

# **Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva. Aportes desde la Tesis de Maestría: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario**

Vanesa del Carmen Casal | UBA, ENS 6

[vanesainclusion@gmail.com](mailto:vanesainclusion@gmail.com)

| 13

## **Resumen**

Este trabajo presenta de manera sintética la información construida a partir de un estudio cualitativo acerca de la inclusión educativa de niños/as con discapacidad y/o restricciones para aprender y participar en el nivel primario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante el período 2015-2016. Apunta a considerar la relación entre políticas tendientes a la inclusión y las prácticas a nivel escolar.

Se basa en un estudio analítico de las normativas existentes, datos cuantitativos relevados con interés sobre los sentidos acerca de los mismos a partir de diversos tipos de relevamiento y de entrevistas a distintos actores: funcionarios, supervisores, coordinadores y directivos. El estudio identifica desencuentros entre las normas y las propias condiciones que se propician desde el Estado, en términos políticos; todo ello vinculado con las condiciones de producción del sistema educativo y los marcos que lo sustentan. Del mismo modo, las políticas de formación de docentes aparecen como obstáculos para la implementación de ciertas prácticas inclusivas, hallando poca fertilidad en las acciones tendientes a formar técnica y teóricamente a los educadores. Se cuestiona en el trabajo la

*Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva. Aportes desde la Tesis de Maestría: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario*

*Tensions between Policies and Practices about Inclusive Education. Contributions from the Master's Thesis: Public Policies and Educational Inclusion Practices in Primary School Level*

[13 a 41] | Del prudente saber..., N° 12, 2020 | ISSN: 1515-3576/e-ISSN: 2618-4141

idea de «colaboración» tan presente en los documentos y normas, para identificar puntos de desencuentro y resistencia, otorgándole a la modalidad de educación especial un lugar de saber «especializado» con el que se debe trabajar para propiciar la necesaria construcción en forma de «configuraciones prácticas de apoyo».

Todo el trabajo atraviesa el tema de los apoyos como punto sensible, desde los datos cuantitativos hasta el material recogido en las entrevistas, insistiendo sobre los determinantes duros de la escuela moderna como obstáculos, pero a la vez como materiales para pensar la inclusión. En este punto la relación entre niveles y modalidades al interior del sistema educativo; así como la vinculación de las áreas de educación y de salud al interior de lo público y de lo privado constituyen aspectos sobre los que se indaga para producir algunas categorías de análisis que permiten pensar sobre la «textura de una escuela inclusiva».

14 |

**Palabras clave:** inclusión educativa, políticas, prácticas

## Tensions between Policies and Practices about Inclusive Education. Contributions from the Master's Thesis: Public Policies and Educational Inclusion Practices in Primary School Level

Vanesa del Carmen Casal | UBA, ENS 6

### **Abstract**

| 15

This work synthetically presents the information constructed from a qualitative study about the educational inclusion of children with disabilities and/or restrictions to learn and participate in the Primary Level in the City of Buenos Aires, during 2015-2016. It aims at examining the link between policies tending towards inclusion and practices at the school level.

It is based on an analytical study of existing regulations, quantitative data with interest on the senses about them based on various types of surveys and interviews with different actors: officials, supervisors, coordinators and head staff. The study shows political inconsistencies between the written norms and the conditions provided by the State; this is all linked to the conditions of production in the educational system and the frameworks and regulations that support them. In the same way, teachers' training policies become obstacles to the implementation of certain inclusion practices, reducing the value of actions for the theoretical and technical training of educators. The idea of «collaboration», constantly present in the documents and regulations, is questioned in order to identify instances of disagreement and resistance, turning special education into a field of «specialized » knowledge that needs to be used to provide the necessary structure of «practical support configurations».

The whole work crosses the issue of support as a sensitive point, from quantitative data to the material collected in the interviews, insisting on the hard determinants of the modern school as obstacles, but at the same

time as materials to think about inclusion. At this point, the relationship between levels and modalities within the education system, as well as the linking of the areas of education and health to the interior of the public and the private, are aspects that are investigated to produce some categories of analysis that allow us to think about the «texture of an inclusive school».

**Keywords:** educational inclusion, policies, practices

La *Educación Inclusiva* constituye un tema ampliamente difundido y con el que se acuerda desde los pronunciamientos ideológicos y posicionamientos teóricos, especialmente para el nivel primario, primera etapa de educación obligatoria desde los inicios de la institucionalización de la educación. No obstante, tal aceptación y adhesión, a la hora de desarrollar las prácticas y los procesos de real inclusión de niños y niñas con discapacidad o restricciones, siguen resultando complejas. Este estudio resultará un aporte a la comprensión del problema de la inclusión educativa, las resistencias, las insistencias y las tensiones entre los pronunciamientos normativos y las reales políticas por una parte y las prácticas en la escuela.

| 17

Se podría conceptualizar a la inclusión educativa como un enfoque que propone una escuela para todos/as los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as, generando condiciones para que esto sea posible. En el caso particular de este trabajo se profundizarán los aspectos que tienen que ver con las acciones que vienen desarrolladas por las políticas públicas y que se propician tanto desde los aspectos normativos como a partir de su implementación en la gestión de estas transformaciones. La integración, por su parte, resulta ser una estrategia para la inclusión educativa, aquello que es visible a la comunidad y al Estado respecto de los posicionamientos teóricos y las políticas públicas. Ambos referentes, normativas y proyectos singulares de integración escolar, dan cuenta de la relación entre las políticas y las prácticas en tanto plantean continuidades, rupturas, tensiones y diversas formas de elaboración<sup>1</sup>.

El trabajo<sup>2</sup> que aquí se presenta es en base a la Tesis de Maestría en Psicología Educacional y se posiciona en la teoría socio-histórico-cultural para interpretar la inclusión educativa como práctica situada (Lave y Wenger, 1991), desde la cual se propicia la apropiación en eventos socio-culturales que tienen lugar en la escolarización formal.

Apunta a considerar la relación entre políticas tendientes a la inclusión y las prácticas de inclusión educativa/integración escolar, entendiendo a las primeras como las condiciones que desde el Estado

se proponen para hacer posibles dichas prácticas y a las segundas como aquellas que efectivamente buscan posibilitar el aprendizaje de todos los niños y las niñas en contextos de trabajo con la diversidad en la escuela. Las preguntas generales que han orientado la indagación son:

- ¿Qué *relaciones* existen entre las *políticas públicas de inclusión educativa* y las *prácticas de enseñanza* dirigidas a la *integración escolar* de niños y niñas con discapacidad en la CABA? ¿Qué encuentros y desencuentros se producen entre ambas?

18 | - ¿Qué *prácticas de inclusión educativa/integración escolar* son *posibles* en los contextos actuales y con los marcos normativos con los que se cuenta?

Desde una perspectiva cualitativa se abordó un análisis que incluyó la indagación documental de la normativa existente tanto a nivel internacional, nacional y jurisdiccional en la CABA durante los períodos que abarcan los años 2015 y 2016 y su inclusión en el cuerpo normativo que regula la vida en las escuelas. También el análisis de algunos datos cuantitativos con fines cualitativos, entrevistas a funcionarios/as y supervisores/as pertenecientes a las áreas de educación común, modalidad especial y equipos de apoyo y finalmente entrevistas en profundidad a personal directivo de escuelas que matriculan y brindan proyectos escolares a niños y niñas con discapacidades o restricciones para aprender y participar. La investigación analiza también la oferta formativa estatal sobre educación inclusiva en la misma jurisdicción.

El marco teórico de la investigación recorre conceptos que se han ido construyendo históricamente desde la «negación del derecho a la educación» (Parrilla Latas, 2002: 15) hasta la invención de diversas formas y prácticas de integración-inclusión. Analiza la textura de la educación obligatoria, el posicionamiento de la educación inclusiva como derecho a la educación —entre otros—, el enfoque del desarrollo desde la *teoría socio histórica* (Baquero, 2006), la *teoría de la actividad* (Engeström, 2001),

La perspectiva política para comprender los procesos de escolarización y la construcción del éxito y el fracaso escolar como categorías socio culturales (Baquero, 2003). También los tipos de *intervenciones psicoeducativas* y los efectos de *las etiquetas* (Benasayag, 2010) como anticipaciones acerca de los sujetos (Kaplan, 2003).

Este marco se apoya además en la concepción de las políticas públicas enunciadas como relación social (Zeller, 2007) y desde este enfoque la identificación de barreras y su remoción como tarea del Estado. La Educación —en este contexto— se presenta a modo de una tarea que implica una *disponibilidad* donde la escolarización común aparece como *sede* de todos los/as niños/as y la educación especial como modalidad educativa. Esta concepción se vincula con el *modelo social de la discapacidad* que entiende a la discapacidad como construcción social situada dinámicamente en la interacción entre el déficit, padecimiento o dificultad y las oportunidades y barreras del contexto. A partir de allí el concepto de *trayectorias escolares* como construcciones singulares y situadas y la de *configuraciones prácticas de apoyo* como sistemas de andamiaje articulados y complejos atraviesa el trabajo de investigación.

| 19

### **Las regulaciones. Lo que (aún) no es tan permeable**

Las regulaciones estudiadas tienen hoy a la *Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad* —ratificada por Ley 26378 en la República Argentina— (2008), como norma marco por dar cuenta del paradigma actual y su jerarquía supraconstitucional. Su espíritu y sentido a veces entra en contradicción con la propia Ley Nacional de Educación (2006). Esta presenta a la *Educación Especial* como aquella que «brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común» (Len, 2006: art. 42). No obstante, ello prescribe una educación especial regida por el principio de la inclusión educativa y un sistema que pone por delante el derecho a la educación. Dos resoluciones del Consejo Federal se acercan a resolver estas contradicciones: la Resolución 154 (2011) y la 155

(2011) que definen el sentido y las funciones de la educación especial en relación con las trayectorias escolares de los/as niños/as y jóvenes con discapacidad y que son retomadas en la resolución 174 (2012) que aporta una mirada desde la educación común abordando otras problemáticas más vinculadas con la responsabilidad del sistema educativo, la gestión y la enseñanza en esta perspectiva.

Las formas que adoptan las normas en las jurisdicciones, en especial la CABA, en general pueden advertirse en el siguiente gráfico:

20 |

Normas que establecen principios/criterios generales	Normas que establecen procedimientos	Normas que regulan los apoyos
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Inclusión</li> <li>· Adecuación</li> <li>· Seguimiento de trayectorias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Inscripción</li> <li>· Derivación</li> <li>· Solicitud de apoyo</li> <li>· Promoción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Planta Funcional de las escuelas de educación especial desempeñándose en prácticas de integración</li> <li>· Incorporación del área de salud a través de los APND o acompañantes externos</li> <li>· Creación nuevos roles de apoyo o acompañamiento.</li> </ul>

Figura 1: Organización de las normas jurisdiccionales acerca de la inclusión educativa en la CABA.

Estas normas a las que denominaremos *de carácter específico* se confrontan con otras a las que llamaremos *de carácter general*, que regulan la vida en la escuela. Estas últimas son el Reglamento escolar (Resolución 4776/2007 en CABA) y el Estatuto del Docente (Ordenanza 40593 en CABA). Las mismas tienen un perfil profundamente prescriptivo, organizan y regulan modos habitualizados y, si bien no contradicen explícitamente las anteriores, muchas veces no hacen posible la convivencia: regulan tiempo, espacio, convivencia, planificación, evaluación, asistencia, autoridad, figuras docentes. En su estructura expresan los modos de organización de los cargos docentes, de manera unificada y jerárquica. En el caso de la educación común, en la misma normativa se describe como los cargos de base reproducen la lógica homogénea de la escolarización; en el



caso de educación especial, tipifican por diagnósticos de los sujetos (por discapacidad o trastornos) y en el caso del área socio educativa nominan las prácticas que desarrollan (maestro más maestro, nivelación, apoyo, aceleración, entre otros).

Las políticas públicas no se reducen a los marcos normativos, requieren condiciones y expresan tensiones. Es desde ese lugar que se organiza la investigación y a partir de allí surgen los aspectos más interesantes.

### **Algunos datos que permiten hacer(se) preguntas**

| 21

La investigación incluye también algunos datos obtenidos con mayor o menor rigor. Algunos de fuentes oficiales publicados en documentos, tal es el caso de la matrícula total, la cantidad de secciones por grado, la cantidad de escuelas de jornada simple y completa. Otros obtenidos de fuentes más informales, pero de carácter oficial, como la cantidad de apoyos por escuelas y distritos, el tipo de apoyo, la procedencia de los mismos y algunos datos vinculados con las formas que adoptan en las escuelas.

Se sintetizan algunas características del universo estudiado:

- Nivel primario de la CABA constituido por veintiún distritos escolares dependientes de la Dirección de Educación Primaria.
- Fuerte división zona norte y zona sur (limitado por la Av. Rivadavia). Al norte, las escuelas poseen en promedio menor de alumnos/as por grado y menos secciones por escuelas. Hay mayor número de escuelas de jornada completa. Al sur, las escuelas tienen mayor número de alumnos por escuela y por maestro/a, lo cual impacta en la gestión de las escuelas y la enseñanza.
- Presencia de *programas de apoyo y atención del fracaso escolar*, que no responden a la lógica distrital y se concentran especialmente en la zona sur.
- Presencia de Educación especial cuya distribución es mayormente

en la zona norte pero que sus intervenciones responden parcialmente a la lógica distrital. Alberga niños y niñas con discapacidad en sus establecimientos (1,53 por ciento de la matrícula total en el nivel primario) y brinda apoyos en el nivel primario común.

Se abordan algunos datos que resultan relevantes. De los apoyos relevados a partir de la investigación (66 por ciento del universo de las escuelas primarias de la CABA) se obtienen las siguientes tendencias en relación a los acompañamientos que se encuentran en las escuelas primarias comunes.

22 |

Total	Maestras/os de apoyo pedagógico	Acompañante personal no docente	Maestras/os de apoyo a la integración	Asistente celador/a para disc. motores
4059	2523	537	367	93
%	62,16	13,23	9,04	2,29

Tabla 1: cantidad de apoyos relevados en el nivel primario en la CABA (2015).

Nótese que la figura *maestra/os de apoyo pedagógico* (MAPE) acompañan trayectorias de niños/as dentro de la escuela común adoptando una modalidad de atención en pequeños grupos con intervenciones directas e indirectas con proyectos pedagógicos. La figura de *maestras/os de apoyo a la integración* (MAI) en general adopta una modalidad individual combinando intervenciones directas e indirectas, acompañando a niños y niñas que poseen un proyecto de integración asociado a una restricción, diagnóstico o discapacidad. Del mismo modo, los/as *asistentes celadores para discapacitados motores* (ACDM) se ocupan de acompañar a un niño o niña —máximo dos estudiantes por ACDM dentro de la misma escuela— asistiéndolos en la higiene, traslado y alimentación. Los tres dependen del área de Educación Especial en sus diversos escalafones<sup>3</sup> perteneciendo casi en su totalidad a la Planta Funcional (POF) de las escuelas de dicha área (excepcionalmente dependen de primaria). Los *acompañantes personales no docentes* (APND) son *externos* al sistema educativo, sostenidos por las

obras sociales —a través de los equipos categorizados— de las familias de los/as niños/as con discapacidades certificadas, ingresan por solicitud y no implican erogación económica para el Estado de la CABA (Resolución 3034/2013 MEGCBA).

Del relevamiento surge que la cantidad de apoyos brindados por APND (área de salud) supera a los apoyos de tipo individuales y directos provistos por el propio sistema educativo y que además resulta significativa su presencia dirigida a la atención de niños y niñas que aparece asociado al *malestar en las escuelas* y el *sufrimiento psíquico infantil*; donde la intervención de los apoyos de educación especial organizado específica e intencionalmente hacia esos niños/as es muy baja: las figuras de *maestros/as apoyo psicológico (MAP)*, *maestros/as psicólogos orientadores (MPO)*, otros maestros de apoyo a la integración provenientes de escuelas especiales que atienden a niños/as con diagnósticos *emocionales*: esta cobertura alcanza aproximadamente sólo el 3 por ciento.

En este sentido, de acuerdo a los datos se observa que estas figuras de APND vienen a realizar la tarea que deberían llevar adelante los apoyos que no se brindan desde el Estado. Poseen contratos laborales muy precarios y no tienen relación contractual con este; comienzan a ocupar un lugar muy preponderante en el sistema educativo a la vez que lo traccionan a expandir su vínculo con otras áreas.

Otro dato que resulta interesante analizar es la atención pedagógica que reciben los/as niños/as acompañados/as por las figuras de apoyo en las escuelas primarias. A través de un relevamiento realizado por la Dirección de Educación Primaria y reconstruido en el marco de la investigación que da origen a esta presentación, se consulta acerca de la realización o no de *adaptaciones curriculares* en la planificación de las actividades dirigidas a niños/as que presentan discapacidades o restricciones. Conviene en este caso aclarar que dichas adaptaciones pueden describirse como modificaciones del currículum a fin de adaptarlo a la modalidad de aprendizaje de un niño. En el 59 por ciento de los casos las escuelas refieren que sí las realizan, pero

en el 23 por ciento que no y en el 18 por ciento de los casos no hay ninguna respuesta, lo cual abre a pensar acerca de *cómo se las arregla la escuela para atender ciertas especificidades*. Estos niños/as están matriculados/as, pero ¿cuál es el trabajo que se realiza en la escuela? El análisis de los datos expresa que para el caso de las escuelas que contestan SI, el tipo de *adecuación* planteada —tomada de la observación agregada en el apartado que queda disponible por el instrumento de relevamiento— condensa sus impresiones en las siguientes categorías:

- 24 |
- Las que se refieren al *tiempo*: frecuencia de acompañamiento o tiempo de espera.
  - Las que tienen que ver con la *intervención*: modalidad, clase, tipo de proyecto, trayectoria del niño/a, tratamientos externos, vinculación de intervenciones entre sí (por ejemplo, dos escuelas especiales o el APND y la escuela especial).

Los datos dan cuenta de una escuela primaria habitada por niños/as con diversidad de trayectorias que requieren de apoyos. Esta práctica —la de la inclusión— pareciera ser *otro* trabajo diferente al de *enseñar a todos*. A partir de esta indagación, es ponderable analizar cuáles serán las prácticas que se planificarán para acompañar las trayectorias escolares de los/las niños/as matriculados con discapacidades o restricciones. Más allá del concepto de *adecuaciones curriculares* —hoy revisado a la luz de concepciones relacionadas con la *diversificación curricular* o *aulas heterogéneas*— es importante profundizar acerca de qué es lo que la escuela tiene para dar a partir de la especificidad del *vínculo educativo* (Núñez, 2003). Sobre esa trama es preciso seguir indagando.

### **Los discursos de supervisores y supervisoras**

Un supervisor o una supervisora es un actor institucional clave para gestionar y enfocar la supervisión en el territorio que gobierna. Si bien desde esta investigación se entrevistaron primero funcionarios/as políticos/as con alta incidencia sobre el sistema educativo, la valoración o relevancia

de los/as supervisores está puesta en que se trata de funcionarios de carrera, es decir no son elegidos/as por el poder ejecutivo, acceden por concurso a sus cargos lo que les da estabilidad en los mismos y tiempo para llevar adelante políticas públicas en un territorio.

Fueron entrevistados/as cinco (de veintiún) supervisores y supervisoras de nivel primario y dos de educación especial (de ocho), también la coordinadora de un equipo de orientación. Se trata de un muestreo intencionado. En el caso de los/as funcionarios/as aparecieron algunas tendencias tales como la existencia de un proceso, la idea de estar en camino (aunque «todavía faltaría») y el problema de la formación de los y las docentes identificada como insuficiente o deficitaria. En el caso de los y las supervisoras/es algunos puntos importantes son:

- «Inclusión no significa solamente estar adentro» (Supervisora zona Sur de la CABA). Se hace necesario producir condiciones desde la gestión, la escuela, las aulas y los actores (políticas, institucionales, pedagógicas y subjetivas).
- Inclusión requiere de una profunda mirada sobre los/as niños/as (como sujetos de derecho). En el caso de las supervisoras de educación especial la mirada se vuelve también sobre el contexto educativo. La inclusión implica *otro* trabajo.
- La inclusión subraya el vínculo con educación especial: contar con los apoyos, comunicarse bien y armar una práctica transformadora.
- Inclusión implica *armar los apoyos* que se expresa como el deseo de un trabajo mancomunado.
- La formación se presenta a veces como obstáculo pues el centro está puesto en la posición de los/as docentes.
- La presencia de los y las APND (no) suple la del Estado e irrumpe con una lógica *no escolar*, pero constituye una ayuda que acompaña los procesos de inclusión (a veces nombrados como «mal necesario»

(Supervisora zona norte). No se observan rasgos de articulación con estos agentes y sistemas.

Los supervisores y las supervisoras entienden que la gestión de la inclusión implica la necesidad de un «saber y de una intervención que necesita del otro» (Supervisora zona norte), saber a construir que todavía no está allí, en este sentido un saber intersubjetivo.

### **La visión de los que conducen escuelas primarias que matriculan niños y niñas con proyectos de integración**

26 |

A partir del relevamiento cuantitativo y las entrevistas realizadas a supervisores/as se abordaron nuevas entrevistas (en profundidad) a personal de conducción de ciertas escuelas con alta matriculación de niños/as que reciben apoyos y participan de proyectos de integración. Escuelas en las que es posible identificar ciertas prácticas y saberes a partir de la participación en comunidades que construyen estrategias dirigidas a alojar y enseñar a todos los/as niños/as, de manera diversa y articulando con otras instancias tanto del sistema educativo como de otros sistemas.

A continuación, se presentan algunos rasgos que conviene señalar de la vida cotidiana en estas escuelas:

- Se trata de escuelas con historia que las llevaron a ser aquellas reconocidas por su capacidad de alojar, ya que existieron condiciones que produjeron la necesidad de flexibilizar-se, por ejemplo, el no haber tenido suficientes alumnos. No obstante, y en base al proyecto, pasaron de ser instituciones de baja matrícula inicial al crecimiento de dicha matrícula.
- Son escuelas que cuentan al menos con un directivo estable que sostiene el proyecto. En la entrevista se identifica el deseo de estar, la capacidad para alojar y de realizar un trabajo con otros.

- En estas escuelas aparece el discurso de *no estamos preparados* sin embargo se apuesta y se subraya la idea de *queremos estarlo* (preparados).
- En los tres casos surge el cuestionamiento del formato de la escuela tradicional como obstáculo para la inclusión: la gradualidad, la evaluación, la acreditación.
- Se reconoce una mirada hacia las políticas: marcos regulatorios que avalan sus prácticas, pero sensación de abandono o de alejamiento de las prácticas.
- Ponderan la presencia de los/as APND, pero los reconocen como acompañantes auxiliares, valorando especialmente la presencia de los apoyos provenientes de educación especial.
- Son escuelas que han señalado aspectos bastante estables en lo que respecta a *lo que es difícil* y *lo que gratifica*.

| 27

LO QUE ES DIFÍCIL	LO QUE GRATIFICA
Niños/as que presentan «conductas disruptivas» (expresión utilizada por el personal directivo entrevistado/a y supervisores/as)	Mirar a los/as niños/as y a los procesos, sus progresos sin esperar que cambien de modalidad educativa
Escasez de docentes u otros recursos humanos de apoyo o acompañamiento	El equipo de docentes, las redes y dispositivos que se arman a partir de los recursos existentes
Dificultad para alcanzar resultados académicos	El orgullo de adherir a un proyecto común y reconocido territorialmente
Adaptar el dispositivo escolar con ciertas incertezas	Adaptar el dispositivo escolar con ciertas incertezas

Tabla 2: Percepciones de agentes que conducen escuelas que matriculan niños/as con proyectos de integración / inclusión en la CABA.

A partir de la profundización sobre las características de estas tres escuelas y en base a toda la información recogida, se avanza hacia la idea de cómo sería una escuela para todos, o en el marco de esta investigación, *una escuela inclusiva*.

## **Cómo sería una escuela inclusiva**

Caracterizar una escuela inclusiva a partir de la definición de la situación actual impulsada casi exclusivamente por el marco legal, se basa especialmente en la comprensión que realizan los actores. Es desde esta perspectiva que se proponen algunas ideas que surgen de dicha indagación. Una escuela inclusiva...

- Cuenta con suficientes apoyos y éstos se articulan.
- Todos los que están allí quieren incluir (y la conducción lo propicia).
- Tiene un número de chicos (aquí en general se sostiene que debe ser reducido) y agrupamientos flexibles que permite diseñar recorridos singulares.
- Aloja y hace sentir a gusto a los/las niños/as y los/as adultos/as, propicia un tiempo y un lugar donde todos se quieren quedar.
- Es una escuela en la que se enseña mucho.
- Prevalece el proyecto por sobre los actores que lo llevan adelante.

Cuando se les pregunta a los actores acerca de los modos o las estrategias a través de las cuales sería posible hacer esta escuela, ésta se concretizaría en ciertas formas tales como: trabajo en pareja pedagógica; existencia de espacios planificados de reflexión conjunta; diseño y formato de talleres con niños/as (en formato directo grupal) y con maestros; trabajo con grupos flexibles (hasta se plantea la posibilidad de revisar la gradualidad). Estas prácticas también propiciarían la generación de equipos de modalidad especial dentro de las escuelas comunes para que éstos lleguen *antes que los/as niños/as* y no a partir de la detección de un *niño/a problema*.

## **Hacia la construcción conjunta de prácticas**

Para pensar en esta escuela *posible, disponible* para la inclusión, a partir de la información relevada se ha construido un instrumento de análisis que contempla al menos tres dimensiones:



- *Miradas y prácticas* centradas en los/as niños/as como sujetos de derecho.
- *Configuraciones* tendientes a flexibilizar la escuela primaria como organización.
- Presencia de *apoyos* articulados que pongan énfasis en las necesidades de los/as niños/as y de los/as docentes.



Figura 2: Dinámica de las escuelas que incluyen niños/as con discapacidades, diagnósticos o restricciones.

Este esquema nos permite pensar en la importancia de analizar las prácticas de inclusión como *tarea, como trabajo, como actividad, no como acción que tienda a naturalizarse* —como lo plantean los/as funcionarios/as en la misma investigación— *ni como norma que hay que cumplir*. En este sentido ajustarse a uno u otro aspecto modifica la unidad de análisis a partir de la cual se va a intervenir o comprender este proceso.

De allí que estas prácticas implican procesos de apoyo que se resignifican como *acompañamientos* en tanto la presencia o existencia de agentes que propician estas prácticas requiere de escenarios y saberes

a construir que deben generarse de manera situada y con formatos similares a lo artesanal.

El concepto de *acompañamiento*, a diferencia del concepto de *apoyo* se construye en el escenario, con los actores que se encuentran y en mutua colaboración con los/as niños/as. Se acerca a la idea de andamiaje, superando la lógica del dispositivo, para acercarse a la de la configuración. Sobre este asunto será preciso seguir indagando puesto que será preciso poner en consideración otros conceptos.

### 30 | **Las herramientas (que no tenemos)**

Un eje que se repite en los discursos de los/as entrevistados/as es el que refiere a la «falta de herramientas» bastante asociado a la idea de «falta de capacitación» o «capacitación deficiente o insuficiente» y también la «falta de apoyos».

A raíz de esta recurrencia se realizó un relevamiento en las ofertas de capacitación existente en la *Escuela de maestros* organismo oficial que administra y gestiona la capacitación docente en la jurisdicción y también la formación ofrecida por los Institutos de formación docente. Del relevamiento se obtienen algunos datos:

- Necesidad de revisar la idea de los/as agentes que acompañan los procesos de inclusión enunciados como «recursos» que asumen directamente el trabajo de educar, para pasar a la idea de co-construcción.
- Necesidad de orientar la formación/capacitación docente en un sistema donde:
  - La oferta de capacitación se presenta poco articulada.
  - Son los institutos de formación docente los que ofrecen formación específica y organizada en formato de posgrado, resultando este un dato relevante y poco difundido especialmente en los contextos de la producción de esta investigación, en los cuales se tienden a desarticular a las instituciones de formación docente en la CABA<sup>4</sup>.

Estos datos nos permiten avanzar sobre la idea de que el saber sobre la inclusión se construye en la *comunidad de práctica* (Wenger, citado por Baquero 2007). Nos permite pensar también que el trabajo sobre la inclusión es de tipo periférico, se asume con lo que está disponible (y que en general, pareciera ser insuficiente) donde el «maestro común resulta ser el primer actor» (Supervisora de Educación Primaria zona norte).

La formación invocada se vincula con la cuestión del saber. ¿Qué saber necesitamos tener para formar(nos) acerca de la inclusión? ¿Se trata de un saber específico, de un saber multi-disciplinario que se arma entre varios o se trata de un saber a construir singularmente? Y... sobre todo, qué tipo de saber... ¿es un saber técnico, un saber procedimental, un saber teórico, o todos ellos? Además... ¿con qué otros aspectos deberíamos contar para construir dicho saber? Un saber-hacer que se conforma... ¿de qué otros materiales? Es un saber probablemente práctico, al que se prefiere desde la perspectiva de este trabajo, llamar *saber sensible* recuperando la idea de lo sensible para enunciar aquello que se vincula al campo del sujeto que se implica en su puesta y motorización.

| 31

### **Acercarse a la relación políticas-prácticas**

La presencia de niños/as con discapacidades en la escuela común, su inclusión en las escuelas y su acreditación y promoción se regula —como ya se ha expuesto— en dos *fuegos cruzados*: el de la normativa *específica* y el de la normativa *común*. La distancia —casi siempre costosa— se define en las prácticas, en el escenario situado, singular e institucional que se configura en la escuela bajo la idea de la colaboración de educación especial, apoyos y proyectos individuales. Este trabajo invita a pensar que es en los intersticios de las normas y en el territorio de la escuela común donde se despliegan los procesos de integración/inclusión desde una perspectiva asociada a *la experiencia*, con todo lo que ella trae aparejado. Las escuelas que se caracterizan por abrir la puerta a todos los/as niños/as, que buscan armar un proyecto para todos/as y cada uno/a se enfrentan con la duda permanente, con preguntas que

32 | surgen de modificar lo dado, de revisar lo clásico, de poner en duda lo común. Son escuelas que aceptan la incomodidad, la provisionalidad, cierto malestar y también que han reconocido que *solas no pueden* y que *con lo que hay se hace lo posible* y hasta *un poco más*. Sin embargo, son escuelas, que, en rigor de verdad, atienden las normas: las nuevas normas, aquellas que propician la inclusión. La pregunta es ¿qué hay *en el medio* de esas escuelas y aquellas otras que mantienen su estructura habitual y que resisten a la diversidad como forma de preservar lo que da seguridad y configura un escenario previsible? Cuando los/as agentes psicoeducativos pertenecientes a las áreas de especial o de apoyo piden que se institucionalice *la mirada sobre la inclusión* ¿qué están pidiendo a las autoridades del área de primaria común? Requieren de un decir formal y específico que perfore los determinantes duros de la escuela tal como está estructurada: tiempo, espacio, agrupamientos, relación de un solo docente ante un grupo homogéneo de alumnos, contenidos predeterminados para todos, metodologías específicas.

La insistencia política sobre estos aspectos, reflejan el pedido de definición por parte de las autoridades para que se habiliten nuevos formatos, está directamente relacionado con otro pedido/necesidad del área primaria común de contar con apoyos o acompañamientos. Este pedido en general refiere a que haya presencia de profesionales provenientes de la modalidad de educación especial o del área de salud y hasta del área socioeducativa para coadyuvar estos procesos. Del mismo modo, el área de educación especial también requiere un tipo de habilitación de parte de primaria común, una disponibilidad diferente a modificar lo dado para que ello sea posible. Esta demanda puede analizarse en términos de una tensión: *mirar al niño/a o mirar el contexto de producción*. Pensándolo como tensión podríamos decir que *girar al contexto*, como plantean varios autores vigotskianos y post vigotskianos (Rogoff, 1997; Newman, *et al.*, 1991; Smolka, 2010; entre otros) nos permite levantar la mirada, sin abandonar al sujeto en esta operación.

La mirada, en la voz de los/as agentes, se relaciona a su vez con la idea de formación: mirar especializado desde una formación que se habilita profesionalmente. ¿Quiénes tienen el saber sobre la educación inclusiva en escuela primaria? ¿Se trata de un saber especializado o que requiere construcción conjunta? ¿Qué lugar tiene la educación especial? ¿Y qué lugar tiene las didácticas del nivel primario? ¿Cuál es la especialidad de los/as maestros/as de educación primaria y cuál es la de los/as maestros/as de educación especial? Otra tensión en el plano de las políticas es posible pensar para analizar este aspecto. ¿Cuál sería la formación necesaria y para quiénes? Es una tensión porque nos obliga a pensar que, situados en los sujetos y sus diagnósticos pensaremos que el mejor saber lo tienen los supuestos especialistas y —situados en la enseñanza y los procesos que acontecen en la escuela para que esto ocurra— el saber debe ser de los/as maestros/as. Esta encrucijada nos lleva a pensar en que el saber acerca de la inclusión, como ya lo planteara Terigi (2010) en otro trabajo, es un *saber pedagógico*.

En este contexto, conceptualmente es posible pensar que un *currículum justo* (Connel, 1993) será aquel que incluye a todos, que interviene sobre las *barreras* del contexto para permitir la *participación* en tanto formar parte y tomar parte de una situación. La participación no siempre es intensa y total, sino que admite diversas formas, todas *legítimas*, alguna más *periféricas*, otras más estructurantes y constitutivas. Lave y Wenger (1991) partiendo de la concepción de que el aprendizaje es una actividad situada expresan que tiene como características distintivas y fundamentalmente un proceso que llamamos *participación periférica legítima* por el cual los/as principiantes participan inevitablemente en comunidades y que el dominio del conocimiento y de la práctica les exige que participen cada vez más plenamente en las prácticas socioculturales de esa comunidad.

Al pensar sobre la construcción de *configuraciones prácticas de apoyo* (López, 2012) nos ayuda a pensar en una red de relaciones: la escuela común como sistema de actividad y otros sistemas —tales como

el de la educación especial, o el sistema de salud o el de protección de derechos—; como aquellos que brinden los apoyos y que a su vez participen en la producción de las configuraciones como resultado de la actividad conjunta entre varios sistemas de actividad intervinientes. Para pensar la inclusión educativa es necesario que varios sistemas encuentren espacios comunes y participen en zonas de construcción interagenciales pensadas en situación. En este sentido se refuerza la importancia de comprender a la educación especial desde este paradigma como modalidad y a la escuela primaria (como nivel educativo) como el espacio propicio para todos los/as niños/as. Si se revisa la mirada desde esta perspectiva es posible resolver algunas tensiones que tienen que ver con la promoción, los resultados y las transformaciones que se requieren para alojar a todos los/as niños/as que aparecen en las entrevistas, especialmente las que recogen la experiencia de las conducciones escolares.

### **Para concluir o seguir discutiendo: acerca de los significados de la inclusión y hacia la construcción de un saber sensible**

Las *políticas* de inclusión educativa se fundan en la *generación de condiciones*, que no se agotan ni en las normativas ni en los recursos humanos y que sin embargo requieren de estos. Son necesarias políticas que permitan transformar las escuelas para hacer lugar a todos los/as niños/as.

Las *prácticas* de inclusión educativa son posibles, pero implican *un trabajo artesanal y conjunto, situado y experiencial*. Sin embargo, el hecho de que sea artesanal y experiencial no implica abandonar la importancia de la sistematización y necesaria organización con el fin de partir de estas buenas experiencias para producir materiales y normativas que permitan darle cierta transferibilidad a esa experiencia.

Es necesario poner a la *escuela primaria en el centro* y habilitar formas para que esta sea un lugar para todos, posibilitando desde las políticas que existan formatos que acompañen a los/as niños/as desde el ingreso hasta el egreso, por fuera de los diagnósticos y etiquetas. Para ello, el saber a construir debe ser pedagógico.

La tendencia a que existan algunas *escuelas que incluyen niños/as* ubicadas en cada uno de los territorios distritales propicia que otras no lo hagan, corriendo las fronteras de la exclusión e impidiendo que se generen políticas de real inclusión. Para que intervenga el Estado, comenzar con transformaciones importantes en estas escuelas puede ser una opción, sin embargo, contiene ese riesgo.

Las *políticas y prácticas* se entraman y contextualizan en la *supervisión escolar*, estos actores pueden ser agente muy significativos si se proponen promover estas prácticas en lugar de reducir sus efectos.

Del mismo modo, la presencia *de intervenciones específicas de tipo directas* genera muchas veces que sean ciertos agentes pertenecientes a las modalidades o programas que se incorporan en las escuelas, quienes se ocupen del niño o niña con discapacidades o *restricciones*, dejando al maestro de grado en un lugar de incompetencia o incapacidad a priori.

La formación *de los/as maestros/as* debe superar el saber y conocimiento técnico, sensibilizar, invitar a participar, formar parte y hacer su parte. La propia práctica en una escuela que innova e interpela lo habitual genera *aprendizajes por participación*, habilita, capacita, forma. Es necesario *revisar la concepción bancaria* de la formación de los/as educadores/as. El estudio de este aspecto aparece muy ponderado por los/as agentes, pero escasamente *abordado* por las políticas.

Así como no conviene pensar los *acompañamientos* centrados exclusivamente en los/as niños/as, tampoco conviene hacerlo centrados en los actores que llevan adelante las *intervenciones*, ya que no es posible pensar la trayectoria de los/as niños/as reducida a los *sujetos* (los/as niños/as, docentes, profesionales de apoyo), por ello resulta fundamental que se piense la inclusión *en el seno de las instituciones* que albergan a los actores. Que se espere a todos los/as niños/as, no solo a los *habituales* es decir que las escuelas cuenten con condiciones que las hagan *justas y accesibles*. Conformar equipos interdisciplinarios al interior de las escuelas es una opción posible, monitorear la escuela y sus condiciones debe ser un trabajo habitual y cotidiano, tarea de las políticas para cuidar buenas prácticas.

Un tema que resulta importante es aquel que vincula las prácticas pedagógicas con un saber *técnico* —que pareciera— es necesario dominar para poder incluir estudiantes con discapacidad. Esto se relaciona con una tradición que entiende que el maestro común no puede atender *las rarezas, las diferencias*, aquello que escapa a los cursos normales de desarrollo. Entendiéndolo a este —el desarrollo— a partir de la lógica del innatismo que lo asocia con un único curso vinculado con la filogénesis. Por el contrario, las prácticas inclusivas requieren de la construcción —ante todo— de un *saber sensible*, que habilite la posibilidad de resultados no esperados. Esta categoría, las del *saber sensible* surge a partir de la indagación como una idea potente desprendida del discurso recurrente acerca de «falta de herramientas» y de la necesidad de la «especialización», asociada a la escuela común como aquella en la cual deben concurrir solo los/as niños/as que responden a cierto *estándar*.

Un *saber sensible* sería aquel que —estando disponible ante una urgencia— se construye conjuntamente, recuperando los saberes históricamente instituidos en torno a esa situación. Un saber sujeto a agentes, pero no sujetado a ellos, un saber que probablemente impulse y sea impulsado por haceres y pensares colectivos. Sería un saber que se sustrae de lo habitual —necesariamente— pero que no lo ignora —y lo contiene—. Es un saber que nos implica —no sólo se aplica— a una acción, más bien a una praxis que es ética. Sobre la construcción de este saber es que será necesario seguir indagando al igual que sobre el lugar de los acompañamientos como ejes articuladores de prácticas novedosas que hagan posible una escuela democrática e inclusiva.



## Notas

1. Desde la perspectiva de este trabajo se ha preferido no discriminar el sentido de estos conceptos (integración/inclusión). Si bien se conoce que suele categorizar la diferencia entre uno y otro y está ampliamente difundida incluso con cierta carga valorativa, más allá de los paradigmas que los producen se entiende la inclusión como enfoque y la integración como práctica. En todos los casos en las prácticas conviene diferenciar aquellas que se sitúan sobre la necesidad de *normalizar a los sujetos y adaptar las currículas*, de las que se enfocan en la comprensión de los *sujetos de derecho* en situación donde el contexto adquiere un lugar central *minimizando las barreras*.

2. Tesis presentada por la autora de este artículo para acceder al grado de Magister en Psicología Educacional presentada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, directora Mg. Silvia Dubrovsky, aprobada el 4 de abril de 2018.

3. La Educación Especial en la CABA se organiza en tres escalafones:

- Escalafón A: educación domiciliaria y hospitalaria

- Escalafón B: Escuelas integrales interdisciplinarias destinadas a niños/as que presentan modalidad de aprendizaje que requieren más seguimiento y apoyo sistemático, tanto en lo referido a aprendizaje como en relación a condiciones subjetivas

- Escalafón C: escuelas de educación especial: personas con discapacidades, sensoriales, motoras, cognitivas, emocionales severas

- Escalafón D: equipos interdisciplinarios que se desempeñan en los tres escalafones anteriores y equipos psico-socioeducativos que realizan el seguimiento y derivación del área de educación común a especial

Para acceder a más información puede consultarse el sitio web del Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/especial> o el Reglamento Escolar de las escuelas de la CABA art. 106, Resolución 4776 MEGC/06 y sus modificatorias.

Todo el personal de la planta funcional de las escuelas de educación especial puede acompañar procesos de inclusión educativa en escuelas de educación común.

4. Si bien los datos de esta investigación refieren al año 2016, a la fecha (finalizando 2019) hay algunas ofertas que se han abierto desde algunas Universidades, Institutos de formación dependientes de sindicatos o de asociaciones civiles en formatos diversos. Lo que se mantiene es que la formación no se halla articulada con el sistema formador de la Ciudad de Buenos Aires, siendo las instituciones de formación docente las que captan la complejidad probablemente por estar cerca de las escuelas de los niveles que en los que forman especialmente a partir de los trayectos de construcción de prácticas docentes que ocupan un lugar preponderante en las currículas de formación.

## Referencias bibliográficas

Argentina. Documento Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*.

BAQUERO, Ricardo (2003). De Comenius a Vigotsky o la Educabilidad bajo sospecha. En: *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Ensayos y experiencias N° 50, 23-28. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

——— (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En: *Revista Espacios en Blanco*. Serie indagaciones N° 16, 123-151.

——— (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: Baquero, Ricardo; Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comp.). *Las formas de lo escolar*. Serie educación, 79-98. Buenos Aires: Del Estante.

38 | BENASAYAG, Miguel y Gérard Schmit (2011). *Las pasiones tristes, sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.

BUSTAMANTE SMOLKA, Ana Luiza (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En: Elichiry, Nora Emilce (comp.). *Aprendizaje y contexto*, 41-59. Buenos Aires: Manantial.

CONNELL, Ryan (1993). *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Morata.

DANIELS, Harry (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

ECHEITA SARRIONANDÍA, Gerardo y Miguel Ángel Verdugo Alonso (2004). En: Echeita Sarrionandía, Gerardo y Miguel Ángel Verdugo Alonso (coord.) *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva*, 11-21. Salamanca: Publicaciones de INICIO.

ENGSTRÖM, Yrjö (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. En: *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1, Universidad de California, San Diego, EE UU & Centro de la Teoría de la Actividad y la Investigación del Desarrollo del Trabajo. Traducción libre de M. Larripa para la cátedra de Psicología General, cátedra II, UBA. Universidad de Helsinki: Finlandia.

FILIDORO, Norma (2003). Nuevas formas de exclusión. En: *Educación Especial Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*, 48-60. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

KAPLAN, Carina [en línea] (2008). Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. [consultado: 16/9/2019] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Lice/ANUARIO\\_2008/](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Lice/ANUARIO_2008/)

textos/16\_Carina\_Kaplan\_tesis.pdf

LARROSA, Jorge (2003). *Entre las lenguas lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge: Cambridge University Press.

LUS, María Angélica (1998). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

MEHAN, Hugh (2001). Un estudio de caso en la política de representación. En: Seth Chaiklin y Jean Lave (comps). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

NEWMAN, Denis; Peg Griffin y Michael Cole (1991). *La zona de construcción de conocimientos: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.

NÚÑEZ PEREZ, Violeta (2003). El vínculo educativo. En: Hebe Tizio Domínguez (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, 19-48. España: Gedisa.

PARRILLA LATAS, María Ángeles (2002). Acerca del origen y el sentido de la Educación inclusiva. En: *Revista de Educación* N° 237, 11-29. España: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Universidad de Sevilla.

ROGOFF, Bárbara (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: Wertsch, James V; Pablo Del Río y Amelia Alvarez (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

TERIGI, Flavia [en línea] (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Conferencia [consulta: 16 de septiembre de 2019]. Disponible en: [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)

VIGOTSKY, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

WENGER Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

ZELLER, Norberto (2007). *Marco conceptual y metodológico para el estudio de las políticas públicas*. República Argentina, Jefatura de Gabinete de Ministros, Subsecretaría de Gestión Pública, Dirección de Investigaciones, Instituto Nacional de Administración Pública.

### **Datos de autora**

VANESA DEL CARMEN CASAL | Argentina

Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Ciencias Sociales con especialización en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Docente en la Facultad de Psicología cátedra II Psicología Educacional Universidad Nacional de Buenos Aires. Supervisora de Educación Primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires distrito escolar N° 20. Coordinadora de la Diplomatura Superior Docente en Inclusión Educativa (ENS 6). Ha sido Directora del Área de Educación Especial en el Ministerio de Educación y coordinadora del Proyecto Red Inclusiva ambas tareas desarrolladas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También se ha desempeñado como docente en los niveles primario, secundario, terciario y universitario y en la modalidad de educación especial. Autora de diversos artículos sobre la temática de educación inclusiva y de formación docente y nuevas tecnologías.

Actualmente ha publicado en coautoría el libro *Formación de educadores para la inclusión* (Lugar Editorial), que recoge la experiencia de la formación docente en relación a la educación inclusiva.

E-mail: vanesainclusion@gmail.com

Fecha de recepción: 21/08/2019

Fecha de aceptación: 20/11/2019