

**Educación inclusiva teorías y prácticas
de enseñanza en las escuelas primarias
(2018)**

Cap. 2 y 3

Autor: José M. Tomé

Buenos Aires: Editorial Bonum.

Capítulo 2

La educación inclusiva: el camino se inició

Introducción

Hoy la escuela se encuentra atravesada por cuestiones cada vez más preocupantes, crisis histórica que se acrecentó a partir de 1950, década que por convención finaliza el modernismo y se da paso a la llamada posmodernidad.

Esta posmodernidad o modernidad tardía que en sus comienzos se manifestó en el cine, la música, las artes, en la vida cotidiana, atravesó la educación con una singular modificación de paradigmas¹. Los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo XX, la invasión de la tecnología electrónica, de la automatización y de la información, la pérdida de identidad en los individuos o la desintegración, la falta de referentes, etc., produjeron cambios relevantes en la política, la filosofía, la sociedad, la economía, la cultura y la educación.

“Una educación posmoderna sería aquella que toma en cuenta la diversidad cultural, por lo tanto una educación multicultural” (Gadotti, 1999, p. 346).

¹ Paradigmas: “realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 2004, p. 85).

A inicios de 1950 y fines de 1980 dos nuevos paradigmas educativos se constituyeron: el primero el de la integración, desde la educación especial, en los países escandinavos del norte de Europa; el segundo el de la inclusión, desde la educación común, en los Estados Unidos de Norteamérica. Ambos se reflejaron no sólo en los marcos teóricos y académicos que los fundamentaron sino también en las prácticas educativas tanto institucionales como áulicas que se implementaron. Hoy los dos conviven en los sistemas educativos del mundo occidental, sin embargo subyace una diferencia sustancial entre ellos: mientras la integración alude a la normalización de las personas con discapacidad, la educación inclusiva lo hace en referencia a la necesidad de una constante vigilancia de contrarrestar las fuerzas de la exclusión en pro de revalorizar la diversidad de todos los estudiantes a la hora de enseñar (Booth, 2010).

Es necesaria una nueva institución escolar que deberá ser la resultante del cruce de diferentes culturas, significados, valores, costumbres, rituales, instituciones, objetos y sentimientos, que incluya la vida individual y colectiva de la comunidad, de la escuela en su totalidad y del aula en particular, comprendida está última como una comunidad para aprender. La escuela única debe ser ecológica, sistémica, holística, totalizadora.

Es necesario en consecuencia, construir comunidades para aprender a partir de establecer valores inclusivos, para lograr una escuela para todos, abordando y respetando la diversidad, organizando el proceso de aprendizaje y movilizandolos recursos necesarios, estableciendo prioridades para el accionar prospectivo institucional. (Tomé, 2010, p. 29)

Desde esta nueva perspectiva y en este otro recorrido, la educación y la sociedad transitarán de una escuela etiquetadora y segregacionista a otra que hoy dice integrar e intenta incluir. Se pasó de valorar el contenido, la eficiencia, la racionalidad, los objetivos, los métodos, las técnicas y los instrumentos a privilegiar el significado, la intersubjetividad y la pluralidad junto a la igualdad, la unidad, la finalidad. El conocimiento deja de acumularse a través del ejercicio de la memoria y la repetición, que caracterizó la escuela de ayer, para profundizarlo y hacerlo esencialmente significativo al estudiante de hoy (Gadotti, 1998). Se pasó de la homogeneidad a la complejidad, de la uniformidad e imposición de valores y contenidos universales al respeto por las diferencias, a considerar esencial tomar en cuenta la identidad y las singularidades. La respuesta a esta nueva demanda de la sociedad toda hoy está en el mismo sistema educativo, en la escuela, en los alumnos, en la gestión, en las teorías de enseñanza y en las prácticas de las aulas. Es necesario entonces un nuevo paradigma organizativo, no ordenado verticalmente sino articulado horizontalmente: se trata de llevar a cabo un trabajo colaborativo. Se gestionan sistemas horizontales. El trabajo se organiza en equipos relacionados entre sí y a su vez vinculados con otros subsistemas que también mantienen relaciones y articulaciones con organismos e instituciones. Se trata de construir redes intra e interinstitucionales.

Se pasó, educativamente, de un modelo de enseñanza uniforme, igual para todos, a otro que debe respetar las diferencias, valorarlas y abordarlas. Este hecho implica una toma de conciencia ante el nuevo alumno, el de la posmodernidad, que conoce, investiga y aprende de

manera distinta, lo cual determina la necesidad de una formación docente centrada en el niño y su contexto, pasar de la cultura del individualismo a la de la colaboración, trabajar con el otro, con los otros.

El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una escuela para todos.

Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños, es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños. (UNESCO, 1994a, p. 65)

Se piensa en una escuela contextualizada, totalizadora, integradora, inclusiva y en un sistema educativo que acompañe y posibilite toda esta conceptualización. Significa que va a tener en cuenta las singularidades, el entorno a partir de todos: una escuela con calidad y equidad. La propuesta es holística, en su acepción más general, completa, entera. Desde esta perspectiva se requiere superar algunas de las limitaciones del sistema formal, en particular las referidas a la contextualización, estableciendo la necesidad de una escuela inserta en su contexto social y cultural, que de esta manera no solo tenga en cuenta las características culturales del medio, sino también los saberes de la población que atiende, considerando los problemas educativos inherentes a la tarea pedagógica. Este tipo de modelo institucional se constituye en una alternativa de organización y supervisión escolar. Se trata de un sistema global de ayuda, que involucra a todos y no se produce de manera difusa sino que requiere una acción productiva conjunta. El aula, como

espacio de encuentro, también ha sufrido sus modificaciones: el maestro debe intervenir en sentido constructivo, y brindar al educando la oportunidad de integrarse en procesos de colaboración. Para llevar a cabo esta propuesta totalizadora se requiere de un entorno físico que le dé sustento. El medio debe obedecer a un plan en el que no se puede dejar de considerar ni los problemas de espacio ni los materiales didácticos.

Las investigaciones más recientes dan cuenta de la penetrante influencia del contexto en las actitudes y actividades de los docentes y de los alumnos. El aula no es solo encuentro y producción de significados sino que también requiere de recursos en relación a los mismos. Este modelo de escuela determina una dinámica interpersonal, interactiva, cooperativa, de equipo. La verdadera transformación de la escuela debe estar acompañada no solo de nuevas prácticas, nuevos proyectos, sino también de nuevos estilos de gestión, administración y organización. La escuela del siglo XX, de ayer, fue exitosa para su época porque era coherente con las demandas de la sociedad y consigo misma. Queda abierto el desafío para la de hoy, la del siglo XXI.

1. De las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje y la participación

La propuesta es construir un sistema educativo más inclusivo, para todos los niños, jóvenes y adultos inmersos en contextos de exclusión. La educación debe ser un factor de cohesión social y para ello debe tomar a la diversidad como un valor positivo, esto es, como entendimiento

mutuo entre los ciudadanos. Debe evitar que ella misma sea factor de exclusión, para lo cual es necesario transformar el sistema educativo en un único sistema para todos.

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada... Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real. (Casanova, 2011, p. 31)

En síntesis, se transitó desde una escuela común, del siglo XIX, fundacionalmente homogénea, igual para todos, en la cual predominó “la selección, la clasificación, la jerarquización de los alumnos” (Rendo y Vega, 2006, p. 99), a otra que dio paso a una nueva concepción educativa para la atención a la diversidad, con particular referencia a las personas con discapacidad, y que se conoció con el nombre de integración. Este movimiento respondió al principio de la normalización, comprendida como aquella concepción que determina que toda persona con NEE tiene derecho a vivir en condiciones tan normales como sea posible, a participar en todos los ámbitos al igual que el resto de los ciudadanos, recibiendo para ello el apoyo educativo de los profesionales especializados.

Esta nueva trayectoria de la educación especial se caracteriza por una serie de principios que se generan en los países escandinavos (Dinamarca y Suecia). En primer lugar cabe destacar el principio de normalización, principio operativo de la integración escolar. (Arnaiz, 2005, p. 14)

Dicho principio es definido como lo opuesto a la segregación: implica vivir en condiciones tan normales como sea posible, acrecentando la perspectiva de la interacción, colaboración y participación. El auge de la integración en su accionar y debido a los resultados investigados de la misma, generó interrogantes que cuestionaron algunos constructos sociales en relación a la educación especial, entre otros:

- ¿Es la escuela especial el único lugar educativo formal para un niño con NEE?
- ¿Los niños con dificultades aprenden más y mejor en la escuela especial con grupos homogéneos en patología o en la escuela común con grupos diferentes?
- ¿La escuela especial desde el punto de vista curricular ofrece el mismo espectro de ofertas que la escuela común?
- ¿La escuela especial responde al principio de calidad de vida?
- ¿Lo importante es la cantidad de recursos o la calidad e implementación de los mismos?
- ¿El maestro común solo atiende a los niños sin problemas y el de educación especial a los niños que no pueden aprender como la gran mayoría?

Un nuevo concepto surgió en la era de la integración (1978): fue el de las *necesidades educativas especiales*, comprendidas como

...las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizajes establecidas en el Diseño Curricular. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998, p. 1)

El concepto de NEE es superador de las denominaciones universales que se venían utilizando en el mundo educativo para designar a personas con discapacidad: deficiente, disminuido, inadaptado, minusválido. Mary Warnock, su gestora, que presidió la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial entre 1974 y 1978, sugirió el abandono de ciertos nombres y prácticas referidas a categorizar a las personas con discapacidad a partir de su patología y poner el énfasis en aspectos interactivos entre el individuo y el medio. Fue un paso esencial hacia la ratificación de la integración como estrategia pedagógica.

En 1994, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales establecieron la necesidad de que la escuela dejara de ser solo para algunos niños, con una particular impronta homogeneizadora, para pasar a ser de todos, “independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (UNESCO, 1994a, p. 59), reconociendo la diversidad no solo cognitiva, si no también emocional, motivacional, social, como una condición de los que asisten a ella. En consecuencia, se consolidó el camino de la integración escolar hacia el de la inclusión educativa. Se pasó de un abordaje educativo individual curricular para las personas con discapacidad, que se correspondió con el concepto de NEE, o sea

del paradigma de la integración, a otro social curricular, el que centró la dificultades no en el individuo sino en el contexto a través de un nuevo término, el de *barreras al aprendizaje y la participación*, concepto este último que implica estar, dar y recibir, tres dimensiones que hacen a los fundamentos de la educación inclusiva (Echeíta, 2006).

La inclusión no es sinónimo de integración, es una manera diferente de describir, identificar, evaluar e intentar diluir las dificultades que se presentan a diario en la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Identificar a un alumno con NEE genera expectativas más bajas por parte de los docentes, implementándose prácticas de enseñanza que tienen limitaciones como modelo para resolver esas supuestas dificultades.

El uso del concepto de barreras al aprendizaje y la participación, implica un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad (...) De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (Echeíta, 2006, p.94)

La inclusión es “entendida como aquella que intenta construir un camino alternativo al de la integración escolar” (Tomé, 2010, p. 31), no es una ilusión sino una práctica educativa de permanente construcción.

La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas

inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte. (Arnaiz, 1996, p. 6)

La inclusión no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una los obstáculos, las barreras.

La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper. (Blanco, 1999, p. 22)

Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en sus manos poder evitarlas (ver Tabla 1).

Tabla 1. La escuela integradora y la escuela inclusiva: sus características

Ubicación educativa	Escuela especial	Escuela integradora	Escuela inclusiva
Niño	Especial, diferente.	Orientado tan cerca de lo normal como sea posible.	El niño se mira como es.
Escuela	Especial, segregada.	Una escuela "regular" seleccionada.	Cualquier escuela de la comunidad.
Curriculum Metodología	Especial.	Centrada en la asignatura.	Centrada en el niño.
Maestro	Maestro especial.	- Maestro de la clase. - Maestro de recursos u orientador escolar. - Especialista.	Maestro de la clase.
Efectividad del maestro	Específico para un grupo de niños.	Sin posibilidad de cambiar. Únicamente preparado para trabajar con niños "normales".	Capacitado para incluir a todos los niños en el proceso de aprendizaje.
Autoestima	Baja. Se sienten diferentes.	Se siente mejor.	Se siente muy bien cerca de sí mismo.
Recursos del ambiente	Muy restrictiva. Especial.	Inmodificable.	El menor ambiente restrictivo para todos los niños.

Ubicación educativa	Escuela especial	Escuela integradora	Escuela inclusiva
Costo	Muy alto.	Costoso.	Mejor costo beneficioso.
Sostenibilidad	No sostenible.	No prueba ser sostenible.	Sostenible.
Oportunidades de participación	Limitadas.	Parcial.	Igual para todos los niños.
Derechos del niño a la educación	Orientados por la caridad.	Se reconoce el derecho, pero no se cumple.	Cumplidos al día.
Participación de los padres y de la comunidad	Mínima.	Mínima.	Participan en todo.

Fuente: Pardo (1998).

1.1. Indicadores a tener en cuenta de una escuela primaria, común y de recuperación, a una escuela inclusiva

Los procesos de cambio de una escuela convencional a una inclusiva, exigen la búsqueda de acuerdos entre todos los actores que en ella participan para que conjuntamente puedan evaluar necesidades y planificar acciones que permitan superar obstáculos e identificar facilitadores con el fin de construir una escuela con y para todos. Es necesario en este proceso de transformación proponer proyectos educativos colectivos, institucionales, curriculares, de aula, factibles de implementación y realización.

Un proyecto más que un producto en sí, orienta un modo particular de organización y funcionamiento escolar, tensa la institución a identificar problemas, a problematizar situaciones naturalizadas, a explicitarlas, a priorizarlas, a recabar información en forma sistemática, a analizar los problemas y genera respuestas de resolución, ensayarlas y evaluarlas. (Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, año 2008, p. 7)

Para lograr las modificaciones previstas es necesario comenzar por la autoevaluación de cada institución.

Un proyecto, para constituirse en una herramienta de mejora de la escuela, y no en una mera declaración de intenciones, debe partir de una indagación o reconocimiento de la institución en que se origina. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2008, p. 10)

Continuando con los aportes del documento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, "Orientaciones para la elaboración del proyecto escuela" (2008) y el de Pilar Sánchez (2005) en relación al proyecto escuela y proyecto curricular institucional, es condición en primera instancia reconocer las características de cada escuela, para abordar el desarrollo curricular desde una perspectiva inclusiva. Por ello es aconsejable considerar una serie de indicadores a partir de determinadas dimensiones, ellos son:

Proyecto escuela

1. Contexto sociocultural:

- ¿Con qué condiciones físico-ambientales contamos?
- ¿Cuál es el nivel socioeconómico y cultural de la zona?

- ¿Con qué recursos del entorno podemos contar?
 - ¿Existe alguna problemática social relevante?
2. *Características de los alumnos:*
- ¿Cuáles son las características de los alumnos en los diferentes aspectos del desarrollo?
 - ¿Cuál es su nivel de competencia curricular?
 - ¿Qué intereses y motivaciones predominan?
 - ¿Qué expectativas existen hacia el centro educativo?
 - ¿Existen alumnos pertenecientes a diversas culturas, etnias, religiones o grupos sociales?
 - ¿Cuáles son los tipos de necesidades educativas más frecuentes? (comunes, individuales, colectivas, especiales).
3. *Análisis del currículo vigente:*
- ¿Responden los objetivos generales del ciclo a las necesidades del contexto y de los alumnos?
 - ¿Qué aspectos sería necesario introducir o matizar?
 - ¿Son suficientes y adecuados los objetivos y los contenidos propuestos?
 - ¿Qué objetivos y contenidos son susceptibles de mayor desarrollo?
 - ¿Qué objetivos y contenidos es necesario introducir o priorizar?
 - ¿Son adecuados los métodos y las estrategias seleccionadas?
 - ¿Cuáles son los criterios para la formación de grupos?
 - ¿Son adecuados los criterios de evaluación?

4. *Recursos materiales y espacios:*

- ¿Son adecuados los criterios que utiliza el equipo docente para la selección de materiales?
- ¿Se cuenta con criterios para su adaptación?
- ¿Favorece la distribución de espacios la autonomía de los alumnos?

5. *Equipo docente:*

- ¿Cuál es la política educativa de la escuela? ¿Es coherente con su historia y su cultura?
- ¿Qué actitudes, expectativas y sensibilidad existen ante las diferencias?
- ¿Qué niveles de coordinación y cooperación existen?
- ¿Cuál es el grado de implicación de los tipos de apoyo en la organización de la escuela?
- ¿Qué necesidades de formación existen respecto a la atención a la diversidad?

Proyecto curricular institucional

1. En relación a los equipos profesionales intervinientes en la escuela:

- Facilitar la incorporación de nuevos profesionales (maestros/profesores de apoyo) a las estructuras organizativas institucionales.
- Establecer las coordinaciones fundamentales en la escuela en relación a tarea y tiempos.
- Determinar claramente las funciones y responsabilidades de los diferentes equipos intervinientes de la comunidad educativa con respecto a los tipos de necesidades educativas que se presenten en la escuela.

- Destacar la relevancia de tener altas expectativas de los equipos profesionales intervinientes respecto a los alumnos con los diferentes tipos de necesidades educativas.
- Tratar de conseguir una mayor implicación de los padres de los alumnos en la dinámica de la escuela.
- Mejorar la formación y la especialización de los docentes respecto a las los diferentes tipos de necesidades educativas.
- Tomar medidas para mejorar la dinámica de trabajo en equipo.
- Introducir modificaciones en el modelo de agrupamiento de alumnos que potencien el trabajo colaborativo.

2. *En relación a los recursos y materiales:*

- Proponer las modificaciones arquitectónicas en la escuela para garantizar tanto la movilidad y la autonomía dentro de la misma como su acceso físico.
- Instalar indicadores sencillos por la escuela para facilitar la localización de los espacios y la orientación de los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.
- Introducir cambios en la distribución, disposición y utilización de los espacios.
- Tomar decisiones con respecto a la ubicación de los alumnos con los diferentes tipos de necesidades educativas en el aula, para que se compensen al máximo sus dificultades.
- Proponer la creación de un aula de recursos.
- Ajustar las demandas de mobiliario y materiales didácticos generales para la escuela a las necesidades de todos los alumnos.

3. *Adaptaciones en el proyecto curricular institucional:*

- Adaptaciones en objetivos y contenidos.
- Redefinir los objetivos generales de ciclo y los de los distintos contenidos desde las propias finalidades educativas y los diferentes tipos de necesidades educativas existentes en la escuela.
- Explicitar objetivos y contenidos contextualizados.
- Dar prioridad a determinados objetivos y contenidos.
- Establecer cambios en el cronograma o en la secuencia, o en ambos.
- Introducir objetivos y contenidos adaptados a los diferentes tipos de necesidades educativas.
- Adaptaciones en las actividades.
- Establecer criterios generales para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje para toda la escuela o para el ciclo.
- Programar actividades comunes intra e interinstitucionales.
- Establecer criterios específicos para el diseño de actividades para alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Formular criterios claros y precisos para la realización de adaptaciones en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

4. *Adaptaciones en la metodología de enseñanza:*

- Establecer estrategias de enseñanza para la atención a la diversidad, consensuadas entre el equipo docente/profesional.
- Establecer opciones metodológicas concretas y comunes a determinados ciclos o niveles que

favorezcan una respuesta educativa para todos los alumnos.

- Establecer criterios generales sobre métodos, técnicas y estrategias más adecuadas a los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.

5. *Adaptaciones en la evaluación:*

- Introducir, de ser necesario, criterios de evaluación específicos para los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Establecer criterios y/o respetar los normados, en relación a los objetivos para la promoción de los alumnos.
- Obtener consenso sobre las técnicas, procedimiento y estrategias generales a implementar.
- Prever adaptaciones para los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Definir estrategias claras para la detección y valoración de alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Elaborar modelos de informes adecuados a los alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas.
- Elaborar criterios para la evaluación del contexto y seleccionar los instrumentos pertinentes. (Arnaiz, 2005)

En el proceso de transformar escuelas convencionales en inclusivas, más allá de los indicadores propuestos para los diferentes proyectos institucionales, se requiere una decisión colectiva, con participación activa de toda la comunidad escolar. En una escuela integradora el

proyecto escuela y el curricular contempla la atención de niños con dificultades o discapacidad; en una escuela inclusiva el proyecto escuela y el curricular contempla a toda la comunidad.

2. Una escuela con y para todos

Desde fines de la década del ochenta y principios del noventa se inició, en el mundo occidental, con epicentro en Estados Unidos de Norteamérica, y más tarde en Europa, un movimiento generado por personas con discapacidad, sus familias y profesionales, cuestionando a la educación especial, desde la propia integración escolar, debido a sus características endogámicas en términos de servicios, esto es, dedicada en exclusividad solo a los alumnos calificados con discapacidad (Arnaiz, 2003).

Estas razones fueron el fundamento del surgimiento de una nueva corriente educativa en Estados Unidos, la Regular Education Initiative (REI), que en el mundo español se conoció con el nombre de Iniciativa de la Educación Ordinaria (IEO), la cual planteó la necesidad de que la educación común se unificara con la educación especial, para que se constituyeran ambas en un sistema único de educación. El objetivo fue la inclusión en la escuela común de los niños con alguna discapacidad. “Aparece así por primera vez una defensa muy importante hacia la prevalencia de un único sistema educativo para todos” (Arnaiz, 2003, p. 136), primer y trascendental paso para la educación inclusiva.

Se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar solo a los alumnos con discapacidades en las escue-

las corrientes. El centro de atención se ha ampliado, para ocuparse de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la escuela (es decir tanto del personal de plantilla como de los alumnos) para que consigan el éxito y se sientan seguros y bienvenidos. (Stainback y Stainback, 1999, p. 22)

La propuesta consiste en llevar a cabo un cambio de perspectiva en la atención de todos los alumnos y no solo de aquellos con discapacidad. No es integrar, es incluir; esto es crear un sentido auténtico de comunidad, de apoyo mutuo, de respeto, de solidaridad, en el cual cada uno de los que asista a dicha institución se sienta formando parte de un todo, no excluido. Algunos de las ventajas son:

- Todos participan de la tarea escolar mediante el trabajo colaborativo, constituyendo verdaderas comunidades.
- Los recursos y esfuerzos están puestos entre y para todos los docentes para dar apoyo a los estudiantes, con y sin discapacidad.
- Los apoyos se centran en la construcción permanente de autonomía, solidaridad y respeto mutuo.
- Se abandona la idea de reintegrar al alumno a la escuela común desde la escuela especial (integración) y se enfatiza la idea de incluir (inclusión), todos a la misma escuela a partir de un sistema educativo único.

Una escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que

sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas. (Stainback y Stainback, 1992, p. 6)

Es el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo. (UNESCO, 1994a, p. XI)

La educación inclusiva implica el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos. (Booth y Ainscow, 2000, p. 2)

Es el modo de avanzar. (Dyson, 2001, p. 146)

Constituye un proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general. (Ainscow, 2001, p. 294)

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos. (Arnaiz, 2003, p. 150)

La inclusión alude a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de exclusión en la educación, la sociedad y, lo que es muy importante, en nosotros mismos. (Booth, 2010, p. 39)

La perspectiva más importante de la inclusión es aquella que pretende transformar determinados valores en acción, tanto en la educación como en la sociedad. Es un compromiso con determinados valores, lo que explica el deseo de superar la exclusión y promover la inclusión. Si no se relaciona con valores profundamente arraigados, la búsqueda de la inclusión puede representar la mera conformidad con una moda prevaleciente o la aparente observancia de instrucciones provenientes del gobierno municipal o nacional. (Booth, 2010, p. 43)

Hoy debemos hablar de escuela inclusiva entendida esta como aquella que intenta construir un camino alternativo al de la integración escolar. (Tomé, 2001, p. 37)

La educación inclusiva se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los estudiantes, sin exclusión de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p. 18).

La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p. 18).

La nueva propuesta de una institución educativa única, en el siglo XXI, se consolida e intenta ser asumida por la educación común como la especial, desde la cual:

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.
- Dichas dificultades pueden sugerir maneras de mejorar la práctica docente.
- Las mejoras permiten establecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.
- Los profesores deberían gozar de apoyo cuando intentan mejorar su práctica.
- El objetivo es entonces generar ámbitos de plena participación, en democracia, con todos los derechos para proteger a los excluidos y preparar una sociedad pluralista que acepta y valora las diferencias.
- (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2001b, p. 12)

La escuela de hoy es la inclusiva, en y para la diversidad. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Estas definiciones empiezan a servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas.

El mismo significado de los términos inclusión y exclusión nos ayudan a entender la educación inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Y va más allá de todo esto: es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas. Para ello es necesario tener en cuenta los siguientes enunciados:

- La educación basada en que todos pueden aprender.
- La educación multicultural.
- La teoría de las inteligencias múltiples.
- El aprendizaje constructivista.
- El currículo interdisciplinario.
- La aceptación de la comunidad.
- La valoración auténtica de la actuación del alumno.
- El agrupamiento multiedad.
- El uso de tecnologías en el aula.
- La instrucción mediada por compañeros.
- La enseñanza de la responsabilidad y el establecimiento de la paz.
- La agrupación colaborativa entre adultos y estudiantes. (Udisky, 1993; Udvari-Solner, 1995; Villa y Thousand, 1992)

Toda institución escolar se encuentra en un estado permanente de crisis, de cambio; ella convive entre dos movimientos, progresivo uno (proyección hacia el futuro) y regresivo el otro (mirada hacia atrás, todo tiempo pasado fue mejor). Son las fuerzas renovadoras y conservadoras las que están en una permanente búsqueda de equilibrio que le permite dinámicamente ir sorteando las dificultades.

Pensar en la escuela como unidad de cambio es pensar quizá en un lugar que garantice una buena educación para todos, común y al mismo tiempo garante de la diversidad. Sus miembros deben trabajar conjuntamente, guiados por un propósito que abarque a la comunidad; deben compartir una visión de cómo debería ser, deben respetarse unos a otros y ser cuestionadores de sus prácticas, apoyándose, planificando juntos y participando activamente en las decisiones más importantes.

La escuela para el cambio debería considerarse como un espacio de encuentro y de reflexión conjunta, en un contexto de interacción profesional, respetando y valorando la diversidad pero también la singularidad de los que allí viven, enseñan y estudian.

Es condición evaluar, analizar, planificar y poner en acción culturas de trabajo con otros, el cual se constituye en uno de los pilares de la educación para todos. “No es posible tener culturas fuertes del trabajo en equipo sin un vigoroso desarrollo del individuo. Debemos evitar aplastar la individualidad en el impulso de eliminar el individualismo” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 108).

3. Cultura escolar y cultura de la escuela inclusiva

El trabajo en equipo es una construcción conjunta entre los actores comprometidos de la escuela, necesaria para comenzar a pensar en el tránsito de una institución educativa convencional a otra única.

Las relaciones culturales a través de sus diferentes significados son determinantes en la constitución subjetiva colectiva de aquellos que comparten el mismo ámbito laboral: la escuela inclusiva tiene como condición el trabajar colaborativamente. Por ello es necesario abordar la temática de la cultura desde dos perspectivas: *la escolar y la de la escuela*.

Se define el concepto de *cultura*, “para designar las creencias y expectativas orientadas, evidentes en la operación misma de cada escuela, con particular referencia a las relaciones (o su falta) entre personas” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 71).

No es lo mismo hablar de la *cultura escolar* que de la *cultura de la escuela*. La cultura escolar constituye un amplio campo de investigación educativa, es un ámbito de reflexiones que permite comprender aquello que se hace en una escuela y en las aulas en relación a cómo se enseña, y se caracteriza por el modo de definir el trabajo de los docentes, las formas de distribuir los contenidos, los modos de valorar el progreso de los alumnos, como así también su relación y comunicación con la didáctica, con la organización formal de la institución y hasta cómo agrupar y clasificar a los alumnos. La cultura de la escuela es diferente, no existe una conceptualización unánime por tratarse precisamente de un patrón de creencias y expectativas, hay supuestos tácitos y sistemas de significados compartidos.

En el proceso de transformación de las escuelas y de los sistemas educativos hacia una educación inclusiva se asume como tema relevante la cultura escolar. Varios autores han planteado que es uno de los caminos posibles (Makinnon y Brown, 1994; Mamnlin, 1999; Marchesi y Martin, 1998; Rouse y Florian, 1996; Vlachou, 1997; Zollers, Ramanathan y Yu, 1999). Entre los elementos facilitadores de dicha cultura se destacan los siguientes aspectos:

La existencia de un liderazgo inclusivo fundamentado en palabras y valores en acción, cooperativamente compartidos, con altas expectativas a lograr, desde la enseñanza, aprendizajes significativos por parte de los alumnos, que van más allá de la escuela al involucrar a la familia y a la comunidad.

La cultura de la escuela se distancia de la cultura escolar por ser un conjunto de normas, valores y creencias,

rituales y ceremonias, símbolos, historias, expectativas no escritas, que acrecienta su identidad en el cruce de culturas, por ser el responsable de dar sentido y vida a los aprendizajes de los alumnos, a través de la cultura crítica, las determinaciones de la cultura académica reflejada en el currículo, la cultura social, la cultura institucional y las culturas que dan paso al currículo explícito como al oculto.

El docente, desde el marco descripto, tiene como responsabilidad reflexionar sobre sus prácticas y el contexto escolar en el que está para poder comprender la trama de significados que constituye la red simbólica en las que se forman sus alumnos. Lo dicho da la posibilidad de pensar en una cultura de la escuela que puede estar sostenida por una dimensión colectiva, pero también por las culturas de los diferentes grupos que la conforman y cuyo influjo es más poderoso cuanto más imperceptible. Surge entonces que en toda escuela coexisten culturas diferentes, grupales, individuales, que no son homogéneas ni monolíticas, son microcontextos de relación, como lo evidencian los departamentos de las escuelas secundarias, los diferentes turnos de una escuela de jornada simple, o incluso docentes de diferentes ciclos de una misma escuela. Estos grupos tienen características propias de las disciplinas comunes entre sí y constituyen verdaderas balcanizaciones.

Las culturas balcanizadas son aquellas en las que los profesores no forman parte de la mayoría de los colegas ni permanecen aislados, sino que constituyen pequeños subgrupos dentro de la comunidad escolar. La escuela, en este tipo de relaciones, no funciona como un todo, sino como un conjunto de personas, cada uno de las cuales

mantiene sus criterios y dinámicas de trabajo. En estas culturas puede darse la colaboración, que se limita al ámbito de grupos cerrados y altamente delimitados dentro de la escuela. Muestran una reducida permeabilidad, alta permanencia en el tiempo y un carácter político de lucha de poder (Hargreaves, 1996), si bien “los docentes se asocian de manera más estrecha con algunos de sus colegas que en una cultura individualista, lo hacen en grupos particulares más que en la escuela total” (Fullan y Hargreaves, 1996, pp.94-95).

Desde la cultura escolar, cada organización, cada institución educativa, tiene un esqueleto que la constituye, pero también una dinámica, una puesta en práctica que permite diferenciarla de otras. Así como se hace referencia a una escuela de ayer y de hoy, con sus características y dinámicas, también puede hacerse en relación al tipo de cultura que han caracterizado a dichas instituciones, individualistas por un lado en sus orígenes y colaborativas hoy.

La cultura del individualismo, vinculada a la escuela de ayer, en su organización institucional educativa, ha sido facilitada por tener aulas separadas, áreas curriculares autónomas y autosuficientes, horarios tipo mosaico con tiempos acotados, fragmentados. El espacio del aula ha sido del dominio del profesor, no se comparte, no se busca apoyo, ni consejo, las vinculaciones claves son las del aula, importa más el enseñar que el aprender, no hay vinculación con otros profesionales. El diferente se constituye en dificultad individual, no compartida. Un profesor aislado es limitado, se necesita la suma de esfuerzos para lograr la mejora de las escuelas.

“La condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional, de trabajo solitario, apartado de sus colegas” (Rudduck, 1991, p. 31). La cultura individualista se opone al trabajo con los otros colegas, con los otros actores de la comunidad, no adhiere a una tarea colectiva colaborativa.

Cada institución educativa deberá resolver aquello que le corresponde, no sola sino con otros. El aprendizaje compartido e individual, la multiplicidad de las enseñanzas, la autonomía pedagógica, la participación activa de todos los sectores de la comunidad escolar, la capacitación y el perfeccionamiento docente pensado en términos de contexto y necesidades y no masiva e indiferentemente, y asimismo un financiamiento acorde con las necesidades son algunas de las claves para el logro de una escuela que deberá ser traducida en equidad.

“Las culturas del trabajo en equipo requieren un amplio acuerdo sobre los valores educativos, pero también toleran el disenso y hasta cierto punto alientan activamente dentro de esos límites” (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 88). El trabajar con otros, tiene ciertos rasgos que lo caracteriza y diferencia:

- Se focaliza en la actividad profesional que realizan los maestros, en la organización escolar, en el currículo y en la enseñanza que se está desarrollando y su mejora.
- Los profesores establecen relaciones centradas en el trabajo conjunto, en la práctica del aula, en la mejora de los aprendizajes, es decir en aquello que beneficia a los alumnos.

“Las culturas del trabajo en equipo se descubren en todos los aspectos de la vida de la escuela: en los gestos, chistes, miradas que transmiten simpatía y comprensión” (Fullan y Hargraves, 1999, p. 88). Para ello es necesario:

- Diálogos profesionales sobre los problemas de las prácticas.
- Análisis, reflexión, discusión en grupos.
- Búsqueda conjunta de vías de mejora.
- No responder a exigencias puntuales o externas, sino actuar de la manera más habitual a las formas de relación y trabajo cotidiano.
- Clarificar y profundizar en los grandes valores y propósitos de lo que se enseña.
- Fundamentar conjuntamente metas y actuaciones.
- Discutir y clarificar los medios más adecuados para alcanzar esas metas y actuaciones.
- Analizar y reflexionar acerca de la práctica de la enseñanza en las aulas, sus resultados y problemas.

En síntesis:

- La educación es una tarea colectiva, no individualista.
- Los profesores son los responsables prioritarios de la enseñanza y sus resultados.
- La enseñanza es mejor cuando priman normas de trabajo en conjunto y de mejora continua.

- Los profesores pueden aprender unos de otros a partir del análisis y la reflexión conjunta sobre lo que están haciendo.
- Una relación de colaboración no es solo una cuestión de forma sino, sobre todo, de contenido.

Aquello que caracteriza las culturas del trabajo en equipo no es su organización formal, no son sus reuniones ni su procedimiento burocrático. Tampoco se trata de un trabajo en equipo organizado para proyectos y eventos específicos. Estas culturas consisten más bien en cualidades, actitudes y conductas predominantes que rigen las relaciones del personal en todo momento, sobre una base diaria. (Nias, Southworth y Yeomans, 1998, p. 57)

Cultura escolar, cultura de la escuela, trabajo individualista y trabajo colaborativo son conceptos centrales para la toma de decisiones desde la política, la cultura y las prácticas de enseñanza, para comenzar a pensar en un sistema único para todos los alumnos, respetando y valorando sus diferencias.

ft. La educación inclusiva: marco normativo en Argentina

En el mundo occidental, desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa del pasado siglo, la escuela integradora fue seriamente cuestionada por distintos sectores sociales, profesionales y personas con discapacidad por ser selectiva, ya que solo asistían a ella personas con patologías leves, las que eran abordadas curricularmente desde una perspectiva individual de la enseñanza,

más cercana a una pedagogía compensatoria que a una auténtica integración. Como contrapartida se propuso una nueva concepción del sistema educativo y sus enseñanzas, que consistió en que la educación común y la especial trabajaran juntas, colaborativamente, con el fin de generar un sistema escolar único para todos. Esta propuesta no solo fue fundamentada desde las teorías y las prácticas de enseñanza, sino también desde el marco normativo-legal.

Encuentros internacionales, desde la década del 90 hasta el presente, promovidos por Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), entre otros organismos, determinaron la necesidad y conveniencia de implementar en todos los países miembros de tales organizaciones, un sistema educativo único, inclusivo, para niños, jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores socioeconómicos de alto grado de vulnerabilidad y personas con discapacidad (Tomé, 2017).

Los documentos internacionales que se destacan de las organizaciones mencionadas son:

- la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990);
- la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990);
- la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Salamanca (1994, España);

- el Informe realizado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidido por Delors (1996);
- el Marco de Acción de Dakar (2000), en Senegal;
- la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006);
- la Conferencia Internacional: La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social, Madrid (2010), España;
- el estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013).

En Latinoamérica cabe mencionar la Declaración de Tarija, Bolivia, en el marco de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación en el año 2003, con la presencia de ministras y ministros de la región, que sumó la perspectiva de la educación inclusiva para todos los países de la región. Por otro lado, la Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana en Mar del Plata (2010), la cual hace referencia a la educación inclusiva:

Incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal. (Cap. 7).

Argentina, por medio de sus políticas públicas, otorga y garantiza, en el marco de la educación inclusiva, el pleno derecho a la educación de todas las personas con

ysin discapacidad. Contó en la elaboración e implementación de dichas políticas de ayudas y apoyos de organizaciones no gubernamentales, asociaciones de profesionales y entidades vinculadas a familiares y personas con discapacidad.

Tal como expresa la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos la educación inclusiva—modelo educativo que recibe a todo tipo de niños y niñas y que percibe la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión— ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. (Cobeñas *et al.*, 2017, p. 9)

Es la Constitución Nacional en Argentina la ley mayor que garantiza los derechos a la educación de todos los ciudadanos: en su Artículo 14, expresa: “todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...) de enseñar y aprender”, entre otros.

Y en el Capítulo 4° de la Segunda Parte en su Art. 75°, inciso 19, entre las atribuciones del Congreso Nacional incluye: “sancionar leyes de organización y de base de la educación (...) que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal”.

Ambos artículos citados, garantizan los derechos de enseñar y aprender, los cuales quedan reflejados en la Ley de Educación Nacional del 2006, cuando en su artículo 11° del Capítulo II, Fines y objetivos de la política nacional, en su inciso e) expresa “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógi-

cas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. En el Capítulo VIII de la misma Ley de Educación, explicita que la educación especial se rige por el principio de inclusión educativa.

El camino de transformación en relación al marco normativo de la educación especial en Argentina se inició, puntualmente, a partir del Año Internacional de los Impedidos (1981), con el paradigma de la integración.

La década de 1990 fue definitiva para la educación inclusiva: un ejemplo de ello es la adhesión a la Convención Internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), que desde el 2008 tiene carácter de Ley Nacional. A esta última norma se suman otras vigentes en el orden nacional

- La Ley de Protección General al Discapacitado N° 22.431 (1981).
- El documento Educación Especial, una Modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones (2009).
- Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE):
 - ✓ N° 154/11. Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades (2011).
 - ✓ N° 155/11. Modalidad de la Educación Especial (2011).
 - ✓ N° 172/12. Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las

trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación (2012).

- ✓ N° 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad y los anexos II, III y IV, que forman parte de la resolución (2016). (Tomé, 2017)
- ✓ N° 2509/17. Guía de orientación para la aplicación de la Resolución del CFE N° 311/16 (2017)

En la Ciudad de Buenos Aires, que ha sido elegida como lugar geográfico de nuestra investigación, el documento base para la educación escolar es la Constitución de la Ciudad (1996), que en su Capítulo Tercero, Educación, Art. 23, dice:

La Ciudad reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática. Asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo. Respeto el derecho individual de los educandos, de los padres o tutores, a la elección de la orientación educativa según sus convicciones y preferencias (...)

En su Capítulo Décimo Tercero sobre Personas con Necesidades Educativas Especiales, el Art. 43 dice: “prevé el desarrollo de un hábitat libre de barreras naturales, culturales, lingüísticas, comunicacionales, sociales, educacionales, arquitectónicas, urbanísticas, del transporte y de cualquier otro tipo, y la eliminación de las existentes”.

En el mismo ámbito gubernamental, otros documentos avalan la actual política de integración-inclusión por medio del Ministerio de Educación:

- Resolución N° 1274. Secretaría de Educación (SED), 2000, Principios básicos de la Integración Educativa;
- Res. N° 579-SED-1997. Determinase que todo docente de la Planta Orgánica Funcional del Área de Educación Especial puede desempeñarse como miembro integrador.
- Resolución N° 3.034. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad (MEGC), 2013. Apruébase el Reglamento para el Desempeño de Acompañantes Personales no Docentes (APND) para alumnos/as con discapacidad incluidos en escuelas comunes de la Ciudad de Buenos Aires.
- Disposición N° 32. Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGEGE), 2009, y su modificatoria N° 39-DGEGE-2009. Procedimiento para la inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades en educación común.

Cabe destacar en el marco normativo nacional que las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un / a estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo será considerado un acto de discriminación (Resolución CFE n° 311/16), de esta forma el Consejo Federal de Educación retoma las afirmaciones consideradas por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el año 2013.

El derecho a la educación inclusiva es asegurado tanto a las escuelas públicas como privadas ya que negar la matriculación por motivos de discapacidad a un estudiante es contrario a la Constitución Nacional porque la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) tiene jerarquía constitucional (Ley Nacional N° 27.044/14).

El camino de la educación inclusiva se inició. Argentina generó en los últimos años leyes, resoluciones y ordenanzas, y desde sus políticas han regulado y regulan el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional y de sus jurisdicciones, provincias y municipios, como es el caso de la Ciudad de Buenos Aires, en una clara línea hacia la educación inclusiva, educación basada en valores: igualdad, derechos, participación, comunidad, respeto a la diversidad, no violencia.

“La educación inclusiva es ante todo un tema de valores, una opción sobre la educación que queremos para nuestros hijos y sobre el tipo de sociedad en la que nos gustaría vivir” (Echeíta, 2006, p. 95).

Todos los miembros de una escuela inclusiva se deben sentir respetados, acogidos, valorados. En ella las características singulares, de uno u otro tipo, de cada uno de sus actores, no deben sentirse por sobre o debajo de otros. “La pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática” (Booth, 2010, p. 97).

Los cambios referidos a educación en Argentina, en sus distintos ámbitos y por medio de diferentes acciones –políticas públicas, el pasaje de la cultura individual a otra más colaborativa, del concepto de NEE al de barreras

al aprendizaje y participación, de las prácticas de enseñanza centradas en el alumno en el período de la integración, a otras centradas en el niño y su contexto, el período de la inclusión–, respaldados por un marco jurídico político, nacional e internacional, son indicadores de un sistema educativo direccionado en construir una escuela única, en y para la diversidad.

Muchos lectores pensarán que el desarrollo de escuelas inclusivas es una utopía y están en lo cierto, pero las utopías son necesarias para lograr un mundo mejor, y la educación es un instrumento esencial para transformar la sociedad. (Blanco, 1999, p. 72)

Tal como se ha expuesto en este capítulo, la educación inclusiva se inició después de un largo camino recorrido por la educación común y especial desde el paradigma del déficit, luego el de la integración –quien aún convive en las escuelas–, para arribar años más tarde a la inclusión. Fueron las escuelas diferenciales primero, las integradoras después –vinculadas al concepto de NEE–, llegando a fines del siglo XX y principios del XXI, a las escuelas con y para todos, que permitieron singularizar las enseñanzas de las necesidades educativas de los que aprenden a partir de un marco contextual-social y no individualista. Fue la cultura escolar la que dio paso a la cultura de la escuela. Ambas conviven, la primera legitimada por el sistema educativo formal, la otra por los actores de la comunidad educativa –alumnos, docentes, padres, personal auxiliar–, que a través del proyecto escuela explicitan sus objetivos de enseñanza y sus valores de vida. Es el marco normativo internacional y nacional el que garantiza el accionar de la escuela desde una perspectiva fundada en el respeto por

las diferencias y la valoración de las mismas en el accionar cotidiano de llevar a cabo la acción pedagógica de enseñar.

Capítulo 3

Las teorías de enseñanza y las prácticas en las aulas

Introducción

El presente capítulo aborda la problemática de las teorías de enseñanza y sus prácticas en las aulas de las escuelas de nivel primario de educación común y de recuperación. Un tema central que se desarrolla a lo largo de este libro es el de la atención a las necesidades educativas de los alumnos en el momento de aprender, lo cual lleva a plantear la problemática de la diversidad cuando se enseña en el aula.

Etimológicamente diversidad viene del adjetivo *diverso* y del sufijo abstracto *dad*, que indica cualidad. Semánticamente se define como variedad, desemejanza, diferencia. Según Abagnano (1983), la diversidad es:

Toda alteridad, diferencia o desemejanza. El término es más genérico que estos tres y puede indicar uno, cualquiera de ellos o todos en conjunto. Es diverso, en este sentido, todo lo que siendo real no es idéntico. (Todo lo que puede ser real, es o diverso o es lo mismo). (p. 351)

El vocablo “alteridad está formado por dos componentes, *alter*, el otro, y *dad*, cualidad, por lo cual es la condición de ser otro, es mostrar interés por un otro para comprenderlo, ¿cómo? Por medio del diálogo, estrategia fundante de la educación inclusiva.

En el presente marco conceptual, se privilegia el término diversidad sobre el de diferencia, pues este último implica un dato cuantitativo en un rango determinado, mientras que el de la diversidad “describe la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades” (Rendo y Vega, 2006, p. 38).

Enseñar, contemplando las necesidades educativas de aquellos que aprenden, implica tener en cuenta múltiples variables intervinientes. Por ejemplo, las teorías de enseñanza que fundamentan las prácticas de los docentes en las aulas. La palabra teoría tiene su origen en el vocablo griego *θεωρία* y se refiere a un pensamiento especulativo que significa “observar”. Este término solía emplearse para hacer mención a la visualización de una obra de teatro, lo que puede explicar por qué, en la actualidad, la noción de teoría permite hacer referencia a un asunto provisional que no es totalmente real. La evolución histórica del vocablo, desde sus orígenes hasta nuestra época, permitió dotarlo de un sentido más intelectual y comenzó entonces a aplicarse a la capacidad para comprender la realidad fuera de las vivencias sensibles, a partir de la asimilación de estas experiencias y de su descripción por medio del lenguaje. La Real Academia Española (2001) definió como “teoría”:

- El conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación.

- La serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos.
- Las hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella.
- La procesión religiosa, entre los antiguos griegos.
- Aquello que no ha sido comprobado en la práctica.

Hay diferentes definiciones de teoría, algunas de ellas son:

...es algo más que una descripción de lo que ocurre (...), incluye, explícita o implícitamente un modelo de aquello sobre lo cual uno teoriza, un conjunto de proposiciones que, tomadas globalmente, dan lugar y ocasión a predicciones acerca de las cosas. (Bruner, 1987, p. 28)

...La teoría de enseñanza tiene su propia sustantividad, esto es, no se pueden extrapolar a la enseñanza de forma directa los principios explicativos del aprendizaje descubiertos en laboratorio. (Camilloni, 2001, p. 28)

...aquello que llamamos teoría consiste en una actividad especializada denominada ‘didáctica’ (y sus productos: teoría, programas, normativas) y aquello que llamamos práctica corresponde a la acción de los maestros en clase, la enseñanza. (Feldman, 1999, p. 9, 10)

Camilloni (2008), al abordar el tema de las teorías de enseñanza, lo hace desde la propuesta de las concepciones, pues considera que: “las teorías comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones” (p. 43), entre otras: la enseñanza,

las distintas modalidades de la evaluación respecto a los aprendizajes, cómo aprenden los alumnos, cómo deben enseñar los docentes y qué marco les ofrece la institución en relación al compromiso que tienen ellos con la escuela y la sociedad.

Según Bruner (1987), las teorías pueden ser o no necesarias, ello dependerá del origen y la calidad de las mismas. No siempre las teorías han sido adecuadas o interpretadas en el campo de la educación; particularmente, muchas de ellas provienen de la psicología y corresponden al ámbito del aprendizaje. Un ejemplo en Argentina fue la llamada *pedagogía de la espera*, corriente educativa de la década de 1980, fundamentada en que para que el alumno aprendiera era necesario que antes madurara psico-biológicamente. Se caracterizó por la no intervención del maestro en términos constructivos de la enseñanza.

En la actualidad, una teoría se entiende como un sistema lógico que se establece a partir de observaciones, axiomas y postulados, y persigue el propósito de afirmar bajo qué condiciones se llevarán a cabo ciertos supuestos. Este concepto toma como punto de referencia una explicación del medio idóneo para que las predicciones puedan ser desarrolladas. En base a ellas es posible deducir o postular otros hechos mediante ciertas reglas y razonamientos.

A diferencia de la teoría, la enseñanza no tiene un carácter predictivo o condicional, sino que es definida

como una institución mediante y a través de la cual se da a los alumnos la ocasión para una interacción programada y dirigida con el entorno (es decir, con las experiencias), y ello con la intención de modificar sus disposiciones de conducta de acuerdo con objetivos didácticos decididos con anterioridad. (Bruner, 1966, p. 17)

Litwin (2008) afirmó que hay “tres corrientes que durante por los menos cinco décadas sentaron bases para pensar la problemática de la enseñanza” (p. 23). La primera corriente pone el acento en la planificación, en la anticipación, antes de la clase. La segunda, que deriva de la psicología cognitiva, tiene el valor de reflexionar sobre las prácticas. Y la tercera “pone el acento en el estudio de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica” (p. 23).

Para Feldman (1999) la enseñanza:

Consiste en el diseño de modos de interacción asimétrica adecuado para permitir el acceso a conocimientos cuyo grado de especialización, abstracción o complejidad no permite un acceso por vías informales. La didáctica no se preocupa por mecanismos de influencia educativa en general, sino por los mecanismos escolares o formalizados de influencia educativa. (Feldman, 1999, p. 38)

Enseñar no significa necesariamente aprender, con frecuencia se aprende sin intencionalidad de un tercero.

En la tradición educativa se han destacado dos maneras de concebir la enseñanza: la enseñanza consiste en “poner” cosas en la mente de los niños o la enseñanza se preocupa por “sacar” o permitir que se exprese algo de los sujetos. (Feldman, 1999, p. 16)

Estas son dos concepciones: una centrada en pensar que el niño es una tabla rasa sobre la cual la enseñanza imprime señas indelebles; la otra se basa en que el niño es un ser con potencialidades y la educación está llamada a preservar tales potencialidades. A estas dos posiciones

se suma una tercera que considera a la enseñanza como concepto global, que tiene un carácter directivo, por lo cual muchos docentes no se definen como enseñantes sino como guías u orientadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Camilloni (2008) afirmó que la disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza es la didáctica. Esta es una caracterización significativa y definitoria al hablar de cómo se enseña, desde qué marcos (teorías), fundamentando qué prácticas. Litwin (2008), en la misma línea, vincula en este caso el término teorías de enseñanza a la formación docente:

La formación teórica implica, para el ejercicio de la docencia, un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado. El estudio de la didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza en los contextos en que cobran significación es, desde nuestra perspectiva, un tema central de la formación. (p. 34)

Es también muy importante, para el docente en el aula, que en sus prácticas diarias enseñe a partir de aquello que necesite cada alumno, como así también reflexionar sobre su hacer cotidiano, dialogar con sus colegas y cambiar, de ser necesario, su manera de enseñar. Por este motivo las teorías de enseñanza se constituyen en el eje central de este capítulo: *“Las teorías de enseñanza y las prácticas en las aulas”*, el cual se ha organizado en dos apartados. El primero, *“Las teorías de enseñanza y la didáctica en la escuela primaria”*, incluye la concepción socio-constructiva y la educación inclusiva, las buenas prácticas inclusivas y los recursos didácticos, la evalua-

ción de las necesidades educativas de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva y la perspectiva curricular en una escuela única. El segundo apartado, *“El modelo holístico: la escuela total”*, propone la escuela y el aula desde una concepción totalizadora con la participación y compromiso de todos los actores institucionales en sus diferentes dimensiones.

1. Las teorías de la enseñanza y la didáctica en la escuela primaria

En la introducción del presente capítulo la teoría queda conceptualmente vinculada a la enseñanza y a la didáctica (Feldman, 1999; Camilloni, 2008). Diferentes formas de enseñar dan cuenta de las distintas teorías que fundamentan las prácticas de la enseñanza. Por lo tanto, la didáctica interviene “como teoría de la enseñanza o como un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos” (Camilloni, Cols, Besabe y Feeney, 2008, p. 51), su propósito es dar cuenta de las normas para la acción de enseñar. En este contexto queda en evidencia las relaciones entre teorías, prácticas de enseñanza y didáctica. “La enseñanza (...) es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios” (Stenhouse, 1984, p. 53). “Es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, 1997, p. 95).

Didáctica es un vocablo que etimológicamente proviene del griego *didasco*, enseñar. “Es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, constituye un antiguo

campo de estudios que fue delimitado tempranamente por un pastor protestante nacido en 1592, Juan Amós Comenio” (Litwin, 1997, p. 35). “Comenio fue el que estableció la didáctica sobre bases generales. Llamando precisamente *Didáctica Magna* a su obra capital, en la que comprendía no solo los métodos y reglas de enseñar sino la totalidad de la acción educativa” (Luzuriaga, 1966, p. 115). Desde la concepción más amplia, es la teoría de los medios de la educación; desde una concepción restringida tiene el sentido de teoría de la enseñanza o de la instrucción. En esta línea, la didáctica se presenta “según el decir de Susana Barco (1989) (...) no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas” (Litwin, 1997, p. 43). En consecuencia es frecuente el estado de tensión para los docentes entre los marcos teóricos y las realidades del aula.

En el presente trabajo la didáctica va a ser considerada como:

Una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (Camilloni, 2008, p. 22)

Pansza González (1993), teórica de las enseñanzas, expresa que:

La institución por excelencia de la educación formal es la escuela. En ella se concretan los problemas de finalidad,

autoridad, interacción y currículo que constituyen la problemática básica del docente y en los cuales se refleja la sociedad entera. (p. 50)

Es la escuela el lugar de transmisión, conservación y promoción de la cultura. El aula se convierte, en consecuencia, en ese espacio de creación, transformación y recreación de significados. En ese sentido, Pansza González realiza una retrospectiva histórica de los diferentes momentos de la educación y por ende de la didáctica, con particular referencia a la enseñanza. Ese recorrido evidencia la elaboración de diferentes teorías que recogen las características de la educación formal desde el siglo XVII hasta el XX. Dichas teorías han asumido distintas denominaciones: *tradicional, nueva, tecnocrática y crítica* (Tomé, 2017).

- *Tradicional*

La escuela tradicional se remonta al siglo XVII. Sus bases se señalan en la obra *Didáctica Magna* publicada por Comenio en el año 1657. Surge junto a la burguesía, la ruptura del orden feudal y el inicio de la organización de los estados nacionales. Significa método y orden. Entre los aspectos más relevantes que caracteriza a esta concepción de enseñanza, se pueden señalar:

- ✓ El Magistrocentrismo: el maestro era el poseedor del saber, el mediador entre el conocimiento y el alumno. No había otros tipos de experiencias. La comunicación era unidireccional.
- ✓ El Enciclopedismo: la clase se basaba en la organización y programación de los contenidos conceptuales. La acumulación del conocimiento, por parte

del estudiante, fue la base de la enseñanza impartida por un experto: el maestro. “El intelectualismo implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto. Creer que en la escuela solo importa el desarrollo de la inteligencia implica negar el afecto y su valor energético en la conducta humana” (Pansza, 1993, p.52).

- ✓ El verbalismo y la pasividad: fue el método por excelencia para enseñar. La única voz –verbalismo– fue la del maestro. El alumno mantenía una actitud pasiva, se lo consideraba una *tabula rasa*, y su aprendizaje era memorístico a través de la repetición. Las teorías del aprendizaje fueron el sensuismo y el asociacionismo.

- *Nueva*

Surge en el siglo XX, no de los pedagogos, sino de médicos que hicieron sus aportes desde sus disciplinas. Es el origen de la psicogénesis piagetiana centrada en el niño, quien se constituye en el gran sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. No hay intervención docente, hay acompañamiento, guía, orientación. La gran diferencia con la escuela tradicional fue centralizar el accionar en el niño a partir de sus intereses y motivaciones: es un alumno activo. Se caracteriza por el trabajo cooperativo, pensamiento creador, comunicación interaula.

- *Tecnocrática*

Es de base conductista porque posee las siguientes características:

- ✓ Ahistórica, se puede enseñar más allá del contexto. Se rige por el principio de universalización.
- ✓ Formalista, debe cumplir pasos, es una técnica para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Cientificista, debe cumplir con las exigencias de la ciencia exacta.

El proceso de enseñanza debe ser controlado por el docente, la perspectiva es esencialmente científicista, privilegia el uso de las máquinas de aprender y la elaboración de objetivos para el aprendizaje. Se fundamentó en la psicología conductista. La eficiencia y el progreso que se propone esta escuela no logran superar a la tradicional, que se caracterizó por el control desde el adulto, es decir, el maestro, el logro mayor es la ilusión de la eficiencia. Impone el uso de la tecnología educativa por ella misma. El docente es el que implementa, el que programa, sin tener en cuenta la realidad social ni afectiva de los alumnos. El docente es el que implementa, el que programa, sin tener en cuenta la realidad social ni afectiva de los alumnos.

- *Crítica*

Constituye un conjunto de prácticas y estrategias pedagógicas, propuestas a mediados del siglo XX, centradas en la enseñanza. Permiten el cuestionamiento, la reflexión sobre la realidad, el diálogo entre los estudiantes junto a sus educadores. La constante es la relación entre teoría y práctica, el fin último es un actuar crítico ante el mundo social.

Su gran creador fue Paulo Freire (1921-1997). La pedagogía crítica constituye un campo de docencia e

investigación. En esta línea de trabajo se encuentran los estudios de H. Giroux (1943), P. McLaren (1948) y M. Apple (1942).

Freire en su libro *Pedagogía del oprimido* (1970) hace una crítica a la educación que toma a los educandos como recipientes en los cuales será depositado el saber. Aporta desde esta última concepción de la enseñanza un severo cuestionamiento a la escuela tradicional y tecnocrática.

Su hacer educador se basa en trabajar con el/los otro/s, apelar a las múltiples fuentes, a la motivación, al interés, al saber colectivo. Es sin lugar a duda un aporte central al marco teórico de la educación inclusiva:

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realicen en las instituciones educativas pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente a la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación. (Pansza, 1993, p.59)

A las tradicionales teorías de enseñanza descriptas se debe incorporar, desde fines del siglo XX, en particular en el siglo XXI en nuestro país, una nueva concepción, el *socioconstructivismo*. Los niños y adolescentes son seres en formación tanto desde lo afectivo, lo biológico, como desde lo intelectual y social, por lo tanto deben ser acompañados por docentes responsables, emotivos, idóneos y equilibrados emocionalmente. Estos no solo deberán acompañar sino también intervenir constructivamente pero por sobre todo, deberán ser modelos de ser y hacer. La tarea docente es compleja, producto en parte de la

masificación de la enseñanza, sobre todo cuando debe implementarse en contextos cada vez más empobrecidos, con alumnos en realidades cada vez menos convencionales. La diversidad de capacidades y posibilidades reales en la escuela ha dejado de ser un enunciado teórico para convertirse en una realidad cotidiana (Tomé, 2017). Es la educación inclusiva una posible respuesta a esa realidad: “se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito” (Arnaiz, 1996, p. 27-28) en las enseñanzas y los aprendizajes. Los fundamentos y las prácticas de la escuela crítica influyen en los conocimientos teórico-prácticos de la enseñanza en la educación inclusiva.

1.1. La concepción socio-constructiva y la educación inclusiva

La educación inclusiva ha dejado de ser una utopía para convertirse en una realidad. Es sostenida por una concepción teórica, suma de teorías cuyo fundamento conceptual y académico es el socioconstructivismo, que permite a su vez la implementación de prácticas de aula que valoran la diversidad en el acto de enseñar.

El punto de partida han sido las aportaciones de la psicología de la educación y de la instrucción, la teoría genética de Piaget (1896-1980), las teorías del procesamiento de la información y los enfoques cognitivos más recientes, la teoría de la asimilación de Ausubel (1918-2008) y la teoría sociocultural desarrollada a partir de los trabajos de

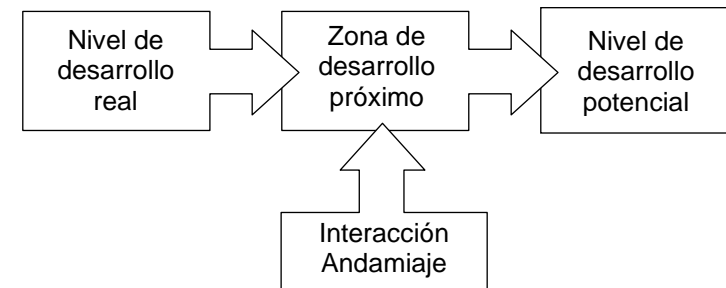
Vygotski (1896-1934) (Marchesi y Martín, 1998), además se suman los aspectos emocionales y relacionales sociales. En este marco se reinterpreta el alcance del quehacer en la escuela y en las aulas, a través de las prácticas para la enseñanza, fundamentadas estas últimas en teorías y no en modelos didácticos. La propuesta es aprender a aprender junto a otros. La enseñanza del educador, en términos de una intervención socioconstructiva se fundamenta, en una primera etapa, en construir junto con los alumnos los contenidos significativos, para luego, en una segunda etapa, que el estudiante pueda dar cuenta de su autonomía frente a los aprendizajes socialmente adquiridos. Para llevar a cabo esta tarea, el educador debe asumir un papel activo, apoyando los esfuerzos del alumno para que sus aprendizajes sean significativos, placenteros y socioconstructivos, teniendo gran importancia para este logro los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje (Tomé, 2017).

El concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) de Vygotski (Rosas y Sacristán, 1999), se opone a las ideas tradicionales sobre el desarrollo por las cuales los maestros deben ofrecer situaciones de enseñanza correspondientes a los niveles evolutivos de sus alumnos; por el contrario este autor propone dos niveles: el de desarrollo real y el de desarrollo potencial. El primero se define como el nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño, determinado mediante la solución independiente de problemas. El segundo es la capacidad de resolverlos bajo la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces. Se afirma que siempre hay alguna diferencia entre estas dos formas de desarrollo: ella es la *zona de desarrollo próximo*, la cual indica las funcio-

nes que aún no han madurado aunque están en proceso de maduración (Cairney, 1992). La ZDP es crítica para el aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje crea la zona de desarrollo próximo.

La teoría del andamiaje fue desarrollada por David Wood y Jerome Bruner en el año 1976, a partir del concepto de *zona de desarrollo próximo*, de Vigotsky. Está vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje y se basa en la intervención activa del docente y la participación. Es una metáfora que alude a la utilización de andamios por parte del maestro; a medida que el conocimiento se va construyendo, el andamio se va quitando.

Es un sistema colectivo de ayudas colaborativas; su puesta en práctica tiene un doble sentido: por un lado evaluar el carácter necesario de esas ayudas y por otro determinar el carácter transitorio de las mismas. El maestro deberá tener un real conocimiento del alumno y de su contexto, pero será el estudiante quien tendrá el rol protagónico en el proceso de enseñar y aprender (ver Figura 2).



Intervención socio-constructiva

· La enseñanza desde una perspectiva socioconstructiva.
Fuente: Tomé y Köppel, 2010.

En la concepción socioconstructiva, el triángulo didáctico conformado por el maestro, el educando y el contenido, está atravesado por el contexto en el que actúan. (Tomé, 2017).

Respecto al maestro/profesor no es un mero técnico aplicador de recetas preestablecidas sino que es un hacedor de sus propias prácticas, que va a tener en cuenta los intereses y las necesidades de sus alumnos. A la intencionalidad pedagógica del maestro –una característica de la escuela inclusiva–, hay que sumarle las relaciones sociales que se dan entre: alumnos-alumnos, alumnos-maestros, maestros-alumnos, maestros-maestros, que permitirán acrecentar el tipo de apoyos que ellos necesitan, claro está, a partir de las interacciones producidas y de las posibilidades de las mismas.

En relación a los estudiantes, segundo aspecto del triángulo didáctico, se deben tener en cuenta para favorecer sus aprendizajes significativos, tanto la dimensión intelectual como lo afectivo-social. Es condición partir de los conocimientos previos de los alumnos, saberes cotidianos para que luego en forma gradual y contextual se puedan integrar los académicos que, traducidos en términos de escuela, son los contenidos curriculares. Es condición el trabajo con el/los otro/s, de forma colaborativa, para lograr la construcción de conocimientos socialmente válidos.

El aula se convierte, entonces, desde el punto de vista heurístico, en un espacio de interacción, creación y transformación de significados, siendo una búsqueda, un descubrimiento a través de tanteos, reglas empíricas, creaciones y significados en un aula que es una realidad viva, en la que se incluyen aspectos emocionales y sociales. (Illán Romeu, 1996).

Para finalizar el tercer aspecto didáctico –el contenido escolar– se deben tener en cuenta en el momento de su elección varias cuestiones: la relevancia social y cultural, ir más allá de la inmediatez, la estructura y coherencia interna, para lo cual deben ser auténticamente significativos desde el punto de vista psicológico y coherentemente lógicos para los que aprenden. Por último dar cuenta de la naturaleza del conocimiento: ¿es procedimental, conceptual o actitudinal? (más allá de lo epistemológico) (Marchesi y Martín, 1998).

La concepción teórica de la didáctica socioconstructiva implica en su marco conceptual y en sus prácticas de enseñanza el trabajo con otros, de modo articulado y corresponsablemente, para lo cual hay que construir y sostener redes intra e inter-institucionales, a través de configuraciones de apoyo. Por ello el educador:

Para estar en condiciones de enfrentar los desafíos de época, recuerda Sennett (2009b), tenemos que construirnos o *reconstruirnos*. Y, en esa tarea, las claves no están ni en las variables personales (la búsqueda de una manera de ser y de actuar todopoderosas) ni en las institucionales (la repuesta a lo que la organización espera de nosotros), sino en el oficio. (Alliaud, 2017)

El oficio docente está vinculado con la didáctica y particularmente con la enseñanza, por lo cual no puede haber confusión entre las teorías de enseñanza y las del aprendizaje.

Las teorías de enseñanza tienen su propia sustantividad, “no se pueden extrapolar a la enseñanza de forma directa los principios explicativos del aprendizaje descubiertos en laboratorio” (Escudero Muñoz, 1981, p. 60), de aquí la necesidad de conocerlas.

“ La difícil y compleja construcción del saber práctico

es justamente de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia” (Litwin, 2008, p. 32). Por lo dicho, es fundamental conocer históricamente las diferentes conceptualizaciones de educación y en consecuencia de la didáctica, a través de modelos teóricos que han caracterizado –en las últimas décadas, en el mundo occidental– el proceso de

1.1.1. Las buenas prácticas inclusivas y los recursos didácticos

Las buenas prácticas inclusivas significan acciones educativas que benefician a un grupo de alumnos en sus aprendizajes. Implica que de ello pueden derivarse propuestas valiosas para ser compartidas por otros colegas. Resuelve de un modo particular situaciones de enseñanza que proyectan condiciones de seguridad, y que deben ser creativas, flexibles, abiertas, experimentales, contextuales. No tienen solo que ver con aquello que se realiza en el aula, en la escuela, a partir de una teoría o de una concepción de la enseñanza (Tomé, 2010): están vinculadas a cuestiones actitudinales ideológicas de todos los profesores. “ En el núcleo de las prácticas de la educación inclusiva está la creación de relaciones de calidad entre todos los miembros de la comunidad escolar” (UNESCO, 2008, p. 12). Es un tema de valores y de respeto a la diversidad de los alumnos en el momento de enseñar; su condición es tener altas expectativas en relación a los que aprenden, garantizando la calidad educativa desde el punto de vista

Tabla 2. Las teorías y prácticas de enseñanza

DIDÁCTICA TRADICIONAL	DIDÁCTICA TECNOCRÁTICA	DIDÁCTICA CRÍTICA	DIDÁCTICA CONSTRUCTIVA	DIDÁCTICA SOCIOCONSTRUCTIVA
Modelo disciplinador y normativo.	Modelo instruccional de enseñanza eficiente y eficaz, de base pragmática.	Modelo crítico: acción-reflexión.	No directivo.	Más directivo. Modelo de enseñanza más explícita que orienta la acción.
Se basa en el asociacionismo y el sensualismo. Se priorizan la memoria y la repetición.	Se basa en la psicología conductista (enseñanza = estímulo → aprendizaje = respuesta)	Se basa en concepciones sociales y filosóficas. Pensamiento reflexivo, crítico.	Se basa en la psicogénesis piagetiana. Se crean condiciones (situaciones problemáticas) para aprender.	Se basa en la sociogénesis vigotskyana. Se promueve y atiende la variedad de interacciones.
Jerarquización del orden y la autoridad por parte del maestro.	Relevancia del método. El educador prescribe líneas de acción conforme con pasos y medios determinados.	El maestro promueve el trabajo activo, crítico y colaborativo.	El maestro promueve el trabajo individual y la interacción entre pares.	El maestro promueve el potencial de los alumnos socio-colectivamente.
El docente en posesión de un saber de tipo enciclopédico.	El docente técnico indica los procedimientos a seguir.	El docente, investigador del conocimiento junto con sus alumnos.	El docente, mediador y facilitador del aprendizaje.	El docente interviene socioconstructivamente en el proceso del aprendizaje.

DIDÁCTICA TRADICIONAL	DIDÁCTICA TECNOCRÁTICA	DIDÁCTICA CRÍTICA	DIDÁCTICA CONSTRUCTIVA	DIDÁCTICA SOCIOCONSTRUCTIVA
El educador adscribe a un modelo académico de la disciplina que transmite.	El docente se presenta como experto en las formas y los procedimientos a seguir.	El maestro motiva junto con los estudiantes el trabajo autónomo y responsable.	El educador incentiva el potencial creador de los educandos, individualmente en un contexto social.	El maestro organiza los tiempos para la construcción colectiva del aprendizaje, sin desmedro de la actividad psicológica individual.
Los conocimientos que imparten se exponen como universales.	El docente controla qué, cuánto y cómo se debe aprender en un lapso dado.	El docente es constructor colectivo del conocimiento.	El maestro guía, orienta al estudiante para la construcción del conocimiento individual.	El docente, más allá del diagnóstico –nivel de desarrollo actual de los alumnos–, anticipa niveles de desarrollo potencial. Organiza y monitorea situaciones para la construcción de la ZDP. Crea ZDP.
Modelos de enseñanza magistral centrados en la exposición de los contenidos de la disciplina o materia.	Modelo de enseñanza en que el docente experto comunica cómo se resuelven los problemas de su campo de dominio específico.	Las situaciones de enseñanza están basadas en situaciones problemáticas contextualizadas.	En la enseñanza, el docente observa qué aprenden los estudiantes y da posibilidades para que cada uno desarrolle su ZDP. El docente no crea dichas zonas.	El educador, en el momento de enseñar, interviene en la ZDP junto con otros.

DIDÁCTICA TRADICIONAL	DIDÁCTICA TECNOCRÁTICA	DIDÁCTICA CRÍTICA	DIDÁCTICA CONSTRUCTIVA	DIDÁCTICA SOCIOCONSTRUCTIVA
El docente dice la materia que deben aprender los estudiantes.	La enseñanza se centra en los saberes específicos sobre los modos de abordar los objetos del mundo, desvinculados de los contextos concretos y de su aplicación.	El educador apela a múltiples fuentes del conocimiento.	El maestro responde a preguntas y necesidades emergentes. Ayuda a examinar hechos disponibles, a evaluar convicciones.	El educador introduce y moviliza procesos para la construcción de un nuevo conocimiento colaborativamente.
	El que sabe mide las capacidades de los alumnos.	Se incentiva la palabra a través del diálogo, y de la lectura y la escritura.	No se induce ni se controlan procesos, se respeta el tiempo del que aprende. Propone liberar, no forzar a los alumnos.	Se ayuda en la construcción conjunta del conocimiento, consciente de la relación asimétrica respecto de los alumnos.
Se pregunta para evaluar memoria en relación con el conocimiento dado.	Se formulan preguntas para obtener solo una respuesta posible.	Se valorizan las preguntas y las respuestas de todos los actores.	Se formulan preguntas mediante el método clínico para generar el conflicto cognitivo.	Se formulan preguntas para elaborar respuestas colectivas.
			No se ofrece como modelo, interviene lo menos posible. Se muestra receptivo frente a las demandas y/o las iniciativas de los estudiantes.	Se ofrece en principio como modelo y está atento a transferir la responsabilidad de la acción a sus alumnos.

curricular para cada uno de ellos, dando más al que tiene menos, respondiendo así al principio de equidad. “Se trata de entrar en una dinámica de trabajo en las que se produzcan ciertas interrupciones en el trabajo habitual, que fomenten la reflexión, la creatividad y la acción” (Arnaiz, 2011, p.23).

Las buenas prácticas no deben universalizarse, pues cada una de ellas debe ser contextualizada desde la realidad política y sociocultural en las que están insertas. Sin embargo se pueden fomentar, orientar y promover estrategias o acciones que permitan direccionar a las escuelas convencionales o tradicionales a estilos de enseñanzas más inclusivos. Contribuyen a ellas los recursos didácticos que son materiales o herramientas que tienen utilidad en el proceso educativo, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículo (Cabero, 2001). Son medios para contribuir a los que enseñan, un nexo para el logro de mejores ayudas en la escuela y el aula para los que allí aprenden. Son aquellos que contribuyen a que el docente pueda diversificar su enseñanza para responder a las necesidades educativas de todos.

¿Cuáles son esas buenas enseñanzas que en sus distintas dimensiones apelan a recursos para sus logros y que se utilizan con frecuencia en el marco de las enseñanzas?

- *Buenas prácticas desde las políticas educativas:*
- ✓ Considerar que la política inclusiva es una sola pero que tiene diferentes estrategias, entre ellas la integración.
- ✓ Conceptualizar el término diversidad en su mayor acepción, no solo pensar en la discapacidad sino en

la diversidad cultural, la económica, las diferentes formas de pensar, las distintas etnias.

- ✓ Regular por medio de normativas el funcionamiento de la integración en las escuelas tanto de gestión estatal como privada, para beneficio de todos los que asisten a ellas.
- ✓ Contar con ayudas en las escuelas que integran a niños con necesidades especiales.
- ✓ Contar con mejores herramientas para integrar.
- ✓ Proponer adaptaciones curriculares para todos los alumnos que lo necesiten más allá del nivel educativo al que pertenezcan.
- ✓ Proponer el mismo diseño curricular para todos los alumnos según su pertenencia: nivel inicial, primario o secundario. Este es el primer paso cuando se piensa en inclusión.
- ✓ Contar con propuestas curriculares para los estudiantes con discapacidad en el nivel terciario.
- ✓ Abordar curricularmente el tema de la discapacidad, de las minorías étnicas, etc., en la formación de los futuros profesionales en el nivel terciario.
- ✓ Armar redes institucionales hacia adentro y hacia afuera del sistema en relación a la atención a la discapacidad: con la comunidad en general, con profesionales, con organizaciones no gubernamentales (ONG), fundaciones, con las escuelas, etc.
- ✓ Generar espacios de difusión, en las instituciones públicas, sobre las temáticas referentes a la atención a la discapacidad.
- ✓ Elaborar estadísticas sobre la cantidad de personas con discapacidad para ofrecerles los apoyos que necesiten.

- ✓ Contar en los edificios con diferentes tipos de accesos para las personas con impedimentos físicos, por ejemplos rampas.
 - ✓ Ofrecer capacitación en el área de la discapacidad a los empleados de oficinas públicas.
 - ✓ Incluir en el ámbito laboral a personas con discapacidad.
 - ✓ Disponer de recursos especiales para el desempeño laboral y/o educativo para todos aquellos que lo necesiten.
- *Buenas prácticas desde los educadores:*
 - ✓ Inscribir las prácticas en la enseñanza de valores.
 - ✓ Recuperar los valores a partir de prácticas constantes.
 - ✓ Encuadrar nuestro hacer en una escuela para la democracia.
 - ✓ Respetar y valorar la diversidad.
 - ✓ Proponer proyectos educativos con los actores de la escuela cuyo accionar tenga que ver con no discriminar.
 - ✓ Tener coherencia entre el decir y el hacer.
 - ✓ Capacitar y formar docentes desde la atención a la diversidad de los alumnos.
 - ✓ Tomar conciencia de las acciones realizadas, reflexionar colectivamente.
 - ✓ Cuidar y ser cuidados.
 - ✓ Experimentar, hacer con los otros, tener vivencias cuando la formación no alcanza.
 - ✓ Proponer cambios, analizar prácticas.
 - ✓ Hipotetizar, ensayar, practicar con teorías y más allá de las mismas; romper el convencionalismo.

- ✓ Generar espacios intra e interinstitucionales entre equipos, tomar conciencia de los problemas y reflexionar en conjunto.
 - ✓ Reconocer los prejuicios y los temores; rever en consecuencia las teorías y las prácticas.
 - ✓ Trabajar con espíritu de equipo de manera colaborativa.
 - ✓ Constituir equipos interdisciplinarios.
 - ✓ Articular entre los distintos niveles de enseñanza.
 - ✓ Evaluar las necesidades educativas de los alumnos colectivamente: docentes, profesionales vinculados a la educación y padres.
 - ✓ Contar con una básica infraestructura edilicia.
 - ✓ Establecer una relación entre cantidad de alumnos y prácticas por aula y proyectos de integración/inclusión en la misma.
 - ✓ Disponer de variedad de recursos y estrategias.
 - ✓ Trabajar juntos: familia y escuela.
 - ✓ Confiar en el docente y en su responsabilidad.
- *Buenas prácticas desde la escuela y el aula.*
 - ✓ Dialogar con nuestros alumnos, escucharlos contextualizar sus necesidades y sus demandas al igual que con nuestros colegas.
 - ✓ Enseñar desde lo cotidiano, significativamente.
 - ✓ Atender las singularidades de nuestros educandos.
 - ✓ Tener altas expectativas en relación a los que aprenden.
 - ✓ Reconocer el aprendizaje como constante y procesual, todo se prueba y se analiza, se modifica y se vuelve a probar.

- ✓ Enseñar y evaluar a partir de los estilos de aprendizaje.
- ✓ Evaluar, elaborar e implementar adaptaciones curriculares.
- ✓ Enseñar a través de distintos agrupamientos, respetando las posibilidades de cada uno para generar las mejores condiciones de aprendizaje.
- ✓ Diversificar las estrategias de enseñanza.
- ✓ Singularizar la enseñanza de los alumnos desde una perspectiva curricular.
- ✓ Implementar adaptaciones curriculares desde el sentido común a otras más laboriosas.
- ✓ Diseñar el currículo de modo tal que atienda la diversidad de posibilidades, potencias y dificultades de todos y cada uno de los alumnos.
- ✓ Sumar las buenas prácticas de clase.
- ✓ Pensar el aula desde una perspectiva heurística y no tecnocrática.
- ✓ Elaborar un currículo comprensivo y globalizador.
- ✓ Elaborar objetivos para el promedio de los alumnos y a partir de allí singularizarlos.
- ✓ Contextualizar contenidos.
- ✓ Ensamblar los conceptos cotidianos con los científicos-curriculares.
- ✓ Usar configuraciones de apoyo educativo.
- ✓ Considerar prácticas de clase vinculadas al proyecto educativo, curricular y de ciclo.
- ✓ Construir actividades flexibles y adaptables.
- ✓ Implementar estrategias metacognitivas.
- ✓ Responder desde la enseñanza a una concepción socioconstructiva.
- ✓ Apelar al concepto de inteligencias múltiples.

- ✓ Considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada holística.
- ✓ Evaluar a partir del todo y no de las partes. (Álvarez Luchía, 2010)

Desde una perspectiva internacional, las conclusiones con respecto a las prácticas en el aula (en la escuela primaria), indican factores efectivos para la educación inclusiva (Agencia Europea, 2003), todas ellas vinculadas a muchas de las ya observadas en nuestro contexto nacional:

- ✓ Enseñanza cooperativa: los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales que se encuentren dentro o fuera del centro educativo.
- ✓ Aprendizaje cooperativo.
- ✓ La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.
- ✓ Resolución cooperativa de problemas. Particularmente para los profesores que necesitan ayuda con la inclusión de alumnos con problemas sociales o de comportamiento, es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases.
- ✓ Establecer reglas de comportamiento claras y límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados).

- ✓ Agrupamientos heterogéneos y un enfoque más personalizado en educación son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula.
- ✓ Para mejorar la educación inclusiva es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada/flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.
- ✓ Enseñanza efectiva.
- ✓ Finalmente, los métodos mencionados arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de escuela/enseñanza donde la educación se base en la evaluación, en altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Se incluyen todos los alumnos, incluso los que tienen diversas necesidades educativas, evidenciándose un progreso con control, programación y evaluación del trabajo sistemático. El currículo puede adaptarse a las necesidades individuales y se puede introducir un apoyo adicional a través de las Adecuaciones Curriculares Individuales.

“La buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino de muchas” (Jackson, 2002, p. 34). La enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre (Litwin, 2008).

En síntesis, cabe indicar que para avanzar hacia la consecución de buenas prácticas cada centro tendrá que analizar su realidad, planificar su plan de mejora, definir

las estrategias que pueden impulsar a este cambio y evaluar lo realizado. (Arnaiz, 2011, p. 32)

Para ser promotores de la educación inclusiva las buenas prácticas y los recursos didácticos deben situarse dentro del paradigma emergente de la *inteligencia ambiental*, de donde surgen las propuestas del *diseño universal* que se caracterizan por evitar los productos específicos para las personas a las que se le presentan barreras al aprendizaje y participación, teniéndose en cuenta las necesidades de todos los posibles usuarios, facilitando la integración y buscando la inclusión educativa y laboral (Sánchez Montoya, 2002). La propuesta de las buenas prácticas y de los recursos didácticos, desde la educación inclusiva, consiste en “el constante énfasis en la creación de significados” (Moll, 1994, p. 252), en singularizar las necesidades educativas de cada alumno a partir de darle aquello que necesite en el proceso complejo de enseñar, aprender y evaluar.

1.1.2. La evaluación de las necesidades educativas de los estudiantes desde una perspectiva inclusiva

Los cambios de los diferentes paradigmas educativos, desde el segregacionista hasta el inclusivo pasando por el de la integración, implicó e implica cambios en distintas realidades que impactaron no solo en la dimensión institucional curricular sino también en para qué, qué y cómo enseñar y evaluar. El evaluar es una tarea compleja en la que subyacen múltiples variables; es una tarea compleja donde no siempre se encuentran certezas.

Si consideramos que la escuela tiene la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consistirá en hacer unas pruebas selectivas que permitan hacer clasificaciones. Si la finalidad de la tarea del docente es meter en la cabeza algunas ideas y conceptos, la evaluación consistirá en evaluar al estudiante para saber cuánto ha aprendido. Por el contrario, si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pensar y convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a estas inquietudes. (Santos Guerra, 1998, p. 7). (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Definición de categorías de análisis según el enfoque educativo

CREENCIAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN	
Enfoque conductista	Enfoque constructivista
Se entiende como medición de resultados de aprendizaje al final de un período de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación. El único agente evaluador, el profesorado, otorga escasa retroalimentación y concibe el error con una connotación negativa.	La evaluación se considera una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error se considera fuente de aprendizaje. Facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del estudiante.

Fuente: Mellado Hernández y Chaucono Catrinao, 2015.

“Evaluar supone el ejercicio de un poder, el poder del evaluador” (Gvirtz y Palamidessi, 2008, p. 241), es establecer un juicio de valor, implica juzgar y tomar decisiones.

Es una práctica que debe ser contextualizada, vinculada al aprendizaje y a la enseñanza, que compromete a los estudiantes, a los profesores, a la comunidad. Ante las preguntas para qué, qué y cómo evaluar hay variadas respuestas, ellas responden a diferentes marcos teóricos elaborados en determinados contextos sociohistóricos.

Una de esas respuestas la encontramos en el modelo tradicional de la evaluación, el psicométrico, que es básicamente cuantitativo. Su objetivo es solo medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices, a todos por igual, de igual manera y al mismo tiempo; se aleja de los principios y fundamentos de la educación inclusiva, y no contempla la diversidad de los estudiantes.

Jerarquiza el resultado final, el producto, el control, la selección, la clasificación, que se constituyen en indicadores en el momento de evaluar es un estilo próximo a los modelos tecnocráticos y conductistas; es unidireccional. Solo el maestro evalúa cómo aprenden sus estudiantes.

Otra respuesta la encontramos en los modelos constructivistas y cognitivos, particularmente el socioconstructivismo. Se privilegia el papel activo del estudiante y la guía, orientación o intervención del educador; se aborda la evaluación formativa. Está orientada a dar cuenta del proceso de construcción socio-individual del conocimiento.

El enfoque es dinámico, importa no solo evaluar el aprendizaje sino también la enseñanza. Uno de sus objetivos es evaluar los apoyos que el estudiante necesita y el carácter transitorio o permanente de tales apoyos. La zona de desarrollo próximo –que es la distancia entre el nivel de desarrollo real y potencial– se constituye en punto central en esta concepción de evaluación.

El sentido de objetividad que rechazamos explícitamente es la idea positivista de que la objetividad depende de la eliminación de todos los aspectos conceptuales y de valor y de ir al fondo de los datos originales. En cambio, en nuestro sentido, ser objetivo significa tratar de alcanzar unos enunciados no sesgados mediante el procedimiento de disciplina, observando los cánones del razonamiento y la metodología adecuados, cultivando un sano escepticismo y manteniendo la atención para erradicar las causas de los sesgos. (House y Howe, 2001, p. 38)

Es necesario hoy pensar, elaborar un modelo de evaluación real, contextual, para:

- Conocer al estudiante.
- Detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje.
- Detectar las dificultades que debe superar.
- Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista.
- Diseñar los refuerzos y adaptaciones necesarias.
- Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender de los distintos alumnos de cada grupo.
- Valorar los progresos en función de las posibilidades.
- Estimular al alumnado valorando sus logros.
- Innovar en el currículum, en sus metodologías, actividades, recursos...

- Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
- Adaptar el sistema a las capacidades de los alumnos.
- Conseguir que todos se desarrollen y se incorporen dignamente a la sociedad.
- Atender a la diversidad del alumnado: por sus capacidades, sus intereses o motivaciones, sus ritmos de aprendizaje, sus estilos cognitivos, sus culturas, sus contextos sociales, sus circunstancias singulares más o menos permanentes...
- Incorporar la equidad al sistema educativo. (Casanova, 2011, pp. 203-204)

En estos modelos la evaluación, además de los resultados, debe centrarse en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica. En la perspectiva ética de la evaluación constructivista y socio constructivista, el papel de la objetividad se interpreta desde la lógica del observador.

Algunos de sus indicadores más relevantes son: el diagnóstico contextual, el diálogo entre todos los actores involucrados, la comprensión en términos de singularidad y significados, el proceso permanente de evaluación orientada a los aprendizajes y a la enseñanza.

La evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no solo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes.

En este caso, las acciones evaluativas se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde adentro del mismo, evaluación para y en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Díazy Hernández, 2002, p. 354)

Evaluar a partir de diagnosticar las barreras al aprendizaje y la participación del alumno que aprende y el maestro que enseña desde una perspectiva de la educación inclusiva, implica la intervención de un equipo interdisciplinario, quien mediante un trabajo colaborativo deberá dar cuenta de las variables intervinientes en el momento de enseñar y aprender, relativas al alumno y al contexto educativo (Tomé, 2017).

Las *variables relativas al alumno* están centradas en diferentes aspectos. Uno de ellos es en relación a su desarrollo, lo cual “implica la información relativa al desarrollo biológico, psicomotor, emocional, social, de la comunicación y el lenguaje...” (González Manjón, 1995, p. 217) y que es determinante para proponer acciones de diversa índole, a corto y largo plazo, en base a las necesidades educativas diagnosticadas. Otro aspecto a considerar es la obtención de información sobre el alumno en cuanto a su nivel actual de competencia curricular comprendida como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2005, p. 12). Es necesario valorar este nivel de competencia pues permite ubicar al alumno en relación a la propuesta curricular elaborada para su grupo de pares e identificar las áreas de mayores dificultades en sus aprendizajes. El último aspecto a considerar, desde la perspectiva del alumno, es la evaluación de su estilo de aprendizaje, caracterizado por tipos de

reacciones diferenciales e individuales ante un estímulo recibido de procesamiento cognitivo. “Los estilos se relacionan con la estructura del pensamiento antes que con su contenido o con su eficacia; y se refieren a cualidades o modos del conocimiento y no algo así como una cantidad de capacidad o aptitud” (Fierro, 1990, p. 176). Conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos tiene relación directa con saber cómo aprende pero además sobre cómo debe ser la enseñanza de los maestros.

Las *variables relativas al contexto* están referidas a las cuestiones del medio; se incluyen todos los ámbitos sociales en los cuales el alumno está inserto: el aula, la escuela y el entorno sociofamiliar, priorizando los elementos escolares.

En el momento de caracterizar las necesidades educativas de un alumno se deben tener en cuenta holísticamente tanto los aspectos biológicos como los cognitivos y los socioafectivos

...el aprendizaje no es un problema individual de cada alumno. El aprendizaje es una conjunción de condiciones subjetivas, sociales, institucionales y pedagógicas. La evaluación de dichos aprendizajes habrá de contemplar todos estos problemas de manera simultánea. (Bixio, 2003, p. 91)

En definitiva, hay que cambiar la evaluación para conseguir, mediante su aplicación correcta y educativa, mejorar la calidad del sistema e incorporar la equidad al mismo, logrando hacer llegar esa calidad a toda la población. (Casanova, 2011, p. 204)

Sintetizando desde una mirada totalizadora, en el momento de definir las necesidades educativas de los

alumnos en la escuela, es necesario tener en cuenta diferentes fuentes de información (Tomé, 2010) (ver Figura 3).

. Evaluación de las necesidades educativas

Aspectos de desarrollo	Competencia curricular
<ul style="list-style-type: none"> - Biológico - Intelectual - Inserción social - Comunicación y lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel actual de capacidad en relación con aquellas situaciones curriculares en donde el alumno presenta mayores dificultades.
Estilo de aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones ambientales más adecuadas. - Tipos de agrupamientos preferidos. - Estrategias de aprendizaje que emplea. - Contenidos y actividades que le interesan. - Estructura motivacional. 	
Evaluación de necesidades educativas: Aspectos básicos	
Contexto escolar	Contexto socio-familiar
a) AULA: <ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia de la programación en relación con el alumno. - Pertinencia de las interacciones. 	a) ALUMNO: Autonomía en el entorno; medio de comunicación; interacciones familiares, aficiones, etc. b) FAMILIA: hábitos y prácticas educativas; actitud y expectativas respecto al niño/niña; conocimiento de su problemática, etc.
b) CENTRO: <ul style="list-style-type: none"> - Existencia y adecuación del proyecto curricular. - Clima social e interacciones. - etc. 	c) ENTORNO SOCIAL: recursos de que dispone; posibilidades educativas, etc.

Fuente: Aspectos básicos relativos al alumno en la evaluación de necesidades educativas (Blanco et al.1996).

A partir de lo evaluado en el marco de las necesidades educativas de los estudiantes (González Manjón, 1995) es necesario complementar las evaluaciones con diferentes instrumentos: entrevistas, registros anecdóticos, guías de observación y protocolos de las inteligencias múltiples tanto desde la perspectiva descriptiva como explicativa.

En el marco de una evaluación estratégica, un aporte relevante es lo descrito desde la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, de la Universidad de Harvard (1993), para quien la inteligencia no es una suma de determinadas capacidades sino una red de interrelaciones en la cual cada inteligencia funciona como un todo relativamente autónomo.

La teoría de las inteligencias múltiples se desarrolló con el objetivo de describir la evolución y la topografía de la mente humana, no como un programa para desarrollar un cierto tipo de mente o para estimular un cierto tipo de ser humano (Gardner, 2008). “La mayoría de los alumnos poseen fortalezas en varias áreas, de manera que debería evitarse encasillarlos en una inteligencia” (Amstrong, 1999, p. 45).

Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo han identificado ocho tipos distintos de inteligencias (Prieto Sánchez y Ferrándiz, 2001), ellas son:

1. Inteligencia lingüística.
2. Inteligencia lógica-matemática.
3. Inteligencia espacial.
4. Inteligencia musical.
5. Inteligencia corporal-kinestésica.
6. Inteligencia intrapersonal.
7. Inteligencia interpersonal.
8. Inteligencia naturalista.

Se trata de observar al alumno en relación a sus logros durante el proceso, privilegiando el cómo sobre el qué en la obtención de resultados. No de manera objetiva tradicional o tecnocrática sino desde una perspectiva sociocontextual.

“La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo especialmente bueno para observar las fortalezas y las áreas que necesitan mejoramiento en la enseñanza de un docente” (Amstrong, 1999, p.34).

Una vez evaluado y determinado el tipo de necesidades educativas o de las barreras para el aprendizaje y la participación que se le presenten al alumno se determinará el tipo de configuraciones de apoyo a elaborar e implementar en el marco de las redes intra e interinstitucionales construidas por las instituciones educativas.

No es una tarea aislada ni solitaria sino integrada, incluida y colectiva, privilegiando el punto de vista pedagógico y didáctico-curricular: aspecto central de la educación inclusiva.

1.1.3. La perspectiva curricular en una escuela única

La perspectiva curricular en una escuela única implica dar cuenta del planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, que social e institucionalmente desde la escuela inclusiva se deben ofrecer a todos los alumnos que asistan a ella, más allá de sus diferencias (Casanova, 2011).

Según Grundy (1991) “el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural” (p. 20). Desde este lugar se afirma que lo curricular forma parte de una construc-

ción política y una propuesta de prácticas educativas para todos los que enseñan y aprenden en la escuela.

En la historia de la educación especial, en sus inicios hacia fines del siglo XIX y principios del XX, el abordaje educativo a las personas con discapacidad fue funcional y basado en la rehabilitación; el fundamento de la tarea fue médico-patológico. Varias décadas después, en 1950, en el contexto del paradigma de la integración, se consolidó la perspectiva curricular que consistió en considerar a las personas con NEE educables; para ello se apeló a un abordaje pedagógico-didáctico a través de una estrategia: las adecuaciones curriculares. El punto de vista curricular se caracterizó como una actividad de carácter global y colaborativo, en la cual no solo se tomó a los niños con dificultades que estaban en la escuela, sino que el accionar estuvo focalizado en la totalidad de la institución, en su organización, cultura, estructuras, micropolíticas, prácticas de aula, etc. (Parrilla, 1996). Se implementó una dinámica de trabajo colaborativo y crítico entre todos los actores involucrados cuya intervención estuvo focalizada desde el currículo y no tanto desde los alumnos, poniendo énfasis en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con extensión en el asesoramiento y en los apoyos más allá de la escuela, a través de la construcción de redes. Fue el inicio de la educación inclusiva.

En el marco del paradigma de la integración, el concepto de adecuación curricular, en sus comienzos, estuvo centrado en una perspectiva curricular individual, con particular énfasis en lo compensatorio, minimizando la dimensión contextual. Su propuesta estuvo más cercana a pensar en un alumno con déficit, portador de limitadas posibilidades, que correspondía al paradigma médico-psicológico, que

a un alumno al cual más allá de sus patologías, las que no se negaban, se le presentaban barreras en su aprendizaje y participación. Fue desde el nuevo paradigma educativo de la inclusión, que se comenzó a valorar la presencia del contexto, fundamentalmente el hacer con otros con el objetivo de eliminar o diluir los obstáculos que se presentaban durante el aprendizaje o participación por parte del alumno. Se enfatizó el trabajo colaborativo, el de ayudas, se rompió la perspectiva individualista, se dio paso a la dimensión social, se construyeron redes, y surgió un nuevo concepto superador de las adecuaciones curriculares: el de las configuraciones de apoyo.

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. (Ministerio de Educación, 2009, p. 38)

Cada escuela, a partir de su proyecto institucional curricular, definirá las configuraciones de apoyo prácticas en las cuales se encuadran las adaptaciones curriculares.

Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos serán definidas sobre la base de la evaluación y

la valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas de los alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones. Como intervenciones, las configuraciones de apoyo afectan la dimensión personal. Es deseable comprender la relación de apoyo como una forma de vínculo educativo para y con la persona con discapacidad. (Ministerio de Educación, 2010, p. 40)

Las adaptaciones curriculares en el paradigma de la inclusión dejaron de ser una intervención pedagógica individual para constituirse en una ayuda dentro de otras. Estas configuraciones son estrategias cuando un agente educador las activa con un claro objetivo pedagógico-didáctico. Deben ser flexibles, abiertas, posibles y el resultado de una evaluación totalizadora del alumno que las requiera. El fin último es que logren diluir o eliminar las barreras que se le presentan al alumno cuando aprende. Estas configuraciones pueden brindar diferentes tipos de apoyos educativos: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e incluso investigación (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

Atención: se tiene en cuenta la valoración de cada necesidad educativa y las barreras al aprendizaje y participación que se presentan para identificarlas y actuar en consecuencia, lo cual implica diferentes acciones, procedimientos y evaluaciones, como así también programaciones de atención y seguimiento de cada situación que se plantea.

Asesoramiento y orientación: informa sobre lo que sucede y lo que se debe hacer. Tiene un carácter preventivo

no solo a nivel institucional sino también de aulas, respecto a lo que sucede en ellas.

Capacitación: se lleva a cabo en distintos niveles, configurándose como una actividad formativa intencional a partir de aquello que se evalúe como necesario y pertinente.

Provisión de recursos: contribuyen al desarrollo educativo por medio de los elementos que sean necesarios, que se requieran. Pueden ser equipamientos, medios técnicos, recursos didácticos, documentos, libros de consulta, manuales, etc.

Cooperación y acción coordinada: para garantizar la evaluación, elaboración y puesta en marcha de las configuraciones de apoyo necesarias en las diferentes áreas, niveles e instituciones, para mejorar los logros de los alumnos en su trayectoria escolar.

Seguimiento: implica procedimientos y diseños de trayectorias educativas integrales para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas y requieren de acompañamientos específicos.

Investigación: se requiere este ejercicio en general y especialmente para el análisis de casos en las configuraciones prácticas. Estos procesos de investigación facilitan la reflexión de las propias prácticas institucionales y de aulas.

Las configuraciones de apoyo instalan nuevos discursos y prácticas pedagógicas que problematizan no solo los núcleos duros del dispositivo escolar sino también las formas de concebir a los sujetos, las causas del fracaso, el sentido mismo de la escuela. (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2012, p. 13)

En el contexto escolar es frecuente escuchar como equivalentes algunos vocablos referidos a las adaptaciones curriculares, pero no lo son desde el significado ni desde el marco teórico ni desde las prácticas, tampoco desde los paradigmas que supuestamente las representan, pues no es lo mismo un *programa de desarrollo individual* (PDI), que una *adaptación curricular individualizada* (ACI) o que las *adaptaciones socio-constructivas* (ASC). El PDI responde a lo funcional y a rehabilitar, paradigma del déficit; las ACI al paradigma de la integración que se sustenta en el principio de la normalización y la estrategia de la integración, relacionada con el concepto de NEE; y las ASC al paradigma de la inclusión que se vincula al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (ver Figura 4).

Las adaptaciones curriculares, “conjugan la evaluación y la intervención en un desarrollo dinámico que trata siempre de ajustar la respuesta a las necesidades educativas de los individuos” (González Manjón, 1995, p. 108), y son intrínsecas al proceso de desarrollo curricular, dado que los niveles de concreción curriculares se construyen en distintas instancias de adaptación del currículum.

Se parte de la concepción de currículum abierto, no como un producto acabado sino que se va desarrollando en la medida en que se acerca a su contexto de uso. Este proceso se denomina *proceso curricular*. Implica distintos niveles de contextualización desde una perspectiva de la macro, meso y micropolítica (Tomé y Koppel, 2010).

Figura 4. Adaptaciones curriculares.

MODELOS	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS
Programa de desarrollo individual (PDI) (EE.UU., 1975)	“Plan de acción que permite estimular, reeducar y rehabilitar el desarrollo del individuo discapacitado y determina, a distintos niveles de complejidad y concreción, todos los componentes para que esos objetivos estimuladores y rehabilitadores puedan lograrse”. (Molina, 1987).	Basada en la deficiencia individual se parte de un currículo especial (grado extremo de concreción curricular). Es la más específica de las adaptaciones curriculares. Es necesario pasar en forma progresiva por otras formas de adaptación curricular antes de proponer esta modalidad extrema.
Adecuación curricular individualizada (ACI) desde la integración y la normalización (EE.UU. y Europa a mediados del siglo XX)	“Son estrategias y recursos educativos específicos, que utilizan los docentes y equipos de apoyo en la formulación del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular Institucional, para posibilitar el acceso y progreso en el currículum de un alumno concreto con necesidades educativas especiales.” (Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, 1999, p. XIII).	Se dirigen a un alumno en particular, con independencia de su grupo de pares. El maestro de grado y/o integrador modifica sus estrategias didácticas para adecuarse a las características y necesidades del alumno. Se prioriza el punto de vista individual.

MODELOS	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS
Adaptación curricular socio-constructiva (ACS) desde la inclusión (EE.UU. y Europa fines del siglo XX y siglo XXI)	Son ante todo una actitud, es decir, una expectativa de máxima respecto al alumno que aprende más allá de sus dificultades; una serie de acciones y un procedimiento a partir de un profundo conocimiento del currículum común. Por ello se necesita una planificación real elaborada por el docente a cargo del grupo escolar, de ser posible con otros. Aquí apelamos al trabajo inter e intraciclo entre docentes, tarea vinculante con el Proyecto Curricular Institucional y que dé cuenta de los accesos, elementos del currículum y contextos necesarios para minimizar, superar las barreras para el aprendizaje y la participación a partir de un modelo social de la enseñanza.	“Implica un modelo social de interacción entre los alumnos y sus contextos: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vida” (Booth y Ainscow, 2000, pp. 18-20) Se parte de lo social y se singulariza en relación a las necesidades educativas evaluadas, en los diferentes niveles de concreción curricular. Se prioriza el punto de vista curricular.

Fuente: Tomé y Köppel, 2010.

Desde la inclusión se hace referencia a las ACS, que forman parte de las configuraciones de apoyo necesarias para que el niño al que se le presentan barreras en el momento de aprender y participar, de etiología orgánica o que no le permiten transitar de lo real a lo potencial, a partir de una evaluación e intervención entre todos los

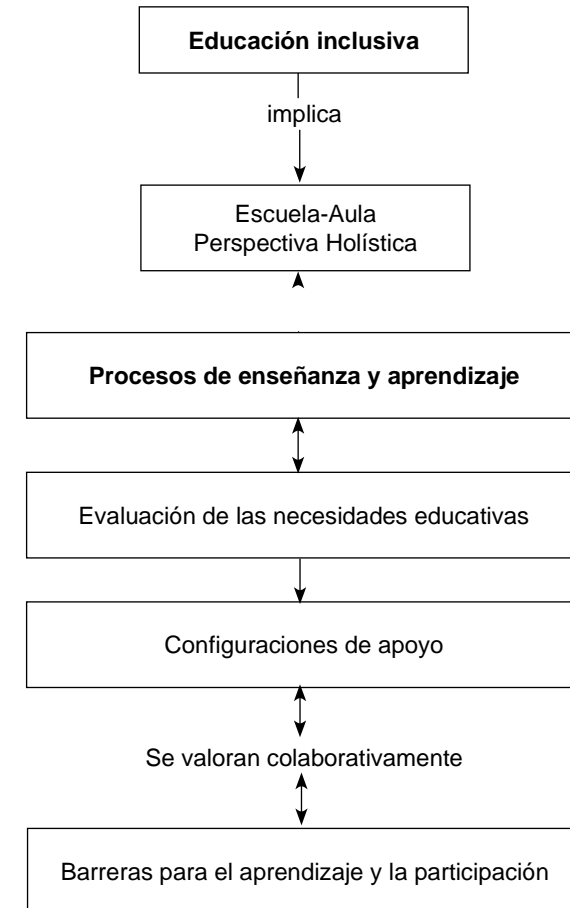
actores involucrados en el acto de enseñar. Las adaptaciones exigen un currículo abierto, flexible y contextualizado a las características de cada comunidad educativa, lo que da lugar a la puesta en marcha de una propuesta curricular de distintos niveles de concreción desde los más generales a lo individualizado y pasando por todo el espectro en relación a la persona, los contextos y los apoyos disponibles en el entorno: aula, escuela, equipos, redes institucionales.

Se define la *adaptación curricular* como un conjunto de estrategias para modificar alguno de los elementos del currículo; objetivos, contenidos, evaluación, estrategias de enseñanza (metodologías, procedimiento, técnicas), recursos, tiempo, en relación a las capacidades, posibilidades, intereses y motivaciones dirigidas a la acción educativa de un grupo de alumnos que desde la evaluación educativa presentan necesidades educativas especiales desde la integración o barreras para el aprendizaje desde la inclusión. El objetivo práctico es elaborar una propuesta pedagógica-didáctica, junto con otras, desde la singularidad de los aprendices y la realidad de su contexto para que los profesionales responsables de los apoyos en la escuela y en el aula posibiliten el acceso y progreso curricular de todos los alumnos (ver Figura 5).

Las adaptaciones curriculares constituyen en primer lugar, estrategias de planificación y de actuación docente. Son prácticas para responder a las necesidades de aprendizaje. Desde la educación inclusiva, partiendo de la concepción de una escuela comprensiva, diversificada y de un currículo común para todos los que en ella aprenden, las adaptaciones curriculares se han constituido en una estrategia de intervención constructiva de carácter

social-pedagógico, en relación a los tipos de apoyos que necesiten en algún momento los alumnos.

Figura 5. La educación inclusiva y las adaptaciones curriculares.



Fuente: Tomé y Köppel, 2010

Adaptación no es sinónimo de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos (Echeíta, 2006). Si bien en algunos casos excepcionales lo requieren, antes de llegar a esas instancias se deberían evaluar las cuestiones contextuales interactivas de la escuela, enriquecer ese medio brindando al niño más y mejores ayudas para eliminar o diluir las barreras al aprendizaje y la participación que se le presenten. En las adaptaciones curriculares socio-constructivas no hay adaptación, hay planificación (Tomé y Köppel, 2008), comprendida como tarea colaborativa y compleja, que requiere la participación de:

- el maestro del grupo escolar;
- el Maestro de apoyo, especial;
- los profesionales del gabinete o distrito escolar (barrio, localidad, región);
- otros profesionales que intervienen en la vida del alumno;
- la familia.

La adaptación curricular debe ser sostenida por el entorno social, pares y adultos del aula y la escuela, a manera de redes. Así como existen estrategias diferentes para abordar a personas diferentes, esta diversidad de ofertas es altamente significativa en el momento de enseñar para toda la población escolar, ya que el punto de partida es tratar de responder a las necesidades singulares desde una estrategia común y no buscar métodos y técnicas de trabajo diferentes para el alumno con mayores dificultades. De no ser posible, solo entonces se elaborará una propuesta individual, como complemento

de las recomendaciones metodológicas. Existen distintos tipos de adaptaciones curriculares: ninguna de ellas excluye a las otras. A partir de las necesidades educativas de los alumnos desde la integración y las barreras para el aprendizaje y la participación, desde la inclusión junto a su grupo de pares, se elaborará en forma colaborativa con el equipo interviniente la propuesta curricular necesaria.

Es condición generar espacios, redes intra e interinstitucionales que garanticen la posibilidad del encuentro de uno con los otros. Los otros en este caso son los pares, colegas, profesionales, familia. En todo momento se debe tener en cuenta el trabajo institucional, tarea vinculante con el Proyecto Curricular Institucional, que debe dar cuenta de los accesos, elementos del currículo y contextos necesarios para minimizar o diluir las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos a partir de un modelo social de enseñanza.

Esa idea de la escuela única hay que relanzarla cuando, asumiendo la diferenciación social, se estipula que los padres han de tener libertad para elegir proyectos educativos diferenciados, incluso dentro del sistema público, y que los mismos centros han de singularizarse para “adaptarse” a su entorno y atender mejor a las demandas de las bases sociales diversificadas, como si ya no existiese proyecto educativo defendible en aras de una mejor racionalidad e integración social (Gimeno, 1995, p.7).

La propuesta curricular de la escuela única (Connell, 2007) apunta decididamente a aquella que contiene y valora las experiencias de todos más allá de sus diferencias. Este principio corrobora claramente la aspiración de

producir un currículo diverso o multicultural, a partir de las posibilidades y capacidades de cada uno, enmarcado desde la concepción de la justicia curricular, respetando los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común para lograr la producción histórica de la equidad dando más al que tiene menos, respetando y valorando las diferencias.

2. El modelo holístico: la escuela total

La palabra “holístico” en su acepción más general deriva de “holismo” que significa completo, entero. El modelo tiene su origen en 1957, en las disertaciones doctorales de Dina van Hiele-Geldof y Pierre van Hiele en la Universidad de Utrecht, Holanda (Huerta, 1999). Es una teoría de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción se encuadra dentro de la didáctica de la matemática y específicamente en la didáctica de la geometría; el concepto se extendió años más tarde a la psicología y a la educación con particular énfasis en la dimensión socio-educativa, representada por la escuela y el aula. La idea básica del modelo es que el aprendizaje se construye pasando por niveles de pensamiento, para lo cual se requiere una adecuada instrucción, una buena práctica de enseñanza.

La propuesta es esencialmente globalizada, comprensiva en términos de enseñanza, no individualista, no tradicional. Tiene una fundamentación sociopedagógica próxima a la psicogénesis vygotskiana, que constituye el marco conceptual del socioconstructivismo y se aleja de la concepción madurativa-biológica piagetiana.

La holística es lo que pertenece al holismo, corriente que analiza la realidad desde el punto de vista de las múltiples interacciones. El holismo supone que las propiedades de un sistema solo pueden ser explicadas desde su totalidad y no desde sus componentes, considera que el sistema total se comporta de manera distinta que la suma de sus partes. El *holos* es el todo, hace referencia a contextos y complejidades que están en permanente dinámica. Cada situación está relacionada con otras realidades que producen situaciones que comprometen al todo; este determina cómo se comportan las partes intervinientes, lo cual permite la posibilidad que se analice cada componente en sus relaciones, no en la individualidad de cada una.

El modelo holístico propicia la figura de sintagma, comprendido este como una integración superadora de los paradigmas, lo cual significa una convergencia de distintas realidades a ser observadas y analizadas desde una perspectiva inclusiva, totalizadora, global. Tanto los procesos como las situaciones deberán tener lugar en el propio *holos*, desde él mismo surgirán otras realidades y acontecimientos produciéndose nuevas sinergias. Algunos teóricos como Gardner (1999) y Perkins (1992) han destacado la importancia de los aprendizajes dinámicos, reflexivos y totalizadores dentro del marco de la denominada *pedagogía comprensiva* (Ferrandis, 1988), lo cual significa operativamente que alumnos con diferentes capacidades y niveles de rendimiento, provenientes de distintos contextos socioeconómicos, deben trabajar juntos con sus maestros, todos en forma colaborativa en la escuela y en el aula.

En términos psicológicos, la perspectiva holística se refiere a la concepción de la *gestalt*, según la cual, el todo

es más que la suma de las partes. Desde la educación es considerada un sistema dinámico, en constante progreso y evolución. Los principios holísticos de interdependencia, diversidad, totalidad, flujo, cambio, unidad, sostenibilidad, etc., son la base de esta concepción. Desde el punto de vista socioeducativo es posible implementar este concepto a partir de pensar la escuela y el aula como espacios dinámicos y activos, atravesados por redes hacia dentro y hacia afuera, transversales y contextualizados en un marco de valores fundacionales que se caracterizan y vinculan con la educación inclusiva, como son: “la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la sustentabilidad, la compasión, la honestidad, el coraje, la alegría, el afecto, la esperanza/optimismo y la belleza” (Booth, 2010, p. 45).

Todo lo que pueda hacerse por romper la uniformidad de las fuentes de información, por introducir ritmos de aprendizaje diferenciados, atención y recursos distribuidos entre alumnos según sus desiguales necesidades, por variar el monolítico esquema del horario escolar que esclerotiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, por desbordar los espacios de aprendizaje, por disponer de tareas distintas en las que se pueda trabajar al mismo tiempo con alumnos, por admitir estilos de aprendizaje diferenciados, serán recursos para que, sin renunciar a un proyecto de cultura común compartida desde la radical singularidad de cada uno, pueda hablarse de una escuela estimuladora de la autonomía y de la libertad, que es en la que puede acrisolarse la idiosincrasia personal creadora (Gimeno, 1995, p. 8).

El modelo holístico institucional-educativo con todos sus componentes tiene como base cuatro dimensiones (Braslavsky, 1997):

1. *La escuela en su contexto socio-cultural.* Se refiere a la inserción que la escuela debe tener con su medio; esta relación permite la posibilidad de seleccionar los contenidos curriculares relacionándolos con su realidad inmediata y poder así vincular los conceptos escolarizados con los cotidianos.
2. *La organización institucional y los ámbitos de actividad.* Se basa en que la responsabilidad central de la enseñanza es la de proporcionar ayuda para el trabajo a cada integrante. Se trata de un sistema global de ayuda de tipo horizontal, donde todos los actores de la institución están involucrados: supervisores, maestros, alumnos, padres, directivos, miembros de la comunidad. Para que lo dicho se lleve a cabo, para que ese sistema global de ayuda sea posible, es necesario crear ámbitos de actividad, situaciones en las que tiene lugar la interacción colaborativa, la intersubjetividad o, cuando hay enseñanza, el desempeño con ayuda.
3. *El aula y su atmósfera.* Ellas significan que el espacio de los encuentros entre alumnos y maestros debe estar caracterizado por un clima emocional acorde a la convivencia que caracteriza a los hogares, donde se cuente con condiciones propicias para la tarea, el apoyo necesario y se comparta con los otros. Debe constituirse en una comunidad para aprender. Este concepto es complementario de los denominados ámbitos de actividad.

4. *El aula y su entorno físico*. Deben responder a un plan; están directamente vinculados con las variables espacio y recursos didácticos.

El modelo holístico piensa en una escuela diferente en su organización y en su funcionamiento, donde se jerarquiza el valor de las relaciones interpersonales, el del trabajo en grupo de manera interactiva y se sostiene teóricamente desde el modelo socioconstructivo de la participación e intercambio social. Pensar en una escuela con un modelo diferente es hacerlo en una institución que cuestione la homogeneidad de sus prácticas y asuma la decisión de trabajar colaborativamente con todos los actores de su comunidad.

Se ha transitado desde la educación primaria en el mundo y Argentina, a las escuelas especiales, con particular referencia a las escuelas de recuperación por medio de los distintos paradigmas educativos, con sus teorías y prácticas de aula, atravesados por las distintas culturas y marcos normativos hasta llegar a la presentación y desarrollo de las teorías de enseñanza, las evaluaciones, los currículos y la perspectiva holística de una escuela inclusiva.

Si se considera a la docencia como una categoría fija, inamovible, es probable que también sea fijo el modo como estructura sus estrategias didácticas y por ende, el modo como presenta los conocimientos. En cambio, si subvertimos, cuestionamos, reinventamos la categoría “docencia” podremos subvertir, revertir, nuestras prácticas y el oficio de educar apuntará a un modo más *saludable* de transmisión de la cultura. (Bixio, 2013, p. 98)