

ESCUELA COOPERATIVA

Autor/es: LAMBERTUCCI, Vanesa.

Procedencia institucional: Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. (Unidad asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET-)

Dirección electrónica: vanesanlambertucci@gmail.com

Número de teléfono celular: 03472-15620611

Eje temático: Infancia y educación inclusiva.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: educación primaria, inclusión escolar, discapacidad.

Resumen

Este trabajo forma parte de un Sub-tema de la Línea de Investigación “*Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas*” UCC-CONICET.

El **objetivo** es analizar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias comunes cordobesas de gestión estatal, para realizar propuestas de mejora con un impacto positivo en la institución educativa.

Para ello, se realizó un análisis holístico de una situación escolar concreta de la ciudad de Marcos Juárez; a través de un Estudio de Casos con diseño metodológico exploratorio-descriptivo, basado en datos cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante: Estudios de documentos (Proyectos institucionales); Cuestionario auto-administrado (Extractado del “Índice de Inclusión” de Booth y Ainscow, 2000); Observación sistemática. Los cuestionarios fueron administrados a un directivo, un docente de grado, dos docentes de áreas especiales, un docente de apoyo y dos familias de estudiantes con discapacidad y dieciséis alumnos de sexto grado del turno mañana.

Los resultados alcanzados muestran que esta escuela abre sus puertas a la diversidad, con diferente grado de compromiso por parte del personal docente, propiciando valores propios del cooperativismo. Aunque asegura el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad, no se ha transformado con la fuerza necesaria para

liberarse de la normalización como su principal patrón organizador (Modelo Médico Rehabilitador).

Para propiciar la transformación hacia una escuela inclusiva, surge el Proyecto Escuela Cooperativa con el propósito de pensar y construir juntos una escuela inclusiva, que reduzca las barreras que limitan el aprendizaje y la participación y brinde una educación de calidad a todos los estudiantes.

1. Introducción

Este trabajo propone un análisis holístico de una situación escolar concreta basada en un Estudio de Casos. Los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos remiten a la cultura, las políticas y las prácticas desarrolladas en una escuela primaria pública común, de la ciudad de Marcos Juárez, Provincia de Córdoba. A partir del análisis de estos datos se abre un espacio de intervención desde el Modelo Social de la Discapacidad, por lo tanto, el centro no estará puesto en la rehabilitación de los estudiantes con discapacidad, sino en pensar y construir juntos una escuela inclusiva que pueda reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, abarcando las dimensiones políticas y sociales de los Derechos Humanos. La intervención pondrá énfasis en rescatar los valores del cooperativismo que la escuela desarrolla para complementarlos con políticas y prácticas inclusivas que promuevan el compromiso de la Gestión, como así también, la participación de los actores institucionales y de los docentes de apoyo que provienen de otras instituciones de la ciudad.

2. Referentes teóricos - conceptuales

En nuestro país, al momento de llevar a cabo políticas educativas, entran en tensión el Modelo Médico Hegemónico con el Modelo Social de la Discapacidad.

El Modelo Médico Hegemónico se basa en explicaciones científicas, que apuntan a describir la diversidad funcional de un sujeto sin atender a su contexto, en términos de salud o enfermedad. Desde este enfoque la persona con discapacidad presenta una alteración psico- física- funcional, por lo tanto, la rehabilitación de dicha alteración es lo que va a permitir la integración a la sociedad. El Sistema de Salud cumple un rol central al definir los parámetros de la discapacidad con sus posibilidades y limitaciones. La sociedad suele ejercer mecanismos discriminatorios con acciones tendientes a la protección, a la asistencia y a la compensación. Por su parte el Estado provee ayudas públicas limitadas, que no obstaculizan la integración de la persona con discapacidad pero tampoco favorecen su inclusión asegurando un trato digno e igualitario. Este paradigma tiene una mirada reduccionista de la problemática, puesto que se basa en la teoría de la normalización.

El Modelo Social de la Discapacidad, surge con una mirada superadora porque considera que las causas que originan la discapacidad son preponderantemente sociales debido a las barreras que obstruyen el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad. El artículo 1° de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad explicita que el concepto de personas con discapacidad hace referencia a

aquellas -personas- que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p 4).

Esta concepción abarca las dimensiones políticas y sociales de los Derechos Humanos en la medida que involucra a todos los ciudadanos en el desarrollo de una cultura que promueva la solidaridad y el respeto por la dignidad de todas las personas.

Considerando lo expuesto, este trabajo de campo toma como referencia la afirmación elaborada por UNESCO (2007) que destaca a la educación de calidad como un derecho humano fundamental para todos los sujetos. Educación que implica

dimensiones tales como equidad, relevancia y pertinencia, asociadas a la eficacia y la eficiencia, como elementos de carácter operativo. Por lo tanto, la inclusión educativa es concebida como:

Un movimiento con una clara filosofía, cuya principal aspiración es asegurar para toda la población el derecho a una educación de calidad, pues existe un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (UNESCO, 2005b, en OREAL/UNESCO, 2007, p 39).

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad, que fue ratificado por el Congreso Nacional mediante la Ley N° 26.378, dispone que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación y asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles a lo largo de toda la vida. Estos derechos solo pueden ser legitimados en escuelas que valoren la diversidad es por ello que

las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth y Ainscow, 2000, p 6).

3. Aspectos metodológicos

En una institución primaria pública común, de la ciudad de Marcos Juárez, Provincia de Córdoba, fueron aplicados los cuestionarios N° 1 (p 112) y N° 6 (p 124), del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). Este conforma un conjunto de materiales elaborado para apoyar el desarrollo de escuelas inclusivas, considerando los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa para realizar un análisis profundo, en pos de mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en todos los ámbitos de la escuela y motivar al equipo docente para que elabore propuestas educativas novedosas.

El cuestionario N°1 fue contestado por un directivo, un docente de grado, dos docentes de áreas especiales, un docente de apoyo y dos familias de estudiantes con discapacidad. El cuestionario N° 6 fue aplicado a dieciséis alumnos de sexto grado del turno mañana, dos de ellos mantienen acompañamiento de docente de apoyo.

Por medio de estos materiales se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos, puesto que al finalizar los ítems cuantificables se solicitaba explicitar prioridades de desarrollo institucional en el cuestionario N° 1 y aspectos que más y menos les gustan de la escuela en el cuestionario N° 6.

Este trabajo también contó con observaciones y el análisis de datos aportados por el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) correspondiente al año 2016, que obra en la institución.

Dimensiones y secciones

Las dimensiones y secciones abordadas son las propuestas por el Índice de Inclusión (op. cit):

- *Crear Culturas Inclusivas*, con sus secciones: *Construir una comunidad* y *Establecer valores inclusivos*, hace referencia a la construcción de una comunidad educativa segura, acogedora, estimulante, que comparte valores inclusivos y valora a cada uno de sus miembros en su singularidad. Además espera de todos sus estudiantes altos niveles de logro.

- *Elaborar Políticas Inclusivas*, con sus secciones, *Desarrollar una escuela para todos* y *Organizar el apoyo para atender a la diversidad*, asegura que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Para ello se implementan modalidades de apoyo que se agrupan dentro de un único marco, priorizando la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo y no la de la escuela o de las estructuras administrativas.
- *Desarrollar prácticas inclusivas*, junto a sus secciones: *Desarrollar una escuela para todos* y *Organizar el apoyo para atender a la diversidad*, intenta reflejar las culturas y políticas inclusivas, con el propósito de orquestar el aprendizaje de todos los estudiantes y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, movilizandolos recursos de la escuela y la comunidad.

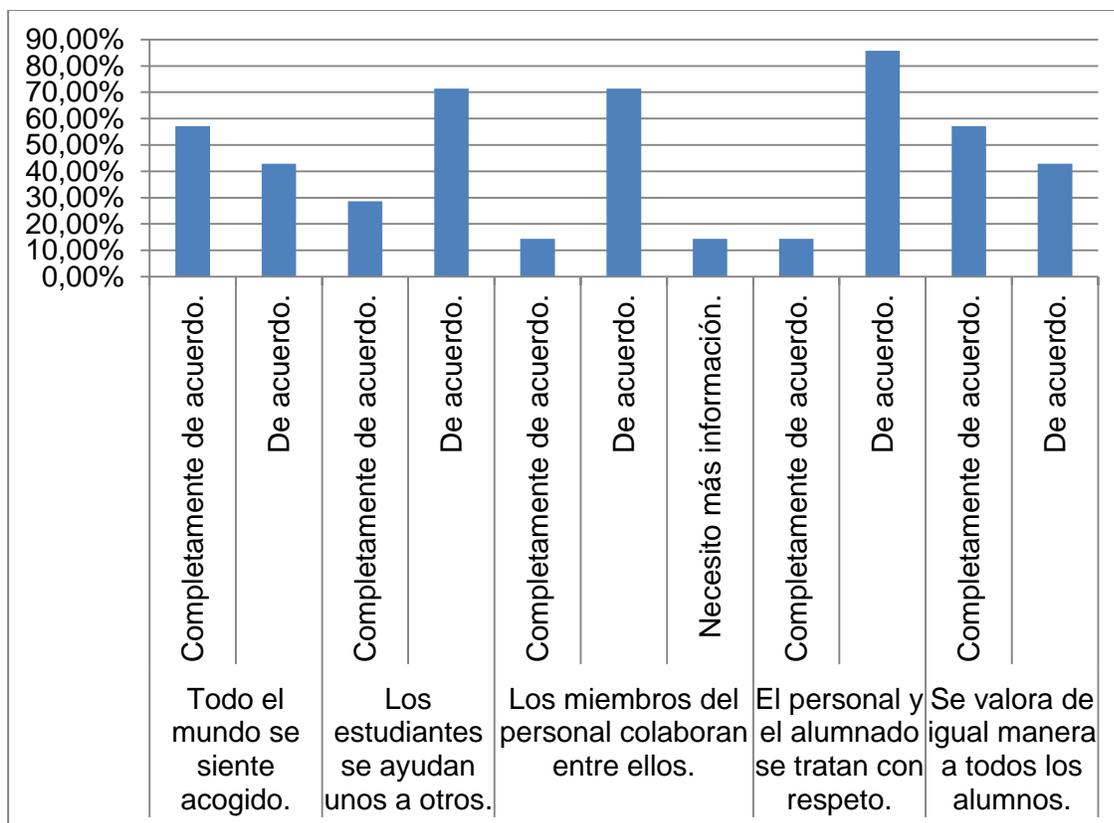
4. Resultados alcanzados y/o esperados

Para el análisis de los datos se produjo un diálogo entre diferentes lenguajes. Si bien el lenguaje científico y el lenguaje jurídico conformaron el marco teórico referente a legislación y conceptos sobre inclusión, es el lenguaje de la ética el que propició mirar, escuchar, explorar y describir las características de la situación escolar narrada por los sujetos involucrados en este trabajo.

1. Cuestionario N° 1

2.1 Crear culturas inclusivas

Los encuestados consideran que todo el mundo se siente acogido en la institución y que en ésta prevalece un clima de colaboración, participación, respeto y valoración de todos los estudiantes. Para definir el grado de acuerdo en relación a la colaboración entre los miembros del personal un sujeto necesita más información.

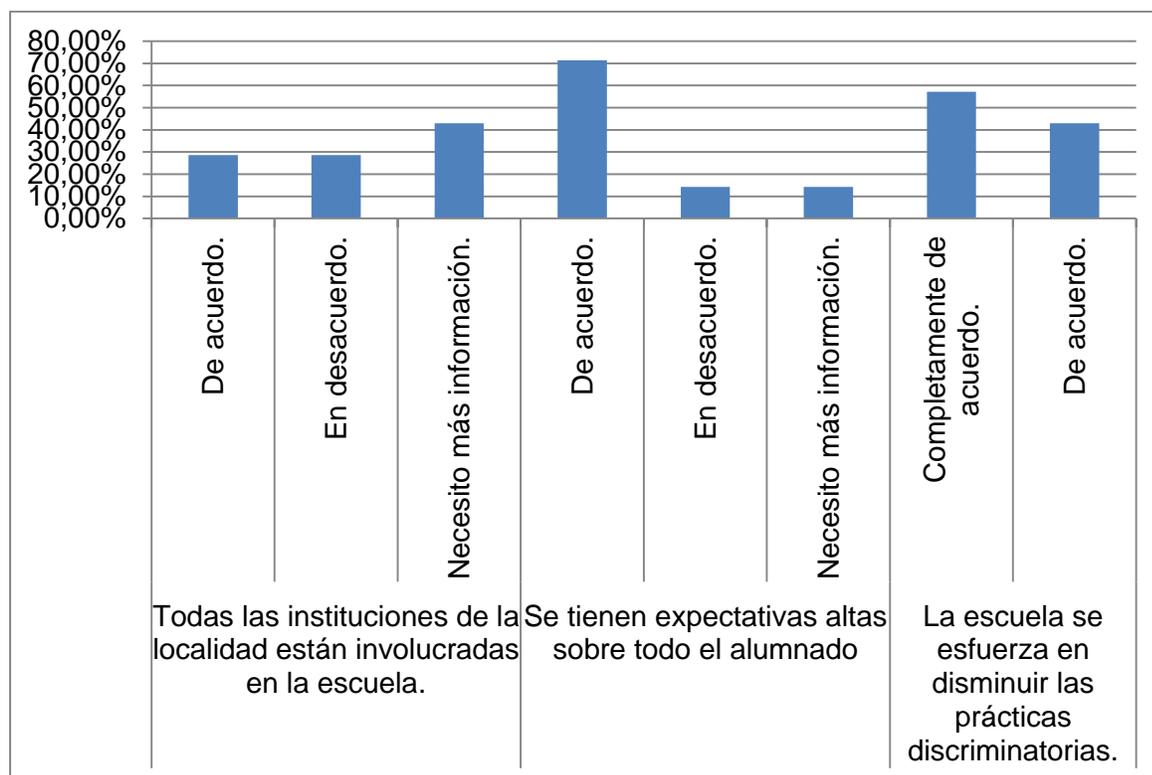


Vinculado a ello en el P.E.I se manifiesta explícitamente que la institución trasmite conocimientos y valores socialmente relevantes, porque estiman que es la mejor herramienta para integrar a los grupos sociales más desfavorecidos, además agrega:

El Proyecto Cooperativa Escolar tiende a generar en los niños una formación democrática, tratando de poner en práctica los valores y principios del cooperativismo. Un desafío permanente es lograr el respeto hacia el otro y desarrollar la escucha. Generar un espacio donde los alumnos aprendan a ser críticos, fundamentar lo que piensan y no dejarse avasallar con propuestas tentadoras (p 4).

Si bien todos los encuestados manifiestan estar de acuerdo en relación a que la institución se esfuerza por disminuir prácticas discriminatorias, resulta importante destacar que un sujeto encuestado expreso que no está de acuerdo sobre que se

tengan expectativas altas sobre todo el alumnado y dos de los siete entrevistados plantearon que no están de acuerdo en relación a que todas las instituciones de la localidad estén involucradas en la escuela.



Las instituciones que se destacan en el P.E.I son Minoridad y Familia (organización dependiente de la Municipalidad), Hogar de Niños desde el Corazón (organización sin fines de lucro que acoge a niños en situación de abandono familiar) y la Escuela Especial.

Las prioridades de desarrollo establecidas por los sujetos encuestados son las siguientes: “más información de cómo trabajan con la inclusión”, “promover y educar sobre el concepto de diversidad”, “elevar las expectativas sobre los logros de todo el alumnado”, “tener en cuenta y formar a los educadores en la diversidad y por ende en las diferentes modalidades de aprendizaje áulico para una verdadera inclusión”.

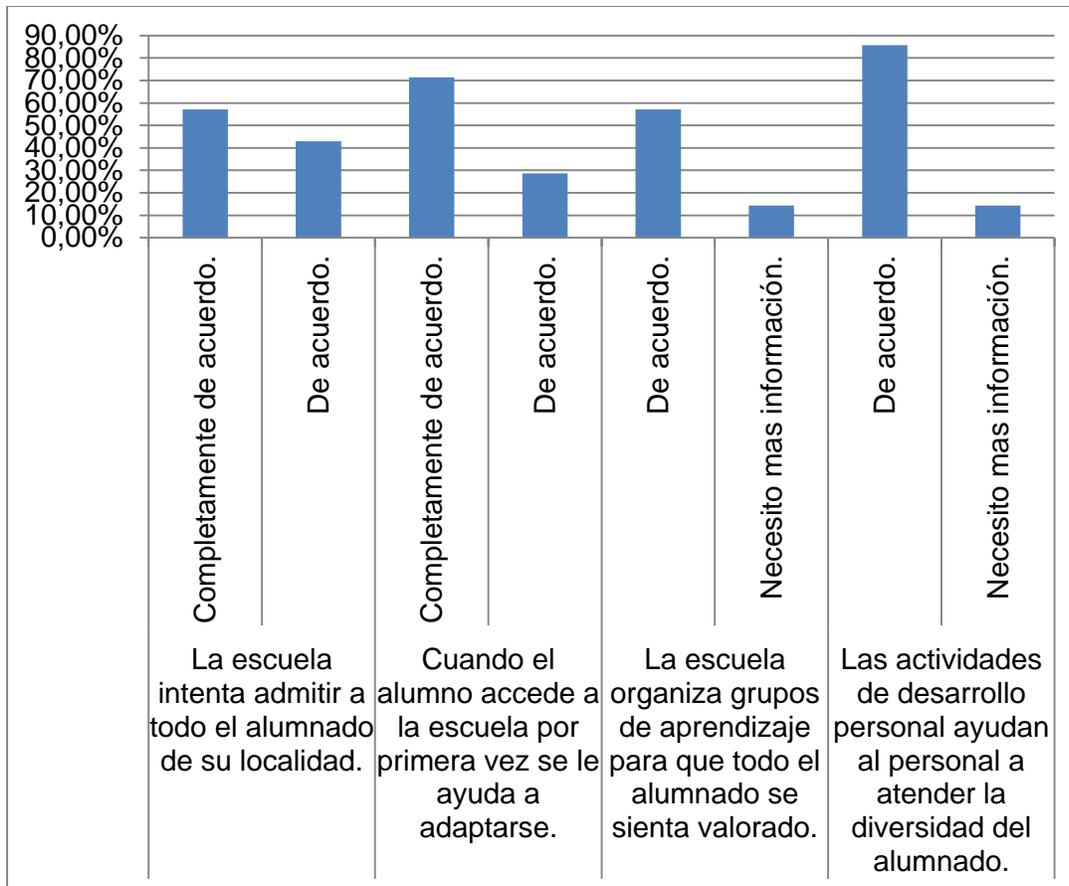
En respuesta a esas inquietudes en el P.E.I., además de la intervención de la Escuela Especial para acompañar la trayectoria de los estudiantes con necesidades educativas especiales, se encuentra detallado que la inspectora asesora al equipo

directivo, capacita y orienta sobre cómo desarrollar los procesos de integración escolar de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, según las normativas vigentes. Además se consigna que estos procesos generan complejidad en el orden institucional, por ello el encuentro con la inspectora habilita un espacio donde se posibilitan reflexiones, análisis, consideraciones y se trabajan las diferentes perspectivas y modos de actuación de los sujetos involucrados en dichos procesos. Este abordaje, según lo expresado en el P.E.I. orienta a re-significar la mirada hacia los estudiantes, recuperando su individualidad en el marco de una trayectoria educativa, basándose en la concepción: “todos pueden aprender” (p 3).

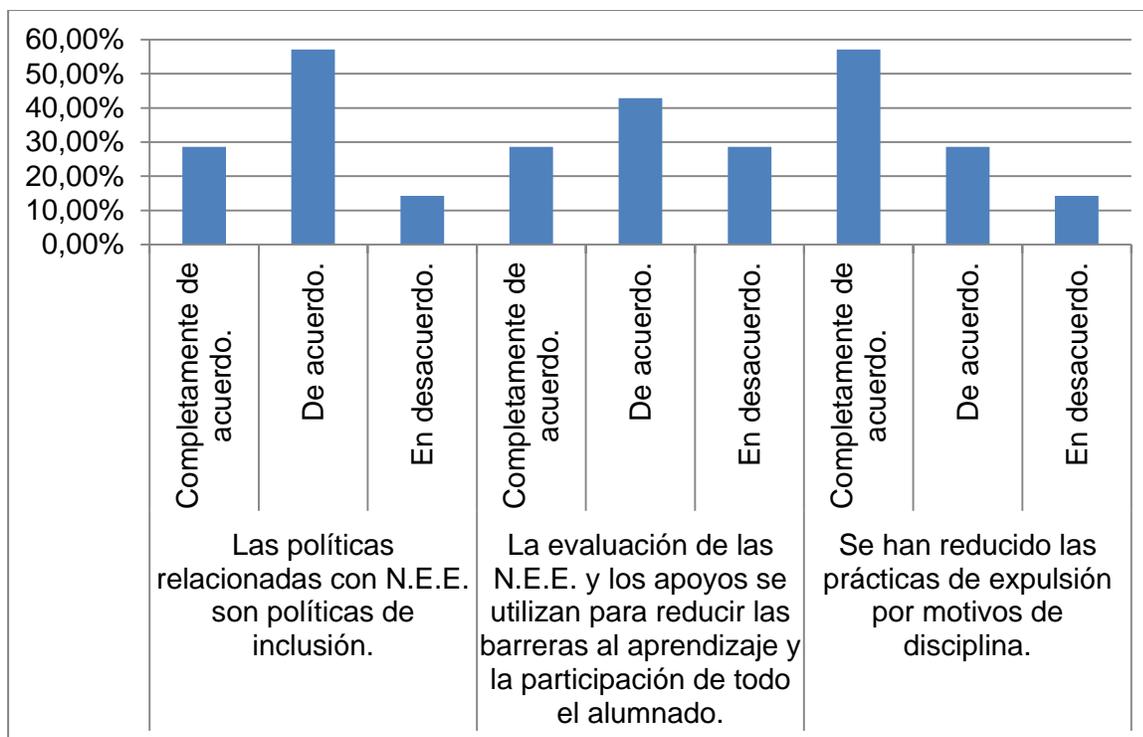
A través de lo expuesto puede inferirse que la institución fomenta valores vinculados al cooperativismo que propician un clima acogedor para sus miembros. No obstante entre las prioridades a desarrollar surge la necesidad de informar y formar a los docentes en relación a temas como inclusión y diversidad, así como elevar las expectativas de logro de todo el alumnado. Atendiendo a lo explicitado en el P.E.I., el espacio de reflexión, análisis y capacitación sobre necesidades educativas especiales de los estudiantes estaría acotado a los miembros de la Gestión. Esto resulta relevante ya que una escuela inclusiva involucra a todos sus miembros en la construcción de una comunidad educativa que promueva el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

1.2 Elaborar políticas inclusivas

Las respuestas de los encuestados reflejan en su mayoría una intención de la institución de permear las políticas para mejorar el acceso, la adaptación, la organización de grupos de aprendizaje y la atención a la diversidad del alumnado.



No obstante algunas respuestas muestran desacuerdo con respecto a que las políticas relacionadas con necesidades educativas especiales son políticas de inclusión, como así también que la evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos que se utilizan reducen las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Un sujeto encuestado considera que no se ha reducido la exclusión por motivos de disciplina.



En relación a las políticas educativas a las que adhiere la institución, en el P.E.I. no se hace referencia específica a la totalidad de normativas, artículos y resoluciones que propician la inclusión educativa de personas con discapacidad, sino a lineamientos más generales. En el mismo se expresa que siguen lineamientos de la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150, la Ley Provincial 9870, el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba- Nivel Primario-2012, 2015-16, las Prioridades Pedagógicas 2014-2015 y los objetivos propuestos por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Pcia. De Córdoba. Resulta importante destacar que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba encuadra a la Educación Primaria en Políticas Educativas basadas en legislaciones que contemplan la educación inclusiva pero fomentan procesos de integración escolar, además coexisten escuelas especiales y comunes.

En la autoevaluación institucional registrada en el P.E.I se manifiesta que los docentes trabajan con diferentes planificaciones, partiendo de los conocimientos previos de cada estudiante, para graduar la complejidad de cada actividad, atendiendo a las capacidades de cada uno. En los casos que un profesional presenta un diagnóstico que sugiera adecuaciones curriculares, se realiza un proyecto pedagógico

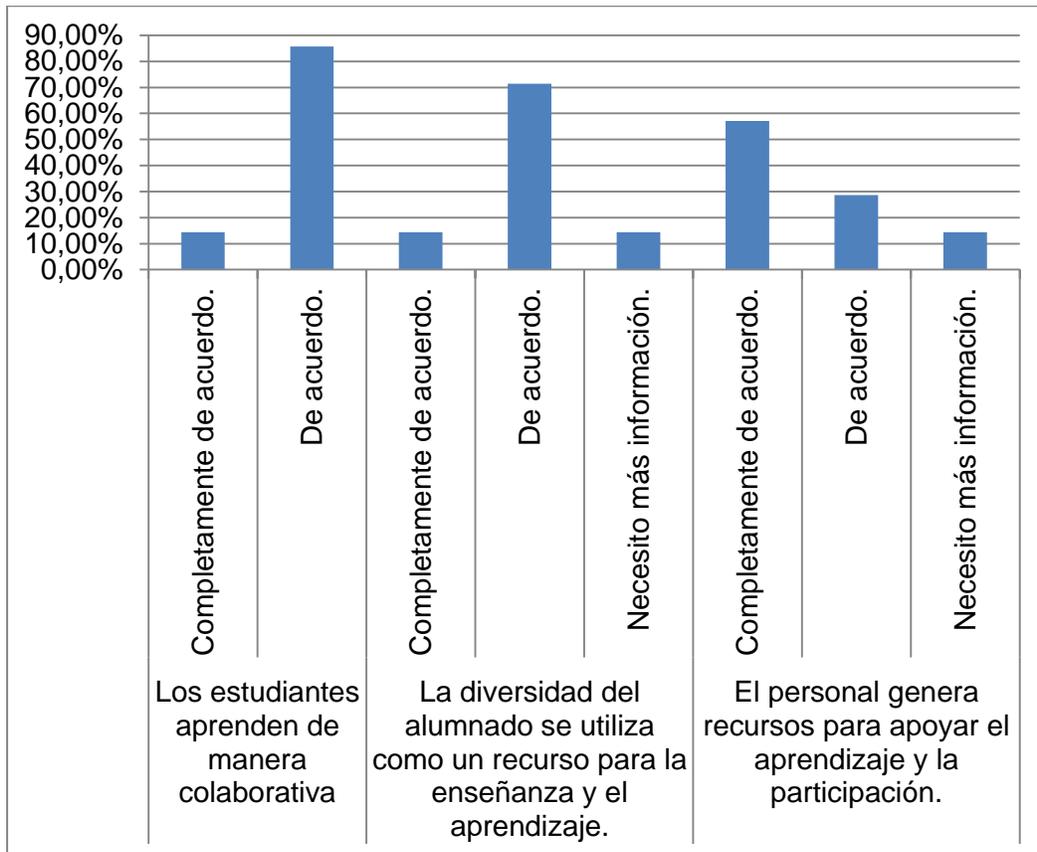
individual siguiendo la normativa de la resolución 1114. Cuando no hay intervención de profesionales de la salud, pero los docentes estiman que el estudiante requiere necesidades educativas especiales, solicitan a la Escuela Especial una valoración pedagógica para apoyar la enseñanza en estudiantes con riesgo de repitencia. Estas modalidades son implementadas por la institución con el propósito de generar un espacio de contención y escucha, especialmente para aquellos niños que presentan problemáticas sociales importantes. La Gestión manifiesta que se buscan estrategias diferentes pero todo esto significa un esfuerzo mayor de parte del docente que a veces no es asumido como tal, especialmente con el personal que se renueva anualmente.

Entre las prioridades de desarrollo se manifiestan los siguientes aspectos: “contar con un gabinete psicopedagógico (asesoramiento áulico para el docente)”, “crear el cargo de maestra de apoyo para acompañar al docente”, “que el docente de apoyo trabaje de manera colaborativa, con el docente de grado”, “asesoramiento de los grupos de apoyo para el aprendizaje”, “brindar acompañamiento a las docentes porque en sus aulas tienen un alto porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales”, “que la escuela cuente con grupo de apoyo psicológico”.

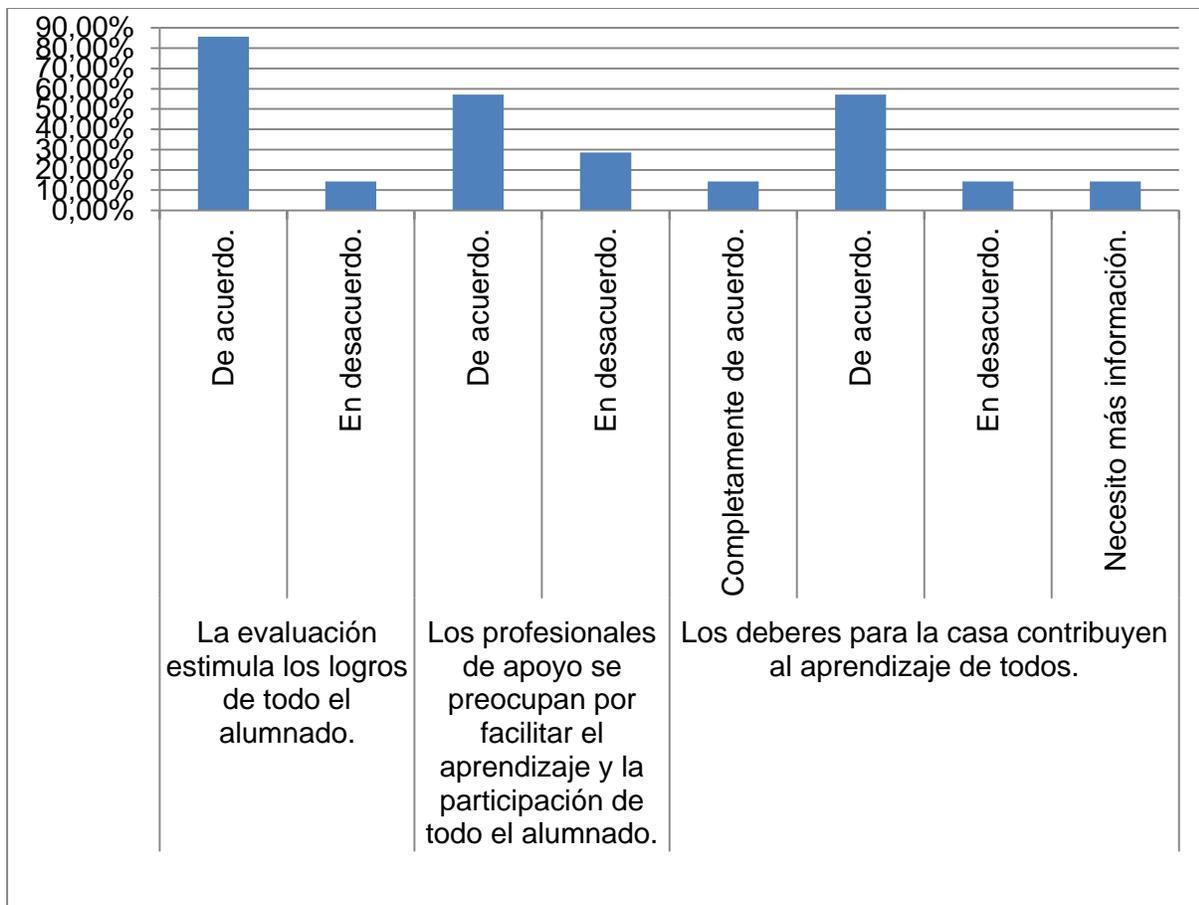
Según lo manifestado en esta dimensión podría inferirse que los actores institucionales acogen a la diversidad del alumnado, con diferente grado de compromiso, atendiendo a la legislación vigente. Entre las prioridades a desarrollar algunos encuestados estiman que resulta pertinente que los docentes cuenten con el apoyo necesario para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes. En el P.E.I. se menciona la existencia en la escuela de un espacio de contención y escucha, especialmente para aquellos niños donde hay problemáticas sociales importantes, resultaría necesario que ese espacio se ampliara también al resto de los estudiantes, especialmente hacia los estudiantes con discapacidad, puesto que es otro grupo en riesgo de exclusión.

1.3 Desarrollar prácticas inclusivas

La mayoría de los encuestados estiman que los actores institucionales desarrollan prácticas cooperativas, generan y utilizan recursos vinculados con la diversidad, entre otros, para apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.



Sin embargo, un bajo porcentaje de sujetos infiere que la evaluación no estimula los logros de todo el alumnado, que los deberes para la casa no contribuyen al aprendizaje de todos y están en desacuerdo con respecto a que los docentes de apoyo se preocupan por favorecer el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.



Entre las prioridades de desarrollo se encuentran respuestas que reflejan lo mencionado anteriormente: “conformar grupos heterogéneos para realizar trabajos en el aula”, “planificaciones acordes al nivel de aprendizaje de cada alumno”, “cuáles son los recursos que se utilizan para apoyar el aprendizaje”, “promover el desarrollo de intereses generales y curriculares ya que los chicos se encuentran apáticos, generar estrategias pedagógicas que logren el abordaje de los mismos”, “agrupamientos de alumnos (grupos de trabajo)”, “planificar tareas que favorezcan competencias y habilidades”, “aplicar técnicas de resolución de problemas a los abordajes del contenido curricular y pedagógico acercando los contenidos a una realidad más tangible del educando y su contexto”.

En el P.E.I. se menciona que la institución cuenta con los proyectos de Jornada Extendida (en el segundo ciclo), Unidad Pedagógica (en el primer ciclo), Cooperativa Escolar y Articulación con el nivel inicial, entre otros. Los docentes por medio de trabajo

colaborativo realizan planificaciones por ciclos, incluso las docentes de tercer y cuarto grado, en algunas actividades desestructuran la división por grados, agrupando a los niños de acuerdo a sus posibilidades y tiempos de aprendizaje. Según se expresa, los docentes conservan la esencia formativa, motivadora y orientadora de la evaluación, para ello, no se basan en una única mirada, sino que se orientan en la comprensión y el aprendizaje, considerando al examen como construcción.

Según los datos brindados por los encuestados esta institución propicia instancias que vislumbran la coexistencia de prácticas de integración con prácticas más inclusivas, sin embargo se observa también que para algunos de ellos, éstas no resultan suficientes para propiciar el aprendizaje de todos los estudiantes en todo momento. Entre las prioridades de desarrollo algunos de los sujetos encuestados establecen la necesidad de fomentar el trabajo en equipo y metodologías basadas en la resolución de problemas como una forma de favorecer el aprendizaje.

2. Cuestionario N° 6

2.1 Las voces de los estudiantes

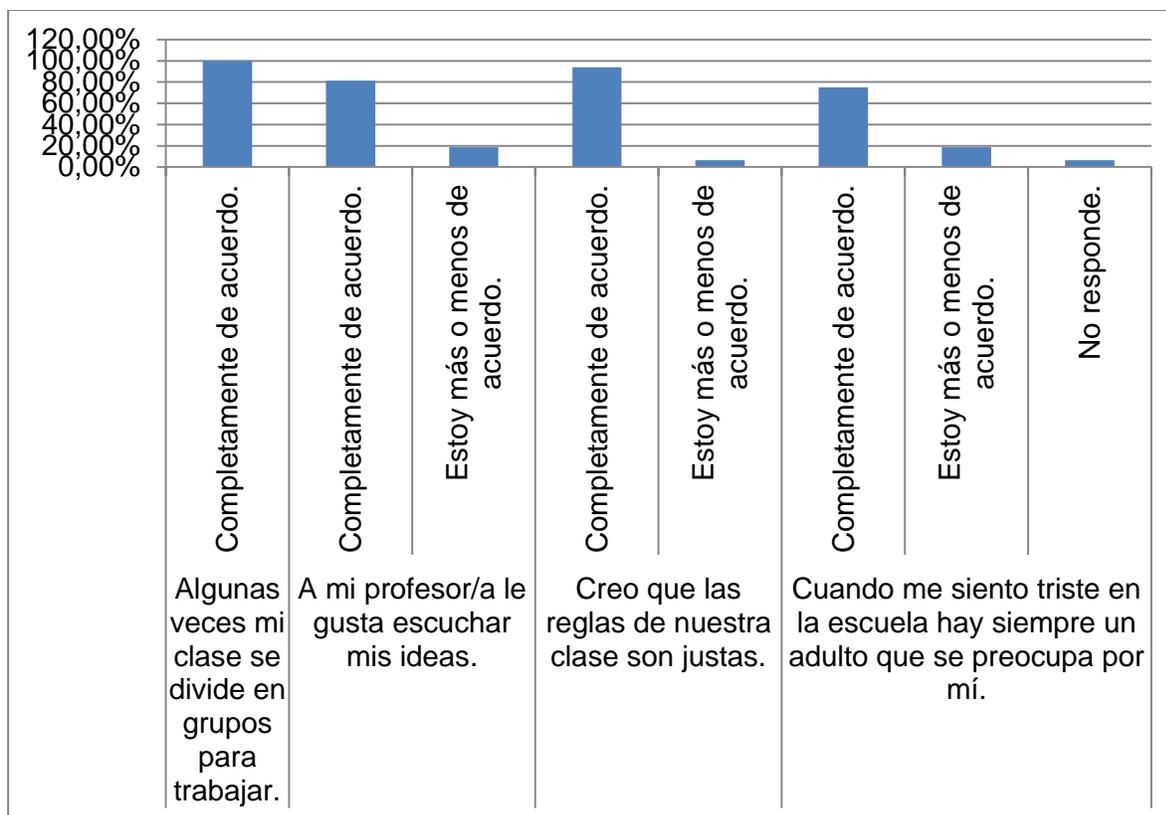
En relación a los datos cualitativos, los alumnos consultados expresaron que los aspectos que más les gustan de su escuela se vinculan con:

Aspectos recreativos.	“Jugar”, “recreos”.
Relación entre compañeros.	“Amigos”, “aprender y tener buenos amigos”, “hacer grupos”, “estar con mis amigos”, “las reglas”
Relación con el docente.	“Escuchar-que me escuche”, “las maestras”, “las señas son buenas”.
Aspectos vinculados a lo pedagógico y metodológico.	“Jornada”, “Música”, “los actos”, “Ciencias Naturales”, “Matemática”, “La Cooperativa”,

	“Educación Física”, “Trabajar siempre juntos”, “cuando vemos videos”.
Aspectos edilicios.	“El patio”, “lo grande que es para jugar”, “las aulas”, “mi escuela”.

Entre las cosas que no les gustan de la escuela mencionaron: a. la relación con la portera, b. aspectos metodológicos y pedagógicos vinculadas a tareas para la casa y evaluaciones, al horario de salida (2 de la tarde), c. algunas reglas que no les permiten salir al recreo en horario, usar pelotas en el recreo o ir al baño en hora de clase, d. factores edilicios como el patio y las aulas, e. relación entre pares, puesto que un sujeto encuestado referenció en un ítem “pelear”. Es importante mencionar, que se ha observado salir a los estudiantes en hora de clase para ir al baño y jugar en el recreo con pelotas formadas con bolsas, para que el impacto de las mismas no rompa los vidrios de las galerías.

Las respuestas de los alumnos para los datos cuantitativos recolectados, manifiestan que éstos consideran que hay adultos que los escuchan y se preocupan por ellos cuando se sienten tristes en la escuela, y ante los conflictos median con reglas justas. El grupo de alumnos consultados asegura que en algunas oportunidades realizan trabajos en equipo.

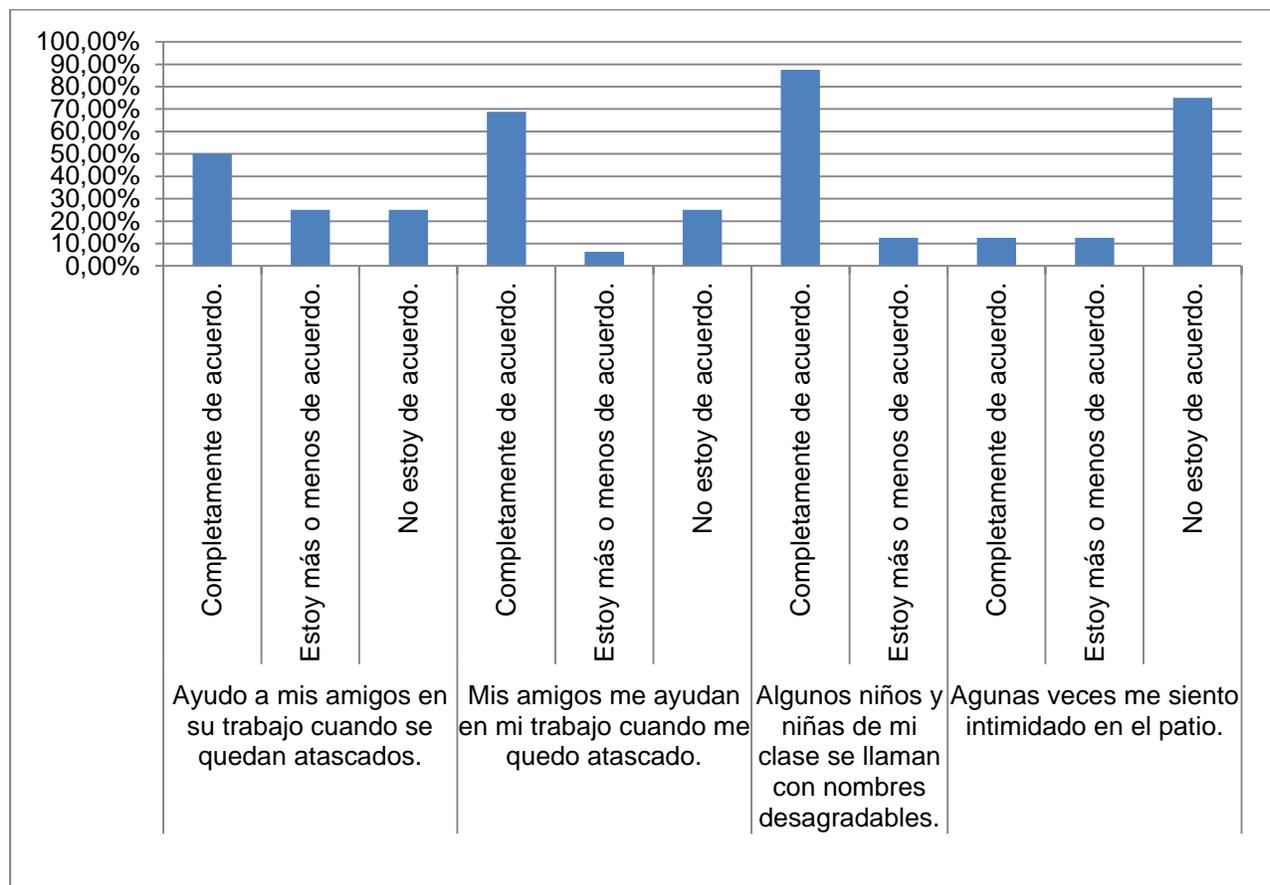


En relación a la colaboración entre pares, manifiestan verbalmente mientras realizan la encuesta, que quienes terminan antes siempre ayudan pero nunca reciben apoyo, mientras que otros sólo reciben ayuda y nunca pueden colaborar con sus compañeros. Estimo pertinente destacar esta descripción puesto que hace referencia a la modalidad de interacción entre los estudiantes. Al respecto Pérez Gómez (2012) advierte:

Los individuos no llegan a la escuela preparados para cooperar, y para cooperar hay que aprender con paciencia y de manera sistemática, mediante experiencias reiteradas de cooperación y utilizando múltiples estrategias de rotación de roles, que ayuden a los aprendices a experimentar la satisfacción de la ayuda y la atención mutua, la realización de proyectos comunes y la empatía de las emociones compartidas (p 214).

Por lo tanto, poner en práctica valores de colaboración implica brindar la posibilidad de interactuar entre pares de manera equitativa, evitando binomios que separen por un lado a los alumnos que ayudan y por otro a los que reciben ayuda. La autoregulación de los estudiantes para favorecer la convivencia debe cimentarse en prácticas que reflejen una cultura que valore y respete la diversidad, promoviendo la búsqueda del bien común trabajando juntos, atendiendo a los principios básicos de interdependencia positiva, responsabilidad individual, igualdad de participación e interacción simultánea.

Por otra parte, en algunas de las respuestas brindadas, los estudiantes expresan que suelen llamarse con nombres desagradables y manifiestan algunos episodios de intimidación en el patio. Destacan también que las reglas de la clase son justas.



En el P.E.I docentes y directivos se proponen

Brindar oportunidades a los niños para disfrutar de lo que les gusta hacer, darles herramientas necesarias para continuar sus aprendizajes y trabajar en equipo para buscar estrategias que ayuden a los niños con problemáticas conductuales que afectan el aprendizaje (p 2).

La institución propicia el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, promocionando en cada trayecto valores vinculados con el cooperativismo, no obstante, aunque la escuela abra sus puertas a la diversidad, no se ha transformado con la fuerza necesaria para liberarse de la normalización como su principal patrón organizador. La Asociación por los Derechos Civiles (2014), postula:

El principio de integración educativa promueve la escolarización de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes, siempre que los alumnos estén en condiciones de adaptarse a los métodos de enseñanza y organización educativa de las escuelas comunes. Por el contrario, el principio de inclusión educativa promueve la reestructuración del sistema de educación común, de modo tal de lograr que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a todos los alumnos en sus aulas, incluidos los alumnos con discapacidad, y reconocer, aprovechar y valorar las diferencias que existen entre ellos (p 19).

Considerando el trabajo de campo realizado estimo que la institución presenta, en la actualidad, las siguientes barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes, como las más relevantes:

- El P.E.I. se encuentra actualizado con objetivos claros para este año 2016, no obstante, no detalla explícitamente su misión y visión institucional inclusiva.
- Si bien acoge a la diversidad y propicia valores cooperativos, gran parte de las políticas y las prácticas sustentan procesos de integración escolar, especialmente en estudiantes con discapacidad.
- El espacio de reflexión y capacitación para atender las necesidades educativas de los estudiantes está dirigido solamente hacia la Gestión.

- Los docentes de apoyo provenientes del sistema de Salud y de la Escuela Especial, no planifican de manera conjunta con el docente atendiendo a la diversidad de toda la clase.
- El trabajo cooperativo se produce en muchas ocasiones, de manera unidireccional y espontánea durante las tareas, como apoyo al compañero, sin mediar una planificación para fomentar los procesos cognitivos que dicho trabajo implica y aprovechar las instancias de aprendizaje de trabajo en grupo como estrategia de enseñanza para todos los estudiantes.
- Los docentes cuentan con escasos apoyos para acompañar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y/o en situación de vulnerabilidad social.
- Los procesos de integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales generan, según lo expresado en el P.E.I., complejidad en el orden institucional y diferente grado de compromiso entre los docentes.
- La escuela no se ha transformado con la fuerza necesaria para liberarse de la normalización como su principal patrón organizador.

Un importante punto de apoyo para superar estas barreras se encuentra en el Proyecto Cooperativa Escolar. La cultura del cooperativismo que fomenta este proyecto se mantiene vigente desde el año 1989. Esta cooperativa, tiene una comisión formada por los alumnos de sexto grado de los turnos mañana y tarde, por lo tanto se renueva anualmente. Para ello realizan una Asamblea Anual, luego presentan listas, difunden las propuestas y realizan los alumnos de todos los grados, la elección de autoridades mediante voto secreto. Mensualmente se realizan Asambleas entre los alumnos de sexto grado para debatir y acordar las acciones a seguir. Éstas implican proyectos para realizar en la escuela, articulando con contenidos pedagógicos de diferentes materias, como así también proyectos de intervención en la comunidad. Éstas últimas son promocionadas por los medios de comunicación locales. Este espacio democrático que fomenta el pensar y hacer juntos permite proyectar la idea de una Escuela Cooperativa que deje atrás prácticas y políticas de integración para avanzar hacia la conformación de una comunidad inclusiva comprometida, que promueva la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria:

Su transformación profunda (aunque obviamente no sea inmediata), es una condición *sine qua non* para conseguir la satisfacción plena del *derecho a una educación inclusiva*, que la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), ha establecido. Un derecho, por cierto, no solo aplicable a las personas con discapacidad – niños, jóvenes o adultos-, ¡ni mucho menos!, sino a *todo el alumnado*, sin matices ni excepciones, toda vez que la interpretación que del mismo ha hecho el propio sistema de Naciones Unidas, ha llevado a considerar el derecho fundamental a la educación como equiparable, precisamente, el derecho a una educación inclusiva (Echeita, Sandoval y Simón, 2016, p 1).

El Marco General para la Educación Primaria de la Provincia de Córdoba (2012-2015) expresa claramente:

Sólo la búsqueda consensuada de respuestas permitirá que, progresivamente, la acción de enseñanza en la escuela sea la más adecuada posible a las necesidades de los niños, a las cualidades profesionales del equipo docente y a las demandas y expectativas de la comunidad y el contexto en el que se encuentra inserta cada institución. En este proceso, los Directivos tienen un papel central como impulsores de la mejora y la innovación curricular, al potenciar las capacidades individuales y facilitar la articulación mediante la apertura de nuevos caminos para la participación y la acción (p 13).

Echeita y Ainscow (2010), establecen que la educación inclusiva permite a maestros y estudiantes percibir a la diversidad como un desafío y una oportunidad para enriquecer formas de enseñar y de aprender, en detrimento de concepciones que la perciben como una situación conflictiva para la institución escolar.

Para transformar a esta institución en una escuela inclusiva resultaría necesario:

- Considerar los aportes de Ferreyra y Eberle (2008), en los espacios que la institución destina para realizar la autoevaluación.
- Reformular el P.E.I., resignificando valores, políticas y prácticas referentes a la inclusión educativa, explicitando la misión y la visión institucional.
- Brindar información y formación sobre inclusión educativa a todos los docentes de la comunidad educativa, puesto que actualmente ese espacio está destinado a la Gestión.
- Poner en práctica la modalidad de Aprendizaje por Proyectos de Investigación basado en situaciones problemáticas, enmarcada en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.
- Transformar la función del docente de apoyo proveniente de los equipos de salud.

5. Bibliografía

ARENDDT, H. (1996). En el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Ed. Península. Barcelona. España.

ASOCIACIÓN POR LOS DERECHOS CIVILES (2014). Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes argentinas de los alumnos con discapacidad. Buenos Aires. Argentina. En Blog.adc.org.ar/educación.

BOOTH, T Y AINSCOW M. (2000). Índice de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Gran Bretaña.

ECHEITA, G Y AINSCOW, M. (2010) La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada. España.

ECHEITA, G., SANDOVAL, M. y SIMÓN, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. IVº Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down “Derecho al futuro, un futuro con derechos”. Salamanca. España.

FERREYRA, H. A. y EBERLE M. (2008). La Evaluación: una estrategia para re-pensar las prácticas institucionales. Revista Magistro, Vol. 2, N° 4. Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO E INFORMACIÓN EDUCATIVA. Diseño curricular de la educación primaria 2012- 2015. Córdoba. Argentina.

NAVARRO, J; FERNÁNDEZ, M., SOTO, F.J. Y TORTOSA F. (Coords.) (2012) Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. España.

ONU (2006), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf

OREALC/UNESCO (2007). Educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO.

PARAGES LÓPEZ y LÓPEZ MELERO (2012), Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. Revista Educación Inclusiva, Vol. 5, N° 1. España.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). Educarse en la era digital. Ed. Morata. España.

SKLIAR, C. (2014). Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica. Año 13, N° 15. Chile.

YADAROLA, M. E. (2013) Desde la integración escolar a la educación inclusiva: una transformación compleja. Congreso Argentino y Regional de Educación Inclusiva. Tigre. Argentina.

www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-

CBA/PolSocioeducativas/EquiposAsesoramiento/Integracion03.php