusión inalcanzable o una quimera (como sí parecería serlo la ilusión de una única perspectiva). Se trata de un proceso continuo.

Sin embargo, la organización del sistema educativo en Argentina diferencia un grupo particular (el de los alumnos con discapacidad) como destinatario de un servicio educativo diferente; hay una sola modalidad vinculada

de forma directa y expresa a las características individuales del alumno: la Educación Especial. Si bien hay otras modalidades vinculadas a grupos que conforman minorías (vg. educación en contexto de encierro, educación hospitalaria), éstas toman en consideración las circunstancias actuales que rodean al alumno en el momento dado (privación de su libertad, imposibilidad de concurrir al establecimiento educativo), pero sin alusión a sus características y/o capacidades. Incluso la previsión de la modalidad para minorías étnicas (educación intercultural bilingüe) lo es más como el reconocimiento de un derecho colectivo (alude a los pueblos indígenas y no a las personas o alumnos) que individual.

Veamos: la ley nacional de Educación 26.206, en su Título II “El Sistema Educativo” prevé una organización de 12 niveles y/o modalidades educativas: inicial, primaria, secundaria, superior, técnico-profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de encierro, y domiciliaria/hospitalaria. Los **niveles** Inicial y Primaria corresponden a alumnos según sus edades, y los ciclos siguientes (Secundaria y Superior) se conciben principalmente como instancias de continuidad de la educación, para quienes hubieren finalizado los niveles previos. Establecidos estos niveles educativos, se definen las **modalidades**, que atienden a distintas cuestiones, como (a) orientaciones vocacionales específicas (técnico-profesional y artística), (b) circunstancias propias del entorno o de la vida de las personas en cuanto a su posibilidad de acceso a instituciones educativas (educación rural, en contexto de privación de libertad, domiciliaria y hospitalaria), o (c) características de su alumnado, sea por su edad (educación permanente de jóvenes y adultos), su origen (educación intercultural bilingüe), o sus características individuales (educación especial, para las personas con discapacidad). Parecería que el sistema propone, desde la normativa, que la modalidad de educación especial sea prestada en las mismas instituciones educativas comunes correspondientes a los niveles educativos, y no en ámbitos segregados. La ley nacional de educación 26.206, en la norma de su artículo 42 establece:

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

Por su parte, la Provincia de Buenos Aires organiza su sistema educativo en el Capítulo II de la ley 13.688, y contempla los niveles y modalidades impuestos por la legislación nacional, pero con admisión de otras modalidades (educación física, psicología comunitaria y pedagogía social, ambiental, intercultural), al tiempo que prevé una nueva clasificación del servicio educativo según su ámbito de desarrollo (Capítulo XI, arts. 46 al 54): en ámbitos urbanos, rurales continentales y de islas, contextos de encierro, domiciliario y hospitalario, y ámbitos virtuales. En la organización normativa del sistema educativo provincial, entonces, resulta más claro aun lo que señalamos para la legislación nacional en cuanto a que la educación especial es la única modalidad prevista para una minoría de la población definida por sus características particulares, puesto que la modalidad de educación intercultural se articula con todos los niveles, es decir, no está dirigida a un grupo de personas sino a todos los alumnos del sistema educativo, como las restantes provisiones de modalidades nuevas (física, psicología, etc.). En cuanto a la educación hospitalaria o domiciliaria (que suele asociarse a la educación especial), está referida con relación a su ámbito de prestación, tal como se indicó. Así, la ley 13.688, en la norma de su artículo 39 define la educación especial como sigue:

La Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La **Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa**, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona. (el resaltado es nuestro)

Si bien al definirse la modalidad de educación especial en la legislación provincial se postula también el principio de inclusión educativa, no podemos afirmar tan claramente -como lo es en el ámbito nacional- que se presente como modalidad para ser prestada en las mismas instituciones educativas comunes correspondientes a los niveles educativos, y no en ámbitos segregados. Ello, pues si bien en el artículo siguiente (art. 40, ley 13688), al establecer los procedimientos y recursos de la Dirección General de Cultura y Educación para asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, alude a “la accesibilidad física de todos los edificios escolares” (inciso f), antes de ello refiere a “la cobertura de las instituciones educativas especiales” (inciso d).

De cualquier forma, este desacoplamiento entre el postulado por mayor inclusión educativa y la modalidad de educación especial reflejado en la normativa, se presenta todavía lejano en el futuro: es muestra de la contradicción

y el amalgama que presentan las circunstancias actuales en los sistemas educativos, que a la vez que crecientemente competitivos y receptores de mayor cantidad de alumnos (en muchos casos niños de minorías antes excluidas del sistema educativo y que no logran desempeños acordes a los estándares requeridos), requieren de mayores servicios de apoyo en las escuelas comunes. Es decir, la educación especial en la escuela común, destinada a ese número creciente de niños identificados como portadores de “necesidades educativas especiales” y cuyos padres reclaman inclusión (en escuela común) y atención especializada (educación especial) (Tomlinson, 2014).

La existencia de una modalidad educativa específica para la minoría poblacional definida por sus características particulares -las personas con discapacidad- y, con base en ello, elegida como *destinataria diferenciada del servicio educativo en el mayor distrito educativo de nuestro país*, justifica doblemente que en este trabajo revisemos su *inclusión, es decir, la de los alumnos con discapacidad*. Esta delimitación del término inclusión a los fines de este estudio no importa -en modo alguno- negar que el origen de esa segregación de los niños con discapacidad (segregación que opera como condición necesaria de la posterior inclusión) pueda compartir su origen, en términos sociológicos, con la identificación de otras minorías desaventajadas, conviviendo con ello las categorías normativas y no-normativas, el debate sobre selección social, para finalmente dar lugar a la retórica (considerada menos estigmatizante pero mucho más abarcadora) de las “necesidades especiales” (Tomlinson, 2012) bajo cuyo paraguas suele intentarse el remedio a la exclusión de esos grupos también excluidos. Aquí nos ceñiremos, pues, a la inclusión de alumnos con discapacidad (aun en su concepción mixta, es decir, aquella que admite la combinación del modelo médico y el modelo social, según se indica más adelante).

En cuanto al concepto de Educación Inclusiva, en este estudio su significado aplica al caso particular de los niños con discapacidad -según se aclaró- y a su admisión en la escuela común. Somos conscientes de que esto último, es decir, considerar Educación Inclusiva sólo aquella en que el alumno con discapacidad es admitido en la escuela común (y no en la escuela de

modalidad especial) provoca resistencias: hay quienes sostienen que la educación inclusiva se cumplimenta con la admisión del alumno con discapacidad al “sistema educativo”, por lo que su pertenencia a la modalidad especial sería una manera de concretar su educación, en términos de inclusión. En nuestro caso, adoptamos la posición opuesta y lo hacemos no sólo debido a nuestro marco teórico referencial (“la educación inclusiva consiste en la participación creciente de todos los estudiantes en su vecindario, en su escuela local”, Booth y Ainscow, 1998: p.3), sino también de conformidad con documentos internacionales (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994), y con las pautas de interpretación de normas de rango supranacional (Convención internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006) establecidas por organismos internacionales, que consideran una práctica segregadora y discriminatoria que el servicio educativo de niños con discapacidad sea brindado en escuelas organizadas para atender exclusivamente alumnos con deficiencia. Así fue señalado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su Estudio temático (ONU, A/HRC/25/29, 2013, par. 4 y 5):

La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. ... El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios. Como se indica en su prefacio, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales está inspirada por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’ esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.

La justificación de esta cita (que implica la admisión de un actor internacional como fuente interpretativa de la normativa) se hace incuestionable a poco que se admita el fenómeno de la globalización y la reglamentación transnacional de los sistemas educativos. Si bien en este trabajo se omite -deliberadamente- el análisis legal y la exposición de la normativa atinente a la cuestión (su abordaje, análisis y sistematización merecería un trabajo autónomo), la simple lectura de este capítulo introductorio pone en evidencia un entramado de normas de distinta naturaleza (origen y rango) que contornean la educación inclusiva: comunicaciones, disposiciones, resoluciones de carácter burocrático-administrativo (en el caso, originadas en la Dirección General de Cultura y Educación de PBA), leyes dictadas por la legislatura provincial, así como por el Congreso de la Nación, resoluciones dictadas por el Consejo Federal de Educación, constituciones provincial y nacional, tratados y convenciones internacionales (a las que adhiere nuestro país) e incorporadas al sistema legal con rango supraconstitucional. A este respecto, y de forma particular porque ha sido en el ámbito internacional donde se originó el movimiento inclusivo de las personas con discapacidad, resulta especialmente interesante el trabajo de Gorostiaga (2020). Allí se expone con claridad, partiendo de la teoría de la regulación de los sistemas educativos y su diversidad de fuentes, el fenómeno de la regulación transnacional (con carácter político) de los sistemas educativos: se trata de un escenario en que los jugadores son muchos (la autoridad pública, coaliciones de organizaciones, asociaciones profesionales) y donde los movimientos de reforma global son liderados por organismos multilaterales no sólo desde lo propositivo, sino incluso en términos de regulación post-burocrática, a partir de la publicación de informes que, con distintos enfoques (enfoque humanista o de derechos, o economicista, según el organismo de que se trate), legitiman ciertas problematizaciones de la educación y, con ello, traccionan reformas educativas.

Volviendo a la delimitación de nuestro objeto de estudio y sin perjuicio de lo antedicho, debemos adelantar que en esta investigación se estudia el nivel de inclusión del sistema educativo provincial en su conjunto y/o totalidad, es decir, con consideración de sus escuelas especiales y con participación de los

inspectores de esa modalidad en la muestra. Por ello, la toma de posición respecto de la definición de Educación Inclusiva (si ella se cumple en la escuela común, o también en la escuela especial) no puede ser admitida como elemento de crítica a los resultados a que se arribe. Al tomar la muestra y aplicar el *Inclusion Index* desarrollado por Ainscow y Booth, se prescinde de este posicionamiento, y el puntaje de inclusión referirá al sistema en general, con prescindencia de las modalidades educativas.

Vamos ahora al **concepto de discapacidad**, puesto que junto a lo que se ha dado en llamar “Educación Inclusiva”, también ha sido objeto de importantes cambios. La idea de discapacidad ha variado con el tiempo, y si bien se ha presentado como dicotómicas las corrientes que postulaban el *modelo médico de la discapacidad* -que pone el acento exclusivamente en la deficiencia biológica de la persona- por un lado, y aquélla que defendía el *modelo social de la discapacidad* -que califica al medio social como “discapacitante”, atribuyéndole toda responsabilidad al impedir con sus barreras físicas y sociales el adecuado desempeño de todas las personas- (Maldonado, 2013), actualmente se admite que la discapacidad debe encararse desde una mirada mixta o ecléctica que reconozca los diferentes matices de este fenómeno complejo: la discapacidad está dada por la interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores de contexto, tanto personales como ambientales (World Health Organization y World Bank, 2011). Es aquí, entonces, que se abre el espacio para pensar el lugar de la institución escolar en general (¿ámbito discapacitante, o espacio habilitador?), de cada escuela en particular y del sistema educativo que integran, frente a esta población de alumnos frecuentemente rotulados como portadores de “necesidades educativas especiales”, y que reclama ser incluida en la vida escolar. La noción misma de discapacidad -su origen, desarrollo, y variaciones- constituye una cuestión sumamente interesante y compleja; si bien la idea de discapacidad nutre el concepto de Educación Inclusiva, su abordaje particular merecería un estudio en sí mismo (Buitrago Echeverri y Lara Bernal, 2013; Torres González, 2010), que excede los objetivos de esta investigación.

Así como el concepto de discapacidad ha sufrido cambios importantes, lo propio ocurrió con la educación de esta población, que en los comienzos fue rechazada por el sistema educativo en general, luego admitida aunque de manera segregada del sistema común, para ser actualmente recibida bajo modalidades progresivamente más inclusivas (Echeita Sarrionandia, 2006b; Vivar, Delgado, Corona y García, 2011; Verdugo Alonso, 2003; Moya Maya, Martínez Ferrer y Ruiz Salguero, 2012; Grañeras, Lamelas, Segalerva, Vázquez, Gordo y Molinuevo, 1998; González García, 2009). Segregación, integración e inclusión constituyen etapas crecientes (Blanco Guijarro, 2006; Operti y Belalcázar, 2008) en el fenómeno de la universalización de la escuela. El concepto de Educación Inclusiva se ha desarrollado al compás de los cambios reales en la manera de escolarización de niños con discapacidad. Sin embargo, a pesar de los avances normativos y prácticos a nivel no sólo mundial, sino también nacional e incluso local (Argentina, Provincia de Buenos Aires), la inclusión escolar de niños con discapacidad dista mucho de ser una realidad consolidada. La educación de este grupo poblacional presenta una realidad con escollos en su admisión, acreditación, promoción, egreso y titulación en las escuelas comunes, es decir, ajenas a la modalidad especial. La variedad de escenarios es grande, especialmente en el caso de instituciones de gestión privada, donde la autonomía escolar adquiere mayor potencia: inclusión total en todas las áreas, integración según se trate de materias curriculares o extracurriculares, aula compartida, espacios diferenciados, admisión de diferentes discapacidades o elección de un tipo de discapacidad, por nombrar sólo algunos aspectos.

Admitimos la riqueza (o la pobreza) que pueda presentar cada experiencia, pero entendemos que la equidad y la justicia educativa propuesta desde distintas disciplinas o enfoques como la gestión del cambio social (Bang y Vossoughi, 2016), sus ventajas en el desarrollo económico-social (Levin, 2008), la inclusión educativa como medio para la justicia social (Polat, 2011), como cuestión de estricta ética (Amor Pan, 2007), y como reconocimiento del objetivo moral último de la educación (posibilitar el cambio en la vida de los estudiantes y habilitarlos como ciudadanos activos en sociedades

crecientemente complejas: Fullan, 1993) imponen la necesidad de construir un piso básico de inclusión en todas y cada una de las instituciones que integran el sistema educativo, y para todos sus alumnos, de modo que todo niño pueda desarrollar su potencial y contar con herramientas para el auto valimiento propio de toda vida adulta, en la escuela más cercana a su domicilio, en su comunidad. Pensamos que sólo puede pensarse en construir inclusión con calidad partiendo de datos de la realidad: necesitamos saber cuán inclusivo es -o se percibe- el mayor sistema educativo del país.

1.4.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PROPÓSITO (BIOGRAFÍA)

La pregunta de nuestra investigación refiere al nivel de inclusión percibido por los miembros del sistema educativo y a las distintas dimensiones que este sistema presenta. Concretamente, nos preguntamos: ¿cuán inclusivo es, según la percepción de los agentes de la dirección de inspección, el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, conforme los parámetros y dimensiones del “Index for Inclusion” de Tony Booth y Mel Ainscow? De esta pregunta principal, y la aplicación de una encuesta que propone tres variables principales o generales que corresponden a las tres dimensiones de análisis de la realidad sobre la inclusión escolar (crear culturas inclusivas, establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas) derivan las siguientes: ¿En qué nivel de inclusión se ubica el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires en general, según las dimensiones propuestas? ¿Es el sistema considerado muy inclusivo, algo inclusivo o poco inclusivo? ¿Hay diferencias entre las valoraciones generales y las valoraciones para cada dimensión? ¿Hay alguna dimensión con valoración más inclusiva que otra? Por otro lado, respecto de la ubicación (rol, jerarquía, antigüedad, etc.) del inspector en el sistema, ¿es posible establecer alguna relación entre la formación docente y/o el área de desempeño (modalidad especial, escuela de gestión estatal o privada, inspector de enseñanza o regional, etc.), o características personales (sexo, antigüedad, edad) y la percepción del nivel de inclusión?

Con lo expuesto va dicho que el objetivo general de nuestro trabajo es ofrecer elementos para un diagnóstico, desde la percepción de la Inspección, sobre el nivel de inclusión del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, mediante la aplicación del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth y sus categorías o dimensiones. Se procura, entonces, identificar el nivel de inclusión percibido para cada una de las dimensiones propuestas por estos autores (culturas, políticas y prácticas) para el sistema educativo de PBA, obtener un resultado o puntaje de percepción de inclusión de cada dimensión y para todo el sistema educativo de PBA, y analizar la correlación de la percepción de inclusión/inclusividad con datos propios de los encuestados (formación, nivel o modalidad, antigüedad, etc.) de acuerdo con la Sociología de la Educación Especial; finalmente, explorar la utilización del Index como herramienta de diagnóstico del sistema educativo y su utilidad como disparador de un cambio educativo hacia la implementación de mayor inclusión.

Sin perjuicio de que el presente es un estudio descriptivo de tipo cuantitativo (según se explicará en la sección metodológica), entendemos que por las características de nuestro objeto de estudio (perteneciente a las ciencias sociales) y por la finalidad de la investigación (construir mayor inclusión educativa en la Provincia de Buenos Aires), las aclaraciones, limitaciones y delimitación conceptual previas no estarían completas sin alguna explicitación del paradigma filosófico de que partimos (y que incide en la selección de nuestro marco teórico) y una referencia personal relativa a la elección del tema y nuestro interés. Para ello seguiremos a John Creswell (2013), quien a pesar de referirse especialmente a las investigaciones cualitativas, presenta algunas clasificaciones de los abordajes y sugerencias que resultan también interesantes para nuestro caso.

Así, en cuanto a nuestro marco conceptual, asunciones filosóficas o marcos interpretativos, nos resulta útil la clasificación que propone el citado autor, entre aquellos marcos interpretativos que conforman teorías de las ciencias sociales y aquéllos de las teorías de la justicia social. En el primer grupo se ubican los paradigmas del positivismo, el realismo, el constructivismo social, interpretativismo y hermenéutica, los enfoques de transformación, las

perspectivas posmodernas, el pragmatismo, las teorías feministas, la teoría crítica racial, el paradigma *queer* (diríamos, LGTB), y el paradigma de la discapacidad. La enunciación es simplemente enumerativa, pues las perspectivas están en permanente expansión y, además, es posible que se utilice una combinación de teorías o perspectivas para el análisis e investigación. En nuestro caso, partimos de una posición realista en cuanto a lo ontológico, en el sentido de que entendemos que el mundo existe con independencia de nuestras creencias o construcciones teóricas, aunque compatible con la epistemología constructivista (Becerra, 2018) de la que deriva que el conocimiento es una construcción propia, principalmente debido a nuestra óptica pragmática: la finalidad de la investigación es contribuir a la transformación de la realidad educativa en la Provincia de Buenos Aires, y para ello debemos comprender la mirada que tienen los actores principales del sistema, distinguir pequeños subsistemas o categorías, a cuyo fin se selecciona un marco teórico que -según creemos- es útil para lograrlo, con independencia de que compartamos, o no, sus postulados. Tal es el caso de la teoría de la Sociología de la Educación Especial, enraizada en la teoría crítica racial, e incluso el paradigma de la discapacidad, que postula un concepto sociológico de ella.

Es este pragmatismo el que justifica, en nuestro caso, la referencia a una amplia y variada selección de autores que ayudan a identificar las principales piezas que conforman la realidad del rompecabezas de la inclusión escolar: la concepción de la escuela y su rol, la educabilidad universal y el fenómeno del fracaso escolar, el concepto de discapacidad, la mirada sobre la gestión escolar, el cambio y el liderazgo que requieren las innovaciones, la caracterización de los sistemas educativos, su dinámica y la cultura escolar. Este entramado de conceptos y miradas compone la cuestión general bajo estudio, aunque para su estudio particular en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires y su “medición” (al menos en opinión del equipo de Supervisión provincial) hayamos optado particularmente por un marco teórico especial, el de las dimensiones a partir de las cuales se construye el *índice de Inclusión* de Ainscow y Booth, y el de los posicionamientos, sesgos e intereses que propone la Sociología de la educación Especial de Sally Tomlinson. Entendemos que estos enfoques

presentan especial utilidad para la comprensión del fenómeno y, a partir de allí, permitirán detectar focos (dimensiones) y posicionamientos sobre los que deba (o pueda) diseñarse nuevos planes y programas de inclusión.

Sentado lo anterior y siguiendo todavía a Creswell (2013), toca una referencia personal a la elección del tema y tipo de investigación, alguna información sobre mi persona. La autora de este estudio proviene de una familia de profesionales (médicos y abogados) caracterizada por la firme convicción sobre el poder decisivo de la educación en el desarrollo vital de todas las personas. Simultáneamente, nuestra formación religiosa forjó un compromiso definitivo por implicarnos personalmente en el cambio de la realidad (diríamos, contribuir a “construir el Reino”) todo lo cual unido a mi formación de grado (abogada), derivó en una fuerte vocación por evitar situaciones de injusticia y vulneración de derechos (especialmente cuando impactan en las posibilidades de desarrollo y progreso personal), particularmente de parte de las personas más vulnerables. En este entorno y formación, tuvo lugar en nuestro núcleo familiar el nacimiento de un niño con discapacidad intelectual, y luego de la reflexión sobre su educación, la búsqueda de una vacante en una escuela común se convirtió en una odisea que, aunque bien resuelta en el caso particular, hizo evidente a nuestros ojos una realidad hasta ese momento desconocida: el de cientos de familias sin recursos o sin formación cuyos hijos o nietos eran sistemáticamente rechazados en el sistema de educación común, y finalmente quedaban fuera del sistema educativo general por las dificultades familiares que implican la escolarización en escuela especial (en general, alejadas del domicilio, y escuela diferente de la del resto del grupo familiar, además de su alto costo en el caso de las de gestión privada). Fue, entonces, un imperativo ético (la obra de Amor Pan resultó decisiva en nuestra formación y elección) el que impulsó nuestro interés por la cuestión de la inclusión de las personas con discapacidad, unida a la convicción de la necesidad imperiosa y vital de brindar educación a quienes más lo necesitan: la privación de derechos que escandaliza a cualquier abogado bien formado.

Decidimos, luego de hablar con directivos, docentes y familias, que lo prioritario era la concientización a instituciones educativas y directivos, para lo

cual ideamos y produjimos una película documental llamada “Oportunidades” (Adrogué M.J. y Septiembre Films, 2010) que contó con el apoyo de organizaciones internacionales (Organización Mundial de la Salud, Unicef y la Orden de Malta) y fue presentada en la apertura del acto de lanzamiento de la ONU del Informe Mundial sobre Discapacidad en las ciudades de Ginebra y Nueva York (2011), declarada de interés social por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, y presentada en el ámbito educativo en el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, en la semana de la Educación Especial (2011). A partir de entonces, fundamos EDUCACIÓN INCLUSIVA ONG, con la misión de brindar consultoría en inclusión educativa y conformar alianzas institucionales (entre ellas, la red nacional “Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva”), y de contribuir a la visibilización y concientización sobre la situación educativa de las personas con discapacidad con incidencia en políticas públicas (incluyendo un informe del estado de cumplimiento de la Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad ante el Comité de seguimiento ante ONU en 2017).

El interés personal y la necesidad profesional de conocer y entender con mayor profundidad el mundo docente, nos condujo al estudio de maestría a que corresponde esta investigación, y finalmente, a la función pública como máxima responsable legal de la cartera educativa de la Provincia de Buenos Aires (Directora Provincial de Legal y Técnica de la Dirección General de Cultura y Educación de PBA), con alejamiento de toda otra actividad previa en la cuestión. Esta última posición nos permitió conocer el funcionamiento y organización del sistema educativo a nivel macro, visitar semanalmente escuelas de educación común y de la modalidad especial, compartir el trabajo con la Dirección de Supervisión así como con las Direcciones de nivel y modalidad, y especialmente trabajar -a instancias del ministro- en el dictado de normativa local que avanzara decidida y claramente hacia una mayor inclusión de alumnos con discapacidad. Pero tratándose de un fenómeno multidimensional y, también, de un proceso en permanente desarrollo, nos pareció imperioso conocer más sobre el nivel de inclusión en cada dimensión, de manera que la revisión de las prácticas, las culturas y las políticas según el diagnóstico de quienes tienen a su cargo la inspección de todas las escuelas de la Provincia, constituya un insumo

para reforzar el cambio educativo que implica avanzar en el camino hacia una mayor inclusión efectiva.

2.- ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN. EL ESTADO DEL ARTE

Como se indicó al presentarse el problema, la inclusión educativa es actualmente objeto de estudio y las publicaciones son incontables. Algunos trabajos encaran la inclusión educativa desde la mirada de la gestión y el liderazgo (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010) -y lo hacen a punto tal de postular un nuevo tipo de liderazgo llamado “inclusivo” (Romero, 2013)-. Si bien suelen referir a inclusión no en términos de alumnos con discapacidad sino como relativa a alumnos pertenecientes a grupos poblaciones desfavorecidos cultural, social y económicamente, bien podría extrapolarse al caso de la inclusión de la discapacidad, y esta misma línea es coherente con nuestro marco teórico específico.

Por otro lado, existen variados trabajos respecto de los modos de enseñanza o aprendizaje para los niños con discapacidad o con necesidades educativas especiales (Valdez, 2012) y las herramientas tecnológicas disponibles que harán asequibles el contenido para lograr aprendizajes significativos (Maldonado, 2020), pero éstos suelen focalizarse en los aspectos psicológicos o limitaciones de cada patología o condición -vg. alumnos sordos, con síndrome de Down, discapacidad intelectual, TGD o espectro autista, Asperger, limitaciones sensoriales, etc.- para su adecuado abordaje pedagógico (Benavides, 2007), y no en la gestión escolar como proyecto en sí mismo ni, consecuentemente, en las características de la gestión institucional de la escuela, y -menos aun- del sistema educativo del que forma parte. En la mencionada línea de “guías” de escolarización, son especialmente valiosos los aportes y sistematizaciones formuladas en los trabajos de Levine (2003) y Bonals y Sánchez-Cano (2007), y el relevamiento de herramientas tecnológicas de Maldonado (2020).

Desde otro ángulo, importantes trabajos de recopilación y sistematización de datos, censos, y relevamientos de información intentan dar cuenta de la verdadera situación de la población con discapacidad: investigaciones que confrontan los postulados de la educación inclusiva con la realidad cotidiana de su consecución. En el ámbito local argentino, resultan de interés los trabajos de Acuña, Goñi y Repetto (2010) y Fundación Par (2005), que nos permitirán evaluar la relación entre normativa general y política institucional. Desde la perspectiva global, debe considerarse los trabajos de Artilles, Kozleski y Waitoller (2011), Ainscow (2007), y Echeita Sarrionandia (2006b), entre otros.

Particularmente interesante es la selección y coordinación de investigaciones presentadas -y comentadas, e incluso criticadas- por Booth y Ainscow (1998). En su obra *From them to us* distintos autores investigan experiencias de inclusión de alumnos en instituciones educativas de diferentes partes del mundo. En particular, se estudia los casos de Estados Unidos de América, Escocia, Nueva Zelanda, Noruega, los Países Bajos, Irlanda, Australia e Inglaterra. Si bien cada investigación de esa obra se detiene en las prácticas de inclusión llevadas adelante en una o un par de escuelas y con relación a uno o un grupo pequeño de alumnos con discapacidad o pertenecientes a alguna minoría o sector desfavorecido, cada autor contrasta, en mayor o menor medida, las características del tipo de inclusión escolar que lleva adelante la escuela elegida con la organización normativa o burocrática del sistema educativo en que está inmersa, pero omite predicar conclusiones sobre cómo y cuánto incluyen esos sistemas educativos de forma más general. Otra particularidad de esa obra de recopilación es que pone en evidencia (especialmente en los artículos de sus coordinadores) las distintas nociones de inclusión y las incoherencias a que podemos enfrentarnos al estudiar esta temática si no se tiene consciencia de que la inclusión educativa debe ser comprendida en relación a la inadmisibilidad incondicional de toda y cualquier exclusión. De ahí, pues, la expresión inicial de nuestro posicionamiento.

Esta obra de selección, guía y recopilación liderada por Booth y Ainscow es anterior al desarrollo del INCLUSION INDEX, y nos arriesgamos a

pensar que, posiblemente, haya sido la variedad (e incluso la contradicción) de miradas y valoraciones sobre el nivel de inclusión de las escuelas allí reportadas, sobre si sus prácticas podían considerarse segregadoras o propias (y adecuadas) de una *educación adaptada* (educación especial en la escuela común), la que puede haber alertado a nuestros autores sobre la necesidad de construir un índice con parámetros comunes y objetivos, observables por los propios miembros de la comunidad escolar, que permitiera medir el nivel de inclusión de cada escuela con prescindencia de qué práctica es considerada inclusiva por parte de cada evaluador, maestro o investigador. Sólo a partir de allí, es decir, de la construcción de consenso sobre prácticas concretas y observables, podría darse lugar al proceso de cambio (cultural, normativo, etc.) en la institución educativa, e irradiarlo hacia el sistema.

Por último, no podemos soslayar publicaciones que se centran en la crítica a la institución escolar en tanto su gramática, sus dispositivos y su abordaje “normalizador” del alumno se oponen al respeto fundamental de las singularidades, condición necesaria para el desarrollo de las potencialidades – muchas, pocas, variadas- de cada alumno (Lus, 1995; Baquero, 2002; Baquero y Narodowski, 1991; Skliar, 2005; Sosa, 2008; Vain 2005, 2006) y otras investigaciones que se ocupan de destacar las características de la modalidad de Educación Especial, sus riquezas y debilidades, de analizar las tensiones entre educación especial e inclusiva (Fuchs y Fuchs, 1993; Andrews, Carnine, Coutinho, Edgar, Forness, Fuchs, Jordan, Kauffman, Patton, Rosell, Rueda, Schiller, Skrtic y Wong, 2000; Ferri, Gallagher y Connor, 2011), y de proponer así nuevas estrategias escolares para abordar la enseñanza a alumnos con dificultades y/o con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; 1998; 2009; Fuchs, Fuchs y Bishop, 1992; Rueda, 2011; Klingner y Boardman, 2011).

Sin embargo, y a pesar de la vinculación de los estudios mencionados con aspectos centrales de nuestra investigación, ninguno de ellos propone (como hacemos nosotros) intentar medir el nivel de inclusión de un sistema educativo mediante la aplicación del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth, para luego desentrañar sus respuestas con el cristal de la Sociología de la Educación de Sally Tomlinson. Algunas investigaciones sí hacen lo primero, es decir, la

adaptación y/o aplicación del *Inclusion Index* no ya a una escuela en particular sino a un grupo de ellas y/o comunidades mayores y a otros contextos, e incluso se preguntan sobre su validez o posibilidades de aplicación respecto de otros sistemas educativos diferentes a aquél en que fue diseñado. En esta línea encontramos algunos trabajos, aunque ninguno de ellos para Argentina.

Castro Rubilar, Castañeda Díaz, Ossa-Cornejo, Blanco-Hadi y Castillo-Valenzuela (2017) proponen, a partir de la adaptación del *Inclusion Index* de Ainscow y Booth, un nuevo instrumento de medición sobre la aceptación y disposición para la inclusión escolar denominado “Escala de Autoadscripción Inclusiva”, cuyo objeto es establecer un criterio de medición individual (personal) por parte de docentes y directivos, sobre la base de creencias y actitudes de la aceptación de la inclusión. La aplicación de esta escala se cumple mediante entrevistas a 548 maestros de una muestra representativa de escuelas secundarias de la localidad de Ñuble, en Chile. Si bien los resultados destacan ciertos elementos de forma especial, éstos no dejan de agruparse bajo las tres dimensiones propuestas por el Índice de Inclusión de nuestro marco teórico. La investigación parte del problema de la ausencia de un instrumento en español sobre la disposición para la inclusión, en especial para un sistema educativo caracterizado -tanto en los niveles de política, como de gestión- por un fuerte perfil burocrático-curricular en la toma de decisiones, que se erige en barrera para los procesos de diversidad e inclusión del alumnado.

El trabajo de Deppeler y Harvey (2004) comienza por revisar la validación (y modificación) del *Inclusion Index* en un proceso de seis fases, y cumplido ello, lo aplica para indagar sobre la eficacia y sustentabilidad del abordaje escolar integral y su impacto sobre la mejora de las prácticas inclusivas, el fortalecimiento de las redes (hacia fuera de la escuela) y la mejora de los aprendizajes de alumnos con discapacidad en las escuelas católicas primarias y secundarias de Victoria, Australia. También en relación con el sistema educativo australiano e Islas del Pacífico (islas Salomon), Carrington -en distintas investigaciones cumplidas en coautoría (Carrington y Duke: 2014; Carrington, Bourke y Dharan: 2012, Carrington y Elkins: 2002) propone el uso del *Inclusion Index* especialmente como vehículo para desarrollar comunidades escolares

inclusivas, pero simultáneamente pone de relieve otras cuestiones, como la grieta entre las políticas (en términos legal-burocráticos) inclusivas y las culturas escolares particulares, es decir, la brecha entre la política y la práctica (2002); la necesidad de reconocer que se trata de modelos de inclusión desarrollados en Occidente sobre la perspectiva de derechos humanos (2014), y el fuerte apoyo que requiere el personal de la educación para revisar la práctica escolar posando su mirada en la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; también señala la necesidad de que el desarrollo de políticas se encuentre fundamentado culturalmente (2012). Nuevamente para Queensland, Australia, un trabajo de Duke (2009) propone, partiendo del *Inclusion Index* de Ainscow y Booth, una innovación para la mejora y el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en el distrito, con impacto -incluso- sobre el diseño de su marco curricular. Se prevé, entonces, el desarrollo de planes de acción surgidos de la reflexión por parte de los participantes sobre sus expectativas y los resultados de los procesos de aprendizaje que llevan a adelante, a partir de los valores, dimensiones e indicadores que propone el *Index*.

Por su parte, el trabajo de Duran, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval Mena (2005) da cuenta de la adaptación (a partir de la traducción de la UNESCO para América Latina) del *Inclusion Index* para su aplicación en España, particularmente en el distrito de Madrid, a través del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, y en Cataluña mediante el trabajo cumplido por el *Grup de treball sobre Escola Inclusiva* del ICE de la Universidad de Barcelona. En el primer caso, la aplicación del Índice se cumplió en un centro de secundaria de la Comunidad de Madrid, mientras que la aplicación de la versión catalana se inició en tres centros educativos con gran diversidad en su alumnado. El informe también da cuenta de pruebas llevadas a cabo en el País Vasco, con participación del Departamento de Educación de su Gobierno, inicialmente en dos centros públicos, con proyección a una mayor cantidad. La publicación concluye en un auspicioso uso futuro del *Inclusion Index* como elemento de innovación y cambio hacia una educación más inclusiva.

También relativo a España, pero con una propuesta de análisis diferente, se destaca el trabajo de Sánchez, Rodríguez y Sandoval (2019): se

trata de un estudio descriptivo (también mediante la aplicación del *Inclusion index*) sobre la inclusión escolar en centros educativos de educación primaria en España, a través de 430 profesionales pertenecientes a distintas escuelas. Lo particularmente interesante de este estudio es que investiga sobre cuáles resultan ser las barreras y cuáles los facilitadores para la inclusión escolar, y allí encuentra la relación entre las variables usualmente identificadas en las investigaciones y el grado de inclusión: el tipo de institución (pública o privada), la ubicación (urbana o rural), escuelas consideradas comunidades de aprendizaje, cantidad de docentes de apoyo y cantidad de alumnos regulares y número de alumnos con “necesidades educativas especiales” (los autores utilizan esa categoría) forma de agrupamiento de alumnos por parte de la escuela, participación familiar, etc. En sus resultados destacan que las características socio-demográficas del establecimiento o el tipo de escuela, así como la cantidad de alumnos con alguna discapacidad no guardan relación significativa con la inclusión escolar (es decir, serían variables neutras). Por otro lado, se presenta como una variable negativa la existencia de una mayor cantidad de docentes de apoyo, de modo que a mayor número de maestros o terapeutas especialistas, se constata menor inclusión. Por otro lado, el nivel de participación familiar eleva los registros de nivel de inclusión, así como la cohesión de la comunidad educativa y la expresión de altas expectativas respecto de los alumnos por parte de sus maestros. Por último, también la existencia de proyectos de innovación escolar se proyecta sobre el nivel de inclusión y la calidad de la enseñanza.

Incluimos en esta sección el trabajo de Halinen y Järvinen (2008) sobre la educación inclusiva en Finlandia aunque no releve niveles de inclusión, porque el motivo de esa omisión es -precisamente- que se trata de un sistema educativo con plena inclusión de alumnos con discapacidad y, simultáneamente, muy alta calidad y equidad educativas. Esta publicación destaca la fuerte incidencia que tuvo en ese proceso el cambio en las políticas educativas llevadas adelante a partir de las iniciativas de UNESCO Educación para Todos y particularmente de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, pues fue a partir de esta última que todos los estudiantes finlandeses de una misma edad

reciben una educación básica similar, con inclusión de quienes tengan deficiencias más graves en su desarrollo. Destacan las autoras que en Finlandia constituye un lugar común la consideración de que la educación de pre-escolar y básica es un derecho de todos, lo que provoca que más del 99,7% de los estudiantes termine los nueve años de la educación polivalente. Para el desarrollo de esa inclusión, las autoras identifican tres etapas o pasos fundamentales y concatenados en el sistema finlandés: (i) la garantía para todos del acceso a la educación, es decir, la obligación de asistir a la escuela y terminar al menos los estudios básicos, que se cumplimenta con la actividad material de establecer una amplia red de escuelas y su gratuidad; (ii) la priorización de la mejora en la calidad y la prolongación del tiempo de permanencia en la escuela (perfeccionamiento de currículos, formación pedagógica ; (iii) la eliminación de obstáculos al aprendizaje y a la prestación de apoyos. A partir de la experiencia finlandesa las autoras proponen 5 “esferas de desarrollo” a tener en cuenta para el avance permanente en el camino de la inclusión: que el concepto de educación inclusiva se apoye en valores abrazados por la sociedad; que todos los niños asistan a la escuela (lo que implica decisiones sobre las distancias entre el hogar y la escuela); que se trabaje con participación de todos los integrantes de la sociedad sobre principios de colaboración y con respaldo de las familias; una sólida capacidad profesionales de los maestros y su interacción con el sistema; un currículo que exprese los valores básicos de la inclusión de la educación, con procesos de análisis y evaluación abiertos, favorables e interactivos, sólo posible con la cooperación entre administradores de distintos niveles y jurisdicciones.

En cuanto a la posibilidad de que *el Índice de Inclusión* de Ainscow y Booth constituya una herramienta hábil para traccionar y, así, proyectar una mayor inclusión educativa a todo un sistema local, resulta muy interesante el trabajo de Heung (2006), centrado en el sistema educativo de Hong Kong. En su trabajo se desarrolla una adaptación del Index -diseña así el *Hong Kong Indicators for Inclusion-* y pone de resalto la incidencia de las diferencias culturales en este modelaje del instrumento de medición, así como sus limitaciones para proyectar cambios a escala, la cultura escolar (y su capacidad o incapacidad) de autoevaluación y a sus estándares de desempeño.

Finalmente, no puede omitirse al relevar el estado del arte la mención de algunos trabajos de tono crítico sobre el Índice de inclusión, en particular, los de Forlin y Loreman (2014) y de Álvarez Balandra (2011). En el primero, los autores desarrollan su investigación en dos secciones: la primera dedicada al análisis de nociones generales y propias de la inclusión (conceptualización sobre la educación inclusiva) con definiciones y conceptos sobre evaluación, implementación de políticas, aulas inclusivas, rol del maestro, recursos y eliminación de barreras, entre otras. En la segunda sección, los autores comienzan por plantear los desafíos éticos y los dilemas propios de pretender medir la educación inclusiva, y luego pasan revista de publicaciones relativas al desarrollo de indicadores internacionales. Se trata de una obra actual y ambiciosa en su abordaje -que sistematiza contenidos teóricos y experiencias prácticas, al tiempo que recopila trabajos de distintos autores-. La obra parte de la idea de que la adopción internacional de la práctica inclusiva es el enfoque más equitativo y global de la educación, ello, relacionado también con el cumplimiento de declaraciones y convenciones de rango internacional. Así, reconociendo la actualidad y creciente importancia del tema, también admite la complejidad y diversidad de las realidades que presentan disparidades significativas tanto en la conceptualización como en la implementación de la educación inclusiva. El volumen 3 de esta serie (*Perspectivas internacionales sobre educación inclusiva*) contribuye al discurso académico internacional, pues pasa revista de distintas filosofías y prácticas cuya revisión propone según el contexto dado, siempre con la mira puesta en ayudar a los participantes de esta práctica escolar. Allí se brinda un enfoque de medición de la educación inclusiva, repasa sus distintas conceptualizaciones, describe las formas en que cada sistema mide o intenta medir su impacto y su efectividad, sin dejar de destacar la complejidad de los problemas asociados con esta medición (problemas éticos, problemas en la aplicación de modelos traídos de otros entornos culturales, desarrollo e implementación de políticas, mediciones para la preparación de los maestros, características docentes, tipos de liderazgo, etc.). La obra intenta contribuir a la construcción de marcadores internos para la mejora continua, así como a la fijación y postulación de objetivos -usualmente ausentes o poco claros-

. Si bien en su primera sección trata principalmente la conceptualización de la medición en educación inclusiva y la complejidad de los problemas que presenta (incluyendo sus implicancias prácticas), la segunda sección se dedica a la medición en la práctica y releva el desarrollo en el mundo de distintos indicadores de educación inclusiva.

Por su parte, el trabajo de Álvarez Balandra (2011) propone una crítica abierta al *Inclusion Index* no en términos de su utilidad como instrumento de medición, sino a partir de los fundamentos de las principales escuelas de Investigación-Acción: la escuela inglesa, cuyos exponentes son Elliot y Stenhouse, y la escuela australiana, representada por Carr, Kemmis y Mac Taggart. Álvarez Balandra afirma, bajo el prisma de la investigación-acción, que la reflexión que genera el profesor (sobre un currículo como proceso flexible de desarrollo y evaluación) es “proceso y producto a la vez” porque se da simultáneamente en la práctica, y los datos empíricos se vuelven relevantes y son, entonces, fundamento para mejorar la reflexión práctica. Sin embargo (con cita de Elliot) el autor denuncia que la investigación-acción “*ha sido secuestrada al servicio de la racionalidad técnica*” (p.6), de modo que los maestros la utilizan con total prescindencia de la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje, pues lo usan simplemente como forma de controlar el aprendizaje de los alumnos. Por ello, el autor reclama, a este respecto, la incorporación de una dimensión ética en el *Inclusion Index*. También reclama un mayor protagonismo docente, al endilgar a Ainscow y Booth la virtual eliminación del maestro por vía de supeditar su trabajo a aquél del coordinador que guía o conduce el trabajo de aplicación del Índice. De este modo -sostiene-, el diálogo pierde las características propias como acción comunicativa que requiere de una relación circular (acción comunicativa instrumental, estratégica, conversacional, regulada por normas y dramática), y ya no privilegia al hablante (docente) sino a quien escucha (coordinador). Sostiene como conclusión que las formas para la obtención de una mayor inclusión sólo pueden construirse sobre la especificidad de cada escuela y admitiendo una multiplicidad de formas, pero no con un instrumento normativo general preestablecido (así considera al Index).

3.- RELEVAMIENTOS CUMPLIDOS POR ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL

La Organización de las Naciones Unidas cuenta con comités encargados de monitorear el cumplimiento de las Convenciones suscriptas por parte de los Estados, como modo de evitar que los acuerdos internacionales se reduzcan a meras declamaciones sin aplicación práctica. Consecuentemente, para este relevamiento la ONU prevé una agenda de revisión de cumplimiento de los tratados, de manera que con cierta periodicidad los estados informen sobre el estado de cumplimiento y sus avances: las medidas adoptadas, su instrumentación y los datos oficiales con que se cuente. En este mecanismo de control, que incluye pedidos de información, observaciones y recomendaciones a los Estados, se da participación a organizaciones de la sociedad civil del país en cuestión, de modo de contar no sólo con información emanada del poder público, sino también con relevamientos nacidos del control ciudadano que permitan contrastar aquella información de carácter oficial.

Yendo a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Comité con el mismo nombre es el órgano de expertos independientes que supervisa su aplicación, y ante quien se presentan (por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas) los informes de cumplimiento, según lo previsto en el correspondiente Protocolo Facultativo. En el año 2017 tuvo lugar la última revisión de esta Convención para la Argentina, con presentación de variados informes por parte del Estado argentino, de alianzas y redes de organizaciones de la sociedad civil (algunas de ellas, con sede en la Provincia de Buenos Aires), y por la Defensoría General de la Nación (Ministerio Público de la Defensa). La “Lista de cuestiones previa a la presentación del segundo y tercer informes periódicos combinados de la Argentina” (es decir, la información requerida por el Comité al estado argentino) preveía:

Educación (art. 24). 29. Sírvanse proporcionar información desglosada por edad, sexo y discapacidad con porcentajes de

inclusión educativa en todos los niveles y las regiones del Estado parte. Por favor, indiquen el número de personas con discapacidad en la educación especial segregada en comparación con el número de estudiantes con discapacidad en la educación inclusiva y el número de centros de recursos para la inclusión, así como su cobertura geográfica. Indiquen la existencia de ajustes razonables en el ámbito educativo y los programas de formación de profesores en la educación inclusiva. Por favor informen sobre los recursos destinados a la implementación de la resolución del Consejo Federal de Educación 311/2016 relativa a la promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad y sobre programas destinados a prevenir el rechazo de estudiantes con discapacidad en la educación regular y crear un ambiente educativo inclusivo. Por favor informen si la observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva ha sido reconocido por las autoridades públicas en el Estado parte. (CRPD/C/ARG/QPR/2-3)

Los informes de la sociedad civil presentados, si bien ninguno trata de forma exclusiva la situación educativa para la Provincia de Buenos Aires, entendemos que constituyen un insumo de utilidad porque contribuyen a comprender, a partir de relevamientos concretos, la situación de las personas con discapacidad en nuestro país. Algunos de los informes se refieren sólo al derecho a una educación inclusiva, mientras otros abordan la situación de cumplimiento de todos o casi todos los derechos reconocidos por esa Convención. Toda vez que nuestro interés es estrictamente el ámbito educativo, nos limitaremos aquí a esa cuestión (contemplada en el art. 24 de la Convención) y a los aspectos centrales relevados en torno de ella en los informes presentados ante la ONU. Fueron presentados un total de 6 informes -completos, parciales y recomendaciones para la lista de preguntas a formular al Estado- (incluyendo el de la Defensoría General), según se informa en “Bases de datos de los órganos

de tratados de las Naciones Unidas, estado de la presentación de informes para Argentina (ONU, Oficina de Alto Comisionado) que denuncian un limitado cumplimiento efectivo del derecho a la educación inclusiva para el país en general, al tiempo que reconocen un avance normativo. Lo hacen mediante las siguientes observaciones:

- a.** Critican la estructura del sistema educativo a nivel nacional (Ley 26.206) - anterior a la suscripción de la Convención por nuestro país- y su previsión de un sistema de educación común con un subsistema de educación especial segregada destinado a los portadores de discapacidad.
- b.** Destacan de forma positiva el cambio regulatorio introducido por la Resolución Número 311/2016 del Consejo Federal de Educación, con las limitaciones que impone la necesidad de su reglamentación local por parte de las jurisdicciones provinciales (algunas provincias omiten la reglamentación de esa Resolución de carácter federal porque no se ajusta al marco normativo provincial).
- c.** Denuncian la falta de provisión suficiente de profesionales afectados a la inclusión educativa, especialmente en el caso de alumnos sin cobertura médica, con la consiguiente ausencia de vacantes inclusivas en escuela común y consecuente derivación automática a la escuela especial en el ingreso y al producirse el avance en la escolaridad y cambio de ciclo (inicial-primaria-secundaria). Es decir, el rechazo sistemático a la inscripción de personas con discapacidad en escuelas comunes y mecanismos de derivación a escuela especial sobre el modelo médico.
- d.** Refieren la existencia de situaciones de abusos de poder en el ámbito de las escuelas de gestión privada, al obligarse a los padres de los alumnos con discapacidad a suscribir documentación que implica la renuncia del derecho a la inclusión. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se denuncia la imposición de la doble matriculación como una vulneración de derechos y violación de la libertad de elección.
- e.** Destacan la falta de programas de entrenamiento docente y la alegación por parte de los maestros de no estar capacitados para cumplimentar la inclusión educativa de alumnos con discapacidad. A ellos se suma el

agravante de que la formación inicial docente se mantiene estructurada entre educación común y especial.

- f. Ponen de manifiesto la disparidad entre la información colectada para las escuelas comunes y aquellas de educación especial (se denuncia la falta de datos en relación a los estudiantes que asisten a escuelas especiales, sus niveles de aprendizaje, sus trayectorias educativas).
- g. Denuncian falta de accesibilidad física y comunicacional en las escuelas, falta de previsión de mecanismos de resolución de conflictos escolares vinculados a la inclusión y escasa participación de personas con discapacidad en la definición de políticas públicas. Informan la existencia de reclamos judiciales por la vulneración del derecho.

Cuanto fue expuesto precedentemente constituye el núcleo de los informes presentados en 2017 en el ámbito internacional, y entendemos que, siendo la Provincia de Buenos Aires lugar de residencia del 40% de la población escolar total de Argentina, cuanto allí se predica razonablemente resulte aplicable al ámbito escolar bonaerense. Debemos, sin embargo, adelantar que -como se verá en la sección correspondiente a ese sistema educativo en particular-, desde el punto de vista normativo se produjeron en la Provincia de Buenos Aires con posterioridad a los informes aquí relevados, importantes avances hacia el reconocimiento y la implementación de la educación inclusiva.

4.- MARCO TEÓRICO

4.1.- EDUCABILIDAD, ESCUELA Y FRACASO ESCOLAR

Ya en los albores de la fundación del saber experto que luego constituyó la *pedagogía*, los maestros Jan Comenio en su *Didáctica Magna* del año 1632 y Jean Baptiste de La Salle en sus *Meditaciones sobre el misterio de*

la Enseñanza y en la *Guía de las escuelas cristianas* de 1706, se interrogaron sobre a quién o quiénes educar. ¿A quién se dirige el maestro? ¿Quién es el sujeto pasivo del acto de educar? ¿Quién y cómo debe educarse? ¿Para quién o quiénes es la escuela? Todos interrogantes dirigidos al diseño de un método de enseñanza capaz de ser replicado y aplicado a mayor escala. Así, al tratar de establecer la materia prima de trabajo, aquello con lo cual se trabaja en la escuela (el niño), se esbozó un concepto que luego se desarrolló como el *principio de la educabilidad universal*, que postula que debe educarse a todos, pues sólo así una criatura nacida como simple hombre, más cercano al mundo material que a la vida trascendental, podrá convertirse en aquello a lo que está llamado: a ser un Hombre cabal. “Dios quiere que todos los hombres vengán en conocimiento de la verdad y que todos sean salvos” (de La Salle, s/f -1951: p. 2). “A todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes” (Comenio, 1998: p. 17). “El mismo Dios nos asegura siempre que ante Él no hay acepción de personas” (p. 22).

Resulta evidente que detrás –o más bien, como sustento mismo- del principio de educabilidad universal se yergue una particular concepción del hombre y, consecuentemente, de la educación y de la escuela. El niño no es un ser meramente intelectual o funcional, sino un todo, y también así se concibe a la escuela. Este ideal pansófico que propone enseñar todo a todos, está, entonces, íntimamente vinculado a la escuela pública (Narodowski, 2018). Siguiendo a Simons y Masschelein (2014) esta escuela representa, precisamente, la ventana de apertura al mundo.

Es una intervención democrática en el sentido de que ‘hace’ tiempo libre para todos, independientemente de los antecedentes de origen y, justamente por eso, instala la igualdad. La escuela es una invención que convierte a todo el mundo en estudiante y, en ese sentido, pone a todos en la misma situación inicial. En la escuela, el mundo se hace público. Por lo tanto, no tiene que ver con la iniciación en la cultura o en el estilo de vida de un grupo particular (de una

posición social, una clase, etc.). Con la invención de la escuela, la sociedad ofrece la oportunidad de un nuevo comienzo, de una renovación. (p. 96).

Partiendo de este **marco teórico** que admite la educabilidad universal, y que observa a la escuela como un espacio de oportunidad vital (Simons y Masschelein, 2014) es que pensaremos la educación de alumnos con discapacidad: sólo será realizable la educación de todos si aquello que debe transmitirse puede ser recibido y procesado por todos. El núcleo de los conocimientos se contorneará sobre la figura de aquellas capacidades básicas del alumno que se considere esenciales para su desarrollo como persona. “En las escuelas hay que enseñar todo a todos” señala Comenio, pero aclara que ello no implica juzgar necesario que todos tengan conocimientos de todas las ciencias y artes (p. 24). También de La Salle (s/f -1951) alude, de algún modo, a la necesidad de adaptar, al estipular que corresponde enseñar a los discípulos lo que deben saber *según su edad y capacidad*, y sin descuidar a los más ignorantes y los más pobres. En los tiempos que corren, se sostiene que la escuela ya no puede ni debe ser simple transmisora de datos e información, sino que debe trabajar sobre la formación de competencias en sus alumnos: capacidad de resolver problemas con autonomía, de aprender a lo largo de la vida, de comunicarse e interactuar, de escuchar e incluir al otro, de tolerar la incertidumbre, entre otras. Incluso hay quienes plantean (Aldrich, 2011) -acompañando el movimiento del *home schooling*- que hoy la educación requiere de reglas de des-escolarización, de manera que la educación abarque tres aspectos vitales: aprender a ser (con reflexión sobre uno mismo), aprender a hacer (que implica mucha práctica), y aprender a saber (focalizado en el conocimiento que se concentra en libros y lecciones).

El estudio de la educabilidad en sí –tal como lo adelantamos respecto de la discapacidad- es de tal entidad que merecería, también, un trabajo independiente, siendo ésa la razón por la que nos limitamos aquí a dar cuenta de algunas de sus facetas: La educabilidad toma un cariz sociológico (Flude y

Ahier, 2013; Bernstein, 2000), al tiempo que el comportamiento también cobra peso. En este recorrido, parece insoslayable la alusión al trabajo de Rutter, Tizard y Whitmore (1970).

El debate sobre los aspectos pedagógicos de la educación inclusiva pone la lupa sobre la diferencia entre la *pedagogía de la desviación* y la *pedagogía de la inclusión*: mientras la primera establece una jerarquía de aptitudes cognitivas para mediar la capacidad del estudiante, explica el fracaso escolar en las dificultades de aprendizaje por la deficiencia del alumno, centra las respuestas de la escuela en las deficiencias, acentúa la especialización como competencia principal de los profesores y propone curriculum alternativo para los estudiantes de bajo rendimiento, la pedagogía de la inclusión destaca el potencial de aprendizaje de cada estudiante, sostiene que el fracaso escolar se relaciona con las respuestas insuficientes de la escuela, destaca la necesidad de la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje, y postula la necesidad de un curriculum común para todos los estudiantes (Operti y Belalcázar, 2008). En la misma línea, sobre la cuestión de si es posible educar a niños con discapacidad, interesa señalar que otros autores (Baquero y Narodowski: 1991, Skliar: 2007, 2005; Ainscow: 2007) también destacan que, frente al fracaso, rara vez el resultado adverso se atribuye al método utilizado o a las habilidades del docente; el fracaso es siempre por y del alumno. Incluso en el ámbito de la escuela especial, los psicólogos tienden a analizar la problemática desde la “reducción al individuo”, olvidando el examen de la *situación educativa*. Esta situación es la denunciada por Tomlinson al proponer un análisis sociológico de la educación. Las derivaciones, e incluso las evaluaciones por parte de los psicólogos plasmadas en informes, tests y grillas, están alejadas de la situación escolar. Pero, cabría entonces plantearse: ¿es realmente el alumno con discapacidad el único culpable de su fracaso escolar?

Seguiremos aquí a Valdez (2012), que postula la configuración del criterio de educabilidad se vincula especialmente con la complejidad de los saberes y prácticas docentes, y con las propias prácticas de evaluación de la escuela. Es decir, el niño parecería no ser el problema –o por lo menos, el único problema-, ni tampoco lo es el docente. Según este autor, el problema de la

educabilidad se debe al ámbito o entorno escolar; hay que *recontextualizar las prácticas* para evitar reducir el problema a un individuo (alumno o docente), y así analizar el fenómeno en su verdadera complejidad en el seno del dispositivo escolar (p. 51). Así, parecería que la complejidad del fenómeno del fracaso escolar refiere a la situación de enseñanza y también a la forma en que se gestiona la inclusión (léase, la política institucional y la implementación de dicha política). En términos de Tomlinson, debe relacionarse con el tipo de escuela del siglo XX, las sociedades económicamente competitivas y su fuerza laboral, el curriculum propuesto a nivel político, y el permanente corrimiento de estándares educativos acordes a la competencia, competitividad entre maestros en términos de sus carreras docentes, eficiencia de su trabajo, etc. (2012; 2014). También Perrenoud (1990; 2004; 2005) plantea el éxito, el fracaso y las desigualdades escolares como realidades construidas, al tiempo que propone “diez nuevas competencias para enseñar” La puesta en jaque de la educabilidad, la patologización del alumno y el fracaso escolar encuentran salida en el concepto de alteridad de C. Skliar, donde la educación es ni más ni menos que el lugar de la relación del encuentro con el otro (Skliar y Larrosa, 2009). O desde otra óptica bien distinta, encuentra también salida en la función compensatoria de la escuela, al intentar paliar los desarrollos desiguales, dadas las diferencias por las distintas marginaciones (Litwin, 1994).

4.2.- LA DISCAPACIDAD Y SUS DENOMINACIONES

Como se dijo al presentarse el problema, el concepto de discapacidad ha ido variando, yendo de lo que se dio en llamar el *modelo médico*, al *modelo social*. El modelo médico asocia la discapacidad, el déficit de la persona, al diagnóstico médico del especialista que establece qué enfermedad, síndrome, o minusvalía *padece* la persona por sí y sin relación con su entorno. Diversamente, la noción social de discapacidad asigna al entorno un lugar relevante –sin desconocer el condicionamiento de la persona en particular- en los impedimentos de ésta, que por tanto, ya no serán propias “de ésta”. La persona

ya no “padece” una discapacidad, ni “es discapacitada”, sino que se enfrenta a un entorno que delimita sus aptitudes al no levantar las barreras sociales, físicas y/o de acceso para incluirla en todas las actividades de su vida. La mirada está puesta en primer lugar en la persona –no en su déficit o en su diagnóstico-, y luego aparecen sus limitaciones, directamente vinculadas al entorno (Portuondo Sao, 2004; Buitrago Echeverri y Lara Bernal, 2013; Torres González, 2010; Maldonado, 2013).

La definición de discapacidad que se adoptará para esta investigación se nutre de ambos, y está contenida en el preámbulo de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que en su apartado e), reza:

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Adoptando este concepto de discapacidad, su sola mención no importa menosprecio o discriminación alguna, sino únicamente la descripción de una situación de desventaja frente a un entorno que no contribuye al desarrollo particular. Así las cosas, no se compartirá la sustitución de la palabra *discapacidad* por la extendida expresión *necesidades educativas especiales (NEE)*. Esta expresión no sólo conlleva la pobreza de todo eufemismo, sino que –según hemos dicho siguiendo a Tomlinson- es una construcción desarrollada en el seno de la interacción entre profesionales, terapistas y miembros del estado (burocracia administrativa) para ampliar las fronteras de la educación especial, de modo que ella pueda justificadamente recibir a todo tipo de alumnos, quienes no necesariamente tienen una discapacidad o déficit: simplemente, se trata de niños que no alcanzan los estándares (cada vez más elevados) trazados como objetivos en las sociedades modernas, sea debido a su entorno social, cultural, económico, sea debido a una limitación personal, sea de forma permanente o

transitoria, sea debido a la neurodiversidad existente. En este último sentido, Armstrong (2012a) invita a abandonar el abordaje del estudio de la discapacidad como desorden, para plantear el concepto de neurodiversidad, y a partir de éste proponer un nuevo enfoque escolar. Tampoco Ainscow y Booth admiten el concepto de NEE, y al aludir a la necesidad del desarrollo de un lenguaje para la inclusión explican que el enfoque con el que se asocia ese concepto tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Ello ocurre porque al etiquetar a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están etiquetados. ... tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como con NEE en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista (Ainscow y Booth, 2002a).

Por otro lado, debe señalarse que la obsesión por evitar etiquetar suele ser un arma de doble filo (Valdez, 2012): si bien se lo hace para evitar la *estigmatización* y consiguiente limitación de los rótulos que impiden a ese alumno experimentar, descubrir y desarrollar sus potencialidades individuales, la falta de diagnóstico da lugar a la ignorancia y la incertidumbre y, por tanto, a la falta de desarrollo de herramientas y apoyos para el aprendizaje de ese niño y para su permanencia en la escuela. Sobre la contradicción entre la patologización del rótulo y la utilidad de un diagnóstico adecuado, resulta interesante el trabajo de Filidoro (2011), en la medida en que denuncia (en línea con la Sociología de la Educación Especial) que la psicopedagogía frecuentemente se ocupa de la certificación de la imposibilidad de aprender, la identificación de los no-educables para la consecución de la misma operación de exclusión. Se trata de la trampa puesta al descubierto por Benasayag y Schmit (2010) entre ayudar al paciente en su “cura” (léase, escolarizarlo para educarlo y socializarlo) y, simultáneamente, aliviar a la sociedad de la molestia de quien no se adapta al ideal de funcionamiento social (así, por vía de su segregación en la escuela especial).

4.3.- GESTIÓN ESCOLAR, CAMBIO Y LIDERAZGO

Escuela y sociedad ya no son las de antes; plantean nuevos desafíos. Si bien la gramática escolar permanece y el principio comeniano de la simultaneidad sistémica rige aún en la dinámica escolar, las nuevas formas de socialización, el cambio o fin de la infancia (Postman, 1994; Baquero y Narodowski, 1994), la metamorfosis de la familia (Romero, 2004) y la modificación de los términos de su alianza con la escuela, han dado lugar a una nueva realidad escolar (Narodowski, 1999). El mundo es ahora distinto de aquél en el que nació la escuela y su dinámica, las relaciones sociales y familiares también lo son. Hemos cruzado varias “divisorias” y estamos frente a “nuevas realidades”, en términos de Drucker (2011). Como propone Aldrich, la única respuesta sostenible para el desafío educativo global es la diversidad de perspectivas (2011).

La gestión de lo escolar como control y administración, propia de la burocracia, dio lugar a la gestión como gobierno o articulación de intereses, para finalmente definirse la gestión como *gesta*; el proyecto ahora es la escuela en sí misma, y sus problemas centrales son, hoy en día, la desigualdad y la calidad: “la gestión se despliega dentro del territorio de la posibilidad, de lo por venir, al transformar lo dado en nuevos posibles” (Romero, 2013: 12). La comprensión del modo como las escuelas cambian (o permanecen iguales), y por lo tanto de los límites y posibilidades prácticas de su desarrollo debe considerar los procesos intra-organizativos. De forma especial, para obtener una educación más igualitaria, justa y eficaz (Ball, 1994). Ése es el desafío.

Para dilucidarlo, resulta interesante el trabajo de Skliar (2005), que intenta detectar respecto de la educación inclusiva, cuáles de los argumentos de la pedagogía se han mantenido incólumes a pesar de la variación de la escuela; identifica a tres de ellos: el *argumento de la completud* (la escuela se justifica porque el alumno es un ser incompleto o limitado, que debe ser completado), el *argumento de futuro* (la infancia es pensada como una temporalidad), y el *argumento de una lógica de la explicación y comprensión* (sólo se justifica la posición del explicador o maestro, porque previamente se creó al incapaz que

necesita la explicación). Skliar enfrenta estos argumentos a aquéllos que parecen delinear a la escuela de la sociedad prefigurativa de hoy (Mead, 2006) y a su infancia: el argumento de la diferencia, de la preocupación por el otro, de la tolerancia y del respeto a lo diverso y, en definitiva, de la *inclusión educativa*. Y concluye sin miedo: “*no hay tal cosa como la ‘educación especial’, sino una invención disciplinar creada por la idea de ‘normalidad’ para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos de ‘anormalidad’.*” (2005: p. 4). Hay una disputa por la perpetuación o por la implosión de la educación especial tradicional (modalidad especial, para alumnos fuera de lo “normal”), que corresponde sea pensada ahora como un discurso que pulveriza la idea de lo *normal*, categoría que es expulsada de la educación inclusiva.

Tendremos que analizar, entonces, en qué medida las escuelas del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires son espacios *habilitadores* que tienden puentes y eliminan barreras para la inclusión plena del niño, en qué medida desarrollan políticas de inclusión, y cómo éstas se hacen efectivas en la práctica. Para evaluar si se puede -o, más bien, podrá- pasar de describir a las escuelas como *normales*, *especiales* o simplemente *inclusivas*. Sobre el particular, Ainscow (2007) plantea a la escuela inclusiva como verdadero desafío. Esta nueva escuela *inclusiva* ya no es diseñada exclusivamente por político-pedagogos, sino que se necesita, siguiendo a Fullan (1993), un cambio fundamental en la forma de pensar el cambio educativo, que permita resolver el problema básico e insuperable de la yuxtaposición del cambio continuo con sistemas educativos netamente conservadores. Explica este autor que los tiempos actuales se caracterizan, por un lado, por una presencia constante y expansiva de innovación y reforma educativa (a punto tal de que tratar con el cambio se ha vuelto un fenómeno endémico de la sociedad posmoderna); pero por el otro lado y de forma simultánea, los sistemas educativos son fundamentalmente conservadores (en su formación docente, organización escolar, la jerarquización que le es propia, e incluso en la forma de toma de decisiones por parte de quienes definen políticas públicas). Por ello, el autor postula la necesidad de transformar los sistemas educativos en organizaciones

“aprendientes” que asuman como parte de su trabajo ordinario el cambio y la innovación, no ya en relación con los lineamientos de política educativa y sus reformas, sino como verdadera forma de vida. Y esta urgencia por desarrollar organizaciones aprendientes se asienta en la falta de certezas generales que presenta el mundo -en términos generales, no sólo escolares- que se ha vuelto complejo (incluso caótico), lleno de incertidumbres, paradojas y tensiones e incluso contradicciones (cuidado y atención *versus* competencia, equidad *versus* excelencia) que deben ser reconciliadas y reconvertidas en potencia para el crecimiento y el desarrollo, porque la sociedad del siglo XXI requiere de ciudadanos capaces de relacionarse con el cambio de forma proactiva a lo largo de toda su vida, tanto desde lo individual como desde lo colaborativo en un contexto global de transformación dinámica multicultural (Fullan, 1993). Ello requiere no sólo del reconocimiento del cambio, sino también de la construcción de un conocimiento que es compartido (sin perder de vista su fin moral), el aprendizaje en contexto, el desarrollo de relaciones interpersonales y la coherencia (con compromiso personal y común dirigido hacia objetivos específicos y mediante cursos de acción definidos). Pero fundamentalmente, también reclama una nueva forma de liderazgo, menos jerarquizado, de carácter distribuido, y que ya no puede irradiarse de arriba hacia abajo (top-down), sino que se nutre de la cotidianeidad del comportamiento organizacional. Sólo posible con la presencia de varios líderes (Fullan 2001).

Si pensamos en el escenario específico de la micro política escolar y los estilos de liderazgo identificados por Ball (2012) -liderazgos interpersonal, gerencial, político-confrontativo y político-autoritario-, ninguno de ellos parecería estar a la altura de la nueva realidad. Mientras el liderazgo interpersonal rescata el trabajo en equipo, el desarrollo de la autonomía y el sentido de confianza y obligación mediante comunicaciones de tipo informal, presenta una faz personalista que deriva en que la lealtad se desarrolle hacia la persona del director más que hacia la escuela (el autor lo compara con el régimen feudal); el liderazgo gerencial implica la profesionalización del equipo y la definición de propósitos y objetivos que permitirán una evaluación objetiva de desempeño, pero se asienta sobre una estructura formal de procedimientos de tipo

burocrático que, si bien fomenta el sentido de responsabilidad organizacional (no personalista), trae como consecuencia la exclusión de los maestros de las discusiones y decisiones relevantes, que quedan circunscriptas al equipo técnico asesor. En cuanto al liderazgo político confrontativo, con énfasis en escenarios de diálogo que habiliten la confrontación, si bien presenta espacios de discusión para la toma de decisiones y habilita el reconocimiento de distintos intereses e ideologías dentro de la escuela, no deja de ser una escaramuza político-teatral que provoca desinterés y frustración en parte del equipo frente a la inutilidad de supuestos debates llevados adelante en territorio ajeno y dirigidos hacia posiciones preestablecidas. El fenómeno es parecido en las organizaciones con liderazgo político-autoritario, aunque en ellas el líder, lejos de orientarse hacia el cambio, se aferra al statu quo y defiende las políticas y procedimientos de la institución. La actualidad impone un nuevo liderazgo. El mundo actual requiere de líderes íntegros, que compartan su autoridad para la formación de una visión conjunta, que construyan confianza sobre la verdad, se muestren más como servidores que como ganadores, compartan tiempo con sus equipos y logren un trabajo colaborativo que traccione a la organización hacia la obtención de sus objetivos, gracias a la sensación de pertenencia y seguridad de cada miembro (Sinek, 2014).

Pero nuestra investigación tiene por objeto un sistema educativo, de modo que si bien el repaso del desarrollo, transformación y renovación de los tipos de liderazgo en general y del escolar en particular -vinculados al cambio o innovación- presentan interés, éste es limitado puesto que su ámbito de influencia se reduce a la vida de la organización o de la escuela de que se trate. Hace falta -necesariamente- pensar en un liderazgo con mayor impacto, un *liderazgo sistémico* como propone Hopkins. En su trabajo *Realising the potential of system leadership*, que integra el dossier de OCDE sobre Mejora del liderazgo escolar (*Improving School Leadership*, 2008) este autor sostiene que es este tipo de liderazgo (el liderazgo sistémico) el que puede conducir hacia una transformación educativa sostenible, y define a este líder como aquel director que se preocupa y trabaja por el éxito de otras escuelas tanto como por el éxito de la propia. Caracteriza a este liderazgo sistémico como imbuido de un

propósito moral que puede expresarse de diversas maneras (entre ellas: medir su éxito en términos del aprendizaje y achicamiento de brechas, el compromiso con una educación personalizada, concebir la escuela como comunidades de aprendizaje, focalizarse en una mayor equidad e inclusión mediante intervenciones en el contexto y la cultura, etc.), y que ofrece una variedad de roles: el desarrollo de una mejora educativa conjunta por varias escuelas, la mejora escolar en circunstancias particularmente desafiantes, el desarrollo de redes comunitarias, entre otras. Este liderazgo implica, en todo caso, un trabajo adaptativo con cuatro funciones vitales: fijación de una dirección u objetivo, administración de la enseñanza y el aprendizaje, desarrollo de alumnos y maestros, y crecimiento de la organización. Sobre esta caracterización del liderazgo sistémico y sus dominios, el autor propone los siguientes principios para la mejora a gran escala: (a) mantener un foco instructivo a lo largo del tiempo (y aplicarlo a todos los miembros de la organización), (b) incorporar a la rutina la responsabilidad por las prácticas y el desempeño; (c) reducir el aislamiento y abrir las prácticas a la observación directa, el análisis y su crítica; (d) brindar tratamiento diferenciado basado en el desempeño y la capacidad; (e) delegar mayor discrecionalidad.

Parecería, sin embargo y a pesar de lo expuesto, que para pensar el cambio educativo a gran escala puede no ser suficiente la reformulación de los liderazgos hacia el “liderazgo para la inclusión” (Ainscow y Miles, 2008) y la construcción del “liderazgo sistémico” (Hopkins, 2008), sino que debe incluirse la consideración del peculiar contenido de la formulación de políticas y la toma de decisiones, dado que gran parte de éste es de origen ideológico, y consecuentemente, su debate y discusión son frecuentemente expuestos en términos de equidad y justicia (Ball, 2012). También la toma de decisiones en el diseño e implementación de políticas educativas aparece limitado o cercado por la coyuntura y el peso que en ellas adquieren otros actores: los tiempos electorales, las restricciones presupuestarias, la negociación paritaria docente e incluso el calendario escolar imponen su propio ritmo a la dinámica, en una Provincia en la que los salarios docentes representan el 97% del presupuesto educativo y lo urgente pospone el -también urgente- debate sobre la calidad

educativa (véase Sánchez Zinny, 2020). A la dificultad de los ritmos y tiempos propios que imponen la realidad política, la fuerza sindical y el ciclo escolar, se suman las paradojas presentes en el escenario bonaerense. La paradoja, por ejemplo, de la ampliación de la cobertura escolar en convivencia con una exclusión económico-laboral creciente, todo lo cual forma parte del escenario actual que impone para algunos, entre otras cosas, repensar las competencias de la secundaria para achicar la brecha entre el mundo escolar y el laboral (Clucellas y Scaliter 2011). Ésta y otras contradicciones o paradojas se constatan, de forma especial y dolorosa, en el escenario que es especial objeto de nuestra investigación: el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Así lo señalan, para distintos niveles y ciclos, y en diversos momentos, Gorostiaga, Acedo y González (2004) y Adrogué C (2013). Ambos trabajos exponen de distinta forma y con diversos enfoques la paradoja inclusión-exclusión, universalización-calidad educativa, y evidencian la necesidad de articular otras formas para dar solución al fenómeno de la exclusión educativa (por falta de acceso, repitencia o deserción) y los bajos resultados educativos en términos de calidad. Mientras el primer trabajo se centra en el estudio del proceso de la implementación de la reforma educativa de 1993 en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (tercer ciclo de la Escuela General Básica) y describe el fenómeno de una Provincia cuya población, geografía y sistema educativo presentan características propias, la segunda investigación pone el foco en las escuelas primarias de todo el país y la necesidad de revisar la calidad educativa y su “distribución” (o equidad horizontal) mediante la aplicación de tres índices que relevan las dimensiones psíquica, humana y social de las escuelas; entre sus resultados revela que la Provincia de Buenos Aires se ubica entre los peores escenarios de equidad.

4.4.- SISTEMA EDUCATIVO (Y CULTURA ESCOLAR)

Para la conceptualización y caracterización de los sistemas educativos (recuérdese que en este trabajo se intentará medir el nivel de inclusión de un

sistema, y no de una escuela o un grupo particular de instituciones educativas) seguiremos a Viñao (2002), de quien destacamos la vinculación permanente y activa, el juego e interacción -diríamos *vital*- que propone entre los sistemas educativos, las culturas escolares y los cambios. Ello así, porque la finalidad del *Index* no es otra que desatar un proceso de cambio, que pone en evidencia la cultura escolar.

Parece difícil, desde este enfoque, entender un sistema educativo con una óptica estática o estrictamente burocrático-legalista, tan siquiera intentar definir un sistema educativo sin atender a las culturas escolares y las reformas. Aquí, sistema y cultura se presentan ligados. Es con esta mirada que el autor comienza por contestar la pregunta (recurrente casi hasta el cansancio en el mundo académico dedicado a lo educativo) sobre si estamos frente al fin de los sistemas educativos, básicamente por su desplazamiento frente a fenómenos como las nuevas formas de enseñanza propiciadas por la tecnología, la sustitución de las formas de socialización (ya no sólo escolares en la infancia), la difusión del conocimiento (ahora disponible en las redes), y el desplazamiento de la provisión del servicio educativo por su descentralización, globalización y/o privatización. A estos fenómenos se agrega ahora la pandemia mundial por el virus de COVID, con las fuertísimas implicancias que el cierre de instituciones educativas de todos los niveles ha traído, y cuyas consecuencias aun ignoramos. La respuesta a ese interrogante es contundente y negativa: las transformaciones sociales, la mayor diversidad territorial o incluso la privatización de la educación no sólo no ponen en jaque la existencia del sistema educativo en sentido estricto o “sistema escolar”, sino que es justamente su existencia la que posibilita la consecución de los objetivos de las políticas educativas mediante el cambio del rol que desempeña el Estado y la asignación de algunas funciones a agencias o instancias privadas ajenas al sistema educativo formal. Es aquí donde cobra su mayor importancia la distinción entre institución escolar y forma escolar, pues (afirma Viñao) en realidad estamos frente a la adopción de formas escolares por parte de agencias educativas no escolares, quienes no las adquieren o implementan como una alternativa más entre otras posibles sino, al contrario, como *“las únicas formas posibles y legítimas de configurar socialmente las*

actividades formativas” (p. 6). El fenómeno es, entonces, el de la expansión de las formas escolares cada vez con más fuerza y a diferentes ámbitos (incluso, al familiar), de modo que lejos de estar frente al fin de los sistemas educativos, presenciemos su transformación y el reforzamiento de algunas de sus características y funciones típicas, como la segmentación horizontal y vertical.

Explica Viñao que la formación de los sistemas educativos implica un proceso intencional o buscado (con propósitos por parte de quienes los promueven) que requiere, según los países, del transcurso de mayor o menor tiempo y pasa por distintas fases hasta su configuración y consolidación, y que incluye frecuentemente efectos diferentes a aquéllos que estaban en la mira de quienes los idearon.

Los sistemas educativos nacionales implican la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos. (Viñao, 2002: p. 9).

Conforme la caracterización dada, el autor destaca como elementos propios del proceso de configuración del sistema (1) la consideración de la educación como asunto de competencia del poder público; (2) el desplazamiento de funciones hacia organismos públicos y su control o inspección sobre los establecimientos educativos; (3) la configuración de una administración de gestión, ejecución e inspección; (4) la fijación de determinados contenidos, métodos, disciplinas y modos de organización por parte de los poderes públicos

(mediante los planes de estudio y otras regulaciones); (5) la profesionalización docente del sector público (requerimiento de título, nombramiento y pago por organismos públicos, academias de formación, etc.); (6) la configuración de una red de escuelas según criterios uniformes pero que comporta clasificaciones, diferenciaciones y jerarquizaciones internas (por planes de estudios y destinatarios) con la mira puesta en alcanzar a toda la población infantil y adolescente. La existencia creciente de diversos programas de descentralización desde la administración central hacia los establecimientos escolares que, si bien principalmente financiera, involucra cuestiones del gerenciamiento o recursos propios de la vida escolar (por ejemplo maestros, edificios) no pone, entonces, en jaque la existencia del sistema, sino que es éste el que (mediante iniciativas federales, programas estatales o incluso municipales) re- diseña nuevas formas que aspiran a una mayor eficiencia económica y simultánea mejora de la calidad educativa. A este respecto, es interesante el trabajo de Souto Simão, Águila Mendizábal, Alas Solís, Camargo, Castillo Aramburu, Martínez Ellsberg, J y Villalobos Dintrans (2016) que releva distintos casos de programas de descentralización en países de América Latina, brinda información detallada y sistematizada de ellos.

Volviendo a Viñao y más allá de la caracterización teórica dada (a los fines de brindar un marco conceptual a la cuestión de los sistemas educativos en general), lo que nos resulta especialmente atractivo del análisis de este autor es su descripción sobre los procesos de sistematización y segmentación (articulación interna y diferenciación vertical y horizontal) en relación con “la sucesión de ondas expansivas e inclusivas” a su vez acompañadas de “movimientos restrictivos y selectivos” (2002: 38). Explica:

En cierto sentido, toda la historia de los niveles educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso -y de las consecuencias de dicho paso- desde la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizada a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión y expansión

compensatoria de otras partes del sistema; es decir, de procesos de diferenciación o segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras. (2002: p. 37).

El proceso de inclusión es, según explica, la versión educativa del Estado de bienestar, y la cultura escolar no es una consecuencia directa del proceso de configuración del sistema educativo, sino que presenta relativa autonomía, desde que la escuela adapta, transforma y crea un saber y una cultura propia. Es la realidad cotidiana de los centros educativos, los rituales de la vida escolar, las formas de evaluación, la estructura de las lecciones y clases: las inercias, ideas, hábitos, formas de pensar y de actuar sedimentadas en las escuelas y compartidas por sus actores. Son actores principales de la cultura escolar los docentes, pero también los padres, los alumnos y el personal administrativo; y los aspectos centrales de la cultura escolar están dados por los actores, los discursos, las formas de comunicación y el lenguaje, los aspectos institucionales y organizativos como las prácticas educativas, la clasificación de alumnos, la jerarquización de disciplinas, entre otros. En definitiva, según se verá en los apartados siguientes, esta conceptualización de los sistemas educativos, las reformas, los conflictos y contrariedades, y las culturas escolares, presenta total coherencia argumental con el marco teórico específico de nuestra investigación: Las dimensiones propuestas por Ainscow y Booth (prácticas, culturas y políticas escolares) y las disfunciones, tensiones y conflictos -muchas veces determinados por intereses corporativos- que sesgan determinadas políticas o reformas educativas, según también explicará S. Tomlinson.

4.5.- EL ENFOQUE SOCIOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, SEGÚN SALLY TOMLINSON

A pesar de tratarse de un planteo inicialmente propuesto por esta autora en la década de 1980, luego ampliado, profundizado (2012) y reforzado durante las décadas siguientes en múltiples trabajos de investigación (recopilados en Tomlinson, 2014), el planteo es tan innovador como vigente: la imperiosa necesidad de un abordaje sociológico en el estudio de la educación especial, de modo que revele su lógica, su dinámica, la interacción de sus participantes y sus intereses particulares, su vínculo con la realidad y con la estructura social; en síntesis: su justificación.

En su obra *A Sociology of special education*, así como en muchos otros artículos de su autoría (seleccionados y recopilados en *The politics of race, class and special education*, 2014), Tomlinson propone ampliar el debate sobre la Educación Especial mediante la introducción de una perspectiva sociológica hasta entonces ausente, que balancee el peso de los abordajes dominantes: médico, psicológico, administrativo-educativo y prescriptivo-educativo. Consciente de lo innovador de su propuesta (una suerte de “denuncia”), advierte que un abordaje sociológico probablemente no sólo no sea bienvenido, sino que posiblemente resulte perturbador. Y lo es.

Tomlinson comienza su justificación de la necesidad del desarrollo de una verdadera *sociología de la educación especial* adelantando que, si bien la educación especial se presenta como impregnada de una ideología de humanitarismo benevolente, ello no responde a su origen histórico aunque sirvió como marco moral aceptable para el desempeño de los profesionales y practicantes de esa modalidad, actores con intereses personales en la expansión de la educación especial. Destaca Tomlinson -y la califica como “factor crucial” y distintivo- una doble circunstancia de esta modalidad: que los alumnos que reciben educación especial no son considerados interlocutores (no están habilitados a hablar por sí mismos) y que sus padres tienen una injerencia

mínima en los procesos de aprendizaje escolar, incluso a pesar de su crecimiento como factor de presión en términos grupales.

La autora pasa revista de la reglamentación dictada en Inglaterra de sus inicios (apertura de la *Academy for the Deaf and Dumb en Edimburgo*, en 1760) su proliferación y profusión, incluyendo el informe Warnock (1978), hasta 1981, efeméride del *International year of the Disabled*, en que se dictó el “1981 *Education Act*.” que estableció que un niño tiene necesidades educativas especiales si presenta dificultades que requieren de la provisión de educación especial (*For the purposes of this Act a child has "special educational needs " if he has a learning difficulty which calls for special educational provision to be made for him: Preliminary, (1)*). Ciertamente tautológico. Ya dos años antes del informe, la cantidad de niños en escuelas especiales estatales era 180.000 y 15.774 en escuelas de educación especial no estatales. Tomlinson califica la publicación del Informe Warnock como el mayor acontecimiento en educación especial durante la década del '70: al tiempo que presentaba la educación especial como una variante de la educación común y rechazaba toda estigmatización de la escuela especial, recomendaba la expansión de la escuela especial y la revisión de las categorías legales, de modo que 1 de cada 5 niños (20% de la población escolar) necesitaría en algún momento de su escolaridad recibir algún tipo de educación especial. Así, se abolió la categoría legal de discapacidad y se la reemplazó por el concepto más abarcador de “necesidades educativas especiales” acompañado de la pertinente etiqueta descriptiva de cada niño, que mayoritariamente pertenecía a familias de clase trabajadora. Tomlinson analiza la cantidad de alumnos y el crecimiento sostenido de la matrícula especial, la amplitud y diversidad de diagnósticos, así como la relación entre los diagnósticos y la posición social de las familias de los alumnos. Ocurre que, gradualmente, la educación que nació para atender deficiencias sensoriales (niños sordos, ciegos) o intelectuales severas (*dumb*), fue erigiéndose como el tipo de educación adecuada para los niños dispersos o considerados lentos, y finalmente para todos quienes por definición fueron considerados molestos o problemáticos (*troublesome*) en las escuelas ordinarias. En esta identificación y derivación la psicología se erigió en la disciplina “clasificadora”, enmarcada en

una sociedad que, en términos de la sociología estructural-funcionalista, se describiría como concentrada en el orden y el equilibrio social, preocupada por la empleabilidad de las personas con discapacidad.

Nuestra autora repasa la historia de la educación especial en Inglaterra e indica que sus orígenes permanecen difusos, posiblemente por la ausencia de investigaciones debida a la dificultad de sondear o cuestionar la poderosa ideología del humanitarismo benevolente, que aún continúa motivando a gobiernos, profesionales y actores a identificar más y más niños como necesitados de educación especial. Pero ocurre que el origen de la educación especial como obra de caridad sólo pudo tener lugar en su inicio -como empresa individual voluntaria-, del mismo modo que lo fue con la educación ordinaria, iniciada en Inglaterra por la Iglesia anglicana. Para su expansión siguieron la intervención gubernamental, el marco normativo, y el desarrollo y establecimiento general, de modo que las formas que adoptó la educación especial resultan del juego de intereses particulares en el seno social, una lucha de poder entre médicos, psicólogos y maestros, todos interesados en dominar la definición y los dominios de la educación especial. Y esta puja de poder no puede estar disociada (nunca lo está) de los valores y cosmovisión de sus actores. El trato dispensado a quienes son socialmente considerados *defectuosos* o *discapacitados* depende de los valores e intereses de los grupos dominantes: en el caso de Inglaterra, la necesidad del desarrollo de una sociedad industrial y, para ello, la empleabilidad de su población.

Lo expuesto implica hacer explícitas las relaciones que se dan en las sociedades de la economía global del conocimiento: el juego entre las políticas educativas, la organización de la educación y frecuentemente su “entrenamiento”, la puja hacia arriba de los estándares de rendimiento y calificación de los alumnos llevándolos desde contenidos básicos a niveles de exigencia asequibles sólo a algunos sectores de la población. Es decir, una nueva idea de educación más acorde a la teoría del capital humano y del desarrollo según los estándares de crecimiento de las sociedades modernas y, que, al mismo tiempo, debe balancear los reclamos de derechos humanos y justicia social que piden la inclusión de las minorías desaventajadas. Es así,

entonces, que la Educación Especial se brinda tanto en escuelas segregadas como en el sistema general (mainstream education), todavía sobre el modelo médico (que identifica a través de sus expertos cada “patología”), sin lograrse una educación universal que acoja la diversidad de todo el alumnado (ver especialmente Tomlinson, *The irresistible rise of the SEN Industry*, en 2014, 55-73; Armstrong, 2012a,b,c, 2013).

Nuestra autora propone cinco preguntas principales para revelar cuestiones que hasta entonces parecían negadas o inconfesables dentro en la Educación Especial: (1) ¿En interés de quién o quiénes se desarrolla actualmente la educación especial? (2) ¿Por qué se produjo un desarrollo complejo de categorías de discapacidad y procesos de selección? ¿Cómo es que se legitimaron esos procesos y por qué, luego del desarrollo de esos mecanismos de exclusión, se debate la integración en la educación común? (3) ¿Cómo se vinculan el sistema de administración de educación especial con el uso de pericia o *expertise* profesional? ¿Hay intereses personales de grupos crecientes de profesionales, beneficiados por el descubrimiento de más y más alumnos con “necesidades educativas especiales”? (4) ¿Cuáles son los objetivos de la educación especial y por qué la teoría sobre su curriculum y práctica tiene poco desarrollo? (5) ¿Son algunos tipos de escolarización especial más una forma de control particular de grupos de niños? ¿Por qué hay mayor proporción de niños de raza negra categorizados como con necesidades educativas especiales? (6) ¿Cuáles son los objetivos de la expansión de la educación especial?

En síntesis, la teoría de la Sociología de la Educación Especial de S. Tomlinson propone, desde la perspectiva estructural-conflictivista, un análisis de la educación especial que esté dispuesto a reconocer los grupos de interés, identificar el poder y los recursos involucrados, evidenciar las creencias, ideologías y los procesos de racionalización utilizados por los agentes para la legitimación de sus prácticas, y la manera en que ellas proyectan efectos sobre los clientes -ciertamente débiles- de la educación especial: niños y familiares. La educación de los alumnos con “necesidades educativas especiales” deja de ser un ámbito propiamente educativo para ser dominio de complejos equipos de

terapeutas de diversas disciplinas (Warnock, 1979) que, sumados a los maestros, suelen resultar en la exclusión de los padres y la familia. La propia autora del informe Warnock lo explica en su breve publicación:

Tan pronto se identifique una discapacidad, debe involucrarse al servicio de educación local en la discusión sobre el futuro del niño. Sólo así podrán los padres, por su parte, tener alguna confianza en un equipo unificado y coherente de asesores y ayudantes que trabajen conjuntamente hacia una misma meta: la mejora de las perspectivas de su hijo. La propia profesión docente tiene, por supuesto, mucho por hacer. La formación que provee para los estudiantes ha de ser menos filosófica y teórica, y más abocada hacia la identificación de necesidades, la adaptación del currículo, el relevamiento coherente y concienzudo de registros y la comunicación con los padres. Sólo así los maestros se convertirán en socios adecuados en los equipos interdisciplinarios que deben evaluar las necesidades y especificar la prestación para los niños discapacitados. También debe exigirse a las autoridades locales la organización de un servicio de asesoría y oferta de docentes itinerantes de modo que puedan saber dónde están las áreas de mayor necesidad y puedan proveer el apoyo que se requiera. (la traducción es nuestra)

Lo expuesto, sumado al exponencial crecimiento de los diagnósticos de alumnos con necesidades especiales, es lo que motiva y despierta la formulación de la teoría de la Sociología de la Educación Especial, por Tomlinson. Si bien esta investigadora ha sido criticada en ámbitos político-académicos -atribuyéndosele una perspectiva neo-marxista por parte de la autora del informe Warnock (Tomlinson, 2014, p. 4)- nosotros encontramos su planteo sumamente interesante y especialmente útil como una brújula que nos ayude a relacionar las respuestas brindadas por los actores del sistema

educativo de la Provincia de Buenos Aires (Inspección General) con su propia posición dentro del sistema. El enfoque sociológico nos habilitará, entonces, a preguntarnos sobre la mirada (y sus posibles sesgos) de cada uno de los docentes y profesionales mediante quienes aplicamos el índice de inclusión de Ainscow y Booth. Por lo demás, no parece casual que también estos investigadores encuentren en el ámbito de la educación especial un juego de intereses profesionales tal que los lleva a plantear la imposibilidad de redefinir el campo de la educación inclusiva desde dentro: quienes provienen del ámbito de la educación especial tienden a concebir la Educación Inclusiva como la nueva denominación de la Educación Especial, sin profundizar en el fenómeno más hondo de los procesos de inclusión y exclusión escolar (Booth y Ainscow, 1998).

4.6. EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN DE MEL AINSCOW Y TONY BOOTH

Desde una posición más práctica y orientada hacia la generación concreta de procesos de cambio que favorezcan una mayor inclusión educativa, los catedráticos Mel Ainscow y Tony Booth desarrollaron un índice de inclusión o *Inclusion Index* (en adelante “el Índice”): se trató de un trabajo llevado adelante durante tres años en Inglaterra, bajo la dirección de los catedráticos mencionados por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad. Entre 1997-1998 se cumplió una prueba piloto aplicándose en seis centros de educación primaria y secundaria de Inglaterra, a partir de cuya experiencia se desarrolló una segunda versión del Index, evaluada en 17 centros educativos de Inglaterra en el año escolar 1998-1999. A partir de entonces, progresivamente, el Índice se ha aplicado en instituciones educativas de distintas regiones y países del mundo, habiéndose consolidado como una herramienta aceptada para la gestión del cambio institucional hacia crecientes niveles de inclusión.

El Index es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad.

Estos materiales se plantean mejorar los logros educativos a través de las prácticas inclusivas. El propio proceso de trabajo con el Index se ha diseñado con la intención de contribuir a la consecución de ese objetivo. Éste anima al equipo a docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Y al mismo tiempo, les ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado.

Es necesario señalar que estos materiales no deben percibirse como 'una iniciativa más para los centros educativos', sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro educativo, fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando procesos. (Ainscow. y Booth 2002a: p.19)

El Índice fue elaborado principalmente para su utilización en centros educativos, de modo que sus actores (incluyendo entre ellos a las familias, según se verá) pudieran revisar, repensar y explorar sus prácticas, y en esa evaluación reconocer falencias y riquezas que dieran lugar a un proceso de mejora institucional, en términos de mayor inclusión. Por ello, es importante señalar que la utilidad de la aplicación del Índice no se restringió en su formulación a una calificación sobre el nivel de inclusión de un centro educativo, sino que su finalidad fue y es la de desatar una reflexión dentro de la comunidad escolar que partiera de un diagnóstico para avanzar hacia propuestas concretas que habilitaran mayor inclusión. Ello significa que el *Index* propone un verdadero proceso de trabajo que incluye una planificación para la mejora diseñada en cinco etapas. Se trata de una herramienta para la innovación educativa cuyo

objetivo es dar espacio al cambio en la cultura y en los valores del centro educativo de que se trate, de modo que allí se adopten prácticas inclusivas con independencia de la identificación de prioridades particulares. Para ello, el cambio educativo requiere, hoy día, revalorar el conocimiento lento (slow knowing), el aprendizaje en contexto, y un liderazgo que ya no puede ser de pocos sino de muchos que sienten el despertar del compromiso personal (Fullan, 2001).

El Índice propone un proceso de cinco etapas consistentes en: (1) inicio del proceso; (2) análisis del centro educativo; (3) elaboración del plan de mejora escolar con una orientación inclusiva; (4) implementación de los aspectos susceptibles de mejora; y (5) evaluación del proceso del *Index*. A su vez, se estructura conceptualmente sobre tres dimensiones interrelacionadas consideradas igualmente importantes, cuya selección tiene por objeto enfocar allí los cambios necesarios. Así, las tres dimensiones del *Index* son: **Dimensión A “Crear CULTURAS inclusivas”**; **Dimensión B “Elaborar POLÍTICAS inclusivas”**; **Dimensión C “Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas”**. La *Dimensión A “Crear Culturas Inclusivas”* refiere a la creación de una comunidad escolar con valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, los alumnos, los miembros del consejo escolar y las familias de la comunidad, para desarrollar una comunidad educativa acogedora y colaboradora, cuyo fundamento sea la valoración de cada uno, de modo que todos los estudiantes logren mayores niveles de logro. La *Dimensión B “Elaborar Políticas inclusivas”* busca ubicar a la inclusión en el núcleo de la innovación y de todas las políticas, centradas en la mejora de la participación y el aprendizaje. Así, para atender a la diversidad, crecerán los apoyos a las instituciones, pero estos apoyos ya no son pensados con la perspectiva de las estructuras administrativas, sino con la mira puesta en el desarrollo de todos los alumnos. Por último, la *Dimensión C “Desarrollar prácticas inclusivas”* pone el foco en las actividades escolares y extraescolares para asegurar que ellas den lugar a la participación de todos los alumnos y consideren no solamente sus experiencias escolares, sino también aquellas ajenas al entorno escolar.

A su vez, para el diseño del *Inclusion Index*, sus autores estructuraron cada una de las Dimensiones propuestas sobre dos secciones, centradas en las actividades que se consideran primordiales como vía de mejora del aprendizaje y la participación. Se trata de las siguientes: En la *Dimensión A “Crear Culturas Inclusivas”*, las actividades consisten en construir comunidad y establecer valores inclusivos; en la *Dimensión B “Elaborar Políticas inclusivas”* se trata de desarrollar una escuela para todos y organizar la atención a la diversidad, y en la *Dimensión C “Desarrollar prácticas inclusivas”* las actividades consisten en orquestar procesos de aprendizaje y movilizar recursos. Estas mismas dimensiones y secciones pueden servir para diseñar luego el plan de mejora escolar. Yendo a la aplicación inicial del índice (etapas 1 y 2 del proceso del index y el ciclo de planificación para la mejora), cada sección contempla una variedad de indicadores, cada uno de los cuales se identifica con una batería de preguntas. Se trata, en total, de 45 indicadores a los que corresponden un total de 511 preguntas. Seguidamente se incorpora la presentación de las tres dimensiones y sus secciones, tal como aparecen en los cuadros 3 y 4 de la versión del *Inclusion Index* traducida al español (Ainscow y Booth 2002a, p.22). A continuación de ello, se agrega de la **Parte 3 “Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas”** de esa misma versión del Índice, el esquema y explicación de cada dimensión, con la identificación de las dos prácticas esperables para cada una de ellas.

En la sección “Anexos” al final de este trabajo, se incorpora el archivo completo de los Indicadores (entre 5 y 12, según la acción de que se trate) para cada práctica de las tres dimensiones, y los **Indicadores y preguntas**, es decir, lo que en definitiva conforma el cuestionario propuesto por nuestros autores para la evaluación del nivel de inclusión del establecimiento educativo de que se trate, cuyos actores podrán sugerir más preguntas (recuérdese que la aplicación del *index* está pensada como un proceso en sí mismo, es decir, como un motor de cambio e innovación para cada escuela, como vehículo para la gestión del cambio organizacional y la innovación educativa). Por último, se agrega el formato final del **Cuestionario de Indicadores**, donde puede verse su esquema en especial: indicación del rol de quien contesta (docente, otro miembro del

personal, familia, profesor de apoyo, alumno, consejo escolar) y las opciones de respuesta (completamente de acuerdo/de acuerdo/en desacuerdo/necesito más información). Ainscow y Booth proponen un cuestionario principal (Cuestionario 1) y otros dos cuyos indicadores están adaptados para el alumnado y su familia (Cuestionario 2), y para el centro educativo en particular, centrado en opiniones (Cuestionario 3).

Figura 1. Estructura y Dimensiones del Index



CUADRO 4. DIMENSIONES Y SECCIONES

<p>Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construir comunidad 2. Establecer valores inclusivos
<p>Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar una escuela para todos 2. Organizar la atención a la diversidad
<p>Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orquestar el proceso de aprendizaje 2. Movilizar recursos

Parte 3

DIMENSIONES, SECCIONES, INDICADORES Y PREGUNTAS

DIMENSIONES Y SECCIONES

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

- SECCIÓN A.1 Construir comunidad
- SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos

Esta dimensión se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todos el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros de la centro educativo.

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

- SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos
- SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Esta dimensión se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del centro educativo, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera que los apoyos son esas actividades que aumentan la capacidad de un centro de responder a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en vez de desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa.

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

- SECCIÓN C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje
- SECCIÓN C.2 Movilizar recursos

Esta dimensión se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para «orquestar» el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Ha sido con el mayor apego posible al espíritu y al esquema del Índice, que lo hemos rediseñado ligeramente para ensayar su aplicación a un sistema educativo en su conjunto. También debimos tener en cuenta que su aplicación sería sólo con participación de quienes conforman la Dirección de Inspección General de la Dirección General de Cultura y Educación, es decir, los inspectores de enseñanza, los inspectores distritales y los regionales, según se explica en el capítulo pertinente. Adelantamos aquí, entonces, que la aplicación del Índice presenta algunas ligeras diferencias en nuestra investigación vinculadas a su aplicación según fue prevista por el equipo de Ainscow y Booth, principalmente porque en nuestro caso se lo hizo con el objetivo de obtener una mirada interna (desde los funcionarios del propio sistema educativo en sentido estricto, es decir, sin participación de la comunidad en sentido amplio, que incluye familias y otros miembros de la comunidad, y sin involucrar a los maestros y directivos de las escuelas) a modo de diagnóstico interno, y no como el inicio propiamente dicho del proceso de cambio (aunque eventualmente pueda servir a ello). Una verdadera y profunda adaptación (que hemos evitado a conciencia, limitándonos estrictamente a aquello insoslayable para su aplicación) habría constituido un trabajo autónomo.

5.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

5.1. SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: SU ORGANIZACIÓN

La Provincia de Buenos Aires ocupa, debido a su superficie (ligeramente mayor a 300.000 kilómetros cuadrados) y población (18 millones de personas aprox.) una posición de gran incidencia en la realidad argentina tanto desde el punto de vista de su ubicación geográfica (aledaña a la Capital Federal, con salida al Río de la Plata y al océano, en la parte central del país en términos norte-sur), como desde la perspectiva de la fuerza de trabajo por su actividad económica y laboral. Allí reside aproximadamente el 40% de la población total argentina y se emplazan importantes centros de producción, con incidencia cercana al 38% en el PBI nacional. Dada su amplia superficie y las características de las distintas actividades productivas (mayormente agropecuarias en el interior, fabriles y/o comerciales en las zonas urbanas y aledañas a la Capital Federal), la distribución de su población es bastante irregular, pues mientras es dispersa en las zonas rurales, muestra una muy fuerte concentración en localidades vecinas a la Ciudad de Buenos Aires, donde, además de poblados fuertemente urbanizados y ciudades, se ubican asentamientos que presentan condiciones de precariedad por insuficiencia en la cobertura de servicios básicos como agua potable, cloaca, y gas de red. Además, desde las localidades vecinas a la capital federal (el Gran Buenos Aires) se produce un constante traslado diario de parte importante de su población hacia la ciudad de Buenos Aires, un flujo e intercambio de tal magnitud que dio lugar a la caracterización de una zona común a ambas jurisdicciones denominada "AMBA" área metropolitana de Buenos Aires.

Yendo a la dinámica de su sistema educativo -que brinda educación a más de 5 millones de alumnos y emplea a 400 mil personas-, la Provincia de Buenos Aires ha dado muestras de un alto nivel de autonomía a la hora de implementar reformas educativas debido no sólo a las características señaladas, sino también debido a su tradición, recursos y fuerzas políticas, sin omitir que

cuenta con el sistema educativo más antiguo, cuyo ministro (Director General de Cultura y Educación) requiere para su designación de la aprobación por parte de la Legislatura Provincial (Gorostiaga, Acedo y González, 2004), además de contar con previsión especial en la constitución provincial que declama su autarquía (art. 201) y de prever (desde la primera constitución provincial de 1873) un órgano colegiado como lo es el Consejo General de Cultura y Educación (tal su nombre actual), que es presidido por el Director General con rango de ministro. Se trata, pues, de una provincia que impregna a su sistema educativo de características propias, vinculadas a las importantes variaciones que presenta no sólo en la dispersión, sino también debido a su caracterización poblacional, con una gran brecha socio-económica.

En cuanto a su estructura normativa y en el esquema federal de nuestra organización nacional, la Provincia regula su funcionamiento con la autonomía que admite la organización federal de gobierno, siguiendo los lineamientos de nivel nacional. Esta organización implica un complejo entramado de relaciones y competencias relativas al gobierno y administración del sistema educativo, según sus ámbitos, que generan distintos tipos de relaciones, según lo explican Caldo y Mariani (2020):

Específicamente en lo que refiere al gobierno y administración del sistema educativo, la Constitución Nacional enumera una serie de competencias, algunas exclusivas del Estado federal, ciertas exclusivas de los Estados miembro, otras prohibidas y materias comunes susceptibles de ser reguladas tanto por el Estado federal como por los Estados miembros. Pueden reconocerse relaciones de supra subordinación (supremacía federal sobre los Estados miembros), inordinación (suponen la participación de los Estados miembro en la formación de la voluntad federal) y de coordinación (que implican la distribución de competencias entre el Estado federal y los Estados miembro). Tal enumeración de competencias da cuenta de un tipo específico de relación que se establece entre ambos centros de poder: las relaciones de coordinación, que forman

parte de un entramado complejo de relaciones y regulaciones derivado del sistema federal y que debieran convivir en armonía; sin embargo, las regulaciones federales y las políticas de alcance nacional se entretajan con las regulaciones y políticas provinciales complejizando aún más las relaciones entre el poder central y los poderes locales. (2020: p. 1)

Los principales cuerpos normativos son la Ley Provincial de Educación 13.688 -a que se aludió en la presentación del tema- y el Estatuto Docente (ley 10.579 y modificatorias), centrado en la organización de la actividad docente propiamente dicha. Por su parte, en su Constitución la Provincia de Buenos reconoce la cultura y educación como derechos humanos fundamentales, asume la educación como responsabilidad indelegable de la Provincia (art. 198), admite que la educación tiene por objetivo el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales en los principios de la moral cristiana y la libertad de conciencia (art. 199), y establece que el servicio educativo se presta también a través de sujetos privados o públicos no estatales, todos los cuales conforman el sistema educativo provincial bajo control estatal (art. 200).

La organización normativa, y de forma especial las previsiones constitucionales de la educación en línea con la libertad, la igualdad y el derecho a la no discriminación, son una muestra de la evolución conceptual en todo el mundo -al menos, el occidental- del derecho a la educación, que a partir de la segunda Guerra Mundial (con la creación de la Organización de las Naciones Unidas en 1945 y una nueva dinámica global) se fue perfilando como un verdadero derecho humano, reconocido por los más importantes documentos (Declaraciones, Convenciones, Tratados) de derecho internacional: la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 1948 reconoce el derecho a la educación elemental gratuita con el objetivo del pleno desarrollo de la personalidad y el derecho preferente de los padres a elegir la educación de sus hijos (art. 26); el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 postula el derecho de todos a la educación (art. 13); el Pacto

Internacional de los Derechos Civiles y Políticos del mismo año (1966) consagra la libertad de pensamiento y de elección de la educación (art. 18); la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 prevé especialmente el derecho a la enseñanza gratuita (art. 23) y, en el caso del “niño impedido”, el derecho de disfrutar de una vida plena en condiciones que le permitan bastarse a sí mismo y con participación activa en la comunidad (art. 23); por último, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006 postula lisa y llanamente el derecho a la educación inclusiva (art. 24). Como consecuencia de ello -y según se adelantó en la presentación de nuestro tema-, estamos frente a lo que se ha dado en llamar la *dimensión transnacional del Derecho y la Justicia* (Cappelletti, 1994), que implica no sólo el reconocimiento de derechos “iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana (Carta de la ONU, 1945) sino el sometimiento por parte de cada país firmante a un orden legal común, sometimiento que excede las obligaciones entre países para pasar a implicar obligaciones directas hacia sus ciudadanos. Sobre la posibilidad de accionar por el reconocimiento particular de esos derechos, véase el trabajo de Cappelletti y Garth (1996). Es interesante que, así como Ainscow y Booth plantean tres dimensiones relativas a la inclusión educativa, también el gran jurista italiano, dedicado al estudio del derecho comparado, propone tres dimensiones de la justicia comparada: la dimensión constitucional -vinculada a mecanismos de protección de los derechos fundamentales que garanticen la libertad y dignidad humanas-, la dimensión social de la justicia -centrada en el acceso a la justicia como medio que garantiza la equidad ciudadana- y la dimensión transnacional de la justicia -propia del proceso de globalización e integración entre países- (véase Mac Gregor, 2009).

Este fenómeno global llevó, en el caso concreto de la educación inclusiva, al compromiso de derecho público internacional por parte de Argentina (en cuanto Estado parte de los mencionados documentos) de adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos a las personas con discapacidad, incluyendo la modificación y derogación de leyes, reglamentos y prácticas discriminatorias, debiendo tomar en consideración en todas las políticas y programas la

promoción de los derechos de las personas con discapacidad y adoptar todas las medidas para que ninguna organización discrimine por motivos de discapacidad (Obligaciones generales, art. 4, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad). Allí se postula también el deber de asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles que posibilite el desarrollo pleno del potencial humano y refuerce el respeto por la libertad y la diversidad humana, permita el máximo desarrollo de la personalidad, talentos y creatividad de las personas con discapacidad, y haga posible su participación de manera efectiva en una sociedad libre (art. 24). De conformidad con lo anterior, la Constitución Nacional así como la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, reconocen el derecho de enseñar y aprender (art. 14 CN, art. 35 CPBA), la igualdad ante la ley (art. 16 CN, art. 11 CPBA), el principio de reserva por el que nadie puede ser privado de lo que la ley no prohíbe (art. 19 CN, art. 25 CPBA), siendo la “Constitución Nacional, las leyes que en su consecuencia se dicten y los tratados con potencias extranjeras ley suprema de la Nación; y las autoridades de cada provincia están obligadas a conformarse a ella” (art. 31 CN), por gozar las declaraciones universales y convenciones de derechos humanos de rango constitucional (art. 74, inc. 22, par. 2, CN y ley 27.066). En el camino del cumplimiento del compromiso de Argentina frente a los propios ciudadanos, de adecuar su normativa para su reconocimiento e implementación efectiva, el Consejo Federal de Educación dictó en 2016 la Resolución 311/2016 que toma como eje la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y, consecuentemente, incorpora para al sistema educativo argentino un nuevo paradigma sobre la discapacidad, al tiempo que exhorta a la adecuación de los sistemas educativos locales para “Propiciar condiciones necesarias para la inclusión escolar al interior del Sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad” (art. 1). En la misma línea de avance de esta reforma educativa, y como facilitador para su cumplimiento en todo el territorio, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación dictó una “Guía de orientación para la aplicación de la resolución del Consejo Federal de Educación 311 del 15 de dic.

de 2016” (aprobada mediante Resolución 2509/17), seguida del reconocimiento de validez nacional de los títulos (Resolución 2945/17).

Así las cosas, la Provincia de Buenos Aires hizo lo propio y dictó a través de su Director General de Cultura y Educación la reglamentación para su implementación local, primero mediante la Resolución 1664/2017. Las modificaciones que esta Resolución introdujo son profundas, y entre ellas se cuenta no sólo la previsión de contenidos inclusivos en el currículum escolar y el proyecto institucional escolar, sino también la libertad de elección de la modalidad por parte de los estudiantes y su familias, la eliminación de la anterior imposición de doble matriculación en escuela especial y común, formación docente en inclusión, nuevas reglas para la certificación y pase de nivel, así como una nueva dinámica de interacción y colaboración entre los niveles y la modalidad, entre otras. La resolución deroga la normativa anterior y aprueba el Documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”, que incluye las siguientes secciones: “La Educación Inclusiva en la provincia de Buenos Aires”; “La inclusión de niños y niñas con discapacidad en el Nivel Inicial”; “La inclusión de estudiantes con discapacidad en el Nivel Primario”; “La inclusión de estudiantes con discapacidad en el Nivel Secundario”; “Las Trayectorias Educativas Inclusivas en la Modalidad de Educación Especial”. Con posterioridad, también el Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires dictó la resolución 4891/18 (Boletín oficial número 28423 de PBA del 18/dic/18) que fija las pautas para la titulación y certificación para estudiantes con discapacidad en la Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional, Educación Artística y Educación Adultos en igualdad de condiciones. Finalmente, en esta jurisdicción provincial se dictó el documento “Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos”, trabajo colaborativo llevado adelante en alianza con una red de organizaciones de la sociedad civil, escrito en formato de lenguaje claro y que expone los aspectos centrales que hacen a la efectiva inclusión escolar de alumnos con discapacidad en el sistema educativo bonaerense (Resolución 6257/2019 RESFC 6257-DGCYE-19), además de incluirse en el nuevo diseño curricular de primaria un módulo sobre

educación inclusiva. Sobre la evolución normativa en relación a la educación inclusiva en la Provincia de Buenos Aires, véase el trabajo de Saccon (2018) que, aunque anterior a las resoluciones sobre titulación/certificación y al documento general dictados para PBA, expone con claridad los postulados generales y particulares de la educación inclusiva, los contrapone a la realidad local y las dificultades para su implementación, destaca el notable avance que implicó el dictado de la Resolución 1664/2017 para la jurisdicción, y señala las diferencias entre el avance normativo y aquél cultural, y el escenario de resistencias por parte de docentes e instituciones.

En definitiva, lo expuesto da cuenta de que, para la implementación real y práctica de la inclusión en la vida escolar, se requerirá -como para toda reforma, innovación o cambio educativo- de un verdadero y profundo proceso colaborativo y participativo por parte de los docentes y miembros de la comunidad escolar. Se trata de una reforma del tipo de aquéllas orientadas a la democratización de la gestión escolar (Gorostiaga: 2007), pues aunque no implica mayor libertad de gestión y/o autonomía para los actores docentes, sí prevé una mayor participación -diríamos ahora decisiva- de las familias en la toma de decisiones sobre la escolaridad de sus hijos con discapacidad. Planteada en esos términos, se trataría de un modelo de descentralización de gestión escolar asentado sobre el control comunitario, pues aunque de algún modo revitaliza los Proyectos Educativos Institucionales, lo hace para imponerles contenido inclusivo; la reforma se centra en la ampliación de la participación de nuevos actores, identificados como los padres del alumno con discapacidad y el equipo de profesionales que lo atiende, a quienes ubica en una posición de relevancia y desde una perspectiva de derecho. Sin perjuicio de ello y como toda reforma, su implementación dependerá de todos los actores escolares, y la dinámica de la cooperación y de las resistencias es la que habilitará en los hechos que la inclusión se haga realidad. A la detección de esas resistencias, barreras y tensiones está orientado -precisamente- el Inclusion Index de Ainscow y Booth que aplicamos aquí.

5.2.- SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: SUS CARACTERÍSTICAS

El último informe oficial que releva los principales datos del sistema educativo provincial está condensado en el informe “2019. El estado de la escuela”, publicado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en diciembre de 2019. Ese informe presenta un diagnóstico general de la situación educativa en PBA, sustentado en los datos obtenidos en las evaluaciones nacionales estandarizadas APRENDER de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación Nacional, el Censo Nacional 2010 y las Encuestas Permanentes de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y los Relevamientos Anuales (RA) de la Dirección de Información y Estadística.

A los fines de esta sección, que intenta describir la realidad concreta y actual del sistema educativo provincial, nos ceñiremos al informe mencionado por tratarse de la última publicación oficial y ser de suma actualidad, y porque cuenta con indicación de sus fuentes. Seguidamente se transcribe los principales datos que ayudan a caracterizar este sistema educativo y que corresponden al año 2019, salvo indicación en contrario:

- El sistema educativo de PBA cuenta con 19.387 establecimientos sedes, anexos y extensiones educativos. De ellos, 13.408 son provinciales; 5.500 son de gestión privada, 429 son municipales; y 50 están bajo la administración nacional o de otros organismos. Su población escolar supera los 5 millones de estudiantes.
- Del total de la matrícula, el 84,6% corresponde a los niveles de educación inicial, primaria, secundaria.
- La composición de la matrícula común según los niveles educativos se desagrega así: 17,5% corresponde a educación inicial; 40%, a educación primaria; 36,4%, a secundaria y 6,1%, a educación superior.
- El 15,4% de la matrícula total corresponde a las ocho modalidades educativas de ofertas consecutivas o complementarias a la educación común (ed.

Técnico Profesional; ed. Especial; ed. Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; Educación Artística, Educación Física, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; Educación Intercultural y Educación Ambiental.

- Dentro de las modalidades la distribución es: 58,4% Educación de Jóvenes y Adultos; 19% Educación Física; 11,8% Educación Especial; 6,9% Educación Artística; y 4% Psicología. (nótese que otras modalidades son de contenido transversal incorporado en los niveles). El 91,3% de la matrícula es provincial.
- La administración de los establecimientos educativos puede corresponder, según el caso, a una dirección bajo la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación (Ministerio de Educación de la Provincia) para los establecimientos provinciales, a sus propietarios y municipalidades para los establecimientos de gestión privada y/o estatal municipal, o por otros ministerios provinciales.
- En cuanto a la población general 4,3 millones de bonaerenses tienen entre 4 y 17 años de edad y se encuentran en la etapa de la educación obligatoria. De este grupo, el 96,7% asiste a un establecimiento educativo.
- En 2018 se registró en total 5,1 millones de inscripciones, que representan el 40% del total del país.
- 67,4% de la matrícula de PBA corresponde a establecimientos de dependencia provincial; 30,5% a establecimientos privados; 1,7% a municipales; y 0,4% a establecimientos de administración nacional u otros organismos.
- En el período 2017-2018 la matrícula total creció 1,3%: este aumento se concentró en los establecimientos de dependencia provincial, mientras la matrícula privada presentó una baja. En el mismo período se incrementó la oferta educativa 1,3% con la apertura de 243 establecimientos.
- En los últimos 35 años la matrícula creció 148%.
- Hay 200 mil secciones o cursos, el 70% pertenece a establecimientos de dependencia provincial; el 27,8% a privada; y el 2,2% a municipal, nacional u

otros organismos. La educación común tiene 169.540 secciones o cursos; las modalidades, 30.547.

- En cuanto a la proporción entre la cantidad de alumnos por docente (alumnos por sección), si bien los números generales muestran una proporción menor en el ámbito de gestión estatal que en el privado (inicial estatal 24,5 alumnos por sección frente a 25 en privado; primario estatal 24,3 frente a 29,1 alumnos en privado; secundario estatal 24 alumnos frente a 28,9 en privado), estas cifras dan lugar a distintas lecturas (en primaria, presumiblemente se explica por la distorsión originada en la escasa matrícula de las escuelas rurales, y en secundaria, por el abandono escolar, mayor en el ámbito estatal).
- La Tasa de Promoción efectiva del nivel primario es ligeramente inferior en el sector estatal que en el privado (95,5% frente a 96,3%), mientras en el nivel secundario la brecha bastante mayor (91,7% en privado versus 82,4% en sector estatal). La tasa de repitencia muestra el mismo fenómeno de inequidad (primaria privada 0,8% versus 4,8% en primaria estatal; secundaria privada 4,8% versus 12,9% en secundaria estatal).
- La Tasa de Abandono Interanual del nivel secundario estatal fue de 2,9% frente al 3,8% del privado. La excepción fue la escuela primaria estatal que no sólo no tuvo abandono (-0,5%), sino que recibió alumnos provenientes de la gestión privada o de otras jurisdicciones.
- La Tasa de Sobreedad en el nivel secundario cuadruplica la del primario (29,2% frente a 7,3%), fenómeno con mayor presencia en los establecimientos de gestión estatal.
- En 2019 el sistema mostró mejoras en indicadores de eficiencia interna del nivel secundario de sector estatal, y una reducción de la brecha de resultados con sus pares privados, pero en el nivel primario los indicadores de las escuelas estatales prácticamente no mostraron variaciones.
- Se cumplió con la evaluación del sistema mediante las evaluaciones nacionales estandarizadas APRENDER en 2016, 2017 y 2018 en PBA, aplicadas a los alumnos del último año de la primaria y secundaria, con mejores resultados en Lengua que en Matemática aunque, en general,

resultados poco satisfactorios aunque con una tendencia de mejora interanual en Lengua.

- El sistema está organizado en 25 regiones educativas (que agrupan partidos) para administrar, acompañar y supervisar la actividad educativa en los 135 municipios bonaerenses.
- En los últimos 15 años el sistema sufrió grandes transformaciones en su estructura, no sólo por la necesidad del ordenamiento de la oferta educativa, sino también por efecto de nuevos marcos normativos (leyes nacional y provincial de educación). El estado provincial tiene la responsabilidad de proveer, garantizar y supervisar una educación inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes a través de su Dirección General de Cultura y Educación (ley 13.688, PBA) desde los 4 años de edad y hasta el fin de la Educación Secundaria. Esos años o ciclos escolares son los de educación obligatoria.
- La educación primaria (cuya obligatoriedad y gratuidad están garantizadas por ley, así como la secundaria) presenta una cobertura prácticamente universal y se organiza en una unidad pedagógica de 6 años de estudios de duración, con nuevo diseño curricular desde 2017 (resolución N° 1.482/DGCyE de 2017). También el ciclo secundario se organiza en un mínimo de 6 años de duración (con un Ciclo Básico común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado).
- Del total de la población escolar, 92.632 estudiantes presentan una discapacidad, es decir, el 1,7% de la matrícula total. La mitad asiste a escuelas especiales, y la restante mitad a escuelas de nivel.

En la transcripción de datos e información que precede se ha omitido deliberadamente la información relativa a la matriculación, egreso (y su normativa, entre ellas, leyes de educación superior y de educación técnico-profesional) que refieren a niveles educativos no obligatorios, e incluso a los ciclos de formación profesional (docente), toda vez que no presentan *a priori* interés especial a los fines de este trabajo. Explicar de forma completa, precisa y detallada la organización jurídico-burocrática del sistema educativo de la

Provincia de Buenos Aires, la prestación del servicio educativo y sus formas, así como las características propias de todas las modalidades educativas y direcciones de formación docente conllevaría una extensión inadecuada (e innecesaria) para esta investigación. El objeto de la presente sección así como de la sección previa, ha sido presentar un ligero repaso de su organización legal con alusión al derecho de fondo (derecho a la educación inclusiva) y presentar los datos que refieren a la gestión educativa dentro del sistema. Por último, y aunque se trata de trabajos ajenos al ámbito estrictamente académico -pues son ensayos o publicaciones de actualidad política-, resultan útiles para completar la imagen de la realidad y la dinámica educativas nacional y provincial de la Provincia de Buenos Aires, y sus tensiones, los trabajos de Sánchez Zinny (2020), Narodowski (2018) y Rovner y Monjeau (2017), habiendo ocupado los dos primeros los cargos de Ministros en la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, respectivamente.

5.3.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DESCRIPTIVO DE TIPO CUANTITATIVO

Al presentarse el tema en la sección introductoria, adelantamos el motivo o interés de nuestra investigación exploratoria y explicamos que se trata de un estudio descriptivo y cuantitativo, pues procura medir variables y hacerlas jugar entre sí, sin una hipótesis previa sobre su concordancia. Nuestro trabajo consiste, entonces, en la medición del nivel de inclusión percibido, y las variables para la medición son tomadas del marco teórico elegido: por un lado, la medición de tres niveles de inclusión y las dimensiones propuestas por Ainscow y Booth en la elaboración de su *Index Code*, y por otro lado, las características de los encuestados y su ubicación (roles, intereses) dentro del sistema educativo, siguiendo la Sociología de la Educación Especial de Sally Tomlinson. Nos interesa ofrecer un diagnóstico, desde la percepción de la Inspección, sobre el nivel de inclusión del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires y sus dimensiones, obtener un resultado o puntaje de percepción de inclusión de cada

dimensión y para todo el sistema educativo de PBA, relacionar la percepción con algunos datos propios de los encuestados (formación, nivel o modalidad, antigüedad, etc.) y, finalmente, reflexionar sobre la utilización de este diagnóstico para el diseño e implementación de políticas y planes de mayor inclusión.

La encuesta es entonces para nuestro caso la estrategia metodológica adecuada, pues se trata de una investigación cuantitativa basada en declaraciones verbales de una población concreta (miembros del cuerpo de inspectores) que se realiza para conocer el estado de opinión sobre un tema en particular: el nivel de inclusión del sistema educativo de PBA (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006). Se trata de un cuestionario estructurado y estandarizado, con preguntas cerradas, aplicado en dos oportunidades (a distintas personas) para la obtención de opinión del universo de población involucrada, y de forma autoadministrada. La encuesta fue aplicada a la totalidad de los asistentes a dos encuentros provinciales (sin haberse seleccionado entre ellos, de modo que no hubo procedimiento de muestreo previo), aunque los asistentes no constituyen la población total de inspectores existentes. Debemos destacar que la invitación a los dos encuentros en la ciudad de La Plata fue cursada a la totalidad del cuerpo de inspectores (de enseñanza, distritales y regionales), cubriéndose algunos gastos, como el traslado. Sin embargo, las distancias, los costos adicionales que un viaje puede implicar (por ejemplo, el pernocte), las circunstancias personales de cada inspector frente a un traslado que en algunos casos implicaba muchas horas, e incluso el interés o incentivo particular de cada inspector, presumiblemente hayan incidido en la asistencia de unos y la ausencia de otros. Del cuerpo total de inspectores (1734), la tasa de respuesta representa algo menos de una quinta parte (18,56%), puesto que hemos obtenido la opinión de 322 personas. Esta circunstancia constituye, ciertamente, una limitación de nuestra investigación, pues los datos obtenidos no hacen posible conocer cuán representativo resulta el conjunto de respondientes respecto a la población total. Si bien para el análisis posterior de los datos podría haber sido interesante contar con información sobre el distrito educativo de cada supervisor (identificar su distrito, región) y así detectar, por un lado, diferencias en los niveles de inclusión percibidos según

localidades, y por el otro, eventuales causas de ausencias debido a la distancia, omitimos intencionalmente solicitar esa información en el cuestionario preliminar o de datos personales porque entendimos que al preguntarse al encuestado sobre su cargo, nivel o modalidad, antigüedad y sexo (lo que sí se hizo), si se sumaba la indicación de la región o jurisdicción, la identificación de cada uno de ellos sería sumamente simple, por lo que la encuesta dejaría de ser anónima y, por tanto, posiblemente importara en los hechos un recorte de la libertad y/o sinceridad de las respuestas, que siempre fue nuestra prioridad.

La encuesta (el Índice de Inclusion en su versión adaptada) cumple con los requisitos de confiabilidad y validez interna: respuestas estandarizadas, preguntas expuestas con claridad e indicadores válidos para medir los conceptos propuestos. Recuérdese, por otro lado, que el Índice se encuentra validado por investigaciones cumplidas en distintos países aunque no a nivel sistémico sino de instituciones educativas en particular, o grupos de ellas. Sin perjuicio de la adaptación para una muestra mucho más general -como es la de nuestro trabajo- se trata, entonces, de un instrumento de medición que goza de credibilidad y confiabilidad en el ámbito académico, y su aplicación a un sistema educativo en su conjunto constituye, justamente, la exploración de este estudio. En cuanto al diseño de nuestra encuesta, y la adaptación cumplida, destacamos lo siguiente:

- (1) La encuesta está precedida de un interrogatorio preliminar sobre información del respondiente. Así, el cuestionario que diseñamos consta de una PRIMERA SECCION que contiene el “Cuestionario de datos personales” con 13 preguntas, seguido por el “Cuestionario de Relevamiento”.
- (2) A diferencia del Índice de Inclusión original, diseñado no sólo como instrumento de medición sino principalmente como disparador de un proceso de cambio institucional y, por tanto, para ser respondido en distintos momentos por parte de distintos actores, nuestro instrumento tiene un diseño transeccional o transversal, que permite recoger la información en un mismo momento.
- (3) Contempla la estructura del *Index Code* en cuanto a las tres dimensiones a analizar (Culturas, Políticas y Prácticas), sus indicadores y las preguntas

para cada uno de ellos. El “Cuestionario de Relevamiento” se estructura en tres secciones o variables generales, vinculadas a las dimensiones del Index. La Primera Dimensión, “Culturas” propone 8 variables intermedias (aspectos parciales para cada dimensión), cada una de ellas con 4 preguntas o ítems, es decir, 4 variables empíricas que son los aspectos directamente observables. La Segunda Dimensión “Políticas”, tiene 9 variables intermedias con 4 indicadores para cada uno de ellos, y la Tercera Dimensión “Prácticas”, propone 9 variables con 4 indicadores cada una.

- (4) La operacionalización de las variables lleva de *variables generales* (que son las tres dimensiones aludidas) a las *variables intermedias o preguntas*, que son los aspectos parciales para cada dimensión. Así, hemos seleccionado 8/9 variables intermedias de entre las que propone el Índice original, para cada variable general, lo que arroja un total de 26 variables intermedias. A su vez, cada variable intermedia se operacionaliza en los *indicadores o variables empíricas* que son los aspectos directamente observables: los ítems de nuestra encuesta. Se trata de 4 ítems o variables empíricas (identificados como a-b-c-d) para un total de 26 variables intermedias.
- (5) Para cada uno de los ítems y como regla de medición utilizamos la escala de Likert y ofrecimos cuatro posibles respuestas que se excluyen recíprocamente (variables ordinales de mayor a menor). Si bien ellas guardan correspondencia con las opciones propuestas por Ainscow y Booth, su redacción es diferente, pues en el *Inclusion Index* las respuestas posibles consistían en la afirmación o negación sobre la existencia de las prácticas consideradas inclusivas en la escuela a que pertenece el respondiente (consecuentemente, las opciones de respuesta se graduaban de la siguiente forma: “*completamente de acuerdo/de acuerdo/en desacuerdo/necesito más información*”). En nuestro caso, para cada indicador o ítem también se ofrece cuatro opciones de respuesta posibles, excluyentes y ordenadas de mayor a menor, presentadas en forma de columnas, pero como se trata de su aplicación a un sistema educativo y no a una escuela en particular, las opciones de respuesta ofrecidas son “*Sí, en la mayoría de las escuelas*”, “*Sí, en algunas escuelas*”, “*En casi ninguna*”.

escuela” y *“Me falta información”*. Nuestra adaptación respetó conceptualmente las opciones y el esquema, pero llevándolo hacia una mayor cantidad de escuelas, de modo que la percepción ya no fuera respecto de una institución escolar, sino con relación a todas las escuelas bajo supervisión del encuestado. Esta graduación mide en forma decreciente el nivel de inclusión. Omitimos agregar la opción *“Sí, en pocas escuelas”* por un doble motivo: (i) para evitar un número impar de respuestas posibles, porque ello suele inducir a tomar la posición intermedia, y consiguientemente las respuestas son de valor neutro (suma cero); y (ii) porque intentamos forzar la decisión en la mirada general de ese inspector respecto de las escuelas bajo su supervisión.

- (6) Cada columna corresponde a un nivel diferente de inclusión percibido, de mayor a menor. La selección de esas opciones dará para cada ítem una valoración como “muy inclusivo”, “relativamente inclusivo”, “poco inclusivo”, y “sin información”. Si bien la cuarta opción parecería ser inútil con relación a los valores para cada categoría (según escala de Lickert), se encuentra en el Index original y, además, decidimos mantenerla por su utilidad para la detección de las dimensiones e ítems respecto de los cuales no pueda obtenerse opinión sobre el nivel de inclusión, pero que señalan la necesidad de profundizar en ese aspecto de la inclusión, sea en la información a los agentes involucrados, sea en el refuerzo de su implementación, según cada caso. Ocurre que si los miembros del equipo de supervisión manifiestan mayoritariamente (nivel de frecuencia alto) desconocimiento sobre uno de los ítems, esto señalaría a esa variable como importante a los efectos de acentuar la necesidad de profundizar en ella por parte de los diseñadores de políticas públicas. Otra interpretación posible podría ser, también, y dependiendo de la cuestión que se afirme ignorar, que esa respuesta exhiba resistencias por parte de los encuestados a brindar su parecer. Toda vez que esa cuarta columna no mide nivel de inclusión percibido, sino ausencia de respuesta por falta de información, a los fines del procesamiento y presentación de los datos sobre los niveles de inclusión sólo se considerará el promedio de frecuencia de las tres opciones previas

(“Sí, en la mayoría de las escuelas”, “Sí, en algunas escuelas”, “En casi ninguna escuela”) que corresponden a los tres niveles propuestos: muy inclusivo, relativamente inclusivo, poco inclusivo.

- (7) El procesamiento de la información de la encuesta consiste en la medición de las frecuencias de cada respuesta, es decir, la cantidad de casos para cada categoría (que corresponde a cada columna en el diseño). Nuestra medición establece relaciones al interior de las variables y entre ellas. La/s variable/s con mayor frecuencia de respuesta en la columna 3 (equivalente a “poco inclusivo”), señalarán aquellos aspectos en los que se identifica un bajo nivel de inclusión y, por tanto, donde deberá revisarse la situación dada y pensarse estrategias para la implementación de más inclusión. Por otro lado, la frecuencia en la cuarta columna (“me falta información”) podrá indicar la necesidad de trabajar en la mayor comunicación intra-sistema, de modo que los miembros de supervisión tengan, en un futuro, los datos que les permitan responder sobre ese ítem entre las opciones 1 a 3.
- (8) Debe aclararse que utilizamos el Cuestionario 1 del Index, es decir, el cuestionario principal, y no aquéllos adaptados para el alumnado, familias y el centro educativo en especial (Cuestionarios 2 y 3 del Index). Para permitir su aplicación simultánea en encuentros breves, redujimos la cantidad de preguntas para cada indicador y omitimos el desdoblamiento de cada indicador en las dos prácticas propuestas para cada una de las tres dimensiones. Con ello, llevamos un cuestionario de 511 preguntas a una encuesta de 26 preguntas o variables intermedias.
- (9) En cuanto a la toma específica de la muestra, se cumplió en dos oportunidades siempre con la modalidad de encuesta auto administrada y con presencia del administrador. Lo hicimos con la participación y presentación por parte de la Directora de Inspección General (Adriana Frega) y del Director de Educación Especial (Daniel Del Torto, luego Juan Pablo Eviner), a todos los asistentes a la reunión de la Dirección de Inspección General del 29 de mayo de 2018, y al simposio provincial de Educación Inclusiva celebrado el 29 de junio de 2018, ambos organizados por la Dirección General de Cultura y Educación y llevados a cabo en la

ciudad de La Plata. Previamente, se cursó invitación por parte de esas Direcciones para ambos encuentros a la totalidad de los inspectores de todas las modalidades, niveles y distritos de la Provincia, y finalmente la encuesta se tomó a quienes asistieron efectivamente.

- (10)** Un posible sesgo de la muestra puede consistir en la cercanía o lejanía del distrito bajo supervisión, con relación al lugar de toma de la encuesta. Nótese, a este respecto, que ello se constata en la muy escasa participación de los inspectores jefes regionales, de los que para un total de 25 regiones educativas (con dos Jefes, uno para cada tipo de gestión), sólo 2 participantes declararon ocupar esa posición. Esta circunstancia hace que las conclusiones relativas a la percepción por parte de los inspectores Jefes Regionales resulte difícilmente representativa.
- (11)** En las dos oportunidades el máximo tiempo disponible fue de una hora, por lo que la adaptación del índice debió necesariamente prever la disminución de preguntas e indicadores, de manera que el tiempo fuera suficiente para su lectura y contestación. También suprimimos algunas alusiones a cuestiones ajenas a la organización del sistema educativo bonaerense, y/o incluimos algunas, como el rol de las cooperadoras de padres.
- (12)** La encuesta se suministró impresa en formato papel, y los inspectores no habían tenido contacto previo con la encuesta (en la primera fecha). En la segunda fecha, pedimos a quienes hubieren participado de la encuesta en el encuentro anterior que no la contestaran, y pudimos constatar que la cantidad de inspectores que al repartir las encuestas no las recibían y nos indicaban haber participado del encuentro anterior, básicamente coincidía con los asistentes previos; sin embargo, ello no es exacto y podría haber casos aislados de ausencia o duplicación de respuestas no detectados, aunque de poca incidencia numérica.
- (13)** Por último, parece importante señalar que al suministrarse el cuestionario y en todo momento se les indicó que no había preguntas correctas ni incorrectas, que la información que volcaran no tendría ninguna incidencia con evaluación (en términos de calificación) de ningún tipo respecto del trabajo de supervisión, ni del trabajo docente, ni de las escuelas, sino que

nos interesaba conocer su propia mirada sobre la realidad escolar bajo su supervisión. Por ello, las encuestas eran anónimas. También se indicó que la información sería utilizada en la presente investigación. (ver nota aclaratoria que inicia el formulario).

En el correspondiente Anexo incorporamos el formulario impreso suministrado. Si bien fue confeccionado por nosotros, su aplicación se hizo de forma institucional y con los logos pertinentes (esta tesista pertenecía al equipo de conducción de la DGCyE), pues, como señalamos al aludir al interés de la cuestión y siguiendo las tesis sobre investigación-acción, las respuestas constituían un insumo informativo de suma relevancia para poder detectar barreras y diseñar planes y programas que permitieran consolidar en todos los distritos de la Provincia de Buenos Aires una mayor inclusión educativa efectiva. A pesar de no tratarse de una evaluación en términos de calificación, sí lo era de diagnóstico, y durante la gestión llevada adelante por el entonces Director General, Sánchez Zinny, ello se hizo práctica habitual en nuestro trabajo (véase Sánchez Zinny, 2020, p. 62). Se trata, de algún modo, de procurar que la innovación o cambio educativo no surja de un contexto diferente de aquél donde será aplicado (Viñao, 2002), sino que se nutra del mismo para su diseño y consiguiente éxito; se trata de estrechar los lazos y obtener una comunicación entre investigadores y decisores políticos que no sólo sea más efectiva para bien del sistema educativo, sino que sume a ese diálogo a quienes, ajenos a esa clasificación binaria, son miembros de la comunidad educativa y cumplen un rol del que no podemos prescindir.

5.4.- ADAPTACIÓN DEL *INCLUSION INDEX* A NUESTRO ESTUDIO: APLICACIÓN DE LA ENCUESTA MEDIANTE EL CUERPO DE INSPECTORES

Como se explicó al describir el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, éste se despliega en una superficie de gran extensión, organizado en 25 regiones educativas para administrar, acompañar y supervisar la actividad

educativa en los 135 municipios bonaerenses. Esto importa que la organización escolar se gestione, en definitiva -y en enorme medida- con el protagonismo de la Supervisión, en particular debido a las distancias significativas entre regiones educativas. Al momento de la toma de nuestra encuesta, el total de inspectores era de 1734 tomando en consideración tanto gestión estatal como privada. De ellos, 132 eran inspectores jefes distritales, 43 eran inspectores jefes regionales y los restantes eran inspectores de enseñanza. Los inspectores ocupan un rol central a la hora de implementar planes, programas o reformas, pues es a través de ellos que puede lograrse la replicación de un plan de acción, un programa o una reforma simultáneamente en todo el territorio. Ello es así, también, debido al carácter sumamente verticalista del sistema, fenómeno originado posiblemente no sólo en la idiosincrasia docente sino también en las previsiones particulares del estatuto docente, que contempla la organización escolar sobre la base de un escalafón rígido (en sus funciones, roles y remuneraciones), con vías formales de comunicación jerárquica y distribución de responsabilidades.

El Estatuto del Docente (ley provincial 10.579 y modificatorias) dedica el capítulo IV al “Escalafón”, que prevé una veintena de posiciones con ubicación descendente. El escalafón comienza por los “Cargos en organismos de conducción técnico-pedagógica y orgánico-administrativa” en la cima superior (siendo el más alto el “Director de Repartición Docente”, seguido por el subdirector) y dentro de esta categoría se ubican, luego de los asesores docentes, los miembros del equipo de Inspección. Este grupo de cargos (también ordenados hacia adentro de forma jerárquica) corresponde a quienes son considerados funcionarios, o bien quienes se desempeñan a nivel de la organización central. Los inspectores ocupan los últimos lugares dentro de este grupo, pues son el lazo entre el Ministerio y las escuelas. Así, en línea jerárquica descendente, sigue la segunda categoría de los “Cargos en Servicios Educativos u Organismos de Apoyo Técnico, de Perfeccionamiento e Investigación”, es decir, aquéllos que corresponden a quienes forman parte de establecimientos educativos en particular, donde cumplen sus tareas. Se trata de los directores de escuelas primarias, secundarias, vicedirectores, jefes de equipos interdisciplinarios, directores de primera, segunda y tercera categoría, maestros

comunes, especiales, preceptores, etc. Esta estructura parte, entonces, en línea descendente desde el funcionario del ministerio que encabeza la dirección político-pedagógica (director del nivel educativo, director de la modalidad, y/o director de supervisión, todos ellos a nivel provincial) hasta llegar al personal de apoyo técnico-pedagógico escolar, como el bibliotecario de una escuela (en un último lugar), pasando por los inspectores jefes, secretarios de jefatura, los equipos disciplinarios, los directivos de escuelas, etc. El Estatuto del Docente regula también muchos otros aspectos de la vida escolar, que contornean el perfil de esa profesión y ayudan a caracterizarla: cuestiones como la definición de las plantas orgánico-funcionales (las llamadas “POF” de cada escuela), la labor de los tribunales de clasificación (que intervienen para la evaluación del orden de méritos para la cobertura de cargos vacantes, ingresos, ascensos, entre otras), la calificación anual docente del docente por parte de su superior jerárquico - quien lleva su legajo- (arts. 127, 128), las conductas consideradas faltas disciplinarias (capítulo XXII), su clasificación y sanciones, y los Tribunales de Disciplina que intervienen en las investigaciones a que diere lugar, conforman la dinámica de este sistema educativo. Como puede verse, se trata de una particular estructura de gobierno y administración con niveles y relaciones diferenciadas: un nivel central de gobierno constituido por la Dirección General de Cultura y Educación y un nivel intermedio que corresponde a la inspección, con distintas instancias de jefaturas distritales y regionales que aunque se desempeñan en el territorio, dependen jerárquicamente de la Dirección General de Cultura y Educación. Así, pues, el sistema educativo de PBA presenta tres niveles de gestión: uno macro o de nivel central; uno medio de las jefaturas regionales y distritales de inspección y nivel micro de las escuelas (Caldo y Mariani, 2020). El sistema supervisivo actual se organiza sobre Jefaturas Regionales y Distritales únicas, divididas según se supervise instituciones de gestión estatal o de gestión privada, de manera que los inspectores de enseñanza ya no dependen o reportan a su rama o modalidad (esquema anterior a 2005), sino a un mismo supervisor jefe distrital, y éste al supervisor jefe regional, con lo que la gestión educativa territorial se presenta como más integrada al tener los jefes bajo su mirada a todas las modalidades de

enseñanza. La configuración de la labor y rol del supervisor se ubican temporalmente junto a la conformación del sistema educativo bonaerense , si bien el paso del tiempo y la creciente normativización llevó su figura de una fiscalización básica del desarrollo educativo en las diversas zonas del territorio, a la ampliación de sus funciones dentro y fuera de la escuela sobre la base de un modelo docente dual (vigila y examina, y simultáneamente prescribe la práctica correcta) con base pedagógica, que lo diferencia de la clase política también mediante la profesionalización de los cargos, a los que se accede por concurso: progresivamente se erigen en figuras particulares que funcionan como bisagra entre el poder político y el sistema educativo (Ponce de León y Longobucco, 2008).

Además de cuanto establece especialmente el Estatuto del Docente respecto de todos quienes integran el sistema educativo de la provincia (y revistan carácter docente) y de lo dispuesto por la ley provincial de Educación, el Ministerio o Dirección General de Cultura y Educación -mediante resoluciones que dicta su Director General- dispone un organigrama que establece su estructura y asigna a sus funcionarios misiones y funciones específicas. En el caso de la Dirección de Inspección General (cuyo director encabeza con otros el mencionado escalafón del estatuto), según resolución RESFC-2018-1107-GDEBA-DGCYE (2018a), le corresponden las siguientes

ACCIONES:

- Conducir y asesorar a los Inspectores Jefes Regionales de Educación de Gestión Estatal y Privada, y a los Inspectores Jefes distritales en todas las cuestiones inherentes a su función.
- Conducir, a través de las Jefaturas Regionales, las intervenciones supervisivas que garanticen el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en las escuelas, en relación a los lineamientos político – pedagógicos de la jurisdicción.

- Conducir y asesorar a los Jefe Regionales en la elaboración, desarrollo y evaluación participativa y democrática del Proyecto Educativo Regional acorde a las políticas educativas de la DGCYE.
- Consolidar el trabajo conjunto, en el marco del Proyecto Educativo Regional, de todos los actores territoriales.
- Articular con otras direcciones del sistema educativo para la implementación de planes, programas y/o proyectos educativos en territorio.
- Articular las acciones de supervisión de las escuelas de gestión estatal y de gestión privada en el marco de un sistema educativo único, garantizando la implementación de las políticas educativas jurisdiccionales.
- Articular las líneas de la Dirección de Inspección General con las líneas de las Direcciones de Nivel y Modalidad para su implementación a través del sistema de supervisiones, teniendo como fin la atención de los aspectos pedagógicos, administrativos y políticos que inciden en la calidad de los procesos escolares.
- Relevar, organizar y sistematizar información para la toma de decisiones de las conducciones distritales, regionales, de la Dirección de Inspección General y/o a requerimiento de la Subsecretaría de Educación.
- Asesorar técnicamente a la Subsecretaría de Educación en materia de su competencia.
- Producir documentos de apoyo técnico para los Inspectores de Enseñanza, Secretarios de Jefatura, Inspectores Jefes Regionales y Distritales.
- Generar acciones que garanticen la formación continua de Inspectores Jefes e Inspectores de Enseñanza, en concordancia con los perfiles definidos por la conducción jurisdiccional.

- Analizar y priorizar las necesidades territoriales relevadas, referidas a recursos humanos, materiales y de creaciones de establecimientos escolares, para la toma de decisiones.
- Analizar y supervisar las plantas orgánicas funcionales de las Jefaturas de Inspección Regionales y Distritales.
- Promover la planificación preventiva de situaciones que afectan la cotidianeidad institucional acorde a las realidades de cada región.

En relación a la labor propia de la Jefaturas Regionales de Educación de Gestión Estatal y de Gestión Privada (de las 25 regiones), son sus:

TAREAS:

- Cumplir con las funciones que se le asignan a los Inspectores Jefes Regionales en la Ley de Educación Provincial Nro. 13.688.
- Articular la relación entre la dirección de Inspección General y la realidad educativa de su región, arbitrando los medios para agilizar el flujo de información.
- Mantener un actualizado relevamiento de las necesidades propias de la región a su cargo, en función de una más efectiva toma de decisiones.
- Informar a la Dirección de Inspección General acerca de demandas, procesos y novedades propias de la actividad regional.
- Llevar adelante las acciones administrativas y técnicas inherentes a las cuestiones específicas de la educación de gestión estatal y de gestión privada, según corresponda, articulando acciones con las direcciones competentes.

- Conducir a los Inspectores Jefes Distritales en el cumplimiento de las funciones que se le asignan en la Ley de Educación Provincial Nro. 13.688.
- Asesorar a los Inspectores Jefes Distritales.
- Conducir acciones, estrategias y mecanismos para la implementación de la política educativa, fortaleciendo el funcionamiento descentralizado del sistema educativo único a nivel regional y considerando las particularidades propias a cada contexto local y que propendan a la identidad regional.
- Promover y coordinar en su región las acciones necesarias para generar las condiciones institucionales adecuadas para que las escuelas garanticen la enseñanza.
- Cumplir con los requerimientos de la Dirección de Inspección General y de la normativa específica en cuanto a la administración de los recursos materiales y humanos de las Jefaturas Regionales y Distritales.
- Desarrollar acciones de asistencia técnica al personal que se desempeña en las dependencias a su cargo.
- Promover el trabajo conjunto de todos los actores territoriales, en el marco del Proyecto Educativo Regional y Distrital.”

Debe señalarse que con el cambio de gobierno a fin de 2019 y a poco de asumir una nueva Directora General de Cultura y Educación, el organigrama de la Ministerio fue modificado con una fuerte ampliación de su estructura, mediante resolución RESOC-2020-33-GDEBA-DGCYE. Sin embargo, en lo relativo a las misiones, funciones y tareas de la Dirección de Supervisión o Inspección General, las modificaciones en sus acciones y tareas son de poca relevancia, por lo que omitimos su estudio. Ello, pues la caracterización y perfil

de los supervisores e inspectores se mantiene. Adicionalmente y a todo evento, se aclara que la muestra de nuestra investigación fue obtenida en 2018, es decir, bajo la estructura que preveía las misiones, funciones y tareas arriba transcritas.

En definitiva, se considera que los inspectores son los ojos y los oídos de la autoridad central en el territorio y quienes acompañan la actividad de docentes y directivos, asesoran para su mejora y contribuyen a la solución de cuestiones que allí surgieran. Como referentes responsables de la gestión en cada lugar de la provincia, los inspectores conocen las escuelas de su nivel y de su modalidad, las realidades de su distrito, y son una fuente muy importante de información a los fines de la toma de decisiones a nivel ministerial.

La función tradicional de los supervisores ha sido transmitir y hacer cumplir las normas legales del sistema educativo producidas en el nivel central, aunque con baja capacidad de toma de decisiones, excepto cuando hay una delegación implícita por parte de las autoridades centrales. Los supervisores influyen en el trabajo de las escuelas mediante la interpretación, “traducción” y comunicación de las normas, lo cual se transformó en una función importante en el contexto de una política educativa expresada a través de resoluciones ministeriales. (Gorostiaga, Acedo y González, 2004, p. 9)

A lo expuesto se suma otro dato central: los inspectores son mayoritariamente docentes que han ascendido en su carrera (recuérdese el escalafón), de modo que además de su contacto con las escuelas de su distrito, nivel y modalidad por la labor de supervisión que llevan adelante, son grandes conocedores de la dinámica interna, cotidiana y local por sus desempeños anteriores a la supervisión; son “hijos del sistema”. Llevan años dentro de él, lo han palpado, conocen su dinámica interna y la vida escolar particular, al tiempo que pertenecen -y posiblemente se identifican con- a un determinado sector (nivel, rama, modalidad, tipo de formación), todo lo cual podrá incidir en su

posicionamiento y en su percepción de la realidad escolar y su nivel de inclusión. Ellos conocen, en términos de Viñao, la caja negra de la realidad de los centros docentes, el ritual de la vida de la escuela y de factores medioambientales, la graduación, las formas de evaluación (2002), las culturas específicas de cada centro docente, de cada nivel educativo y de cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza, así como subculturas más específicas (2002). Respecto de la caracterización del rol del supervisor, sus facetas, la organización de la Dirección de Inspección General, la estructura funcional sobre una doble dependencia (pedagógica y política) entrecruzada por tensiones propias (por la definición de una tarea entre el saber administrativo y el saber pedagógico, y por ser “polea” de transmisión de las políticas educativas entre el nivel central del gobierno y las escuelas), la progresiva mutación de sus funciones y roles, así como su filiación política, véase el trabajo antes citado de Caldo y Mariani (2020).

Por todo lo expuesto, es que pensamos que el equipo de supervisores podría constituir una fuente primaria valiosa de información, que justifique la aplicación del índice de Inclusion de Ainscow y Booth con su intervención. Ello no implica negar que los inspectores suelen tener amistades y relaciones forjadas durante muchos años con directores de su distrito, incluso compromisos, además de tener algún grado de responsabilidad (por estar a cargo de la supervisión) en cuanto a los resultados e implementación de las políticas de inclusión en las escuelas, es decir que por la posición que ocupan, es probable que sus respuestas pierdan cierta inocencia y presenten sesgos en el sentido de tender a “defender” el sistema y su situación actual y, consecuentemente, atribuirle características más inclusivas de lo que harían otros miembros del sistema educativo. Por lo demás, también su formación, afinidades, y características personales -para cuya categorización incluimos un interrogatorio preliminar- nos orientarán en la detección de posicionamientos, sesgos, e intereses, desde la mirada de la Sociología de la Educación Especial de S. Tomlinson, de nuestro marco teórico.

5.5. PROCESAMIENTO DE LOS DATOS OBTENIDOS (HERRAMIENTAS)

Como se indicó previamente, la encuesta se tomó de forma escrita en formato papel, con el formulario único agregado en Anexo. Con posterioridad a ello, y para el procesamiento de los datos, generamos un formulario de **Google (Google Form)** que replicaba las preguntas de nuestra encuesta. Se trató de un formulario con la siguiente configuración:

- a. Si bien en el encuentro se pidió a los inspectores que contestaran la totalidad de las preguntas, algunos omitieron algunas de ellas, por lo que en su diseño, el formulario Google se configuró de modo que ninguna respuesta fuera obligatoria en términos de impedir avanzar en la contestación del formulario.
- b. Se omitió asignar puntuaciones a las preguntas, y así habilitar una evaluación automática.
- c. Se organizó sobre una selección múltiple con escala lineal, con cuadrícula de opciones.
- d. Todas las respuestas eran de selección múltiple.
- e. Debimos prever (pues se trataba de la herramienta de procesamiento) más opciones, para el caso de encontrar respuestas confusas o inválidas, sea por haber sido omitidas, sea por haberse seleccionado más de una opción (recuérdese que eran excluyentes).
- f. Las columnas se corresponden con las 4 columnas dispuestas en el cuestionario formato papel (1: "Sí, en la mayoría de las escuelas." 2: "Sí, en algunas escuelas." 3: "En casi ninguna escuela." 4: "Me falta información.").
- g. La 5ta opción se utilizó en caso de que el participante no hubiere respondido nada en el cuestionario (en blanco), y la 6ta opción se marcó en el caso de respuesta confusa o más de una respuesta. En el total de las encuestas, las frecuencias de respuestas de este tipo (5 y 6 en el Formulario Google) resultó ínfima, y por tanto de valor marginal.

Para el análisis de datos en particular utilizamos el **programa Microsoft Power BI**, para lo cual se exportó el total de los datos del Google Form a esa plataforma, que nos permitió el cruce de información y aplicación de filtros para las tres dimensiones, principalmente relativos al cuestionario preliminar o de datos personales, y la presentación de resultados en gráficos de distinto tipo. Al momento de procesar la información y para que su presentación y resultados fueran de más fácil lectura y comprensión, hicimos una organización de los datos que consistió en lo siguiente:

- (1) Los ítems cuya respuesta había sido omitida (en blanco) o había obtenido más de una respuesta por parte de un mismo participante (según dijimos, ambos supuestos con incidencia marginal), fueron considerados con valor de respuesta 4.1 y 4.2 respectivamente. Y por tanto, incluidos en la respuesta 4 de la encuesta, que corresponde a *“Me falta información”*, ya que los valores se muestran con números enteros, pero permitiendo el desglose si fuese necesario.

Si bien en esos casos no hubo por parte del encuestado un reconocimiento expreso de falta de información (pues no eligieron como respuesta esa opción dada), el hecho de no elegir ninguna de las opciones dadas o de haber elegido dos opciones autoexcluyentes puede considerarse como una ausencia de respuesta. Recuérdese que dado el rol funcional de los inspectores en el sistema educativo, es esperable que existiera alguna resistencia a admitir la desinformación, especialmente por parte de los inspectores de enseñanza y de los distritales (no tanto por parte de los inspectores regionales, cuya relación con cada escuela es de menor cotidianeidad, pero cuya participación fue mínima).

- (2) Los resultados están promediados y expuestos en valores enteros. Esto significa, por ejemplo, que si para las cuatro variables empíricas, indicadores o ítems (a-b-c-d) de una misma pregunta o variable intermedia eligió las opciones columnas 1, 1, 1 y 2 (tres veces la opción *“Sí, en la mayoría de las escuelas”* y una vez *“Sí, en algunas escuelas”*, para ese indicador el valor total de ese respondiente será considerado como 1 (*“Sí,*

en la mayoría de las escuelas”), que corresponderá, a su vez, al nivel o categoría *“Muy inclusivo”*. Ello se hizo para dotar de significancia a las respuestas, al momento de consolidarlas.

- (3)** Para la obtención de un resultado total del nivel de inclusión percibido para cada dimensión, se realizó un conteo de respuestas según la opción elegida (1: "Sí, en la mayoría de las escuelas." 2: "Sí, en algunas escuelas." 3: "En casi ninguna escuela." 4: "Me falta información."), y con ello se obtiene el nivel de inclusión por dimensión. Luego, se suman las tres dimensiones para obtenerse el resultado general de percepción de inclusión respecto del sistema educativo bonaerense.
- (4)** En la presentación de los datos, los valores “totales” indican la cantidad de respuestas dadas para tal variable intermedia, y se presentan también en forma porcentual.
- (5)** Los distintos niveles de inclusión se presentan para cada dimensión en gamas de un mismo color que van de mayor a menor intensidad (mayor a menor nivel inclusión).

6.- RESULTADOS GENERALES

6.1.- CUESTIONARIO PRELIMINAR: PERFIL DE LOS ENCUESTADOS

Seguidamente se presenta los resultados del cuestionario preliminar, que permite conocer las principales características de quienes conforman la masa de inspectores encuestados, que a su vez se utilizarán para explorar diferenciaciones internas que contribuyan a la comprensión de la percepción de los niveles de inclusión. Hemos agrupado las características según tres criterios: el que refiere a datos personales propiamente dichos (edad, sexo, formación, lugar de origen, etc.), el que se relaciona con el rol o posición que el encuestado ocupa dentro de la Dirección de Inspección general, es decir, en el esquema supervisivo de la Provincia de Buenos Aires, y por último, su relación con personas con discapacidad.

Datos Personales

Gráfico 1: Distribución según Sexo

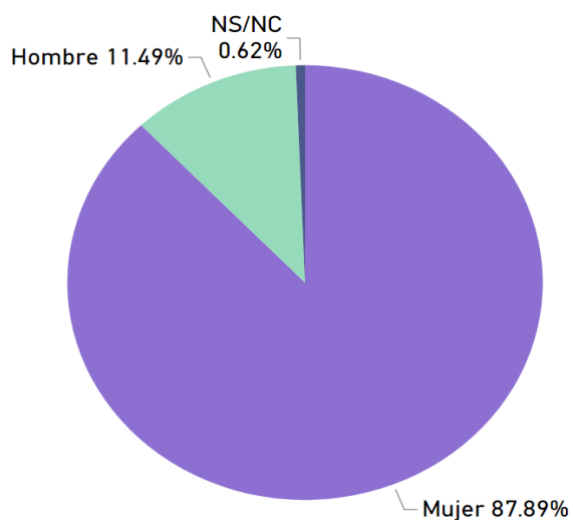


Gráfico 2: Distribución según Edad

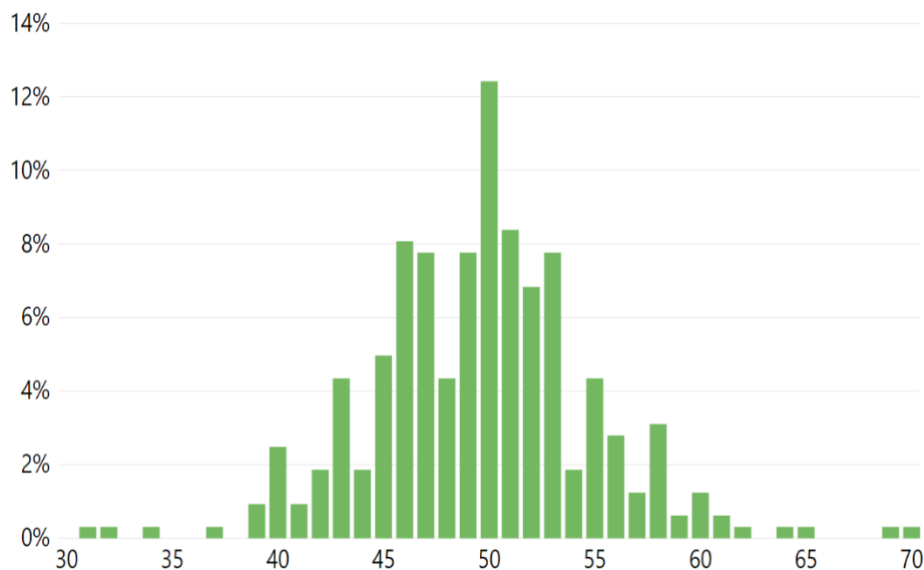
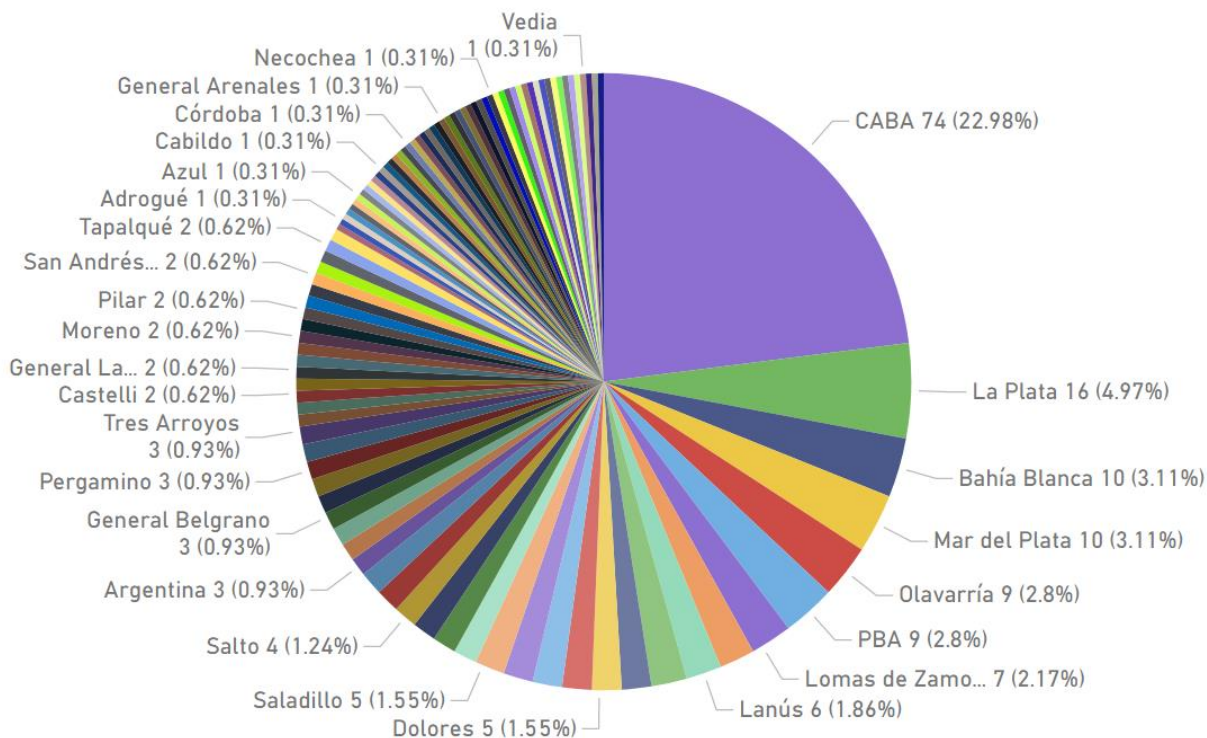


Gráfico 3: Distribución según Lugar de nacimiento



Posición dentro de Inspección General

Gráfico 4: Distribución según Cargo

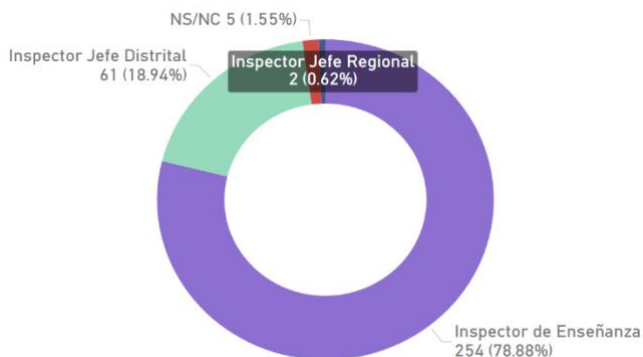


Gráfico 5: Distribución según tipo de Gestión

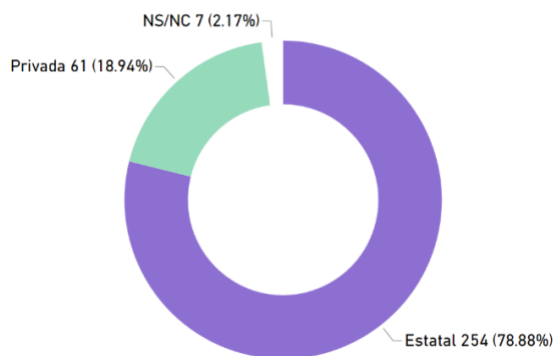


Gráfico 6: Distribución según Antigüedad

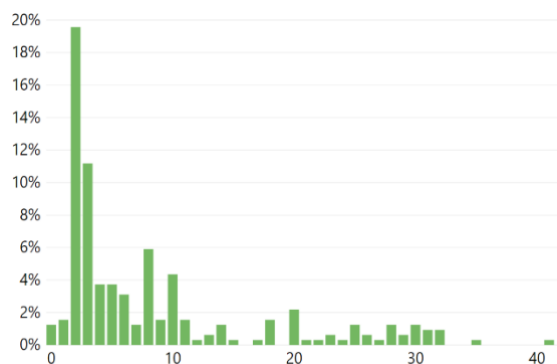


Gráfico 7: Distribución según nivel de Formación

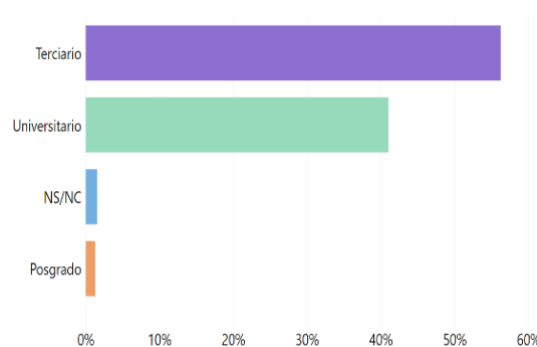


Gráfico 8: Distribución según Nivel bajo supervisión

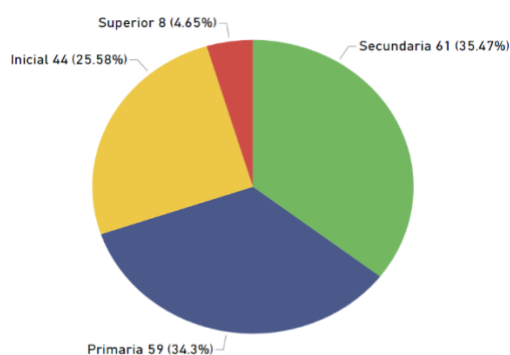
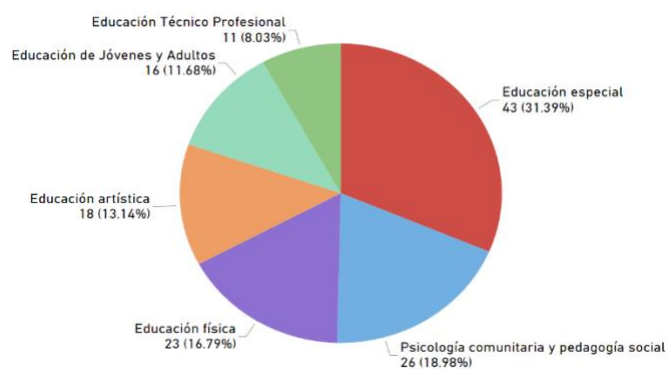


Gráfico 9: Distribución según Modalidad bajo supervisión



Nota: 13 personas no respondieron sobre el Nivel o Modalidad a que pertenecen. Estos dos gráficos responden a subgrupos distintos dentro de la población encuestada

Relación con personas con discapacidad

Gráfico 10: ¿Tuvo alguna vez contacto directo con alguna persona con discapacidad?

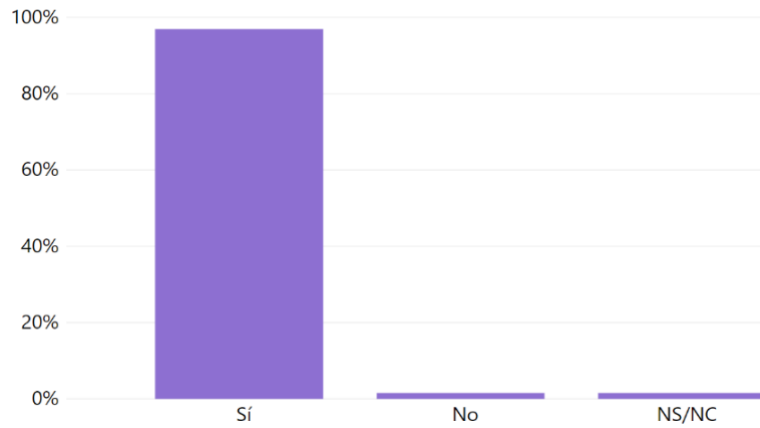


Gráfico 11: ¿Tiene algún familiar con discapacidad?

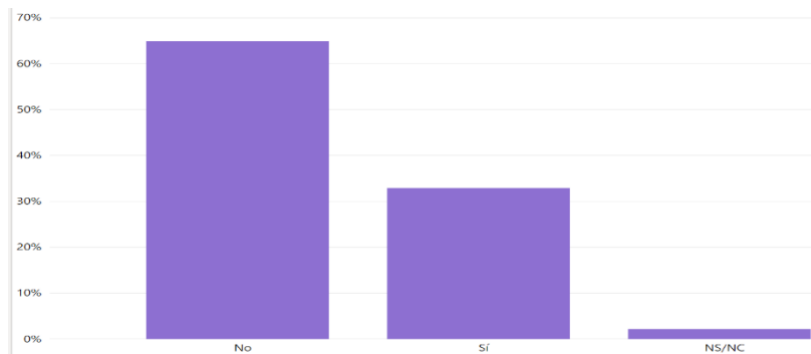


Gráfico 12: ¿Tiene algún amigo con discapacidad?

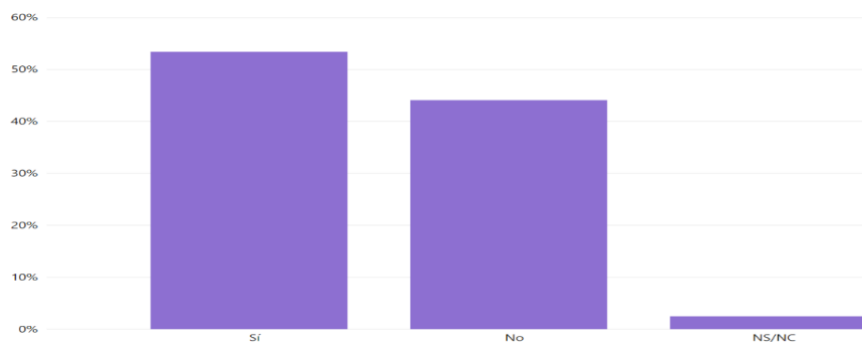
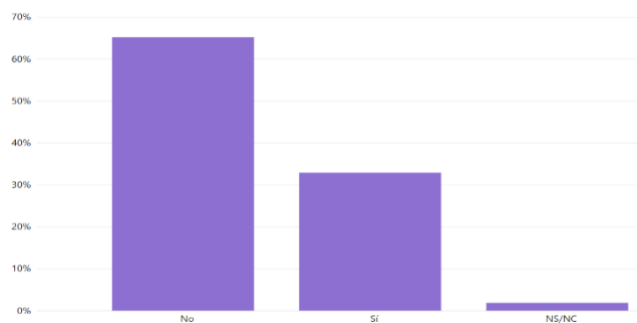
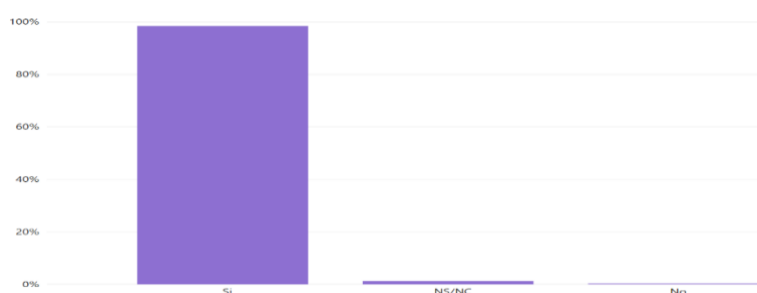


Gráfico 13: ¿Tiene algún compañero de trabajo con discapacidad?**Gráfico 14:** ¿Conoce algún alumno de su distrito con discapacidad?

La información relevada sobre datos personales (gráficos 1-3) muestra que la gran mayoría de los inspectores son mujeres, y en cuanto a la edad, predomina el grupo entre 46 y 53 años, aunque hay inspectores de 30 años y algunos de más de 60 años de edad. Los lugares de nacimiento son disímiles y muestran una gran variedad, con predominio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (23%), seguida por La Plata, Bahía Blanca y Mar del Plata, pero que incluye localidades distintas y distantes, tanto del conurbano como del interior de la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto a la posición dentro de la Inspección General (gráficos 4-9), los inspectores de enseñanza representan casi el 80% de los encuestados y los inspectores jefes distritales algo menos del 20%, con una muy escasa participación de Inspectores Jefes Regionales. La participación según tipo de gestión fue del 79% para estatal y 19% para privada; y en cuanto a los niveles y modalidades, la mayor participación corresponde al nivel primario y secundario, y a la modalidad de educación especial, seguida por Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y por Educación Física. La antigüedad con mayor frecuencia

de respuesta es de 2 y 3 años (20% y 11%), aunque algunos encuestados dan cuenta de una antigüedad de varias décadas (20, 30 años, y casos aislados de 40 años de antigüedad). En lo relativo al nivel de formación, algo menos del 60% tiene título terciario, el 40% cuenta con estudios universitarios y sólo un 1% aproximadamente cuenta con estudios de posgrado.

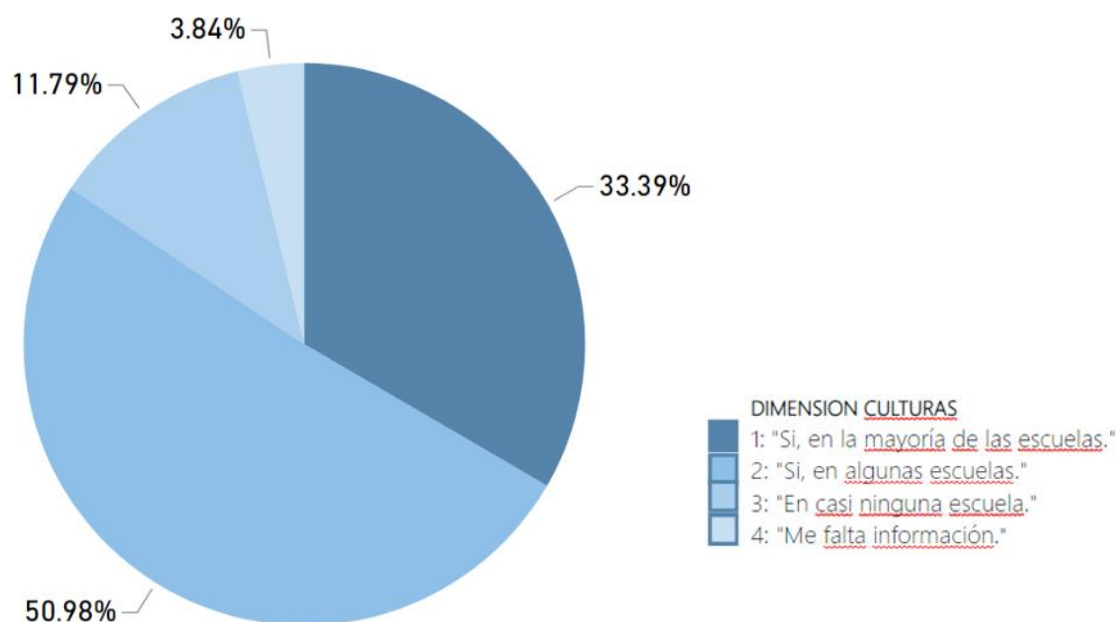
Respecto de la relación de los encuestados con personas con discapacidad (gráficos 10–14) se desprende que la inmensa mayoría (más del 95%) tuvo alguna vez contacto directo con alguna persona con discapacidad y que un tercio aproximadamente tiene un familiar con discapacidad. La proporción de inspectores que tienen algún amigo con discapacidad es más alta aun (superior al 50%), y algo más del 30% expresa tener un compañero de trabajo con discapacidad. En cuanto a su relación con alumnos con discapacidad, casi la totalidad expresó conocer alguno alumno de su distrito.

6.2.- CUESTIONARIO DE RELEVAMIENTO: VALORACIÓN DE LAS DIMENSIONES

6.2.1. Primera dimensión: Culturas

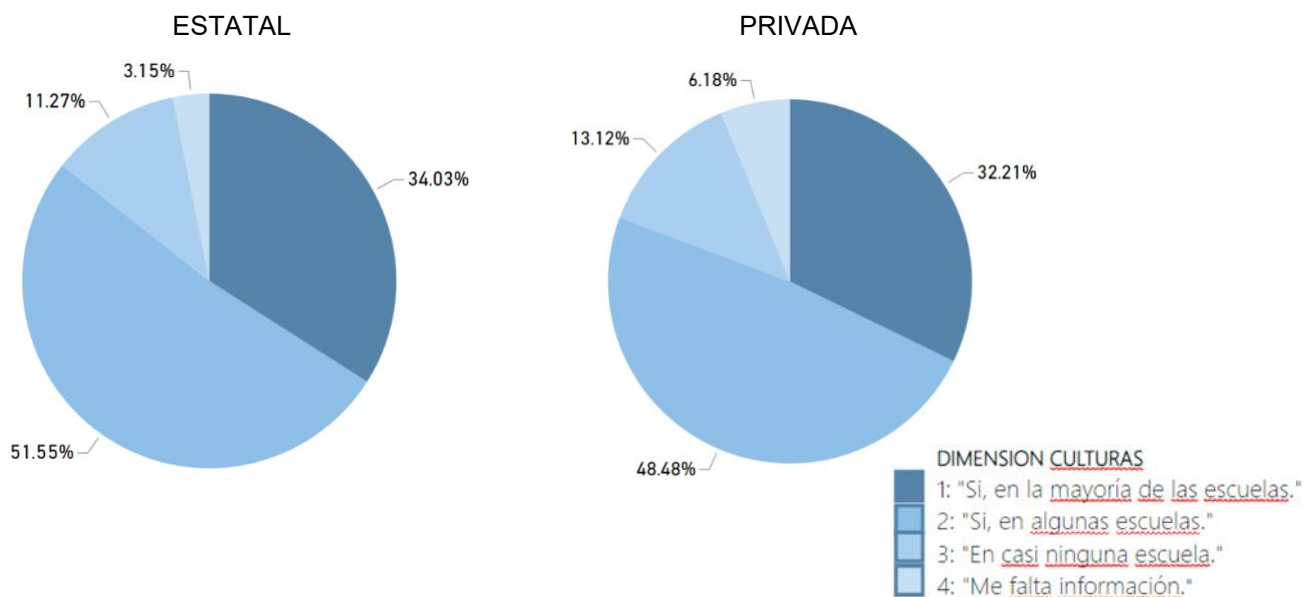
- Si tomamos el total de preguntas referidas a la primera Dimensión, que corresponde a *Crear Culturas Inclusivas*, **para esta dimensión la percepción mayoritaria del nivel de inclusión corresponde al segundo nivel (intermedio), es decir, un sistema que culturalmente se presenta como *relativamente inclusivo***. En el total para esta dimensión, la percepción del 33,39% corresponde al nivel más alto o muy inclusivo ("*sí, en la mayoría de las escuelas*"), frente al 50,98% que corresponde a una percepción como relativamente inclusiva ("*sí, en algunas escuelas*"), y un 11,79% como poco inclusivo ("*en casi ninguna escuela*").

Gráfico 15: Resultados totales para la Dimensión Culturas



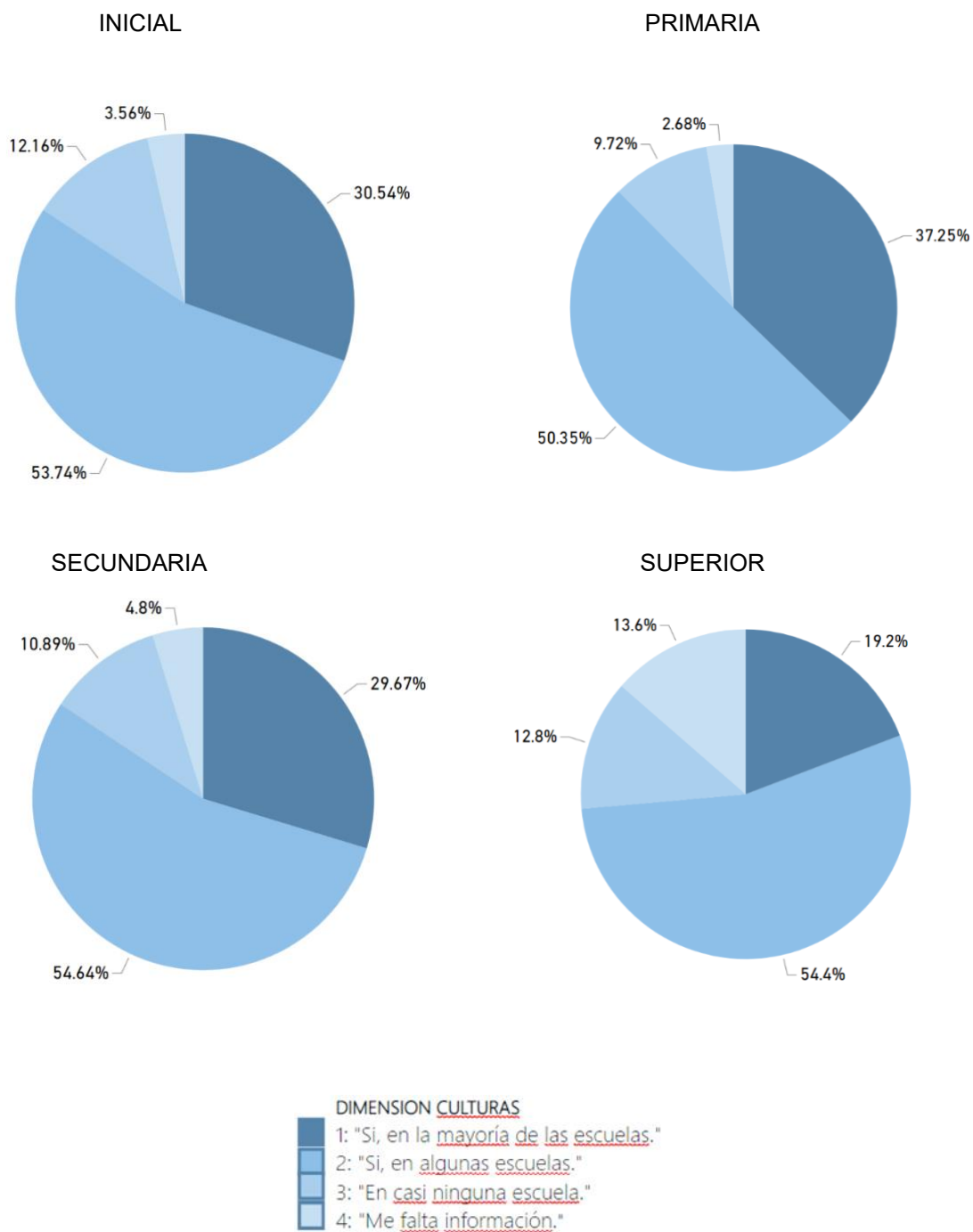
- Si comparamos la percepción entre los miembros de Inspección seleccionándolos entre quienes pertenecen a la **gestión privada y quienes supervisan escuelas de gestión privada**, la diferencia es poco significativa (34,03% - 51,55% - 11,27% en el caso de gestión estatal, y 32,2% - 48,4% - 13,1% para gestión privada), con una ligera prevalencia de ponderación como más inclusiva para la gestión estatal. En cambio, la diferencia en los niveles de inclusión percibidos es marcada cuando tomamos las respuestas de los inspectores según las modalidades y los niveles de supervisión.

Gráfico 16: Resultados totales para la Dimensión Culturas según tipo de Gestión (comparación)



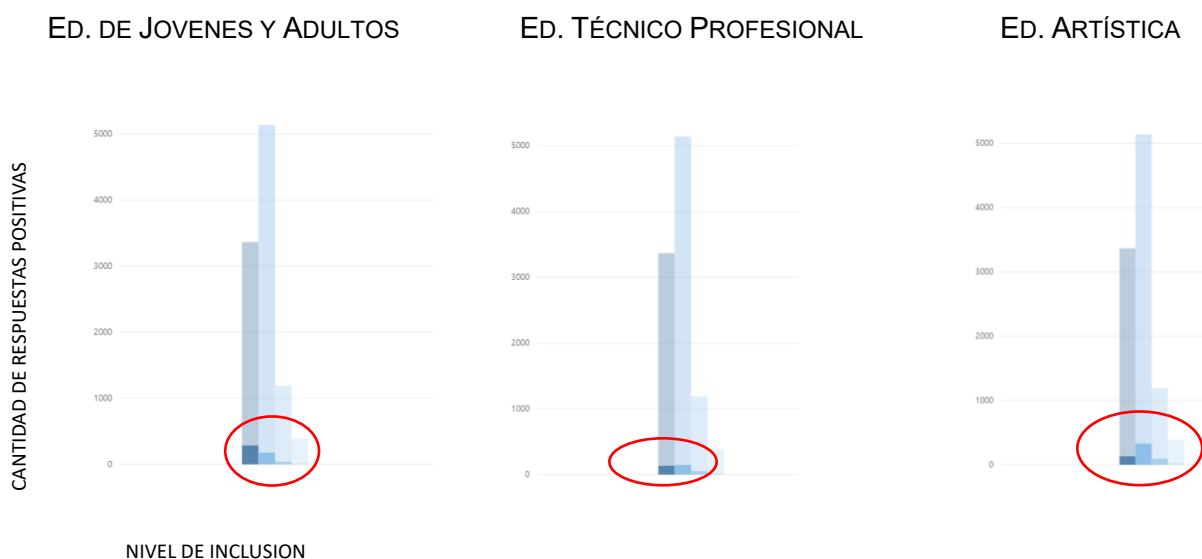
- Para el nivel inicial, la percepción del 30,54% de los encuestados corresponde al mayor nivel de inclusión, mientras en primaria esa percepción positiva asciende al 37,25%. En cambio, a medida que se avanza en los niveles educativos después del primario, la percepción de inclusión es acentuadamente menor (en el nivel superior, sólo el 19,2% lo ubica en el rango más alto de inclusión).

Gráfico 17: Resultados totales para la Dimensión Culturas según Nivel educativo (comparación)



- En cuanto a las modalidades, los inspectores de Educación de Jóvenes y Adultos son los únicos que ubican a las escuelas en el nivel más alto de inclusión, pues entre ellos el 55,86% contestó “Sí, en la mayoría de las escuelas”. En el otro extremo se ubica la modalidad de Educación Artística (sólo el 22,9% en nivel 1), pues las respuestas se concentran en la segunda opción (relativamente inclusivo el 57,54%). La segunda modalidad que sigue en el nivel alto de percepción de inclusión es Educación Técnico Profesional con un 38,62% de calificación como muy inclusivo, frente a un 42,07% de relativamente inclusivas (las restantes modalidades no presentan un comportamiento ajeno al general para esta dimensión, por lo que omitimos su detalle).

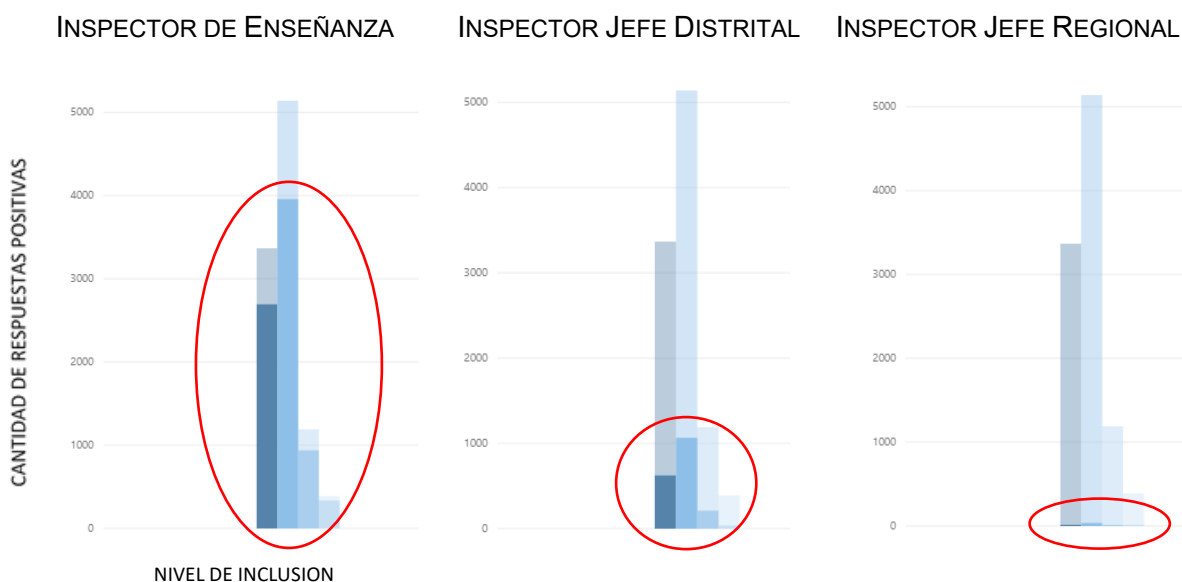
Gráfico 18: Resultados totales para la Dimensión Culturas y su incidencia según Modalidades



Nota: Las barras muestran la cantidad de respuestas positivas totales para cada nivel de inclusión en la totalidad de los ítems de las preguntas de esta dimensión. Es decir, todas las veces que se respondió por 1, 2, 3 (niveles) ó 4 (“no tengo información suficiente”) para cada ítem de cada pregunta por la totalidad de respondientes. Los círculos rojos marcan la representación de los inspectores de la modalidad seleccionada en el total.

- En cuanto a los cargos ocupados dentro del sistema supervisivo por cada encuestado, si bien esta variable muestra algunas diferencias de percepción entre los inspectores de enseñanza, los distritales, y los regionales, para los tres cargos los resultados siguen la misma tendencia del total. No se nota un comportamiento diferente.

Gráfico 19: Resultados totales para la Dimensión Culturas y su incidencia según cargo

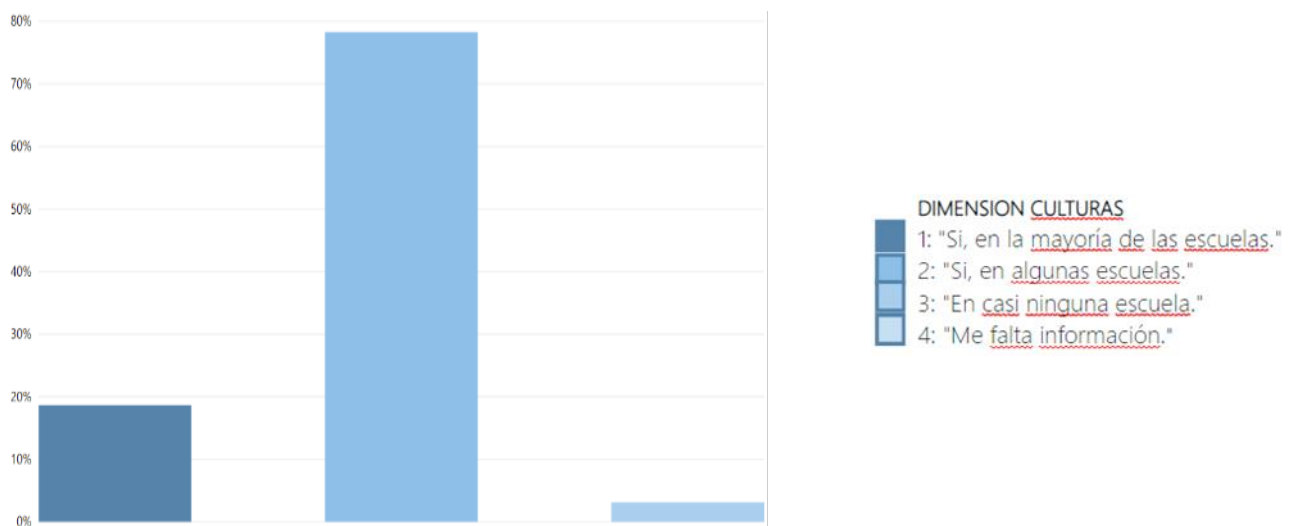


Nota aclaratoria: Las barras muestran la cantidad de respuestas positivas para cada nivel de inclusión en la totalidad de los ítems de las preguntas de esta dimensión. Es decir, todas las veces que se respondió por 1, 2, 3 (niveles) ó 4 (“no tengo información suficiente”) para cada ítem de cada pregunta por la totalidad de respondientes. Cada tipo opción de respuesta posible corresponde a una barra, de 1 a 4. Los círculos rojos marcan la representación de los inspectores según cargo seleccionado en el total.

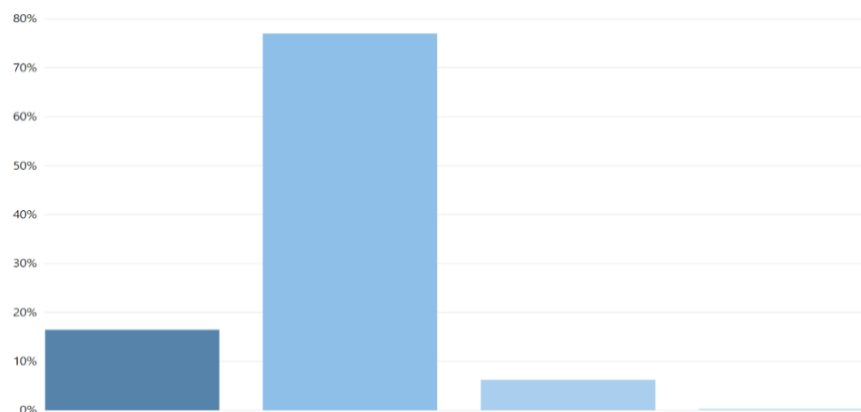
Respecto de la percepción de los indicadores propuestos para cada pregunta o variable intermedia, seguidamente se presenta los resultados totales agrupados para las variables intermedias o preguntas.

Gráfico 20: Resultados totales para cada pregunta de la Dimensión Culturas (preguntas 1-8)

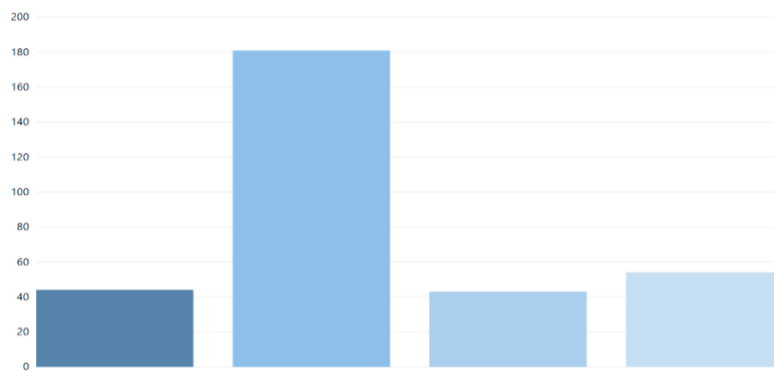
1. Colaboración entre miembros del personal



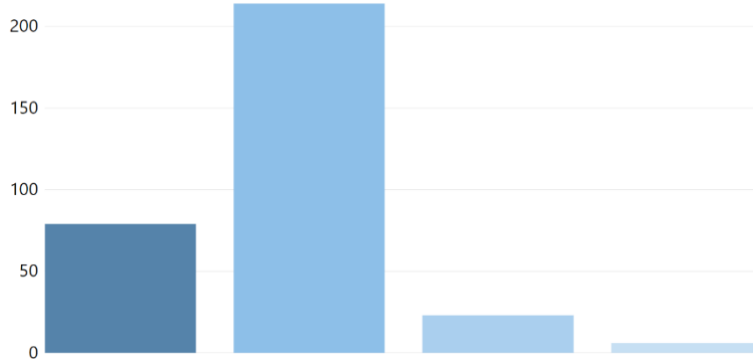
2. Relación entre el personal de la escuela y las familias



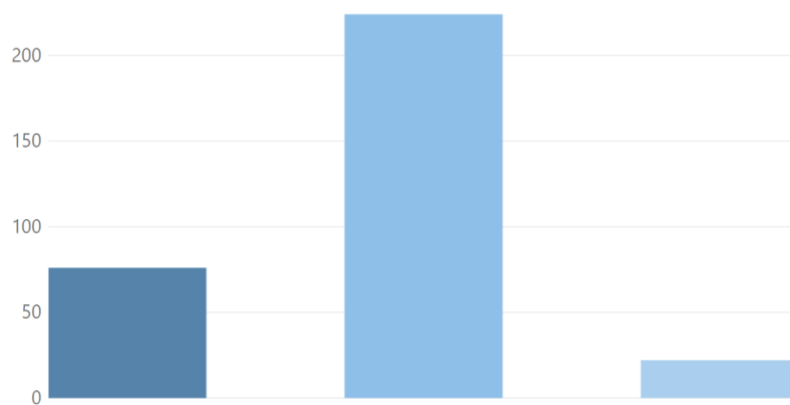
3. Relación entre el personal de la escuela y los miembros de la Cooperadora escolar



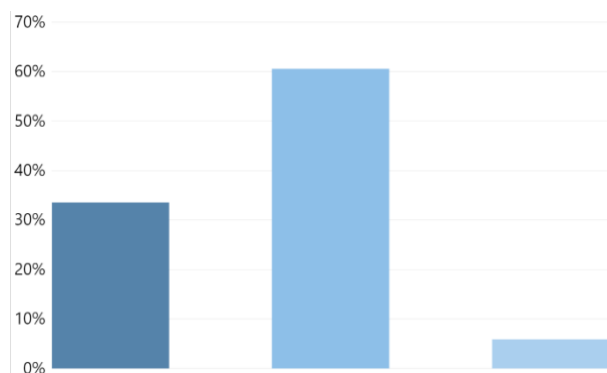
4. Participación de las instituciones locales en la escuela



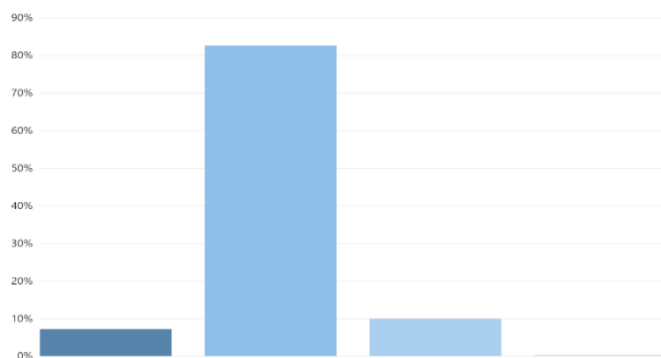
5. Expectativas respecto del alumnado



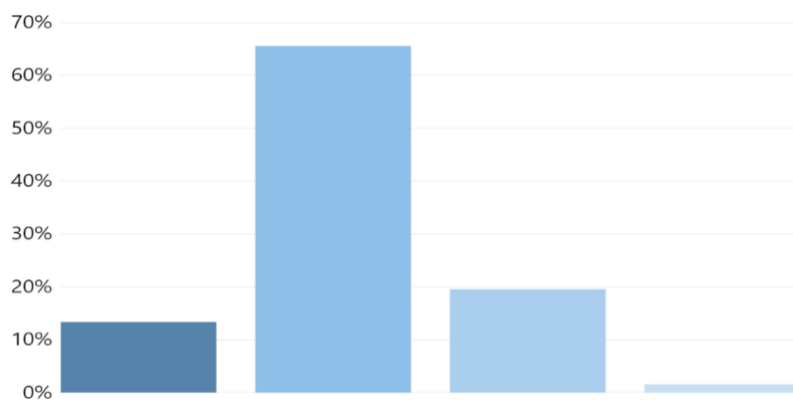
6. Valoración de los alumnos



7. Eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación



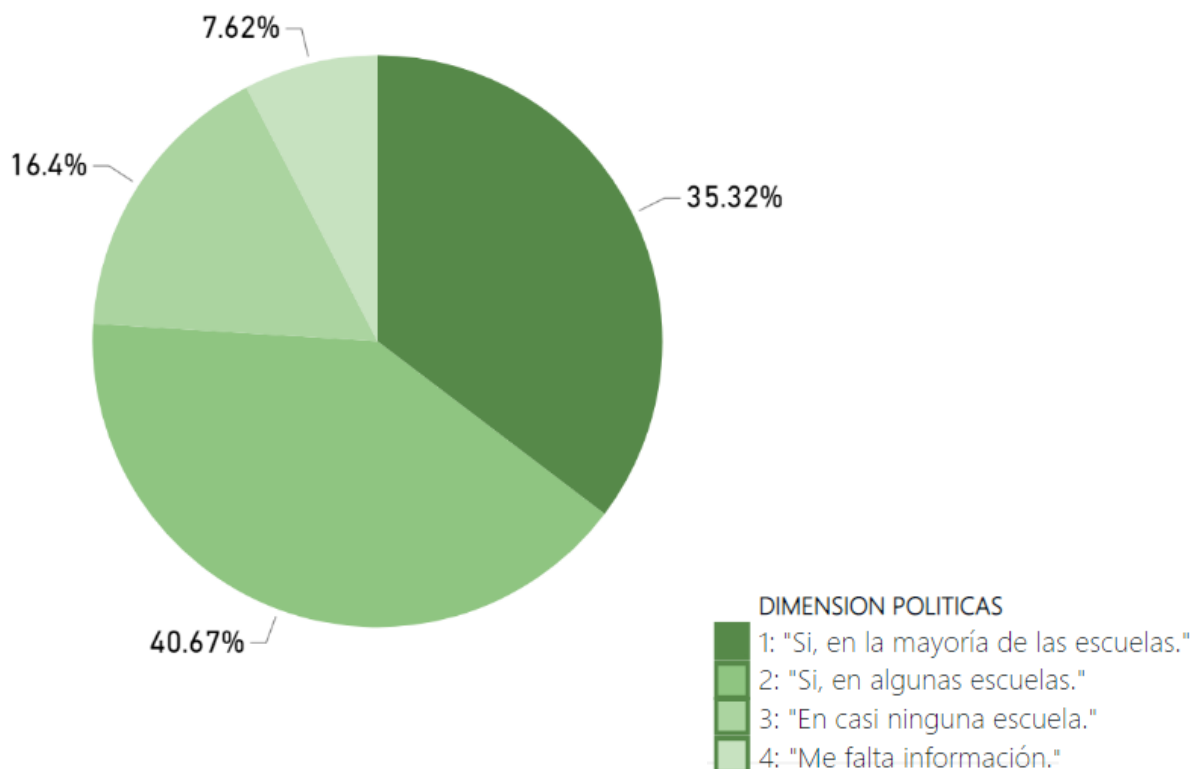
8. Disminución de las prácticas discriminatorias



6.2.2. Segunda dimensión: Políticas

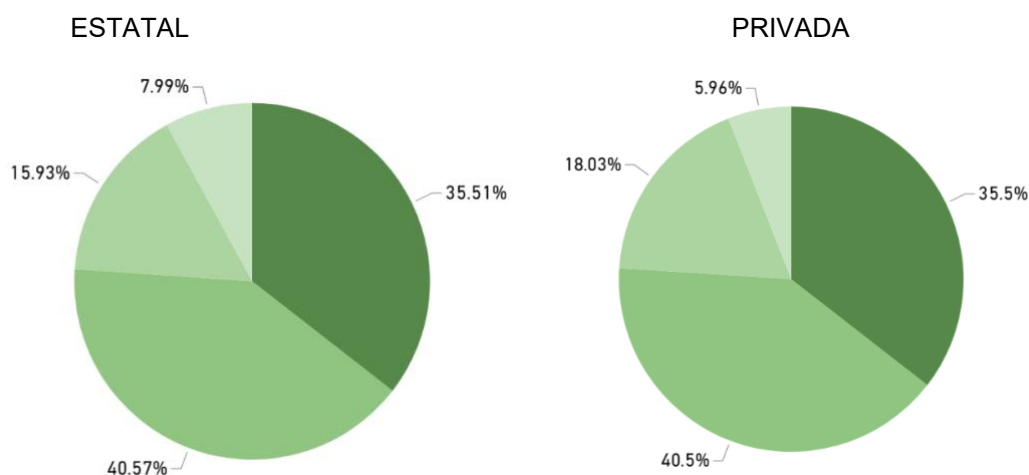
- Al tomar todas las preguntas referidas a la segunda Dimensión, que corresponde a *Elaborar Políticas Inclusivas*, nuevamente la percepción mayoritaria corresponde al segundo nivel de inclusión -intermedio-: un sistema con políticas relativamente inclusivas, aunque esa respuesta obtuvo una frecuencia menor que en la Dimensión Culturas, pues para las Políticas la percepción de inclusión creció proporcionalmente para los niveles 1 y 3 (mientras en la dimensión Culturas el nivel intermedio fue percibido por más del 50%, aquí hay una baja de 10 puntos porcentuales en esa percepción intermedia). En el total para esta segunda Dimensión, la percepción del 35,32% corresponde al nivel más alto o muy inclusivo frente al 40,67% que corresponde a una percepción relativamente inclusiva y un 16,4% como poco inclusivo.

Gráfico 21: Resultados totales para la Dimensión Políticas



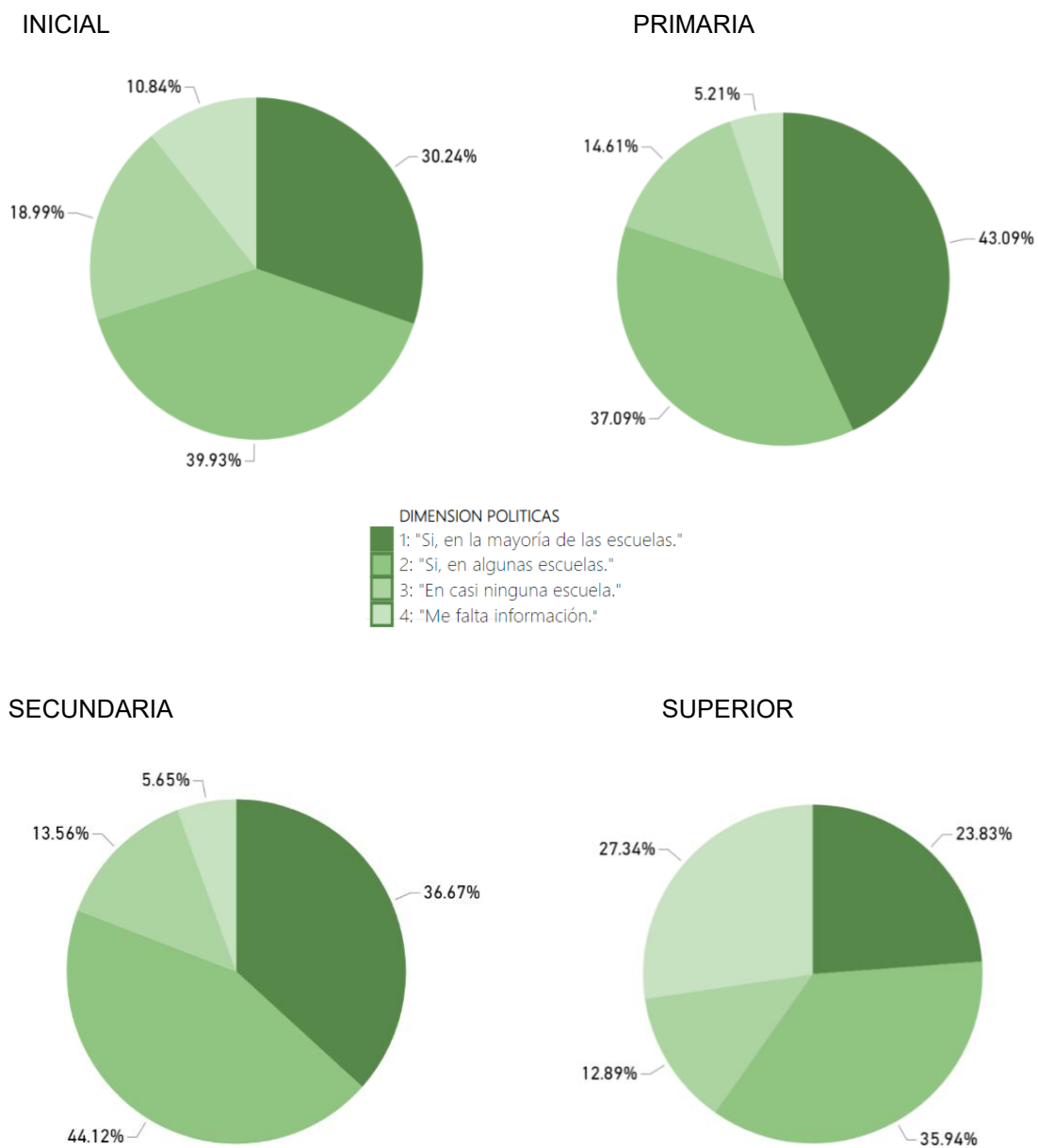
- Al comparar los resultados de percepción entre inspectores de **gestión privada y de gestión estatal**, la diferencia es ahora insignificante, pues no llega siquiera a un medio punto porcentual para los niveles 1 y 2 (y es menor a 3 puntos porcentuales para el tercer nivel).

Gráfico 22: Resultados totales para la Dimensión Políticas según tipo de Gestión



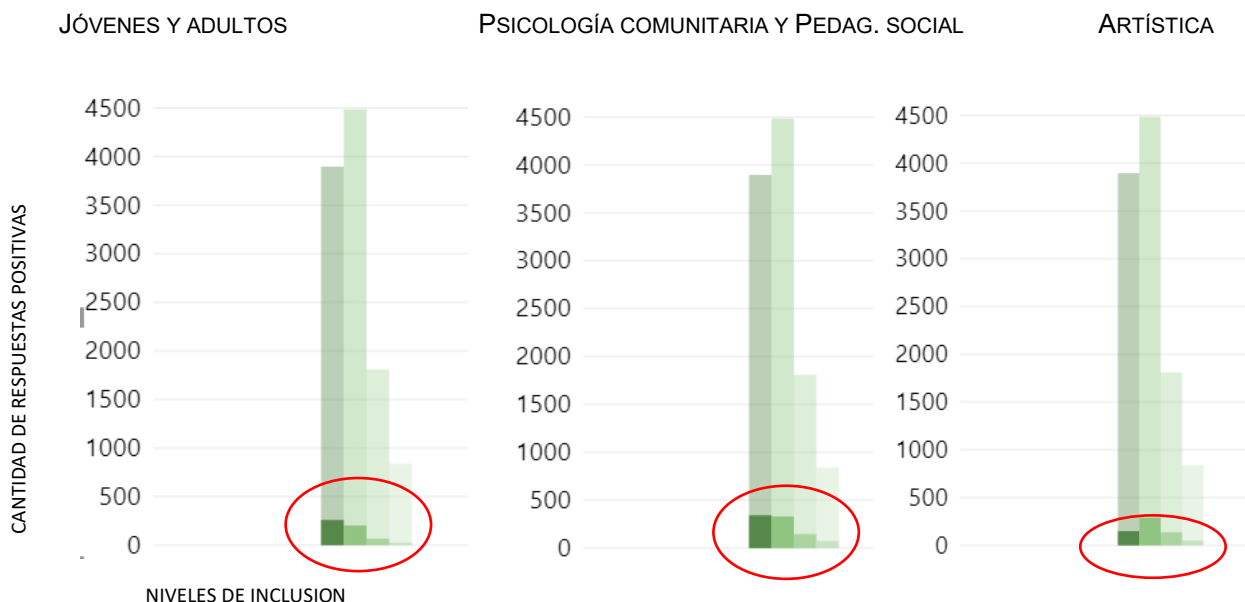
- En cuanto a la percepción según los niveles educativos, los porcentajes se invierten en algunos casos. Para el **nivel Primario, en esta dimensión resultan mayoritarias las respuestas del mayor nivel de inclusión (43,09%)**, seguida por la valoración intermedia como algo inclusivo del 37,09% de respuestas. Para el nivel inicial, la percepción del 30,24% de los encuestados corresponde al mayor nivel de inclusión, mientras en primaria esa percepción positiva asciende al 43,09%. Al igual que ocurrió en la dimensión sobre Culturas, para los niveles educativos posteriores al primario, la percepción de inclusión es acentuadamente menor (en el nivel secundario el 36,67% lo ubica en el rango más alto de inclusión, y en el nivel Superior esa percepción es del 23,83%).

Gráfico 23: Resultados totales para la Dimensión Políticas según Nivel educativo (comparación)



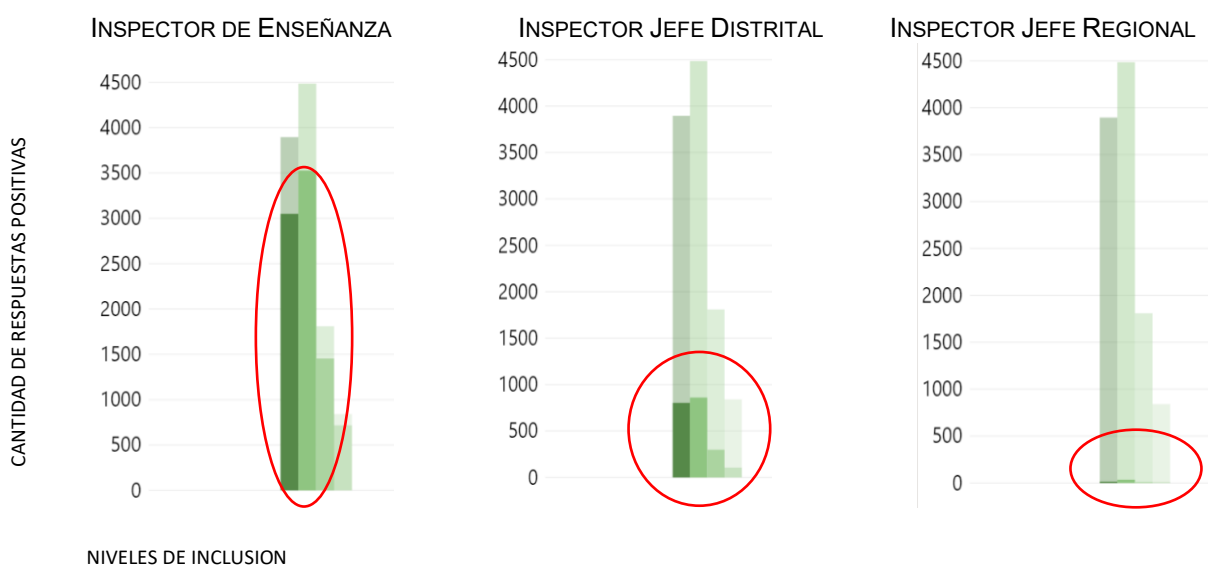
- Si ordenamos las respuestas según las **modalidades**, nuevamente los inspectores de Educación de Jóvenes y Adultos son los únicos que ubican a las escuelas en el nivel más alto de inclusión, aunque con una fuerte baja (nueve puntos porcentuales) si lo comparamos con la primera dimensión (la percepción *muy inclusiva* para Culturas fue del 55,86% y para Políticas se reduce al 46,67%). La mayoría de respuestas para esta modalidad corresponde al mayor nivel de inclusión (46,67%) seguido del nivel de inclusión intermedio (36,58%).
- También los supervisores de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social asignan el valor más alto de inclusión (38,47%), aunque seguido muy de cerca por el nivel intermedio (37,12%).
- La modalidad con percepción más baja del nivel de inclusión para esta dimensión es nuevamente Artística: 23,89% nivel 1; 46,18% nivel 2 y 21,9% en nivel 3 o poco inclusivo.

Gráfico 24: Resultados totales para la Dimensión Políticas y su incidencia según Modalidades



En cuanto a los **cargos** de los respondientes, esta variable también muestra algunas diferencias de percepción entre los inspectores de enseñanza, los distritales y los regionales. Así, Inspectores de enseñanza: 34,87% para nivel 1 (muy inclusivo) - 40,32% para nivel 2 (relativamente inclusivo)- 16,62% para nivel 3 (poco inclusivo); Inspectores distritales: 38,87% para nivel 1 – 41,63% para nivel 2 -14,42% para nivel 3; Inspectores regionales: 27,27% para nivel 1 - 63,64% para nivel 2 y 7,27% para nivel 3. En comparación con la dimensión de Culturas donde las respuestas de los inspectores de enseñanza mostraban una percepción más alta de nivel de inclusión que los inspectores distritales y regionales, en esta dimensión relativa a la elaboración de políticas, la percepción de los inspectores distritales es ligeramente más favorable en términos de inclusión que la de los inspectores de enseñanza. En cuanto a los inspectores regionales, la frecuencia de respuesta del nivel intermedio de inclusión es muy superior (63,64% para nivel 2, y menor para el nivel 1 con el 27,27%), pero fuertemente menor para el peor nivel de inclusión 3 (7,27% para *poco inclusivas*), de modo que su percepción como poco inclusiva es muy menor con relación a las Políticas. Debe destacarse, sin embargo, que la muestra es muy poca en términos de participación de Inspectores Regionales, pues representan el 0,62% de los encuestados y se trata de sólo 2 personas.

Gráfico 25: Resultados totales para la Dimensión Culturas y su incidencia según Cargos

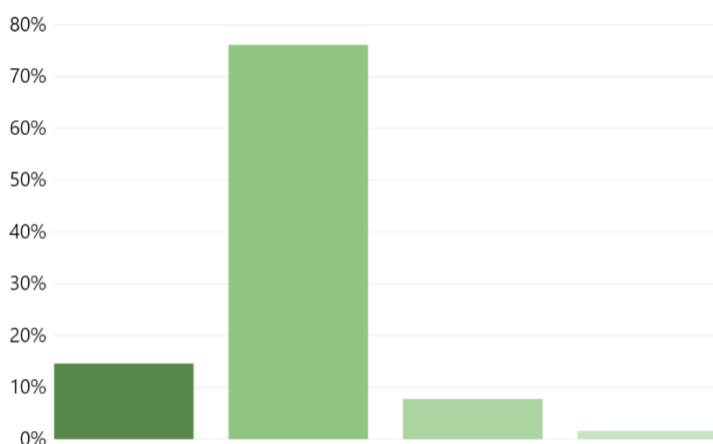


Nota aclaratoria: ídem gráficos 18 y 19

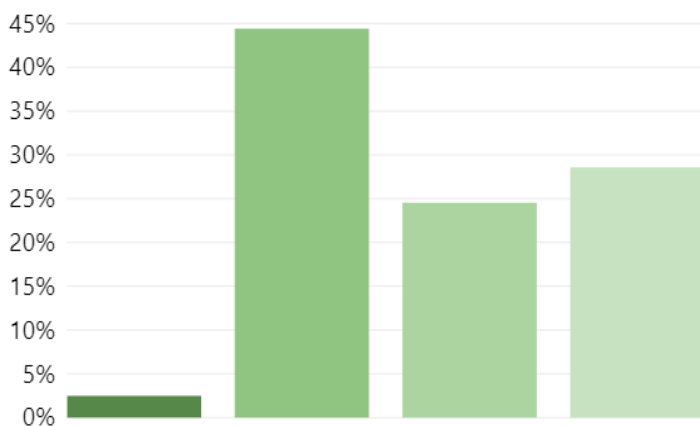
- Yendo a la percepción de los indicadores propuestos para cada pregunta o variable intermedia de esta dimensión, los resultados totales agrupados para las variables intermedias o preguntas se expresan en los siguientes gráficos.

Gráfico 26: Resultados totales para cada pregunta de la Dimensión Políticas (preguntas 9-17)

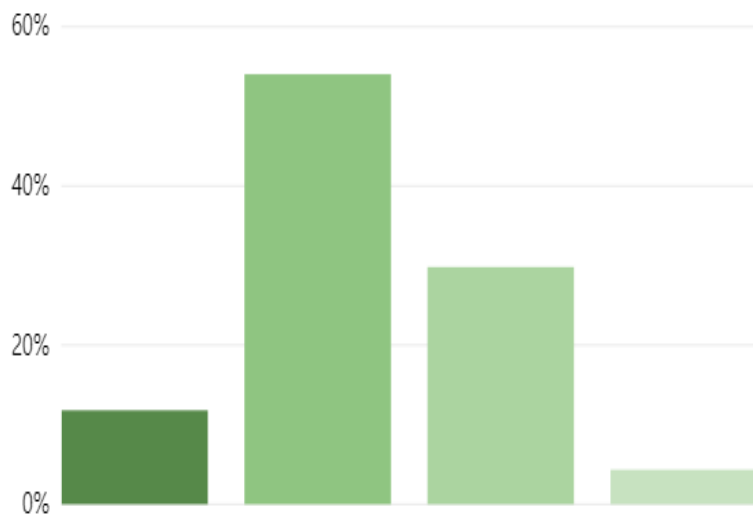
9. Principios rectores de las políticas, planes y prácticas educativas



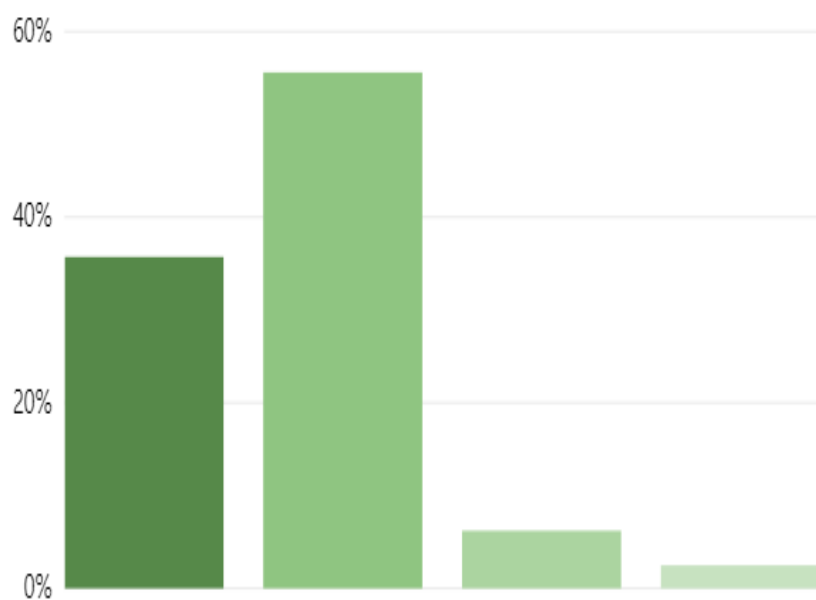
10. Nombramiento del personal y promociones



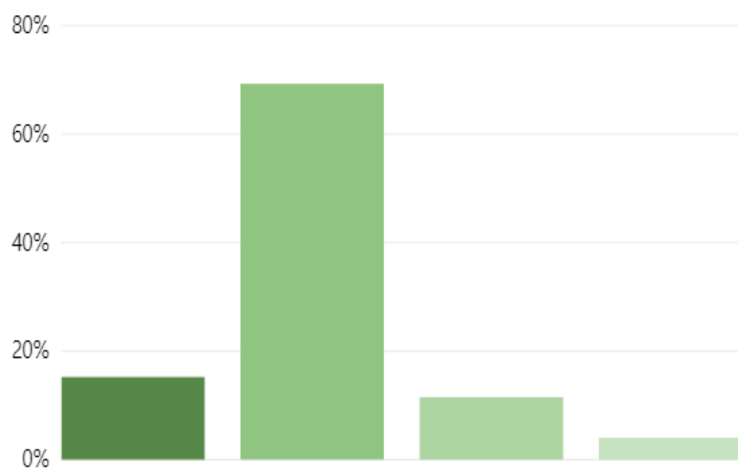
11. Accesibilidad de los establecimientos educativos



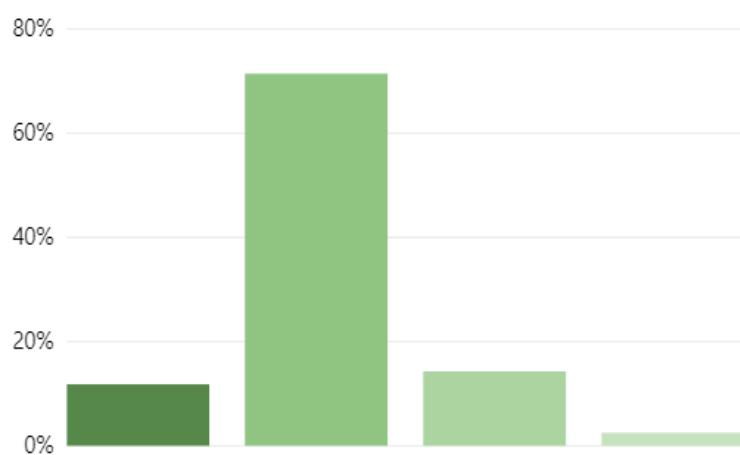
12. Acompañamiento y ayuda en la adaptación de los alumnos nuevos



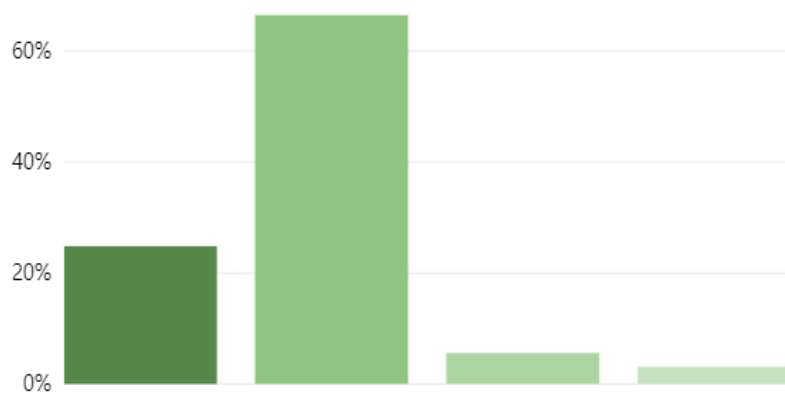
13. Organización de los grupos de aprendizaje



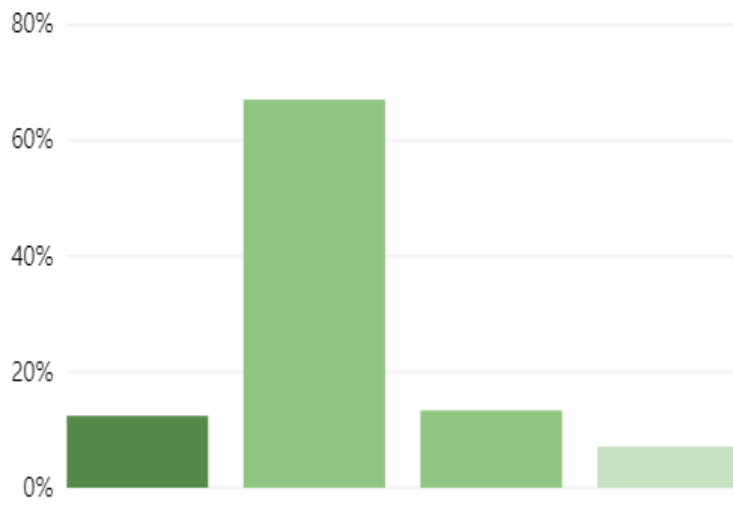
14. Actividades de desarrollo profesional de los docentes y su relación con la diversidad del alumnado



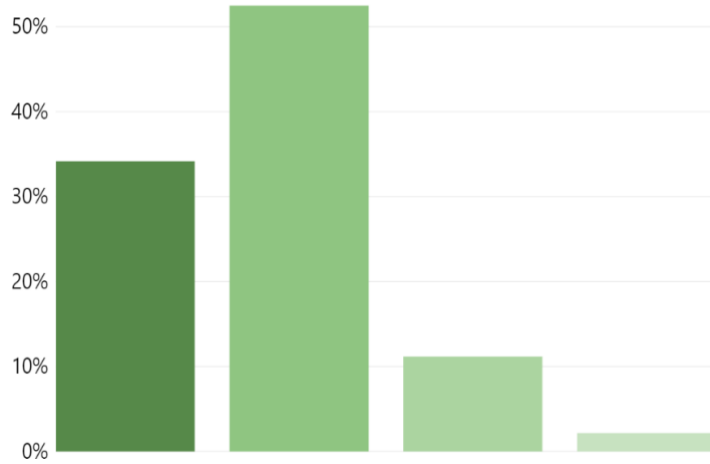
15. La evaluación de las necesidades educativas especiales y de los apoyos



16. La expulsión de los alumnos por motivos de disciplina



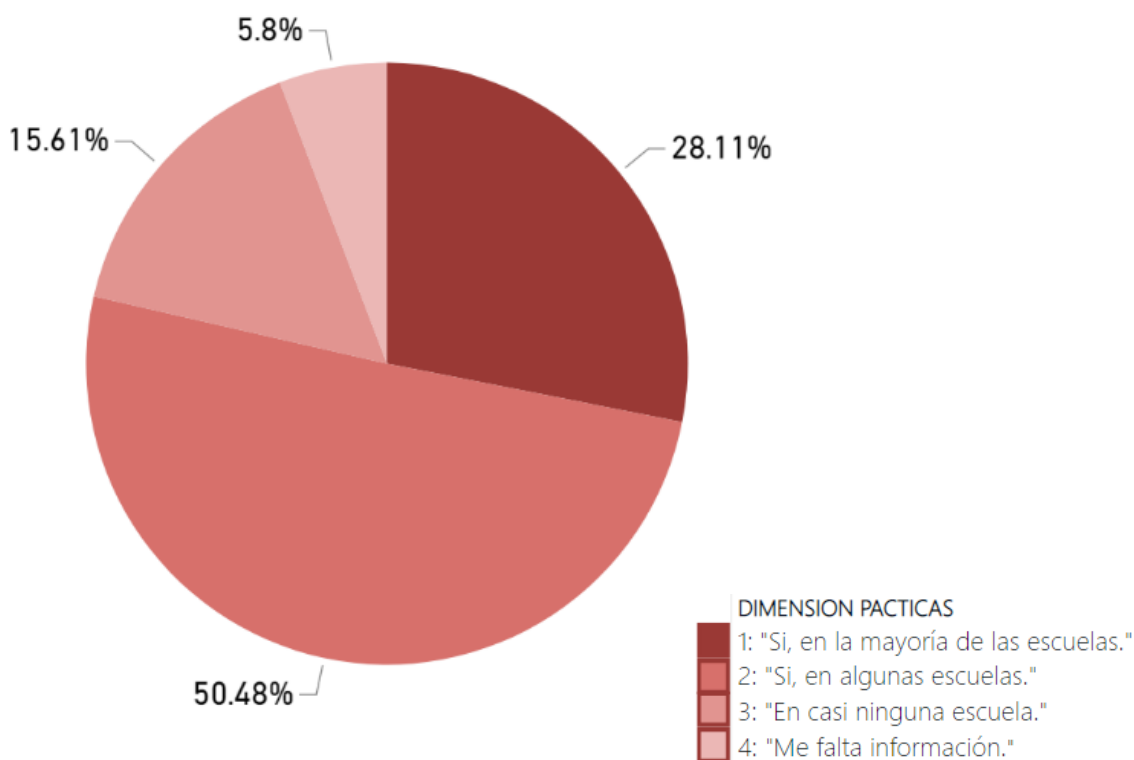
17. Ausentismo escolar



6.2.3. Tercera dimensión: Prácticas

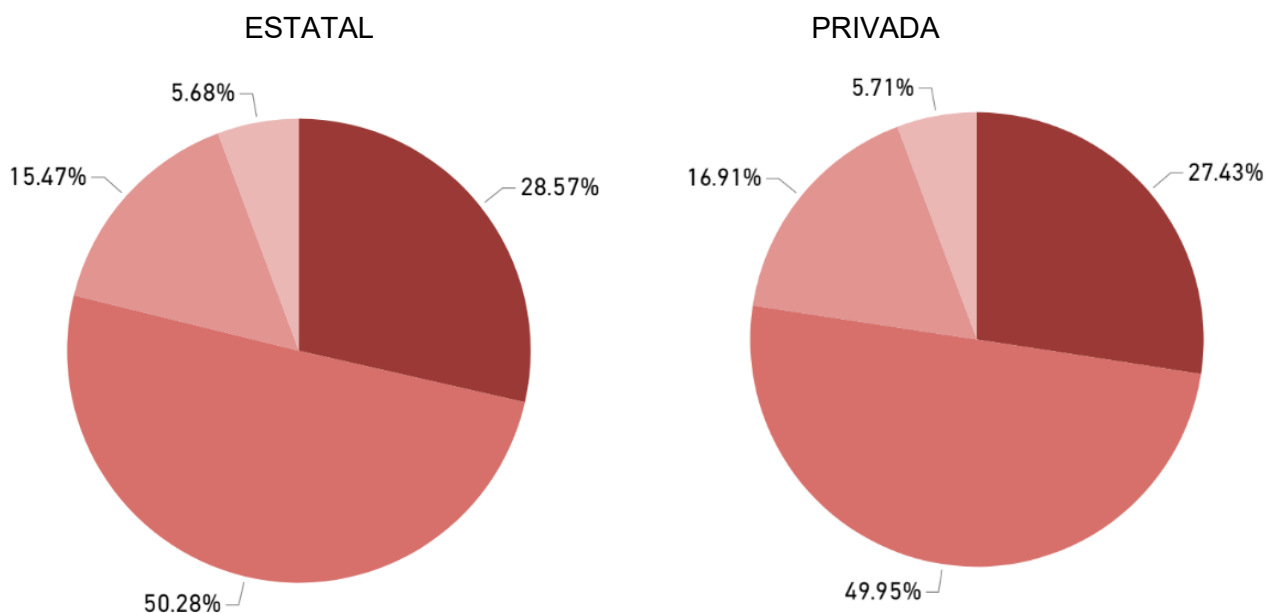
- Los resultados totales para la tercera dimensión *Desarrollar Prácticas Inclusivas*, indican que el 28,1% lo percibe en el nivel 1 (muy inclusivo), el 50,48% en el nivel intermedio (que corresponde a relativamente inclusivo), y el 15,6% como poco inclusivo, pues refieren que los indicadores empíricos se presentan “en casi ninguna escuela”.

Gráfico 27: Resultados totales para la Dimensión Prácticas



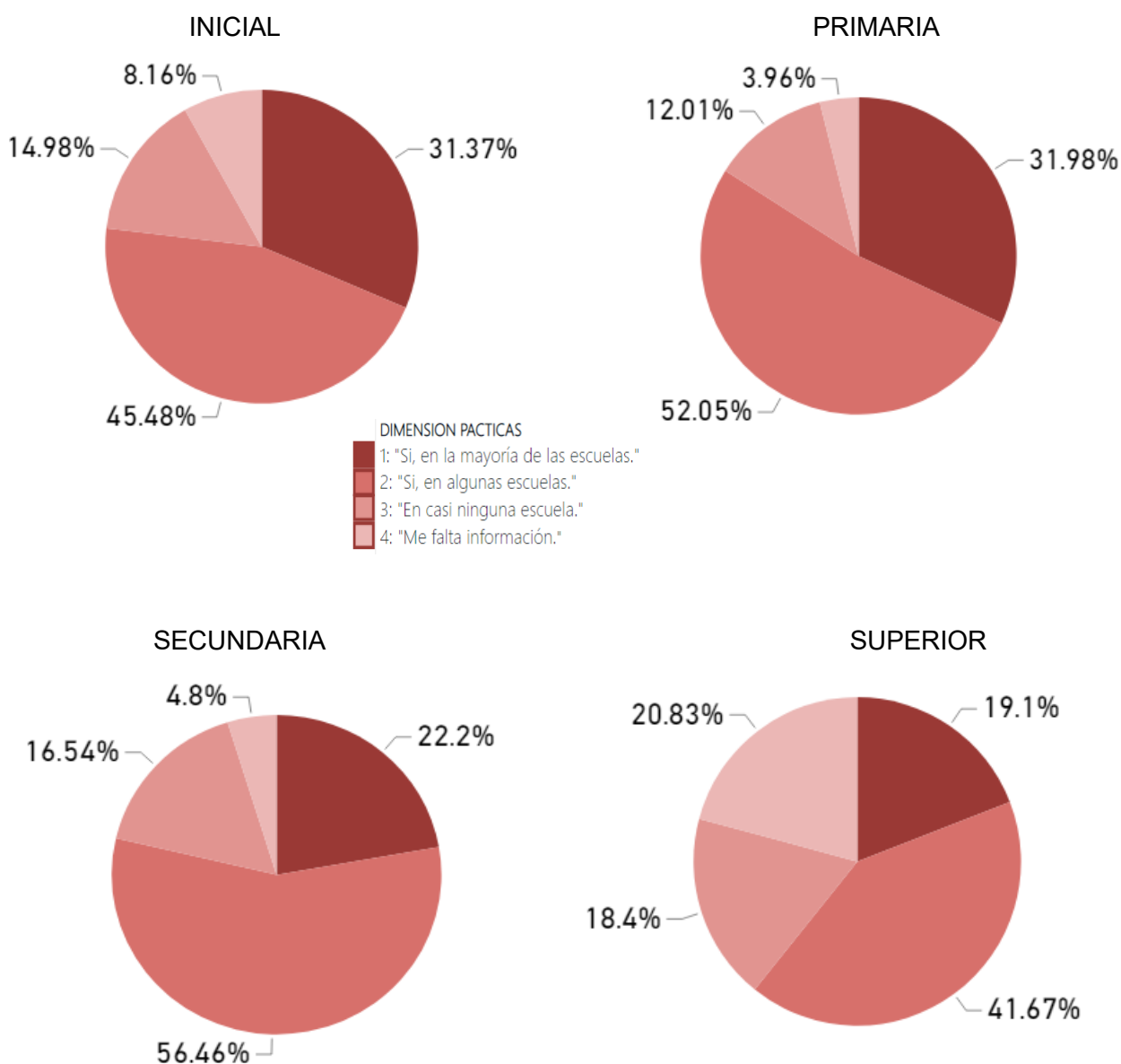
- La diferencia de percepción entre los miembros de Inspección de **gestión privada y gestión estatal**, es casi nula, y los resultados de percepción entre los niveles están alineados con el resultado general, pues en todos los niveles perciben mayoritariamente una inclusión moderada (nivel 2), aunque con diferentes porcentajes.

Gráfico 28: Resultados totales para la Dimensión Prácticas según tipo de gestión



- Para el nivel inicial, la percepción del 31,37% de los encuestados corresponde al mayor nivel de inclusión, casi igual a la que corresponde al nivel primario, con una muy ligera percepción mayor (31,98%). Nuevamente, como ocurre con las otras dimensiones, a medida que se avanza en los niveles educativos después del primario, la percepción de inclusión es acentuadamente menor (en los niveles secundario y superior, sólo el 22,2% y el 19,1% lo ubican, respectivamente, en el rango más alto de inclusión).

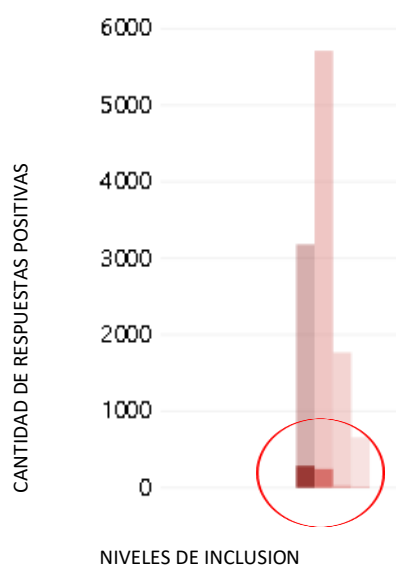
Gráfico 29: Resultados totales para la Dimensión Prácticas según Niveles educativos



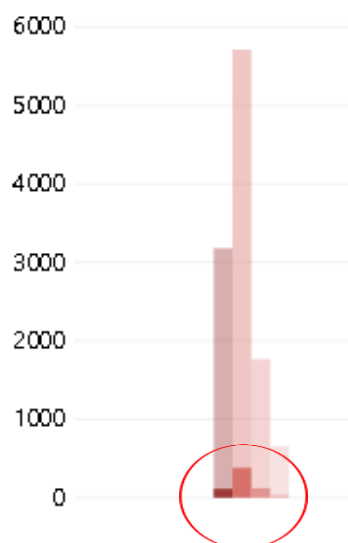
- En cuanto a las modalidades, de la misma manera que se vio en las dos dimensiones previas, los inspectores de la modalidad **Educación de jóvenes y adultos** ubican a las escuelas en el nivel más alto de inclusión, con un 49,91% de respuesta “Sí, en la mayoría de las escuelas” para los indicadores de inclusión propuestos. A su vez, la baja percepción de inclusión de la **modalidad artística** se acentúa en esta dimensión, pues si bien la mayoría percibe un nivel de inclusión intermedio (59,19%, nivel 2), la respuesta que le sigue en frecuencia es el nivel de Inclusión 3, es decir, *poco inclusivo* (18,69%).

Gráfico 30: Resultados totales para la Dimensión Prácticas y su incidencia según modalidades

JÓVENES Y ADULTOS



ARTÍSTICA

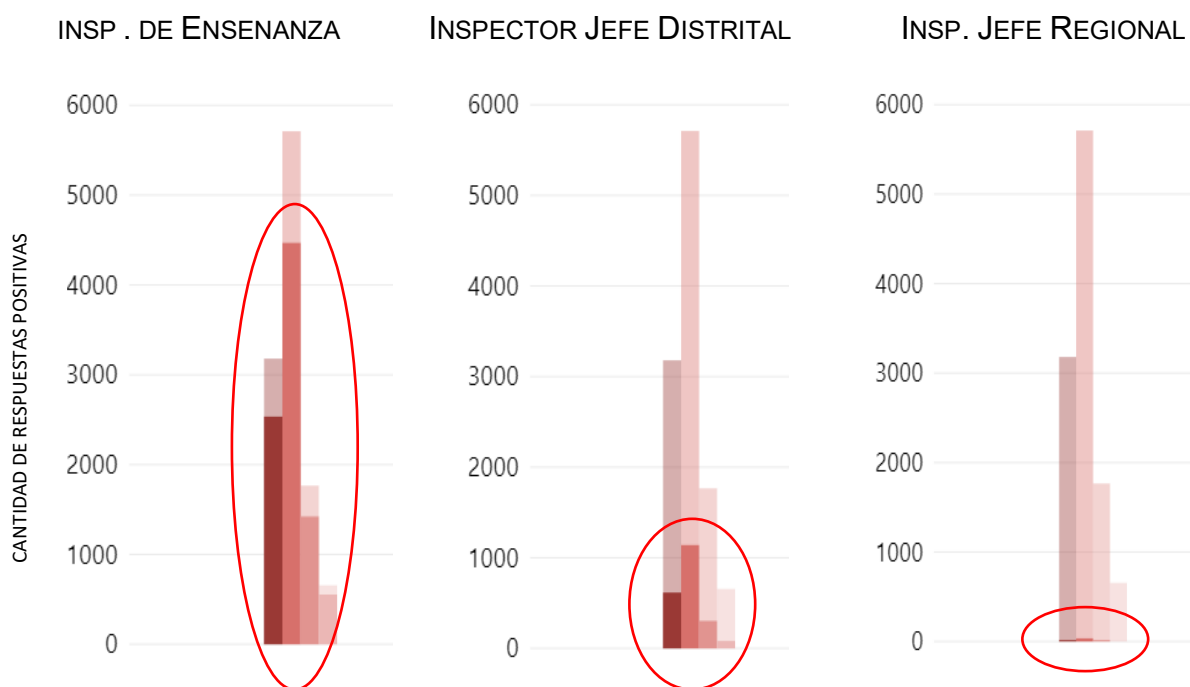


Nota aclaratoria: ídem gráficos 18 y 19

- Con relación a las diferencias de percepción entre los inspectores de enseñanza, los distritales, y los regionales, las respuestas muestran una clara percepción de menor nivel de inclusión por parte de los regionales, frente a los otros dos grupos. Mientras los inspectores de enseñanza y distritales perciben entre un 28% y 29%

las prácticas del sistema como muy inclusivas (ítems positivos en la mayoría de las escuelas), entre los inspectores regionales solamente el 17,31% indica ese nivel, pues casi el 70% lo ubica en el nivel intermedio de inclusión (69,23%). De todos modos, debe considerarse aquí la seria limitación que presenta a los fines de cualquier conclusión o generalización, la escasísima participación de inspectores regionales en nuestra encuesta.

Gráfico 31: Resultados totales para la Dimensión Prácticas y su incidencia según Cargos.

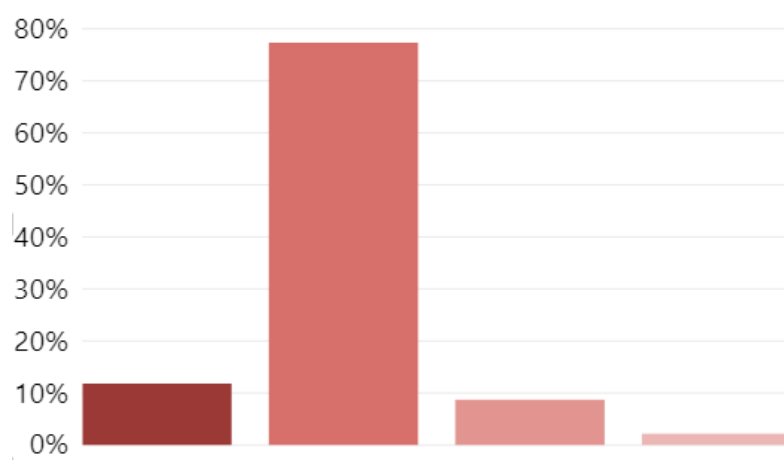


Nota aclaratoria: Las barras muestran la cantidad de respuestas positivas para cada nivel de inclusión en la totalidad de los ítems de las preguntas de esta dimensión. Es decir, todas las veces que se respondió por 1, 2, 3 (niveles) ó 4 (“no tengo información suficiente”) para cada ítem de cada pregunta por la totalidad de respondientes. Cada tipo opción de respuesta posible corresponde a una barra, de 1 a 4. Los círculos rojos marcan la representación de los inspectores según cargo seleccionado en el total.

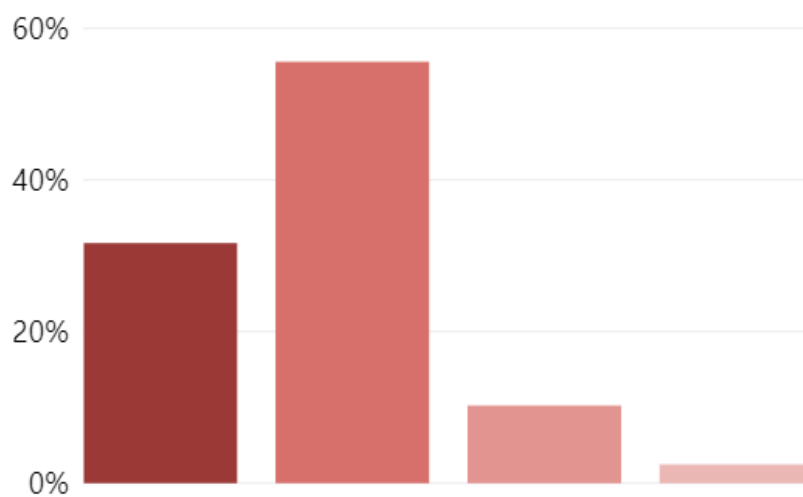
- Las respuestas puntuales para cada variable intermedia propuesta en esta dimensión son las siguientes:

Gráfico 32: Resultados totales para cada pregunta de la Dimensión Prácticas (preguntas 18-26)

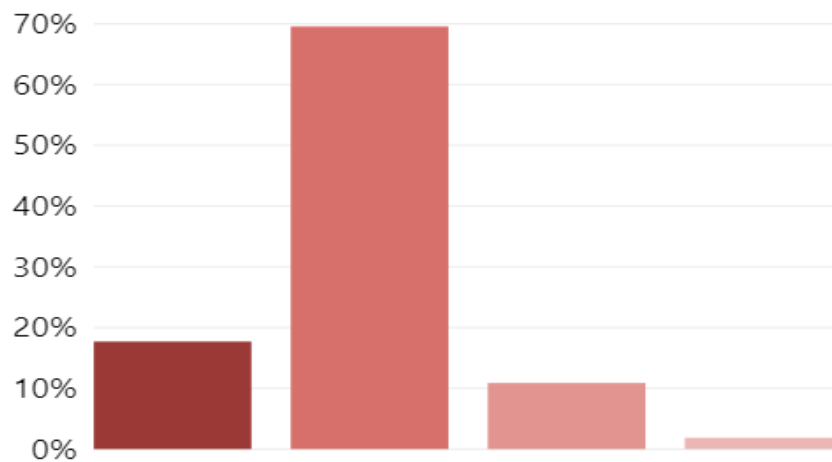
18. La planificación y desarrollo de las clases



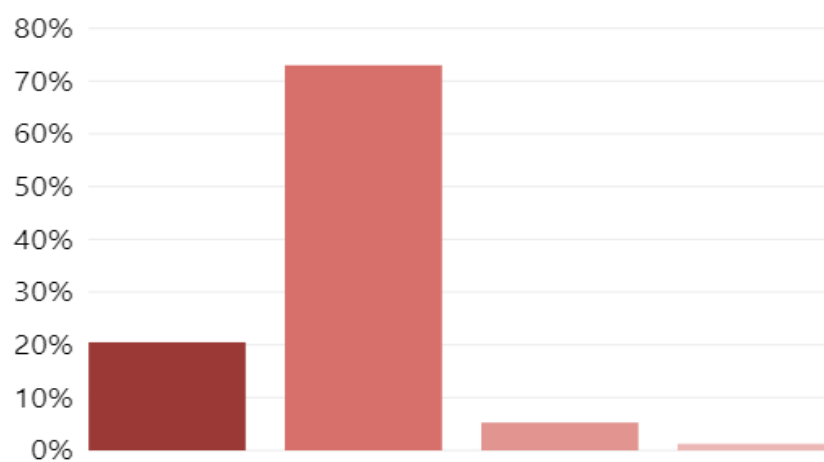
19. La accesibilidad de las clases



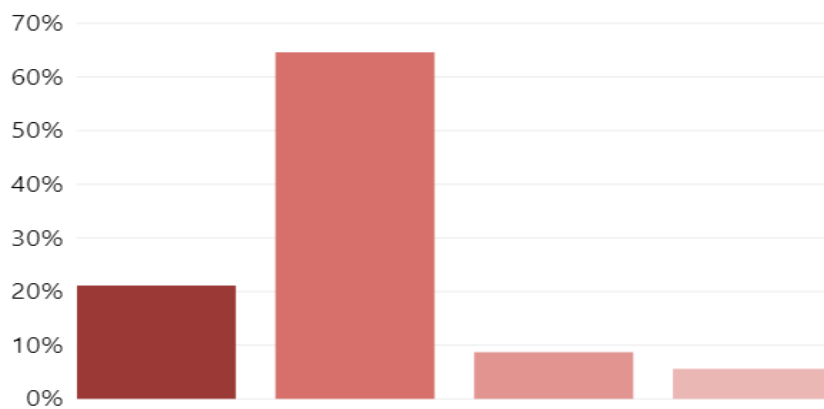
20. La evaluación de los estudiantes



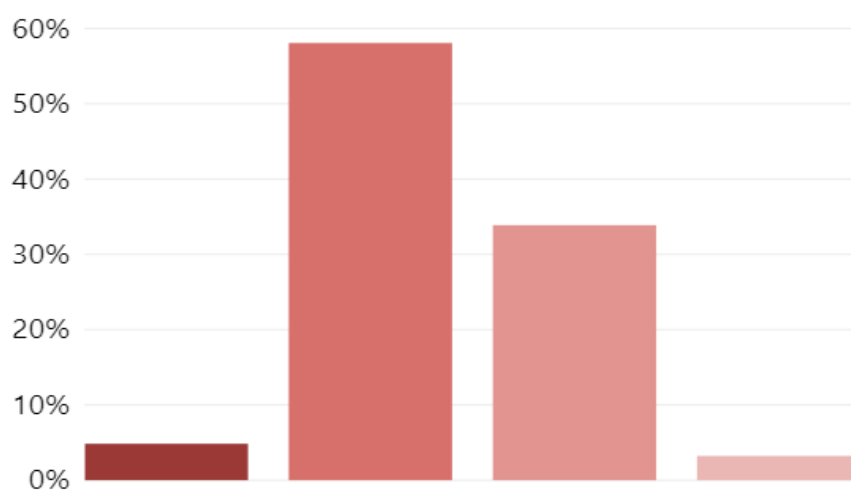
21. Apoyos del aprendizaje y participación de los alumnos



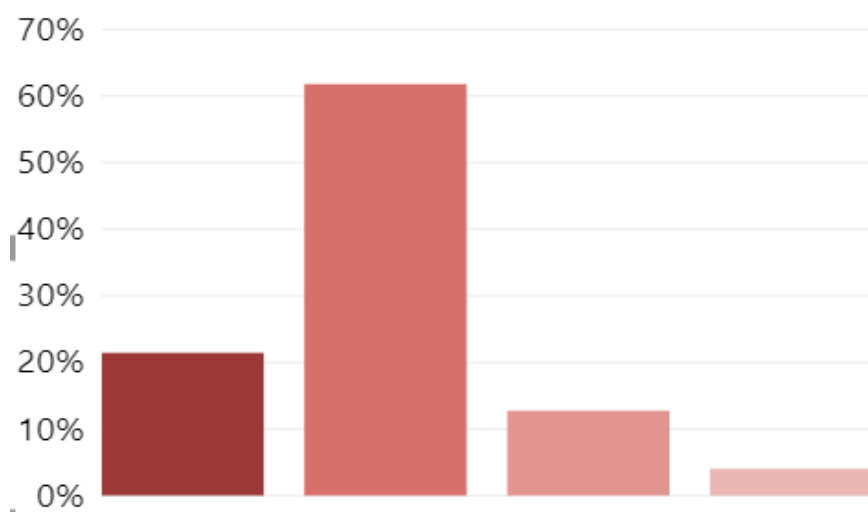
22. Distribución de los recursos en la escuela



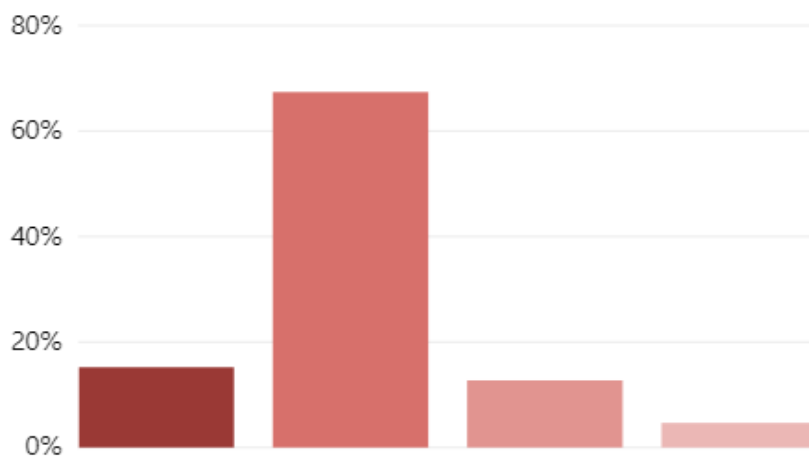
23. Información y aprovechamiento de los recursos de la comunidad



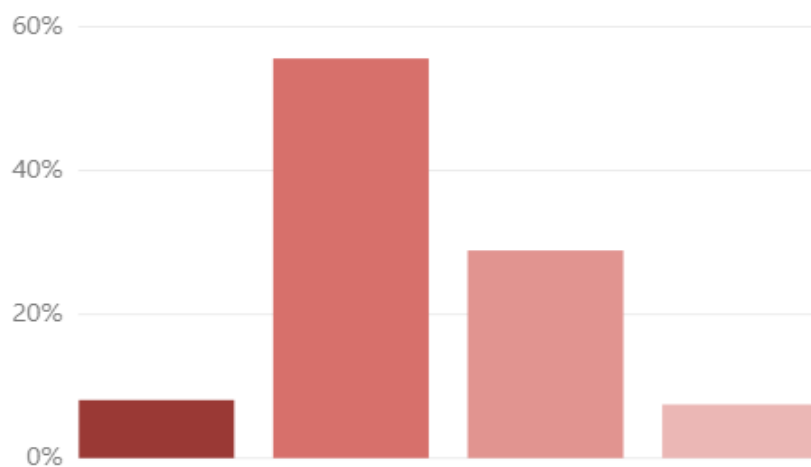
24. Experiencia del personal de la escuela



25. La diversidad del alumnado



26. La capacitación y preparación docente



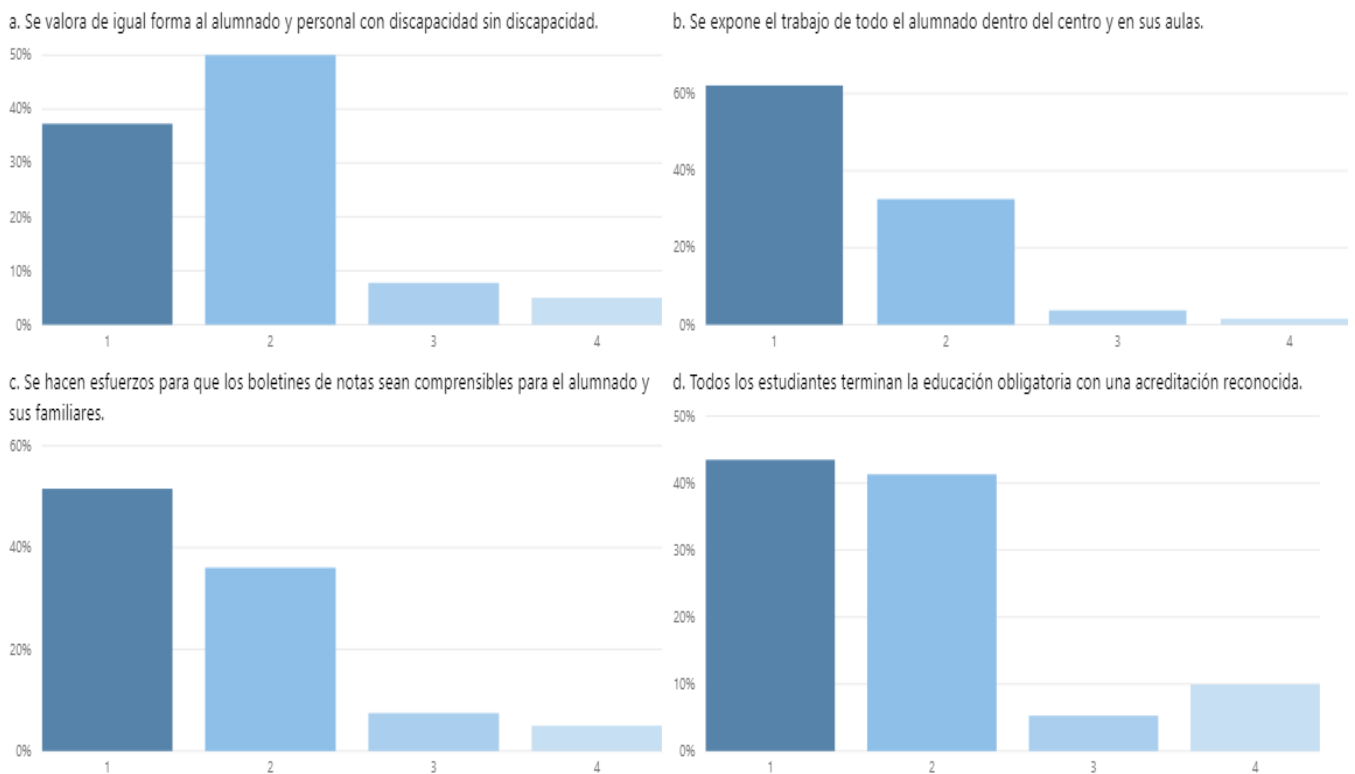
6.3.- CONSIDERACIONES HACIA ADENTRO DE CADA DIMENSIÓN

En términos generales y como promedio, según expresan los resultados expuestos más arriba, las respuestas se ubican mayoritariamente en el segundo de los escenarios de inclusión, es decir, el de un sistema “relativamente inclusivo” en que los indicadores o variables empíricas relevados son percibidos como presentes en *algunas* de las escuelas. Sentado lo anterior, y antes de pasar a consideraciones generales, resulta interesante detectar dentro de cada dimensión aquellas respuestas que presentan desviaciones respecto del promedio general para la dimensión, es decir, aquellas variables cuya percepción señala un nivel de inclusión mayor o menor con relación al promedio general de esa dimensión, y su relación -a veces de coherencia, y otras de contradicción- con otras respuestas brindadas para la misma dimensión en cuestiones que se halan conectadas.

6.3.1.- Crear culturas inclusivas

En el caso de la Sección Primera relativa a las Culturas, las respuestas obtenidas se concentran claramente en el segundo rango de inclusión (“sí, en algunas escuelas”: 50,98%), lo que significa que la dimensión de las culturas es percibida por los miembros de Inspección, en términos mayoritarios, como relativamente inclusiva. La segunda percepción (con una diferencia porcentual superior a los 15 puntos) ubica esta dimensión en el primer nivel de inclusión - muy inclusivo- (33,39%).

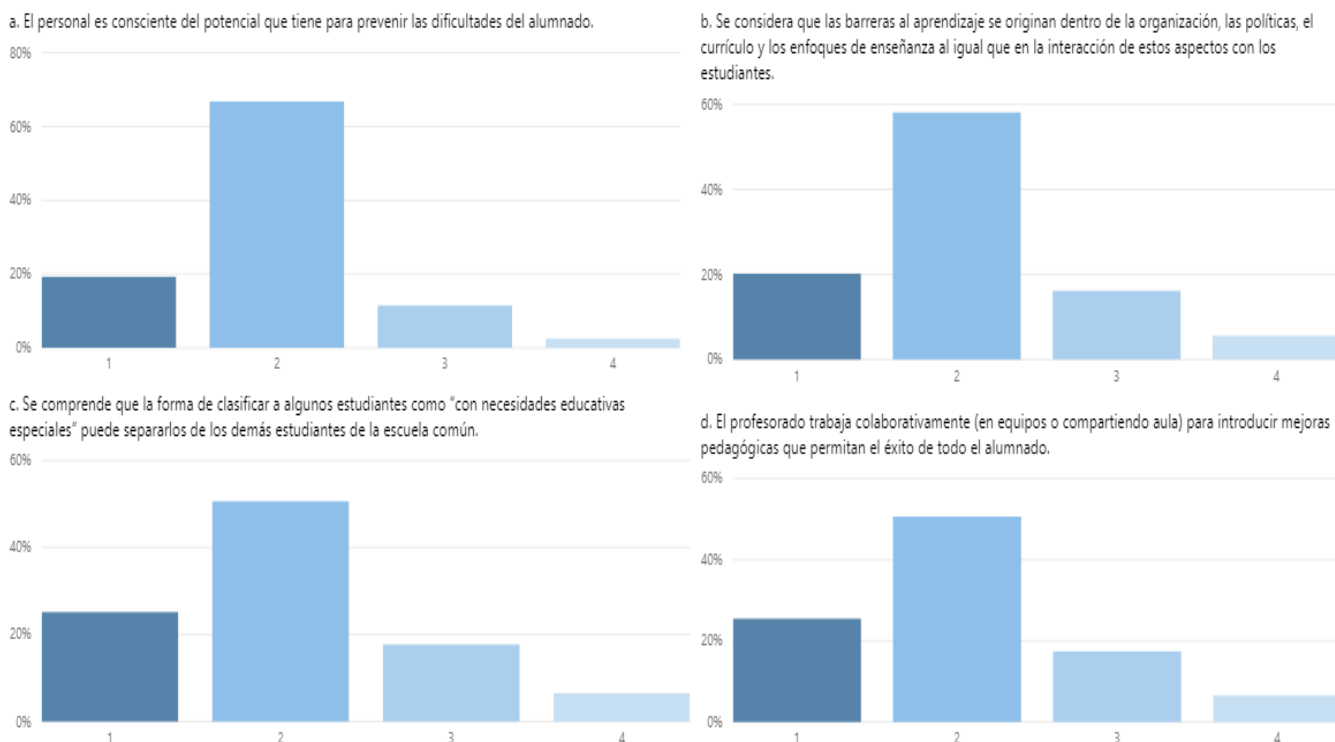
Al revisar las variables hacia adentro de esta dimensión, una pregunta muestra un resultado fuertemente diferente del promedio total: la **pregunta 6 “Valoración de los alumnos”**, que exhibe una clara preminencia del nivel más alto de inclusión. Veamos las variables empíricas en juego para esa pregunta:

Gráfico 33: Valoración de los alumnos (pregunta 6)

Para la cuestión de la valoración de los alumnos, los indicadores **b** “Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas”, **c** “Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado y sus familiares” y **d** “Todos los estudiantes terminan la educación obligatoria con una acreditación reconocida” se ubican con mayor frecuencia de respuesta en el nivel mayor de inclusión (62,1%, 51,5% y 43,4%), y sólo el indicador **a** “Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad” se ubica en el nivel intermedio mayoritariamente (50%).

Sin embargo, para la pregunta siguiente 7 “**Eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación**”, hay una clara percepción de menor inclusión.

Gráfico 34: Eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (pregunta 7)



Para los cuatro indicadores de esta pregunta, la respuesta mayoritaria se ubica en el nivel intermedio de inclusión: **a** “*El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado*” (66,7% “sí, en algunas escuelas”); **b** “*Se considera que las barreras al aprendizaje se originan en la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes*” (58% “sí, en algunas escuelas”); **c** “*Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como con necesidades educativas especiales puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela*” (50,6% “sí, en algunas escuelas”); y **d** “*El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado*” (50,6% “sí, en algunas escuelas”).

Resulta interesante la fuerte variación de percepción entre las dos preguntas previas, especialmente cuando ambas refieren al lugar del alumno dentro de la escuela, aunque desde distintas perspectivas. Podríamos decir que, por un lado, los ítems relativos a la valoración del alumno (pregunta 6) se centran en actitudes más bien simbólicas por parte de los maestros y miembros de las escuelas (su valoración en términos de apreciación -no evaluación-, la exposición de trabajos en el ámbito escolar) o en aspectos ajenos al ámbito decisorio propio y específico de cada institución (como es el diseño de boletines y la acreditación al momento de finalización de la educación obligatoria, que constituyen aspectos reglados desde la autoridad central). En el caso de estas variables empíricas, su percepción *“sí, en la mayoría de las escuelas”* conlleva un nivel de inclusión mayor. Pero ocurre que en la pregunta que le sigue (pregunta 7), cuyas variables refieren a aspectos mayormente actitudinales del personal de la escuela en relación con el aprendizaje y las dificultades del alumnado, ninguno de ellos tiene alta ponderación entre los encuestados, quienes en su mayoría admiten que sólo están presentes *“en algunas escuelas”*: se trata del reconocimiento de las implicancias pedagógicas.

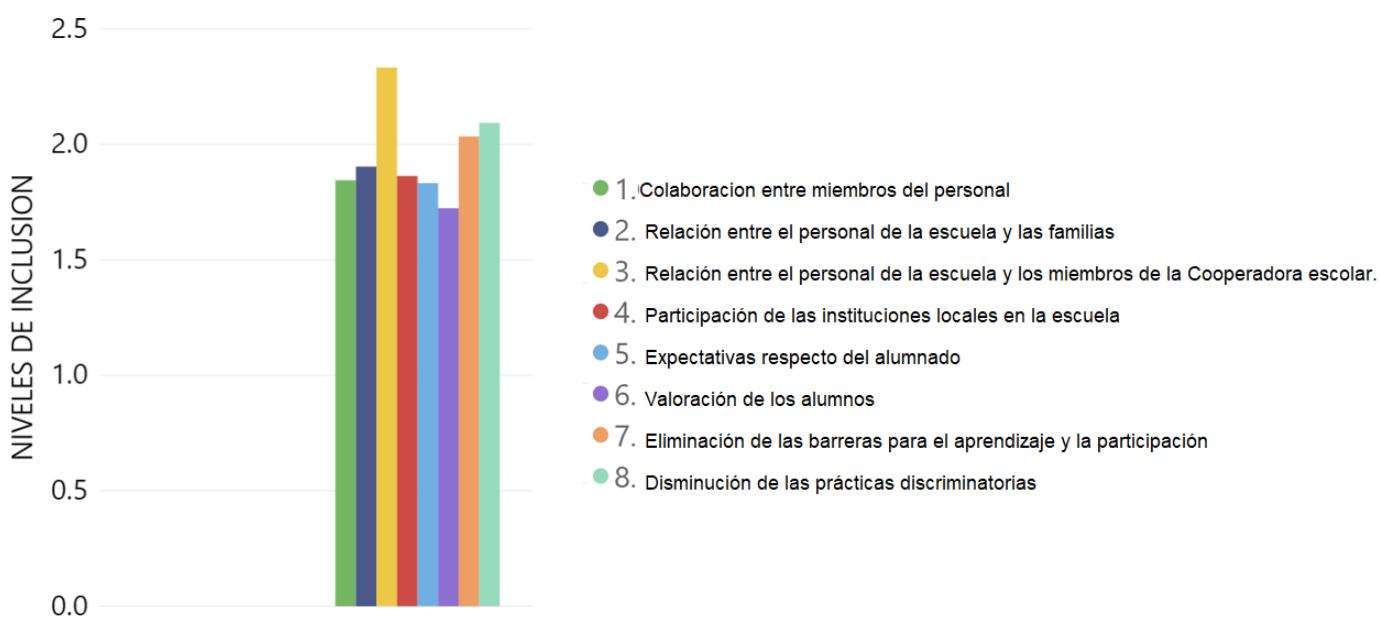
La **Sección Primera**, relativa a las **Culturas**, presenta en términos generales respuestas con poca dispersión y alineadas con su resultado general, a excepción de la pregunta 6 indicada previamente (sección anterior), relativa a la *“Valoración de los alumnos”*, cuyo detalle fue explicitado. Sin embargo, hay otros dos ítems o variables empíricas específicas que, aisladamente, también son percibidas mayoritariamente como presentes *“en la mayoría de las escuelas”*, y respecto de ellas el sistema se presenta como muy inclusivo: se trata de las variables **3.a.** *“El personal y los miembros de la Cooperadora Escolar se conocen mutuamente”* (44,4%) y **4.d.** *“Las instituciones de la localidad tienen una opinión positiva sobre la escuela.”* (51,6%). Esa ponderación mayor se dio de forma aislada para esa variable empírica (sólo uno de los ítems) de entre los ofrecidos para esas mismas preguntas (los restantes ítems fueron respondidos con mayor frecuencia en el nivel 2). Las dos preguntas refieren al vínculo entre la escuela y la comunidad: la primera refiere a la relación entre el personal de la

escuela y los miembros de la cooperadora escolar, y la segunda a la participación de las instituciones locales en la escuela.

Así como esos dos ítems fueron ponderados de forma diferente (e independiente) de los restantes para la misma variable intermedia o pregunta, nos aventuramos a afirmar que, también presentados de forma aislada, poco dicen sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela. Refieren más a la existencia de una relación armónica entre la escuela y la comunidad, que a la inclusión de alumnos propiamente dicha. Ello, especialmente si consideramos que los restantes ítems ahondaban en el tipo de relación y la participación recíproca (valoración de capacidades, enfoques comunes sobre la discapacidad, puesta a disposición de los recursos, cooperación), ellos sí más propios de los procesos de inclusión en sentido estricto.

Seguidamente se muestra los resultados promedio para cada una de las preguntas de la Dimensión Culturas, según los niveles de inclusión. Se destacan allí la pregunta 3 (que comentamos más arriba), y la pregunta 8 relativa a las prácticas discriminatorias.

Gráfico 35: Nivel promedio de inclusión para cada pregunta de la Dimensión Culturas (comparación entre preguntas 1-8).



Nota aclaratoria :Los niveles de inclusión son decrecientes (nivel 1 "muy inclusivo", nivel 2 "relativamente inclusivo", nivel 3 "poco inclusivo", y la respuesta "me falta información" corresponde al nivel 4)

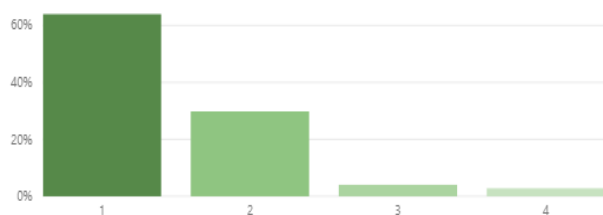
6.3.2.-Elaborar políticas inclusivas

Dentro de la segunda Dimensión de análisis propuesta por Ainscow y Booth, la percepción de inclusión general se ubica también en el rango intermedio (“relativamente inclusivo”: 40,67%), aunque seguido de cerca por la percepción del mayor nivel, que corresponde a un sistema “muy inclusivo” (35,32%).

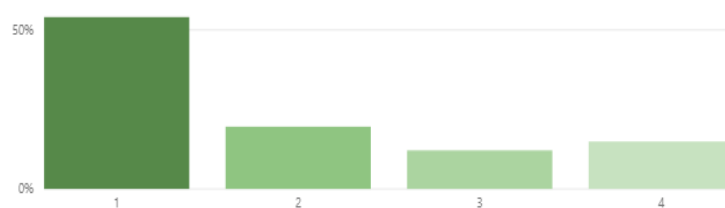
De la revisión de los resultados por pregunta se destacan las **preguntas 17 y 10**, que se ubican en posiciones casi opuestas. La pregunta 17 “Ausentismo escolar” exhibe una percepción fuertemente mayoritaria de un alto nivel de inclusión (nivel 1), superior al 50%, mientras la pregunta 10 “Nombramiento del personal y promociones” expone un resultado negativo del nivel de inclusión. Si bien en este último caso la opción de nivel 3 -poco inclusivo- (“En casi ninguna escuela”) no es mayoritaria pues ocupa el segundo lugar (casi 25%), el nivel 1 no alcanza para esta pregunta siquiera el 3% de valoración.

Gráfico 36: Ausentismo escolar (pregunta 17)

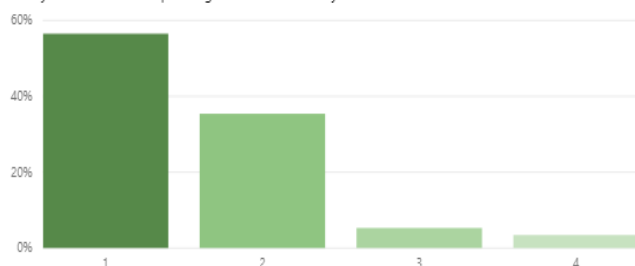
a. Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias.



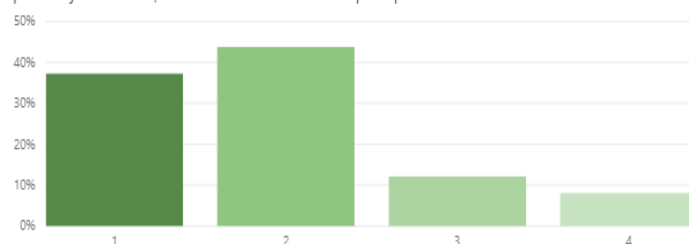
b. El centro educativo evita utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión ya que hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el



c. Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos éstas.

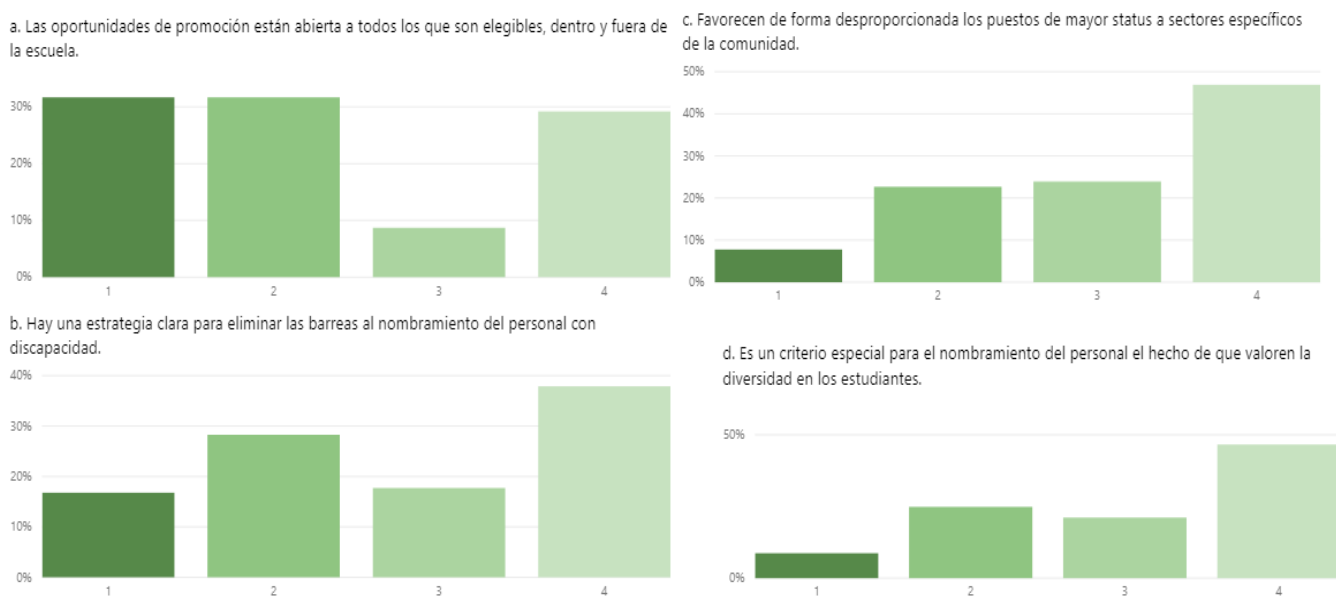


d. Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como como con la materia que imparte.



En tres de sus ítems (a-b-c) las respuestas indican nivel 1, y sólo el cuarto indicador se ubica en el segundo nivel de inclusión (relativamente inclusivo). Destacamos que de los cuatro ítems vinculados a ausentismo, el único que exhibe nivel intermedio de inclusión (es decir, una percepción de menor inclusión relativa) es el que propone una lectura del ausentismo en relación con el vínculo entre el docente, el alumno y la materia impartida.

Gráfico 37: Nombramiento del personal y promociones (pregunta 10)



Destacamos aquí lo siguiente: **(a)** Se trata de la única pregunta de toda la encuesta que arroja como segunda opción de mayor frecuencia la 4 “Me falta información” (casi 30%). Es más, la opción 4 es mayoritaria en tres de sus cuatro indicadores (b-c-d), donde ocupa el primer lugar en frecuencia. Ello sorprende especialmente, puesto que la cuestión del nombramiento y promoción del personal docente afecta directamente la vida profesional de los encuestados: si bien los inspectores se ubican en los escalafones superiores de la estructura docente, expresan en un número muy alto que carecen de información sobre los

procesos de nombramiento y selección (procesos que ellos mismos han atravesado). **(b)** La frecuencia en la valoración como muy inclusivo (nivel 1) es la más baja de la encuesta, pues no alcanza siquiera el 3%. **(c)** La percepción del nivel 3 de inclusión (poco inclusivo) orilla el 25%, con una de las frecuencias más altas de toda la encuesta para este nivel y la mayor de esta dimensión (sólo superada por la pregunta 23 “Información y aprovechamiento de los recursos de la comunidad” de la dimensión Practicas.

En términos generales, esta **Sección Segunda**, relativa a las **Políticas, presenta respuestas con mayor dispersión, según las distintas cuestiones o temas de pregunta, y los indicadores propuestos**. Destacamos que son varias las preguntas o variables intermedias cuyas respuestas se ubican mayoritariamente en la tercera posición o nivel de inclusión más bajo, es decir, el que corresponde a un sistema poco inclusivo porque se considera que se hallan presentes “en casi ninguna escuela”. Esa percepción se da principalmente en las cuestiones relativas al nombramiento del personal y sus promociones (pregunta 10), la accesibilidad de las escuelas (pregunta 11), y las actividades de desarrollo profesional de los docentes vinculados con la diversidad del alumnado (pregunta 14). Destacamos, por su parte, los resultados para la pregunta 11 y sus indicadores a-b relativos a los edificios y espacios escolares, y al asesoramiento que sobre accesibilidad pueden brindar organizaciones de personas con discapacidad: para ambos supuestos, la respuesta mayoritaria (nivel 3 “poco inclusivo”) es superior al 40% y se ubica en el primer lugar para esta dimensión, es decir, la de mayor frecuencia para el peor nivel de inclusión. Si se lo compara con todas las respuestas de la encuesta, sólo la pregunta 23 la supera en cuanto a la alta percepción de muy bajo nivel de inclusión (especialmente su indicador d sobre si se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado).

En contraste con ello, los encuestados perciben como muy inclusivos ciertos aspectos vinculados a los principios rectores de las políticas, planes y prácticas: entre ellos, la existencia de un curriculum inclusivo y flexible (pregunta 9, ítem a: 46%) pero ubican en un lugar intermedio (“en algunas escuelas”) el conocimiento de la normativa por parte de las instituciones (indicador b). Al

referir la necesidad de contar un diagnóstico del alumno para orientar la educación a sus necesidades (índice d), la respuesta de mayor frecuencia es la 2 (50%) seguida de la opción 1 (28,9%, “sí, en la mayoría de las escuelas”), con lo que se constata nuevamente la presencia del paradigma médico de la discapacidad. Seguidamente se visualiza el nivel de inclusión promedio para cada una de las preguntas de la segunda Dimensión, y la dispersión que hemos explicado.

Gráfico 38 Nivel promedio de inclusión para cada pregunta de la Dimensión Políticas (comparación entre preguntas 9-17).



Nota aclaratoria :Los niveles de inclusión son decrecientes (nivel 1 “muy inclusivo”, nivel 2 “relativamente inclusivo”, nivel 3 “poco inclusivo”, y la respuesta “me falta información” corresponde al nivel 4)

6.3.3.- Desarrollar prácticas inclusivas

Dentro de la tercera Dimensión propuesta por nuestro marco teórico, más del 50% de las respuestas corresponden al nivel 2 de inclusión, seguido por el nivel 1 (28,1%), y en tercer lugar aparece la percepción que corresponde a un sistema poco inclusivo (16,5%). Destacamos como preguntas que salen de este promedio las **preguntas 23 y 26** cuyos resultados por ítem se transcriben seguidamente:

Gráfico 39: Información y aprovechamiento de los recursos de la comunidad (pregunta 23)

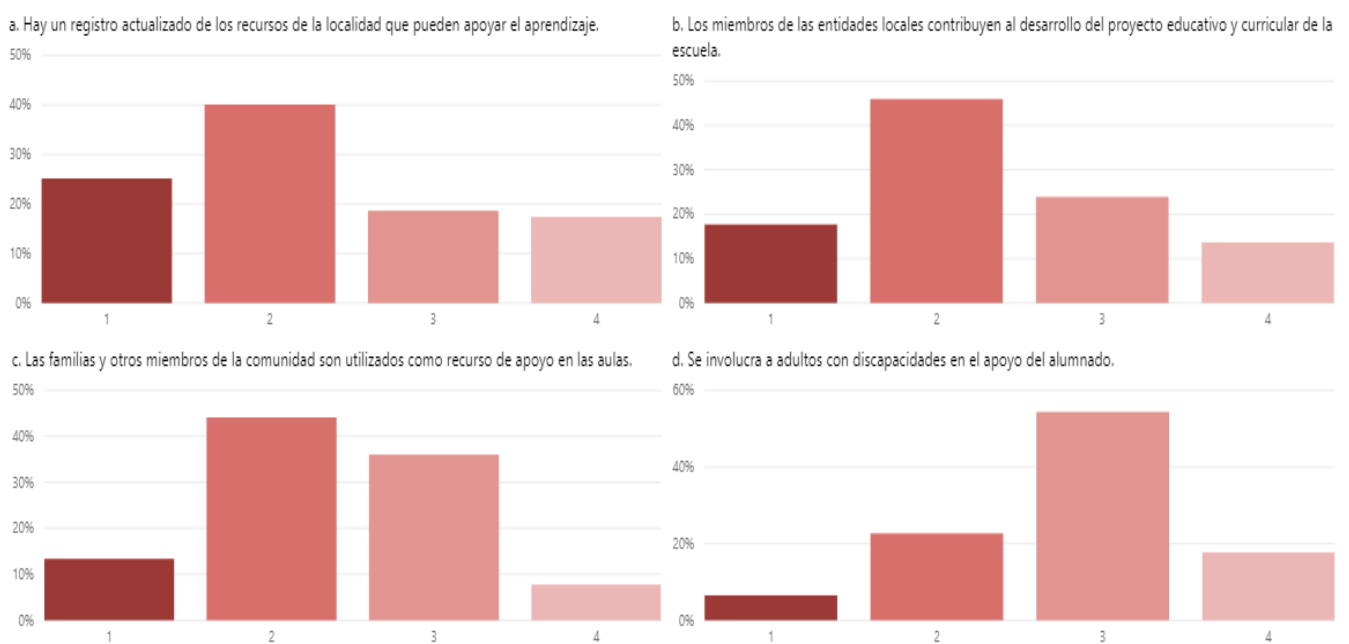
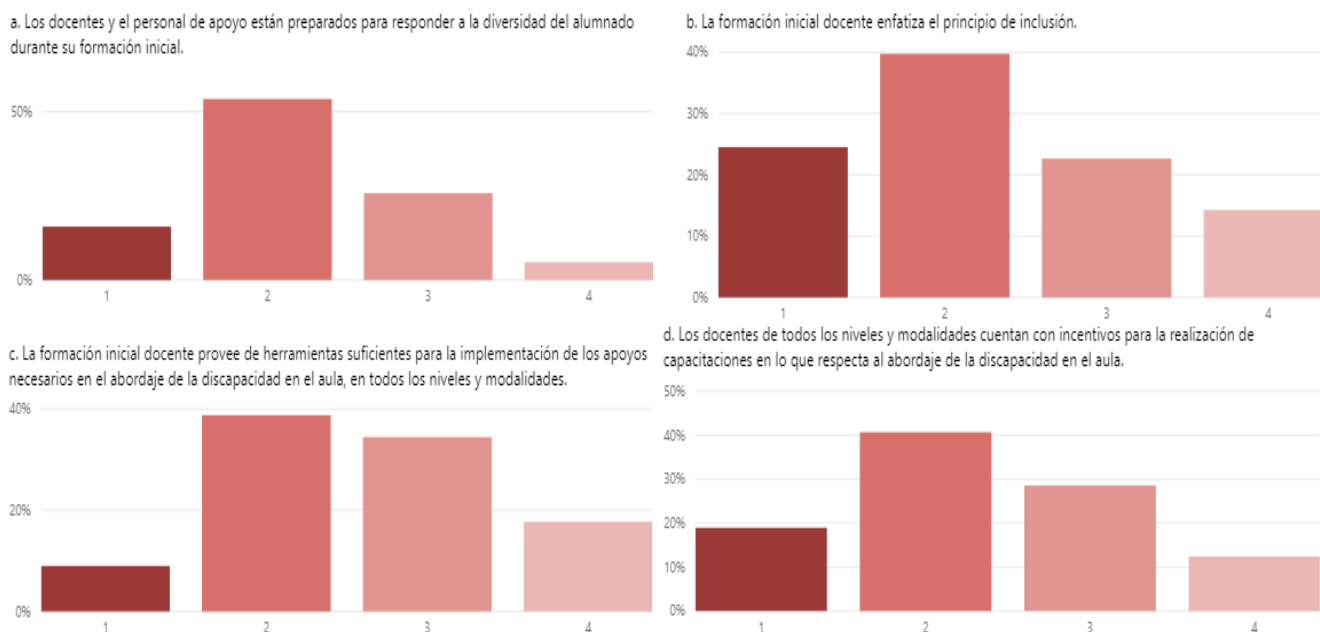


Gráfico 40: La capacitación y preparación docente (pregunta 26)

Para ambas preguntas, el resultado promedio muestra que la segunda respuesta de mayor frecuencia es la que corresponde al nivel 3 o sistema “poco inclusivo” (cerca al 30%), y las respuestas del nivel 1 no alcanzan el 8%. También presentan estas preguntas un interés particular porque refieren por un lado, a la capacitación docente, y simultáneamente, al aprovechamiento de los recursos existentes en la comunidad, de modo que podría pensarse que dado el caso de presentarse una escasa capacitación en inclusión para docentes, las escuelas podrían tender a compensar esa escasez con recursos provenientes de la comunidad (ONGs, familias), lo que parece no ocurrir. Las respuestas muestran entonces, por un lado el desconocimiento o falta de preparación docente y, por el otro, un escaso uso de otros recursos.

La **Sección Tercera** sobre las **Prácticas**, muestra un claro **predominio de la percepción relativamente** inclusiva, por parte de Inspección. Sin embargo, respecto de algunos indicadores en particular esa percepción se convierte en poco inclusiva, con una frecuencia muy alta de la respuesta que

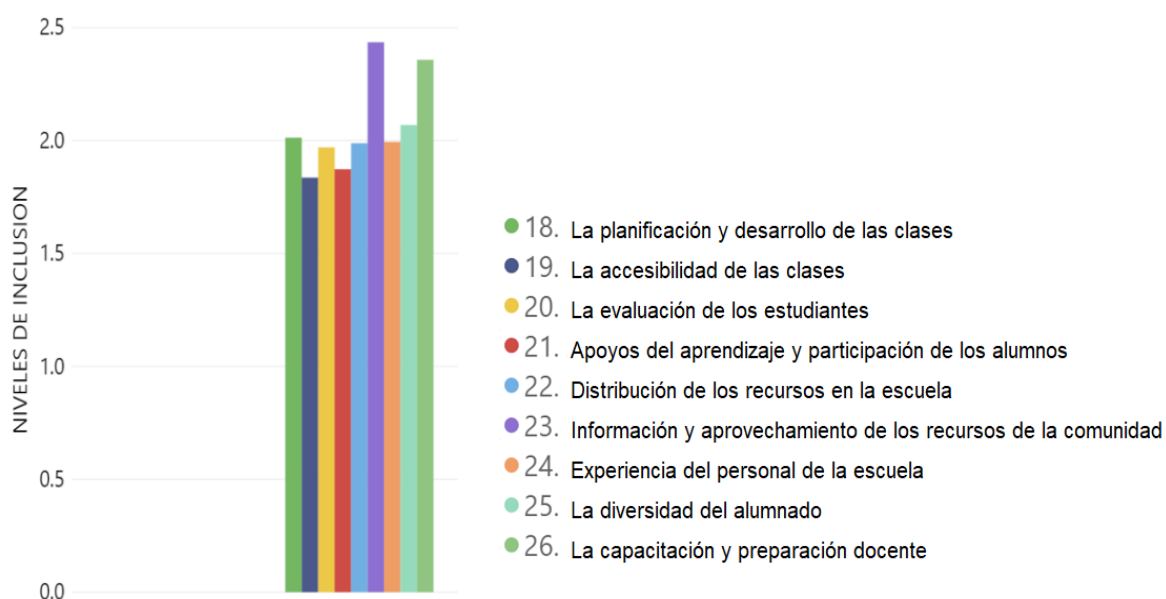
corresponden al nivel 3 (poco inclusivo). En términos generales, al preguntarse sobre la información y aprovechamiento de los recursos de la comunidad se destaca de forma especial la ausencia de adultos con discapacidad como apoyo escolar, y por otro lado, un fuerte déficit en la preparación y formación docente.

En cuanto a lo primero, muestra de ello son las preguntas 23 (cuyo indicador d se ubica en el peor nivel de inclusión con un 53,7%), y la pregunta 24 cuyo indicador d (*“el personal de los centros de educación especial de la zona participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias”*) sólo se percibe “en algunas escuelas” (43,5%) cuando debido a la organización del sistema y recursos (sistema doble matriculación hasta fecha muy reciente, obligatoriedad de apoyo por la escuela especial) debería tratarse de una variable presente en la mayoría de las escuelas.

Con relación a lo segunda cuestión (déficit de formación docente), si analizamos la pregunta 26 “La capacitación y preparación docente”, se lee algún tipo de contradicción entre sus indicadores percibidos: mientras el 53,45% considera que los docentes y personal de apoyo son preparados durante su formación inicial para responder a la diversidad del alumnado (indicador a), al preguntarse sobre si la formación inicial provee de herramientas suficientes para la implementación de apoyos en el abordaje de la discapacidad, la frecuencia de respuestas positiva para “algunas escuelas” baja en 15 puntos porcentuales (38,8%) y la respuesta del peor nivel de inclusión asciende al 34,5% (en casi ninguna escuela”).

Seguidamente se ofrece la comparación de los resultados promedio para cada pregunta de esa sección, según el nivel de inclusión percibido. Allí se observa que los peores niveles de inclusión promedio los exhiben las preguntas 23 y 26.

Gráfico 41: Nivel promedio de inclusión para cada pregunta de la Dimensión Prácticas (comparación entre preguntas 18-26)



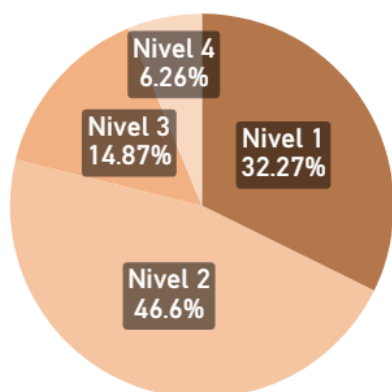
Nota aclaratoria :Los niveles de inclusión son decrecientes (nivel 1 "muy inclusivo", nivel 2 "relativamente inclusivo", nivel 3 "poco inclusivo", y la respuesta "me falta información" corresponde al nivel 4)

6.4.- ANÁLISIS DE COMBINACIONES SEGÚN RESPUESTAS: CRUCE DE DATOS SEGÚN NIVEL, MODALIDAD, Y ANTIGÜEDAD DE CADA INSPECTOR

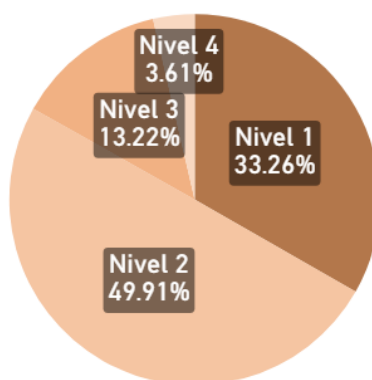
A continuación, veremos los resultados totales de cada dimensión, pero diferenciándolos según características de los respondientes. De forma particular nos interesan tres comparaciones generales: las repuestas según se trate de inspectores de enseñanza, jefes distritales y jefes regionales, es decir, de quienes ocupan cargos con diferentes niveles de responsabilidad y jerarquía; las respuestas según se trate de inspectores de la modalidad especial, pues se trata de la modalidad específica para alumnos con discapacidad; y las respuestas agrupadas según rango de antigüedad (mayor o menor a 15 años). Exploraremos similitudes y diferencias en sus percepciones.

Gráfico 42: Resultados totales según Cargo

INSP. DE ENSEÑANZA



INSP. JEFE DISTRITAL



INSP. JEFE REGIONAL

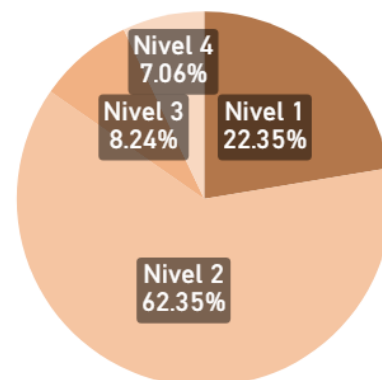
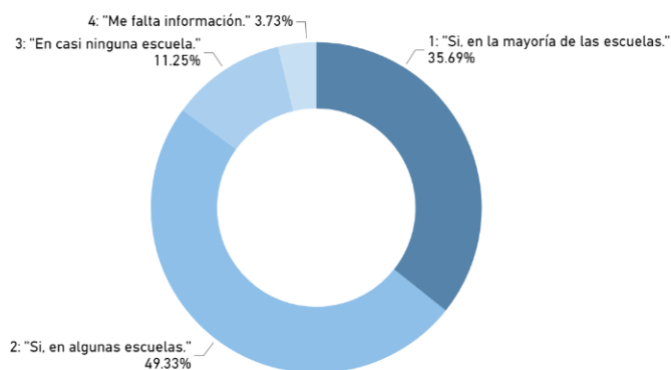
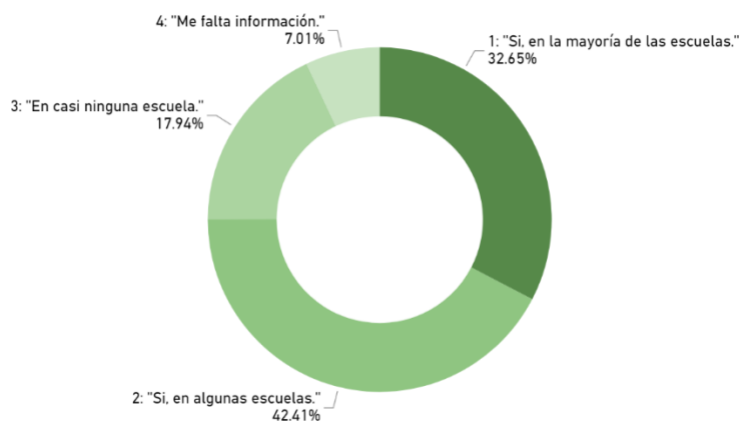


Gráfico 43: Resultados totales para cada Dimensión, por parte de los inspectores de la Modalidad Especial (comparación)

PRIMERA DIMENSIÓN: CREAR CULTURAS (M. ESPECIAL)



SEGUNDA DIMENSIÓN: ELABORAR POLÍTICAS (M. ESPECIAL)



TERCERA DIMENSIÓN: DESARROLLAR PRACTICAS (M. ESPECIAL)

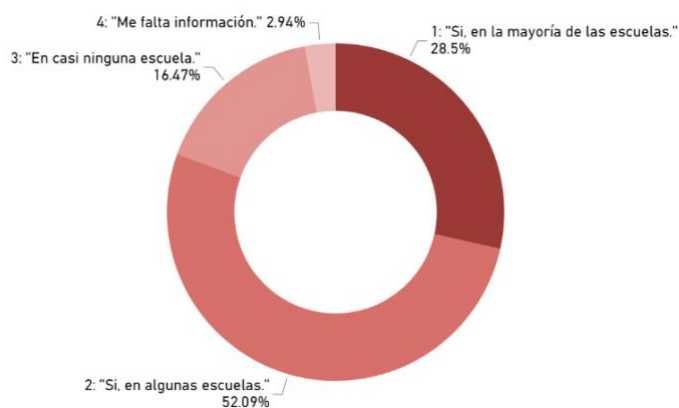


Gráfico 44: Resultados totales por parte de los inspectores según su Antigüedad

AÑOS DE ANTIGÜEDAD

20-41 AÑOS DE ANTIGÜEDAD

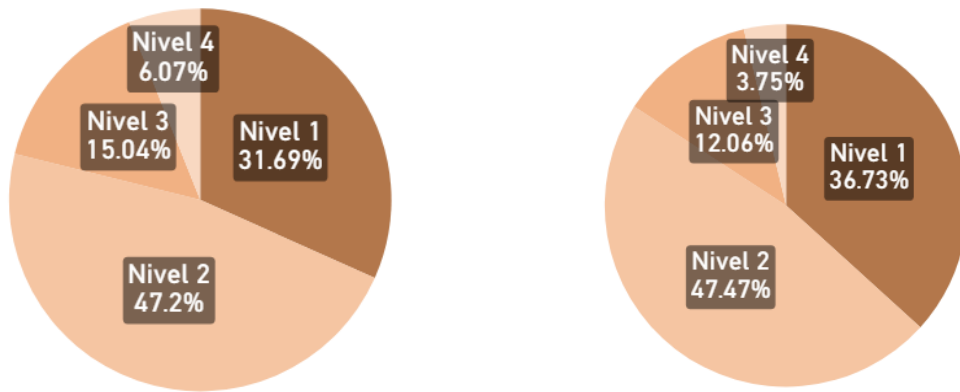
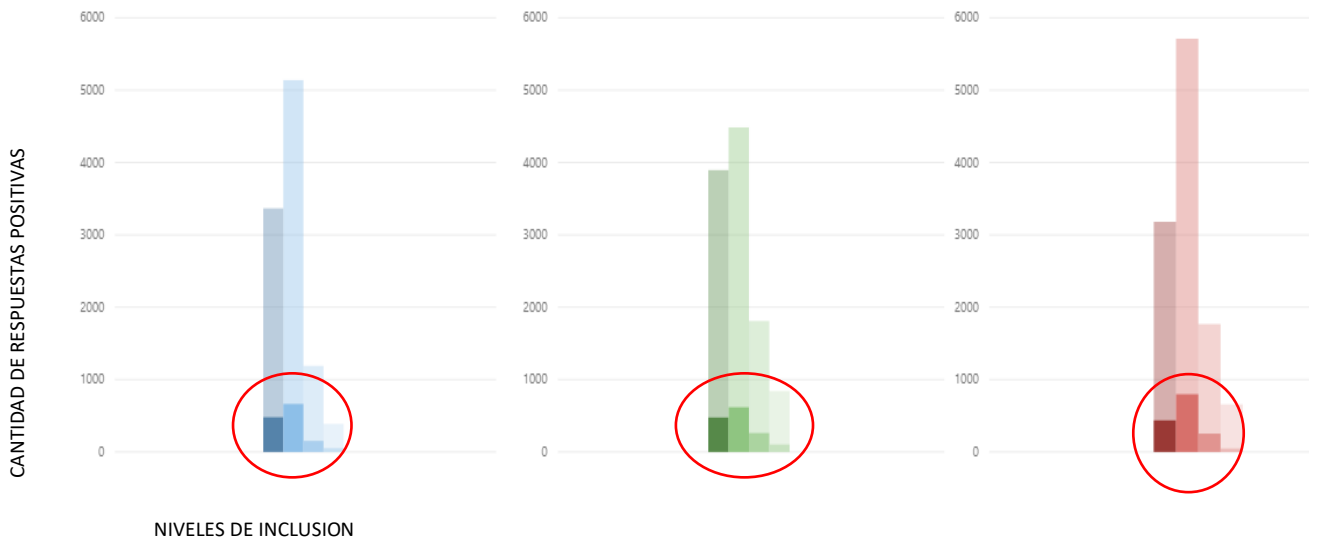


Gráfico 45: Resultados totales por Dimensión y su incidencia según la Modalidad Especial.



En base a los resultados que representan los gráficos precedentes, puede concluirse que:

- A.** Para todos los cargos, la percepción mayor de inclusión (nivel 1, muy inclusivo) se presenta en la dimensión sobre la elaboración de políticas (35,3%), secundada por las culturas (33,4%), y en tercer lugar para la tercera dimensión (prácticas: 28,11%). Ello significa que todos quienes consideraron al sistema como muy inclusivo, ubicaron las tres dimensiones en el mismo orden decreciente: Políticas, Culturas y Prácticas.

- B.** A su vez, respecto de la antigüedad, puede verse que a medida que ella aumenta, mejora la percepción de inclusión, es decir que quienes tienen más antigüedad perciben el sistema como más inclusivo. Posiblemente, ello se vincule con el recorrido de las personas dentro del sistema, y con las expectativas. Presumiblemente, quienes tienen gran antigüedad perciben la situación actual de forma más favorable que aquellos que ingresaron hace menos tiempo al sistema supervisivo (es posible que los primeros perciban avances importantes respecto de lo que sucedía décadas atrás), y por otro lado, podemos suponer también que quienes cuentan con menor antigüedad abrigan expectativas más altas con relación a la inclusión y, consecuentemente, su percepción sea menos favorable

- C.** La percepción general intermedia de inclusión (nivel 2, relativamente inclusivo) ubica en primer lugar a las Culturas (51%), en segundo lugar a las Prácticas (50,5%) y por último a las Políticas (40,6%). Sin embargo, esta percepción intermedia varía según la posición del encuestado en el sistema supervisivo de la Provincia de Buenos Aires, pues para cada tipo de ellos, el orden entre esas dimensiones resulta alterado.

- D.** En el caso de la percepción que corresponde al nivel 3, poco inclusivo, se presenta la paradoja de que su mayor percepción se da en la dimensión Política (16,4%), es decir, donde también se ubica la mayor percepción como muy

inclusivo (35,3%). Es decir que para lo relativo a la elaboración de políticas, la franja o nivel intermedio (nivel 2) cede -proporcionalmente- hacia los extremos.

- E.** La distribución de percepción de niveles de inclusión varía también hacia adentro de las dimensiones, según se trata de los inspectores de enseñanza, los jefes distritales y los regionales.
- F.** También interesa ver la percepción de niveles de inclusión para la modalidad de Educación Especial. En lo que refiere a esta modalidad, su mayor percepción del nivel 1 de inclusión (muy inclusivo) se ubica para la dimensión Culturas (35,7%), seguida de las Políticas (32,6%) y en tercer lugar para las Prácticas (28,5%). Sus percepciones generales se enmarcan dentro de los promedios totales para cada nivel de inclusión y cada dimensión, de modo que no se detecta entre los inspectores de esa modalidad una diferenciación importante con relación a los demás. Sin embargo, sí presentan una frecuencia ligeramente mayor al promedio para el nivel 3 de inclusión (poco inclusivo) en las dimensiones de prácticas y políticas.
- G.** Las respuestas que corresponden a la cuarta opción (“me falta información”) presentan una distribución diferente para cada dimensión, según la posición de cada supervisor en el sistema educativo. Mientras los inspectores de enseñanza contestaron con esa respuesta para las dimensiones de las políticas, de las prácticas y de las culturas de forma decreciente (es decir, en más casos indicaron que les falta información sobre las políticas, y en menor medida sobre las culturas), los inspectores jefes regionales dieron las respuestas inversas: reconocieron que les falta información sobre las culturas (17,5%) en mucho mayor medida que sobre las políticas (1,8%), y que nos les falta para las prácticas (0%).
- H.** Esto último sorprende en un sentido y era esperable en otro: mientras los inspectores jefes regionales son más próximos a la implementación y articulación de las políticas que a la dinámica escolar específica en las escuelas (ergo, sería extraño que carecieran de información sobre las políticas), es difícilmente

explicable que se indique ausencia de información respecto de las Culturas (17,5%) sin reconocer al menos algún grado de desinformación sobre las prácticas (0%). Posiblemente, el deber de supervisión general que pesa sobre ellos respecto de las escuelas en general (y el eventual reconocimiento de su incumplimiento) haya primado a la hora de responder sobre las prácticas, y los haya forzado a evitar la cuarta opción de respuesta ofrecida “Me falta información” (sin perjuicio de ello, recordemos aquí que su participación fue sumamente escasa en la encuesta). Esta situación era más esperable, en cambio, para el caso de los inspectores de enseñanza -con contacto directo con las escuelas asignadas- quienes, sin embargo, admitieron falta de información en el 6,2% de casos para las Prácticas, frente al 8,1% para las Políticas y 4,3% para las Culturas.

- I. En términos generales, la cuarta posibilidad de respuesta “*Me falta información*” – y dadas las obligaciones de supervisión de los respondientes- quedó casi fuera de juego con una incidencia general inferior al 6%, posiblemente porque esa afirmación podría haber implicado (a los ojos del encuestado) el reconocimiento de una falencia en su trabajo de supervisión. Por ello, es razonable pensar que posiblemente, en definitiva, las repuestas plausibles se hayan visto reducidos a las tres primeras opciones (*muy inclusivo, relativamente inclusivo, poco inclusivo*), circunstancia que, a su vez, puede explicar la incidencia mayoritaria de la opción intermedia (nivel 2 de inclusión). Ello nos lleva a pensar que, posiblemente, en una nueva muestra el cuestionario debería ser replanteado para evitar la tendencia a la opción intermedia por falta de consideración de la cuarta opción como “aceptable” para el encuestado.

Seguidamente se expone la síntesis de los datos para las tres dimensiones, según cargos y para la Modalidad Especial, según hemos comentado:

Gráfico 46: Tabla comparativa de datos totales por Dimensión, según Cargo y Modalidad Especial

Nivel de inclusión	CULTURAS				POLITICAS				PRACTICAS			
	Total dimensión	Cargo	%	Modalidad Especial	Total dimensión	Cargo	%	Modalidad Especial	Total dimensión	Cargo	%	Modalidad Especial
Nivel 1 Muy inclusivo <i>"Sí, en la mayoría de las escuelas"</i>	33,4%	IE	34%	35,7%	35,3%	IE	34,9%	32,7%	28,1%	IE	28,2%	28,5%
		JD	32,2%			JD	38,9%			JD	28,8%	
		JR	22,2%			JR	27,3%			JR	17,3%	
Nivel 2 Relativamente inclusivo <i>"Sí, en algunas escuelas"</i>	51%	IE	50%	49,3%	40,7%	IE	40,3%	42,4%	50,5%	IE	49,8%	52,1%
		JD	55%			JD	41,6%			JD	53,3%	
		JR	55,6%			JR	63,6%			JR	69,2%	
Nivel 3 Poco inclusivo <i>"En casi ninguna escuela"</i>	11,7%	IE	11,8%	11,3%	16,4%	IE	16,6%	17,9%	15,6%	IE	15,8%	16,5%
		JD	10,9%			JD	14,4%			JD	14,1%	
		JR	4,8%			JR	7,3%			JR	13,5%	
Nivel 4 NS/NC <i>"Me falta información"</i>	3,9%	IE	4,2%	3,7%	7,6%	IE	8,2%	7,0%	5,8%	IE	6,2%	2,9%
		JD	1,9%			JD	5,1%			JD	3,8%	
		JR	17,4%			JR	1,8%			JR	0%	

7.- CONCLUSIONES Y REFLEXIONES POSIBLES

¿EN QUÉ NIVEL DE INCLUSIÓN SE UBICA EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES EN GENERAL, Y CÓMO LO PERCIBEN LOS INSPECTORES EN PARTICULAR?

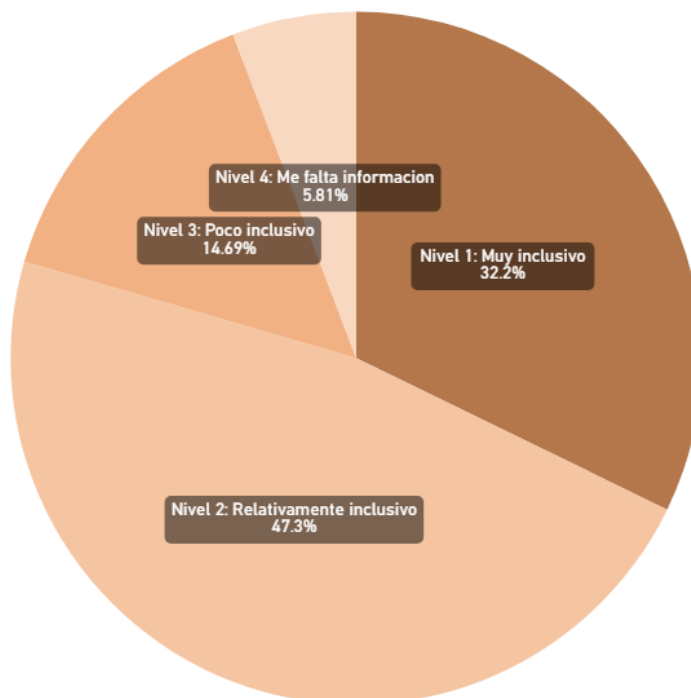
¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS Y DIMENSIONES PERCIBIDAS COMO MÁS NECESITADAS DE UNA PROFUNDIZACIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN?

En el capítulo precedente hemos expuesto los resultados generales de la aplicación de nuestra encuesta junto a observaciones relativas a cada dimensión, destacamos algunas preguntas cuyos resultados consideramos particularmente relevantes e indicamos, también, algunas variaciones. Sin embargo, y como se expuso al describir la Provincia de Buenos Aires, las variaciones y diferencias entre sus regiones, entre el conurbano y el interior, las distintas características de sus poblados, las diferencias entre las escuelas de gestión estatal y de gestión privada y la distinta ubicación geográfica, entre otras cuestiones, ofrecen una realidad variopinta que difícilmente pueda ser enmarcada en la presentación de datos de forma uniforme para todas sus escuelas. Esas diferencias (ciertamente innegables) entre escuelas, distritos y regiones, que posiblemente también encarnan las miradas y visiones de los inspectores sobre la situación de inclusión de los alumnos con discapacidad en sus escuelas, no pueden ser percibidas, sin embargo, en este tipo de investigación. Es posible imaginar, incluso, que frente al formato de una encuesta con opciones cerradas de tres niveles de inclusión puede haber habido varios encuestados disconformes por insuficiencia de mayores matices. Es todo ello lo que nos lleva a la necesidad de aclarar aquí enfáticamente que no pretendemos que el resultado de la aplicación del índice sea interpretado de forma uniforme para todas las escuelas y alumnos de la Provincia de Buenos Aires. Como ya se señaló, los resultados tampoco pretenden ser representativos de las percepciones del conjunto de los inspectores, aunque tienen el valor de ofrecer un acercamiento a las visiones de un actor clave del sistema educativo de la PBA.

Sentado lo anterior, en las secciones precedentes comentamos los resultados de nuestra encuesta detallando las variaciones no sólo entre dimensiones, sino también según algunas características de los respondientes, principalmente relacionadas con su posición en el sistema supervisivo de la Provincia de Buenos Aires. Hicimos también una caracterización de los perfiles de los supervisores, que si bien no hemos relacionado en todos sus aspectos con los niveles de percepción de inclusión -ello merecería una profundización y una extensión que excede este trabajo-, permiten reconocer la variedad (formación profesional, localidad de origen, edades) que se presenta entre ellos no sólo en términos de su ubicación en el sistema educativo, sino también en sus características personales y en su vinculación personal con las personas con discapacidad (al saber si tienen familiares o amigos, por ejemplo).

La percepción general mayoritaria ubica al sistema de la Provincia de Buenos Aires en el nivel intermedio de inclusión, pues los ítems o indicadores directos se reconocen existentes sólo “en algunas escuelas” en el 47.3% de respuestas totales. Las respuestas que siguen en cantidad de frecuencia refieren a su presencia “en la mayoría de las escuelas”, que correspondería a un escenario muy inclusivo, con el 32.2% de respuestas. Luego, el 14,79% responde a una percepción del tercer nivel (“en casi ninguna escuela”), es decir, de una realidad escolar “poco inclusiva”. La menor frecuencia de respuestas se da para la opción “me falta información”, con el 5,81% promedio.

Gráfico 47: Percepción total de niveles de inclusión para el sistema educativo

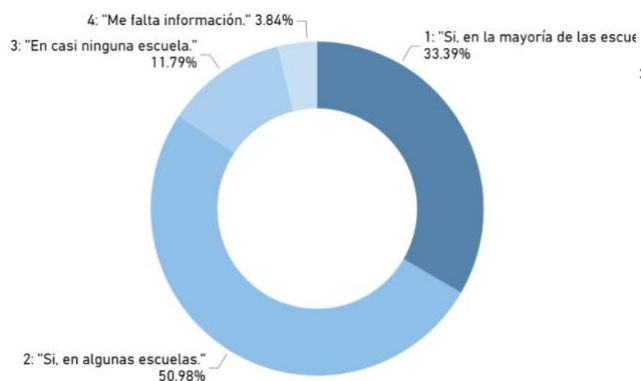


Si revisamos las percepciones para cada una de las dimensiones y las comparamos entre sí, la dimensión que mejor percepción -en términos de ser más inclusiva- recibe es la que corresponde a la elaboración de políticas, seguida por la relativa a la creación de culturas, mientras el tercer lugar lo ocupa el desarrollo de prácticas inclusivas. Resulta llamativo que la misma dimensión de políticas que obtuvo la mayor percepción de inclusión, sea también la que obtuvo mayor respuesta relativa para la peor percepción (mayor frecuencia de repuestas en nivel 3 o “poco inclusivo”), lo que se explica por la disminución porcentual relativa de 10 puntos en la respuesta intermedia, que en las restantes dimensiones es cercana al 50%, mientras que para las políticas se ubica en el 40%. También la respuesta sobre la falta de información es la de mayor frecuencia para esta dimensión (7,6%).

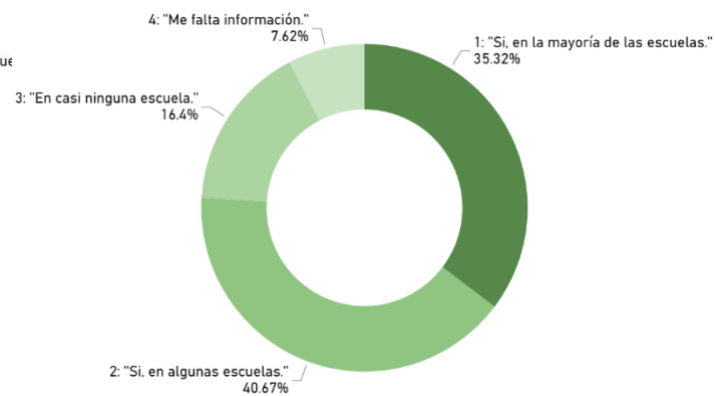
Gráfico 48: Percepción total de niveles de inclusión para las tres dimensiones propuestas (comparación)

PRIMERA DIMENSIÓN: CREAR CULTURAS

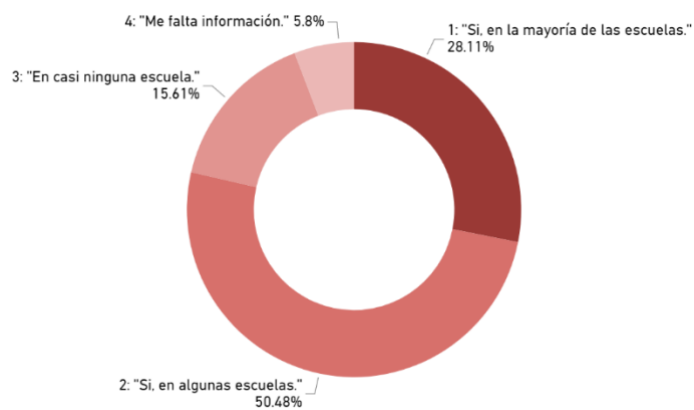
POLÍTICAS



SEGUNDA DIMENSIÓN: ELABORAR



TERCERA DIMENSIÓN: DESARROLLAR PRÁCTICAS



Desde el inicio de este trabajo, expusimos nuestra doble intención: por un lado, medir el nivel de inclusión percibido por el cuerpo de inspectores de la Provincia, para así aportar elementos para un diagnóstico de la situación de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo bonaerense. Por otro lado, el deseo de que este relevamiento funcionara como disparador efectivo de un cambio, no sólo en el sentido de invitar a la comunidad educativa a reflexionar sobre la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, sino también - y de forma especial- como indicador de aquellos aspectos que requieren de una fuerte profundización, esas aristas de la cuestión que deben ser destinatarias de un mayor trabajo. En síntesis, que los resultados de este relevamiento echen luz sobre los aspectos prioritarios y, con ello, sean de utilidad para el diseño de planes y programas de inclusión a gran escala.

Como aproximación general, entonces, la **dimensión de las Prácticas se presenta como prioritaria**: es la que muestra niveles más bajos de percepción de inclusión si consideramos la frecuencia de respuesta para el nivel 1. Esta dimensión es la que más estrechamente se vincula con la vida en el aula y el abordaje pedagógico: cuestiones como la planificación y el desarrollo de las lecciones, los apoyos al aprendizaje y la participación, y la capacitación y preparación docente se ubican en el centro de la escena. Las respuestas brindadas muestran, de forma especial, cuestiones como la ausencia de adultos con discapacidad en el apoyo escolar, circunstancia que sorprende ante la respuesta mayoritaria (en el cuestionario preliminar) que da cuenta de la familiaridad de los encuestados con personas con discapacidad (afirman tener familiares con discapacidad un tercio de ellos, en cantidad semejante afirman tener compañeros de trabajo, y más del 50% afirma incluso tener amigos con esa condición). Parecería, sin embargo, que el trato frecuente con personas con discapacidad no llega a proyectarse en la vida escolar, puesto que no se acude a adultos con discapacidad en los procesos de inclusión escolar para el apoyo al alumnado. No hay, en términos generales, un buen aprovechamiento de los recursos de la comunidad: se muestra una muy escasa colaboración práctica entre miembros de la comunidad ajenos al cuerpo docente, sea que se trate de adultos con discapacidad, sea que se trate de organizaciones de la sociedad

civil. Parecería (en correspondencia con el planteo de la Sociología de la Educación Especial, Tomlinson, 2012) que la organización de las estructuras escolares es impermeable a quien le es ajeno, quienes conforman equipos docentes cuidan -tal vez- celosamente su ámbito de incumbencia.

Mención aparte merece la cuestión de la preparación y la formación docente, donde la tasa de respuesta negativa (nivel 3) ocupa el segundo lugar en el análisis sobre las herramientas que brinda la formación inicial docente. Ella se muestra pobre en lo que refiere al abordaje de alumnos con discapacidad. Pensamos que -tal como se expusimos en el informe conjunto ante ONU (Edmund Rice International y Educación Inclusiva ONG, 2017)- posiblemente ha llegado el momento de diseñar e implementar una única formación inicial docente que prepare para la educación de todos los alumnos, sin diferenciar entre aquellos con y sin discapacidad.

En cuanto a la **Dimensión de las Políticas**, se destaca la percepción positiva del curriculum nacional, así como las políticas vinculadas al ausentismo estudiantil y la expulsión de alumnos. Sin embargo, la cuestión del nombramiento del personal exhibe un escenario llamativo, que parecería mostrar cierto oscurantismo o resistencia a transparentar los mecanismos de acceso a los cargos docentes. Ocurre que en la pregunta 10, indicador *a* “*las oportunidades de promoción están abiertas a todos*” un 22,4% indicó que “le falta información”, y también para el indicador *b* de la misma pregunta sobre el nombramiento de personal con discapacidad, la respuesta de mayor frecuencia fue la opción 4 “me falta información” con el 28,6%. En la misma línea y para la misma pregunta relativa a la designación del personal, también para el Indicador *c* sobre favoritismo, el 35,4% contestó la opción 4 *me falta información*. Este posicionamiento en un lugar de desconocimiento es doblemente llamativo, puesto que los encuestados son, precisamente, quienes se ubican en la parte superior de la escala jerárquica docente y, a su vez, participan en los procesos de designación del personal de las escuelas. Esta circunstancia nos trae, necesariamente, el planteo de Tomlinson (2012) en cuanto denuncia la existencia de mecanismos de autoprotección por parte de quienes integran el sistema educativo, en una suerte de distribución pacífica y concertada de

competencias que admita la justificación (y convivencia) de todos sus actores, dentro de un escenario donde todavía se concibe a la educación inclusiva como el nuevo nombre de la educación especial.

Siguiendo en la dimensión de las Políticas, la encuesta pone de resalto un déficit serio en lo que refiere a la accesibilidad de las escuelas, en el diseño de edificios y espacios escolares: La pregunta 11 muestra para sus ítems a y b la percepción del peor nivel de inclusión de toda la encuesta (entre 40 y 42%). Por lo demás, puesto a pensar su solución, esta situación es fácilmente constatable por parte de la autoridad política (pues se trata de una cuestión que se releva con mecanismos simples), y sobre la solución a esta carencia podría consultarse a organizaciones de personas con discapacidad dedicadas al asesoramiento para la accesibilidad. Nuevamente, un punto interesante para el diseño de un programa de inclusión con foco en esta cuestión.

Por último, sobre la Primera **Dimensión Culturales**, pensamos que posiblemente, se trate de un lugar intermedio, el camino de transición desde las Políticas (con postulación de principios rectores) hacia las Prácticas, que deben finalmente impactar en la vida escolar. Justamente, el nivel de percepción de inclusión de esta Dimensión se ubica entre el de las Políticas (con mejor percepción) y el de las Prácticas (el de peor nivel percibido). La percepción relevada para las Culturas muestra la necesidad de reforzar el trabajo para el desarrollo de culturas más inclusivas hacia adentro del sistema y, de modo especial, que se involucre a todos los miembros de la comunidad, entendiéndola no sólo en su dimensión escolar en sentido estricto, sino también social. De algún modo, parece necesario quebrar el juego de resistencias internas de autoprotección del sistema educativo y de la educación especial, para abrirla a los restantes agentes de la comunidad, en sentido amplio. Posiblemente, sólo así se pueda profundizar en la comprensión del fenómeno de la discapacidad como uno de naturaleza mixta que deje atrás el concepto médico y asimile que la incidencia de la mirada, la participación, las barreras y los espacios brindados por el entorno hacia esta población constituyen, o bien facilitadores de la inclusión, o bien elementos que acentúan la segregación y las limitaciones de los alumnos con discapacidad.

Como conclusión general, entonces, podemos decir que, según la óptica general de los inspectores escolares encuestados, el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires es relativamente inclusivo y que la dimensión de las Políticas se ubica más avanzada en términos de inclusión que la de las Culturas, al tiempo que el ámbito de las Prácticas es el más rezagado. A la luz de las categorías y propuestas de nuestro marco teórico, de los trabajos que conforman el estado del arte y relevan inclusión escolar en otros lugares del mundo, y de los informes de las Organizaciones de la Sociedad Civil también referenciados, podemos concluir que:

- (i) Los resultados exhiben una pobre y escasa colaboración entre las escuelas y la comunidad en sentido ampliado. Aun cuando en la comunidad se cuente con recursos sociales que podrían contribuir a la mejora de la inclusión escolar, se detecta una fuerte ausencia de trabajo conjunto que involucre a miembros de la comunidad ajenos al sistema educativo propiamente dicho: adultos con discapacidad, organizaciones o asociaciones, e incluso familiares de los alumnos con discapacidad. Esta circunstancia coincide con una de las características denunciadas por Tomlinson (2012) para la educación especial, como es la escasísima injerencia de los padres en los procesos de aprendizaje escolar de sus hijos.
- (ii) Los resultados también muestran la percepción de falta de preparación general docente adecuada para la atención de los alumnos con discapacidad. Este dato resulta también vital a los fines del diseño de nuevas políticas: así como la mayor cantidad de docentes “de apoyo”, terapeutas y especialistas, lejos de actuar como un facilitador de la inclusión funciona como barrera (Sánchez, Rodríguez y Sandoval, 2019), se requiere de mayor formación y desarrollo de habilidades por parte de todos los docentes, de manera que estén preparados para el abordaje de todo tipo de alumno, incluyendo aquellos se presentan alguna discapacidad. Parece necesaria, pues, una formación inicial docente única.

- (iii) Esa preparación ha de sustentarse en la convicción de que el acceso a una misma educación básica en la escuela común compartida constituye un derecho de todos, así como la obligación de asistir a la escuela y terminar los estudios básicos (Halinen y Järvinen, 2018), por lo que una perspectiva de derechos parece adecuada. Esta formación cívica posiblemente deba tener como destinatarios a toda la comunidad. En ese sentido, campañas de divulgación masiva pueden resultar de utilidad.
- (iv) La necesidad de que todos los niños asistan efectiva y diariamente a la escuela de su barrio requiere de la colaboración de otros miembros de la comunidad, entre ellos sus familias, y la eliminación de todos los obstáculos que lo dificultan. El trabajo sobre la accesibilidad en cuanto a localización, distancias y espacios escolares se presenta, nuevamente, como vital.
- (v) La cooperación hacia adentro y hacia afuera de la escuela se vincula, por otro lado, con la apertura de las escuelas y de sus procesos de evaluación, además de con la formación inicial docente. El diseño de un sistema general con un subsistema para la educación especial, y especialmente la ausencia de datos y relevamientos para este subsistema (denunciada por las ONGs) atentan contra una mayor inclusión de los alumnos con discapacidad. Lo mismo ocurre con la formación inicial docente que, de forma separada, forma (y habilita) docentes para niños de desarrollo típico, y otros docentes para niños con discapacidad.
- (vi) La apertura a la comunidad, la colaboración entre miembros y agentes externos, y la formación para la atención de un alumnado diverso implican reducir el aislamiento y abrirse, también, a la observación. Esto requiere, a su vez, de maestros y directivos que ejerciten un nuevo tipo de liderazgo centrado en la acción, la cooperación y con responsabilidad por el desempeño. Esta cuestión debería ser incorporada en planes y programas específicos.

8.- REFLEXIONES FINALES: UNA PROPUESTA DE CAMBIO

Siguiendo lo anterior, corresponde aquí una reflexión final general que atienda a la percepción de inclusión registrada y a las posibilidades de repensar estrategias para la obtención de un mayor nivel de inclusión en el sistema educativo bonaerense. Es decir, y tal como proponen Ainscow y Booth (2002b), que la aplicación de su índice y los resultados obtenidos den lugar a un verdadero proceso de transformación en términos de inclusión, en este caso en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Para ello, debemos comenzar por el reconocimiento de una expectativa que no se vio reflejada en los resultados de nuestra muestra. Nos referimos a la idea de que la percepción de inclusión podría mostrar diferencias significativas entre los inspectores de la Modalidad de Educación Especial, por un lado, y la percepción de los restantes supervisores del sistema, sea en términos de percibirse un mayor grado de inclusión (nivel 1) eventualmente en defensa de su propia labor docente (de apoyo a la escolaridad de niños con discapacidad dentro del sistema general, sin consideración sobre si de forma segregada o en la escuela común), sea que se percibiera un escaso nivel de inclusión (nivel 3), originado en expectativas más altas respecto del alumnado debido a la propia formación profesional, que parte de una cosmovisión más vinculada -al menos aspiracionalmente- con la pedagogía de la diferencia y la valoración de la neurodiversidad. Sin embargo, no se constata ninguno de los escenarios esperados: los supervisores de educación especial encuestados tienen una percepción de inclusión que está perfectamente alineada con la percepción del resto de los integrantes del sistema educativo.

Sin embargo, puestos a reflexionar sobre este resultado a la luz de nuestro marco teórico específico -tanto bajo el prisma del *Index Code* como de la *Sociología de la Educación Especial*-, y como se adelantó, caemos en la cuenta de que este resultado no debería sorprendernos, puesto que los docentes, escuelas e inspectores de la modalidad de Educación Especial no son sino parte de un sistema general en que deben convivir, en equilibrio, las distintas

modalidades educativas y donde cada una de ellas ocupa un lugar, rol y funciones sin disputa: comparten lugares en la organización educativa sobre la base de acuerdos en cuanto a la competencia de cada uno, y con delimitación sobre el ámbito de actuación de cada uno. Posiblemente, la observación y evaluación de la situación particular de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo y su valoración en términos de mayor o menor inclusión, pone sobre la mesa de debate la razonabilidad y/o justificación de la existencia de las escuelas especiales (en cuanto ámbitos segregados de educación) en el siglo XXI, frente al creciente movimiento de reclamos por mayor inclusión. Con ello decimos que, posiblemente, la percepción moderada de inclusión de los alumnos con discapacidad no sólo de forma general, sino también por parte de la modalidad especial, puede entenderse como un juego en que cada participante del sistema atiende a su posición, y llamado a relevar aquello que es propio de otros partícipes, se ubican en una posición de moderación ajena a todo extremo que pueda entenderse como una visión crítica, que a su vez, habilite el cuestionamiento de roles y competencias, e incluso, que acarree un movimiento general de reorganización que pueda poner en jaque a varios jugadores. Mientras la modalidad especial preste apoyo a los alumnos con discapacidad, su atención no recae sobre los maestros “comunes” (sea que se eduque a los alumnos en la escuela especial o en la escuela común); así, parecería que este reparto de alumnos (previa certificación de las limitaciones, y justificada en los “saberes expertos” de los profesionales vinculados a la modalidad), funciones y responsabilidades contribuye al equilibrio para la pacífica convivencia de los distintos actores, sin amenazas. Ello nos trae la reflexión de Tomlinson:

Mucho de lo que sucede en la vida social es producto de luchas de poder e intereses creados, y la educación especial no es una excepción. Cada uno de los grupos profesionales involucrados en derivar, evaluar, reconocer, tratar, enseñar o administrar en educación especial tiene sus propios intereses creados, su propia esfera de competencia y variedad de poderes. Las personas involucradas en la educación especial están en condiciones de mistificar a otros, particularmente

porque la educación especial es una de las áreas más secretas de la educación, en la que los "archivos confidenciales" son la regla mucho más que la excepción. (Tomlinson, 2012, p. 8, la traducción es nuestra).

Recuérdese que -como se había adelantado-, frente al juego de intereses profesionales que se detectan particularmente en el ámbito de la educación especial, los investigadores del equipo del *Index Code* llegan a plantear, incluso, la imposibilidad de redefinir el campo de la educación inclusiva desde dentro, pues explican que son justamente quienes provienen de ese campo quienes suelen entender la Educación Inclusiva simplemente como la nueva denominación de la Educación Especial, y omiten con ello una reflexión profunda (y necesaria) sobre el fenómeno más hondo de la inclusión y la exclusión escolar (Booth y Ainscow, 1998).

La posible revisión del escenario dado (que incluye, ciertamente, a las escuelas especiales), de los roles y funciones de un sector (al menos, el de la modalidad de educación especial) puede ser leída -y así ocurre probablemente- como un factor adicional de inestabilidad e incertidumbre, en un mundo posmoderno caracterizado, justamente, por el fin de las certidumbres y el cambio e inestabilidad permanentes. Vivimos en el presente que describe Benasayag (2013), donde el mito del individuo y las promesas incumplidas del progreso nos enfrentan a una fragilidad evanescente, en que el hombre se posiciona en un mundo exterior que considera hostil, pero también lo hace a partir de una fragilidad interior minada de pasiones tristes que le impiden, entonces, aspirar al ideal de libertad, dominio y control de tiempos pasados.

Para escapar de este entramado y pensar en otra praxis que desarrolle la vida hay que comenzar por comprender ante todo la esencia misma del fenómeno de la vida... El concepto que mejor engloba esta esencia es el de 'fragilidad', asociado al de potencia. (Benasayag, 2013, p. 117).

La idea de la necesidad social e individual de aferrarse a la pulsión de vida y (para posibilitarlo) asumir la fragilidad como potencia, se hace más evidente aun frente al fenómeno de la discapacidad: desde lo singular, mediante tratamientos nacidos del modelo médico de la discapacidad se intenta ayudar o incluso *curar* al paciente, pero, si nos situamos en el escenario compartido, en realidad trabajamos para aliviar a la sociedad de la molestia que el paciente provoca. Como explica el mismo autor, ahora junto a Schmidt (Benasayag y Schmidt, 2010), si bien esos dos caminos parecen idénticos, su posible complot plantea un problema. El objetivo de eliminar el sufrimiento personal no justifica trabajar para borrar las diferencias, porque ese sufrimiento *existencial* no se origina en las diferencias, sino en la intolerancia de la sociedad. El equilibrio de la cultura depende de la capacidad de los hombres para aceptar la existencia de un no-saber, despertar del sueño de la omnipotencia, y llevar del mundo de lo *posible* a aquél de lo *pensable* la plena inclusión de las personas con discapacidad.

Estas incertidumbres e inestabilidades, junto a la exacerbación de la circulación de la información (ahora, *infodemia*), muestran también -pues no podía ser de otro modo- su impacto en el mundo educativo: Postman (1994; 2011) postula no sólo el fin de esa invención que fue la infancia y cedió frente a la develación de los secretos del mundo adulto, sino también el fin de la educación tal como se la conocía. En un escenario escolar actual minado por el cuestionamiento generalizado de la institución escolar y la expansión de las propuestas a favor de la des-escolarización (el libro de Aldrich, 2011 constituye una muestra simple y contundente de las críticas en boga) Simons y Masschelein (2014) proponen su revalorización desde una óptica que parece perdida por el fenómeno de la domesticación de la escuela: la de lo público como espacio liberador que habilita las diferencias y potencia el crecimiento. Es esa escuela, en la que el rol de profesor es hacer sonar el despertador en cada lección, en la que docentes y alumnos reflexionan sobre sí mismos desvinculados del contexto que los ata a un lugar en especial (incluso desvinculados de sus antecedentes, inteligencia y talentos) la escuela necesaria, por cuanto “el acto principal y más importante que hace escuela tiene que ver con la suspensión de un presunto

orden natural desigual” (p. 28). La escuela es -más bien, ha de volver a ser- ese locus de tiempo y espacio que permite a los alumnos salirse del orden socioeconómico personal y comunitario, para pasar un tiempo igualitario que todo lo transforma en juego, donde el yo queda suspendido, precisamente, para posibilitar que el mundo y la realidad se conviertan en objeto de práctica y estudio, desvinculándolos de su uso apropiado. Según plantean estos autores, son los procesos de politización de la escuela (al asignársele tareas ajenas a lo que la escuela es propiamente, bajo un criterio de *utilizabilidad*), su familiarización (los maestros reemplazan a padres ausentes, asumiendo un rol de niñeros que les es ajeno), su naturalización (con criterios de diferenciación basada en el talento), su tecnologización (un buen profesor y una buena escuela se juzgan según la técnica escolar), su psicologización (que pone el énfasis en el bienestar emocional del estudiante y su motivación, en lugar de convocarlo a alejarse de su universo psicológico para al interesarse, precisamente, por lo que le es ajeno y con ello convertirse en estudiante), y la popularización de la escuela (que pone el foco en la relajación y el placer de ver y oír y, así, desatiende la tensión que requieren en estudio y la práctica), los que produjeron e instalaron la domesticación escolar (Simons y Masschelein, 2014). Esta *domesticación de la escuela*, sumada a la *domesticación docente*, ha privado actualmente a la escuela, en definitiva, de su importancia social radical: la experiencia de “ser capaz de” que rechaza la idea de un destino predeterminado, ese espacio donde cualquiera puede alzarse sobre sí mismo y que ofrece al mundo como un bien común que pertenece a todos y que no admite propietarios privilegiados.

Posiblemente, entonces, resulte necesaria una reflexión más profunda sobre el fin de la escuela (fin en tanto misión) para posibilitar un avance en los procesos de inclusión de alumnos con discapacidad, de modo que se comprenda, defina y acuerde qué lugar ocuparán los estudiantes con discapacidad. Pensar, entre otras cosas, en una escuela (y una sociedad) que, habiendo superado la descripción foucaultiana, salga de la domesticación escolar y haga de sí misma, nuevamente en términos de Simons y Masschelein (2014), una defensa como cuestión pública.

Esta revisión profunda del lugar de los alumnos con discapacidad en la escuela necesita ser iniciada. Los resultados generales que muestran un nivel de percepción de inclusión moderado por parte de quienes conforman el equipo de inspección de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires muestra mucha distancia de las presentaciones cumplidas por las Organizaciones de la Sociedad Civil, que fueron relevadas al presentar el problema. Parecería que, mientras los inspectores detectan un nivel moderado de inclusión (por ende, se diría que “razonable”), quienes ocupan un espacio social diferente, pues son ajenos al sistema educativo, detectan niveles de inclusión escasamente tolerables. Unos y otros ocupan, claro está, posiciones diferentes: mientras las ONGs son actualmente importantes gestores de cambio, la institución escolar está acusada de estar anquilosada.

Lo antedicho, así como las conclusiones y observaciones generales de este trabajo, posiblemente -y como ya dijimos- no le hagan justicia a muchas escuelas y maestros bonaerenses. Existen innegables diferencias en la gestión, en las cosmovisiones y en la cotidianeidad escolar entre maestros, directores, escuelas, distritos, comunidades educativas, dentro de los mismos distritos, y también entre áreas y regiones educativas; existen también distintas miradas sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Por ello, y aunque el nuestro no es un estudio comparativo de sistemas educativos, sino una investigación sobre un único sistema, pensamos que corresponde admitir nuevamente aquí, en las reflexiones final (y como lo hicimos al plantear los límites de nuestra investigación) la convivencia de una variedad de posiciones y opiniones sobre en qué consiste (o debe consistir) la educación inclusiva. Lo hacemos con las palabras de Booth y Ainscow:

Incluso sin cruzar las fronteras de nuestro propio país, ya tenemos amplio conocimiento sobre la existencia de diferencias en las perspectivas sobre temas de inclusión y exclusión entre y hacia adentro de las escuelas, entre padres y profesionales, entre personas discapacitadas y creadores de legislación sobre la discapacidad, entre las propias personas con discapacidad, incluso entre y dentro de varios

de grupos culturales, y entre académicos e investigadores (...). Este conocimiento de las diferencias en las miradas debería garantizar que evitemos dos escollos de la investigación comparada: la idea de que existe una perspectiva nacional única sobre la inclusión o la exclusión, y la noción de que la práctica puede ser generalizada entre países haciendo caso omiso a los contextos y significados locales. (Booth y Ainscow, 1998, p. 4. La traducción es nuestra)

No debe olvidarse, por ejemplo, que entre las concepciones sobre inclusión está no sólo aquella que refiere a la incorporación del alumno con discapacidad al sistema educativo en general (digamos, su matriculación en alguna institución, sea común o especial), sino también a la inclusión entendida como incorporación de conocimientos, procesos que en la actualidad no siempre van unidos (Aguerrondo, 2008). De ahí, también entonces, la necesidad de evaluar y relevar datos sobre sus aprendizajes (además, claro está, de su participación). El control sobre la calidad se cumple hoy día de modo general mediante pruebas estandarizadas (Pisa, Aprender), pero su aplicación presenta un verdadero desafío en el caso de alumnos con discapacidad, puesto que la estandarización, por su propia definición, deja fuera la diversidad. Si bien, como se dijo, la escuela no debe limitar su función a la del aprendizaje, sino que debe extenderlo hacia la formación en sentido amplio, ello no justifica la omisión lisa y llana de toda medición de aprendizajes a que el sistema acostumbró a las familias de los alumnos con discapacidad, conformadas por la simple acogida (a veces, escuelas que funcionan como “centro de día”), pero sin expectativas sobre los aprendizajes.

Pensamos que lo interesante sería, más allá de conocer esta percepción general, que los resultados pudieran dar lugar a un verdadero proceso de mejora e innovación educativa. En este sentido, la propia aplicación del Índice puede ser el comienzo del trabajo por mayor inclusión, porque

concientiza y obliga a la participación e intercambio de pareceres, experiencias y miradas de los distintos actores del sistema educativo, con posibilidad de sumar a quienes no lo integran formalmente . Posiblemente, sea necesario hacerlo en mayor extensión, con mayor participación, en incluso mediante la aplicación de este índice por regiones educativas, de manera que esa experiencia habilite un diálogo hacia adentro del sistema. Una publicación de resultados por región, que dé lugar al posterior intercambio de opiniones, y a la participación de otros actores: no sólo los inspectores, sino también los directivos, los docentes y las familias de los alumnos. Posiblemente, el juego de percepciones por parte de los diferentes agentes posibilite no sólo corregir las distorsiones propias, sino también motorizar propuestas concretas en cada escuela de la Provincia. Y para ello, las tres dimensiones de análisis pueden resultar de utilidad para detectar los primeros focos de atención. Siguiendo a Halinen y Järvinen (2008) y su repaso de las políticas de educación inclusiva aplicadas a Finlandia, puede ser interesante para la construcción de una mayor inclusión en PBA la implementación secuencial de distintas etapas de desarrollo: políticas, estructuras educativas, currículos, formación docente e implementación real de la instrucción, con apoyo, bienestar y evaluación. Todos estos elementos se conectan con alguna de las dimensiones de análisis y presentan diferentes niveles de percepción de inclusión: mientras las políticas (a que se vinculan el diseño curricular y la evaluación de los alumnos) ofrecen niveles más altos de inclusión, la formación docente inicial, la implementación real de la inclusión y los apoyos efectivos por otros miembros de la comunidad muestran un nivel de inclusión menor. La dimensión que corresponde al desarrollo de prácticas inclusivas se muestra como la más necesitada de acciones para avanzar hacia la inclusión, aquélla que requiere de una mayor intervención para la implementación de una inclusión efectiva. Así, parece ineludible el trabajo inmediato y profundo sobre la actividad pedagógica, porque tal como indican Mitchell, Lange y Xuan Thuy (2008), el trabajo de los maestros es un aspecto esencial del proceso de implementación. Para ello, sin embargo -y dada la magnitud del sistema educativo de PBA-, parece necesario involucrar al equipo de Inspección y convertir a los supervisores -en especial, a los

Inspectores de Enseñanza, puesto que son los más cercanos al nivel descentralizado y, por tanto, a la cotidianeidad escolar- en verdaderos líderes del sistema, en términos de Hopkins (2008). Así, para la selección de ese cargo, debería ponderarse de forma especial el desempeño de los aspirantes como directores de escuela en términos de desempeño escolar (no sólo resultados educativos en evaluaciones estandarizadas, sino también en cuestiones vinculadas a la inclusión general como la deserción y retención escolar), la inclusión efectiva de alumnos con discapacidad, y el liderazgo. Serían los inspectores de enseñanza, es decir, aquellos más cercanos a la vida escolar, quienes deberían tomar el rol de líderes sistémicos para traccionar el cambio.

En el caso de PBA, podría diseñarse un proceso de aplicación del Índice en las escuelas con participación ampliada a directores y familias, por etapas ordenadas según la organización geográfica del sistema educativo, de modo que en una primera etapa se trabaje por regiones (25), luego por distritos (135), y los resultados de esa primera aplicación del Index sean compartidos a las escuelas de cada región, para su propia evaluación (etapa 3). Sería interesante contrastar y compartir las percepciones de familias, docentes, directores e inspectores, como mecanismo para echar luz sobre cuestiones que pueden no ser detectadas por unos actores, y sí serlo por otros. En este proceso de aplicación, entendemos que la participación de organizaciones de padres y de personas con discapacidad se presenta, lisa y llanamente, como vital. La importancia de tomar como unidad para nuestra evaluación al sistema educativo en su conjunto y no a una escuela radica en que ése ha de ser la unidad de cambio, pues como enseña Aguerro (2008, p. 78), "La unidad de cambio ya no es el alumno, ni el aula, ni la escuela, sino el sistema educativo como tal, lo que implica por supuesto cambiar (cómo son) las escuelas y (quiénes son) los alumnos".

Desde nuestra perspectiva, se trata, en todo caso, de lo que en el campo de la filosofía de la imaginación Paul Ricoeur define como una utopía por oposición a ideología: ambas presentan ambigüedades en el sentido de que tienen un aspecto constructivo y otro destructivo e históricamente la ideología se endilga a los demás (y fue difícilmente reconocida como propia), mientras la

utopía se caracterizó por ser un género declarado que invita a un locus (en el caso de Tomas Moro, una ciudad) irreal, un “ningún lugar”. Desde este *no lugar* puede mirarse renovadamente la realidad, es un nuevo prisma que provoca que la realidad dada se presente como extraña y que pierda, con ello, toda su obviedad. De este modo es la utopía -en nuestro caso, la de la plena inclusión de las personas con discapacidad- la que permite abrir el campo de lo posible a otras formas de vivir. La utopía es así la que habilita el desarrollo de nuevas perspectivas posibles, y su papel constitutivo ayuda a repensar la vida social. (Ricoeur, 1986). Este *no lugar* nos abre, desde la filosofía de la educación, a viejas y nuevas preguntas sobre el qué (qué es la educación, qué es la escuela, qué es el alumno), preguntas que ya no se proponen en busca de definiciones, sino para desentrañar su aspecto existencial y, reinventando su significado, reinventar una vida más humana (Masschelein, 2011).

El relevamiento cumplido nos da las pistas para comenzar el camino: revisar la accesibilidad de espacios escolares, promover la participación activa y el intercambio con otros miembros de la comunidad ajenos al sistema educativo formal, capacitación y preparación docente para la atención de un único alumnado, ciertamente diverso; formación inicial docente unificada sin bifurcación entre común y especial, liderazgo hacia la colaboración y la responsabilidad por el desempeño; en definitiva, profundizar en una única escuela que sea lugar para que todos tengan plena participación en la experiencia educativa y en el aprendizaje.

9.- REFERENCIAS

9.1.- LIBROS, CAPÍTULOS DE LIBROS Y ARTÍCULOS DE REVISTAS

Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. *Perspectivas*, 38 pp.

- Acuña, C., Goñi, L. B. y Repetto, F. (2010). *Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Adrogué, C. (2013). Equality of educational opportunities at public primary schools in Argentina. *Education policy analysis archives*, 21, 89.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Ainscow, M. (2007). "Towards a more inclusive education system: Where next for special schools?" *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*, 128. Londres: Routledge.
- (2017). Para comprender el desarrollo del Sistema Educativo Inclusivo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(7), 5-20.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M. y Booth T. (2000) – UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (traducción al español por Ana Luisa López para UNESCO). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159> consultado el 10/4/2018)
- (2002a) – *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion)*. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid (disponible en <http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8901114/INDEX%20CASTELLANO.pdf> consultado el 2/5/2020)

(2002b). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Londres. Centre for Studies on Inclusive Education. (disponible en <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf> consultado en 2/5/2020)

Ainscow, M., Booth, T., y Vaughan, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *UK: Center for Studies on inclusive education CSIE*.

Aldrich, C. (2011). *Unschooling rules*. Greenleaf Book Group.

Álvarez Balandra, AC (2011). *El Index de Tony Booth y Mel Ainscow: una mirada crítica desde la investigación-acción*. Universidad Pedagógica de México, Revista Universitaria núm. 08, versión pdf disponible en <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev8/alvarez008.pdf> (consultado el 22/junio/2020)

Amor Pan, J.R. (2007). *Ética y discapacidad intelectual*. Universidad Pontificia Comillas.

Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., Edgar, E. B., Forness, S. R., Fuchs, L. S., Jordan D, Kauffman M., Patton JM, Paul J, Rosell J, Rueda R., Schiller E, Skrtic T. y Wong, J. (2000). Perspective: Bridging the Special Education Divide. *Remedial and Special Education*, 21(5), 258.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*.

Armstrong, T. (2012a). *El poder de la neurodiversidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

(2012b). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.

- (2012c). Neurodiversity: More than Just a Good Notion. *Creating an Appropriate 21 st Century Education*, 27.
- Armstrong, T. (2013). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Press.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B. y Waitoller, F. R. (2011). *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform*. McGraw-Hill Education (UK).
- (2012). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Routledge Library Editions: Education, volume 32. Londres. Routledge
- (2013). *The education debate (second edition)*. Bristol. University of Bristol, The Policy Press,
- Bang M. y Vossoughi S. (2016) Participatory Design Research and Educational Justice: Studying Learning and Relations Within Social Change Making, *Cognition and Instruction*, 34:3, 173-193, DOI: 10.1080/07370008.2016.1181879 (disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2016.1181879> consultado el 27/5/2020)
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75. México: Tercera época.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1991). Normalidad y normatividad en pedagogía. *Alternativas*, 4(5). Tandil: Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As.

- (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(6), 61-67. Buenos Aires: IICE.
- Becerra, G. (2018). La epistemología constructivista de Luhmann. Objetivos programáticos, contextos de discusión y supuestos filosóficos. *Sociológica (México)*, 33(95), 9-38.
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Buenos Aires: Topía editorial.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes: Sufrimiento psíquico y crisis social*. Siglo XXI.
- Benavides, M. (2007) La atención a los alumnos con talentos académicos: propuestas de adaptación curricular. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 59-66.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (No. 4). Rowman & Littlefield.
- Blanco Guijarro, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la inclusión y de la escuela hoy*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE), Vol. 4, N° 3.
- Bonals, J. y Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Graó.
- Booth T. y Ainscow M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion in education*. Londres. Routledge.
- Buitrago Echeverri, M. T. y Lara Bernal, W. (2013). Reflexiones sobre las comprensiones de la discapacidad y la sociedad desde una experiencia en el aula. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(1), 65-83.
- Caldo, M. J. y Mariani, M. (2020). El trabajo del inspector en el marco de políticas de reforma. El caso de la provincia de Buenos Aires, Argentina, entre 2003 y 2015. *Foro de Educación*, 18(2), 171-190.

- Cappelletti, M. (1994). *Dimensioni della giustizia nelle società contemporanee: studi di diritto giudiziario comparato*.
- Cappelletti, M. y Garth, B. G. (1996). *El acceso a la justicia: la tendencia en el movimiento mundial para hacer efectivos los derechos*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrington, S. B., Bourke, R. y Haran, V. (2012). Using the index for inclusion to develop inclusive school communities. In *Teaching in inclusive school communities* (pp. 341-366). John Wiley & Sons Inc.
- Carrington, S. y Duke, J. (2014). Learning about inclusion from developing countries: Using the index for inclusion. In *Measuring inclusive education* (Vol. 3, pp. 189-203). Emerald Group Publishing Limited.
- Carrington, S. y Elkins, J. (2002). Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. *Support for learning*, 17(2), 51-57.
- Castro-Rubilar, F., Castaneda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E. y Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de auto adscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105-113.
- Clucellas M. y Scaliter P (2011). Acercar la escuela y la empresa: ¿Es este el verdadero dilema? *En* LA, O., & GRA, I. balance y agenda. (disponible en https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/AyA_10.pdf consultado el 30/junio/2020)
- Comenio, J. A. (1632-1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. (disponible en: http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf)
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- De La Salle, J. B. (s/f-1951) *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza*. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_La_Salle_Unidad_4.pdf

- (1706-1952). Guía de las escuelas cristianas. *Bogotá: Ed Librería Stella.*
- Deppeler, J. y Harvey, D. (2004). Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: Stage one. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 155-184.
- Drucker, P. (2011). *The new realities*. Transaction publishers.
- Duke, J. (2009). *The use of the Index for Inclusion in a regional educational learning community.*
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval Mena, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1-4.
- Echeita Sarrionandia, E. (2006a) Del dicho al hecho hay un gran trecho. Easier said than done. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 29
- (2006b). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Ferri, B. A., Gallagher, D. y Connor, D. J. (2011). Pluralizing Methodologies in the Field of LD from “What Works” to What Matters. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 222-231.
- Filidoro, N. (2011). Nuevas formas de exclusión. En *Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flude, M. y Ahier, J. (Eds.). (2013). *Educability, Schools and Ideology (RLE Edu L)*. Routledge.
- Forlin, C. y Loreman, T. (Eds.). (2014). *Measuring inclusive education*. Ciudad: Emerald Group Publishing.
- Fuchs, D. y Fuchs, L.S. (1993). *Inclusive schools' movement and the radicalization of special education reform.*

(1994). What's "Special" about Special Education? A Field under Siege.

(1998). Building a bridge across the canyon. *Learning Disability Quarterly*, 99-101.

(2009). Creating Opportunities for Intensive Intervention for Students with Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 60-62.

Fuchs, L. S., Fuchs, D. y Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *The Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of Educational Reform*. Routledge.

(2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo de déficit al modelo de escuela inclusiva. En M^a. Reyes Berruezo Albéniz, S. Conejero López (coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona, 429-440.

Gorostiaga, J. M. (2007). La democratización de la gestión escolar en la Argentina: una comparación de políticas provinciales. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-23.

Gorostiaga, J. M. (2020). ¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. *Educar em Revista*, 36.

Gorostiaga, J. M., Acedo, C. y González, S. S. (2004). ¿Equidad y calidad en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica? El caso de la Provincia de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 0.

- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y Molinuevo, J. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Halinen, I. y Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas*, 38(1), 97-127.
- Heung, V. (2006). Can the introduction of an inclusion index move a system forward? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 309-322.
- Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. *Improving school leadership*, 2, 21-35.
- Klingner, J. K. y Boardman, A. G. (2011). Addressing the “research gap” in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 208-218.
- Levin, H.M (2008). The Economic Payoff to investing in Educational Justice. *Educational Researcher*, 2009, vol. 38, n 1, 5-20. Disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X08331192> (consultado el 27/5/2020).
- Levine, M. D. (2003). *Mentes diferentes, aprendizajes diferentes: un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. Paidós.
- Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. Separata. *Revista Educación*, 3(6).
- Lus, M. A. (1995). *El pesado tema del retardo mental leve. De la*.
- Mac Gregor, E. F. (2009). Mauro Cappelletti y el Derecho procesal constitucional comparado. *Anuario iberoamericano de justicia constitucional*, (13), 267-306.

- Maldonado, J. A. V. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, (12).
- Maldonado, L. (2020). *Tecnología y Educación. Recursos para personas con dificultades de aprendizaje, limitaciones intelectuales, motoras, visuales y auditivas*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Masschelein, J. (2011). Philosophy of education. *Bajo Palabra. Revista de filosofía*, 2(6), 39-40.
- Mead, M. (1970/2006). *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación* (5ª Reimpresión). Barcelona: Gedisa.
- Mitchell, C., De Lange, N. y Thuy, N. T. X. (2008). "Let's not leave this problem": exploring inclusive education in rural South Africa. *Prospects*, 38(1), 99-112.
- Moya Maya, A., Martínez Ferrer, J. y Ruiz Salguero, J. M. (2012). *Del aula de educación especial al aula de recursos. Una evolución hacia la inclusión*
- Murillo, J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.html>
- Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Colección Educausa, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2018). *El colapso de la educación*, Buenos Aires. Paidós.
- Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), 149-179.
- Par, F. (2005). La discapacidad en Argentina. *Un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes al 2005*.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

(2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

(2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23. (disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111>)

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.

Ponce de León, M. A. y Longobucco, H. J. (2008). Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: Entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas. En *V Jornadas de Sociología de la UNLP 10, 11 y 12 de diciembre de 2008 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Portuondo Sao, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista cubana de salud pública*, 30(4), 0-0.

Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. 1982. New York: Vintage.

(2011). *The end of education: Redefining the value of school*. Vintage.

Ricoeur, P (1986). *Ideología y utopía*. Barcelona. Editorial Gedisa.

Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

(2013). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.

Rovner, H. y Monjeau E (2017). *La mala educación*. Buenos Aires. Penguin Random House.

- Rueda, R. (2011). Commentary: The need for more expansive frameworks: A practical perspective. *Learning Disability Quarterly*, 180-182.
- Rutter, M., Tizard, J. y Whitmore, K. (1970). *Education, health and behaviour*. Longman Publishing Group.
- Sacson, E. J. (2018). El derecho a la educación inclusiva, un título en igualdad de condiciones. *Derechos en Acción*, 7, 60.
- Sánchez S., Rodríguez, H. y Sandoval M. (2019). Descriptive and comparative of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 1-13.
- Sánchez Zinny, G (2020). *Educación. Lo que no nos cuentan*. Fundación de Promoción Educativa.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la Escuela. Una cuestión pública. *Colección Educación: Otros Lenguajes*.
- Sinek, S. (2014). *Leaders eat last: Why some teams pull together and others don't*. Penguin.
- Skliar, C. (1999). *Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*.
- Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumento y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades educativas. Disponible en (http://vocesenelsilencio.com.ar/notas/Poner_en_tela_de_juicio_la_normalidad.rtf. consultado el 2/5/2013)
- (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc Libros.
- (2009). Del estar-juntos en educación. *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*, (12), 63-76.

- (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 153-164.
- Skliar, C. y Bárcena, F. (2013). Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido). *Plumilla Educativa*, (12), 11-28.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. (1 Edición) Argentina: Homo Sapiens.
- Sosa, L. M. (2008). Educación corporal y Diversidad (estudio sobre prácticas corporales de inclusión de niños/as con discapacidades). In *Jornadas de Cuerpo y Cultura*. . Disponible en: GoogleAcademics, File: pdf. (<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.724.te.724.pdf>. consultado el 2/5/2013).
- Souto Simão, M., Águila Mendizábal, C. D., Alas Solís, M., Camargo, R. B. D., Castillo Aramburu, M., Martínez Ellsberg, J y Villalobos Dintrans, C. (2016). *Transferencias directas a escuelas: reflexiones sobre prácticas en América Latina*. (disponible en pdf en [www: http://ceppe.uc.cl/images/articulo/Transferencias_a_Escuelas_AL.pdf](http://ceppe.uc.cl/images/articulo/Transferencias_a_Escuelas_AL.pdf) consultado el 30/junio/2020)
- Tomlinson, S. (1982/2012). *A sociology of special education*. Abingdon. Routledge & Kegan Paul. Londres, Boston y J Henley.
- (2014). *The Politics of Race, Class and Special Education: The Selected Works of Sally Tomlinson*. Routledge.
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-113.
- Vain, P. (2005) Educación y diversidad. Espejismos y realidades. En *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.

(2006) El concepto necesidades educativas especiales ¿Un nuevo eufemismo educativo? En *Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Valdez, D. D. (2009/2012). *Ayudas para aprender: Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. (3ª Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa: criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC.

Verdugo Alonso, M. A. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. In *Educación para la vida* (pp. 9-18). Obra Social y Cultural Cajasur.

Viñao, A.(2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10). Ediciones Morata.

Vivar, D. M., Delgado, P. S., Corona, D. G. y García, M. G. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y diversidad. Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(1), 23-31.

Warnock, M. A. R. Y. (1979). Children with special needs: the Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667

9.2.- DOCUMENTOS, TRATADOS, INFORMES Y LEGISLACIÓN

Adrogué M.J. y Septiembre Films (2010). *Oportunidades*. Youtube (www.youtube.com/watch?v=18YcelJk2O4&t=39s)

Argentina - Estado Argentino (2018) *Informes periódicos segundo y tercero presentados por el Estado Argentino ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la Organización de las*

Naciones Unidas (extraído el 16 de Septiembre de 2020 desde https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fARG%2f2-3&Lang=es)

Argentina - Ministerio Público de la Defensa, Defensoría General de la Nación Argentina (2017). *Informe al Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la Organización de las Naciones Unidas* (extraído el 16 de Septiembre de 2020 desde https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2fCRPD%2fICS%2fARG%2f28580&Lang=es)

Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución 311/2016 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad* (extraída el 6/4/2020 de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>)

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2020). Resolución nro. 33/2020 del 27/enero/2020, RESOC-2020-33-GDEBA-DGCYE, Boletín oficial PBA 31/enero/2020

(2017). *Resolución nro. 1664/2017*. RESFC-2017-GDEBA-DGCYE, Boletín Oficial PBA Nro. 28226 del 01/03/2018

(2018a). *Resolución nro. 1107/2018. Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*. RESFC-2018-1107-GDEBA-DGCYE, Boletín oficial PBA 9/mayo/2018.

(2018b). *Resolución nro. 4891/2018. Pautas para la certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*. RESFC-2018-4891-gdeba-dgcye, publicada el 18/12/2018 en Boletín Oficial Nro. 28423.

(2019a). *Informe Evaluación Aprendizajes en Educación Especial, 2019* (extraído el 27/5/2020 de

<http://www.abc.gob.ar/informe-de-evaluacion-de-aprendizajes-en-educacion-especial>)

(2019b). 2019: *El estado de la escuela. Datos e indicadores* (extraído el 1/7/2020 de http://www.abc.gob.ar/sites/default/files/el_estado_de_la_escuela_ano_2019_1.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Grupo art. 24 por la Educación Inclusiva (2019). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos* aprobada mediante resolución Nro. 6257/2019 (RESFC 6257-DGCYE-19), Boletín oficial 8/nov/2019 disponible en versión pdf en http://abc.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_y_de_calidad_un_derecho_de_todos.pdf (consultado 8/ 6/ 2020) y Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires del 22/nov/2019, <https://www.eldial.com/nuevo/boletinBA/2019/BA191122.pdf> aprobado mediante Resolución del 8/nov./2019, Nro. 6257/2019 (RESFC-2019-6257-GDEBA-DGCYE).

Edmund Rice International y Educación Inclusiva ONG (2017), *Comité de los derechos de las Personas con Discapacidad, 18va Sesión, Informe Conjunto* (extraído el 16 de Septiembre de 2020 desde https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2fCRPD%2fICS%2fARG%2f29253&Lang=es)

Gran Bretaña, Parlamento (1981). *Education Act 1981* (extraído el 9/6/2020 de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted>)

Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (2017) *Informe Sombra ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la Organización de las Naciones Unidas* (extraído el 16 de Septiembre de 2020 desde https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal)

/Download.aspx?symbolno=INT%2fCRPD%2fICS%2fARG%2f28478&Lang=es)

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario*. Serie C. Población con dificultad o limitación permanente (2014). Buenos Aires. INDEC. Disponible en https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/sociedad/PDLP_10_14.pdf

(2019). Identificación de la población con discapacidad en Argentina: aprendizajes y desafíos hacia la ronda censal 2020. Documentos de Trabajo Indec Nro. 24. En *Aspectos conceptuales de los censos de población y vivienda: desafíos para la definición de contenidos incluyentes en la Ronda 2020. - 1a ed . - INDEC, 2019.* (Libro digital, PDF disponible en https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/publicaciones/discapacidad_ronda_censal_2020.pdf consultado el 9/julio/2020)

Provincia de Buenos Aires. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Nro. 13.688 (2007). Promulgación 05/07/2007; publicación 10/07/2007 Boletín Oficial PBA Nro. 25692 (disponible en <https://normas.gba.gov.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>)

Ley del Estatuto Docente de la Provincia de Buenos Aires. Nro. 10.579 (1987) y modificatorias (disponible en http://servicios.abc.gov.ar/docentes/concursodocente/normativa/leyes/ley_10579.pdf)

Argentina. Ley Nacional de Educación Nro. 26206 (2006). Promulgación el 27/dic/2006, publicación en Boletín Oficial de la Nación el 28/dic/2006 y fe de erratas el 6/feb/2007 (disponible en <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/texact.htm>)

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina (2017). *Guía de orientación para la aplicación de la resolución del Consejo Federal*

de Educación Nro. 311 del 15 de dic. de 2016. Aprobada mediante Resolución Nro. 2509 -RES. MEyDN 2509/17- (extraída el 3/7/20 de [http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%202509-2017%20\(MEyD-%20Guia%20por%20Res%20311-06\).pdf](http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%202509-2017%20(MEyD-%20Guia%20por%20Res%20311-06).pdf))

(2017). Resolución Nro. 2945 (RES. MEyDN 2945/17).

ONU (1945). *Carta orgánica de la Organización de las Naciones Unidas*, San Francisco, 26 de junio de 1945 (disponible en <https://www.un.org/es/charter-united-nations/>)

(1948). *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*. Paris, 10 de diciembre de 1948 (disponible en [http://undocs.org/A/RES/217\(III\)](http://undocs.org/A/RES/217(III)))

(1966). *Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos*. Nueva York, 16 de diciembre de 1966 (disponible en <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>)

(1966). *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Nueva York, 16 de diciembre de 1966 (disponible en <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>)

(1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York, 20 de noviembre de 1989, disponible en <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx#:~:text=Art%C3%ADculo%201,antes%20la%20mayor%20edad>)

(2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, 13 de diciembre de 2006, disponible en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>)

(2013). *Informe de la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, A/HRC/25/29, 2013.

(2016) Comisión Revisora Derechos de las Personas con Discapacidad *Informe de cuestiones previas*. CRPD/C/ARG/QPR/2-3 (extraído el 12 de mayo de 2020 desde <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/273/87/PDF/G1727387.pdf?OpenElement>)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI

Organización Mundial de la Salud (2017). *10 datos sobre discapacidad* (extraído el 16 de Septiembre de 2020 desde <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>)

Permanent Assembly for Human Rights, Users of Mental Health Assembly for Our Rights, Azul Association, Andar Civil Association, Críos Civil Association, Association for Equality and Justice, Colibrí Association, Association for the Support of Persons with Schizophrenia and their Families of the province of Jujuy, Association of Persons with Down Syndrome, Association for Civil Rights, Center for Legal and Social Studies, "Alicia Moreau" Center for Research and Teaching in Human Rights – National University of Mar del Plata, Commission for the Inclusion of Persons with Disabilities, University Commission on Disability– National University of La Plata, Argentine Federation of Institutions for the Blind and Visually Impaired, Argentine Federation of Rare Diseases, Federation of Protected Workshops, Despejarte.com Foundation, Integrando Foundation, Tigre Foundation for Inclusion, Tomar Acción Foundation, Rumbos Foundation, Specialized Institute on Disability Law of the Rosario Bar Association,

Intersectional Working Group on Disability and Human Rights of Córdoba, Movement of the Blind and Visually Impaired Unit of Rosario, Observatory of Mental Health and Human Rights of Córdoba, Program of Disability and Human Rights – Faculty of Law – National University of Rosario, Network for the Rights of Persons with Disabilities (2018). *Committee on the rights of persons with disabilities. 18th Period of Sessions / Evaluation on Argentina. Status of persons with disability in Argentina 2013/2017*. (extraído el 16 de Septiembre de 2020 desde https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2fCRPD%2fICS%2fARG%2f28578&Lang=es)

Red por los derechos de las personas con discapacidad -REDI- (2017), *Informe Alternativo: Situación de las personas con discapacidad en Argentina 2013/2017*, 18° Periodo de sesiones / Evaluación sobre Argentina, Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, ONU, disponible en <http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Informe-alternativo-Argentina-2017/Informe-Alternativo-Argentina.pdf> (consultado el 9/ junio/ 2020).

UNESCO Educación Especial e Inclusión Educativa (2016). *XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago (disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>)

UNESCO (1990). *Conferencia mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien (extraída el 14/7/2020 desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>)

(1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, 10 de junio de 1994 (extraída el 5/6/2020 desde <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>)

US Supreme Court, *Brown v. Board of Education of Topeka* (No. 1.), 347 U.S. 483, 1954 en <http://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/347/483>

Warnock Committee, Gran Bretaña (1978). *Special educational needs: The Warnock report*. London. DES, en <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (consultado en 27/5/2020)

World Health Organization y The World Bank (2011), *World Report on Disability*, en (extraído el 29/1/2014 de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html)

10.- ANEXOS

A.- *INCLUSION INDEX: DIMENSIONES, SECCIONES, INDICADORES Y PREGUNTAS*
(FUENTE: Ainscow, Booth, y Vaughan, 2000).

B.- *ENCUESTA SUMINISTRADA A MIEMBROS DE SUPERVISIÓN*

ANEXOS

ANEXO A. Inclusion Index. Dimensiones, Secciones, Indicadores y Preguntas

Parte 3
Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

SECCIÓN A.1 Construir una comunidad
SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos
SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje
SECCIÓN C.2 Movilizar recursos

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Indicadores

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

- INDICADOR A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.
- A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.
- A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

A.2 Establecer valores inclusivos

- INDICADOR A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.
- A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".
- A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Indicadores

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas**B.1 Desarrollar una escuela para todos**

- INDICADOR B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.
- B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.
- B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
- B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

- INDICADOR B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- B.2.3. Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.
- B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.¹¹
- B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano¹² como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico.
- B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.
- B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.
- B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

- INDICADOR C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
- C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
- C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.11. Los "deberes para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2 Movilizar recursos

- INDICADOR C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

Dimensiones, indicadores
y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.

- i. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?
- ii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes?
- iii. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?
- iv. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., está disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario)?
- v. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje de señas y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este recurso?
- vi. ¿En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?
- vii. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?¹³
- viii. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y los colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones?
- ix. ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?
- x. ¿El alumnado siente que pertenece a su clase o a su aula de tutoría?
- xi. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del Consejo Escolar y los miembros de la comunidad sienten que pertenecen a la escuela?

MÁS PREGUNTAS

- -
 -
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

- i. ¿ Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?
- ii. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?
- iii. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?
- iv. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, alumno tutor, grupo de apoyo..)?¹⁴
- v. ¿Los estudiantes comparten los amigos en vez de competir por ellos?
- vi. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?
- vii. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?
- viii. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?
- ix. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje son distintos al de ellos?
- x. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?
- xí. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.

- i. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?
- ii. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?
- iii. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal de la escuela?
- iv. ¿Se implican todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo?
- v. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?
- vi. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?¹⁵
- vii. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?
- viii. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?
- ix. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?
- x. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?
- xi. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?

MÁS PREGUNTAS

- -
 -
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A **Crear CULTURAS inclusivas**

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.4. *El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.*

- i. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?
- ii. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?
- iii. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?
- iv. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?
- v. ¿Tienen los y las estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?
- vi. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?
- vii. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?
- viii. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?¹⁶
- ix. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?
- x. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?
- xi. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver sus dificultades?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.

- i. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?
- ii. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?
- iii. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas educativas?
- iv. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?
- v. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?
- vi. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen a reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?
- vii. ¿Se ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?
- viii. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?
- ix. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?
- x. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas?
- xí. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?
- xii. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?
- xiii. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados en la escuela?
- xiv. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.

- i. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?¹⁷
- ii. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?¹⁸
- iii. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escdar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?
- iv. ¿Se valoran las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?
- v. ¿ La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias ?
- vi. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?¹⁹
- vii. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?
- viii. ¿ Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar a la escuela?
- ix. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?
- x. ¿ Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?
- xí. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta "necesidades educativas especiales"?
- xii. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?

MÁS PREGUNTAS

•

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

- i. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...)?
- ii. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?
- iii. ¿ Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?
- iv. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?
- v. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?
- vi. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se preocupan de conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?
- vii. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?
- viii. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.

- i. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?
- ii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?
- iii. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?
- iv. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?
- v. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?
- vi. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?
- vii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?
- viii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?
- ix. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas?
- x. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?
- xi. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?
- xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?
- xiii. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no de resultados?

MÁS PREGUNTAS

- -
 -
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.2. *El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.*

- i. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad educativa de apoyo como el incremento del logro académico?
- ii. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?
- iii. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?
- iv. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?
- v. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?
- vi. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad, independientemente de su contexto, su logro o su discapacidad?
- vii. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?
- viii. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?
- ix. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?
- x. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?
- xi. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?²⁰

Dimensiones, indicadores
y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADORA.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.

- i. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?
- ii. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, independientemente del status de su trabajo o si están o no empleados?
- iii. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?
- iv. ¿Se considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?
- v. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?
- vi. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos?
- vii. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?
- viii. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado y sus familias?
- ix. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?²¹
- x. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?
- xi. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?²²

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.

- i. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?
- ii. ¿Sienten los estudiantes que gustan a los docentes?
- iii. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?²³
- iv. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?²⁴
- v. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?
- vi. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?
- vii. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña en el centro?
- viii. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?
- ix. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?
- x. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?
- xi. ¿Se acepta que el personal pueda expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?
- xii. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?
- xiii. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, duchas y armarios, en buenas condiciones?
- xiv. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en las duchas y en educación física?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADORA.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación.

- i. ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?
- ii. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?
- iii. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?
- iv. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?
- v. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?
- vi. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?
- vii. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha sido clasificado "con necesidades educativas especiales"?
- viii. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como "con necesidades educativas especiales" puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?
- ix. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con "necesidades especiales" con el resto?
- x. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?²⁵

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADORA.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

- i. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la "raza", el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?
- ii. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia?
- iii. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?
- iv. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?
- v. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?
- vi. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas...)?
- vii. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbianas como opciones sexuales legítimas?
- viii. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?
- ix. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?
- x. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?
- xi. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?
- xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?
- xiii. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como dificultades prácticas?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.1. *Los nombramientos y las promociones del personal son justas.*

- i. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?
- ii. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?
- iii. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?
- iv. ¿Hay una estrategia clara para eliminar las barreras al nombramiento del personal con discapacidad?
- v. ¿Favorecen de forma desproporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?
- vi. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?
- vii. ¿Es un criterio especial para el nombramiento del personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?
- viii. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?
- ix. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?²⁶

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.

- i. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo, en la que puede ser también una nueva localidad?
- ii. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal se sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un "nosotros" que les excluya?
- iii. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?
- iv. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?
- v. ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?
- vi. ¿Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo también las contribuciones del nuevo personal?
- vii. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?
- viii. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?
- ix. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

- i. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas?
- ii. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela?
- iii. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?
- iv. ¿Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en escuelas especiales, y a sus familias para que asista a la escuela?
- v. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?
- vi. ¿Hay evidencia de un aumento de la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?
- vii. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso?
- viii. ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?²⁷

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

- i. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?
- ii. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego, el comedor o cafetería y las exposiciones?
- iii. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?
- iv. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?
- v. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como de personal docente y no docente, los miembros del Consejo Escolar, las familias y otros miembros de la comunidad?
- vi. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias como parte del proyecto de la escuela?
- vii. ¿La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

- i. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado?
- ii. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?
- iii. Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?
- iv. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto al manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?
- v. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?
- vi. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?
- vii. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez a la escuela?
- viii. ¿El alumnado nuevo tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?
- ix. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre ésta y la Secundaria?
- x. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer fácil el cambio?

MÁS PREGUNTAS

- -
 -
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

- i. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses,)?²⁸
- ii. ¿Hay un tratamiento justo para todos los grupos de aprendizaje en términos del uso de recursos, la ubicación de las salas y la designación de docentes y otros profesionales?
- iii. Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablan el mismo idioma?
- iv. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?
- v. ¿Cuando se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?
- vi. ¿Cuando se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?
- vii. Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?
- viii. ¿Es consciente la escuela de los requisitos legales de educar juntos a los estudiantes que experimentan y no experimentan dificultades en el aprendizaje?
- ix. ¿Donde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?
- x. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?
- xi. ¿Cuando hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

- i. ¿Se consideran las políticas de apoyo como parte de un plan general de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela?
- ii. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?
- iii. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?
- iv. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto de dichos apoyos?
- v. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y ésta es dirigida por un miembro del personal con más experiencia?
- vi. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el *status quo* de ciertas áreas profesionales?
- vii. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.

- i. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?
- ii. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?
- iii. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos?
- iv. ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?
- v. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?
- vi. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?
- vii. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, vídeo, proyector de transparencias, ordenadores/Internet)?
- viii. ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?
- ix. ¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a las personas con discapacidad?
- x. ¿El personal del centro educativo aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?
- xi. ¿El personal del centro y los miembros del Consejo Escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?

MÁS PREGUNTAS

- -
 -
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.

- i. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?
- ii. ¿La escuela denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de “coordinador de necesidades educativas especiales”?
- iii. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?
- iv. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?
- v. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adición especial a su educación?
- vi. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?
- vii. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?
- viii. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?
- ix. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.4. *La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.*

- i. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?
- ii. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado?
- iii. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con "necesidades educativas especiales"?
- iv. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?
- v. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?
- vi. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no sólo de algunos alumnos en particular?
- vii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?
- viii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?
- ix. ¿Los informes de evaluación sobre las "necesidades educativas especiales" se centran en los "puntos fuertes" de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?
- x. ¿Los informes de evaluación sobre los "alumnos con necesidades educativas especiales" especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?
- xí. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con "necesidades educativas especiales" especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano²⁹ como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

- i. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano³⁰ como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?
- ii. ¿Se dirige el apoyo a identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, en vez de clasificarles en categorías del tipo “con dificultad en una segunda lengua” o “con dificultades de aprendizaje”?
- iii. ¿Se mantienen altas expectativas de logro en el caso de todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano³¹ como segunda lengua?
- iv. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?
- v. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?
- vi. ¿La escuela cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?
- vii. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano³² como segunda lengua supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado?
- viii. ¿El apoyo que reciben los alumnos y alumnas que aprenden castellano³³ como segunda lengua, considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del curriculum y de apoyo pedagógico.

- i. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan orientación y apoyo psicológico?
- ii. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás?
- iii. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?
- iv. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?
- v. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?
- vi. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?
- vii. ¿Se utiliza la información que proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?
- viii. ¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?
- ix. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos en "situación de tutela o de protección" motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?
- x. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos en situación de tutela o de protección se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores de las residencias u hogares?
- xi. ¿Las políticas de apoyo emocional y psicológico están orientadas al bienestar de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y conductuales?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.

- i. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?
- ii. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?
- iii. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?
- iv. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?
- v. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?³⁴
- vi. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?
- vii. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?
- viii. ¿Todos los miembros del personal de la escuela comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?
- ix. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?
- x. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales?
- xi. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar?
- xii. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar

- i. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?
- ii. ¿Evita el centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?
- iii. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?
- iv. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?
- v. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?
- vi. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se hayan negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos y alumnas?
- vii. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?
- viii. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas?
- ix. ¿Hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el absentismo escolar?
- x. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?
- xi. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?
- xii. ¿Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como con la materia que imparte?
- xiii. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias no autorizadas?
- xiv. ¿Las ausencias no autorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

- i. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?
- ii. ¿Se considera que la intimidación es un derivado potencial de todas las relaciones de poder?
- iii. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?
- iv. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?
- v. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?
- vi. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?
- vii. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad?
- viii. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?
- ix. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?
- x. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal pueda acudir si están siendo intimidados?
- xi. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?
- xii. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?
- xiii. ¿Se ha reducido la intimidación?

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.

- i. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?
- ii. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?
- iii. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?
- iv. ¿Se tienen en cuenta los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?
- v. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?
- vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades?
- vii. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?³⁵
- viii. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?
- ix. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?
- x. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?
- xi. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?
- xii. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

- i. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito?
- ii. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?
- iii. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?
- iv. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?
- v. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?
- vi. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo *castellano*² como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?
- vii. ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo *castellano* como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al *castellano*?
- viii. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?
- ix. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus culturas o creencias religiosas?
- x. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?
- xi. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales?
- xii. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?
- xiii. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?

MÁS PREGUNTAS

•

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.3. El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia.

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?
- ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?
- iii. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?
- iv. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?
- v. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?
- vi. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?
- vii. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?
- viii. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?
- ix. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?
- x. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos)?
- xi. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?
- xii. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- ii. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?
- iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?
- iv. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?³⁶
- v. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?
- vi. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?
- vii. ¿Se enseña a las y los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?
- viii. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?
- ix. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?
- x. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?
- xi. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo que ha aprendido?
- xii. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?
- xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?
- xiv. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?
- xv. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?
- xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?
- xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula?
- xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?

MÁS PREGUNTAS

•

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.5. *Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.*

- i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?
- ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?
- iii. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión)?³⁷
- iv. Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?³⁸
- v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?
- vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?
- vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?
- viii. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?
- ix. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?
- x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?
- xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?
- xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?
- xiii. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?
- xiv. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?³⁹

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.6. *La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.*

- i. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?
- ii. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
- iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?
- iv. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?
- v. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?
- vi. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?
- vii. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?
- viii. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?
- ix. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?
- x. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?
- xi. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?⁴⁰
- xii. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?⁴¹
- xiii. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?⁴²

MÁS PREGUNTAS

•

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.7. *La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.*

- i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?
- ii. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?
- iii. ¿El personal comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?
- iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?
- v. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?
- vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?
- vii. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?
- viii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?
- ix. Si hay más de un adulto en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?
- x. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?
- xi. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?
- xii. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?⁴³

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.8. *Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.*

- i. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?
- ii. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?
- iii. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?⁴⁴
- iv. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?
- v. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?
- vi. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?
- vii. ¿Comparten los docentes de aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?
- viii. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?
- ix. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?
- x. ¿El personal que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.9. *Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.*

- i. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?
- ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?
- iii. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?
- iv. ¿Sienten todos los y las estudiantes que son tratados de manera justa?
- v. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?
- vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?
- vii. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?
- viii. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?
- ix. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?
- x. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?

MÁS PREGUNTAS

- -
 -
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- i. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?
- ii. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?
- iii. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?
- iv. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?
- v. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?
- vi. ¿Evitan los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de los jóvenes con sus iguales?
- vii. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales de apoyo?
- viii. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar en su puesto?
- ix. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?⁴⁵

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.11. *Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.*

- i. ¿Tienen siempre los deberes un objetivo pedagógico claro?
- ii. ¿Se relacionan los deberes para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?
- iii. ¿Se da la oportunidad de presentar los deberes para la casa de distintas maneras?
- iv. ¿Los deberes para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?
- v. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?
- vi. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de los deberes para la casa antes de finalizar las clases?
- vii. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?
- viii. ¿Se brindan oportunidades para hacer los deberes en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?
- ix. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?
- x. ¿Los deberes para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?
- xi. ¿Aquellos que ponen deberes para la casa se aseguran de que se puedan completar sin ayuda de los padres o tutores?
- xii. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus deberes?
- xiii. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?
- xiv. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?⁴⁶

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.12. *Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.*

- i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?
- ii. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares?
- iii. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?
- iv. ¿Hay oportunidades para que los niños o las niñas participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?
- v. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos, etc.?
- vi. ¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar al fútbol)?
- vii. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?
- viii. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?
- ix. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?
- x. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes del centro, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?
- xi. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes para participar en actividades fuera del centro educativo?
- xii. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?
- xiii. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?
- xiv. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR C.2.1. *Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.*

- i. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?
- ii. ¿Está claro cómo se asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?
- iii. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?
- iv. ¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado “con necesidades educativas especiales”?
- v. ¿Los recursos para responder a “las necesidades educativas especiales”, se utilizan para aumentar la capacidad de la escuela de atender a la diversidad?
- vi. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?
- vii. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR C.2.2. *Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.*

- i. ¿Hay un registro actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?

Esto puede incluir:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| - Museos y archivos locales. | - Centros e instalaciones deportivas. |
| - Galerías de arte. | - Parques. |
| - Centros locales religiosos. | - Representantes de los políticos. |
| - Grupos comunitarios y asociaciones. | - Líderes de pueblos originarios. |
| - Municipio. | - Sindicatos. |
| - Bibliotecas. | - Asociación de asesoría ciudadana. |
| - Empresas locales. | - Granjas urbanas y rurales. |
| - Hospitales. | - Departamentos del patrimonio y de edificios antiguos. |
| - Asilos y residencias de ancianos. | - Estaciones de trenes, aeropuertos, y servicios de autobuses. |
| - Servicio de policía. | - Centros de estudio. |
| - Servicio de bomberos. | - Otros colegios y universidades. |
| - Asociaciones de voluntarios. | |
| - Otros. | |

- ii. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo y curricular de la escuela?
- iii. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?
- iv. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,)?⁴⁷
- v. ¿Se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado?
- vi. ¿Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como tutores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?
- vii. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para las actividades de clase?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR C.2.3. *Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.*

- i. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?
- ii. ¿Se motiva al personal de la escuela a desarrollar sus conocimientos y habilidades?
- iii. ¿La variedad de lenguas habladas por el personal de la escuela se utilizan como un recurso para el alumnado?
- iv. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?
- v. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y contextos de origen del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?
- vi. ¿El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás?
- vii. ¿Se favorece que el personal cuestione las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades del alumnado?
- viii. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto de profesorado en relación con las preocupaciones respecto del alumnado?
- ix. ¿El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia del personal de otros centros educativos?
- x. ¿El personal de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR C.2.4. *La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.*

- i. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares?
- ii. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?
- iii. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos?
- iv. ¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?
- v. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?
- vi. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?
- vii. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utiliza como un recurso lingüístico rico para el trabajo en el área de lenguaje?
- viii. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?
- ix. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?

MÁS PREGUNTAS

- -
 -
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR C.2.5. *El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.*

- i. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos "reciclables" para apoyar el aprendizaje?
- ii. ¿Conoce todo el personal los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases?
- iii. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca de forma autónoma?
- iv. ¿Hay una preocupación para ir mejorando la biblioteca como un recurso de aprendizaje para todos?
- v. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no-ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencias visuales?
- vi. ¿Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado?
- vii. ¿Se integran las computadoras en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares?
- viii. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión educativos dentro del currículo?
- ix. ¿El personal utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?
- x. ¿Se da a todo el alumnado oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico?
- xi. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y en las tareas para la casa?
- xii. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del curriculum?
- xiii. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?
- xiv. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?
- xv. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad, por ejemplo, en letras grandes o Braille?

Prioridades de desarrollo

Hoja resumen

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con la escuela:

- | | | | | | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Docente | <input type="checkbox"/> | Profesional de apoyo | <input type="checkbox"/> | Otro miembro del personal |
| <input type="checkbox"/> | Alumno | <input type="checkbox"/> | Familia | <input type="checkbox"/> | Consejo Escolar |
| <input type="checkbox"/> | Otros (especificar) | | | | |

Anote una o dos prioridades en cualquiera de las áreas que usted cree que es necesario desarrollar en la escuela. Estas prioridades se pueden relacionar con uno o varios indicadores, una pregunta o varias, o un aspecto no cubierto en los materiales del *Índice*. Debería tener en cuenta las implicaciones que puede tener una recomendación en una dimensión con cambios en las otras dimensiones.

DIMENSIÓN A **Crear CULTURAS inclusivas**

Construir una comunidad *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Establecer valores inclusivos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

DIMENSIÓN B **Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

Desarrollar una escuela para todos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Organizar el apoyo para atender a la diversidad *Indicadores/preguntas/otros temas:*

DIMENSIÓN C **Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

Orquestrar el aprendizaje *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Movilizar recursos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Cuestionario 1

Cuestionario de indicadores

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

- Docente Profesional de apoyo Otro miembro del personal
 Alumno Familia Consejo Escolar
 Otros (especificar)

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los miembros del personal colaboran entre ellos.				
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.				
A.1.6. El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.				
A.2.4. El personal y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5. El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela.				
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones				

del personal son justas.				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.				
B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4. La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado.				

Continúa

Cuestionario 1

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.2.3. Las políticas relacionadas con "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.				
B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico.				
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del curriculum y el apoyo pedagógico.				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.				
C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todo el alumnado.				
C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen				

al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.				
C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Continúa

Prioridades de desarrollo:

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

Cuestionario 2

Indicadores adaptados para la inclusión
(alumnado y familia)

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido en la escuela.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. El personal trabaja bien en colaboración.				
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Las familias se sienten implicadas en la escuela.				
A.1.6. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.				
A.2.1. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
B.1.4. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.				
B.2.7. Se han reducido las expulsiones por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia a clase.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.				
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.3. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				

C.1.5. El alumnado aprende de manera cooperativa.				
C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				

Continúa

Questionario 2

Señale los tres cambios que le gustaría ver en la escuela:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Cuestionario 3

Lo que pienso de la escuela Sleaward

Estoy en el grupo _____

Soy hombre

Soy mujer

Por favor, ponga una cruz.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
1. Creo que esta es una buena escuela.			
2. Esta escuela es la mejor de la zona.			
3. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.			
4. Me gustaría que hubiera el mismo número de niños y niñas en esta escuela.			
5. Me gustaría que hubiera una mayor mezcla de alumnos de diferentes orígenes.			
6. Me gustaría estudiar Bengalí.			
7. Siento que hay un conflicto entre la vida de la casa y la de la escuela			
8. Creo que los alumnos deberían poder conversar en clase en Bengalí.			
9. Algunas veces los alumnos se dicen en clase cosas entre ellos en Bengalí para que no les entienda el profesor.			
10. Creo que la organización para las duchas en educación física es satisfactoria.			
11. Creo que el estado de los baños en esta escuela es satisfactorio.			
12. Me sería muy útil que hubiera un armario donde pudiera dejar mis cosas.			
13. Me siento incómodo/a en algunas clases debido a mis creencias religiosas.			
14. Me preocupa meterme en problemas con las pandillas.			
15. Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela.			
16. Es más fácil mezclarse con alumnos del otro sexo dentro que fuera de la escuela.			
17. Se trata al alumnado con discapacidad con respeto en esta escuela.			
18. No se trata a nadie mal en esta escuela por el color de su piel.			
19. Me puedo mezclar con estudiantes dentro			

de la escuela que no viven en la zona.			
20. Me puedo mezclar con estudiantes que no viven en mi zona fuera de la escuela.			
21. Siento que en esta escuela se respeta mi religión.			
22. Siento que mi familia podría desaprobarme con quién me mezclo en la escuela.			
23. No se trata mal a nadie por la procedencia de su familia.			
24. Me he sentido intimidado en esta escuela durante el último trimestre.			
25. Muchos estudiantes son intimidados en esta escuela.			
26. El alumnado que está aprendiendo inglés como segunda lengua recibe la ayuda que necesita.			
27. Cualquier estudiante puede recibir la ayuda de los profesores en las clases cuando la necesitan.			
28. Los estudiantes reciben ayuda de otros estudiantes en las clases.			
29. Tengo un lugar para hacer los deberes en casa.			
30. Cuando quiero puedo hacer los deberes en la escuela.			
31. Creo que el profesorado y el alumnado se llevan bien.			
32. Creo que el profesorado pone más interés en el alumnado que tiene las notas más altas.			

Hay tres cosas principales que me gustaría cambiar en esta escuela:

1

2

3

Cuestionario 4

Lo que pienso de mi escuela secundaria

Soy hombre Soy mujer

Estoy en el curso _____

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
1. En las clases suelo trabajar con otros alumnos en parejas y en grupos pequeños.			
2. Disfruto de la mayoría de mis clases.			
3. Cuando tengo un problema con mi trabajo, pido ayuda a los profesores.			
4. Aprendo mucho en esta escuela.			
5. Mis amigos me ayudan en clase cuando me estanco en mi trabajo.			
6. Tener un profesor de apoyo en algunas de mis clases me ayuda en mi aprendizaje.			
7. En las clases, los profesores están interesados en escuchar mis ideas.			
8. Al profesorado no le importa que cometa errores en mi trabajo si he intentado hacerlo lo mejor posible.			
9. Se expone mi trabajo en las paredes del centro.			
10. El personal de esta escuela es amable conmigo.			
11. Creo que los profesores son justos cuando castigan a un alumno.			
12. Creo que los profesores son justos cuando premian o alaban a un alumno.			
13. Creo que a algunos profesores les gustan determinados alumnos más que otros.			
14. Cuando me dan deberes para la casa, generalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
15. Generalmente hago los deberes que me mandan.			
16. Me gusta estar en la escuela la mayoría del tiempo.			
17. Esta es la escuela a la que quería venir cuando terminé mi educación primaria.			
18. De todos los centros de secundaria, yo creo que este es el mejor.			

19. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.			
20. Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes en esta escuela.			
21. Cualquier estudiante que vive cerca de esta escuela es aceptado.			
22. Si realmente te portas mal en esta escuela te mandarán a casa.			
23. La escuela tiene razón cuando envía a casa a un alumno que se ha portado mal.			
24. Tengo algunos buenos amigos en este centro.			
25. Me preocupa que me pongan motes en la escuela.			
26. Me preocupa que me intimiden en la escuela.			
27. Si alguien me intimidara se lo diría a un profesor o profesora.			
28. En la hora del patio, después del almuerzo, a veces me uno a un grupo o practico deportes.			
29. Al salir de la escuela, a veces me uno a un grupo o practico deportes.			
30. En la hora del almuerzo, hay lugares en la escuela donde me siento a gusto.			
31. Me gusta mi tutor/a.			
32. Le gusto a mi tutor/a.			
33. Si he estado fuera de la escuela por un día, mi tutor quiere saber dónde he estado.			

Si pudiera cambiar tres cosas de esta escuela, serían:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

¡Gracias por tu ayuda!

Cuestionario 5

Cuestionario para la familia

Por favor, ponga una cruz en el curso en el que usted tiene un/a hijo/a en esta escuela

Educación primaria:

1° 2° 3° 4° 5° 6°

Educación secundaria

7° 8° 9° 10°

A continuación, ponga una cruz en la casilla con la respuesta a cada una de las afirmaciones de la siguiente tabla.

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desa- acuerdo	Necesito más información
1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a esta.				
2. Mi(s) hijo(s/as) quería(n) venir a esta escuela.				
3. La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez a la escuela fue excelente.				
4. La escuela me mantiene informado/a de los cambios				
5. Creo que la escuela me mantiene bien informado/a sobre el progreso de mi(s) hijo(s/as).				
6. Creo que el profesorado es amable conmigo y con otras familias.				
7. Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as), sé con quién comunicarme.				
8. Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mi(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio.				
9. La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para la casa.				
10. Mi(s) hijo(s/as) disfruta(n) de estar en esta escuela.				
11. Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos que a otros.				
12. Todos los niños, niñas y jóvenes que viven				

en la localidad son acogidos en la escuela.				
13. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.				
14. La intimidación es un problema en la escuela.				
15. Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa.				
16. Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente de la escuela.				
17. Mi(s) hijo(s/as) participa (n) regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir de la escuela.				
18. Antes de realizar cambios en la escuela se pregunta la opinión de la familia.				
19. La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.				
20. El profesorado motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquellos que tienen más capacidades.				

Gracias por completar el cuestionario.

Por favor, incluya a continuación cualquier comentario sobre la escuela que contribuya a hacerla un lugar mejor para su(s) hijo(s/as).

Si pudiera cambiar tres cosas respecto a esta escuela, serían:

Cuestionario 6

Lo que pienso de mi escuela

Soy una niña

Soy un niño

Estoy en la clase _____

	Estoy comple- tamente de acuerdo	Estoy más o menos de de	No estoy de acuerdo
1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo o amiga.			
2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.			
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados/as.			
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a.			
5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.			
6. A mi profesor/a le gusta escuchar mis ideas.			
7. A mi profesor/a le gusta ayudarme en mi trabajo.			
8. Me gusta ayudar a mi profesor/a cuando tiene que hacer un trabajo.			
9. Creo que las reglas de nuestra clase son justas.			
10. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables.			
11. Algunas veces soy intimidado/a en el patio.			
12. Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí.			
13. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor/a lo arregla de forma justa.			
14. Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayuda a mejorar mi trabajo.			
15. Algunas veces mi profesor/a me deja elegir el trabajo que hacer.			
16. Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo.			
17. Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
18. A mi profesor/a le gusta que le cuente lo que hago en casa.			

19. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.			
20. Si no he ido a clase mi profesor/a me pregunta dónde he estado.			

Cuestionario 6

Las tres cosas que me gustan más de mi escuela son:

1 _____

2 _____

3 _____

Las tres cosas que realmente no me gustan de mi escuela son:

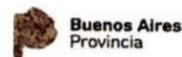
1 _____

2 _____

3 _____

ANEXO B. ENCUESTA SUMINISTRADA

Dirección General de Cultura y Educación



RELEVAMIENTO DIAGNÓSTICO

El Estado de Situación de la Inclusión de los Alumnos con Discapacidad en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires

ACLARACIÓN

Los datos obtenidos en esta encuesta serán utilizados estrictamente con fines investigativos. No hay respuestas correctas o incorrectas, sino que se valorará esencialmente la mirada de quien responde.

Las preguntas no refieren –en caso alguno- al desempeño de quien responde, sino a su visión general respecto de las escuelas de gestión pública / privada de su región.

Cuestionario de datos personales

(complete el recuadro o marque con un círculo la opción correcta)

1. Edad
2. Sexo
3. Preparación profesional (nivel y tipo)
4. Cargo
5. Antigüedad en el cargo
6. Lugar de nacimiento
7. Nivel o modalidad
8. Gestión pública o gestión privada
9. ¿Tuvo alguna vez contacto directo con una persona con discapacidad?
10. ¿Tiene algún familiar con discapacidad?
11. ¿Tiene algún amigo con discapacidad?
12. ¿Tiene algún compañero de trabajo con discapacidad?
13. ¿Conoce a algún alumno de su distrito con discapacidad?

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9. SI / NO
10. SI / NO
11. SI / NO
12. SI / NO
13. SI / NO

Cuestionario de relevamiento

La propuesta es que cada participante marque UNA de las opciones que aparecen en las columnas para cada afirmación, siempre analizando la situación de las escuelas de su propia región/distrito/área.

El objetivo es relevar la situación actual de la inclusión de alumnos con discapacidad en todo el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires¹.

Las temáticas estarán divididas en 3 dimensiones (CULTURAS, POLÍTICAS y PRÁCTICAS), dentro de las cuales encontrarán 4 o 5 títulos. Cada título contará con 4 afirmaciones a partir de las cuales el participante deberá marcar con una cruz LA opción que crea adecuada respecto de las escuelas de su región.

¹ El presente cuestionario fue adaptado para este relevamiento a partir de las metodologías generadas por Mel Ainscow y Tony Booth en su libro "Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas" (2000) y por la UNESCO en su documento "Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación" (2017).

Dirección General de Cultura y Educación



➤ PRIMERA DIMENSIÓN: CULTURAS

1. Colaboración entre los miembros del personal	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se implica a todos los docentes y auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo.				
b. Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase).				
c. El personal sabe a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente.				
d. El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela.				

2. Relación entre el personal de la escuela y las familias	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Todas las familias están bien informadas sobre las políticas y las prácticas educativas.				
b. Las familias tienen la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela				
c. Se brinda una variedad de ocasiones donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas.				
d. El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas.				

3. Relación entre el personal de la escuela y los miembros de la Cooperadora Escolar	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. El personal y los miembros de la Cooperadora Escolar se conocen mutuamente.				
b. Se valoran las capacidades y el conocimiento de los miembros del Cooperadora Escolar.				
c. Se informa exhaustivamente a la Cooperadora Escolar sobre las políticas del centro.				
d. El personal y la Cooperadora comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta "necesidades educativas especiales".				

4. Participación de las instituciones locales en la escuela	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...).				
b. Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado (biblioteca, aulas, ordenadores, etc.).				
c. Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro.				
d. Las instituciones de la localidad tienen una opinión positiva sobre la escuela.				

5. Expectativas respecto del alumnado	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope.				
b. Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás.				
c. Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente aquellos con dificultades de aprendizaje o de distintos contextos.				
d. Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no de resultados.				

6. Valoración de los alumnos	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad sin discapacidad.				
b. Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas.				
c. Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado y sus familiares.				
d. Todos los estudiantes terminan la educación obligatoria con una acreditación reconocida.				

7. Eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado.				
b. Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes.				
c. Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como "con necesidades educativas especiales" puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común.				
d. El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado.				

8. Disminución de las prácticas discriminatorias	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela.				
b. El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales.				
c. El personal intenta contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad).				
d. Se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como dificultades prácticas.				

➤ SEGUNDA DIMENSIÓN: POLÍTICAS

9. Principios rectores de las políticas, planes y prácticas educativas	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. El currículum nacional se basa en principios de inclusión y de equidad, tiene la solidez y la flexibilidad para adaptarse a todos los estudiantes y se encuentra inspirado en el modelo social de la discapacidad.				
b. La normativa actual es conocida, comprendida y utilizada por todos los docentes y equipos directivos de la región.				
c. El servicio educativo especial provisto en la Provincia es suficiente y tiene un impacto positivo en el aprendizaje de las personas con discapacidad.				
d. El acceso a los diagnósticos del alumnado con discapacidad resulta insoslayable para la provisión de un servicio educativo orientado a sus necesidades.				

10. Nombramiento del personal y promociones	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela.				
b. Hay una estrategia clara para eliminar las barreras al nombramiento del personal con discapacidad.				
c. Favorecen de forma desproporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad.				
d. Es un criterio especial para el nombramiento del personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes.				

11. Accesibilidad de los establecimientos educativos	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer edificios y espacios de la escuela accesibles.				
b. Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela.				
c. Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como de personal docente y no docente, las familias y comunidad.				
d. La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal.				

12. Acompañamiento y ayuda en la adaptación de los alumnos nuevos	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. La escuela tiene un programa de acogida para el alumnado.				
b. Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular.				
c. El alumnado nuevo tiene claro a quien tiene que acudir si experimenta dificultades.				
d. Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre ésta y la Secundaria.				

13. Organización de los grupos de aprendizaje	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses...).				
b. Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado.				
c. Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social.				
d. La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta la lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización.				

14. Actividades de desarrollo profesional de los docentes y su relación con la diversidad del alumnado	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Los profesores tienen la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos				
b. El personal recibe formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo.				
c. Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprenden sobre la tutoría entre pares.				
d. Los docentes y otros profesionales de la escuela aprenden a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, video, proyector de transparencias, ordenadores/internet).				

15. La evaluación de las necesidades educativas especiales y de los apoyos	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación.				
b. Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo.				
c. Las adaptaciones curriculares individualizadas, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos.				
d. Los informes de evaluación de los alumnos con "necesidades educativas especiales" especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad.				

16. La expulsión de los alumnos por motivos de disciplina	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven.				
b. Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo.				
c. Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumnado y el profesor.				
d. Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales.				

17. Ausentismo escolar	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias.				
b. El centro educativo evita utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión ya que hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social.				
c. Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos éstas.				
d. Se aprovechan los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como como con la materia que imparte.				

➤ **TERCERA DIMENCIÓN: PRÁCTICAS**

18. La planificación y desarrollo de las clases	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos.				
b. Para el alumno son claros los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades.				
c. Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información.				
d. Los estudiantes tienen oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación.				

19. La accesibilidad de las clases	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito.				
b. Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación.				
c. El personal reconoce el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles.				
d. El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación Física.				

20. La evaluación de los estudiantes	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.				
b. Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer los que han aprendido y los que deberían hacer continuación.				
c. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para justarlas a las necesidades detectadas.				
d. Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva.				

21. Apoyos del aprendizaje y participación de los alumnos	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta Información
a. Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posibles de su apoyo directo.				
b. Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos.				
c. Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes.				
d. Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes.				

22. Distribución de los recursos en la escuela	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Está claro cómo se asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje.				
b. Los recursos para responder a "las necesidades educativas especiales", se utilizan para aumentar la capacidad de la escuela de atender a la diversidad.				
c. Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado.				
d. El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que pueda utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado.				

Dirección General de Cultura y Educación



23. Información y aprovechamiento de los recursos de la comunidad	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Hay un registro actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje.				
b. Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo y curricular de la escuela.				
c. Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas.				
d. Se involucra a adultos con discapacidades en el apoyo del alumnado.				

24. Experiencia del personal de la escuela	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no solo lo relacionado con su cargo laboral.				
b. El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás.				
c. El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás.				
d. El personal de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el personal de las escuelas comunes en el intercambio de experiencias.				

25. La diversidad del alumnado	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. El alumnado con mayor nivel de conocimientos y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos.				
b. Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos.				
c. Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad.				
d. Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo, conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos.				

26. La capacitación y preparación docente	Si, en la mayoría de las escuelas	Si, en algunas escuelas	En casi ninguna escuela	Me falta información
a. Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad del alumnado durante su formación inicial.				
b. La formación inicial docente enfatiza el principio de inclusión.				
c. La formación inicial docente provee de herramientas suficientes para la implementación de los apoyos necesarios en el abordaje de la discapacidad en el aula, en todos los niveles y modalidades				
d. Los docentes de todos los niveles y modalidades cuentan con incentivos para la realización de capacitaciones en lo que respecta al abordaje de la discapacidad en el aula.				

