

El desafío de coordinar en la escuela especial de un Centro Integrado¹

The challenge of coordination in the special school of an Integrated Center

O desafio da coordenação na escola especial de um Centro Integrado

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2026.17.1.4216>

Agustín Amaro Frontán Goldoni

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

agusfron@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-2840-5398>

Nelky Daisy Imbert Romero

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

daisyimbertromero@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2821-2844>

Recibido: 26/07/25

Aprobado: 23/10/25

Cómo citar:

Frontán Goldoni, A. A., & Imbert Romero, D. I. (2026). El desafío de coordinar en la escuela especial de un Centro Integrado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 17(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2026.17.1.4216>

Resumen

Este artículo explora la complejidad propia de una escuela de educación especial de Uruguay que, como adicional al desafío de formar parte de un Centro Integrado con una escuela de arte, enfrenta la dificultad de la coordinación interna e interinstitucional para la realización de proyectos interdisciplinarios en conjunto. La investigación resultó de la aplicación del método de estudio de caso para conocer la realidad institucional, sus lógicas de funcionamiento e identificar sus principales problemas con el objetivo de plantear alternativas de acción para su solución, a través de entrevistas y encuestas a los actores involucrados. Las carencias en el área de educación especial en infraestructura, recursos humanos y materiales, y en formación docente específica que se ven reflejadas en la escuela estudiada son algunos de los aspectos que derivan del trabajo investigativo y es necesario atender a la brevedad. La ausencia de espacios de coordinación en educación especial, horarios de funcionamiento desencontrados con pocas horas coincidentes entre las dos escuelas, falta de disposiciones que regulen la modalidad de Centro Integrado y escasa formación específica en el área de especial son algunos de los principales hallazgos de la investigación que no llevan a consolidar el proyecto educativo.

Abstract

This article explores the inherent complexity of a special education school in Uruguay, which, in addition to the challenge of being part of an Integrated Center with an art school, faces difficulties related to both internal and inter-institutional coordination for the implementation of joint interdisciplinary projects. The research was conducted through a case study approach, aiming to understand the institutional reality, its operational logics, and to identify its main issues with the objective of proposing alternative courses of action. The methodology included interviews and surveys with key stakeholders. The study revealed significant shortcomings in the area of special education, particularly in terms of infrastructure, human and material resources, and specific teacher training—shortcomings that were clearly reflected in the school under analysis and that require urgent attention. Among the principal findings are the lack of coordination spaces within special education, mismatched operational schedules with minimal overlapping hours between the two schools, absence of regulatory frameworks governing the Integrated Center model, and limited specialized training in the field. These factors significantly hinder the consolidation of a cohesive educational project.

Palabras clave:

escuela especial, centro integrado, coordinación, educación especial, educación artística.

Keywords:

special school, integrated center, coordination, special education, arts education.

Resumo

Este artigo analisa a complexidade de uma escola de educação especial no Uruguai que, além do desafio de fazer parte de um Centro Integrado com uma escola de arte, enfrenta dificuldades relacionadas à coordenação interna e interinstitucional para a implementação de projetos interdisciplinares conjuntos. A pesquisa foi conduzida a partir do método de estudo de caso, com o objetivo de conhecer a realidade institucional e suas dinâmicas de funcionamento, além de identificar os principais desafios enfrentados, a fim de propor alternativas de ação para sua superação. Foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com os atores envolvidos no processo. Os resultados revelaram deficiências significativas na área da educação especial, particularmente em relação à infraestrutura, aos recursos humanos e materiais, e à formação docente específica — fragilidades que se manifestam de forma clara na escola analisada e que demandam atenção urgente. Entre os principais achados estão a ausência de espaços institucionais para a coordenação da educação especial; a incompatibilidade de horários entre as duas escolas, com poucas horas coincidentes; a inexistência de diretrizes normativas que regulamentem a modalidade de Centro Integrado; e a limitada formação especializada na área. Esses fatores dificultam de maneira expressiva a consolidação de um projeto pedagógico articulado.

Palavras-chave:

escola especial, centro integrado, coordenação, educação especial, educação artística.

"Una visión de futuro sin acción es simplemente un sueño, una visión de futuro sin misión, carece de sentido" (Kalbermatter & Komyk, 2022, p. 92).

Introducción

La investigación en la que se basó este artículo se desarrolló durante el año 2023 en una escuela de educación especial que comparte local con una escuela de educación artística. Ambas instituciones conforman la modalidad de política educativa del sistema público uruguayo denominada Centro Integrado.

El objetivo del estudio fue analizar el funcionamiento institucional para detectar los problemas y proponer soluciones a través de un plan de mejora organizacional.

En cuanto al método de investigación, se aplicó el estudio de caso, en el que predominó el enfoque cualitativo. Con respecto a las técnicas, se optó por la entrevista como principal fuente de insumos, pero también se utilizó la encuesta como complemento para comprender mejor la dinámica entre ambas escuelas.

Si bien el Centro Integrado está conformado por dos escuelas, la investigación se centró en la escuela de educación especial.

Este artículo propone un recorrido que se inicia con una descripción del objeto de estudio y los antecedentes del Centro Integrado. Luego, plantea un repaso de la bibliografía con énfasis en educación inclusiva, interdisciplinariedad y el aporte del arte, herramientas como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), trayectorias de estudiantes y docentes, aprendizaje institucional y diversos aspectos de la gestión escolar. A continuación, se detalla la metodología de investigación, se presentan los resultados y las conclusiones del estudio.

Objeto de estudio

El trabajo de investigación educativa se realizó para comprender el funcionamiento de la institución, sus necesidades, detectar los problemas que dificultan el ensamblaje con la otra escuela del Centro Integrado y con el fin de proponer alternativas de mejora de la organización.

La complejidad del funcionamiento institucional, el escaso desarrollo de la propuesta educativa en el país y la ausencia de normativa regulatoria fueron elementos que motivaron la investigación.

La relevancia del tema elegido está dada por tratarse de un objeto de estudio en referencia directa con la gestión de instituciones educativas y por su utilidad práctica para la toma de decisiones de las autoridades y los equipos de gestión involucrados en esta y en otras escuelas de similares características.

Marco contextual

La investigación tuvo como escenario la escuela de educación especial del Centro Integrado, una de las propuestas de educación inclusiva del sistema público uruguayo, en cumplimiento de la normativa vigente.

La propuesta de Centro Integrado es de escasa implementación en Uruguay. Actualmente, son tres los proyectos en desarrollo en las zonas este, centro y el área metropolitana. Dichos centros fueron inaugurados entre 2017 y 2020.

La iniciativa consiste en una escuela de educación especial y una escuela de educación artística que hacen uso compartido del local.

La experiencia procura fomentar la convivencia y favorecer el intercambio entre directores, docentes y alumnos de ambas escuelas para promover la participación de todos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo es promover una educación inclusiva en clave de derechos humanos, consagrada en tratados internacionales y en la normativa uruguaya, como la Constitución de la República, la Ley General de Educación, la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad y el Programa Escolar de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

El Centro Integrado forma parte del abanico de proyectos y programas de educación inclusiva desarrollados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El propósito de las diferentes iniciativas es promover el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo público y garantizar el desarrollo pleno dentro de sus posibilidades mediante una propuesta pedagógica interdisciplinaria de educación especial y educación artística.

Fundamentación teórica

El marco teórico que respaldó la investigación incluyó un repaso de la temática vinculada con el objeto de estudio y la exposición de las principales ideas de referentes educativos.

Al comienzo, se referencia a la educación inclusiva con énfasis en la diversidad. Luego, sobre la interdisciplinariedad, herramientas como el DUA y el ABP, y el aporte del arte en la educación especial. Más adelante, se analiza el desafío de instrumentar una enseñanza pensada en la trayectoria de los estudiantes, con destaque para los roles de docentes y directores. Por último, se pone foco en el aprendizaje institucional, la gestión escolar y el proceso de mejora necesario para atender los problemas de la organización.

Una educación para todos

La educación inclusiva debe centrarse en el aprendizaje de todos los alumnos sin exclusiones. Ideas principales en relación al tema: diversidad en el aula, contexto de los estudiantes, prácticas flexibles y contextualizadas, y aprendizaje cooperativo.

Alcalá del Olmo y Leiva (2021) apuestan al desarrollo de estrategias y prácticas pedagógicas que consideren la diversidad, ya sea por el contexto social, cultural o económico, o por la discapacidad. Proponen un abordaje interdisciplinar como un elemento fundamental para impulsar el éxito de todos los estudiantes. Esa diversidad que nutre y enriquece el aula y la escuela, que no sea considerada desde la perspectiva clínica sino como impulso hacia la integración escolar en pro de una educación integral, de calidad y con justicia social.

En ese sentido, Anijovich (2014) refiere a que las prácticas de “aulas heterogéneas” (p. 24), que reflejan la diversidad de la sociedad, deben ser flexibles y considerar que cada alumno ingresa con una carga biológica dada por los diferentes contextos que lo rodean. A mayor flexibilidad, mayor capacidad de contribuir a una educación más inclusiva. Ese concepto también es mencionado por Borsani (2020), que agrega que la propuesta educativa debe ser contextualizada y adaptada a las necesidades de los alumnos.

Una idea que se podría asociar a la génesis del Centro Integrado es la de “encuentro entre pares” (Skliar, 2017, p. 32). El autor señala que, para promover un aprendizaje cooperativo en un ambiente de paridad, la acción educativa se desarrolla en una escuela pública de puertas abiertas a todos los alumnos, una institución que debe modificar sus espacios, tiempos y prácticas para una enseñanza sin excluidos. Además, subraya como una responsabilidad del docente la de crear un clima de confianza, trabajo compartido y de construcción conjunta del conocimiento en el aula para que los estudiantes encuentren sentido al aprendizaje y sean más autónomos.

La interdisciplinariedad y el aporte del arte

La interdisciplinariedad se convierte en un concepto clave al referir al Centro Integrado, en el que dos escuelas deben coordinar acciones en conjunto. Ideas principales con relación al tema: herramientas pedagógicas como DUA y ABP, aprendizaje a través del lenguaje artístico, reflexión y acción.

En la búsqueda de una educación inclusiva, sin barreras ni obstáculos, los docentes en el aula pueden apelar al desarrollo de varias estrategias. Entre ellas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Autores como Alba (2016) reiteran el concepto de base flexible y de consideración de la diversidad en el currículum escolar del DUA con el objetivo de maximizar el aprendizaje de los estudiantes, pero que también conozcan su potencial y sus limitaciones. Los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje: por qué aprender, qué aprender y cómo aprender. Son aprendices expertos, tal como los define Elizondo (2022).

Asimismo, en la búsqueda de ese aprendizaje autónomo y del conocimiento consciente el ABP resulta una herramienta muy útil. También en ella, el docente ocupa un rol fundamental en la planificación de las propuestas que motiven a los estudiantes, pero principalmente que conecten con su realidad y su contexto y contribuyan a encontrar soluciones. Carnicero (2023) marca como elementos del ABP la responsabilidad distribuida, el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta.

Los estudiantes se embarcan en un proceso en el que deben “aprender a aprender” (Gil de Fainshtein, 2009, p. 15), ya no como meros reproductores o memorizadores del

conocimiento; los alumnos motivados a aprender y a apropiarse de los conocimientos mediante una práctica didáctica transversal, integral y planificada por el docente, teniendo en cuenta los saberes previos y los que puedan adquirir en un trabajo interdisciplinario (Álvarez, 2023).

Para que esto ocurra, es necesario que la práctica docente esté fundamentada con la teoría (Imbert, 2022) en un proceso de retroalimentación e interacción constante de reflexión y acción. Dicho proceso busca favorecer el aprendizaje autónomo del alumno a través del desarrollo de la metacognición con conocimientos contextualizados, el planteo de problemas y preguntas, la participación activa y el trabajo colaborativo.

Como se ha dicho, hablar de Centro Integrado se asocia a conceptos intrínsecos como el de interdisciplinariedad y en particular, el aporte del arte en la educación especial. Autores como Alonso-Sanz (2023), Franco-Vázquez *et al.* (2022) y Tillería (2019) han desarrollado el potencial de las artes en la interdisciplinariedad.

La educación artística es utilizada como medio para enseñar el contenido de otras asignaturas a través de una reflexión estética con una pedagogía que favorece el pensamiento crítico, la autoconciencia, la empatía y la comunicación, al tiempo que colabora en la resolución de los problemas (Alonso-Sanz, 2023). La educación del arte aporta a la pluralidad, igualdad e inclusión en los centros educativos.

En tanto, Tillería (2019) considera imprescindible generar esos espacios curriculares integrados en los que la educación artística aporta a través de los lenguajes del arte formas menos convencionales de aprender. Considera la educación artística como igualitaria, integradora e incluyente.

Por su parte, Franco-Vázquez *et al.* (2022) entienden que la educación debe ser dinámica con contenidos integrados que sean trabajados en conexión con la realidad y el contexto para motivar a los alumnos a que sean más conscientes de los conocimientos adquiridos.

Además, Augustowsky (2012) señala la necesidad de diálogo para compartir experiencias y proyectos entre los docentes de arte y de otras disciplinas con el objetivo de potenciar sus saberes y prácticas. También enfatiza en el concepto de encuentro para el intercambio de experiencias, en pos de la construcción de saberes colectivos en un ámbito de respeto e igualdad.

Trayectoria estudiantil, pero también docente

La institución educativa debe velar por el aprendizaje y la trayectoria de todos sus estudiantes con contenidos y prácticas que contribuyan al máximo desarrollo de sus capacidades. También se debe cuidar y potenciar la trayectoria docente. Ideas principales con relación al tema: trayectorias entramadas de estudiantes y docentes, articulación, educación continua y formación de educadores.

En el Uruguay de la transformación educativa, con un aprendizaje basado en competencias que tiene como centro a los estudiantes, el desafío es instrumentar una enseñanza pensada para ellos. La escuela debe ser un lugar donde quieran estar, compartir y aprender, resolver problemas de la vida cotidiana, ser críticos y capaces de autorregular su aprendizaje, así como la posibilidad de encarar esos problemas como oportunidades. En ese sentido, Marín (2003) menciona que el aprendizaje

escolar debe ser funcional y que el alumno pueda utilizarlo en las circunstancias de la vida.

Para ello, una "articulación sustentable" (Sánchez & Zorzoli, 2017, p. 180) debe garantizar las condiciones pedagógico-didácticas para fortalecer las prácticas docentes y que las trayectorias de los estudiantes sean continuas y completas. La articulación se debe realizar hacia dentro y hacia fuera del centro educativo, coordinando actividades con otras instituciones. Un aspecto que considerar, según Azzerboni y Harf (2023), es que cada alumno posee una historia personal que puede condicionar su trayectoria educativa.

Pero es necesario velar por la trayectoria de los alumnos, pero también por la de los docentes, en lo que Sánchez y Zorzoli (2023) definen como "trayectorias entramadas" (p. 35). Por un lado, están los estudiantes con su contexto, cultura, modos de aprender y tiempos de aprendizaje. Por el otro, los docentes con su formación, concepciones y estilos de enseñar. Nuevamente, el docente ocupa un rol preponderante en la construcción de una autoridad pedagógica en el aula sobre los saberes y las formas de enseñar y vincularse con los estudiantes.

En Zorzoli *et al.* (2024), los autores instan a gestionar esas trayectorias entramadas como una oportunidad. En ese entramado, también se debe considerar la cultura de la institución educativa en la que todo sucede, con sus configuraciones y reconfiguraciones a lo largo del tiempo y la predisposición a trabajar en equipos, para avanzar hacia la formación de "una comunidad de enseñanza" (p. 57) que tiene a estudiantes y docentes como sujetos pedagógicos. Ambos deben establecer un vínculo, que es un factor determinante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de una construcción colaborativa que los acompañará a lo largo de sus trayectorias.

La escuela debe apuntar a la calidad de la educación de los alumnos, pero también al crecimiento de los docentes y todos los integrantes de la comunidad educativa (Kalbermatter & Komyk, 2022). La promoción del aprendizaje de los docentes hace a la construcción de la identidad institucional (Sánchez & Zorzoli, 2018) y debe considerarse como prioridad en cumplimiento de un derecho y de una obligación colectiva (Borsani, 2018).

Aprendizaje estudiantil, docente e institucional

En la escuela aprende el estudiante, aprende el docente y aprende el centro educativo, en un aprendizaje colectivo y de trabajo colaborativo para la mejora organizacional. Ideas principales con relación al tema: proyecto compartido, aprendizaje institucional, liderazgo y equipos de trabajo.

Una condición para una buena escuela es que no solo aprendan los alumnos, sino también los docentes y la propia escuela, considera Romero (2018). Un aprendizaje institucional que se da de los errores y los problemas. Es la escuela una comunidad de aprendizaje, mediante un proceso de "des-aprendizaje" y de "re-aprendizaje" (p. 38).

Ese aprendizaje debe ser colectivo y en el desarrollo de la práctica institucional. Y para que sea viable, Santos (2000) marca como requisitos las estructuras y medios que hagan posible la dinámica, y que no solo haya tiempo para la acción, sino también para la reflexión de lo realizado con la participación de los integrantes de la escuela

y la comunidad educativa. Una "unidad de acción" (p. 88) en un proyecto que sea compartido, discutido y desarrollado por todos.

A las trayectorias de alumnos y docentes, Sánchez y Zorzoli (2022) suman las del equipo de dirección, la cultura institucional y el trabajo en equipo. Los autores en otros trabajos (Sánchez & Zorzoli, 2019, 2023; Zorzoli *et al.*, 2024) enfatizan en la importancia del liderazgo compartido y en la conformación de equipos de trabajo como facilitador del proceso de mejora institucional. El objetivo es la construcción de un "nosotros" (Azzerboni & Harf, 2023, p. 30) o el desarrollo de una "inteligencia colectiva" (Duschatzky & Aguirre, 2019, p. 104) para que los actores sean capaces de leer el entorno y actuar en consecuencia para resolver el cotidiano de la gestión escolar.

La gestión escolar y el proceso de mejora

Todo proceso de mejora debe impactar de forma positiva en la gestión institucional. Una de las claves es que sea compartido por todos los integrantes de la comunidad. Por eso, el director ocupa un rol destacado en las diferentes etapas. Ideas principales con relación al tema: rol del director, motivación, escuela inteligente y gestión participativa.

Para el desarrollo de un proyecto colectivo de mejora, es fundamental la motivación docente. En ese sentido, Sverdllick *et al.* (2017) enfatizan en el rol trascendental del director para que pueda con proactividad y creatividad lograr la motivación y participación de todos mediante estrategias que potencien lo que ya existe y consigan superar los obstáculos.

El director transformado en un "diseñador" (Blejmar, 2017, p. 32) de un proceso de intervenciones para que las cosas sucedan o en un "gestor del cambio" (Gore, 2017, p. 51) que debe generar comunicación, crear conocimiento y sentido a través del liderazgo, y ser capaz de cambiarse a sí mismo para cambiar la organización. El director debe manejarse como "un malabarista" (Gore, 2017, p. 75) teniendo que mantener permanentemente varias cosas en el aire.

En un trabajo más reciente, Blejmar (2024) habla de la necesidad del sistema educativo, la escuela y los educadores de asumir los riesgos de introducir cambios, transformaciones, no continuar haciendo lo mismo, valiéndose de la experiencia y los saberes adquiridos. En esa línea, propone la facilitación de procesos como práctica para habilitar el intercambio, la escucha en clave de diálogo, la gestión de las emociones y la búsqueda de resultados en función de las decisiones que se asuman.

La escuela debe resolver sus problemas, experimentar nuevos enfoques, aprender de experiencias anteriores, aprender de otros y transferir conocimientos. Romero (2017) plantea que la idea es que los cambios no operen por demolición, sino por reconstrucción a partir de lo que ya existe y con la posibilidad de conservar aquello que valga la pena.

En ese sentido, De Podestá (2017) considera a la escuela como unidad de cambio y a los docentes como actores claves de la transformación para que los alumnos puedan desarrollar sus competencias. Para ello, es necesario que los actores estén comprometidos, motivados para alcanzar el objetivo de mejora escolar. Además, refiere a una "gestión inteligente" (p. 16) para lograr más y mejores aprendizajes de los alumnos a través del redimensionamiento de la organización escolar.

El objetivo es el que propone Aguerrondo (2017): pasar de una escuela burocrática a una escuela inteligente, una organización que aprende y que es capaz de resolver sistemáticamente sus problemas, experimentar nuevos enfoques sin miedo al cambio, aprender de las buenas y malas experiencias del pasado, aprender de otros y transferir conocimientos.

En esa línea, Gvartz (2017) menciona a una escuela efectiva y señala varios elementos: una misión clara, conocimiento de reglas y formas de hacer las cosas, articulación, comunicación formal, estrategias de acción, coordinación y evaluación, altas expectativas respecto al rendimiento de todos los alumnos y a la formación y el desempeño docente, liderazgo pedagógico y trabajo en equipos.

En un trabajo posterior, Gvartz *et al.* (2019) considera que una auténtica mejora es la que aborda los problemas institucionales más profundos con gradualidad y tiempo, por lo que hay que esperar para ver los resultados deseados. Mientras tanto, se propone una espera activa con acciones en pos de obtener esa mejora buscada. Esas acciones requieren comunicación y trabajo en equipo para la construcción colectiva de la innovación, pensar de otra manera y transformar las prácticas institucionales disfuncionales arraigadas. Se trata de mejorar por reconstrucción para "transformar lo dado en nuevos posibles" (p. 38).

En el caso concreto, la escuela debe construir un "currículum inclusivo" (Sverdlick *et al.*, 2017, p. 92) que atienda las necesidades y los intereses de todos los estudiantes y que a su vez respete y atienda la diversidad. Desde esa heterogeneidad, debe ser posible la construcción de un centro educativo inclusivo a través de la participación (Sánchez & Zorzoli, 2019). Una gestión participativa en la que estén comprometidos los docentes, los equipos de directivos, pero también las familias, los estudiantes y la comunidad.

Trabajo en equipo y comunicación eficaz

Existen elementos clave que contribuyen al éxito del proceso de mejora organizacional. Entre ellos, se destacan el desarrollo de trabajo en equipo y la implementación de una comunicación eficaz. Ideas principales en relación al tema: clima institucional, prácticas compartidas y retroalimentación, y administrar tensiones y conflictos.

El proceso de mejora debe generar las condiciones institucionales para el encuentro en un clima de confianza y apoyo mutuo (Sánchez & Zorzoli, 2019). Ese encuentro da lugar a la conformación de equipos de trabajo en los que cada uno de sus integrantes aporta sus conocimientos y experiencias para la construcción de ese "nosotros" que refieren Azzerboni y Harf (2023) de rutinas y prácticas compartidas.

En el trabajo en equipo una comunicación eficaz es fundamental. El desarrollo de la competencia comunicativa por parte del equipo de dirección contribuye al clima institucional en un proceso de retroalimentación. El director debe planificar la comunicación y saber qué y cuándo decir, pero también saber escuchar (Sánchez & Zorzoli, 2019). Debe aprender a desarrollar la competencia de comunicar, de hacerse entender, en base a tres claves, según Gvartz *et al.* (2019): la escucha, el respeto y la empatía; es indispensable ponerse en el lugar del otro.

Otro aspecto que desarrollar es la capacidad de articulación y, en este asunto, el equipo de dirección tiene un papel fundamental. El director articula en las distintas dimensiones de la organización: en lo pedagógico-didáctico para asegurar

las trayectorias estudiantiles, en lo administrativo-organizacional en torno al funcionamiento escolar y en lo socio-comunitario para el trabajo con otras instituciones (Sánchez & Zorzoli, 2017). En un trabajo posterior, Sánchez y Zorzoli (2023) refieren a la necesidad de detectar y trabajar sobre puntos de fuga en la gestión escolar para un uso más eficiente del tiempo.

El director debe convivir con tensiones a diario y debe aprender a superar los conflictos, algo inevitable, señala Onetto (2017). Debe trabajar con críticos y disidentes para mantener la estabilidad política interna de la escuela en pos de mejorar la vida institucional. Según Sánchez y Zorzoli (2023), debe aprender estrategias de negociación, conciliación y mediación para prevenir los conflictos o atacarlos en su etapa inicial.

En esa línea, Gvirtz *et al.* (2019) proponen desocultar el conflicto en la búsqueda de soluciones colectivas para construir un clima institucional positivo. Plantean el diagnóstico y el plan de mejora como herramientas para la construcción de una buena escuela.

La escuela debe reconocer el conflicto como constitutivo de la propia dinámica institucional y ser capaz de reconvertirlo y constituirlo en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento (Sánchez & Zorzoli, 2022). Los autores instan a pensar en equipo, lo que implica pensar en prácticas reales de articulación en las que se reconozcan y acompañen las trayectorias entramadas. Para ello, es requisito desarrollar y fortalecer una cultura colaborativa en la que se planifique, se enseñe y se evalúe.

Metodología

El estudio de caso fue el método de investigación aplicado con la finalidad de conocer el centro de estudio en profundidad, detectar la situación problemática y proponer soluciones de mejora ajustadas a la realidad de la institución y su contexto.

El diseño fue implementado en la escuela de educación especial del Centro Integrado. La metodología empleada y los resultados obtenidos, que se exponen en este trabajo, provienen de la tesis de maestría *El desafío con la ausencia de coordinación y la formación docente: la escuela de educación especial en un Centro Integrado* (Frontán, 2024).

El método utilizado fue predominantemente cualitativo y la entrevista semiestructurada, la principal fuente para la recolección de datos. El trabajo también se vio enriquecido con una técnica cuantitativa como la encuesta.

Con los principios de confiabilidad, validez y objetividad señalados por Hernández Sampieri *et al.* (2014) para la recolección de datos, las entrevistas se realizaron tanto en la etapa exploratoria como de profundización. Se recabaron datos y opiniones sobre el funcionamiento escolar y del Centro Integrado de las protagonistas del quehacer institucional como las maestras de aula, la directora y la inspectora regionalizada de educación especial.

En una primera etapa, se entrevistó a la directora de la escuela especial por su conocimiento sobre el centro educativo y a la maestra con mayor antigüedad en la institución, que además cuenta con formación específica en el área. En la etapa de

profundización, se volvió a requerir la palabra de la directora para ahondar en otros conceptos, a las dos maestras de aula restantes y a la inspectora de área.

La guía de preguntas tuvo un carácter semiestructurado y se aplicó en entrevistas personales y en instancias realizadas a través de herramientas digitales como la plataforma Zoom.

En tanto, la encuesta se realizó en base a un cuestionario suministrado por el investigador a cinco de los seis profesores de educación artística, a los efectos de realizar una triangulación de datos sobre el funcionamiento escolar.

En el caso de estudio, el cuestionario de la encuesta contó con preguntas abiertas y cerradas con varias opciones de respuesta, que fue distribuido a los docentes de educación artística a través de un formulario en línea.

Tanto la pauta de entrevista como el cuestionario fueron elaborados por el investigador en base a sus conocimientos previos en el área, provenientes de su desempeño profesional como docente, y fueron sometidos a pretesteos. En los testeos previos a su aplicación participaron una maestra con formación y experiencia en educación especial que se desempeña en una escuela de similares características a la institución objeto del estudio, así como también un profesor de arte de otro Centro Integrado del país.

La necesidad de observar la ética y la rigurosidad del método científico durante el proceso de investigación, señalada por Questa-Tortero *et al.* (2022), fue tomada en cuenta con relación al consentimiento informado de los participantes, el seguimiento de protocolos que aseguran su anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos.

En el proceso de investigación, que contribuyó a una mejor comprensión de la demanda y la problemática institucional, se incluyó la revisión bibliográfica y documental (Meneses *et al.*, 2019). Se abordó la educación inclusiva, el aporte del arte al desarrollo humano y la inclusión, la gestión de centros educativos con variadas miradas, legislación nacional e internacional sobre educación y discapacidad, y los programas y las propuestas de educación inclusiva en el ámbito público uruguayo.

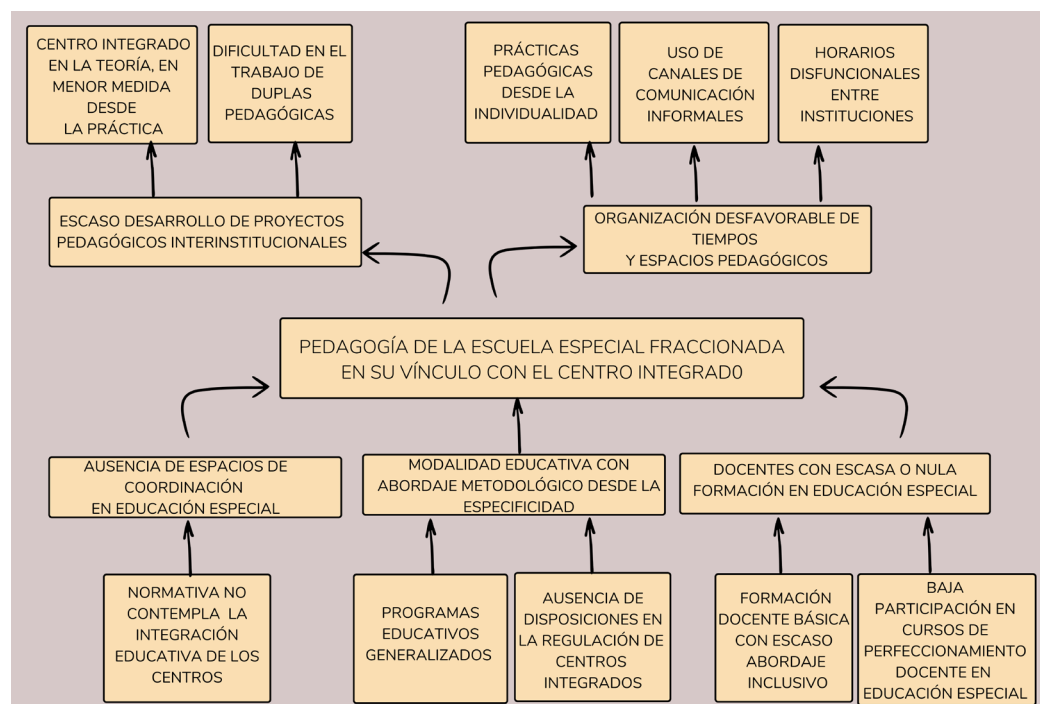
Resultados

Tras la etapa de recolección de datos y su análisis mediante el uso de herramientas como matriz FODA, modelo de iceberg y árbol de problemas y árbol de objetivos, se describieron los principales hallazgos del estudio.

En relación al problema institucional planteado, en el árbol de problemas (ver Figura 1) se puede visualizar la existencia de una pedagogía fraccionada de la escuela especial en su vinculación con el Centro Integrado. Las causas atribuibles son la ausencia de espacios de coordinación en educación especial, un abordaje metodológico desde la especificidad por regirse por programas generales y no con adecuaciones para la educación especial, así como la escasa formación docente en el área para contemplar los requerimientos de la escuela especial o del Centro Integrado.

Figura 1

Árbol de problemas de la escuela especial y vínculo con el Centro Integrado



El problema detectado y sus causas tienen sus efectos en la institución. La principal dificultad relevada fue la poca posibilidad de coordinar actividades interdisciplinarias con la escuela de educación artística por la falta de horas de coordinación remuneradas en educación especial. Los docentes y equipos de dirección deben recurrir a instancias informales y canales de comunicación no formales para poder coordinar actividades en conjunto de las dos escuelas. La ausencia de ese espacio de coordinación es reconocida por la inspectora regionalizada y un reclamo de los docentes y los equipos de dirección.

Otra de las carencias señaladas fue la inexistencia de disposiciones precisas emanadas de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) que regulen el funcionamiento del Centro Integrado, basándose hasta el momento, en las directivas tanto de la Inspección Nacional de Educación Especial como de la Inspección Nacional de Educación Artística. Eso hace que el abordaje pedagógico sea desde la especificidad del área de cada una de las escuelas.

Sin embargo, ambas deficiencias del sistema educativo no han impedido un escaso desarrollo de propuestas pedagógicas interinstitucionales a partir de la voluntad y el esfuerzo de los docentes de las dos escuelas, los que deben apelar al uso de plataformas digitales para trabajar interdisciplinariamente.

Los actores consultados durante el estudio marcaron como una de sus preocupaciones la escasa formación específica de los equipos docentes en educación especial, enfocada en las necesidades y las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, de las tres maestras de aula, una realizó cursos de educación inclusiva y lengua de señas, otra hizo cursos cortos sobre autismo y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), y la tercera posee solo formación en educación inicial. En cuanto a los profesores de arte, solo uno de los

cinco consultados ha realizado cursos en el área especial dentro y fuera del sistema educativo público uruguayo.

La investigación detectó además otras dificultades que hacen a la dimensión administrativa y organizativa que complejizan el funcionamiento del Centro Integrado. Ambas escuelas tienen horarios de funcionamiento desencontrados con muy pocas horas coincidentes entre los alumnos. Eso dificulta el intercambio entre pares en los espacios comunes y el desarrollo de proyectos pedagógicos conjuntos. Además, las dos escuelas tienen un funcionamiento administrativo independiente, con dos direcciones y dos administraciones por separado.

El estudio también identificó fortalezas en la escuela especial, las que se deben potenciar para el desarrollo de la institución y del Centro Integrado, así como oportunidades a explorar en el mismo sentido. Pero también relevó debilidades en las que se debe trabajar, en el entendido que refieren al bienestar del alumnado, y amenazas a atender con relación a la escuela de educación especial, el Centro Integrado y sus estudiantes.

Las distintas dimensiones de la matriz FODA se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Matriz FODA de la escuela especial del Centro Integrado

Fortalezas	Oportunidades
Disposición a trabajar en equipo. Talleres de gastronomía y carpintería. Integración interdisciplinar con la escuela de arte.	Consolidación del Centro Integrado. Apertura del centro a la comunidad, participación en eventos públicos y contribución a erradicar la discriminación.
Debilidades	Amenazas
Características de los alumnos por su discapacidad que complejiza el trabajo. Constante preocupación del equipo escolar por la salud y el bienestar del niño.	Falta de espacio de coordinación en la escuela especial por una carencia del sistema. Falta de apoyo de la inspección de área. Entorno del niño; riesgo de agresión o abuso.

Para la búsqueda de soluciones fue necesario profundizar y analizar sobre las lógicas de funcionamiento institucional y en torno a la cultura organizacional. Uno de los énfasis estuvo dado en los canales de comunicación utilizados entre ambas escuelas, teniendo en cuenta la ausencia de espacios de coordinación.

Este y otros aspectos fueron representados a través de la herramienta de modelo del iceberg, como se ve en la Figura 2.

Figura 2

Modelo del iceberg de la escuela especial y el Centro Integrado

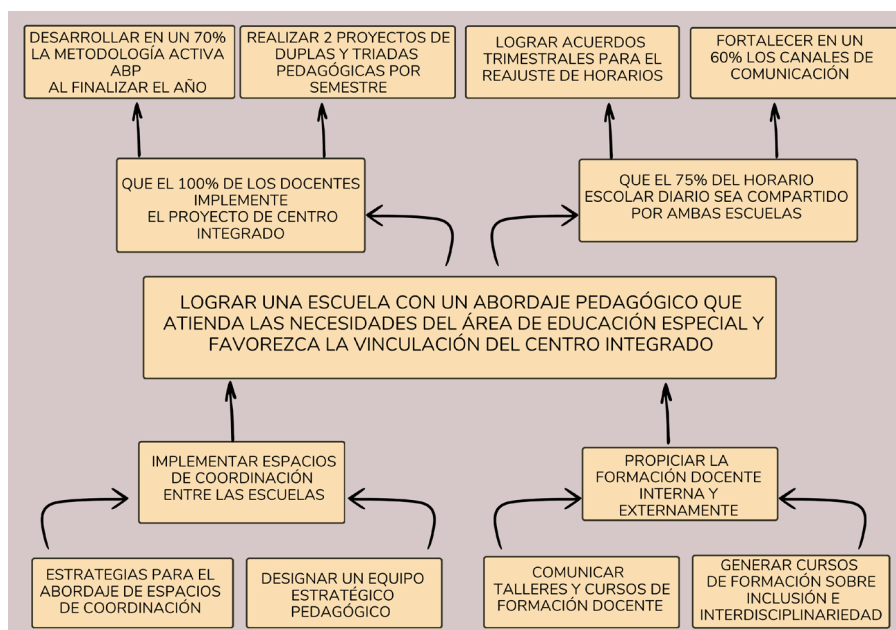


Dando continuidad al proceso de investigación, se fijaron los objetivos para la mejora institucional: lograr una escuela especial con un abordaje que atienda las necesidades de sus alumnos, pero que a la vez favorezca el relacionamiento con la escuela de arte. Para ello, se propone el desarrollo de espacios de coordinación para la concreción de proyectos interdisciplinarios, y la readecuación horaria para reorganizar los tiempos y espacios pedagógicos. Asimismo, otro de los fines planteados se enfocó en la formación docente específica en el área de educación especial, mediante la promoción de instancias internas y externas.

Los objetivos y las metas del plan de acción previsto se pueden visualizar en la Figura 3.

Figura 3

Árbol de objetivos de la escuela especial y relación con el Centro Integrado



Discusión

La ausencia de espacios de coordinación en educación especial hace que se deba recurrir a canales de comunicación informales para coordinar acciones y proyectos interinstitucionales con la escuela de educación artística. Pero además plantea un problema hacia la interna de la propia escuela especial para la planificación, el seguimiento y las indicaciones de la directora a las maestras de aula.

La situación planteada hace que todo dependa de la disposición y buena voluntad de los equipos docentes y de dirección de trabajar en conjunto con el objetivo de lograr la unidad de acción a la que refiere Santos (2000).

La mejora institucional se hace necesaria en procura de instrumentar un proyecto escolar compartido con la acción y la reflexión de todos. Un proceso de retroalimentación en el que es clave una comunicación eficaz. La misma debe ser desarrollada por los equipos de dirección (Sánchez & Zorzoli, 2019).

El trabajo en equipo, la construcción de ese "nosotros" mencionado por Azzerboni y Harf (2023), es imprescindible para generar el clima de confianza y el apoyo mutuo necesario para emprender el proceso de mejora institucional.

El trabajo en equipo y la comunicación eficaz contribuyen a esa mejora enfocada en la solución de los problemas institucionales mediante la transformación de las prácticas disfuncionales, que aluden Gvirtz *et al.* (2019).

Para que eso ocurra, se necesitan acciones graduales que requieren tiempo para ver los resultados esperados en la búsqueda de una buena escuela. Esa que aprende de sus errores y problemas junto a sus docentes y alumnos (Romero, 2018).

Es así que la trayectoria de las instituciones educativas se entrelaza con las de los equipos de dirección, docentes y estudiantes, en las trayectorias entramadas referidas por Sánchez y Zorzoli (2023) y Zorzoli *et al.* (2024). Se transforma en una construcción colectiva y colaborativa de una comunidad de enseñanza de sujetos pedagógicos.

Además, la falta de un programa específico enfocado en las necesidades de los alumnos de educación especial y de disposiciones que reglamenten el funcionamiento del Centro Integrado, lleva a que los equipos deban buscar alternativas para llevar a la práctica la experiencia educativa.

Es así que las disposiciones son las que provienen tanto de la Inspección Nacional de Educación Especial como de la Inspección Nacional de Educación Artística.

Por ejemplo, las coordinaciones en educación especial se realizan en los acuerdos nacionales de inspectores del área y a nivel departamental en los acuerdos con los demás inspectores de las otras áreas, entre ellas, educación artística.

En cuanto a la escuela en concreto, la inspectora aprovecha las visitas para coordinar con la directora. Esa coordinación fortalece las prácticas docentes, lo que contribuye a trayectorias entramadas continuas y completas mediante una articulación sustentable, tal como proponen Sánchez y Zorzoli (2017) para garantizar las condiciones pedagógico-didácticas en el centro educativo.

En tanto, la escasez de formación específica en educación especial es otro de los "debe" señalados en el proceso de investigación.

La promoción y la instrumentación de instancias formativas resultarán beneficiosas tanto para el docente como para los estudiantes, que serán los destinatarios de sus prácticas educativas.

Por eso, la institución debe enfocarse en la calidad de la educación de los alumnos y el crecimiento profesional de los docentes, como sugieren Kalbermatter y Komyk (2022). El proceso de aprendizaje que hace a la construcción de la identidad escolar (Sánchez & Zorzoli, 2018). Un derecho y una obligación colectiva, como sostiene Borsani (2018).

Una educación inclusiva y de calidad es un derecho de los alumnos, pero también de los docentes, que el Estado debería atender.

La escuela debe apostar al "currículum inclusivo" mencionado por Sverdlick *et al.* (2017) enfocado en los alumnos, pero que respeta y se nutre de la diversidad. Eso se debe lograr a través de una gestión participativa con el compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa (Sánchez & Zorzoli, 2019).

El fortalecimiento de los equipos docentes y de gestión de ambas escuelas es clave para la consolidación del proyecto de Centro Integrado.

Conclusiones

La falta de horario remunerado disponible para la sala de coordinación es un debe del sistema educativo público en el área de educación especial. Su implementación va más allá de las posibilidades y disposiciones al alcance del equipo de dirección.

Lo que sí se podrá implementar es una adecuación horaria del funcionamiento de ambas escuelas para que puedan tener un mayor espacio temporal coincidente para el intercambio y la convivencia de los equipos de dirección y docentes, pero también de los alumnos, un aspecto fundamental para lo que se supone que fue creado el Centro Integrado.

La implementación de un cambio horario contribuiría a generar los tiempos y espacios para el desarrollo de propuestas pedagógicas interinstitucionales que atiendan las necesidades de los alumnos de educación especial y eleven el grado de satisfacción de los docentes involucrados en el proyecto educativo.

Como puntos a favor para el desarrollo del Centro Integrado a través de un plan de mejora institucional, se podría mencionar la disposición de ambos equipos de dirección y colectivos docentes a trabajar en equipo.

La consolidación del proyecto educativo es vista como una oportunidad a futuro en consonancia con las posibilidades de apertura a la participación de la comunidad y en la comunidad, que lleven a erradicar la discriminación y la visión de un niño "diferente" que concurre a una escuela especial.

Otro aspecto positivo es la implementación de talleres de gastronomía y carpintería en la escuela de educación especial, los que, sumados a las posibilidades, aunque escasas, pero potencialmente latente a desarrollar proyectos interdisciplinarios con la escuela de arte.

También se podrían reeditar experiencias consideradas exitosas de años anteriores, como talleres de inglés u otras disciplinas. La necesidad y la voluntad existen pero,

a veces, el impedimento pasa por la escasez de recursos presupuestales para su implementación.

Además, en el marco de una educación por competencias, hay dos particularmente que se buscan fomentar en los alumnos, que son la comunicación y el relacionamiento con los demás.

En los "debe" con respecto a la educación especial, además de la ya mencionada falta de espacio de coordinación, se podría sumar que no cuenta con un programa educativo específico que atienda las necesidades específicas de sus alumnos.

A ese debe, se le podría sumar otro, las carencias edilicias, con problemas en las instalaciones eléctricas o la falta de espacio físico para el mejor desempeño de las dos escuelas.

La formación docente específica en educación especial ha sido manifestada por los protagonistas a lo largo de todo el proceso de investigación como una necesidad para el mejor desempeño de su función como educadores.

Por lo tanto, podría considerarse como un debe del área de la educación especial, pero también del sistema al considerar a los docentes de arte que cumplen tareas con alumnos con discapacidad, que los ha llevado a recurrir por su cuenta a cursos en el área de educación especial dentro y fuera del sistema público uruguayo.

La necesidad de mejora fue compartida por todos los actores entrevistados y eso se vio reflejado tanto en las etapas del proceso de investigación como en las instancias de trabajo en equipo hacia el plan de acción para la reestructura de la organización. Se propusieron ideas y actividades, pero también mecanismos de evaluación y seguimiento.

La planificación estratégica contribuye al desarrollo de un plan de mejora organizacional que atienda los problemas y se encamine a obtener los resultados deseados, que deben enfocarse en la diversidad de trayectorias de estudiantes, docentes y equipos de dirección y en la cultura institucional.

El plan debe tener metas claras y hacer uso de los recursos disponibles, no los ideales, los posibles. Una mirada colectiva, el trabajo en equipo, no asegura el éxito, pero lo encamina en pos de una educación inclusiva con igualdad de derechos y justicia social.

Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio, se puede decir que se trató del primer antecedente de investigación con relación a los Centros Integrados en Uruguay, tal vez por enfocarse en una propuesta educativa con escaso desarrollo en el país.

El estudio abordó solo uno de los tres centros y se enfocó en la escuela especial y solo se requirió de los docentes de la escuela de arte su opinión en relación a la vinculación entre ambas instituciones y su formación para el tratamiento de alumnos con discapacidad.

Otra limitación del estudio fue que no se requirió del director de la escuela de educación artística, por estar justamente centrado en la escuela de educación especial.

Notas:

¹ El artículo está basado en la tesis titulada *El desafío con la ausencia de coordinación y la formación docente: la escuela de educación especial en un Centro Integrado*, para la obtención del título de Master en Gestión Educativa, presentado en la Universidad ORT Uruguay.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

Agustín Amaro Frontán Goldoni: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración, supervisión, validación, visualización, escritura del borrador y revisión del manuscrito. Nelky Daisy Imbert Romero: análisis formal, metodología, supervisión, validación, visualización y revisión del manuscrito.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos de la investigación que apoya los resultados de este estudio se encuentra disponible para su acceso público en: <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=cd03fc832a8cd362224a2ab32d727beb>

Referencias

- AGUERRONDO, I. (2017). Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles. En S. Gvirtz & M. de Podestá (Comps.), *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 91-111). Granica.
- ALBA, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- ALCALÁ DEL OLMO, M., & LEIVA, J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- ALONSO-SANZ, A. (2023). *Miradas diversas para la escuela que deseamos: coeducación inclusiva con artes*. Octaedro.
- ÁLVAREZ, S. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos. Propuestas didácticas pensadas para enriquecer competencias sociales, emocionales y transversales*. Bonum.
- ANIJOVICH, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- AUGUSTOWSKY, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- AZZERBONI, D., & HARF, R. (2023). *Los directivos y la organización de la vida cotidiana. Autoridad, contexto y situaciones disruptivas*. Noveduc.
- BLEJMAR, B. (2017). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc.
- BLEJMAR, B. (2024). *La facilitación como práctica directiva. Desanudando tensiones y liberando posibilidades para que las cosas sucedan*. Noveduc.
- BORSANI, M. (2018). *De la integración educativa a la inclusión educativa. De la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones.
- BORSANI, M. (2020). *Aulas inclusivas. Teorías en acto*. Homo Sapiens Ediciones.
- CARNICERO, S. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos. Investigación, creación y*

colaboración mediadas por tecnología. Novedades Educativas.

- DE PODESTÁ, M. (2017). La gestión: una oportunidad en la mejora escolar. En S. Gvirtz & M. de Podestá (Comps.), *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 11-26). Granica.
- DUSCHATZKY, S., & AGUIRRE, E. (2019). *Des-armando escuelas*. Noveduc.
- ELIZONDO, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- FRANCO-VÁZQUEZ, C., GILLANDERS, C., & NEIRA-RODRÍGUEZ, M. (2022). *Proyectos interdisciplinarios de educación artística y literaria*. Graó.
- FRONTÁN, A. (2024). *El desafío con la ausencia de coordinación y la formación docente: la escuela de educación especial en un Centro Integrado* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=cdo3fc832a8cd362224a2ab32d727beb>
- GIL DE FAINSCHTEIN, N. (2009). *¿Cómo planificar proyectos creativos en el aula y en la institución?* Editorial Biblos.
- GORE, E. (2017). El director de escuela como gestor del cambio. En S. Gvirtz & M. de Podestá (Comps.), *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 51-68). Granica.
- GVIRTZ, S. (2017). Mejorar la escuela. En S. Gvirtz & M. de Podestá (Comps.), *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 29-49). Granica.
- GVIRTZ, S., ABREGÚ, V., & PAPARELLA, C. (2019). *Decálogo para la mejora escolar*. Granica.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- IMBERT, D. (2022). *Educar y transformar: aprendizaje basado en proyectos de indagación*. Grupo Magro.
- KALBERMATTER, M., & KOMYK, A. (2022). *Gestión estratégica de escuelas innovadoras. Sea un director exitoso*. Encuentro.
- MARÍN, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Pearson Educación.
- MENESES, J., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., & VALERO, S. (2019). *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. Editorial UOC.
- ONETTO, F. (2017). *Rol directivo y gestión del cambio. Poder y liderazgo en la micropolítica institucional*. Noveduc.
- QUESTA-TORTEROLO, M., CABRERA BORGES, C., & TEJERA TECHERA, A. (2022). ¿Qué es la investigación? En A. Tejera Techera & M. Questa-Tortero (Coords.), *Competencias y herramientas de investigación aplicada con foco en la gestión educativa* (pp. 9-37). Universidad ORT Uruguay.
- ROMERO, C. (2017). La institución escolar en la sociedad del conocimiento. En S. Gvirtz & M. de Podestá (Comps.), *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 131-157). Granica.
- ROMERO, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Aique.

- SÁNCHEZ, S., & ZORZOLI, N. (2017). *Gestión de una articulación educativa sustentable*. Noveduc.
- SÁNCHEZ, S., & ZORZOLI, N. (2018). *Didáctica de la gestión-conducción. Pedagogía del territorio. Prácticas y competencias argumentativas*. Noveduc.
- SÁNCHEZ, S., & ZORZOLI, N. (2019). *Gestión de la educación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Noveduc.
- SÁNCHEZ, S., & ZORZOLI, N. (2022). *Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios. Trayectorias inclusivas en escenarios entramados*. Noveduc.
- SÁNCHEZ, S., & ZORZOLI, N. (2023). *El proyecto educativo de supervisión (PES). Una herramienta de gestión para directivos y supervisores. El oficio de la intervención*. Noveduc.
- SANTOS, M. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.
- SKLIAR, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- SVERDLICK, I., AUSTRAL, R., BLOCH, M., & SÁNCHEZ, M. (2017). *La complejidad de la gestión escolar. Saberes y prácticas. Los desafíos de la inclusión*. Noveduc.
- TILLERÍA, D. (2019). *El área de educación artística y la discapacidad intelectual. De la teoría de las inteligencias múltiples a la neuroeducación*. Homo Sapiens Ediciones.
- ZORZOLI, N., SÁNCHEZ, S., HARF, R., & AZZERBONI, D. (2024). *Gestionar desde las oportunidades. Nuevos desafíos para la mejora institucional*. Noveduc.