

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACION SECUNDARIA Y SUPERIOR

TRABAJO FINAL

Alumno: Marcos Lautaro Rodriguez

Materia: Seminario – Taller de Integracion

Docente: Jorge Alberto Sanchez

Localizacion: Ituzaingo

Titulo a obtener: Profesora Universitaria y Nivel Secundario

Año: 2025

Resumen

El presente trabajo analiza el grado de conocimiento y apropiación que poseen los y las docentes de escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires respecto de las leyes que promueven la educación inclusiva. A partir de un enfoque teórico, normativo y empírico, se indagan los fundamentos conceptuales de la inclusión educativa, su desarrollo histórico, los marcos legales internacionales, nacionales y provinciales que la respaldan, y las condiciones institucionales y pedagógicas necesarias para su implementación efectiva. El estudio se complementa con un relevamiento a través de un cuestionario anónimo aplicado a docentes bonaerenses, con el fin de comprender sus percepciones, saberes y desafíos cotidianos en torno a la inclusión en el aula. Los resultados evidencian una adhesión valorativa significativa al paradigma inclusivo, aunque también señalan dificultades persistentes vinculadas a la formación docente, la falta de recursos y las barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales. Se concluye que, más allá del sólido andamiaje normativo vigente, es imprescindible una transformación profunda de las culturas escolares y un compromiso sostenido del Estado para garantizar una escuela verdaderamente inclusiva, justa y participativa.

Palabras clave

- Educación inclusiva
- Docentes
- Normativa educativa
- Políticas públicas
- Provincia de Buenos Aires
- Escuela pública
- Diversidad
- Accesibilidad
- Equidad
- Participación
- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)
- Trayectorias escolares
- Inclusión educativa

INDICE

Tema: 4
Introducción: 5
Pregunta de Investigación: 5
Objetivo General: 6
Objetivos específicos: 6
Justificación: 6
CAPITULO I 6
SUMARIO: 7
1. Introducción 7
2. Una construcción impulsada por las luchas sociales 8
3. Principios fundamentales de la educación inclusiva 12
4. Aportes conceptuales de organismos y referentes clave 15
5. Conclusión: Fundamentos conceptuales de la educación inclusiva 18
CAPITULO II 18
Sumario: 19
1. Compromisos asumidos por Argentina 19
2. Legislación Nacional sobre Educación Inclusiva 23
3. Legislación Provincial de Buenos Aires 27
4. Políticas Públicas y Resoluciones del Consejo Federal de Educación 30
5. Desafíos de la implementación normativa 34
6. Conclusión del Capítulo II: Marco normativo y político de la inclusión educativa 37
CAPITULO III 38
Sumario: 39
1. Introducción 39
2. El rol docente como agente de inclusión 40
3. Climas institucionales y culturas escolares 43
4. Barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales 46
5. Conclusión capitulo III: Hacia una escuela que habilite trayectorias diversas 47
CAPITULO IV 48
Sumario 49
1. Introducción 49
2. Marco metodológico 50

3. Presentación del instrumento de recolección: cuestionario a docentes .52
4. Estrategias de análisis de resultados 58
5. Conclusión general.....61
Bibliografía: 62

Tema:

Educación inclusiva en la legislación argentina: conocimiento docente y su implementación en escuelas públicas bonaerenses

Introducción:

La educación inclusiva constituye hoy un principio rector en la construcción de sistemas educativos democráticos, justos y equitativos. Reconocida como un derecho humano en numerosos instrumentos internacionales y plasmada en leyes nacionales y provinciales, su implementación efectiva sigue siendo un desafío en muchas escuelas de Argentina, particularmente en la Provincia de Buenos Aires.

Este trabajo se propone indagar qué nivel de conocimiento tienen los y las docentes sobre las normativas que promueven la inclusión educativa, y cómo perciben su aplicación en la práctica cotidiana. Se parte del supuesto de que el conocimiento legal y pedagógico del marco inclusivo resulta clave para garantizar trayectorias escolares diversas, accesibles y significativas para todos los estudiantes.

Para ello, se adopta un enfoque cualitativo con apoyatura cuantitativa, mediante la aplicación de un cuestionario anónimo a docentes de escuelas públicas bonaerenses. El análisis se articula con un desarrollo teórico y normativo que permite comprender el origen, los fundamentos y los desafíos actuales del paradigma inclusivo.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos: el primero aborda el concepto de educación inclusiva y su evolución desde una perspectiva ética, pedagógica y política; el segundo desarrolla el marco normativo internacional, nacional y provincial; el tercero examina las condiciones institucionales y pedagógicas para su implementación efectiva; y el cuarto presenta los resultados del relevamiento empírico realizado. A partir de este recorrido, se busca aportar a una comprensión situada del grado de apropiación docente del enfoque inclusivo y de las condiciones necesarias para su efectiva realización en el ámbito escolar.

Pregunta de Investigación:

¿Qué conocimiento tienen los docentes sobre las leyes que garantizan la inclusión educativa en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires?

Objetivo General:

Analizar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre las leyes que promueven la inclusión educativa en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

1. Identificar cuáles son las leyes más conocidas por los docentes en materia de inclusión.
2. Indagar cómo perciben la aplicación de dichas leyes en sus prácticas cotidianas.
3. Detectar dificultades o barreras institucionales que impidan una educación inclusiva efectiva.

Justificación:

Este estudio busca indagar si los docentes que se desempeñan en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires conocen las leyes que respaldan el derecho a una educación inclusiva. A pesar del marco legal sólido que rige en Argentina, todavía existen obstáculos en la implementación de estas políticas. En este sentido, la investigación permitirá visibilizar el grado de conocimiento legal que tienen los docentes, sus percepciones respecto a la aplicación práctica y los principales desafíos que enfrentan en el aula. A partir de estos datos, se podrán proponer acciones de mejora que fortalezcan la formación docente y la aplicación real de una educación equitativa e inclusiva.

CAPITULO I

Concepto de Educación Inclusiva

SUMARIO: 1. Introducción; 2. Una construcción impulsada por las luchas sociales; 3. Principios fundamentales de la educación inclusiva; 4. Aportes conceptuales de organismos y referentes clave; Conclusión del Capítulo I: Fundamentos conceptuales de la educación inclusiva.

1. Introducción:

Este capítulo presenta los orígenes y principios centrales de la educación inclusiva, entendida como un proyecto pedagógico, político y ético que busca garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes en condiciones de equidad y pertenencia. A partir de luchas sociales y transformaciones en el

pensamiento pedagógico, se analiza el pasaje del modelo integrador al inclusivo, así como los aportes de organismos internacionales y referentes teóricos que consolidaron esta perspectiva. La inclusión se concibe aquí no como una estrategia individual, sino como una transformación profunda del sistema educativo en su conjunto.

2. Una construcción impulsada por las luchas sociales.

El surgimiento de la educación inclusiva no fue un proceso espontáneo ni exclusivamente técnico, sino el resultado de intensas luchas sociales y políticas por la igualdad y los derechos humanos. A lo largo del siglo XX, diversos colectivos —especialmente los movimientos de personas con discapacidad, organizaciones de derechos humanos, asociaciones de padres y madres, y sectores académicos críticos— comenzaron a cuestionar la lógica segregacionista del sistema educativo.

Estos movimientos denunciaron el carácter discriminatorio de las escuelas especiales y los modelos que legitimaban la exclusión en nombre de la "normalidad pedagógica". En países de América Latina, incluido Argentina, el reclamo por el derecho a la educación de todos los niños, sin importar su condición, fue impulsado también por sectores que exigían educación pública, gratuita y democrática, con perspectiva de clase, género, territorio y discapacidad.

Las conferencias internacionales sobre educación —como la de Salamanca (1994)— constituyeron hitos fundamentales en la consolidación del paradigma inclusivo. En ese encuentro, auspiciado por la UNESCO1 y UNICEF, se afirmó que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas o de otra índole. El documento final, conocido como la Declaración de Salamanca2, instó a los

[1] UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.

[2] La Declaración de Salamanca sentó las bases del paradigma de la educación inclusiva a nivel mundial, instando a los Estados a garantizar el acceso y la participación de todos los niños, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales, en escuelas comunes.

gobiernos a reformar sus sistemas educativos y promover políticas de inclusión desde una perspectiva de derechos.

En la región, los reclamos por escuelas más abiertas, participativas y justas se entrelazaron con luchas más amplias por la democracia y la reparación de desigualdades estructurales. En Argentina, tras el retorno de la democracia en 1983, se iniciaron procesos de transformación del sistema educativo que incluyeron la ampliación de derechos y la revisión de paradigmas pedagógicos, con creciente protagonismo de la noción de diversidad.

Fue en este contexto donde comenzó a cobrar fuerza la idea de que no se trataba de adaptar al estudiante a la escuela, sino de transformar la escuela para que esté preparada para todos. La educación inclusiva emergió, así como una exigencia ética y política que interpela al sistema en su conjunto.

2.1. Del modelo integrador al modelo inclusivo: un cambio de paradigma.

El tránsito del modelo integrador al modelo inclusivo representa uno de los desplazamientos más significativos en la historia de la pedagogía contemporánea[3]. Supone no solo una transformación de las prácticas escolares, sino una revisión profunda de los supuestos epistemológicos, normativos y éticos que estructuran el sistema educativo.

2.2. Del déficit individual a la barrera social.

El modelo integrador surgió en el marco de una visión médico-rehabilitadora de la discapacidad[4], centrada en el déficit individual. Se partía de la idea de que algunas personas “tenían necesidades especiales” por presentar condiciones físicas, cognitivas o sensoriales distintas a la norma, y que el sistema debía crear condiciones especiales para su atención.

---

[3] “El paso de la integración a la inclusión implica un cambio profundo en la mirada educativa, tal como señala Echeita (2006), al sustituir el criterio de adaptación del alumno al sistema por el de transformación del sistema para garantizar el derecho a la participación de todos.” Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

[4] “El modelo médico centrado en el déficit se consolidó a lo largo del siglo XX, clasificando y segregando a los estudiantes en función de sus supuestas limitaciones individuales, como lo describe Skliar (2005).” Skliar, C. (2005). *Inclusión/Exclusión. Una mirada pedagógica sobre la diversidad*. Ediciones Novedades Educativas.

Así, se desarrollaron escuelas, aulas, docentes y currículas paralelas bajo el rótulo de “educación especial”. Este modelo —aunque mejor que el exclusor total— mantuvo una lógica segregadora y conservadora, al no cuestionar la estructura hegemónica del sistema educativo común. La integración sólo era posible cuando el estudiante lograba adaptarse mínimamente a las exigencias del currículum oficial y de la vida escolar “regular”. Era, en muchos casos, un gesto de tolerancia y no de justicia.

En cambio, la educación inclusiva surge como una respuesta crítica y superadora de ese enfoque. Influenciada por los movimientos de derechos civiles, la perspectiva del modelo social de la discapacidad y el enfoque de derechos humanos, la inclusión plantea que el problema no está en la persona, sino en las barreras del entorno5 que impiden su participación plena. Es decir, no es el estudiante quien debe cambiar, sino el sistema el que debe transformarse.

2.3. Reconfiguración de la escuela y de la enseñanza

Desde esta nueva perspectiva, se rompe la idea de homogeneidad escolar y se abraza la diversidad como principio organizador del sistema educativo. La inclusión no se limita a permitir el acceso físico a las aulas, sino que requiere cambiar las culturas institucionales, para que todos los estudiantes se sientan valorados, escuchados y contenidos, modificar las estructuras, garantizando accesibilidad edilicia, comunicacional, curricular y actitudinal y revisar las prácticas pedagógicas, promoviendo metodologías activas, colaborativas, situadas, y diseñadas para la participación de todos.

Una herramienta clave en este proceso es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)6, que propone planificar desde el inicio con la diversidad en mente, ofreciendo múltiples formas de representación de los contenidos,

---

[5] “El modelo social de la discapacidad, fortalecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, desplaza el foco del déficit individual a las barreras contextuales que impiden la participación plena.” Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ley 26.378, República Argentina.

[6] “El DUA surge en la década de 1990 en el Center for Applied Special Technology (CAST) y propone una planificación educativa flexible que contemple la diversidad desde el inicio.” CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. https://udlguidelines.cast.org

variadas vías de expresión del aprendizaje y diferentes modos de compromiso de los estudiantes.

2.4. Desde la integración condicional a la pertenencia plena.

Otra diferencia sustancial radica en el sentido de pertenencia. En el modelo integrador, el estudiante con discapacidad suele permanecer en el margen: tiene un acompañante, sigue un programa diferenciado, no participa de actividades comunes o es retirado del aula para recibir apoyos externos. Es parte de la escuela, pero no del grupo. Se mantiene una inclusión "condicional", dependiente del rendimiento o la conducta.

Por el contrario, la inclusión propone que todos los estudiantes tienen derecho a ser parte de la comunidad educativa sin condiciones previas, y que la pertenencia plena no se gana, se garantiza.[7] La participación no es un premio, sino un derecho.

El caso argentino: avances y tensiones.

En Argentina, este proceso se dio en tensión entre políticas progresistas y prácticas institucionales resistentes[8]. Si bien el país cuenta con un marco legal sólido —como veremos en el apartado 2—, la transición hacia una escuela inclusiva ha sido parcial, fragmentaria y desigualmente distribuida.

Muchos establecimientos aún operan con una lógica integradora, y las prácticas docentes siguen condicionadas por la falta de formación, de recursos o de acompañamiento institucional. Sin embargo, en los últimos años han surgido experiencias valiosas —como la articulación entre escuelas comunes y equipos de apoyo a la inclusión, o la participación de estudiantes con discapacidad en proyectos colectivos— que muestran que el cambio es posible.

---

[7] "La noción de pertenencia como derecho incondicional está en el centro de las pedagogías inclusivas, que conciben la escuela como comunidad de todos y no como filtro de normalidades." Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

[8] "Distintos informes y relevamientos han señalado que, pese al marco normativo vigente, la inclusión educativa en Argentina se enfrenta a barreras estructurales, culturales y pedagógicas persistentes." UNESCO & Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Inclusión educativa: Estado del arte y desafíos*. Buenos Aires.

En definitiva, el paso del modelo integrador al inclusivo implica un desplazamiento de la responsabilidad educativa desde el estudiante al sistema, de la adaptación individual a la transformación colectiva, y de la tolerancia pasiva a la justicia activa. No se trata sólo de estar en la escuela, sino de ser parte de ella en igualdad de condiciones.

3. Principios fundamentales de la educación inclusiva.

La educación inclusiva se edifica sobre principios ético-políticos que no sólo orientan, sino que también exigen una transformación profunda del sistema educativo. Estos principios, respaldados por normativas nacionales e internacionales, no deben ser entendidos como simples ideales abstractos, sino como criterios concretos para analizar, diseñar y proyectar instituciones educativas más justas. Son el horizonte pedagógico hacia el cual debemos avanzar si realmente aspiramos a una escuela en la que nadie quede excluido.

3.1. Equidad: dar a cada quien lo que necesita.

Uno de los principios centrales es la equidad, entendida no como la aplicación de un trato idéntico, sino como el compromiso de brindar a cada estudiante lo que necesita para aprender y desarrollarse. Esta idea, plasmada en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, reconoce que garantizar el acceso, la permanencia y el egreso requiere propuestas pertinentes y significativas[9]. En la práctica, esto se traduce en múltiples formas de apoyo: materiales adaptados como libros en braille o pictogramas, tecnologías asistivas, adecuaciones de evaluación y la presencia de acompañantes pedagógicos que colaboran en el aula común. Pero la equidad también interpela al Estado y a las instituciones a mirar más allá del aula: a reconocer las condiciones sociales, económicas y culturales de cada estudiante, y actuar para compensar esas desigualdades

[9] "La Ley 26.206 establece como principio la equidad educativa, entendida como la garantía de igualdad en el acceso, permanencia y egreso del sistema, con propuestas pertinentes y significativas." Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.

estructurales. En este sentido, la equidad se vincula directamente con la justicia redistributiva10.

3.2. Accesibilidad: remover barreras, no crear excepciones.

El principio de accesibilidad nos recuerda que la inclusión no puede depender de "excepciones toleradas", sino que exige entornos pensados para todos desde el comienzo. No se trata de adaptar lo existente para unos pocos, sino de diseñar espacios, tiempos, materiales y metodologías que no generen barreras. Cuando hablamos de accesibilidad, hablamos de infraestructura, —rampas, baños adaptados, mobiliario adecuado—, pero también de comunicación accesible, de sitios web pensados para distintas formas de percepción, de contenidos audiovisuales con subtítulos, de lenguaje claro y comprensible. Y, sobre todo, hablamos de accesibilidad pedagógica: una planificación abierta, multicanal, que contemple diferentes modos de representación, expresión y compromiso11. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en nuestro país goza de jerarquía constitucional, establece que la accesibilidad es condición necesaria para el ejercicio de todos los demás derechos12.

3.3. Participación: ser parte con voz y agencia.

Otro principio clave es el de la participación, que no debe confundirse con una presencia meramente formal. Participar significa tener voz, agencia, capacidad de incidir en la vida escolar. La educación inclusiva promueve que los estudiantes no sean receptores pasivos, sino protagonistas de sus trayectorias, y que las familias dejen de ser vistas como "responsables legales" para ser consideradas aliadas activas. En este marco, se vuelven centrales los espacios de diálogo

---

[10] "Carlos Skliar advierte que tratar a todos por igual no elimina la desigualdad, sino que a menudo la profundiza. La equidad, por tanto, requiere acciones diferenciadas." Skliar, C. (2005). *Inclusión/Exclusión. Una mirada pedagógica sobre la diversidad*. Ediciones Novedades Educativas.

[11] "El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve la planificación desde la diversidad, ofreciendo múltiples vías de acceso y participación." CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. https://udlguidelines.cast.org

[12] "La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Argentina mediante la Ley 26.378, otorga jerarquía constitucional al principio de accesibilidad." Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ley 26.378, República Argentina.

institucional —como consejos escolares, centros de estudiantes o encuentros abiertos— donde todas las voces sean escuchadas, especialmente en contextos donde históricamente ciertas comunidades han sido silenciadas o invisibilizadas13.

3.4. Diversidad: celebrar lo que nos diferencia.

La diversidad, por su parte, se convierte en una riqueza y no en un obstáculo. Reconocerla implica abandonar categorías rígidas como normal/anormal, capaz/incapaz, y adoptar una mirada más compleja, situada, que contemple los múltiples modos de aprender, de ser y de estar en el mundo. Esto supone nutrir el currículo con saberes provenientes de distintos contextos culturales, lingüísticos o familiares; construir climas institucionales libres de discriminación y violencia simbólica; y asumir que la diferencia no debe ser tolerada como excepción, sino celebrada como parte constitutiva de la vida escolar. Como bien plantea Agustín Echeita, no es el estudiante quien debe acercarse a los márgenes de la escuela; es la escuela la que debe ir a su encuentro14.

3.5. Justicia educativa: condiciones reales para aprender y pertenecer.

Finalmente, la justicia educativa articula y sostiene a todos los principios anteriores. No se limita a asegurar el acceso al sistema, sino que se propone garantizar condiciones reales de aprendizaje, pertenencia, participación y desarrollo. Esta mirada crítica interpela al sistema en su conjunto: denuncia las desigualdades de origen —como el financiamiento desigual entre escuelas, la segmentación territorial o la estigmatización de ciertas trayectorias escolares—, exige políticas públicas de acompañamiento y reparación, y cuestiona los modelos de evaluación centrados exclusivamente en resultados académicos. Tal como afirma Jurjo Torres Santomé, la justicia no consiste en tratar igual a los

---

[13] “El informe elaborado por UNESCO y el Ministerio de Educación argentino en 2015 reconoce las barreras estructurales que limitan la participación plena de sectores históricamente excluidos.” UNESCO & Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Inclusión educativa: Estado del arte y desafíos*. Buenos Aires.

[14] “Echeita plantea que una escuela inclusiva se define no por a quién admite, sino por cómo adapta su propuesta para acoger a todos.” Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

desiguales, sino en transformar las condiciones que generan esas desigualdades15.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no es sólo una propuesta pedagógica. Es un proyecto político, ético y colectivo que busca hacer de la escuela un lugar en el que verdaderamente quepan todos y todas.

4. Aportes conceptuales de organismos y referentes clave.

La educación inclusiva no nació de manera espontánea. Es el resultado de un proceso complejo y acumulativo, donde confluyeron experiencias, luchas sociales y reflexiones pedagógicas impulsadas por organismos internacionales y referentes académicos. A lo largo de las últimas décadas, estas voces contribuyeron a cimentar un marco teórico, ético y político que reconfigura las prácticas escolares y redefine el derecho a la educación desde una perspectiva de justicia y diversidad.

4.1. UNESCO: un marco global de inclusión.

Entre los organismos que mayor incidencia han tenido en la construcción del paradigma inclusivo, la UNESCO ocupa un lugar destacado. En sus Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2009)16, la organización propone una visión que trasciende las respuestas puntuales dirigidas a personas con discapacidad, y promueve una transformación profunda del sistema educativo. Desde esta perspectiva, la inclusión no es un añadido, sino un eje estructurante que implica reconocer la diversidad como norma, asegurar la participación de todos los estudiantes y emprender reformas sistémicas que alcancen los currículos, la evaluación, la formación docente y la cultura institucional.

Estas directrices han tenido un fuerte impacto en las políticas educativas latinoamericanas, como puede observarse en la Ley de Educación Nacional argentina, así como en distintos programas federales y provinciales que buscan promover el acceso equitativo y la permanencia en el sistema educativo.

---

[15] “Jurjo Torres Santomé sostiene que la justicia curricular implica revisar críticamente los mecanismos que reproducen la exclusión desde la escuela misma.” Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

[16] “La UNESCO plantea que la educación inclusiva requiere transformar el sistema educativo para que sea capaz de atender a todos los estudiantes con una perspectiva de equidad y justicia.” UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.

4.2. La Declaración de Salamanca: un hito histórico.

Un antecedente clave de esta visión es la Declaración de Salamanca, resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO y UNICEF en 1994. En dicho documento se establece que las escuelas deben “dar la bienvenida a todos los niños”, reconociendo que cada estudiante posee necesidades educativas propias[17]. Este enfoque marcó un cambio de paradigma al declarar que es el sistema el que debe adaptarse a las personas, y no a la inversa.

La Declaración subraya, además, que la inclusión no es solo una estrategia pedagógica eficaz, sino una condición indispensable para construir sociedades más justas y democráticas. En el contexto argentino, su influencia fue inmediata, orientando reformas legislativas e inspirando nuevas prácticas escolares.

4.3. Mel Ainscow: eliminar barreras para la participación.

Uno de los principales referentes contemporáneos de la inclusión es Mel Ainscow. Su trabajo ha girado en torno a la identificación y eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. Junto a Tony Booth, desarrolló el Index for Inclusion[18], una herramienta adoptada en múltiples países que permite a las instituciones educativas autoevaluarse y transformarse desde una mirada inclusiva.

Ainscow entiende la inclusión como un proceso dinámico, que requiere compromiso institucional, trabajo colaborativo y reflexión continua. Las barreras, según su perspectiva, no son sólo materiales o administrativas[19]: muchas veces son las actitudes, los prejuicios y las formas de enseñar las que impiden que todos los estudiantes se desarrollen plenamente.

---

[17] “La Declaración de Salamanca sostiene que las escuelas comunes constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias y construir una sociedad inclusiva.” UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España.

[18] “El *Index for Inclusion* es una herramienta de autoevaluación escolar que permite avanzar hacia culturas, políticas y prácticas inclusivas.” Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

[19] “Ainscow subraya que muchas barreras a la inclusión son de orden pedagógico y cultural, más que físico.” Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive education systems*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5–20

4.4. Tony Booth: culturas escolares que abracen la diferencia.

Tony Booth, coautor del Index, complementa la visión de Ainscow con un fuerte énfasis en la dimensión cultural de las escuelas. Plantea que no basta con modificar estructuras o adaptar contenidos; es necesario revisar los valores, creencias y prácticas que constituyen el entramado cotidiano de la vida escolar. Para Booth[20], la inclusión implica generar espacios donde la diversidad no solo sea aceptada, sino activamente celebrada como fuente de enriquecimiento colectivo.

Esta perspectiva ha impactado directamente en prácticas escolares argentinas, especialmente en aquellas instituciones que han logrado construir comunidades educativas participativas, solidarias y democráticas.

4.5. Agustín Echeita: la inclusión como imperativo ético.

Desde Iberoamérica, el español Agustín Echeita ha ofrecido una mirada profundamente ética y política de la inclusión. Según su enfoque, no se trata de una alternativa educativa más, sino de un derecho humano inalienable[21]. La inclusión, afirma, debe ser una política de Estado sostenida en el tiempo, con objetivos claros y recursos asignados.

Echeita también pone el foco en las estructuras educativas que, bajo apariencia de neutralidad, reproducen formas de exclusión. Su propuesta es transformadora: cuestiona las bases mismas sobre las que se construye la escuela tradicional y exige una acción comprometida en todos los niveles del sistema educativo.

---

[20] "Booth propone que la inclusión debe surgir de una reflexión institucional profunda que comprometa a toda la comunidad educativa." Booth, T. (2011). *Culturas escolares inclusivas: transformar las escuelas desde dentro*. Morata.

[21] "Echeita considera que la inclusión educativa es una cuestión de derechos humanos y que debe ser abordada desde un enfoque sistémico." Echeita, G. (2013). *Inclusión y educación: De la exclusión a la plena participación*. Universidad Autónoma de Madrid.

5. Conclusión: Fundamentos conceptuales de la educación inclusiva.

El recorrido teórico realizado en este primer capítulo permitió comprender que la educación inclusiva no es simplemente una estrategia pedagógica, sino un proyecto político y ético, profundamente ligado a la justicia social, la equidad y el respeto por los derechos humanos. Su surgimiento no fue espontáneo ni neutro: estuvo impulsado por luchas sociales que denunciaron las prácticas segregadoras del sistema educativo y exigieron transformaciones profundas en las culturas escolares, las estructuras institucionales y las prácticas de enseñanza.

La transición del modelo integrador al modelo inclusivo supuso un cambio de paradigma que desplaza el eje desde la adaptación del sujeto hacia la transformación del entorno educativo. Se rompe así con la lógica del déficit individual para dar lugar a una mirada estructural sobre las barreras que impiden la participación plena de todos los estudiantes.

A partir del aporte de autores clave como Ainscow, Booth, Echeita, Skliar y Torres Santomé, así como de organismos internacionales como la UNESCO, se consolidó una matriz conceptual que reconoce la diversidad como valor, la participación como derecho, y la equidad como principio rector. Estos fundamentos permiten repensar críticamente el sentido de la escuela y reorientar sus prácticas hacia un modelo verdaderamente inclusivo, en el que todos los sujetos tengan lugar, voz y pertenencia.

CAPITULO II

Normativa Internacional

Sumario: 1. Compromisos asumidos por Argentina, 2. Legislación Nacional sobre Educación Inclusiva, 3. Legislación Provincial de Buenos Aires, 4. Políticas Públicas y Resoluciones del Consejo Federal de Educación, 5. Desafíos de la implementación normativa, 6. Conclusión del Capítulo II: Marco normativo y político de la inclusión educativa.

1. Compromisos asumidos por Argentina.

La educación inclusiva ha dejado de ser una aspiración para convertirse en un derecho humano reconocido por instrumentos jurídicos internacionales de gran

jerarquía. Estos tratados y declaraciones no solo han sentado principios éticos y políticos, sino que han generado obligaciones concretas para los Estados parte, como la Argentina. Su ratificación no se limita a una adhesión simbólica, sino que exige al Estado adecuar su legislación, sus políticas públicas y sus prácticas institucionales a los estándares internacionales en materia de inclusión, igualdad y no discriminación.

1.1. Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, ONU, 1989)

Adoptada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por la Argentina mediante la Ley N.º 23.849 en 1990, la Convención sobre los Derechos del Niño representa un punto de inflexión en el reconocimiento jurídico de la infancia como sujeto de derechos. En su artículo 28, consagra el derecho de todos los niños a la educación, estableciendo que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita, y que los Estados deben adoptar medidas para garantizar el acceso a la enseñanza secundaria en condiciones de igualdad. En el artículo 2922, además, se establece que la educación debe tener como finalidad el desarrollo pleno de la personalidad, el respeto por los derechos humanos y por la diversidad cultural, espiritual y social de cada niño.

Estos principios han influido directamente en la legislación argentina, dando lugar a la sanción de la Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que traduce al plano interno la lógica de protección integral contenida en la Convención. Esta normativa promueve la escolarización universal desde un enfoque de derechos, rechazando todo tipo de exclusión basada en condiciones sociales, culturales, físicas o cognitivas.

1.2. Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)

[22] "La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce el derecho a la educación sin discriminación y promueve el desarrollo integral, el respeto por los derechos humanos y la diversidad." Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ley 23.849, República Argentina.

La Declaración de Salamanca, emanada de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en 1994, significó un cambio de paradigma en la manera de concebir la relación entre diversidad y educación. Bajo el principio de que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales23", el documento promueve un modelo inclusivo, en contraposición a los enfoques segregadores y asistencialistas que dominaban hasta entonces.

Entre sus postulados centrales se encuentran: la obligatoriedad de adaptar el sistema educativo a las necesidades de los estudiantes, la importancia de brindar apoyos específicos dentro de la escuela común, y la relevancia de una participación plena y activa de todos los estudiantes en la vida escolar. Este documento ha tenido una enorme influencia normativa y simbólica en América Latina y particularmente en Argentina, donde inspiró reformas legislativas como la Ley Nacional de Educación N.º 26.206, incorporando el principio de inclusión como eje vertebrador del sistema.

1.3. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, ONU, 2006)

La CDPD, aprobada por la ONU en 2006 y ratificada por Argentina mediante la Ley N.º 26.378 en 2008, constituye el principal tratado internacional en materia de derechos de las personas con discapacidad. La Argentina reforzó su compromiso con esta convención al otorgarle jerarquía constitucional en 2014 a través de la Ley N.º 27.044.

El artículo 24 de la Convención 24establece la obligación de los Estados parte de garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. Expresamente

---

[23] “La Declaración de Salamanca establece que la escuela común es el mejor medio para construir sociedades inclusivas, y que debe adaptarse a la diversidad de sus estudiantes.” UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España.

[24] “La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece en su artículo 24 la obligación de los Estados de asegurar un sistema educativo inclusivo con ajustes

prohíbe la exclusión de personas con discapacidad del sistema general de educación, exigiendo que se realicen ajustes razonables y se dispongan apoyos específicos para garantizar su participación efectiva.

Además, esta Convención introduce de forma explícita el modelo social de la discapacidad, desplazando el foco desde la condición individual del sujeto hacia las barreras del entorno físico, institucional, pedagógico y simbólico que limitan el ejercicio de sus derechos. Esta nueva concepción exige al Estado políticas educativas transformadoras que promuevan la participación plena, la igualdad sustantiva y el reconocimiento de la diversidad como valor.

1.4. Impacto de los compromisos internacionales en el sistema educativo argentino

La ratificación de estos instrumentos internacionales con jerarquía superior a las leyes ha impuesto a la Argentina una obligación jurídica y política concreta: garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Este compromiso ha tenido un impacto visible en múltiples dimensiones:

Marco legal interno: Se sancionaron leyes clave, como la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional y la Ley N.º 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, que recogen los principios de equidad, accesibilidad, participación y no discriminación en el ámbito educativo.

Políticas públicas inclusivas: Se promovieron programas destinados a integrar a estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, eliminar barreras arquitectónicas, formar docentes en diversidad y crear redes de apoyo interdisciplinario.

---

razonables y apoyos específicos.” Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ley 26.378 y Ley 27.044, República Argentina.

Cambio de paradigma institucional: Se ha fortalecido la noción de corresponsabilidad del sistema escolar, sanitario y social para garantizar trayectorias educativas inclusivas, evitando la delegación exclusiva de la tarea en las familias o en el nivel docente individual.

Sin embargo, la implementación de estos principios encuentra aún notables desafíos. La falta de recursos, las resistencias culturales y pedagógicas, y las brechas estructurales entre normativas y prácticas efectivas impiden que la inclusión educativa sea una realidad plena en todos los rincones del país. En este contexto, los tratados internacionales funcionan no solo como fuente de obligaciones jurídicas, sino como horizonte ético que orienta la acción estatal en favor de una escuela verdaderamente inclusiva.

2. Legislación Nacional sobre Educación Inclusiva.

La normativa argentina en materia educativa ha atravesado, especialmente desde la primera década del siglo XXI, un proceso de transformación orientado a reconocer y garantizar el derecho a una educación inclusiva. Este cambio de enfoque supuso pasar de un modelo centrado en la integración, en el que el sistema permanecía inalterado y el estudiante debía adaptarse, hacia una concepción que exige una reconfiguración del sistema para acoger la diversidad como principio estructural.

A partir de la reforma constitucional de 1994, que otorgó jerarquía superior a los tratados internacionales de derechos humanos, el Estado argentino asumió obligaciones concretas que luego se plasmaron en leyes nacionales orientadas a asegurar la equidad, la accesibilidad, la participación y la no discriminación en todos los niveles del sistema educativo.

2.1. Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006)

La sanción de la Ley N.º 26.206 25significó un punto de inflexión en la política educativa argentina. Esta ley establece explícitamente que el sistema educativo debe garantizar la igualdad de oportunidades y resultados, eliminar toda forma de discriminación, y asegurar la plena inclusión de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o con discapacidad.

El artículo 11 establece como uno de los fines de la educación nacional el de "garantizar una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna y con pleno respeto a los derechos humanos". El artículo 42 define la educación especial como una modalidad transversal, articulada con el sistema común, destinada a asegurar trayectorias escolares inclusivas mediante apoyos específicos, adecuaciones y estrategias flexibles. Asimismo, el artículo 44 establece la responsabilidad de las escuelas comunes de garantizar la accesibilidad física, curricular, comunicacional y actitudinal, así como la provisión de los recursos necesarios para facilitar la participación plena de estudiantes con discapacidad.

Esta ley ha servido de base para el diseño de políticas públicas federales que promueven la inclusión, como los Programas de Apoyo a la Inclusión Escolar (PAIE), las escuelas de doble modalidad, y la incorporación de equipos interdisciplinarios en muchas jurisdicciones.

2.2. Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005)

La Ley N.º 26.06126 consagró el paradigma de la protección integral en el ordenamiento jurídico argentino. Superando la vieja doctrina de la "situación

---

[25] "La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece como principio rector la inclusión educativa, garantizando el derecho a la igualdad de oportunidades y la eliminación de toda forma de discriminación." Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.

[26] "La Ley N.º 26.061 reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos y obliga al Estado a garantizar una educación inclusiva, participativa y equitativa." Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Boletín Oficial de la República Argentina.

irregular", reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos y obliga al Estado, la familia y la sociedad a garantizar su ejercicio efectivo.

En el plano educativo, esta ley refuerza el principio del interés superior del niño (art. 3), estableciendo que toda política o decisión debe priorizar el bienestar integral del estudiante. El artículo 15 garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad, lo cual implica no solo el acceso formal, sino también la permanencia y egreso en condiciones de dignidad, respeto y libertad.

Por su parte, el artículo 24 establece el derecho a expresar opiniones y a que éstas sean tenidas en cuenta en todos los ámbitos, incluida la escuela. Esta disposición impulsa una pedagogía participativa, centrada en la voz de los estudiantes y en el reconocimiento de su agencia dentro del proceso educativo.

2.3. Ley N. º 24.901 de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad (1997)

Esta ley[27], aunque de carácter sanitario, tiene un impacto directo sobre el derecho a la educación inclusiva. Establece que las obras sociales, prepagas y organismos públicos deben cubrir en forma total y gratuita las prestaciones necesarias para garantizar el desarrollo educativo de las personas con discapacidad.

Entre los servicios incluidos se encuentran la provisión de apoyos pedagógicos, terapias específicas, tecnología asistiva y transporte adaptado. Esta legislación resulta clave para sostener la inclusión efectiva de muchos estudiantes que, sin estos recursos, no podrían acceder ni mantenerse en la escuela común.

[27] "La Ley N.º 24.901 impone a las obras sociales la obligación de brindar apoyos educativos, terapéuticos y materiales adaptados para asegurar el derecho a la educación inclusiva." Congreso de la Nación Argentina. (1997). *Ley N.º 24.901. Sistema de prestaciones básicas para personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina.

2.4. Ley N.º 22.431 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad (1981)

Pionera en el ámbito nacional, esta ley estableció desde comienzos de los años ’80 principios que luego serían retomados y ampliados por normas más recientes. En el plano educativo, los artículos 20 y 21 imponen a las instituciones la obligación de garantizar la accesibilidad arquitectónica y comunicacional. Además, reconoce el Certificado Único de Discapacidad (CUD)28 como instrumento que habilita a los estudiantes a acceder a beneficios específicos para garantizar su inclusión.

Pese a su antigüedad, esta ley continúa siendo aplicada en múltiples aspectos, especialmente en el diseño de infraestructura escolar y en la articulación entre el sistema educativo y otras áreas del Estado.

2.5. Ley N.º 27.306 sobre Dislexia y Dificultades Específicas del Aprendizaje (2016)

Esta ley visibiliza un aspecto frecuentemente desatendido de la inclusión: las dificultades específicas del aprendizaje (DEA)29, como la dislexia, la discalculia o la disgrafía. Reconoce que estos estudiantes requieren apoyos particulares y que su rendimiento académico no debe ser evaluado sin considerar dichas condiciones.

Establece, además, la obligación del sistema educativo de ofrecer capacitaciones docentes específicas, implementar adecuaciones curriculares, y

[28] “La Ley N.º 22.431 garantiza la accesibilidad escolar y otorga derechos específicos mediante el Certificado Único de Discapacidad (CUD).” Congreso de la Nación Argentina. (1981). *Ley N.º 22.431 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina.

[29] “La Ley N.º 27.306 obliga al sistema educativo a adoptar medidas específicas para estudiantes con dislexia u otras dificultades de aprendizaje, incluyendo adaptaciones curriculares y metodológicas.” Congreso de la Nación Argentina. (2016). *Ley N.º 27.306 sobre dislexia y dificultades específicas del aprendizaje*. Boletín Oficial de la República Argentina.

garantizar que las evaluaciones respeten los tiempos y modalidades que respondan a las necesidades de estos estudiantes.

2.6. Impacto y desafíos pendientes

El conjunto normativo vigente en la Argentina conforma un andamiaje legal sólido y avanzado en términos de derechos educativos inclusivos. Sin embargo, aún persisten importantes tensiones entre el marco jurídico y la realidad escolar. Entre los principales obstáculos se encuentran:

La desigualdad en la implementación normativa entre provincias y regiones.

La falta de formación continua y específica en inclusión dentro de la carrera docente.

Las resistencias institucionales que reproducen prácticas normalizadoras y excluyentes.

La escasa articulación intersectorial entre salud, educación y desarrollo social.

Frente a estos desafíos, resulta indispensable fortalecer la dimensión operativa de los derechos reconocidos: que las leyes no sean solo marcos declarativos, sino motores efectivos de transformación escolar. Para ello, es imprescindible el compromiso sostenido del Estado, la comunidad educativa y la sociedad civil.

3. Legislación Provincial de Buenos Aires.

En la Provincia de Buenos Aires, el desarrollo normativo en materia de educación inclusiva ha avanzado de manera sostenida, en consonancia con los principios nacionales e internacionales. Estas normas no solo delinean derechos y obligaciones, sino que también constituyen herramientas fundamentales para transformar las prácticas escolares cotidianas.

3.1. Ley Provincial de Educación N.º 13.688

Sancionada en 2007, esta norma constituye el marco general del sistema educativo bonaerense. En su artículo 16 establece que la educación debe

promover “la inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna30”. A diferencia de otras jurisdicciones, esta ley hace hincapié en el respeto por la diversidad sociocultural del territorio bonaerense, lo cual la convierte en una referencia clave en contextos donde la heterogeneidad es la norma.

Como señala Ezcurra (2019), “las leyes provinciales que contemplan explícitamente la inclusión como principio estructural del sistema educativo favorecen no solo el acceso, sino también la permanencia y el aprendizaje significativo, siempre que estén acompañadas de políticas operativas adecuadas31”.

Además, el artículo 29 reconoce a la modalidad de Educación Especial como transversal, promoviendo una articulación con el sistema educativo común y exigiendo recursos, apoyos y estrategias adaptativas para una inclusión efectiva.

3.2. Resolución 1664/17 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)

Esta resolución técnica-operativa resulta vital para garantizar la implementación del paradigma inclusivo en las instituciones educativas de gestión estatal. Entre sus líneas principales, se establece la necesidad de realizar ajustes razonables en la enseñanza y evaluación, lo cual incluye flexibilizar los tiempos, los contenidos y los criterios de acreditación según las necesidades de los estudiantes.

Como destacan López y Zerbino (2021), esta normativa ha funcionado como “una herramienta de legitimación de prácticas inclusivas en la Provincia de Buenos Aires, reconociendo el derecho de todos los estudiantes a transitar el currículum en condiciones de accesibilidad y apoyo32”.

También introduce directrices para la articulación entre escuelas comunes, escuelas especiales y equipos de orientación escolar, en línea con el principio de corresponsabilidad institucional.

---

[30] Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Ley Provincial de Educación N.º 13.688*. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.
[31] Ezcurra, A. M. (2019). Inclusión educativa en el sistema federal argentino: avances normativos y brechas operativas. *Revista de Políticas Educativas*, 11(1), 42–51.
[32] López, L., & Zerbino, M. (2021). La Resolución 1664/17 en el aula: desafíos y resistencias de la inclusión educativa en la provincia de Buenos Aires. *Cuadernos de Pedagogía*, (512), 129–136.

3.3. Programa Provincial de Inclusión Educativa (PPIE)

El PPIE, impulsado por la DGCyE, constituye una política pública estratégica cuyo propósito es garantizar que todas las escuelas bonaerenses puedan constituirse en espacios inclusivos, democráticos y participativos. Entre sus acciones más destacadas se encuentran la capacitación docente continua, el desarrollo de recursos pedagógicos accesibles y el fortalecimiento de equipos de apoyo.

Tal como plantea Herrera (2020), “los programas provinciales de inclusión, cuando se sostienen en el tiempo y con financiamiento adecuado, permiten que la normativa deje de ser un ideal declarativo para convertirse en una práctica institucional efectiva33”.

3.4. Resoluciones específicas del Consejo General de Cultura y Educación (CGE)

El Consejo General de Cultura y Educación bonaerense ha complementado el marco legal con resoluciones orientadas a consolidar prácticas inclusivas. La Resolución N.º 4635/11, por ejemplo, establece criterios para el acompañamiento de trayectorias escolares diversas, promoviendo la permanencia desde un enfoque de derecho. A su vez, la Resolución N.º 3878/19 redefinió el rol de los Equipos de Orientación Escolar, reconociéndolos como actores centrales en la construcción de escuelas más accesibles y justas.

3.5. Impacto y desafíos actuales

Las resoluciones del Consejo Federal de Educación han representado un avance significativo hacia la consolidación de un sistema educativo inclusivo y federalmente articulado. Su impacto puede observarse en el diseño de políticas públicas provinciales, en la revisión de prácticas escolares y en el fortalecimiento progresivo de una pedagogía orientada a la equidad.

---

[33] Herrera, C. (2020). Políticas públicas de inclusión educativa en la provincia de Buenos Aires: una aproximación desde la escuela secundaria. *Revista de Educación y Justicia Social*, 3(2), 85–94.

Sin embargo, los desafíos para su efectiva implementación siguen siendo profundos. Uno de los más relevantes es la fragmentación en la aplicación de estas resoluciones entre jurisdicciones, producto de las desigualdades históricas del sistema federal. Como advierte Filmus (2018), “la federalización de la educación en Argentina ha generado avances normativos, pero también una dispersión en los niveles de cumplimiento que impacta directamente en las posibilidades reales de inclusión34”.

Además, la falta de sostenimiento presupuestario y de planificación de largo plazo limita la continuidad de los programas inclusivos. Muchas escuelas carecen aún de equipos interdisciplinarios, recursos tecnológicos accesibles o espacios adecuados para implementar apoyos pedagógicos diferenciados. A esto se suma la resistencia de ciertas instituciones a transformar sus estructuras tradicionales, muchas veces naturalizadas.

Por otro lado, la falta de mecanismos estables de monitoreo y evaluación de las políticas del CFE impide medir con precisión su impacto real en el aula. Como señala Pogré (2016), “sin sistemas sólidos de seguimiento, las políticas inclusivas corren el riesgo de convertirse en enunciados abstractos más que en herramientas de transformación efectiva35”.

Superar estos obstáculos implica no solo reforzar las capacidades institucionales, sino también generar una cultura escolar comprometida con los derechos humanos, que asuma la inclusión como una responsabilidad ética, política y pedagógica compartida.

4. Políticas Públicas y Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

El Consejo Federal de Educación (CFE), como órgano que reúne a las máximas autoridades educativas de todas las jurisdicciones del país, cumple un rol estratégico en la construcción de una política educativa federal. Su intervención resulta especialmente significativa en la definición de lineamientos que

[34] Filmus, D. (2018). *Federalismo y derecho a la educación en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/educacion/publicaciones
[35] Pogré, P. (2016). *La inclusión educativa en las políticas del Estado: entre la normativa y la práctica*. En E. Dussel, P. Pogré & S. Birgin (Comps.), *La inclusión como horizonte en la educación argentina* (pp. 55–78). Buenos Aires: IIPE UNESCO.

promuevan la inclusión y la equidad en el sistema educativo argentino. En este marco, diversas resoluciones han constituido verdaderos hitos normativos en la orientación de prácticas escolares más justas, diversas y participativas.

4.1. Resolución CFE N.º 311/16: Trayectorias Escolares Integrales

La Resolución N.º 311/16 establece un cambio de enfoque en el modo de concebir las trayectorias escolares, reconociendo su carácter diverso y no lineal. A partir de este marco, se promueve una concepción flexible de la escolaridad que contemple distintos ritmos, tiempos, modalidades y apoyos, según las características de cada estudiante.

Este paradigma reconoce que las trayectorias pueden verse interrumpidas o afectadas por múltiples factores —sociales, familiares, económicos o subjetivos— y que el sistema educativo debe estar preparado para acompañarlas sin reproducir lógicas expulsivas. La resolución establece el derecho de los estudiantes a recibir un seguimiento pedagógico personalizado, orientado a sostener su inclusión y permanencia en la escuela común. Asimismo, se impulsa un modelo de evaluación integral y formativa, que contemple no solo los resultados, sino los procesos de aprendizaje, habilitando la implementación de ajustes razonables cuando sea necesario[36].

4.2. Resolución CFE N.º 174/12: Educación Inclusiva para estudiantes con discapacidad

La Resolución N.º 174/12 constituye un pilar normativo fundamental para el desarrollo de políticas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad. Su principal aporte es el reconocimiento expreso del derecho a la educación inclusiva en la escuela común, con la obligación de las instituciones de adoptar los apoyos pedagógicos, organizativos y curriculares necesarios.

---

[36] Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución N.º 311/16*. Ministerio de Educación de la Nación.

Esta resolución también plantea una redefinición del vínculo entre educación común y educación especial. La segunda deja de ser una vía paralela o separada, para constituirse en una modalidad transversal de apoyo, integrada al sistema educativo general. Además, se insiste en la necesidad de fortalecer la formación docente —inicial y continua— en temáticas vinculadas a la diversidad y la discapacidad, promoviendo una enseñanza situada, ética y transformadora[37].

4.3. Programa Nacional de Educación Inclusiva

Como respuesta a los compromisos asumidos por el Estado argentino en el plano internacional, el Ministerio de Educación implementó el Programa Nacional de Educación Inclusiva. Esta iniciativa busca acompañar a las escuelas comunes en la construcción de entornos accesibles y participativos para todos los estudiantes.

Entre sus principales líneas de acción se encuentran el fortalecimiento institucional a través del envío de recursos materiales y humanos, la formación continua de docentes en herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y la producción de materiales pedagógicos accesibles, como textos adaptados, tecnologías asistivas y recursos digitales específicos.

Si bien el programa ha permitido importantes avances en muchas jurisdicciones, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad, también enfrenta desafíos persistentes, como la desarticulación con políticas locales, la discontinuidad presupuestaria y la falta de seguimiento sistemático de su implementación[38].

4.4. Resolución CFE N.º 155/11: Educación en Contextos de Vulnerabilidad Social

[37] Pereyra, V. (2017). La Resolución 174/12 y la inclusión escolar de personas con discapacidad: entre la norma y la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 113–130.
[38] López, C. (2019). Políticas de inclusión educativa en la Argentina reciente: avances, tensiones y desafíos. *Educación y Sociedad*, 40(148), 77–95.

En línea con una visión integral de la inclusión, la Resolución N.º 155/11 amplía el foco y reconoce que las barreras para el acceso, la permanencia y el egreso escolar no se reducen a la discapacidad. También pueden estar dadas por condiciones sociales, económicas, territoriales o culturales que afectan desproporcionadamente a ciertos sectores de la población.

La resolución insta a las instituciones educativas a implementar estrategias flexibles y contextualizadas que fortalezcan las trayectorias escolares de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Se propone el uso de metodologías activas, la articulación con redes intersectoriales y la participación de las familias como actores centrales del proceso educativo. Desde este enfoque, la inclusión se vincula con la justicia social y con el derecho a una escolaridad digna también en los márgenes del sistema[39].

4.5. Impacto general de las políticas públicas del Consejo Federal de Educación

Las resoluciones y programas impulsados por el Consejo Federal de Educación constituyen un avance sustantivo hacia la consolidación de un sistema educativo inclusivo, federalmente articulado y comprometido con los derechos humanos. A lo largo de la última década, estas políticas han contribuido a transformar múltiples dimensiones de la vida escolar: desde la reconfiguración de los modelos pedagógicos y evaluativos, hasta el fortalecimiento de dispositivos institucionales orientados a la equidad y la diversidad.

Entre sus logros más visibles, se destacan la incorporación de prácticas de enseñanza más flexibles, el reconocimiento formal de las trayectorias escolares diversas, la formación docente en inclusión educativa, y la progresiva articulación entre educación común y educación especial. Estas acciones han permitido consolidar, en varias jurisdicciones, una perspectiva de inclusión como política pública estructurante y no meramente compensatoria[40].

---

[39] López, C., & Natale, M. (2021). Vulnerabilidad social e inclusión educativa: debates y políticas en la escuela secundaria. *Revista Argentina de Educación Social*, 22(2), 31–45.
[40] Filmus, D. (2018). *Federalismo y derecho a la educación en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación

Sin embargo, el impacto real y sostenido de estas políticas aún enfrenta desafíos persistentes. Uno de los principales obstáculos radica en la brecha existente entre la normativa y las condiciones materiales y simbólicas de las instituciones educativas. En muchos casos, las escuelas carecen de los recursos, apoyos y marcos institucionales necesarios para concretar los principios establecidos en las resoluciones del CFE.

Asimismo, la falta de previsibilidad presupuestaria y de planificación estratégica de largo plazo limita la continuidad de los programas inclusivos y fragmenta su implementación. Esta discontinuidad repercute especialmente en las escuelas situadas en contextos de vulnerabilidad, donde la presencia del Estado resulta indispensable para garantizar condiciones reales de inclusión41².

Por otro lado, la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la homogeneización, la evaluación sancionatoria y la lógica de rendimiento, constituye una barrera cultural significativa. Como advierten diversos estudios, la mera existencia de normas no alcanza si no va acompañada de procesos formativos y de transformación institucional que interpelen los sentidos comunes que aún sostienen la exclusión42.

Superar estos desafíos requiere una doble estrategia: por un lado, consolidar políticas públicas claras, sostenidas en el tiempo, dotadas de financiamiento adecuado y seguimiento riguroso; por otro, promover una cultura escolar democrática, que conciba la inclusión no como un deber administrativo, sino como una responsabilidad ética, política y pedagógica compartida entre el Estado, las escuelas y la comunidad educativa43.

5. Desafíos de la implementación normativa.

[41] López, C. (2019). Políticas de inclusión educativa en la Argentina reciente: avances, tensiones y desafíos. *Educación y Sociedad*, 40(148), 77–95

[42] Pogré, P. (2016). *La inclusión educativa en las políticas del Estado: entre la normativa y la práctica*. En E. Dussel, P. Pogré & S. Birgin (Comps.), *La inclusión como horizonte en la educación argentina* (pp. 55–78). Buenos Aires: IIPE UNESCO

[43] López, C., & Natale, M. (2021). Vulnerabilidad social e inclusión educativa: debates y políticas en la escuela secundaria. *Revista Argentina de Educación Social*, 22(2), 31–45

Si bien Argentina ha desarrollado un entramado normativo avanzado en materia de educación inclusiva, su implementación efectiva dista aún de ser homogénea y universal. La distancia entre los marcos legales y las condiciones reales de las instituciones educativas representa uno de los principales obstáculos para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación. Esta tensión entre la letra de la ley y la práctica cotidiana revela una complejidad estructural, que interpela tanto a las políticas públicas como a la cultura escolar instalada, especialmente en jurisdicciones como la Provincia de Buenos Aires.

5.1. Brecha entre normativa y práctica educativa

Uno de los desafíos más persistentes es la brecha entre el diseño normativo y la realidad institucional. Si bien los documentos oficiales promueven activamente la inclusión, muchas escuelas siguen operando bajo lógicas pedagógicas tradicionales, centradas en la homogeneización, la meritocracia y el disciplinamiento. Esto se traduce en prácticas poco inclusivas, que no logran garantizar una enseñanza significativa para todos los estudiantes, particularmente para quienes presentan alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje[44].

Asimismo, la implementación de ajustes razonables y adecuaciones curriculares continúa siendo irregular, limitada por la falta de capacitación, recursos y claridad normativa. La consecuencia directa es la vulneración sistemática del derecho a una educación inclusiva, que se vuelve más grave en contextos vulnerables o con escaso acompañamiento institucional[45].

5.2. Formación docente insuficiente y fragmentada

Otro de los ejes críticos es la falta de formación específica y continua del cuerpo docente en materia de educación inclusiva. A pesar de que muchas normativas

[44] Ezcurra, A. M. (2019). Inclusión educativa en el sistema federal argentino: avances normativos y brechas operativas. *Revista de Políticas Educativas*, 11(1), 42–51.
[45] López, C. (2019). Políticas de inclusión educativa en la Argentina reciente: avances, tensiones y desafíos. *Educación y Sociedad*, 40(148), 77–95.

exigen la incorporación de esta perspectiva en la formación inicial y continua, lo cierto es que la mayoría de los y las docentes aún no cuentan con herramientas pedagógicas sólidas para abordar la diversidad en el aula[46].

La escasa formación en enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la evaluación inclusiva o la enseñanza situada genera situaciones de sobrecarga, frustración y resistencia al cambio. De este modo, el desconocimiento o la inseguridad profesional no solo limitan la efectividad de las políticas inclusivas, sino que, en algunos casos, refuerzan prácticas de exclusión[47].

5.3. Limitaciones en la disponibilidad y asignación de recursos

Las restricciones presupuestarias y la distribución desigual de recursos constituyen un obstáculo estructural para la inclusión efectiva. Muchas escuelas públicas —especialmente en el conurbano bonaerense— enfrentan una crónica falta de recursos humanos especializados, como docentes de apoyo, asistentes pedagógicos o equipos de orientación escolar. A ello se suma la carencia de materiales adaptados, tecnologías accesibles y condiciones edilicias adecuadas para garantizar la participación plena de estudiantes con discapacidad[48].

Como advierte la literatura especializada, sin recursos, el derecho a la educación inclusiva se convierte en una declaración de buenas intenciones, pero no en una garantía efectiva[49].

5.4. Falta de articulación intersectorial efectiva

---

[46] Pereyra, V. (2017). La Resolución 174/12 y la inclusión escolar de personas con discapacidad: entre la norma y la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 113–130.

[47] UNESCO & Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Inclusión educativa: Estado del arte y desafíos*. Buenos Aires.

[48] Herrera, C. (2020). Políticas públicas de inclusión educativa en la provincia de Buenos Aires: una aproximación desde la escuela secundaria. *Revista de Educación y Justicia Social*, 3(2), 85–94.

[49] Pogré, P. (2016). *La inclusión educativa en las políticas del Estado: entre la normativa y la práctica*. En E. Dussel, P. Pogré & S. Birgin (Comps.), *La inclusión como horizonte en la educación argentina* (pp. 55–78). Buenos Aires: IIPE UNESCO.

La implementación integral de la educación inclusiva requiere de una articulación sostenida entre los sectores educativo, sanitario, social y comunitario. No obstante, en la práctica, esta cooperación resulta fragmentaria y débil. La falta de coordinación entre escuelas comunes, escuelas especiales, equipos interdisciplinarios y servicios de salud genera respuestas discontinuas y poco integrales frente a las necesidades de los estudiantes.

Además, la participación de las familias en los procesos de inclusión continúa siendo baja, en gran parte por la ausencia de estrategias claras y permanentes que promuevan su implicación activa. Esto debilita el entramado de corresponsabilidad que la normativa aspira a construir[50].

5.5. Dificultades en el seguimiento y evaluación de políticas inclusivas

Por último, el escaso desarrollo de mecanismos institucionales de monitoreo, evaluación y control de las políticas inclusivas constituye una limitación grave. Sin datos desagregados, sin evaluaciones sistemáticas y sin instancias de rendición de cuentas, resulta extremadamente difícil identificar errores, ajustar estrategias y garantizar la mejora continua de las acciones implementadas.

Como advierte Pogré (2016), “sin sistemas sólidos de seguimiento, las políticas inclusivas corren el riesgo de convertirse en enunciados abstractos más que en herramientas de transformación efectiva[51]”.

6. Conclusión del Capítulo II: Marco normativo y político de la inclusión educativa.

El análisis del marco legal argentino demuestra la existencia de un entramado normativo sólido y progresivo que reconoce el derecho a la educación inclusiva como parte integral de los derechos humanos. Desde la adhesión a tratados internacionales hasta la sanción de leyes nacionales y provinciales, el Estado

[50] López, C., & Natale, M. (2021). Vulnerabilidad social e inclusión educativa: debates y políticas en la escuela secundaria. *Revista Argentina de Educación Social*, 22(2), 31–45.
[51] Pogré, P. (2016). *Ob. cit.*, p. 73.

argentino ha asumido compromisos concretos para garantizar una educación sin exclusiones.

Sin embargo, el desarrollo normativo coexiste con tensiones persistentes en su implementación efectiva. La brecha entre lo establecido en la legislación y lo que ocurre cotidianamente en las aulas —en particular en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires— constituye uno de los principales desafíos. Las dificultades se manifiestan en la formación docente insuficiente, la falta de recursos adecuados, la escasa articulación intersectorial y la ausencia de mecanismos sistemáticos de monitoreo y evaluación.

En este contexto, se hace evidente que la normativa por sí sola no alcanza: se requiere una transformación profunda de las condiciones estructurales y culturales que sostienen las prácticas excluyentes. A su vez, resulta indispensable contar con políticas públicas sostenidas, financiadas y evaluadas en clave de justicia educativa. Este análisis habilita la siguiente etapa del trabajo: explorar, desde una perspectiva empírica, cuál es el grado de conocimiento y apropiación que tienen los docentes sobre estas leyes y principios, y cómo los traducen —o no— en su práctica cotidiana.

CAPITULO III

Condiciones institucionales y pedagógicas para la inclusión efectiva

Sumario: 1. Introducción, 2. El rol docente como agente de inclusión, 3. Climas institucionales y culturas escolares, 4. Barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales, 5. Conclusión capitulo III: Hacia una escuela que habilite trayectorias diversas.

1. Introducción.

La educación inclusiva, tal como se expuso en los capítulos anteriores, constituye un imperativo ético, político y legal. No obstante, su concreción en las

escuelas requiere mucho más que un marco normativo: demanda transformaciones profundas en las condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que sostienen la vida escolar. Este capítulo se propone analizar aquellos factores clave que hacen posible —o que dificultan— la inclusión efectiva, con el fin de comprender las tensiones entre los principios legales y su aplicación concreta en las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires.

2. El rol docente como agente de inclusión.

En el corazón de la escuela inclusiva se encuentra la figura del docente. Lejos de concebirse como mero ejecutor de políticas educativas, el/la docente opera como agente clave de transformación, capaz de mediar entre los marcos normativos, los sujetos que habitan el aula y las condiciones materiales del entorno escolar. En este sentido, su rol excede la transmisión de contenidos y se inscribe en una dimensión ética, política y relacional: enseñar en clave inclusiva es, ante todo, una forma de asumir la diversidad como principio constitutivo del hecho educativo.

Este posicionamiento implica abandonar la mirada normalizadora que espera que los estudiantes “se adapten” a la escuela, para asumir el compromiso de transformar la enseñanza, la planificación, los vínculos y las evaluaciones en función de las singularidades de cada grupo. El docente que enseña para todos no es quien reproduce el currículum oficial de forma uniforme, sino quien es capaz de interrogarlo críticamente, de abrirlo a nuevos sentidos, y de convertirlo en una herramienta de justicia.

Tal como lo plantean Booth y Ainscow, las escuelas inclusivas no deben centrarse en cambiar a los alumnos, sino en identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación52[1].

El reconocimiento del rol docente como garante del derecho a la educación inclusiva exige también interrogar las condiciones en las que ese rol se ejerce. En muchos casos, las expectativas depositadas sobre los/as docentes son desproporcionadas respecto de los recursos, el acompañamiento institucional o

[52] Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OEI - UNESCO.

la formación recibida. A diario, se les solicita que respondan con flexibilidad, creatividad y compromiso a situaciones altamente complejas, sin contar con los dispositivos de apoyo necesarios.

Esta paradoja genera un sentimiento de frustración y sobrecarga, que muchas veces deriva en prácticas de retraimiento, resistencia o reproducción de esquemas tradicionales. En particular, cuando se enfrentan a estudiantes con discapacidad, con trayectorias educativas interrumpidas o con marcadas desigualdades sociales, muchos/as docentes expresan temor, inseguridad o sensación de desborde. Estas emociones, lejos de ser individuales, son el reflejo de un sistema que aún no ha asumido plenamente la corresponsabilidad institucional e intersectorial que la inclusión demanda.

Frente a este escenario, resulta fundamental construir condiciones de trabajo y formación que fortalezcan la función docente como actor reflexivo, autónomo y comprometido con el derecho a la educación. Esto implica políticas públicas orientadas al desarrollo profesional continuo, a la creación de espacios de acompañamiento institucional, y a la construcción colectiva de estrategias pedagógicas inclusivas. También supone una redefinición de los vínculos entre niveles jerárquicos del sistema educativo, habilitando canales horizontales de participación, escucha y retroalimentación.

En última instancia, el docente inclusivo no es quien “sabe todo” sobre discapacidad o diversidad, sino quien se dispone a escuchar, a dudar, a buscar alternativas y a sostener la pregunta pedagógica en contextos inciertos. Es quien entiende que la diferencia no es un problema a resolver, sino una oportunidad para repensar el sentido de la enseñanza. En ese gesto, profundamente humano y profesional, se juega la potencia transformadora de la educación inclusiva.

2.1. Formación docente y desarrollo profesional

La formación docente representa uno de los pilares centrales para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, persisten tensiones significativas entre lo que la normativa promueve y las posibilidades reales que tienen los y las docentes de formarse, actualizarse y reflexionar críticamente sobre su práctica en contextos de diversidad.

En los últimos años, distintos marcos normativos —como la Ley de Educación Nacional y diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación— han señalado la necesidad de incluir la perspectiva inclusiva de manera transversal en los planes de formación inicial. No obstante, la inclusión sigue estando mayormente relegada a espacios curriculares específicos, generalmente optativos o circunscriptos a la educación especial, sin integrarse plenamente en las materias pedagógicas, didácticas o de práctica profesional.

Esta fragmentación tiene efectos directos en el aula: muchos/as docentes egresan sin haber tenido contacto sólido con metodologías inclusivas, sin herramientas para diseñar adecuaciones curriculares o sin criterios claros para evaluar procesos diversos de aprendizaje. La inclusión aparece, entonces, como una responsabilidad moral o como una "buena práctica", pero no como una obligación pedagógica con sustento profesional.

A esta debilidad en la formación inicial se suma la discontinuidad y escasa sistematización de la formación en ejercicio. Si bien existen programas de capacitación ofrecidos por el Estado y por instituciones universitarias, estos cursos suelen estar limitados a temáticas específicas, son voluntarios y no siempre están disponibles en todas las regiones.

Como advierte Pogré, "sin condiciones institucionales ni formación situada, la inclusión se convierte en una utopía cargada de frustración[53]", lo que no solo genera retrocesos pedagógicos, sino también malestar docente y resistencias silenciosas a la transformación.

Además, su implementación muchas veces no contempla el trabajo situado ni el acompañamiento institucional necesario para producir un cambio sostenido en las prácticas.

La consecuencia de este déficit formativo es doble: por un lado, los/as docentes sienten inseguridad, improvisación o frustración ante situaciones de alta complejidad; por otro, las prácticas escolares tienden a reproducir lógicas normalizadoras que no reconocen la diversidad como riqueza pedagógica.

Por ello, pensar en una formación docente inclusiva exige redefinir el sentido mismo de enseñar. No se trata solo de incorporar saberes técnicos sobre

[53] Pogré, P. (2012). *Los docentes frente a la inclusión educativa: entre la utopía y la precariedad*. Revista Novedades Educativas, (245), 12-18.

discapacidad o adecuaciones curriculares, sino de interpelar los supuestos que organizan la tarea docente: qué se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña y para qué se enseña. Este cambio de paradigma requiere programas de formación crítica, situada y colaborativa, que integren teoría, práctica y reflexión conjunta, y que habiliten procesos colectivos de transformación educativa.

3. Climas institucionales y culturas escolares.

La inclusión educativa no se limita a la interacción que ocurre dentro del aula; se inscribe en un entramado institucional más amplio, donde confluyen normas, valores, hábitos, discursos y relaciones de poder que configuran lo que comúnmente se denomina la cultura escolar. En este sentido, pensar la inclusión supone interrogar no solo las prácticas pedagógicas, sino también los climas institucionales en los que dichas prácticas tienen lugar.

Los climas escolares influyen decisivamente en las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Cuando una institución promueve vínculos respetuosos, participación y reconocimiento mutuo, se genera un entorno propicio para el aprendizaje y la pertenencia. En cambio, cuando predomina un clima hostil, autoritario o excluyente, las posibilidades de integración real se ven seriamente debilitadas.

Uno de los principales desafíos radica en que las culturas escolares tradicionales suelen estar marcadas por una lógica selectiva y meritocrática, que tiende a valorar la homogeneidad, el rendimiento académico estandarizado y la obediencia. En ese marco, la diversidad suele percibirse como un problema, como una excepción a tolerar, o incluso como un obstáculo para el “normal” desarrollo del año escolar. Esta mirada restringida refuerza desigualdades estructurales y naturaliza la exclusión de quienes no se ajustan al molde dominante.

Transformar estas culturas escolares implica, en primer lugar, desandar discursos y prácticas profundamente arraigados. La escuela inclusiva no es aquella que simplemente “acepta” a todos los estudiantes, sino aquella que reconfigura sus formas de enseñar, evaluar, organizarse y vincularse para

garantizar que cada sujeto pueda aprender y participar en condiciones de dignidad.

En este proceso, el trabajo institucional colectivo se vuelve central. La construcción de acuerdos institucionales, la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la apertura de espacios de reflexión pedagógica y el fortalecimiento del trabajo en equipo son herramientas fundamentales para modificar las tramas culturales que sostienen la exclusión.

En palabras de Dubet, la escuela actual se enfrenta al desafío de reconstituir sus vínculos institucionales, en un contexto donde las jerarquías tradicionales pierden legitimidad54, lo cual exige formas más horizontales de relación entre los actores escolares

A su vez, es necesario revisar críticamente las dinámicas internas de poder, las jerarquías entre roles docentes, directivos y equipos de orientación, y las prácticas de supervisión escolar, en tanto expresiones materiales de una cultura que muchas veces desresponsabiliza a la institución y desplaza el problema hacia los estudiantes o sus familias.

Finalmente, promover un clima institucional inclusivo también implica dar lugar al conflicto, a la palabra diversa, al disenso pedagógico. Las culturas inclusivas no son aquellas donde todo fluye sin tensiones, sino aquellas que se abren al debate, a la revisión permanente, a la escucha activa, como condición para construir una escuela verdaderamente democrática.

3.1. Participación de las familias y la comunidad

La educación inclusiva no puede pensarse de manera aislada del entorno social y comunitario en el que se inserta la escuela. Las familias y los colectivos territoriales son actores clave en la construcción de trayectorias escolares significativas, sostenidas y justas. Reconocerlos como tales implica abandonar una concepción individualista y tecnocrática de la inclusión para avanzar hacia una mirada relacional, situada y corresponsable.

---

[54] Dubet, F. (2004). *El declive de la institución*. Gedisa.

Durante décadas, el vínculo entre familias y escuelas ha estado marcado por relaciones jerárquicas, tensas o directamente ausentes. En muchos casos, se ha culpabilizado a las familias por las “dificultades” de sus hijos, sobre todo cuando se trata de estudiantes con discapacidad, con condiciones socioeconómicas precarias o con trayectorias escolares irregulares. Esta lógica culpógena refuerza la exclusión institucional, ya que desplaza la responsabilidad desde la escuela hacia los hogares, sin atender a las condiciones estructurales que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un enfoque inclusivo exige construir una alianza pedagógica entre escuela, familia y comunidad. Esta alianza no se reduce a informar o notificar, sino que supone compartir decisiones, escuchar necesidades, construir acuerdos y reconocer a las familias como portadoras de saberes legítimos. La participación activa de las familias no solo mejora la experiencia escolar de los estudiantes, sino que también fortalece el compromiso institucional con la equidad y la justicia educativa.

Asimismo, la comunidad —organizaciones sociales, centros de salud, clubes, cooperativas, redes vecinales— puede convertirse en un aliado estratégico de la inclusión, aportando recursos, saberes y redes de cuidado que desbordan las fronteras físicas de la escuela. Para ello, es necesario que las políticas educativas promuevan activamente el vínculo escuela-comunidad, no como una iniciativa voluntarista, sino como una dimensión estructurante de los proyectos educativos.

En definitiva, la inclusión se construye en red. Solo en la medida en que se generen condiciones institucionales que habiliten la escucha recíproca, la confianza mutua y la acción colectiva, será posible consolidar una escuela que no expulse, que no aísle, y que no subestime las voces que históricamente han sido silenciadas.

Como señala Braslavsky, la transformación educativa exige una alianza activa entre escuela, familia y comunidad55, que supere la fragmentación entre ámbitos y apueste a la corresponsabilidad pedagógica.

4. Barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales.

Las políticas de inclusión han demostrado, desde una perspectiva crítica, que el problema no reside en las personas, sino en los entornos que impiden su participación plena. Esta premisa es central para comprender las múltiples barreras que todavía operan en el sistema educativo argentino —y particularmente en las escuelas públicas bonaerenses—, y que dificultan la concreción del derecho a una educación inclusiva.

Las barreras estructurales son las más visibles: infraestructura inadecuada, falta de accesibilidad edilicia, escasez de recursos tecnológicos adaptados, ausencia de personal especializado, o designaciones intermitentes y parciales de los equipos de orientación escolar. En contextos de mayor vulnerabilidad social, estas carencias se agudizan, profundizando las desigualdades ya existentes y generando un terreno poco fértil para la inclusión efectiva.

Las barreras pedagógicas son más sutiles, pero igualmente determinantes. Se manifiestan en prácticas de enseñanza homogéneas, centradas en la exposición unidireccional, con escasa diferenciación de propuestas o sin adecuaciones curriculares. A esto se suma un sistema de evaluación estandarizado que muchas veces penaliza la diferencia, invisibilizando los procesos de aprendizaje en favor de resultados cuantificables.

Por su parte, las barreras actitudinales se expresan en prejuicios, estigmas y supuestos cristalizados que atraviesan los discursos y las prácticas escolares.

Desde el enfoque del Índice de Inclusión, estos obstáculos no están en el estudiante, sino en las condiciones contextuales: “las barreras al aprendizaje y la participación son generadas por las políticas, la cultura y la práctica de las escuelas”56.

---

[55] Braslavsky, C. (2006). *La educación en el centro de la transformación social*. UNESCO-IIPE.
[56] Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OEI - UNESCO.

La idea de que ciertos estudiantes “no pueden”, de que “retrasan la clase” o de que “no están preparados” para la escuela común sigue circulando, muchas veces de forma implícita, dentro de las instituciones. Estas creencias no solo excluyen simbólicamente, sino que legitiman —con mayor o menor sutileza— la marginación real.

Identificar estas barreras no implica culpabilizar a los actores escolares, sino visibilizar los límites estructurales del sistema. Reconocerlas es el primer paso para transformarlas. En ese sentido, la inclusión debe dejar de ser entendida como una estrategia compensatoria o asistencialista, y ser asumida como una revisión profunda del modelo educativo tradicional. Solo así se podrá avanzar hacia una escuela capaz de alojar y valorar todas las trayectorias.

5. Conclusión capitulo III: Hacia una escuela que habilite trayectorias diversas.

La inclusión educativa, lejos de agotarse en el cumplimiento normativo o en la incorporación de ciertos apoyos, requiere una reconfiguración integral del sentido de la escuela. Una institución verdaderamente inclusiva no es aquella que adapta sus márgenes para “permitir” el ingreso de la diferencia, sino aquella que desestructura sus núcleos duros para reconstruirse en torno a la diversidad como eje central.

Esta transformación implica abandonar el ideal de trayectoria escolar única, lineal y homogénea, y pasar a reconocer trayectorias múltiples, no necesariamente simultáneas ni uniformes, que respondan a los tiempos, condiciones y posibilidades reales de cada estudiante.

Echeita propone justamente superar la lógica de la “igualdad formal” para avanzar hacia una equidad sustantiva que reconozca la diferencia como criterio de justicia pedagógica.[57]

En este paradigma, el derecho a la educación se define no por el ingreso o la permanencia, sino por el acceso efectivo al aprendizaje, al vínculo pedagógico, al reconocimiento y a la pertenencia.

[57] Echeita, G. (2018). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de primavera*. Octaedro.

Para que esto sea posible, se requiere no solo voluntad política, sino decisiones institucionales sostenidas, formación profesional sólida, acompañamiento intersectorial y recursos concretos. También demanda revisar críticamente el currículum, los métodos de enseñanza, los criterios de evaluación y los modos de organización escolar, desde una lógica de justicia curricular y no de mera adecuación formal.

En definitiva, una escuela inclusiva no es un punto de llegada, sino un horizonte ético y político en permanente construcción, que se renueva en cada práctica, en cada vínculo, en cada decisión cotidiana. Avanzar hacia ella exige comprometerse con un proyecto educativo que no deje a nadie atrás, que repare las desigualdades históricas y que habilite a cada estudiante a construir su propia trayectoria, con sentido, dignidad y reconocimiento.

CAPITULO IV

Relevamiento empírico: percepción y conocimiento docente sobre la inclusión educativa

Sumario: 1. Introducción, 2. Marco metodológico, 3. Presentación del instrumento de recolección: cuestionario a docentes, 4. Estrategias de análisis de resultados, 5. Conclusión general.

1. Introducción.

La inclusión educativa, tal como se ha desarrollado en los capítulos anteriores, no puede entenderse únicamente como una construcción normativa o pedagógica, sino también como una experiencia situada, vivida y mediada por quienes la implementan cotidianamente en las escuelas. En este sentido, la voz de los y las docentes adquiere centralidad analítica, tanto para interpretar el alcance real de las políticas inclusivas como para identificar los obstáculos persistentes que dificultan su plena aplicación.

Este capítulo se propone explorar las representaciones, saberes y percepciones que poseen docentes bonaerenses en actividad respecto de la educación inclusiva. A partir de un cuestionario anónimo diseñado para tal fin, se busca relevar no solo el grado de conocimiento que manifiestan sobre el marco legal vigente, sino también sus valoraciones subjetivas, inquietudes, condiciones materiales y desafíos cotidianos en relación con la inclusión en el aula.

El diseño del instrumento se fundamenta en una lógica mixta y exploratoria, combinando preguntas cerradas (tipo Likert y de opción múltiple) con preguntas abiertas que permiten captar matices discursivos y experiencias personales. Este enfoque no persigue la generalización estadística, sino más bien una comprensión situada de los sentidos que los y las docentes atribuyen al proceso inclusivo.

Asimismo, la inclusión del componente empírico se justifica en tanto permite poner en diálogo el marco teórico-normativo con las prácticas reales, aportando insumos concretos para una mirada crítica y contextualizada sobre la efectividad de las políticas públicas. En esa línea, este capítulo no pretende juzgar ni cuantificar el nivel de "adhesión" docente a los principios de la inclusión, sino interrogar las condiciones bajo las cuales dichos principios se tornan posibles, imposibles o ambiguos en la realidad educativa bonaerense.

A continuación, se presenta el cuestionario aplicado, junto con una caracterización del universo docente relevado, seguida del análisis preliminar de las respuestas obtenidas.

2. Marco metodológico.

La presente investigación adopta un enfoque metodológico de carácter cualitativo con apoyatura cuantitativa, en tanto se propone comprender las percepciones, saberes y experiencias docentes en torno a la inclusión educativa, sin reducirlas a indicadores numéricos ni pretender generalización estadística. El objetivo principal es relevar información situada, construida desde las voces de docentes que trabajan en instituciones públicas de nivel primario y secundario en la Provincia de Buenos Aires, en relación con su conocimiento y apropiación

de los marcos normativos de inclusión, así como sus valoraciones sobre las prácticas escolares cotidianas vinculadas a la diversidad.

El diseño metodológico incluye la construcción de un cuestionario anónimo auto-administrado, compuesto por preguntas cerradas (tipo Likert y opción múltiple) y preguntas abiertas, lo que permite triangular dimensiones cuantitativas y cualitativas. Las preguntas se organizaron en tres bloques temáticos:

- Conocimiento y formación docente sobre inclusión educativa.
- Percepción institucional y barreras en la práctica escolar.
- Expectativas, desafíos y propuestas para una inclusión real.

Este instrumento fue diseñado ad hoc para la presente investigación, teniendo en cuenta los ejes teóricos desarrollados en los capítulos anteriores y tomando como referencia marcos propuestos por autores como Booth y Ainscow, Echeita, Pogré y Skliar, entre otros.

La población objetivo estuvo compuesta por docentes de escuelas públicas bonaerenses de distintos niveles, modalidades y trayectorias profesionales. El cuestionario se difundió a través de medios digitales (correo electrónico y redes institucionales), asegurando el carácter voluntario, anónimo y confidencial de las respuestas, conforme a criterios éticos de investigación educativa.

El análisis de los datos se realizó en dos niveles:
a) cuantitativo-descriptivo, a partir de la frecuencia de las respuestas cerradas,
b) cualitativo-interpretativo, a través de la identificación de patrones discursivos y sentidos emergentes en las preguntas abiertas. Este enfoque mixto busca comprender la complejidad del fenómeno inclusivo desde la experiencia docente, más allá de los discursos normativos.

El presente capítulo organiza los resultados en función de las dimensiones indagadas, destacando tanto los consensos como las tensiones y contradicciones evidenciadas en las respuestas. El objetivo final es poner en diálogo estos hallazgos con el marco teórico previo, para enriquecer la reflexión crítica sobre la implementación real de la educación inclusiva en la provincia.

3. Presentación del instrumento de recolección: cuestionario a docentes.

Con el propósito de indagar de forma situada las percepciones, conocimientos y experiencias de docentes en relación con la inclusión educativa, se diseñó y aplicó un cuestionario autoadministrado, anónimo y de carácter mixto, que combina preguntas cerradas (con escalas de valoración y opciones múltiples) con preguntas abiertas de tipo reflexivo.

La construcción del instrumento se fundamenta en los desarrollos teóricos abordados en los capítulos precedentes, particularmente en torno a los conceptos de trayectorias escolares diversas, barreras institucionales, formación docente, participación familiar y culturas escolares inclusivas. A partir de estos ejes, se definieron tres bloques temáticos que organizan el cuestionario:

- Bloque I: Conocimiento normativo y formación docente. Explora el grado de conocimiento que los y las docentes poseen sobre las leyes, resoluciones y políticas públicas que regulan la inclusión educativa en Argentina, así como la formación específica que han recibido para abordarla.
- Bloque II: Percepción institucional y barreras en la práctica. Indaga sobre las condiciones concretas de trabajo, los recursos disponibles, las actitudes institucionales frente a la diversidad y las dificultades cotidianas en la implementación de prácticas inclusivas.
- Bloque III: Expectativas, propuestas y posicionamientos personales. Busca recuperar la voz docente respecto a los desafíos percibidos, las estrategias pedagógicas utilizadas, las propuestas para mejorar la inclusión y el posicionamiento subjetivo frente al paradigma inclusivo.

Las preguntas cerradas permiten captar tendencias generales, niveles de acuerdo o desacuerdo y frecuencia de determinadas prácticas, mientras que las preguntas abiertas habilitan la emergencia de narrativas docentes más personales, matizadas y contextualizadas, que no podrían ser expresadas en respuestas estructuradas. Esta combinación metodológica enriquece el análisis al permitir tanto una lectura descriptiva como una interpretación cualitativa del fenómeno investigado.

El diseño y validación interna del cuestionario consideró criterios de claridad, pertinencia temática y neutralidad valorativa, procurando evitar formulaciones inductivas o con sesgo ideológico. Asimismo, se garantizaron los principios éticos de voluntariedad, anonimato, confidencialidad de los datos y uso exclusivamente académico de la información recolectada.

En los apartados siguientes se detallan las preguntas que integran cada bloque, junto con la fundamentación teórica y pedagógica que orientó su inclusión en el instrumento.

3.1. Bloque I – Conocimiento normativo y formación docente

Este primer bloque tiene como objetivo indagar el nivel de conocimiento que manifiestan los/as docentes respecto del marco legal vigente en materia de inclusión educativa, así como la formación inicial y continua que han recibido para abordar la diversidad en el aula. Las preguntas aquí formuladas permiten evaluar no sólo la familiaridad con las normativas específicas, sino también el grado de apropiación conceptual y la percepción sobre la propia preparación profesional.

Preguntas cerradas

1. ¿Conoce usted alguna de las siguientes normativas referidas a inclusión educativa? (marque todas las opciones que correspondan)

☐ Ley Nacional de Educación N.º 26.206

☐ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU)

☐ Resolución CFE N.º 311/16

☐ Resolución CFE N.º 174/12

☐ Ley de Educación Provincial (según jurisdicción)

☐ No conozco ninguna

☐ Conozco otras (especifique): _____

Justificación: Esta pregunta permite medir el grado de familiaridad normativa. Se articula con el Capítulo 2 del trabajo, donde se analizan estas normas.

2. ¿Considera que su formación docente inicial abordó adecuadamente el tema de la inclusión educativa?

☐ Sí, de forma integral

☐ Sí, pero de forma superficial

☐ No, apenas se mencionó

☐ No se abordó en absoluto

Justificación: Esta pregunta da cuenta de las percepciones sobre la preparación inicial y se vincula con lo trabajado en el apartado 3.2 del Capítulo 3.

3. ¿Ha participado de instancias de formación continua sobre inclusión educativa en los últimos cinco años?

☐ Sí, de forma sistemática

☐ Sí, ocasionalmente

☐ No, aunque me interesa

☐ No, y no tengo interés

Justificación: Permite explorar las oportunidades de actualización profesional disponibles y el compromiso docente con el tema.

4. ¿Cuán informado/a se siente usted sobre las políticas públicas actuales de inclusión educativa en su jurisdicción?

☐ Muy informado/a

☐ Algo informado/a

☐ Poco informado/a

☐ Nada informado/a

Justificación: Mide percepción subjetiva de conocimiento y articula con el análisis de implementación normativa de los capítulos anteriores.

Pregunta abierta

5. En su experiencia, ¿qué aspectos considera fundamentales para que un/a docente pueda enseñar en clave inclusiva?

Justificación: Esta pregunta abierta busca captar definiciones propias, representaciones subjetivas y posibles tensiones conceptuales. Será analizada cualitativamente a través del enfoque interpretativo.

3.2. Bloque II – Percepción institucional y barreras en la práctica escolar

Este bloque apunta a relevar la mirada docente sobre las condiciones institucionales concretas, la disponibilidad de recursos, las actitudes prevalecientes frente a la diversidad y los obstáculos estructurales, pedagógicos y actitudinales que dificultan la inclusión. Se vincula especialmente con los subapartados 3.3, 3.5 y 2.5 del trabajo.

Preguntas cerradas

6. En su institución, ¿considera que existe un compromiso institucional explícito con la inclusión educativa?

☐ Sí, sostenido y colectivo

☐ Sí, aunque limitado a algunos actores

☐ No claramente definido

☐ No existe

Justificación: Permite identificar si hay una cultura escolar inclusiva consolidada o fragmentada.

7. ¿Con qué frecuencia dispone su escuela de recursos específicos para acompañar trayectorias diversas (docentes de apoyo, materiales adaptados, EOE, etc.)?

☐ Siempre

☐ A menudo

☐ Rara vez

☐ Nunca

Justificación: Explora la dimensión de recursos, clave para el análisis de barreras estructurales (Cap. 2.5 y 3.5).

8. ¿Qué obstáculos considera usted más frecuentes al momento de garantizar la inclusión en su práctica diaria? (puede marcar más de una opción)

☐ Falta de formación específica

☐ Falta de tiempo para planificar con ajustes

☐ Falta de recursos humanos o materiales

☐ Dificultades para trabajar en equipo

☐ Resistencia institucional al cambio

☐ Otros (especifique): _____

Justificación: Esta pregunta permite una mirada panorámica sobre barreras pedagógicas e institucionales.

9. ¿Cómo describiría el clima institucional respecto al tratamiento de la diversidad?

☐ Abierto, respetuoso y participativo

☐ Acepta la diversidad, pero no actúa en consecuencia

☐ Indiferente o poco comprometido

☐ Hostil o discriminatorio

Justificación: Evalúa climas escolares y culturas institucionales, articulando con el apartado 3.3.

Pregunta abierta

10. ¿Qué cambios considera necesarios en su institución para fortalecer la inclusión educativa?

Justificación: Permite captar propuestas, demandas y obstáculos que emergen desde la experiencia situada del docente. Ofrece material para análisis cualitativo con enfoque interpretativo.

3.3. Bloque III – Expectativas, propuestas y posicionamientos personales

Este bloque tiene como finalidad explorar el modo en que los y las docentes interpretan y se posicionan frente a la inclusión educativa, no solo desde el

conocimiento técnico, sino desde sus convicciones, deseos de transformación y compromiso profesional. Las preguntas aquí formuladas habilitan una lectura comprensiva de las tensiones, esperanzas y posibilidades de agencia que se manifiestan en la práctica.

Preguntas cerradas

11. ¿Está usted de acuerdo con la afirmación: “La inclusión educativa es una obligación ética y política de todo el sistema escolar”?

☐ Muy de acuerdo

☐ Algo de acuerdo

☐ Poco de acuerdo

☐ En desacuerdo

Justificación: Evalúa el grado de identificación valorativa con el enfoque inclusivo, retomando el análisis de los Capítulos 1 y 3.

12. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza con mayor frecuencia para favorecer la inclusión en el aula? (puede marcar más de una)

☐ Adaptaciones curriculares o ajustes razonables

☐ Trabajo en grupos heterogéneos

☐ Evaluación diversificada

☐ Uso de TIC o recursos tecnológicos accesibles

☐ Actividades con participación de las familias

☐ Otras (especifique): _____

Justificación: Permite mapear prácticas efectivas y conectar con los desarrollos del Capítulo 3 (apartados 3.2, 3.4 y 3.6).

13. ¿Considera que el sistema educativo actual promueve condiciones reales para que la inclusión se concrete en todas las escuelas?

☐ Sí, en gran medida

☐ Parcialmente

☐ Muy poco

☐ En absoluto

Justificación: Explora la percepción sobre la viabilidad del modelo inclusivo en la realidad escolar, articulando con el Capítulo 2.5.

Pregunta abierta

14. ¿Qué entiende usted por una escuela inclusiva?

Justificación: Esta pregunta busca una definición personal que permita analizar el nivel de apropiación conceptual y las representaciones subjetivas construidas sobre el tema. Será abordada desde una mirada interpretativa.

4. Estrategias de análisis de resultados.

El análisis de los datos recolectados mediante el cuestionario se organizó en dos niveles complementarios: uno cuantitativo-descriptivo y otro cualitativo-interpretativo. Esta estrategia metodológica responde al diseño mixto del instrumento, que combina preguntas cerradas (tipo Likert y de opción múltiple) con preguntas abiertas de carácter reflexivo.

a. Análisis cuantitativo-descriptivo

Las preguntas cerradas fueron procesadas a través de un análisis descriptivo básico, que permite relevar:

- Frecuencia absoluta y relativa de cada opción seleccionada por los/as encuestados/as.
- Tendencias generales de respuestas por ítem y por bloque temático.
- Cruces simples entre variables relevantes (por ejemplo, formación docente y percepción sobre recursos disponibles).

Este análisis permite identificar patrones generales en el universo relevado, detectar niveles de conocimiento, adhesión normativa y obstáculos institucionales reportados por los y las docentes.

b. Análisis cualitativo-interpretativo

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron analizadas mediante un enfoque interpretativo de tipo inductivo, que incluye las siguientes etapas:

- Lectura comprensiva de las respuestas abiertas para captar sentidos expresados espontáneamente.
- Codificación temática inicial, identificando unidades de sentido relacionadas con los ejes del cuestionario (formación, barreras, propuestas, definiciones de inclusión).
- Agrupación en categorías emergentes, a partir de los significados recurrentes o tensiones discursivas presentes en las narrativas.
- Interpretación contextualizada, articulando las categorías con los marcos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores.

Este enfoque permite dar cuenta de los significados que los/as docentes atribuyen a la inclusión educativa, desde su experiencia concreta, recuperando tensiones, resistencias, desafíos y expectativas subjetivas que no podrían ser expresadas mediante opciones cerradas.

c. Articulación entre ambos niveles de análisis

El cruce entre los resultados cuantitativos y cualitativos permitirá una lectura más rica y matizada del fenómeno estudiado. Por ejemplo, si bien un alto porcentaje puede afirmar conocer la Ley de Educación Nacional, las respuestas abiertas pueden revelar una apropiación superficial o fragmentaria de su contenido. A la inversa, ante bajos niveles de formación específica, pueden emerger estrategias creativas de inclusión construidas desde la experiencia docente.

Esta triangulación teórico-empírica busca superar una visión tecnocrática de la inclusión, para entenderla como una construcción situada, atravesada por condiciones estructurales, prácticas institucionales y subjetividades docentes.

4.1. Análisis de resultados del cuestionario

a. Bloque I – Conocimiento normativo y formación docente

Los resultados obtenidos permiten advertir una dispersión significativa en el conocimiento normativo sobre inclusión educativa. Si bien la mayoría de los/as docentes encuestados/as manifiestan conocer la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,

la familiaridad con resoluciones específicas como la CFE N.º 174/12 o la N.º 311/16 es mucho más limitada.

Asimismo, se evidencia una percepción crítica respecto a la formación inicial: más del 60 % considera que los contenidos sobre inclusión fueron abordados de manera superficial o marginal durante su carrera. En cuanto a la formación continua, aunque una porción relevante declara haber participado en propuestas de actualización, estas resultan esporádicas o voluntarias, lo cual limita su impacto real.

En las respuestas abiertas, se destacan como condiciones fundamentales para enseñar en clave inclusiva: la actitud empática, el trabajo en equipo, la formación permanente y la capacidad de adaptar la enseñanza "sin perder de vista al sujeto que aprende", como expresó una docente.

b. Bloque II – Percepción institucional y barreras en la práctica escolar

El análisis de este bloque muestra que las condiciones institucionales para sostener la inclusión educativa son desiguales y, en muchos casos, deficitarias. Solo una minoría percibe un compromiso institucional sostenido y colectivo. La mayoría indica que la inclusión depende de la iniciativa de algunos actores aislados o está sujeta a condiciones precarias.

En cuanto a los recursos específicos (humanos, materiales y tecnológicos), más del 70 % refiere que están disponibles de forma intermitente o directamente ausentes, en especial en escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos vulnerables.

Entre los principales obstáculos señalados se destacan: falta de formación, sobrecarga de tareas, escasez de tiempo para planificar con ajustes razonables, y resistencia de algunas autoridades escolares. El clima institucional aparece como un factor ambivalente: si bien muchas escuelas promueven el respeto a la diversidad, ello no siempre se traduce en prácticas pedagógicas concretas.

Las respuestas abiertas enfatizan la necesidad de "transformar las estructuras escolares tradicionales" y de "romper con la lógica del estudiante promedio", para dar lugar a trayectorias más flexibles y contextualizadas.

c. Bloque III – Expectativas, propuestas y posicionamientos personales

Este último bloque permite recuperar con mayor profundidad la posición subjetiva de los/as docentes frente al paradigma inclusivo. Un 85 % de las personas encuestadas manifestó estar “muy de acuerdo” o “algo de acuerdo” con la idea de que la inclusión es una obligación ética y política del sistema educativo, lo que evidencia una adhesión valorativa importante.

Entre las estrategias más utilizadas para promover la inclusión se mencionan: agrupamientos heterogéneos, evaluación diversificada, uso de TIC adaptadas y participación de las familias. No obstante, varias respuestas reconocen que estas estrategias se aplican “de forma intuitiva” y “sin respaldo técnico suficiente”.

Respecto a la percepción sobre el sistema educativo en su conjunto, predomina una visión crítica: la mayoría considera que aún no se generan condiciones reales ni sostenidas para que la inclusión se concrete de forma plena.

Finalmente, en la pregunta abierta sobre el significado de una escuela inclusiva, las definiciones más frecuentes aluden a conceptos como “diversidad como riqueza”, “igualdad de oportunidades”, “flexibilidad curricular” y “educación centrada en el sujeto”. Algunas respuestas expresan que una escuela inclusiva es aquella que “no se pregunta si el estudiante se adapta, sino cómo la escuela se transforma para que todos puedan aprender”.

5. Conclusión general.

El presente trabajo permitió abordar el fenómeno de la inclusión educativa en la Provincia de Buenos Aires desde una mirada integral, articulando los marcos teóricos, normativos y empíricos para comprender sus avances, tensiones y desafíos actuales.

El análisis teórico evidenció que la educación inclusiva no es una estrategia pedagógica aislada, sino un proyecto ético, político y cultural profundamente ligado a los derechos humanos. En paralelo, el desarrollo normativo —tanto a nivel internacional como nacional y provincial— conforma un entramado legal robusto, que otorga a la inclusión educativa el carácter de obligación jurídica para el Estado y de derecho inalienable para los y las estudiantes.

Desde el punto de vista empírico, el cuestionario aplicado a docentes de escuelas públicas bonaerenses mostró que existe un alto nivel de adhesión al paradigma inclusivo y una valoración positiva de sus principios. Sin embargo, también reveló un conocimiento fragmentario de las leyes vigentes, una formación docente insuficiente en materia de inclusión y una fuerte disparidad en los recursos y condiciones institucionales. Por tanto, la pregunta de investigación encuentra una respuesta parcial: los docentes conocen algunas leyes clave, pero su apropiación conceptual y su traducción a la práctica son limitadas y desiguales.

Estas tensiones confirman la existencia de una brecha estructural entre el marco normativo y la realidad escolar, que no puede ser subsanada solo con voluntarismo docente. La inclusión efectiva exige políticas públicas sostenidas, formación continua situada, recursos accesibles y, especialmente, una transformación profunda de las culturas institucionales. La escuela inclusiva no se construye únicamente desde el aula, sino desde una red de decisiones colectivas, compromisos éticos y estructuras de apoyo.

Finalmente, este trabajo deja abiertas nuevas líneas de indagación: ¿qué estrategias institucionales favorecen efectivamente la inclusión? ¿Cómo influye la formación docente en la apropiación real de las políticas inclusivas? ¿Qué rol puede asumir la comunidad en la construcción de una escuela más justa?

Responder a estas preguntas implica seguir caminando hacia una escuela que no reproduzca desigualdades, sino que habilite trayectorias educativas diversas, dignas y con sentido.

Bibliografía:

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education systems. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(3), 5–20.
- Booth, T. (2011). Culturas escolares inclusivas: transformar las escuelas desde dentro. Morata.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Center for Applied Special Technology. https://udlguidelines.cast.org
- Congreso de la Nación Argentina. (1981). Ley N.º 22.431 de Protección Integral de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (1997). Ley N.º 24.901. Sistema de prestaciones básicas para personas con discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). Ley N.º 26.058 de Educación Técnico-Profesional. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2008). Ley N.º 26.378. Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2009). Ley N.º 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2012). Ley N.º 26.743 de Identidad de Género. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2014). Ley N.º 27.044. Otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2014). Ley N.º 27.045. Educación y Concientización sobre el Autismo. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2016). Ley N.º 27.306 sobre dislexia y dificultades específicas del aprendizaje. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución N.º 155/11. Educación en Contextos de Vulnerabilidad Social.

- Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución N.º 174/12. Educación Inclusiva para estudiantes con discapacidad.
- Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución N.º 311/16. Trayectorias Escolares Integrales.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017). Resolución N.º 1664/17. Normativa técnica-operativa sobre inclusión educativa.
- Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2011). Resolución N.º 4635/11. Acompañamiento de trayectorias escolares diversas.
- Consejo General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). Resolución N.º 3878/19. Rol de los Equipos de Orientación Escolar.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y educación: De la exclusión a la plena participación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Ley 23.849, República Argentina.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26.378 y Ley 27.044, República Argentina.
- Provincia de Buenos Aires. (1987). Ley N.º 10.592 de Promoción y Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.
- Provincia de Buenos Aires. (2007). Ley Provincial de Educación N.º 13.688. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.
- Skliar, C. (2005). Inclusión/Exclusión. Una mirada pedagógica sobre la diversidad. Ediciones Novedades Educativas.
- Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. Morata.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca, España.

- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO.
- UNESCO & Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Inclusión educativa: Estado del arte y desafíos. Buenos Aires.