

CREANDO CULTURAS INCLUSIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Autor/es: SESTO, Carolina

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

Dirección electrónica: carosesto1@hotmail.com

Número de teléfono celular: 03541-15523769

Eje temático: Infancia y educación inclusiva.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: educación primaria, inclusión escolar, discapacidad, PEI, DUA.

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 de este Subtema fue analizar las políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, para realizar propuestas de mejora con un impacto positivo en la institución educativa

El objetivo de la investigación fue explorar y describir la cultura escolar de una institución educativa estatal de nivel primario, las prácticas pedagógicas que allí operan, las condiciones para generar espacios de reflexión crítica donde puedan pensarse las mismas y visibilizarse los sentidos desde los cuales se educa, evidenciando las tensiones y desafíos entre discursos y prácticas docentes de una Educación que intenta ser Inclusiva y descubriendo si la comunidad educativa está dispuesta a asumir el compromiso de generar, promover y sostener estrategias de intervención integrales e inclusivas para la diversidad de alumnos desde una perspectiva de derechos, aún desconociendo el cómo.

La metodología utilizada fue una investigación aplicada, con un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, combinando estudios cuantitativos y cualitativos, para la realización de un Estudio de Caso de una escuela pública en la Provincia de Córdoba.

La unidad de observación primaria fue una escuela pública de nivel primario de la localidad de Villa Carlos Paz.

Las unidades de observación secundaria fueron los Directivos, Docentes de 6° grado, Profesionales de apoyo a la integración/inclusión, Estudiantes de 6° grado, Familias de estudiantes de 6° grado, Actividad Aúlica de 6° grado, Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Los Instrumentos aplicados fueron el Estudio de Documentos (Proyectos institucionales), Cuestionario auto-administrado (Extractado del "Índice de Inclusión" de Booth y Ainscow, 2000), Entrevista abierta al Directivo y la Observación sistemática.

Dentro de los resultados alcanzados puede decirse que el PEI no se actualiza y por lo tanto no contiene los valores expresados en la escuela, ni los objetivos que ella persigue. Asimismo, directivos, docentes, y familias, dicen que necesitan información respecto de la inclusión educativa. En relación a las prácticas inclusivas dentro del aula, las docentes refieren desconocer el diseño universal del aprendizaje (DUA), como estrategia de enseñanza, y otras formas de abordaje de la planificación que sean integrales e inclusivas. Esto explicaría que aún continúen trabajando en un modelo de integración, donde el docente de apoyo asiste a un solo alumno dentro del aula, descentrándose del grupo clase, de la dinámica grupal y sin trabajo cooperativo con el docente de clase, lo que genera que en el discurso docente se desea promover la inclusión, pero en la práctica docente se activan formas de convivencia no inclusivas. Las temáticas más relevantes que expresaron los estudiantes fueron, la limpieza de la escuela y en especial, la de los baños, la necesidad de jugar y las limitaciones que reciben para ello. El aspecto más importante a destacar fue que los estudiantes nombraron a las docentes entre las cosas que más les gustan de su escuela.

La escuela pública debería adoptar la cultura de la educación inclusiva, no solo para atender a los estudiantes con discapacidad, sino para atender a la diversidad de estudiantes, buscando igualdad y calidad educativa para todos en un marco de derechos.

1. Introducción

Este trabajo se centra en analizar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, para realizar propuestas de mejora con un impacto positivo en las instituciones educativas. Es una Investigación aplicada, cuyo diseño metodológico es de carácter exploratorio-descriptivo, combina estudios cuantitativos y cualitativos, para la realización de un Estudio de Caso en una escuela pública de nivel primario de la localidad de Villa Carlos Paz.

El objetivo de ésta investigación fue explorar y describir la cultura escolar de ésta institución, las prácticas pedagógicas que allí operan, las condiciones para generar espacios de reflexión crítica donde puedan pensarse las mismas y visibilizarse los sentidos desde los cuales se educa, evidenciando las tensiones y desafíos entre discursos y prácticas docentes de una Educación que intenta ser Inclusiva y descubriendo si la comunidad educativa está dispuesta a asumir el compromiso de generar, promover y sostener estrategias de intervención integrales e inclusivas para la diversidad de alumnos desde una perspectiva de derechos, aun desconociendo cómo.

2. Referentes teóricos - conceptuales

Anteriormente el modelo que predominó fue el modelo médico hegemónico, donde la mirada estaba centrada en la discapacidad, focalizada en lo patológico, en la deficiencia, en la anomalía funcional, física, sensorial o intelectual, que afecta a un sujeto o a un colectivo.

A partir de esta mirada se definía el propio concepto de discapacidad, qué es lo normal y qué no y por ende el *qué* y el *cómo* de las políticas públicas. En este esquema es la persona la que debe ser rehabilitada y normalizada. La ideología subyacente es que el problema es de la persona con discapacidad, quien *debe* pueda o no superarlo, para poder adaptarse a la sociedad.

Actualmente, se ha avanzado hacia el modelo social, que se basa en dos presupuestos: el primero es que las causas de la discapacidad son fundamentalmente sociales, y el segundo que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, tanto como el resto de los integrantes.

Para este modelo, la discapacidad es un hecho social en el que las características médicas y biológicas de la persona solo adquieren importancia, en la

medida en que evidencian la capacidad o la incapacidad de la sociedad para dar respuesta a sus necesidades.

Es la sociedad la que debe ser pensada, diseñada o adaptada para hacer frente a las necesidades de todos sus miembros. La discapacidad es un dato para determinar qué estrategias debe activar la sociedad y las políticas para garantizar la inclusión a todos los individuos. A la luz de este enfoque se plantea el desafío de hacer realidad los derechos de todas las personas con discapacidad.

La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad es un instrumento de derechos humanos de las Naciones Unidas destinada a proteger los derechos y la dignidad de las personas con diversidad funcional, estableciendo pautas basadas en el modelo social con una perspectiva de derechos.

Lo que implica una revisión sobre el entramado sociopolítico, la economía y las políticas públicas vinculadas a la discapacidad, la normativa legal y sus formas de aplicación.

En el sistema educativo de la provincia de Córdoba coexisten ambos modelos de forma antagónica y complementaria, por ello las personas con discapacidad aún están en condiciones de vulneración. En el imaginario y creencias de los distintos actores de la comunidad educativa sigue vigente la concepción del modelo médico hegemónico.

Pensar en una educación inclusiva es pensar en una educación que se funda en el respeto por los derechos humanos fundamentales, que parte de un cambio de paradigma que debe ser logrado como sociedad, en cooperación y conjunto con todos los actores de la misma.

3. Aspectos metodológicos

Es una Investigación aplicada, cuyo diseño metodológico es de carácter exploratorio-descriptivo, combina estudios cuantitativos y cualitativos, para la realización de un Estudio de Caso en una escuela pública de nivel primario de la localidad de Villa Carlos Paz.

Se realiza el Estudio del PEI (Proyecto Educativo Institucional); la aplicación de Cuestionarios auto-administrados, del Índice de inclusión de Booth y Ainscow (aplicado a Directivos, Docentes, Estudiantes, Familias de estudiantes de 6° grado y Profesionales de apoyo a la integración/inclusión). Además, se realiza una Entrevista abierta al Directivo de la institución y se realizan observaciones sistemáticas de campo, en el ámbito escolar considerando como referencia el turno mañana.

DIMENSIONES Y SECCIONES

Las dimensiones y secciones abordadas son las propuestas por el índice de inclusión (op.cit).

- Crear culturas inclusivas.
- Elaborar políticas inclusivas
- Desarrollar practicas inclusivas.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Aplicación de Cuestionario n°6 a Alumnos de 6to Grado

Se observó que la gran mayoría de los estudiantes dice que trabajar en grupos o en parejas es importante. Sería importante considerarlo en la planificación de clases y tenerlo presente como estrategia el trabajo colaborativo entre pares.

La mayoría de los estudiantes dice que trabaja en forma grupal. Se pudo observar que los estudiantes que mostraron grado de desacuerdo en esta respuesta, sería más bien relacionada al vínculo poco fluido que hay entre algunos estudiantes.

La gran mayoría de los estudiantes dice que entre los amigos colaboran cuando se atascan en las actividades áulicas, el trabajo solidario parecería estar presente, pero existen excepciones en donde podría decirse que existirían dificultades en la convivencia escolar.

En cuanto a la exposición de los trabajos por parte de los docentes, los estudiantes dicen, no estar tan en de acuerdo en que se expongan, tal vez podría

deberse al temor a exponerse frente a otros o también a la etapa evolutiva de los mismos.

La mayoría de los estudiantes dicen que se sienten escuchados en sus ideas y pensamientos por sus docentes referentes. Sería importante tener en cuenta este aspecto para la construcción del perfil docente dentro del PEI

La gran mayoría de los estudiantes dice que las reglas de convivencia en el aula son justas.

La mitad de los estudiantes encuestados dice que se llama a otros con nombres desagradables. Este tipo de trato podría deberse al contexto escolar.

En cuanto a la posibilidad de estar en el patio y ser intimidados, la mayoría de los estudiantes dice que no les sucede, esto puede deberse al control por parte de los docentes, que están al cuidado del patio debido a la poca amplitud del mismo, presentando un mayor control y observación.

Los estudiantes refieren que cuando se sienten tristes o agobiados encuentran la contención de un adulto que se preocupa por ellos. Es importante destacar que los adultos y docentes de la escuela realizan una labor importante logrando que los estudiantes sientan contención.

La mayoría de los estudiantes dice que en su escuela los conflictos son resueltos de forma justa por los docentes.

Un gran porcentaje de estudiantes dicen que tener claras las metas del trimestre los ayudaría a mejorar el desempeño áulico y para otros les resulta poco relevante, de lo cual podría inferirse que no le dan valor a lo pedagógico.

La mayoría de los estudiantes dicen no poder elegir que tarea hacer. Este ítem puede tener un valor importante en la reconstrucción del PEI en relación al perfil del alumno y sus necesidades.

Los estudiantes expresan que se sienten contentos cuando hacen bien sus trabajos. Este dato puede resultar positivo en el trabajo áulico, donde puede utilizarse como estímulo o incentivo.

En cuanto a los deberes para la casa, la mayoría si los comprende, lo cual puede deberse a que es una práctica cotidiana desde el primer grado.

La mayoría de los estudiantes dice que a sus profesores les gusta que le cuenten lo que hacen en sus casas.

Los estudiantes consideran que sus familias evalúan la escuela como una buena.

Es alto el porcentaje de estudiantes que dan respuestas positivas en relación a la preocupación que demuestran los docentes, ante las inasistencias de los alumnos.

Las 3 (tres) cosas que los estudiantes dicen que les gusta de la escuela son:

1. Estudiar
2. Los docentes
3. Los recreos

Las 3 (tres) cosas que los estudiantes dicen que NO les gustan de la escuela son:

1. El PAICOR
2. Gritarles para retarlos
3. La limpieza de los baños

OTRAS temáticas que surgieron

- Malos tratos.
- La prohibición de jugar al fútbol en los recreos.
- Que algunos estudiantes molesten a la docente.
- Peleas frente a la señorita.

En los Cuestionarios los estudiantes demandan la posibilidad de jugar en los recreos, los cuales son los espacios recreativos por excelencia.

También surgió como relevante en las encuestas el tema de la higiene de los baños, lo cual resulta preocupante que dentro de instituciones educativas los estudiantes no cuenten con la posibilidad de tener los baños limpios.

En el diseño curricular de la provincia de Córdoba se especifica que se deben afianzar hábitos de cuidado y salud integral como así también el cuidado, entendido como amparo, asistencia y orientación en y para las cosas de este mundo.

Antiguamente cada escuela pública contaba con el cargo de la portera, la misma era parte de la cultura institucional, realizaba las tareas de limpieza y además, cuidaba de los estudiantes, tenía conocimiento de toda la dinámica educativa y era portadora de las llaves de la institución. Sin embargo, hoy en día cuando las porterías se jubilan el cargo no se vuelve a generar, y entonces se recurre a la sobre contratación de servicios de limpieza, que son en su mayoría agentes externos a la escuela cumpliendo esas horas laborales, dando como resultado, la falta de higiene manifestada por los estudiantes.

Se considera que se debe garantizar la existencia de ambientes saludables, para propiciar aprendizajes y un desarrollo armónico.

Aquí se puede incluir en la devolución a la directora, este dato, en relación a la higiene para que pueda arbitrar los medios, para revertir dicha situación.

Los estudiantes han expresado disconformidad hacia el servicio brindado por el PAICOR el cual no tiene controles suficientes, reportándose en oportunidades intoxicaciones en los estudiantes, por distintas acciones en la manipulación y refrigeración de los alimentos, lo cual, agrava la situación de desigualdad de quienes verdaderamente dependen de este servicio para sobrevivir. Las familias muchas veces eligen una escuela que tenga comedor, para solventar los gastos y contener a los niños.

A partir del análisis de los datos vertidos por los estudiantes, existirían algunas dificultades en relación a los modos en los que son tratados por sus pares.

Hablar de convivencia es hablar de educación y eso supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto y la participación. Es como un deseo de compartir cosas juntas y en este compartir y vivir juntos nos transformamos unos y otros. Así debe ser el espacio educativo: un lugar donde se respeta al otro como legítimo otro, un lugar donde todos participan juntos en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente (López Melero M. , 2012, pág. 137).

“Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos - igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad - pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas” (Echeita, 2015, pág. 7).

Las temáticas más relevantes que expresaron los estudiantes fueron, la limpieza de la escuela y en especial, la de los baños. La necesidad de jugar y las limitaciones que reciben para ello. El aspecto más importante a destacar fue que los estudiantes nombraron a las docentes entre las cosas que más les gustan de su escuela.

Aplicación de cuestionario n°1 a profesores directivos y familias

Del análisis cualitativo de las encuestas a los docentes, familias y directivos, surge:

El 52% de las encuestas está representado por las familias, el 40% por los docentes y docentes de ramos especiales, el 8% está representado por la opinión del directivo y vice.

En su gran mayoría la comunidad educativa se siente acogida y considera que los estudiantes se ayudan unos a otros. Asimismo, los miembros del personal colaboran entre ellos y se tratan con respeto. Son tratados como personas y como poseedores de un *rol*.

Gran parte de los encuestados considera que existe relación entre el personal y las familias. Lo mismo ocurre en relación al trabajo en conjunto del personal y los directivos y con el tener expectativas altas sobre todo el alumnado.

La mayoría de los encuestados ha manifestado estar en desacuerdo con que las instituciones de la localidad estén involucradas en el centro y en que se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro

La mitad de la comunidad educativa refiere que el personal, los miembros del Consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión y la otra mitad refiere que no.

La mayoría de los encuestados considera que no se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

Gran parte de la comunidad educativa considerara que el personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela. Lo mismo ocurre con los nombramientos y las promociones justas del personal.

Los encuestados están completamente de acuerdo con que la escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias y que intenta admitir a todo el alumno de su localidad.

Asimismo, se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse, pero no todos los encuestados han mostrado acuerdo en este ítem.

Existen intentos por parte de la escuela por organizar grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

En general se observa que no existe acuerdo en que se realice la coordinación de todas las formas de apoyo y que las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado.

La comunidad educativa está completamente de acuerdo con que las políticas relacionadas con “necesidades educativas especiales son políticas de inclusión”. Al igual que la evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos, se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Existe una parte de los encuestados que considera que el apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículum y el apoyo pedagógico.

Muchos encuestados consideran que aún no han logrado que se haya reducido el ausentismo escolar.

La mayoría de los encuestados considera que se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.

La mayoría se encuentra de acuerdo en que tanto la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad y se hacen accesibles a todo el alumnado. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.

En la práctica cotidiana pudo observarse que muchos docentes no realizan planificación áulica y la gran mayoría utiliza la planificación tradicional, donde se deben realizar adecuaciones significativas para los alumnos con discapacidad.

Asimismo, el contraste en los contenidos lleva al trabajo segregado dentro de la misma aula.

Los encuestados han manifestado su grado de acuerdo en que los estudiantes se implican en su propio aprendizaje y trabajan de manera cooperativa.

La comunidad educativa se ha manifestado completamente de acuerdo en relación a que la evaluación estimula los logros de todo el alumnado, que los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos y a que la diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

Hay un gran porcentaje de encuestados que considera que la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.

La mayoría muestra acuerdo en que el profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y que todo el alumnado participa en actividades complementarias

La comunidad educativa se manifiesta en desacuerdo respecto a que los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, dado que en la práctica los mismos asisten a la escuela con exclusividad de atención para un solo alumno.

Existe un alto porcentaje de acuerdo en que los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

Se manifiestan en desacuerdo en relación a conocer y aprovechar los recursos de la comunidad y la experiencia del personal de la escuela.

En la entrevista con las docentes y los directivos donde se aplicó el Cuestionario 1 del índice, los mismos manifestaron desconocer la reglamentación vigente que regula los procesos de inclusión, desconocían la convención y se manifestaron muy interesadas y un tanto sorprendidas con la idea de que existirán herramientas que ayudarán a planificar en relación a todos los alumnos.

En la entrevista con las familias donde se aplicó el Cuestionario 1 del índice, las mismas manifestaron que muchas veces desconocen los procesos y sucesos que ocurren en la institución y que no poseen información en relación a cómo ayudar a las familias que tienen niños con discapacidad en la escuela.

Las prioridades de desarrollo encontradas fueron:

- Limpieza y cuidado de los baños. Arreglos edilicios.
- Talleres de capacitación
- Capacitación específica en el área de inclusión.
- Mejorar el aprendizaje.
- Buenos tratos
- Información
- Comunicación entre directivos y familias.

En relación a las prácticas inclusivas dentro del aula, las docentes refieren desconocer el diseño universal del aprendizaje, como estrategia de enseñanza, y otras formas de abordaje de la planificación que sean integrales e inclusivas. Esto explicaría que aún continúen trabajando en un modelo de integración, donde el docente de apoyo asiste a un solo alumno dentro del aula, descentrándose del grupo clase, de la dinámica grupal y sin trabajo cooperativo con el docente de clase. Lo que genera que en el discurso docente se desea promover la inclusión, pero en la práctica docente se activan formas de convivencia no inclusivas.

La escuela pública debería adoptar la cultura de la educación inclusiva, no solo para atender a los estudiantes con discapacidad, sino para atender a la diversidad de estudiantes, buscando igualdad y calidad educativa para todos en un marco de derechos.

En este sentido es que la propuesta de mejora apunta a acompañar, guiar capacitar e informar al cuerpo directivo y docente para brindarles herramientas que contribuyan a promover la participación de todos los estudiantes.

Crear culturas y escuelas inclusivas es un proceso que requiere compromiso, una apuesta a la reflexión y esfuerzo constante, para repensar las prácticas, y mancomunar esfuerzos.

No debemos olvidarnos que detrás de las ideas y conceptos de inclusión subyace un derecho humano fundamental que es la educación como derecho y sobre este derecho recae como deber el cambiar y propiciar que se cumpla.

El PEI constituye la política de la escuela, expresa acuerdos, ideales y líneas directrices sobre lo que se quiere ser, son principios que guían a la comunidad educativa.

Es la línea directriz, el rumbo a dónde quiere ir la escuela, es un instrumento que abarca todos los ámbitos de funcionamiento: administrativo, organizacional, didáctico-pedagógico y comunitario. Además, permite la planificación a mediano y largo plazo, incluyendo la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

Se considera necesario que la escuela inicie un proceso de re-evaluación y re-construcción de su proyecto educativo institucional, para que, en el desarrollo de las prácticas cotidianas, se reflejen los valores y las prácticas que ya muchas docentes en sus aulas realizan, si bien de modo singular.

Al cambiar las creencias, valores y actitudes frente a una realidad, se influye sobre la cultura escolar, cambia la mirada, y es a través de la cultura, que se pueden producir cambios en las políticas y prácticas. Las practicas pueden modificarse cambiando de un paradigma a otro e incorporando otras formas de ser y hacer en el aula

5 Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva Cuadernos de Pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía* 349, .
- Arnaiz Sanchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Buenos Aires: Aljibe.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3).
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools (2da Ed. Traducido)*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Del Carmen, L., & Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: Cide.
- Echeita. (2015). *Valoración del proceso de inclusión del alumno con NEE en España*. España.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2000). *El proyecto curricular institucional*. Córdoba: Documento de asistencia socio pedagógica.

- Harf, R.; y Azzerboni, D. (2014). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico* (Vol. 4). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Haro Rodriguez, R. (2006). Los retos para convertir la escuela pública en una escuela inclusiva. *Revista CEAPA*, 29.
- López Melero, M. (28 de 06 de 2010). *La escuela inclusiva: construyendo comunidades de convivencia y aprendizaje*.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 26, núm. 2, agosto. *Universidad de Zaragoza Zaragoza, España*, 131-160.
- Ministerio de Educación. (2009). *Programa ATEC*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.
- Ministerio Educación Provincia Córdoba. (2012-2015). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. Córdoba: MEPC.
- Operti, R. (2015). La Educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, XIII(25), 165-182.
- Parages López, M., & López Melero, M. (2012). *Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos*.
- Sanchez Martínez, E. (2009). *Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos* (2da. ed.). Córdoba: Brujas.
- Yadarola, M. E. (2015). *Educación Inclusiva Y Diseño Universal para el aprendizaje de todos*. Bs. As. AR.
- Yadarola, M. E. (2015). Participando sin barreras. *VII Congreso Argentino de Síndrome de Down*. Tigre. Pcia Bs. As.

