

VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-222-6

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015

Coordinación
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

Autoridades

Universidad Nacional del Sur

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini
Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini
Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera
Departamento de Humanidades
Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez
Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez
Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia
Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi
Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

Comisión Organizadora

Srta. Daiana Agesta
Dra. Marcela Aguirrezabala
Dr. Sebastián Alioto
Lic. Carolina Baudriz
Lic. Clarisa Borgani
Prof. Lucas Brodersen
Lic. Gonzalo Cabezas
Dra. Rebeca Canclini
Lic. Norma Crotti
Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz
Dra. Marta Domínguez
Srta. M. Bernarda Fernández Vita
Srta. Ana Julieta García
Srta. Florencia Garrido Larreguy
Dra. M. Mercedes González Coll
Mg. Laura Iriarte
Sr. Lucio Emmanuel Martin
Mg. Virginia Martin
Esp. Andrea Montano
Lic. Lorena Montero
Psic. M. Andrea Negrete
Srta. M. Belén Randazzo
Dra. Diana Ribas
Srta. Valentina Riganti
Sr. Esteban Sánchez
Mg. Viviana Sassi
Lic. José Pablo Schmidt
Dra. Marcela Tejerina
Dra. Sandra Uicich
Prof. Denise Vargas

Comisión Académica

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Laura **del Valle**
Mariano **Santos La Rosa**
(Editores)

**La investigación histórica y la
enseñanza de la Historia de y
en la Argentina.
Relaciones y entrecruzamientos
entre historiografía e historia
escolar**

Volumen 15

Índice

“Argentina desde el Mar”: una apuesta pedagógica a la enseñanza de la historia naval en ámbitos civiles y militares.....	880
<i>Gustavo Chaliar, Luciano Izarra, Gerardo Ariel Vilar</i>	
El Mar hace historia: una propuesta de extensión educativa naval	884
<i>Gustavo Chaliar, Luciano Izarra, Gerardo Ariel Vilar</i>	
Integración-Inclusión: las controversias en torno al “Estar” y el “Existir”. Un abordaje desde la enseñanza de la historia	889
<i>Vanesa Alejandra Guatteo</i>	
Los manuales escolares como objeto de investigación historiográfico. Análisis de la presidencia de Arturo Illia	895
<i>Nicolás E. Ferrari</i>	
El código disciplinar histórico. Relaciones entre Historiografía e Historia Escolar en la Argentina	902
<i>Mariano Santos La Rosa</i>	
La historia económica medieval como novedad historiográfica: el caso de los manuales escolares bonaerenses (1994-2006)	908
<i>David Waiman</i>	

Integración-Inclusión.

Las controversias en torno al “Estar” y el “Existir”.

Un abordaje desde la enseñanza de la historia

Vanesa Alejandra Guatteo

Universidad Nacional del Sur

vguatteo@gmail.com

Introducción

Esta ponencia forma parte del corpus investigativo de mi tesis de licenciatura en historia, centrada en el abordaje de la problemática de la enseñanza de la historia escolar en aulas con estudiantes que presentan necesidades educativas derivadas de una discapacidad; y los desafíos planteados a la formación de profesores de historia.

Partiendo de esta aclaración, lo que intentaré a continuación es establecer el marco teórico en el que se fundamenta mi trabajo.

Los aspectos legales de la integración

A partir de la segunda mitad del siglo XX surgieron a nivel mundial una serie de leyes, resoluciones y decretos que garantizan la educación de las personas con discapacidad dentro de los sistemas educativos. Es relevante mencionar que esas leyes se basan fundamentalmente en la Declaración de Salamanca de 1994 que reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación¹.

En la Argentina la Ley de Educación Nacional n.º 26206 establece la obligatoriedad del nivel secundario en su artículo 29 “La educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”; y reconoce a la educación especial como una modalidad dentro de sistema educativo: “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 (art. 42). De esta manera, el Gobierno Argentino, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y del Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades, brindándoles “una

¹ No me detendré en esta ponencia a analizar las declaraciones y leyes internacionales que conformaran el marco legal de mi investigación. Puede verse otro artículo de mi coautoría disponible en : http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_1/guatteo_mardones.pdf

propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (LEN Art. 11 Inc. n).

En el marco de la LEN, se sancionaron una serie de leyes y resoluciones. En el año 2007, en la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial n.º 13688 reafirma los derechos y garantías expresados en la LEN. En el año 2008 el Senado y la Cámara de Diputados a nivel nacional sancionan la Ley n.º 26378 “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”. Por la misma se reconoce la concepción de la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de los sujetos y los entornos. Dentro de este marco legislativo, en el año 2011, se produce una reformulación de las resoluciones expedidas por la Dirección General de Cultura y Educación n.º 1220/80 y 2543/03 “Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una Escuela Inclusiva”, y se sanciona la resolución n.º 4635 que establece el marco organizativo y los procedimientos para la elaboración de los proyectos de integración escolar. En el mes de Octubre de 2011 el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución 155/11 donde se plantean las orientaciones para la modalidad de Educación Especial, con el objetivo de profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo y asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas.

Estas reformas educativas responden en su conjunto al modelo social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Parrilla Latas asegura que “el modelo social surge como una respuesta al modelo médico de la discapacidad, planteando la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas y que legitima una visión negativa de las diferencias” (2002: 20). En concordancia con este planteo, en la Resolución n.º 155/11 del Consejo Federal de Educación se afirma que para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras). Desde este modelo se promueve el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho, capaz no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía. En síntesis, es un modelo que se presenta como un nuevo paradigma de la discapacidad, relacionado con los valores esenciales que fundamentan los Derechos Humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y que dan lugar a la inclusión social.

En este punto del análisis resulta significativo aclarar dos conceptos que han tenido múltiples interpretaciones a lo largo de estos años de transformaciones.² Me refiero a los conceptos de Integración e Inclusión. La integración es el proceso de enseñar juntos a alumnos con y sin necesidades educativas derivadas de una discapacidad en todos los niveles educativos. Según la Resolución n.º 155/11 del CFE

Los proyectos de integración escolar deben facilitar el proceso de construcción de aprendizajes y saberes de los sujetos con discapacidad a partir de la definición de apoyos que sostengan pedagógica y didácticamente esos procesos. Por lo tanto, la integración de un sujeto con discapacidad supera la mera intervención técnica para dar lugar a un abordaje pedagógico integral del proceso educativo en el marco de sus necesidades individuales y del contexto institucional en el que lleva a cabo su trayectoria.

² No es mi propósito explayarme en las explicaciones en torno a los debates sobre su comprensión y aplicación.

La inclusión, por otro lado, es una concepción mucho más profunda. La escuela inclusiva ofrece el espacio para lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen a pertenecer a una comunidad, construir una cultura e identidad con los otros y a educarse en las instituciones formalmente reconocidas. En este sentido, la inclusión es considerada un objetivo de la educación y la integración asume el carácter de medio a través del cual aquélla se puede alcanzar. Es decir que la integración educativa posibilita los procesos de inclusión social, que le aportan instancias de participación social tendiendo a la autonomía y al desarrollo de una vida independiente.

Otro aspecto importante en el ámbito de la atención educativa de los alumnos con discapacidad queda delineado en la idea de configuraciones de apoyo. Dichas configuraciones, según el Documento de Apoyo para la Integración de alumnos con discapacidad en el Nivel Secundario elaborado por la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires,

Están constituidas por redes, relaciones, interacciones, que acontecen entre sujetos, grupos e instituciones como marco para la organización de propuestas integradoras. Implican la especificación de ámbitos de intervención educativa en relación con la atención educativa especializada, el asesoramiento y orientación, la provisión de recursos, el seguimiento y evaluación de las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad. El punto de partida de estas configuraciones de apoyo se ubica en cada sujeto, su experiencia de vida, sus necesidades educativas y en sus motivaciones, de forma tal que permita tomar decisiones que potencien sus capacidades, en proyección a su integración educativa, social y laboral.

Considero, al igual que Alejandra Birgin (1992) que “la práctica docente es una práctica institucionalizada, que depende de una sociedad, en un contexto con intereses hegemónicos, en un sistema educativo dado, con una burocracia particular y que posee una historia propia”. En este sentido es importante que como docentes conozcamos las transformaciones que han generado estas leyes y los planteos actuales acerca de las concepciones de discapacidad, integración e inclusión.

Instituciones, docentes e integración

Viñao Frao (2002:73) considera que la cultura escolar estaría constituida por

(...) un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.

Una característica inherente a la cultura escolar es su resistencia al cambio, sobre todo a las reformas educativas. Es por eso que a pesar de los avances en materia legal, organizativa y hasta profesional, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad y las exclusiones siguen presentes. El impacto que tienen las reformas educativas sobre el ámbito escolar fue analizado por Tyack y Cuban (2001), quienes acuñaron el concepto de gramática escolar para hacer referencia al: “conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos, modos de pensar y hacer compartidos, que no se cuestionan”. Ejemplos de esta gramática son:

- los modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar.

- la transmisión de saberes.
- la asignación de calificaciones.
- la división de los alumnos en grupos que presentan alguna homogeneidad, separados en distintas aulas.

Estas tradiciones que delimitan a “verdadera” y la “falsa” educación, son uno de los principales obstáculos en el momento que se plantea la integración de personas con discapacidad en la escuela común, ya que supone un cambio en la manera tradicional (homogenizante) de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto me pregunto ¿el reconocimiento del derecho a “estar” en las instituciones, garantiza el “existir” dentro de las mismas? ¿Son atravesadas la cultura y la gramática escolar por este nuevo corpus legal? Coincido con Carlos Skliar cuando manifiesta que “uno podría preguntarse si la inclusión es inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación legal del otro como otro de derecho, la suma presente de presencias pero no de existencias”³

Parrilla Latas (2002:25) afirma que “la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades con sus compañeros (...) no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que profesores especiales den respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela común”. Esto pude observar en las entrevistas que he realizado para la tesis y en mi propia experiencia con alumnos con discapacidades. Los docentes pretendemos ir a la escuela y establecer un diálogo con alumnos que en su “diversidad” puedan comprender el complejo de contenidos que el curriculum de historia nos propone en los distintos años. Pero esa “diversidad” que comúnmente aceptamos en muchos casos la identificamos con: problemas de drogadicción, violencia, abusos, pobreza etc. Esa es la “diversidad del alumnado aceptable” a la que podemos adaptar nuestras miradas, la que podemos entender, para la que en cierto modo nos prepara formación inicial. ¿Pero qué pasa cuando al entrar en el aula señalan a un pequeño grupo como “integrados”? En mi caso era una concepción que desconocía y que asocié a la “diversidad” con la que ya había trabajado durante el voluntariado de la materia Didáctica de la Historia del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur. En cierto punto esa postura hizo que no los vea como un otro “imposible”, siempre fueron ese otro posible que me planteaba el desafío de superarme en el momento de planificar día a día mis prácticas docentes situadas. Tuve que informarme para que puedan entenderme y trabajar teniendo en cuenta distintas discapacidades, en el contexto de una institución que estaba pendiente de sus alumnos y que enmarcaba sus prácticas en un Proyecto de Integración Educativa. Conocí a las maestras integradoras, docentes que se comprometieron a trabajar conmigo en post de delinear los pasos a seguir en el proceso de enseñanza- aprendizaje de esos chicos. Fueron estas experiencias la que motivaron la problemática planteada en mi tesis.

Teregi (2006: 210) sostiene que “Afrontar la enseñanza de contenidos escolares a sujetos distintos de los “esperados” pone en tensión el saber pedagógico-didáctico y enfrenta a la escuela con los límites de lo que sabemos acerca de cómo enseñar, qué es lo que sabemos acerca de cómo enseñar en determinadas condiciones”. Durante las entrevistas algunas profesoras afirmaban que ese no era el trabajo para el que se había formado y que las maestras integradoras debían hacerse cargo de la “enseñanza individualizada” de sus alumnos, estando constantemente presentes en las aulas.

Otros manifestaron la dificultad para explicar contenidos propios de la historia y de las estrategias que utilizaron:

³ Skliar, C. “Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre estar juntos en la educación”.

Enseñarle la Revolución Francesa a un chico que tiene dificultades o que tiene...un modo de aprender que es más lento. Tuve un chico autista (...) aprenden mucho de memoria pueden grabar memorísticamente páginas completas de textos y son tal cual. Entonces vos le dabas para estudiar y si vos tomabas en función de lo que iba diciendo el texto con ese orden, sin alterar el orden, era de diez. (...) llegó un momento que empezamos a adecuar los contenidos por sugerencia de su psicopedagoga entonces se acotaba se achicaba porque él dice que le daba mucho cansancio estudiar, pero bueno, esos contenidos que eran los contenidos mínimos están (T. Z., Comunicación personal, 25 de octubre de 2015).

Trabajábamos mucho en conjunto y entonces se nos ocurrían, viste cuando estas que te juntas y “que podemos hacer”. Esto... trabajar con un mapa, pintar, había mucho también de eso, de trabajar con lo lúdico, que se yo... animalitos, obviamente que no le iba a pedir que se aprenda fechas entonces con flechitas que estaba antes y que estaba después. Eran cosas bastante simples (T. Z., Comunicación personal, 25 de octubre de 2015).

En el caso del... del alumno con dislexia, tenía otros problemas porque el tenía muchas dificultades para leer y muchas dificultades para escribir. Entonces yo tenía que hacerle producciones, digamos los mismos contenidos en textos más cortos. Eso tenía que hacer un proceso yo de adaptación de los textos de los materiales (...) nos sugerían como tratar como canalizar las estrategias pedagógicas con él. Digamos nos daban una especie de receta “el funciona bien haciendo esto” “se sugiere hacer otra cosa y tal otra”. Después con respecto a su lectura había que producirle textos cortos. No era un problema en este caso porque la materia era Cultura y Estética Contemporánea entonces yo podía adaptar textos de manera más fácil que en el otro caso que era historia concretamente. Y después los escritos, el podía dar orales perfectamente no tenía problema, pero en los escritos él fue el primer alumno que tuvo una nootbook en la clase (P. O., Comunicación personal, 5 de noviembre de 2015).

En relación con estas reflexiones extraídas de algunas entrevistas, resulta interesante el planteo de Larrive (1982), citado en Verdugo (1995:79) asegurando que: “Mientras que la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular”

Conclusiones provisionarias, algunos lineamientos

La integración de alumnos con discapacidades requiere en la práctica a docentes comprometidos y responsables éticamente con su trabajo. Capaces de elaborar estrategias innovadoras a partir de sus disciplinas pero tomando los aportes de sus pares. El trabajo colaborativo y multidisciplinar en las instituciones escolares es de vital importancia para transformar las tradiciones escolares que en el siglo XXI colisionan con una realidad social que pone en jaque sus preceptos.

Por otro lado, el conocimiento de las leyes y normas que regulan los procesos de integración es fundamental para que los docentes se informen de los objetivos de las políticas educativas, los derechos de los alumnos con discapacidades, y sus obligaciones como profesionales.

Considero, al igual que Echeita (1992: 7) que:

Ningún proceso de cambio es fácil ni inmediato, y “la integración” no es la excepción. Empezar a pensar en las necesidades educativas de estos alumnos, en qué ayudas educativas requieren y no sólo en sus deficiencias; evaluar su progreso educativo (...); someter a una profunda revisión el currículum y la organización escolar para tratar de responder (...) a la variedad creciente de necesidades y posibilidades de tal alumnado, resulta sin duda complejo y difícil cuando, además, no siempre se tienen los recursos apropiados ni la preparación suficiente.

Documentos

Documento de Apoyo para la Integración de alumnos con discapacidad en el Nivel Secundario elaborado por la subsecretaría de educación de la Provincia de Buenos Aires.

Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/configuraciones_de_apoyo_secundario.pdf.

Ley de Educación Nacional n.º 26206.

Ley de Educación Provincial n.º 13688,

Resolución n.º 155/11 del Consejo Federal de Educación.

Resolución expedidas por la Dirección General de Cultura y Educación, n.º 2543/03 “Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una Escuela Inclusiva”

Resolución expedidas por la Dirección General de Cultura y Educación, n.º 4635/11 “La Inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires”

Bibliografía

Braslavsky, C. y Birgin, A. (Comps.) (1992). *Formación de profesores, impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Flacso/CIID.

Echeita, G. (1992). “Aula de Innovación Educativa”, *Revista Aula de Innovación Educativa*, n.º 6, [online]. Disponible en: <http://aula.grao.com/>

Guatteo V. y Mardones R. (2014). *Formación docente, desafíos y propuestas frente a la inclusión educativa*.

Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_1/guatteo_mardones.pdf.

Parrilla Latas, A. (2002). “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, n.º 327, pp. 11-29.

Skliar, C. (2011). “Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre estar juntos en la educación”, en: Borges de Sousa, A. M. *Cuidar da Educação. Cuidar da vida*, Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina, pp. 63-80

Terigi, F. (Comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Verdugo, M. (1995). *Personas con discapacidad*, Madrid, Siglo XXI.

Viñao Frao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.