



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

***La Educación Inclusiva como Derecho: un recorrido por
la historia de la Discapacidad y Educación en Buenos Aires,
Argentina.***

María Arocena

Legajo: 24013

Mentora: María Mercedes Di Virgilio

Victoria, Mayo 2018

Índice

Agradecimientos.....	3
Introducción.....	4
Capítulo 1.....	7
Capítulo 2.....	16
Capítulo 3.....	25
Capítulo 4.....	35
Reflexiones Finales.....	58
Bibliografía.....	62



Universidad de
San Andrés

Agradecimientos

Quisiera agradecer especialmente a Mercedes Di Virgilio por acompañarme en la elaboración de esta tesina;

A Mariana Luzuriaga, evaluadora de esta tesina, por su lectura atenta y sus comentarios;

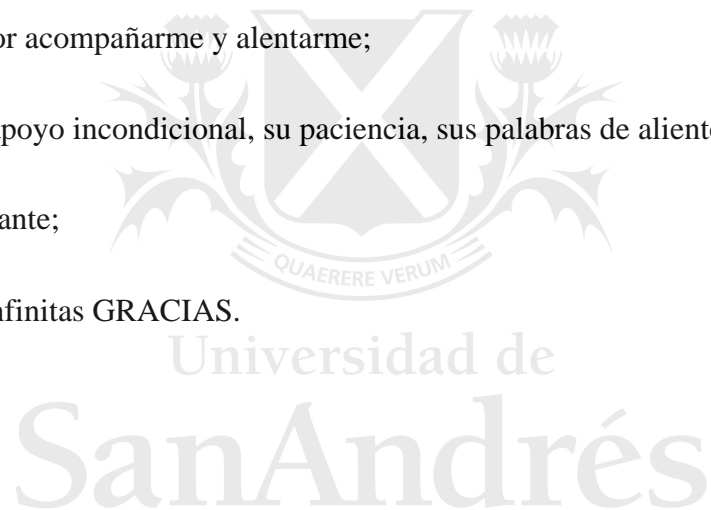
A Gachy por su tiempo y sus importantes aportes;

A mis amigas. En especial a Tessie, Mery y Celi por el recorrido juntas;

A mi familia, por acompañarme y alentarme;

A Mata por su apoyo incondicional, su paciencia, sus palabras de aliento y confianza para seguir adelante;

A todos ellos, infinitas GRACIAS.



Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha convertido en un tema central en la agenda política a nivel internacional. Los investigadores constatan que ésta “no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas” (ONU, 2008). El interés hacia esta propuesta surge a partir de vislumbrar un sistema educativo fragmentado, desde la creación de la escuela hasta la actualidad, que resalta y profundiza las diferencias en términos de discriminación y segregación de algunos grupos sociales. (Arnaiz Sánchez, Pilar, 1996; Booth Tony y Ainscow Mel 2002; Blanco Rosa, 1999; Dayson, 2001; Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel 2010; ONU, 2008; UNESCO, 2005; Verdugo Alonso, Miguel Ángel, 2003)

En lo que respecta al campo de la discapacidad, los investigadores revelan la exclusión y segregación de estos sujetos en el sistema, de manera tal que no condice con el derecho de la “educación para todos”. (Blanco Rosa, 1999; Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel 2010; Parrilla Lata, 2002; UNESCO, 2005) Es por eso que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en la búsqueda de eliminar cualquier tipo de discriminación y frente a un modelo médico- rehabilitador de discapacidad que centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades, surge en España el movimiento de “Vida Independiente”. Éste considera la discapacidad no como un atributo de la persona, sino como un conjunto complejo de condiciones que, en parte, son creadas por el ambiente social. Desde esta nueva concepción y paradigma sobre el término discapacidad que responsabiliza ya no al sujeto por su déficit si no que a la sociedad por las barreras que impiden la participación de toda persona, en el año 2006 se escribe la Convención sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. En ésta se aclara y precisa cómo se aplican a las Personas con Discapacidad (en adelante PCD) todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos.

A partir de esta concepción del término discapacidad, en el año 2000 en Salamanca, España, UNESCO sostiene que hay que apuntar a la inclusión, entendiendo a esta como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación de toda persona” en los diferentes ámbitos de la vida social (2000: 8)

“Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005: 14)

La Argentina no ha quedado ajena al contexto internacional. Por ello, en Mayo de 2008, la Convención sobre las personas PCD y su Protocolo Facultativo se vuelve ley bajo el número 26.378 y se promulga en Junio de ese mismo año, estableciendo la obligatoriedad de la educación inclusiva. De esta manera, se espera que la educación repense sus prácticas, promoviendo prácticas cada vez más inclusiva y menos segregada. Para ello, parece necesario que se reestructure la cultura, las políticas y las prácticas de cada organización para que pueda atender a la diversidad.

Si bien a partir de esta ley el país está obligado a ir modificando sus prácticas educativas en función de adecuarse a la convención, se observan mecanismos de discriminación aún vigentes hacia las PCD que avalan el incumplimiento de esta ley e imposibilitan el pleno empleo de la libertad y derechos de estos sujetos. A fin de comprender cómo han evolucionado los derechos de las PCD en materia de educación en Buenos Aires, Argentina, nos preguntamos ¿cuáles han sido los marcos normativos que históricamente regularon los derechos de las PCD? ¿Cuáles han sido los enfoques sobre la discapacidad que sustentaron dichos marcos normativos? ¿Cómo han evolucionado? ¿Cómo se conceptualiza la educación inclusiva para las PCD?

En este sentido, lo que se pretende en este trabajo es reconstruir y caracterizar el recorrido histórico que da lugar a la obligatoriedad de la educación inclusiva en la Argentina, a través del análisis de normativas, programas y regulaciones. De esta manera, intentaremos comprender la noción de discapacidad como constructo social para entender cuándo y cómo empieza a pensarse y conceptualizarse la educación inclusiva como derecho. En este proceso, identificaremos qué normas acompañaron y qué herramientas se proponen para favorecer la inclusión de PCD en el sistema educativo. Nos enfocaremos, de este modo, en el proceso que dio lugar a la obligatoriedad de la educación inclusiva en nuestro país.

Metodología

En pos de lograr los objetivos propuestos, hemos decidido realizar un análisis documental de la Convención Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, el Índice de Inclusión y otros documentos,¹ a fin de conocer y reconstruir el recorrido histórico que da lugar a la obligatoriedad de la educación inclusiva en Buenos Aires, Argentina. Estos documentos se enmarcan en un momento de transición hacia otro momento orientado fundamentalmente por el paradigma de derechos. Asimismo, marcan un corrimiento del foco desde la individualidad y la patología a un modelo social, a partir del cual la discapacidad se concibe en función de la interacción de los sujetos con las barreras que presenta el medio para desenvolverse de manera autónoma y en igualdad de condiciones que los demás. En esta línea se los considera a los sujetos PCD con el mismo derecho de participar en la sociedad que todos los sujetos y a la sociedad como responsable de eliminar las barreras que lo impidan.

De esta manera, la investigación se desarrolla con base en un diseño cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio, apoyado en el análisis documental y bibliográfico.

Si bien es posible identificar, en el sistema educativo, numerosas regulaciones que pretenden orientar a las escuelas hacia la inclusión y reconocen a la inclusión educativa como un derecho para todos, existen desde la historia hasta la actualidad numerosas barreras que impiden su ejercicio pleno. Por esta razón consideramos de suma relevancia los aportes de la investigación al campo ya que presenta un panorama general del abordaje de la problemática y ofrece aportes para analizar su avance en el camino hacia una plena inclusión.

¹ Consideramos relevante la incorporación de la Convención al estudio ya que marca un antes y un después en la historia de la Educación de las PCD al definir la discapacidad de manera tal que responsabiliza a la sociedad por las barreras del entorno que impiden la plena participación de los sujetos con discapacidad. De la misma manera, el Índice de Inclusión es un recurso de apoyo para las escuelas en materia de inclusión educativa de las PCD.

Capítulo 1: Discapacidad como constructo social

Introducción

Definir la discapacidad y lo que implica la concepción a la que nos referiremos en la presente investigación, no es algo sencillo. El campo de la discapacidad -entendiendo este término de manera extensiva a todas las personas con limitaciones físicas, sensoriales y mentales- se ha caracterizado por la mudanza terminológica en la asignación de nombres, etiquetas y denominaciones referidas tanto a las personas como al proceso de atención a las mismas. Más aún, podemos decir que es un campo complejo por la heterogeneidad de términos, conceptos, sujetos implicados, objetivos perseguidos, criterios utilizados, modelos de análisis, y estrategias de intervención.(Aguado, 1993)

Por este motivo, en este capítulo intentaremos reconstruir la noción de discapacidad como constructo social.

Discapacidad: terminología

Entre los términos utilizados podemos destacar las siguientes maneras de definir “discapacidad” (Aguado, 1993): a) Referidos a las personas con limitaciones psíquicas: idiotas, imbeciles, morones, oligofrénicos, subnormales, débiles mentales, disminuidos, retrasados mentales, retardo en el desarrollo, deficientes mentales, dificultades de aprendizaje permanentes, necesidades especiales; b) Referidos a las personas con limitaciones físicas y/o sensoriales: Lisiados, tullidos, impedidos, inútiles, inválidos, desvalidos, mutilados, minusválidos, deficientes, incapacitados, discapacitados; c) Referidos al proceso de atención: beneficencia, asistencia, prevención, reeducación, readaptación, rehabilitación, habilitación, tratamiento, educación, recuperación profesional.

Muchos de los términos citados, a pesar de ser representativos de concepciones médicas, psicológicas, educativas o sociales ya superadas o inadecuadas para los tiempos actuales, en la actualidad siguen siendo utilizados por un número considerable de profesionales. Es sorprendente comprobar la frecuente falta de rigor o actualidad en el uso de denominaciones, etiquetas o diagnósticos. La causa no está por supuesto en las personas que hacen ese uso, al menos no de manera exclusiva, sino que probablemente proviene de una formación deficitaria y poco estructurada respecto al conocimiento de las PCD.

Evolución histórica de concepciones y mentalidades

Una acertada síntesis de la evolución histórica de las concepciones y mentalidades sobre la discapacidad es la recogida en España por Puig de la Bellacasa (1990), quién realiza un análisis histórico-crítico de las ideas, actitudes y concepciones diferenciando tres etapas: el paradigma tradicional, el paradigma de la rehabilitación, y el paradigma de la autonomía personal.

Al hablar de paradigma tradicional nos referimos a la actitud mantenida de manera tradicional por la sociedad, que asigna un papel de marginación orgánico-funcional y social a las personas con discapacidad ubicándolas en un sitio marcado, en un puesto asignado, con el denominador común de la dependencia y el sometimiento (Puig de la Bellacasa, 1990). Según este autor se los ha considerado "seres anormales que despiertan actitudes opuestas, pero en realidad ligadas por raíces comunes de valoración-des valoración: el rechazo y la protección"(1990: 80). El individuo con discapacidad sería a la vez entendido como manifestación de lo sagrado y como expresión del mal.

Esta idea nos remite a Francine Muel (1981) quien realiza una investigación donde se ve históricamente cómo se desarrollaron determinadas prácticas y discursos en función de demandas institucionales y sociales de la época. En este marco, introduce a la escuela como un claro ejemplo, señalando que era una escuela para todos hasta la aparición del discurso médico psicológico que determinaba que si el sujeto no cumplía determinadas capacidades, se lo excluía de esa institución ya que interfería en el aprendizaje de los otros sujetos, poniendo fin a una escuela para todos. Encontramos entonces un discurso científico, médico, psicológico y pedagógico que justifica y fundamenta que ese sujeto tiene capacidades especiales o es anormal. Es en este proceso que se construye el discurso de la psicología evolutiva sobre la *normalidad*; sobre lo que se espera que el sujeto haga a determinada edad y en determinado momento. Esto explica a este conjunto de personas que no están en la escuela, que no pueden estarlo ya que no entran en el conjunto de personas consideradas "normales" de la época. Estos discursos entonces se incorporan e internalizan volviéndose discursos científicos legítimos y no cuestionados: tradiciones. Dentro de estas nociones se enmarca este paradigma tradicional de discapacidad.

Frente este modelo que mantiene una actitud de rechazo hacia los “anormales” surge el paradigma de la rehabilitación. Este nace emparentado de la concepción del modelo médico de discapacidad que la define como un problema personal, directamente causado por la enfermedad, trauma o estado de salud. De esta manera centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades. Por ello, se precisa su rehabilitación (física, psíquica o sensorial) mediante la intervención profesional de diferentes especialistas que mantienen el control del proceso de rehabilitación. Los resultados de ese proceso de rehabilitación se miden por el grado de destrezas funcionales logradas o recuperadas y por la ubicación en un empleo remunerado. Este paradigma es en el que mayoritariamente están inmersos los profesionales y la sociedad occidental, a pesar que coexisten todavía hoy muchas actitudes identificadas con el modelo tradicional. La rehabilitación supone entonces, la superación del modelo tradicional basado en las actitudes de rechazo y protección, pero sigue arrojando algunos problemas relativos al peso omnipotente que tiene el profesional, quién controla el proceso de rehabilitación y relega a la persona con discapacidad a un rol de cliente o paciente. En este enfoque, en palabras de Blanco Guijarro(2008), las instituciones cumplen un papel central en relación a la segregación y aislamiento de las PCD en la sociedad. Considerando las escuelas particularmente, surge la modalidad de “Escuelas Especiales” (E.E.). A diferencia del paradigma tradicional, las PCD sí tienen un lugar en el sistema educativo y poseen el derecho de participar en él pero de manera segregada. La modalidad “Especial” se encargó de agrupar a las PCD según su déficit, en escuelas separadas y sin involucrarse con otras personas, alejándose del concepto de una escuela para todos. Esta situación de marginalidad y dependencia del sujeto respecto a su proceso de rehabilitación ha sido contestada directamente por grupos de personas con discapacidad física, dando lugar al movimiento denominado "independent living" que ha sido traducido al castellano como "vida independiente" o "autonomía personal"²

Siguiendo esta línea, el paradigma de la autonomía personal surge con la defensa de los derechos civiles de colectivos sociales minoritarios o marginales. Uno de los énfasis fundamentales del movimiento por la vida independiente consiste en la autodeterminación de las personas para decidir su propio proceso de rehabilitación, y se persigue como meta prioritaria la supresión de las barreras físicas y sociales del entorno

²Discapacidad y Derechos. (5 de diciembre de 2012). Discapacidad y derechos. [Archivo de video]. Recuperado desde: <http://www.youtube.com/watch?v=2M7sLizCIMU>

que les rodea. Esa lucha de las personas con discapacidad física por la eliminación de barreras tiene su paralelo en el movimiento pro-integrador en la educación, que tiene como finalidad facilitar el acceso de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) al entorno normalizado. Desde esta perspectiva, el núcleo del problema ya no reside en el individuo sino en el entorno,

No es la deficiencia y la falta de destreza (la discapacidad del sujeto) el núcleo del problema, ni el objetivo final que hay que atacar, sino la situación de dependencia ante los demás. Y ese problema se localiza en el entorno, incluyendo en el concepto de entorno al propio proceso de rehabilitación, pues es ahí donde a menudo se genera o se consolida la dependencia (Puig de la Bellacasa, 1990, p.83).

Este movimiento ha generado algunas perspectivas sociológicas "desde dentro" de la discapacidad, proponiendo una teoría social de la misma. En este sentido, Oliver (1990) plantea que el significado de discapacidad más que comprendido está distorsionado por las definiciones oficiales derivadas del paradigma de la rehabilitación. Esas definiciones y concepciones consideran a las personas con discapacidad como objetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación, generando consecuencias opresivas para las personas al reducir la discapacidad a un estado estático y violar sus componentes experienciales y situacionales (Oliver, 1990). Este autor plantea como alternativa centrarse en las causas y dimensiones sociales de la discapacidad; sostiene que una teoría social de la discapacidad debe estar localizada dentro de la experiencia de las propias personas con discapacidad y sus intentos, no solo para redefinir la discapacidad sino también para construir un movimiento político entre ellos mismos y desarrollar servicios proporcionados con sus propias necesidades autodefinidas.

Así es como el modelo social de la discapacidad considera al fenómeno principalmente como problema "social", desde el punto de vista de la integración de las personas en la sociedad. En este caso la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto complejo de condiciones, que en parte son creadas por el ambiente social. La solución desde este punto de vista esta, por lo tanto, más bien en la actuación social y en la responsabilidad colectiva de la sociedad para realizar las modificaciones ambientales necesarias para que la participación de las personas con discapacidad sea plena en todas las áreas de la vida social. Es decir, aquí la clave se pone en las actitudes y la ideología, y se requieren cambios sociales, donde se debe enfocar a nivel político una perspectiva de derechos humanos. De esta manera, desde este enfoque se plantea una escuela inclusiva, en la que puedan participar todos los ciudadanos, ya no de

manera segregada como en el paradigma anterior, sino una escuela para todos donde se realicen esfuerzos por parte de la sociedad para eliminar las barreras existentes que prohíban la verdadera inclusión, y que no sea el sujeto PCD quien deba adecuarse a los patrones exigidos por el sistema para no quedar excluido o segregado. En palabras de Blanco Guijarro, R. son “los sistemas educativos en todo el mundo [quienes] deben hacer frente al desafío de ofrecer una educación efectiva para todos los niños, los jóvenes y los adultos”. (2008:5)

Tabla 1

Caracterización de los principales paradigmas de discapacidad

	Paradigma Tradicional	Paradigma de Rehabilitación	Paradigma Social
Discapacidad	Manifestación del mal	Déficit enfermedad	Personal: Déficit por barreras del entorno
Sujeto	De beneficencia	De asistencia	De derecho
Educación	Excluida	Segregada	Inclusiva

Inclusión

Este recorrido histórico por las transformaciones del concepto de discapacidad, permite evidenciar que, si bien se realizaron movimientos, prácticas, entre otras cosas para incluir a estas personas en la sociedad, desde los inicios hasta el día de se encuentran ámbitos sociales de los que las PCD se encuentran excluidos. Es frente a esta exclusión social que surgen los movimientos de “vida independiente” y “autonomía personal” mencionados anteriormente. Como sostiene Parrilla Lata (2002) para hablar de inclusión es necesario referirnos y ahondar en la exclusión. Es decir, no hay inclusión sin previa exclusión. Así, la inclusión nace como respuesta o lucha para aquellos excluidos de la sociedad.

Si bien este trabajo pretende ahondar en la inclusión educativa de aquellas PCD, es necesario conocer de dónde vienen estos términos y estas nociones. En primer lugar, como afirma Parrilla Lata “la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo).” (2002: 13). Por lo tanto, no podemos hablar de la inclusión educativa sin enmarcarla en la sociedad y en reconocer la necesidad y el derecho de todas las personas de ser incluidos en ella. La educación toma relevancia en este

discurso por ser parte del espacio de socialización de las personas y por ser un derecho para todos. En lo que respecta a las PCD, es un recorte que el trabajo realiza, en parte, por interés. Pero la inclusión social y por lo tanto educativa comprende la inclusión de todas las personas sujetas de exclusión a la sociedad, no solamente aquellas con NEE o capacidades diferentes. El concepto de NEE implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, en el contexto educativo más normalizado posible. (Blanco, 2000)

¿De dónde surgen estos conceptos y nuevos paradigmas sobre la inclusión, educación y la discapacidad? Como ponderamos en los párrafos anteriores, a partir de la segunda mitad del siglo XX surgen los movimientos de “vida independiente” o “autonomía personal” como manifestaciones frente a la exclusión y marginación de ciertos sectores de la sociedad. De esta manera, podemos observar el inicio de una nueva conciencia social, que luego la UNESCO resalta y expande a nivel mundial. En 1990, en Jomtien, Tailandia UNESCO realiza una conferencia donde se comienza a promover, desde un pequeño número de países desarrollados y, específicamente desde el ámbito de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos (EPT), esbozando así la primera idea sobre inclusión. En ella, esta conciencia sobre la exclusión comienza a expandirse. En 1994, UNESCO celebró en Salamanca, España, la Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales, bajo el lema «Acceso y Calidad». Es en el marco de esta conferencia cuando se produce una redefinición del término integración que nos lleva a la Inclusión. La bases en que se asienta el principio de integración ya deja evidente la necesidad de una aproximación del entorno al sujeto, desplazando de la persona al entorno la responsabilidad en el proceso de incorporación. Por esta razón nos basaremos en la idea de Parrilla Lata cuando argumenta que la inclusión no es un nuevo enfoque, si no que es, más bien, “como un reenfoque, un reorientar una dirección ya tomada, un corregir los errores atribuidos a la integración educativa” (2002: 24). Ya que si bien estas reformas integradoras suponen realmente una fuerte revolución y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación, la mayoría de estas medidas integradoras que intentan atender a la diversidad “acaban reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento (cuando no al fortalecimiento) de las desigualdades” (Parrilla Lata, 2002, p.24).

A partir de estos cambios de paradigmas y tomas de conciencia social, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades define discapacidad como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.” (2006: 2) Y se concibe a la inclusión, en este marco, como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación de toda persona. Éstas al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema, no solo en los que remiten a la educación: en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de cada organización para que pueda atender la diversidad. Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. En el Artículo 24 de la Convención, los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva: “Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.” (2006: 20).

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. Se obtuvieron 82 firmas de la Convención y 44 del Protocolo Facultativo, así como una ratificación de la Convención. En el año 2008, la Convención se incorpora a la Constitución Nacional, afirmando la obligatoriedad de la educación inclusiva. Al hablar sobre inclusión educativa creemos relevante traer a colación a Mel Ainscow quien ha realizado numerosos trabajos en torno a esta cuestión considerándola principalmente como un proceso. En esta línea, la inclusión debe ser tenida en cuenta como una búsqueda de formas más adecuadas de responder a la diversidad, no únicamente de aprender a convivir con la diferencia sino de “aprender a aprender” de ésta. De este modo la diferencia es un factor positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. Tal cambio de percepción se basa en la idea de que las modificaciones realizadas para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos. “Una formulación de tal naturaleza supone que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como el

estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico.”(Ainscow, 2003: 2). Asimismo, Camilloni (2008) cita a OFSTED 2006 cuando afirman que “a menudo se observó que las escuelas que proveen bien (de educación) a los alumnos con necesidades especiales se caracterizan por dar buena o mejor educación a todos los alumnos” (2008: 9).

Segun, Blanco Guijarro, afirma la relevancia de la temática abordada y señala que “el concepto de educación inclusiva no es frecuentemente bien comprendido y hay variadas interpretaciones del mismo en todo el mundo”. (2008:9). Siguiendo esta línea, Ainscow (2003) señala que existe una confusión considerable sobre el significado real del término “inclusión”. Esta se debe en cierto modo a los diferentes usos que se le otorga a esta palabra. Por ejemplo, la asignación de ciertos términos como: “*inclusión social*”, “*educación inclusiva*”, “*inclusión educativa*”, “*escuelas inclusivas*”, entre otros. Las diferencias sutiles entre tales conceptos contribuyen a crear un clima de confusión en torno a los objetivos de la inclusión y, por supuesto, supone que la reforma educativa sea aún más complicada en contextos donde no se comprende el significado del término. “Es así como el avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países.” (Ainscow, 2003:2).

Habiendo realizado un recorrido histórico sobre las diferentes concepciones y mentalidades en torno a las PCD y su participación en la sociedad, podemos observar como las fluctuantes definiciones sobre el término “discapacidad” determinaron a lo largo de la historia la posición que estos sujetos ocuparon en la sociedad, pasando de la exclusión total a ser sujetos de derecho a la inclusión. La educación, las escuelas, son las instituciones que evidenciaron desde sus comienzos hasta la actualidad con mayor claridad esta problemática y las responsables, en la actualidad, de realizar los esfuerzos necesarios para brindar una educación inclusiva. Tal como sostiene Blanco Guararro,

“la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educados. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema “rígido” de integración es muy limitada”. (2008: 10)

En esta línea, el debate actual sobre la educación recae en la responsabilidad de todas las escuelas en incluir a todos y cada uno de sus alumnos. Por ello, en el capítulo

siguiente puntualizaremos en la concepción de la educación inclusiva como derecho, sobre todo en términos de su impacto en las PCD.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 2: Educación Inclusiva: una cuestión de Derechos

“Hablar de la inclusión educativa desde la perspectiva de “los derechos” no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), tan importante en los últimos 17 años para orientarnos en este ámbito, la inclusión educativa es vista como un principio, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios, recientemente y con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos antes situaciones de discriminación” (Echeita, Ainscow, 2010: 3)

Señalando que existen diversos enfoques en la definición de inclusión, en este trabajo nos apoyaremos en la definición de inclusión educativa que provee la UNESCO, que afirma que es “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (2008; 8). Así entendida la inclusión, la promoción de una educación inclusiva implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar. Asimismo, supone asumir la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, “sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2008; 8).

Se entiende así, que el término inclusión trae consigo hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para toda la población, considerando principalmente a aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de serlo, como en este caso las PCD. Por este motivo, en este capítulo indagaremos en cuándo y cómo empieza a considerarse a la PCD como sujeto de derecho, esto es importante para intentar reconstruir el proceso que dio lugar a la educación inclusiva como derecho.

Un recorrido por acuerdos Internacionales:

El modelo que dará paso a la inclusión.

Como observamos anteriormente en el recorrido histórico de concepciones y mentalidades sobre PCD, en general los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración, en relación a los paradigmas existentes en cada época. Creemos relevante resaltar brevemente la definición de estos términos para luego profundizar en el análisis del pasaje de estos enfoques al de la inclusión.

La exclusión en términos educativos se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante -o grupo de estudiantes- de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en igualdad de condiciones con los demás estudiantes. En este enfoque, se impide que el estudiante con discapacidad se incorpore al sistema de enseñanza en razón de su edad, de su nivel de desarrollo o de un diagnóstico y se le coloca en un entorno de asistencia social o sanitaria, sin acceso a la educación. Por el otro lado, por segregación entendemos que un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela común, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del sistema educativo. Este último enfoque se centra exclusivamente en reforzar la capacidad del estudiante para cumplir las normas establecidas¹.

Tal como sostiene Mariana Luzuriaga (2014), a mitad del siglo XX y en armonía con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los años '60 y '70, nacieron diferentes movimientos que fomentaron la incorporación de los sectores segregados a la escuela común.

A partir de los años 50 y 60 comenzó a producirse un profundo cambio en la concepción de la Educación Especial en varios países del mundo, aun cuando se seguía hablando de niños diferenciales, etiquetándolos a partir de su déficit. En los años 50, en Noruega, y en los 60 en Suecia se consideró por primera vez la importancia de la relación entre las PCD y su contexto. Se comenzó a difundir el principio de normalización, es decir, que el contexto debía ser normalizado para asegurar la futura integración y participación de los niños, como sujetos de derecho que merecen iguales criterios de justicia e igualdad. (Blanco, 1998). En 1978 se publicó el Informe de Mary Warnock, elaborado por el Comité de Educación para Inglaterra, Escocia y Gales, allí surge un concepto de que avanza dando aún

¹ Véase UNICEF, *The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education* (Ginebra, 2012).

mayor responsabilidad al sistema educativo, ese concepto es el de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Una nueva perspectiva se abre desde este enfoque, se desdibuja el modelo médico que sustentaba una educación que partía del déficit y segregaba a las PCD, de una valoración sólo individual, de categorías diagnósticas, fijas y carentes de movilidad, a una visión optimista que parte de un modelo pedagógico que apunta a la valoración del contexto por su carácter de interactividad, relatividad y transitoriedad.

La fuente de inspiración y de sólidas orientaciones para avanzar hacia la integración escolar, fue la Conferencia Mundial sobre N.E.E., celebrada en Salamanca en 1994, “rompe con la antigua lógica segregacionista al incitar a los gobiernos a “adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994: Art. ix) [lo que] implica la transformación de la EE que pasa a ocupar el lugar de la excepción (y no de la norma) para la escolarización de las PCD.”” (Luzuriaga, 2014: 29)

Se intenta, a partir de esta declaración, modificar definitivamente el paradigma tradicional para reconocer que cualquier alumno y no sólo las personas con discapacidad pueden necesitar ayuda en el tránsito curricular; se asume que la escuela debe atender la diversidad, que debe ser comprensiva de las diferencias y que el respeto por ellas es el medio eficaz para lograr mayor calidad con equidad. Esto nos lleva a pensar que el criterio de cambio físico solamente era insuficiente para lograr la integración de alumnos con N.E.E. y comienza a entenderse la integración en términos de participación curricular y social en el aula común. El papel atribuido al alumno se modifica: pasa de ser el sujeto con deficiencia y pasivo a ser el sujeto y objeto de la integración.

Pero este término no predomina durante mucho tiempo más. Como trabajamos en el capítulo anterior, es con la llegada del movimiento “Vida Independiente” y el Paradigma Social de Discapacidad, que se decide reemplazar el concepto N.E.E. por personas con Discapacidad, siendo que todos los sujetos tenemos capacidades diferentes y por lo tanto necesidades educativas especiales. De la mano con esta modificación, la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2006) dio un carácter jurídico obligatorio al concepto de "sistema de educación inclusivo", que se reconoció como único medio para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en pie de igualdad con los demás alumnos. Dicho de otro modo, en la Convención se subrayó que el derecho a la educación es, en realidad, el derecho a una educación inclusiva.

El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a los enfoques anteriores. Como se indica en el prefacio de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción

para las Necesidades Educativas Especiales, está inspirada por el "reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir 'escuelas para todos' esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual."(1994: 3). Según esta declaración, los sistemas educativos inclusivos son aquellos en los que las escuelas utilizan "una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas", incluidos aquellos con discapacidad. (1994: 3). En la Declaración se preconiza también un cambio de perspectiva social.

La evolución hacia un enfoque inclusivo de la educación se reflejó en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990, en que se reconoció el problema de la exclusión de los estudiantes con discapacidad de los sistemas de enseñanza. La necesidad de la integración en escuelas comunes se había reconocido en el Informe Warnock ya en 1978. Con la aprobación, en 1993, de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, se introdujo la integración, pero no fue hasta 1994 cuando, en la Declaración de Salamanca, firmada por 92 gobiernos, se propugnó una educación inclusiva. En la Declaración se pidió que las escuelas comunes ofreciesen una educación de calidad a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, sin discriminación en razón de sus necesidades de apoyo (1994). El Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos, de 2000, destacó el hecho de que los sistemas educativos deben ser inclusivos y responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los alumnos.

A partir del nuevo siglo, en febrero del año 2000, el Marco de Acción de Dakar estableció un conjunto de objetivos como por ejemplo atender las necesidades de aprendizaje, dar respuesta a las minorías, suprimir las disparidades entre los jóvenes en la enseñanza primaria y secundaria garantizando un acceso y trayectoria escolar equitativa. Luego, con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Estado se compromete a “asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Art. 24).

“a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo

necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva” (2006; Art. 24)

Esta perspectiva se enmarca en la noción de derechos como inherentes al ser humano, inalienables y universales, desde 1948 bajo la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su Art. 26 establece que “toda persona tiene derecho a la educación” (inc.1) y que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (inc 3). Entonces, para que la educación sea efectivamente un derecho garantizado necesita de escuelas inclusivas que abracen la diversidad. Más de 40 años después, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Dicha Convención dedica los artículos 28 y 29 a la educación y uno (Art. 23) a las PCD, aunque respondiendo al viejo paradigma, se los denomina como “niños mental o físicamente impedidos”. Sin embargo se reconoce “el derecho a disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.”(1989). De esta manera se deja en evidencia el derecho a la educación para todos.

Así, la inclusión reconoce y valora positivamente la diversidad como una realidad inherente al ser humano. La inclusión supone un sistema que contemple a todos, lo que implica rediseñar el currículo, la metodología y didáctica empleada, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo, que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar.

Educación inclusiva, ¿En qué se diferencia de la integración?

La autora Magdalena Orlando (2015), realiza la diferenciación. Según ella, la integración hace foco en que los alumnos alcancen los objetivos que plantea el sistema, en relación a lo que el sistema espera de ellos. La inclusión, por el otro lado, plantea que el sistema se base en propuestas pedagógicas centradas en los alumnos permitiéndole a cada uno el máximo desarrollo de sus posibilidades, priorizando la importancia de la participación de todos, haciendo foco permanente en la remoción de las barreras existentes y con atención a las que puedan presentarse. Ambos principios pueden coexistir pero en planos diferentes: un sistema que es integrador no es inclusivo.

No queda reflejado en la letra de la ley actual que el sistema esté diseñado haciendo foco en la importancia de que cada alumno participe en contextos inclusivos. Es más, la Ley no define Educación Inclusiva, ni da indicios de seguir la lógica

inclusiva. Lo que sí queda claro, por la división que el sistema propone, es que los alumnos que no hacen lo esperado (que no se integran), tienen otra escuela a la cual asistir, o ninguna escuela, dependiendo el caso. La experiencia de años dejó en evidencia la importante limitación de las prácticas educativas llevadas a cabo siguiendo el principio y fundamento de la integración en el sistema. Hoy, con la CDPD, tenemos parámetros legales para exigir que se actúe la inclusión y se evidencian sistemas inclusivos que funcionan.

Como bien distinguen Arnaiz (2003) y Moriña (2002) esta diferenciación puede sintetizarse en este cuadro comparativo:

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la Educación especial (alumnos con n.e.e)	Dirigida a la Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfrazo las limitaciones, porque ellas son reales.

¿Cómo podemos identificar si una escuela es inclusiva?

La creación de indicadores e índices en materia de inclusión resultó en herramientas muy útiles y fáciles de aplicar en cualquier institución que quiera identificar si es inclusiva o no, y en ese último caso, identificar en qué aspectos deben trabajar para serlo. Hay varios modelos que los docentes, directivos, familias y alumnos pueden utilizar para llevarlos a la práctica. En el capítulo 4 exploraremos diferentes herramientas pedagógicas y estrategias posibilitadoras de una escuela inclusiva. De todas maneras consideramos pertinente introducir al autor Climent Giné i Giné quien (2001) sintetiza los factores considerados como clave para construir una escuela inclusiva en los siguientes puntos:

- Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, que a menudo son muchos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.

- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una implicación plena y efectiva en el proyecto, aunque lógicamente puedan darse grados diferentes.
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.
- Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna), como generadora de los procesos de cambio.

La educación inclusiva a nivel Nacional

Como mencionamos anteriormente, en 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño. En nuestro país adquirió rango constitucional desde el año 1994 en virtud del artículo 75 inciso 22 de la Constitución de la Nación Argentina, y fue sancionada como Ley N° 23.849 en septiembre de 1990. De esta manera, se reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación en igualdad de condiciones, aunque por la terminología utilizada y la manera de designar a los sujetos PCD, podemos observar que esta Ley responde a paradigmas de discapacidad anteriores, ya que afirma que los “niños *mental o físicamente impedidos* tienen derecho a recibir cuidados, educación y *adiestramiento especiales*, destinados a lograr su autosuficiencia e *integración* activa en la sociedad” (1989: 18). Vale recordar que desde el año 2006, es la Ley 26.206 la que establece el funcionamiento del sistema educativo en la República Argentina. Esta ley, en su artículo 48 inciso e) busca “promover la inclusión de los/as adultos mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.” (2006: 10). Por otro lado, la

CDPD se incorporó a la Constitución Nacional en el año 2014 por lo tanto La CDPD se encuentra por encima de LNE, pues la Constitución le da a los tratados internacionales rango superior a las leyes dentro de la jerarquía normativa.

El Art 17, de la Ley 26.206 plantea la estructura del Sistema Educativo Nacional, el cual comprende 4 niveles:

1. Educación Inicial
2. Educación primaria
3. Educación secundaria
4. Educación superior.

Y 8 modalidades:

1. Educación Técnico Profesional,
2. Educación Artística,
3. Educación Especial,
4. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos,
5. Educación Rural,
6. Educación Intercultural Bilingüe,
7. Educación en Contextos de Privación de Libertad
8. Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

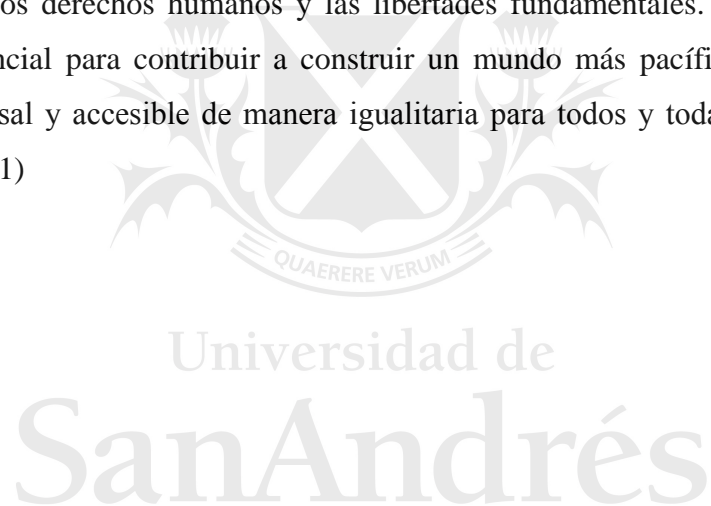
Queda claro entonces que la Educación Especial es una modalidad y que una modalidad es una opción organizativa y/o curricular de la educación común. Ahora, el Art. 42 que refiere a Educación Especial plantea que:

“La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.” (2006:18) Entonces nos preguntamos ¿la educación especial es una modalidad de la educación común, como dice el art. 17? O, ¿es un sistema paralelo, que funciona cuando desde la educación común no se sabe cómo dar respuesta a alumnos que tienen ciertas características?

Los viejos paradigmas aún están vigentes en las prácticas; los alumnos son separados en escuelas especiales según sus diagnósticos existiendo así escuelas para personas ciegas, para personas con discapacidad intelectual, etc. La educación especial como “opción organizativa y/o curricular de la educación común” según el art 17, deja de ser tal cuando en el artículo 42 la LNE establece que la “integración” está condicionada a “las posibilidades de cada persona”, lo cual lleva a que, si la persona con algún déficit percibido no prueba sus posibilidades, queda afuera del sistema de educación común -al cual tiene derecho de pertenecer indistintamente de sus

características-. Esto es así, en los casos que se le permita probar sus posibilidades, porque muchas veces, por el solo hecho de tener tal o cual característica, los alumnos son matriculados en escuelas especiales, sin derecho a opción alguna.

Así, si bien la CDPD es una herramienta jurídica vinculante que asegura a las personas con discapacidad participación plena, esta convención viene a reafirmar derechos, no a otorgar derechos nuevos, viene a evidenciar una vulneración de derechos histórica hacia un grupo y con ello habilita a cuestionar diferentes planos de un armado social que genera y reproduce malestar (no sólo para con las personas con discapacidad). Seguir su lógica e incorporar los conceptos que propone, nos guía a elaborar un sistema que valore que todas las personas participen equiparando oportunidades en la comunidad de la que forman parte. Podemos afirmar entonces que “la educación es tanto un derecho humano como un medio vital para promover la paz y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. A fin de que se realice su potencial para contribuir a construir un mundo más pacífico, la educación debe ser universal y accesible de manera igualitaria para todos y todas.” (Rosa María Torres, 2008, p.1)



Capítulo 3: Normativa Nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ¿qué establece, a quiénes implica, qué garantiza?

Introducción al marco normativo

Una de las mayores problemáticas en la historia de la discapacidad a la hora de tener en cuenta la temática es la falta de visibilidad y de información respecto a las normas vigentes, para el efectivo cumplimiento de las leyes primero se deben conocer. Por este motivo, a lo largo de este capítulo intentaremos identificar y analizar las normas y regulaciones a nivel nacional que acompañaron este proceso que dio lugar a la obligatoriedad de la educación inclusiva en la Argentina.

Toda la normativa existente relacionada a la discapacidad fue escrita en distintos momentos históricos, esto significa que muchas veces podremos encontrar en ellas terminologías y posturas que no concuerdan con el Paradigma de Autonomía Personal y el Modelo Social de la Discapacidad, sino que en numerosas oportunidades refleja y recoge resabios de paradigmas anteriores.

En primer lugar analizaremos las leyes a nivel Nacional y luego nos adentraremos en las regulaciones específicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Respecto de la discapacidad a nivel nacional abordaremos las dos leyes marco, 22.431 y 24.901. Las mismas sientan las bases acerca del cumplimiento de los derechos de las PCD y esbozan los programas y los beneficios mediante los cuales se cumplen dichos derechos.

La ley 22.431 crea el documento nacional denominado Certificado Único de Discapacidad (CUD), que resulta el medio para el acceso a todos derechos abordados durante la clase. A su vez realiza un primer abordaje de los derechos de las PCD desde una perspectiva integral (Rehabilitación, Educación, Trabajo y Asistencia Social).

La ley 24.901 establece el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad. En el mismo se estipula con mayor detalle las prestaciones básicas que tendrán cobertura obligatoria por las Obras Sociales, las Prepagas, o el Estado en caso de no poseer ninguna de las anteriores, así como de los servicios específicos que los llevan a cabo.

Por último, la ley 25.730 da origen al programa de Ley de Cheques, que junto con los servicios de salud del Estado, permite cumplir efectivamente con el acceso a las prestaciones instituidas por la 24.901, para el caso de las PCD que no poseen seguros sociales.

Respecto a las regulaciones a nivel de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, intentaremos caracterizar la normativa que posibilita la inclusión de las PCD en escuelas comunes, y los apoyos necesarios. Estas son la ley n° 447, la disposición 32/09, el acta 333 y la resolución 3034.

Normativa Nacional

La ley 22.431 se publica en 1981 y es reglamentada por el decreto 498/83 (B.O. 4/03/83) dos años más tarde. Esta ley es la primera en abordar la completitud de los aspectos referidos a la discapacidad, ya que se realiza a partir de las recomendaciones de algunas declaraciones de las Naciones Unidas, y debido a que previamente existían algunas leyes inconexas entre sí referidas a algunos temas puntuales. En este sentido, la 22.431 genera por primera vez un marco legal que tiene el objetivo de nuclear todo lo referido a la discapacidad. De este modo, da origen al “Sistema de Protección Integral de los discapacitados”, con el objetivo de asegurar a las PCD “su atención médica, su educación y su seguridad social, (...)” (LEY 22.431, 1981: Art. 1). Para ello, la ley define en su artículo 2 a la discapacidad, y en el artículo 3, le otorga potestad al Ministerio de Salud para certificarla, creando el Certificado Único de Discapacidad (en adelante CUD). De esta manera se define el rol del Estado, constituyendo lo que hasta la actualidad persiste como el marco organizador del esquema de respuesta estatal a la problemática de la discapacidad. Si bien los artículos relacionados a la educación son generales y se refieren especialmente a los trayectos educativos elementales, introducen la idea de la integración en los trayectos educativos comunes (Art. 4).

El CUD Es un documento de carácter público que se le otorga a toda persona que lo solicite, en el caso de que posee una deficiencia a largo plazo tanto física, como intelectual, psicosocial, sensorial y/o visceral, que al interactuar con las barreras del entorno, limite su participación plena en la sociedad. El certificado es emitido por una Junta Evaluadora, perteneciente al Ministerio de Salud de la jurisdicción en la que la PCD vive, sin embargo, posee vigencia en todo el territorio nacional. Por otra parte, el CUD no tiene una función en sí mismo, sino que actúa como medio para acceder a los distintos derechos y beneficios que otorgan las leyes y programas nacionales, y de todas las jurisdicciones del país. Es decir, que dicho documento será el requisito imprescindible para realizar la gestión de trámites que le permitirán a la PCD acceder a los derechos y beneficios.

Los derechos a los que se accede mediante el CUD son:

Obtener el Pase Libre en transporte público de pasajeros (colectivo de corta y larga distancia, tren y subterráneo).

Franquicias para la compra de automotores (Ley N° 19.279).

Solicitar el Símbolo Internacional de Acceso para el Automóvil (logo) que permite el libre tránsito y estacionamiento (Ley N° 19.279 Artículo 12).

Obtener si corresponde un lugar exclusivo de estacionamiento cercano al domicilio.

Solicitar una asignación y/o pensión del Régimen de Asignaciones Familiares en ANSeS (Ley N° 22.431 Artículo 14 bis).

Postularse para la administración de pequeños comercios (Ley N° 22.431 Artículo 11).

Solicitar la exención de ciertos impuestos, entre los que se encuentra el pago de patente de un vehículo.

Postularse para un empleo en la Administración Pública.

Cobertura total de las Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad, determinadas por la ley 24.901.

Ahora bien, dichos derechos y beneficios se enmarcan, en primera instancia, dentro de los Servicios de Asistencia y Prevención que se instituyen en el artículo 4 de la ley, como obligaciones del Estado:

El Art. 4 establece que el Estado, a través de sus organismos, prestará a las PCP no incluidas dentro del sistema de las obras sociales, en la medida que aquellas o las personas de quienes dependan no puedan afrontarlas, los siguientes servicios:

a) Rehabilitación integral, entendida como el desarrollo de las capacidades de la persona discapacitada.

b) Formación laboral o profesional.

c) Préstamos y subsidios destinados a facilitar su actividad laboral o intelectual.

d) Regímenes diferenciales de seguridad social.

- e) Escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común.
- f) Orientación o promoción individual, familiar y social.

(Primer párrafo sustituido por art. 3 de la Ley N°24.901 B.O. 5/12/1997)

La ley versará sobre los siguientes temas, que conforman capítulos sobre los que se legisla: Salud y asistencia social, Trabajo y Educación, Seguridad Social y Accesibilidad al Medio Físico. Respecto de la educación, en el artículo 13 se establecen las obligaciones del Ministerio en cuestión:

- a) Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados tendiendo a su integración al sistema educativo;
- b) Dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda, aun cuando ésta no encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial;
- c) Crear centros de valuación y orientación vocacional para los educandos discapacitados;
- d) Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapacitados a tareas competitivas o a talleres protegidos;
- e) Formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación.

Podemos observar que la ley 22.431 no sólo utiliza constantemente terminología relativa al Paradigma de Rehabilitación (“discapacitado”, “integración”), sino que también se sitúa sobre una postura asistencialista en algunos casos. Esto se debe a que su publicación y promulgación tuvo lugar en 1981, veinticinco años antes de que surgiera la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

De todas maneras, al realizar una lectura de la misma, podemos encontrar también, vocabulario perteneciente al Paradigma de Autonomía Personal, o artículos que versan sobre posturas más relativas al Principio de Inclusión, como por ejemplo la ley de cupo laboral, la formación docente, entre otros. Esto sucede porque muchas otras leyes posteriores han modificado en partes a la 22.431.

Dieciséis años después de la promulgación de esta Ley surge la Ley 24.901, para modificarla, ampliarla y especificarla. La misma se publica en 1997 y es reglamentada un año más tarde por el decreto 1193/98. Acuña y Bulit señalan en Políticas sobre la discapacidad en Argentina (2010) que se produce un desplazamiento desde la primera ley hacia la segunda, en el cual ya no es el Estado el único responsable de garantizar los derechos mencionados, sino que cobran un papel fundamental las Obras Sociales y las empresas de medicina prepagas. En este sentido, la ley, junto con su decreto reglamentario y el decreto 762/97, establecen un listado de prestaciones básicas referidas a la discapacidad que las Obras Sociales y las Prepagas deberán cubrir frente al requerimiento de alguna de ellas por las PCD. Esto no significa que el Estado pierde responsabilidad en el asunto, sino que queda focalizado en la población con discapacidad que no puede acceder a dichos seguros sociales por razones socio-económicas.

De esta manera, se crea el Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad, estableciéndose en su artículo 2 que: “Las obras sociales, comprendiendo por tal concepto las entidades enunciadas en el artículo 1º de la Ley 23.660, tendrán a su cargo con carácter obligatorio, la cobertura total de las prestaciones básicas enunciadas en la presente ley, que necesiten las personas con discapacidad afiliadas a las mismas”. (LEY 24.901, 1983: Art. 2)

La Ley enumera las prestaciones básicas que deben brindarse a las PCD y los servicios específicos que integran esas prestaciones, remitiendo a la reglamentación tanto el establecimiento de sus alcances y características particulares como la posibilidad de su ampliación y modificación. Las prestaciones básicas que define el

capítulo IV son las: prestaciones preventivas, prestaciones de rehabilitación, prestaciones terapéuticas educativas, prestaciones educativas y las prestaciones asistenciales. Vale destacar la diferenciación entre las prestaciones terapéuticas educativas y las prestaciones educativas; por prestaciones terapéuticas educativas se entiende a aquellas que implementan acciones de atención

“tendientes a promover la restauración de conductas desajustadas, adquisición de adecuados niveles de autovalimiento e independencia, e incorporación de nuevos modelos de interacción, mediante el desarrollo coordinado de metodologías y técnicas de ámbito terapéutico-pedagógico y recreativo”.(LEY 24.901, 1982: Art. 16)

Por el otro lado, las prestaciones educativas refieren a

“aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad.” (ley 24.901, 1983: Art. 17).

Podemos observar que cuando se trata de prestaciones educativas hace referencia a la escolaridad especialmente a las escuelas comunes “en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita” (Art. 22).

Luego, en el capítulo V, la ley determina los tipos de servicios específicos que ofrecerán las prestaciones básicas citadas anteriormente. Las referidas a educación son: Educación inicial (Art. 21), Educación General Básica (Art. 22), Formación Laboral (Art. 23), Centros educativos terapéuticos (Art. 20). Centro educativo terapéutico es el servicio que se brindará a las personas con discapacidad “teniendo como objeto la incorporación de conocimiento y aprendizaje de carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico.” (LEY 23.901, 1983: Art 20)

Aquí, podemos observar cómo esta Ley se encuentra interpelada nuevamente por el Paradigma de Rehabilitación y el Principio de Integración. Además de que los primeros dos servicios, Educación Inicial y Educación General Básica, apuestan en mayor medida a la educación especial, no se contempla específicamente la escuela media, sino que se dirige directamente a la Formación Laboral. Por otra parte, el Centro Educativo Terapéutico tiene funciones más relativas a la rehabilitación, que a la educación. Por último, en el artículo 35 se establece el derecho a los apoyos para acceder a las distintas prestaciones. “Es la cobertura que tiende a facilitar y/o permitir la adquisición de elementos y/o instrumentos de apoyo que se requieren para acceder a la habilitación y/o rehabilitación, educación, capacitación laboral y/o inserción social, inherente a las necesidades de las personas con discapacidad.”(LEY 24.901, 1983: Art.

35) Es importante destacar que la ley de Prestaciones también habilita la cobertura total de ayudas ortopédicas, así como de apoyos tecnológicos y de otras índoles que permitan la rehabilitación y la inclusión social de las PCD. En este sentido resaltamos este aspecto de la ley ya que permite que en muchas ocasiones las PCD y los docentes puedan contar con diferentes herramientas que posibiliten la inclusión de las PCD en las escuelas comunes. En el siguiente capítulo nos adentraremos en esta temática y analizaremos las herramientas y estrategias existentes para favorecer la verdadera inclusión.

En 2003 se publica y reglamenta La ley 25.730, la cual crea un fondo nacional a partir del cobro de una multa para los cheques rechazados por falta de fondos, por no tener autorización para girar en descubierto, o por defectos formales (LEY 25.730, 2003: Art. 1). Dicho fondo se encuentra totalmente destinado a la temática de la discapacidad, por lo que se crea el Comité Coordinador de Programas para Personas con Discapacidad que regula los lineamientos de otorgamiento de estos fondos y los ejecuta.

Este programa de la nación es de suma importancia porque no sólo asiste a las jurisdicciones del país y a las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para que desarrollen políticas públicas, programas y medidas a favor de las PCD; sino que también permite la atención a las PCD que por cuestiones socio-económicas se encuentra fuera del sistema de las Obras Sociales y las Prepagas. De esta manera, se permite el cumplimiento de algunas de las prestaciones básicas estipuladas por la 24.901, que quedaban por fuera de servicios que el Estado ya brinda, tales como la obtención de prótesis, ayudas ortopédicas y apoyos tecnológicos que faciliten su inclusión.

Es importante destacar que las PCD que no poseen Obras Sociales ni Prepagas, pero que por ser beneficiarias de la Pensión No Contributiva por motivos de discapacidad, se poseen el seguro social de PAMI o Incluir Salud, también pueden aplicar para los programas de Ley de Cheques.

Los lineamientos que aborda este programa son:

- a) Programas destinados a la implementación de la Ley 24 901: Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad.
- b) Programas destinados a favorecer la autonomía de las PCD.
- c) Programas que favorezcan la prevención de deficiencias y discapacidades, detección precoz y atención temprana.

- d) Programas de accesibilidad al medio físico y comunicacional.
- e) Programas alternativos de contención social.
- f) Programas de promoción de la educación integrada en todos los niveles.
- g) Programas de inserción laboral en el ámbito protegido y abierto.
- h) Programas que favorezcan la integración y participación de las PCD en las actividades artísticas, recreativas y deportivas.
- i) Programas de incentivo a la investigación y desarrollo sobre la temática de la discapacidad.
- j) Programas destinados a compensar, mientras dure la emergencia, los incrementos en las prestaciones que se financian.
- k) Programas de apoyo a centros y servicios de rehabilitación.
- l) Programas de atención a la situación de emergencia crítica de las PCD.
- m) Programas de transporte institucional.
- n) Programas de promoción del asociacionismo de personas con

Podemos observar que en la ley 25.730, al haber sido publicada en el 2003, posee un enfoque más relativo al Paradigma de la Autonomía Personal y al Principio de la Inclusión, aunque su terminología pueda remitir a paradigmas anteriores en algunos momentos.

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Si bien ya nos detuvimos en esta ley en el capítulo anterior, consideramos relevante sus aportes para en análisis de la normativa vigente en materia de inclusión educativa para las PCD. El objetivo de esta ley con respecto a las PCD es “Brindar a las personas con discapacidad, (...) una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (LEN, 2006: Art. 11, Inc. N). Tal como sostiene Mariana Luzuriaga “En Argentina, mientras avanza y se afianza el paradigma del modelo social, aún existen 1846 escuelas especiales a las que asisten 102.374 estudiantes (DiNECE, 2012)” (2014: 35). Lo que ella resalta es la transformación de “este trayecto educativo” (Íbid.) y lo ejemplifica con el Art. 42 de esta Ley donde “se la concibe como una “...modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (Luzuriaga, 2014: 35.) De esta manera, la autora destaca un carácter

compensatorio de esta ley en la que se atienden cuestiones que la educación común no logra abordar.

“distanciándose de su función original como ámbito único y exclusivo para educar a las PCD.” (Íbid.)

Normativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En el año 2000 se promulga la Ley 447, Ley marco de las políticas para la plena participación e integración de las personas con *necesidades especiales*, la cual establece un régimen básico e integral para la prevención, participación, rehabilitación, equiparación de posibilidades y oportunidades y para la participación e integración plena en la sociedad de las *personas con necesidades especiales*.

“La regulación de tales políticas se efectúa en esquemas de plena participación social y política garantizando que tales normas queden definitivamente integradas en la legislación general para asegurar la igualdad de posibilidades y oportunidades en los campos del trabajo, la salud en materia de prevención, atención y rehabilitación, la educación, el hábitat, el transporte, la cultura, el deporte, la recreación y en todos los demás planos de su desarrollo personal, social y económico.” (LEY 447, 2000: Art. 2)

Observamos la manera en la que esta Ley intenta generar una igualdad de oportunidades para las PCD pero utiliza nociones y conceptos de paradigmas anteriores tales como “personas con necesidades especiales”, “rehabilitación” e “integración”, distanciando a las PCD de esta igualdad y situándolas en un lugar de segregación y asistencialismo.

De esta manera, en el año 2009, enmarcados ya en el Paradigma de Autonomía Personal, se dicta la ley N° 3116 que modifica la Ley N°22 con respecto a la terminología de Discapacidad, y establece que “[se utilice], en el ámbito del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la denominación "Personas con discapacidad", para todas aquellas que tuvieren algún tipo de discapacidad.” (LEY 3116, 2009:1). Podemos observar cómo, la promulgación de la Ley 26.378 marca un antes y un después respecto a la participación de las PCD en la sociedad, ya observamos que comienzan a modificarse ciertas leyes y regulaciones pertenecientes a paradigmas anteriores, en línea con los derechos de las PCD.

Apoyos para la inclusión de PCD en escuela común

En el año 2009 se crea la Disposición N° 32/39-DGEGE-09 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal la cual unifica y ordena los procedimientos para hacer posible la inclusión de niños y jóvenes con “necesidades educativas especiales” en educación común en todos los niveles y modalidades. Esta disposición establece que la inclusión educativa es un proceso que debe gestionarse en una red de acuerdos e intervenciones en beneficio de los destinatarios.

En esta línea, se crea el *Acta 333* el cual introduce en concepto de *apoyo* considerándolo como aquellos recursos humanos que el estudiante requiera para facilitar el proceso de inclusión en cualquier nivel del sistema educativo común.

“los apoyos pueden adoptar distintas formas según el requerimiento del estudiante y/o la comunidad educativa. Los pueden brindar los docentes, profesores con conocimiento especializado, (docentes de educación especial), otros profesionales (psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, intérpretes de lengua de señas, entre otros) y/o asistentes personales.” (Acta 333, 2015: 2)

De esta manera, toma relevancia la Resolución 3034 – *DGEGE* “Reglamento de desempeño del Acompañante Personal No Docente (APND)” creada en el año 2013 para regular este apoyo en las escuelas comunes. Como mencionamos anteriormente, “la supervisión del Nivel y el Equipo de Apoyo (EOE/ASE) acordara – conforme a lo dispuesto por la Disposición N° 32/DGEGE/09 – los apoyos necesarios para organizar la trayectoria escolar del alumno/a.” (Res. 3034, 2013:3)

Una de las cuestiones que aborda esta resolución es la permanencia del alumno en la escuela independientemente de la tramitación de la autorización del ingreso del APND. Observamos entonces, la manera en la que se hace efectivo el derecho a la inclusión educativa de las PCD por lo menos en materia de permanencia en la institución.

En esta línea, dando por sentada la inclusión en términos de permanencia dentro de la escuela de educación común, en el capítulo siguiente puntualizaremos en las herramientas pedagógicas posibles de ser utilizadas dentro del aula por el docente o APND, cuando se requiera, para favorecer la verdadera inclusión en tanto enseñanza y aprendizaje.

Capítulo 4: Educación Inclusiva: ¿es posible? ¿cómo?

Introducción

A lo largo del trabajo de investigación fuimos realizando un recorrido por diferentes corrientes y paradigmas sobre el término discapacidad e inclusión, entre otros, y analizando algunas leyes que regulan los derechos de las PCD en relación a la educación, concluyendo en el derecho de las PCD a recibir una educación inclusiva, en igualdad de condiciones que los demás. Pero corriéndonos de las teorías expuestas anteriormente y adentrándonos en el mundo de la realidad concreta escolar, nos preguntamos ¿cómo es posible garantizar la inclusión educativa en un sistema completamente homogeneizador?, lo que nos lleva luego a preguntarnos ¿a qué refiere la inclusión educativa en las escuelas?

La escuela tradicional es una institución que surge con la creación de los estados nacionales modernos, con el objetivo de integrar y de formar a la población nacional. Es por ello que,

“desde su misma creación, las escuelas recibieron un mandato homogeneizador dentro del cual, para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, se implementó el modelo de graduación por edad, cuyo propósito fue hacer gobernable la natural heterogeneidad etaria y organizar los niveles de instrucción”. (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 19)

Ahora bien, este argumento de la escuela homogeneizadora tuvo éxito ya que respondía a una demanda concreta y necesaria de esa época, pero si actualmente sostenemos el derecho a la educación inclusiva ¿qué lugar se les otorga a las PCD en esa escuela?, ¿qué sucede con esa escuela en la actualidad? Tal como sostienen Anijovich, Malbergier y Sigal, (2004) “la homogeneidad traspasó sus límites de ordenamiento pedagógico y se transformó en serialización, en un rasero nivelador que anula toda diversidad natural” (p.20) ¿en qué lugar quedó el alumno en dentro del objetivo de esa educación?

Enseñanza para la diversidad

“La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.” (Blanco,R: 1999 :10). Según Anijovich, Malbergier y Sigal (2004) la educación inclusiva consiste en contemplar la diferencia del ser humano entre sí no solo en el aspecto físico sino más aun desde el punto de vista psicológico, social y cultural. Partiendo de esta idea, nos centraremos en el concepto de “enseñanza para la *diversidad*” que plantean estas autoras para adentrarnos en la problemática de la educación inclusiva actual.

El enfoque de educación para la diversidad busca propiciar el reconocimiento de las diferencias así como su aceptación y valoración positiva. Para la escuela, trabajar con la diversidad, supone reconocer que todos somos diferentes. Esta constatación, invita a revisar y

pone en cuestión el concepto de “*normalidad*” y “*anormalidad*”. Ahora bien, ¿cómo tomar en consideración la diversidad natural que existe entre los alumnos – en términos de intereses, aptitudes, inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje, niveles de pensamiento, contextos socio-culturales, entre otros – y transformarla en fuente y estímulo para nuevas formas de enseñar y aprender? Un punto interesante que propone Perrenoud (1990) es el de hacerse cargo de esa diversidad, conocer como aprenden los alumnos, conocer cuáles son sus capacidades e intereses para poder trabajar con ellas día a día en el aula; tener en claro que tal como dice el autor: “si se brinda la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten” (Perrenoud,1990: 234). Para trabajar desde este enfoque es necesario que los docentes vean en sus alumnos un mundo de posibilidades y no una tabula rasa donde ellos impartirán el conocimiento. De esta manera, este enfoque llama permanentemente a la creatividad e iniciativa de los maestros.

¿Cuáles son los objetivos de una enseñanza que atiende a la diversidad?

La atención a la diversidad en la enseñanza, en línea con la noción de inclusión establecida en la CDPCD (2006), supone una postura educativa que otorga a la escuela la responsabilidad de responder a las diferencias por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de los planes de estudio. De esta manera, el alumno se encuentra en el centro del proceso educativo, donde recibe una modalidad de enseñanza que se adapta a sus peculiaridades y posibilidades, con el objetivo de guiarlo al logro de los objetivos propuestos por la escuela en particular y la sociedad en general. Podemos observar que esta corriente habla de un proceso de subjetivación del estudiante, en contraposición con la escuela tradicional y los viejos paradigmas de discapacidad. Por el contrario, se enmarca en el *seno* de la educación inclusiva donde el estudiante es el protagonista. En este sentido, la enseñanza para la diversidad tiene como finalidad el avance y desarrollo de los alumnos en tres áreas centrales: la cognitiva, la personal y la social. (Anijovich, Malbergier y Sigal: 2004)

- Competencias y habilidades cognitivas:

Partiendo de los objetivos educativos correspondientes a los sistemas educativos nacionales, diseñados en función de la diversidad existente entre ellos, se propone el avance de todos los estudiantes. Se tiende al logro de resultados de aprendizaje que impliquen el incremento de los conocimientos y el desarrollo de estrategias de pensamiento y competencias reflexivas en las diferentes asignaturas que se estudian en la escuela.

- Competencias personales:

El objetivo es que el estudiante aumente su interés por aprender de manera placentera y que adquiera habilidades para el aprendizaje autónomo y que se responsabilice por su propio aprendizaje.

- Competencias sociales:

Su objetivo es formar estudiantes que sean participativos, sensibles y respetuosos hacia los demás, y activamente comprometidos con el progreso de su sociedad.

Tal como plantean las autoras, “nos encontramos entonces ante un desafío importante: ¿cómo atender esa diversidad desde los sistemas educativos?” (2004; 9)

El aula heterogénea como respuesta de atención a la diversidad

La noción pedagógica que posibilita la implementación del nuevo paradigma de la diversidad, y también la inclusión verdadera de los individuos a la sociedad es la de aula heterogénea. (Anijovich, Malbergier y Sigal: 2004)

Estas autoras afirman que

“El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar en conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su nivel cognitivo y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos capacidades, dificultades entre otras.” (2004: 23)

El centro de este enfoque es el planteo de la heterogeneidad como la regla y no la excepción. De esta manera, “pierde fundamento el principio según el cual debe existir un programa único, general y obligatorio para todos los alumnos, ya que ese programa solo respondería a las potencialidades de una construcción abstracta, - el alumno promedio de los programas oficiales -”, (Anijovich, Malbergier y Sigal: 2004: 25). Las autoras sostienen que este programa único carecería de respuestas pedagógicas para las necesidades complejas del alumno presente en el aula en la actualidad. Por tal motivo, ellas proponen romper con la homogeneización escolar y respetar esta heterogeneidad existente en el aula como una realidad presente en todos los grupos humanos y en toda la sociedad. Así, vemos nuevamente como recae la responsabilidad ya no en el sujeto estudiante sino en la sociedad, en este caso en los docentes, en planificar la enseñanza utilizando estrategias variadas y adaptadas a las condiciones y posibilidades de los diversos estudiantes. Podemos observar el mismo cambio de foco en el paradigma de Autonomía Personal, donde el sujeto PCD ya no es el responsable por realizar esfuerzos para *integrarse* a la sociedad, sino que es la sociedad – las escuelas en este caso - quien debe garantizar su inclusión educativa.

”El cambio de visión que nos propone este tiempo es reestructurar nuestras creencias. Enriquecer, ampliar, reestructurar y acomodar las nuevas demandas que plantea la enseñanza para que la diversidad no sea un hecho

extraordinario o especial sino un modelo de entender y enriquecernos con las distintas realidades que vivenciamos”(Romina Kosovsky y Andrea Majul: 2011:4).

En definitiva, comprender la diversidad humana como un hecho de partida y no como un problema a resolver.

En esta línea, el aula heterogénea es un espacio en el que todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función de cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, “por ser la atención a la diversidad un enfoque sociohumanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad.” (Anijovich, Malbergier y Sigal: 2004:25)

Siendo entonces la diversidad la norma y no la excepción, es indispensable que el docente en este enfoque tenga una actitud reflexiva en la que pueda repensar sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes actuales y reales que están presentes en las escuelas. Para ello es importante que los docentes vean en sus alumnos un mundo de posibilidades, y no una tabula rasa en donde ellos impartirán el conocimiento. También los docentes deben saber que la dedicación invertida en capacitarse y ser aprendices permanentes de sus alumnos y del contexto actual los pone en una situación de mayor seguridad para afrontar cualquier dificultad. En esta línea, los docentes deberán conocer las diversas maneras en las que los estudiantes aprenden para luego poder utilizar variadas estrategias de enseñanza acorde a los diferentes estilos de aprendizaje. Si por un lado el docente necesita conocer teorías que fundamenten su acción pedagógica, por otro necesita conocer bien el principal destinatario de su acción, o sea, el alumno. Una de las mejores formas de conocer a los alumnos se asienta en la utilización del conocimiento de la teoría de los estilos de aprendizaje, expresamente a través de los instrumentos existentes y validados para la identificación de los estilos predominantes de cada alumno. De esta manera, los estilos de aprendizaje crean diferencias en el aula. Grandes corrientes del pensamiento han estudiado el aprendizaje a lo largo de la historia. Sus fundamentales representantes son: Skinner (1938), Watson (1913/1920), Gagné (1987), Piaget (1999) y Vygotsky (1984) entre otros.

Ahora bien, inmersos en el paradigma de autonomía personal, conscientes del objetivo de la educación actual, tomando al estudiante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto contemplando los diversos estilos de aprendizaje existentes, nos preguntamos ¿qué puede hacer el docente frente a esta realidad? ¿cómo se reestructuran las nuevas prácticas educativas en función de la necesidad actual?

Dar respuesta a la diversidad significa que podamos romper con el esquema tradicional en el que todos hacemos lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma, con los mismos materiales y damos cuenta de lo aprendido en un mismo tipo de evaluación. En esta línea, se hace referencia a planificaciones que dan respuesta al grupo como tal y a cada estudiante dentro del mismo. Es decir, se busca el mayor grado posible de interacción, participación de todos los estudiantes sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno para alcanzar los aprendizajes esperados (Blanco, R. 1999). Esto requiere avanzar hacia planificaciones de aula más diversificadas en las que de entrada se consideren los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los distintos intereses y motivaciones y las características socioculturales de los estudiantes, como su lengua materna, valores o concepciones del mundo y de las relaciones.

Una posible respuesta la encontramos en el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST²) en la década de 1990. El enfoque DUA pone el foco de atención en el diseño del currículum escolar para explicar por qué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Desde el CAST se sostiene que muchos currículums están contruidos para atender a la mayoría de los estudiantes, pero no a todos. Estos currículums conciben que existe una amplia proporción del alumnado que aprende de forma similar. Para estos alumnos se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las tareas, y se elaboran los materiales. Esto provoca que para una minoría, los objetivos son prácticamente inalcanzables. Según el enfoque DUA, el propio currículum impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje. Así, tal como afirman en el CAST: “[...] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Rose y Meyer, 2002: 6).

La propuesta del CAST pasa por dotar de mayor flexibilidad al currículum, a los medios y a los materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje. Desde el CAST sostienen que hacer esto es más posible ahora que hace unos años si se utilizan las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a las características de flexibilidad y versatilidad que poseen los medios digitales.

² Este centro nació en 1984 con el fin de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudiesen acceder al mismo currículum que sus compañeros.

En esta línea, este documento se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción por lo que las programaciones y las situaciones de aprendizaje se diseñan desde el principio (“a priori”) para satisfacer las diferencias de aprendizaje de manera que gran parte de las adaptaciones posteriores pueden ser reducidas o eliminadas. Cuando los currículos están diseñados para alcanzar las necesidades de la media general – excluyendo las de aquellos con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación, e incluso preferencias-, fracasan en proporcionar a todos los individuos oportunidades de aprender justas e iguales.

Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje aplicados a la planificación del aula son:

1) Proporcionar formas múltiples de presentación y representación. (El “¿qué?” del aprendizaje).

Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos con diferencias sensoriales (ejemplo: sordera o ceguera); dificultades en el aprendizaje (dislexia), diferencias culturales o de idioma y demás, pueden requerir todos ellos diferentes maneras de abordar los contenidos. Otros pueden simplemente captar mejor la información a través de un texto escrito. En realidad, no hay un solo medio que sea el mejor para todos los alumnos; el proporcionar opciones en la representación es esencial. En síntesis: considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses, preferencias y múltiples inteligencias.

2) Proporcionar formas múltiples y variadas de expresión y ejecución. (El “¿cómo?” del aprendizaje).

Los alumnos difieren en el modo en el que pueden “navegar en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por ejemplo, personas con discapacidad motora significativa (parálisis cerebral), aquellos que luchan con las habilidades estratégicas y organizativas (déficit de la función ejecutiva, TDHA), aquellos con un idioma materno distinto a la lengua de acogida y demás, abordan las tareas del aprendizaje y demostrarán su dominio de manera muy distinta. Algunos serán capaces de expresarse correctamente por escrito pero no oralmente y viceversa. En realidad no hay un medio de expresión óptimo para todos los estudiantes; proporcionar opciones para expresarse es esencial. En síntesis: considerar diferentes formas de comunicación /expresión, y utilizar estrategias cognitivas y meta cognitivas, que permitan a los estudiantes responder según sus preferencias y estilo para aprender y demostrar lo que han aprendido.

3) Proporcionar formas múltiples de motivación para dar respuesta a variados intereses y preferencias (El “¿por qué?” del aprendizaje).

Los alumnos difieren marcadamente en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Algunos alumnos se “enganchan” o conectan con la espontaneidad y la novedad mientras que otros desconectan, incluso se asustan, al aprender así. No hay un único medio de representación que sea óptimo para todos los estudiantes; proporcionar múltiples medios de compromiso es esencial. En síntesis: se consideran los principios de autonomía, motivación, personalización, variedad.

Se trata en definitiva de promover un currículo y una pedagogía inclusiva o accesible a todos.

“A través de una enseñanza multinivel y la creación de contextos de aprendizaje enriquecedores considerando una diversidad de estrategias que den respuesta a los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los múltiples intereses y motivaciones de los estudiantes, la variedad de códigos de comunicación, los diferentes valores y concepciones de las culturas de origen de los estudiantes, y las necesidades educativas especiales que los estudiantes pueden presentar de manera permanente o transitoria.” (Blanco, R: 1999:10)

Esta autora sostiene que la creación de situaciones de aprendizaje accesibles a todos supone un amplio conocimiento de cada estudiante; sus fortalezas y dificultades, los factores que facilitan su aprendizaje y sus necesidades educativas más específicas o especiales en algunos casos. Esto implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje, y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece para identificar en qué medida se ajusta a sus necesidades y características y qué ayudas y apoyos requieren para tener éxito en su aprendizaje y participar en las actividades educativas.

Recae sobre el docente la responsabilidad de la metodología, la didáctica y las actividades que planificamos, pero no tenemos control sobre el aprendizaje que realizan los alumnos. Son ellos protagonistas de su propio aprendizaje, pero para que el mismo ocurra y tenga lugar, debemos asegurarnos ser muy flexibles en permitir opciones, en permitir caminos diversos, en permitir que los contenidos a desarrollar se presenten de diferente manera.

Índice de Inclusión

¿Cómo podemos hacer para que toda la Institución Escolar en todos sus ámbitos y sectores, no solo en el aula, atienda a la diversidad?

Cuánto más enriquecedor es que no solo los docentes trabajen desde una mirada que atiende a la diversidad sino que todo el proyecto de la escuela, los alumnos y las familias se encuentren inmersos en esa misma lógica. En el año 2002, un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad han elaborado el Índice de Inclusión. Este, es un conjunto de materiales

diseñados para apoyar a las escuelas en su proceso de construcción de una educación inclusiva teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa. Es una guía de acciones a través de una serie de etapas: “exploración y análisis del centro a través de un conjunto de indicadores y preguntas, establecimiento de las prioridades para avanzar a una mayor inclusión implementación de dichas prioridades, y revisión del proceso seguido” (2002: 7). Este material anima al equipo docente a compartir y, construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos y además, les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos. El concepto de inclusión del Índice es amplio; pretende disminuir todas las barreras al aprendizaje y a la participación, independiente de quién las experimenta y dónde se encuentren estas barreras, en las culturas, políticas y prácticas de una escuela. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo los estudiantes altos niveles de logro. El proceso de utilización del Índice de Inclusión es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo.

Aplicando el Índice en las escuelas

El Índice constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación a tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas. Se comienza con la constitución de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias en el análisis de todos los aspectos de la escuela, identificando las *barreras existentes para el aprendizaje y la participación*, y definiendo las prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los avances. La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, que han de ser analizadas en profundidad para identificar la situación actual de las escuelas, así como sus posibilidades para avanzar hacia una mejor inclusión.

El índice propone reemplazar el concepto de N.E.E. por “barreras para el aprendizaje y la participación” (2002:23). Esto significa que nuevamente el obstáculo para el aprendizaje esta puesto por fuera del sujeto PCD y se vincula a su interacción con las deficiencias del *entorno* que lo rodea. De esta manera, las barreras al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: “dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales” (2002: 23). Estas barreras en general impiden el acceso al centro educativo y/o limitan la participación dentro de él.

La primera etapa del Índice se inicia cuando el equipo responsable de la planificación en la escuela establece un grupo de coordinación para llevar a cabo el trabajo con el Índice. Los miembros de este grupo se informan y, posteriormente, transmiten la información al resto del personal de la escuela sobre los conceptos del Índice, los materiales y la metodología con el fin de recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar. En la segunda etapa, los materiales se utilizan como base para hacer una exploración y análisis de la escuela e identificar las prioridades que se quieren desarrollar. La tercera etapa implica hacer las modificaciones en el plan de desarrollo de la escuela para que refleje los objetivos de la inclusión y las prioridades identificadas en la etapa dos. En la cuarta etapa se implementan y apoyan las prioridades de desarrollo y, finalmente, en la etapa cinco se evalúa el progreso en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

El Índice no sólo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo, como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, sino que también tiene como finalidad generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular. Con un apoyo adecuado, el proceso de trabajo con el Índice puede añadir un nuevo impulso al ciclo de innovación y desarrollo de los centros educativos.

Las dimensiones

En este documento, la inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas.

- Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que se valore a cada miembro de la comunidad, lo sienta la base para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. “Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.” (2002: 18) Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

- Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

En esta dimensión se busca “asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (2002:18). Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

- Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión busca que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. “Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación.” (2002:18). En esta línea, el personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo.

Durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de las escuelas, siendo éste un factor importante que puede facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza. A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Vale destacar que aunque estas tres dimensiones aparecen en un determinado orden, deben ser consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión en la escuela.

¿Por qué implementarlo?

En línea con lo que venimos desarrollando desde comienzos del trabajo, la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de éste, sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos. Es necesario profundizar en los factores y condiciones que hacen posible avanzar hacia prácticas inclusivas, transformando la cultura escolar en una cultura de colaboración y valorización de la diversidad, de respeto por las creencias y condición del otro y de mejoramiento de las expectativas de la comunidad escolar con respecto a las potencialidades de aprendizaje de todos el alumnado (Ainscow et al., 2008).

¿Qué rol asume el equipo de conducción?

El concepto gestión, involucra tanto acciones de planificación como de administración, con una serie de operaciones de ajustes, tales como lograr la viabilidad del proyecto educativo, adecuar los requerimientos de su ejecución con los recursos disponibles,

conocer las competencias del personal y organizar los recursos humanos para llevar adelante el proyecto y dar cumplimiento a las metas y actividades trazadas. El desarrollo de un proyecto educativo inclusivo es por naturaleza un proceso dinámico y flexible que requiere de liderazgo y talento político para encauzar adecuadamente, así como para responder oportunamente a las situaciones emergentes, reorientando el proceso, cuando sea necesario.

“Un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral” (González González, 2008:92).

¿Qué rol asumen los docentes?

“La enseñanza es, por encima de todo, una tarea ética y política. Mediante su trabajo el profesorado articula sus mayores esperanzas y sueños de futuro y expone sus valores a la vista de los demás. Dada la dinámica de su trabajo, los profesores necesitan redescubrir continuamente quiénes son y que defiende en el diálogo y la colaboración con los compañeros, a través de un estudio continuo y consistente y mediante una reflexión profunda, sobre el oficio”(Nieto, 2007)

En este marco, creemos relevante traer a colación el concepto de *reflexión docente* como espacio necesario y enriquecedor para la práctica de enseñanza y aprendizaje. Kenneth M. Zeichner (1993) se basa en el concepto de reflexión docente de John Dewey y afirma que

“desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria.” (1993:5)

En este sentido, se asumen como coordinadores de desarrollo, conscientes de que la labor inclusiva de la escuela es la base de una mayor inclusión social de cada estudiante a corto, medio y largo plazo; comparten y construyen nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos y valoran en detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes.

Si bien consideramos que este documento es un instrumento de guía y apoyo para las escuelas en su trayectoria hacia la inclusión, nos preguntamos si será efectiva su aplicación. Se hace evidente que, para consolidar centros escolares que se perciban a sí mismos como inclusivos y quieran una mejora escolar, se necesita que, como mencionamos anteriormente, todo el personal involucrado esté dispuesto a llevar a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación respecto de su labor docente, las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos existentes, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio. Así mismo, la escuela tiene que contar con los recursos necesarios para poder llevar a cabo dicha propuesta. En este sentido, entendemos que el índice deberá ser adaptado según el contexto en el que se desee aplicar y nos preguntamos si en la práctica resultara de manera exitosa.

Currículum

Todo currículum refleja siempre una intencionalidad de un sistema educativo con relación a la población estudiantil. Su contenido es el resultado de un proceso de selección de lo que se considera importante enseñar y aprender en las instituciones educativas, a partir del universo de saberes de un momento histórico determinado. De este modo responde a las preguntas relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Nos enseña Gimeno Sacristán: “El Currículum en su sentido amplio, abarca todo el proceso y contenidos de la puesta en escena de aprendizajes relevantes y útiles”. (1991:2) Consideramos al Currículum como todo aquello que ofrece la escuela a sus alumnos, lo explícito y lo implícito. De este modo, necesariamente incluye aunque trasciende, el bagaje de contenidos y objetivos.

Un currículum inclusivo debe ser pasible de las diversificaciones y modificaciones necesarias para garantizar su accesibilidad para todos, teniendo en cuenta factores individuales, culturales o contextuales. Para que esto sea posible, debe ser:

- Relevante y significativo, brindando la posibilidad de ofrecer una educación de calidad en un contexto de equidad.
- Amplio, abierto y flexible: favoreciendo la planificación e implementación de situaciones de aprendizaje accesibles para todos, teniendo en cuenta las metas educativas comunes.
- Debe permitir tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura.

En función del tipo de necesidades que presentan los alumnos, las ayudas desde el Currículum, se ajustarán lo máximo posible a las características y posibilidades de los alumnos, al grado de dificultad que tengan para realizar las actividades, a sus propios deseos y motivaciones.

“Un currículum es relevante si está pensado para promover la construcción de aprendizajes significativos y desarrollar las competencias que permiten a las personas insertarse y participar en la sociedad de referencias. Y se considera Pertinente si, además, es capaz de adaptarse a realidades muy diversas desde el punto de vista de los contextos socioculturales y las necesidades y características de los estudiantes”. (Orealc/UNESCO, 2007).

Para que la flexibilización del currículum sea posible es necesario superar las prácticas homogeizadoras y los esquemas rígidos para el diseño de las propuestas educativas.

Esta premisa reconoce dos principios básicos:

- Principio de accesibilidad universal: El currículum debe ser suficientemente flexible para que alumnos/as con diferencias de todo tipo puedan acceder, progresar y tener éxito en el marco del currículum general. (Wehmeyer, 2002).

- Principio de enseñanza adaptativa: Proceso de toma de decisiones tendiente a ajustar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades de los alumnos, a fin de asegurar el acceso a la enseñanza y la cultura. (Gine, 2002).

El diseño curricular

Un aspecto fundamental a analizar respecto al diseño curricular es la Ley Nacional de Educación (LEN) N°26.206, mencionada en el capítulo anterior. Tal como afirma Luzuriaga (2014) “Con esta, se revocó la anterior Ley Federal de Educación, se modificó la estructura del sistema educativo argentino, se adoptaron nuevas medidas y se diseñó un nuevo currículum” (p. 47). Este último “propone “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad“(LEN, 2006: Art. 11, inc. e.)” (Luzuriaga, 2014: 47). De esta manera, la autora resalta la importancia que se brinda a estudiantes con discapacidad, entre otros, en función de promover su igualdad en calidad educativa.

En líneas generales el Diseño Curricular Nacional actual, posee el germen de la flexibilidad y la promoción de la accesibilidad y adaptabilidad, que posibilita que las Instituciones Educativas ajusten el currículum de acuerdo con las características de sus alumnos y de su contexto socio-cultural. En este marco es un desafío que nos concierne, el de contribuir al enriquecimiento curricular, a través de la planificación e implementación creativa y rigurosa de las adaptaciones, modificaciones y diversificaciones necesarias para que los alumnos puedan aprender en un clima social estimulante y significativo. En función del tipo de necesidades (determinadas o no como especiales) que presenten, las ayudas desde el Currículum, se ajustan lo máximo posible a las características y posibilidades de los alumnos, al grado de limitación que tengan para realizar las actividades, a sus propios deseos y motivaciones.

Adaptaciones Curriculares (A.C.)

“La respuesta a la diversidad supone diseñar y desarrollar actividades y tareas escolares tan diversas como sea posible, que ofrezcan al alumnado distintos puntos de entrada y de conexión, que posibiliten así su participación e implicación, que les faciliten distintos tipos y grados de ayudas y apoyo tanto de forma directa como indirecta, que estimulen su autonomía y la adopción de un rol cada vez más activo en la gestión y el control de su propio proceso de aprendizaje, y en el marco de los cuales sea posible seguir y evaluar de una manera continua el proceso para tomar decisiones sistemáticas que favorezcan su ajuste”. (Rodríguez P., Ana: 2014, 12)

En este marco, cuando las propuestas diversificadas no son suficientes para el logro de los aprendizajes en caso de alumnos con discapacidad; se requiere la implementación de Adaptaciones curriculares individuales.

En este apartado partimos de la base que todos los alumnos presentan diferentes desafíos, no solo los alumnos que tienen discapacidad, “de ahí que, el mayor desafío que enfrentan los profesores en su práctica cotidiana tiene que ver con descubrir los modos de enseñanza y estrategias que aseguren el éxito de aprendizaje de todos sus alumnos” (Duk, C., Hernandez, A., Sius, P.: 1996, 2)

¿Cómo ser inclusivos frente a la heterogeneidad presente en el aula con el currículum actual? Aquí daremos lugar a las adaptaciones curriculares como una estrategia de individualización de la enseñanza en tanto se realizan modificaciones en la programación curricular común para atender a las diferencias individuales de cada alumno.

Las adaptaciones curriculares constituyen una de las intervenciones que reflejan la construcción de prácticas inclusivas en la escuela, dentro de la gama de medidas de atención a la diversidad, esto es: el conjunto de estrategias, experiencias, recursos y apoyos que facilitan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y el enriquecimiento mutuo. Pero para que lo sean, deben ser resultado de una cuidada toma de decisiones acerca de los apoyos que cada alumno necesita para aprender con la mayor autonomía posible.

Tengamos presente que todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y todos tienen el legítimo derecho de que la escuela les brinde las propuestas, los recursos, las herramientas, las oportunidades que le permitan aprender y acceder a la calidad de vida que merecen. En una escuela inclusiva todos los actores institucionales están implicados para derribar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, para ofrecer una propuesta de enseñanza significativa para todos los alumnos. De acuerdo con esta lógica, la planificación, elaboración y evaluación de las adaptaciones curriculares debe ser responsabilidad compartida, fruto de una labor colaborativa del docente a cargo del curso, el docente de apoyo, la escuela en general, los equipos de apoyo.

“La igualdad de oportunidades en los procesos educativos exige un trato diferenciado, pero no discriminatorio o excluyente, en lo que se refiere a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades de personas o grupos, con el fin de lograr resultados de aprendizaje equiparables” (OREALC/UNESCO, 2007:35).

En materia pedagógica, la Igualdad de Oportunidades no refiere brindarles a todos los alumnos lo mismo, sino más bien en darle a cada uno, lo que realmente necesita para acceder al aprendizaje y la socialización.

Las A.C son las modificaciones necesarias de realizar en los diferentes elementos del Currículum para adecuarlos a las necesidades educativas de un alumno o grupo de alumnos

para los que se aplican. Se consideran dentro de un espectro continuo de intervenciones, que apuntan diversidad, minimizando las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. “Estas constituyen un continuo que va desde adaptaciones menos significativas a más significativas dependiendo del grado de dificultades que presenta el alumno” (Duk, C., Hernandez, A., Sius, P.: 1996, 2)

Son consideradas poco significativas aquellas que afectan el cómo y el cuándo enseñar: las adaptaciones de acceso son las que permitirán lograr las condiciones favorables para la integración de alumnos con discapacidad en la escuela común. Se llaman adaptaciones de acceso físico, a todos los recursos espaciales, materiales y personales, que permitan compensar las dificultades de los alumnos con discapacidad y manejarse con la mayor autonomía posible dentro del espacio escolar. No obstante, como mencionamos reiteradas veces en el trabajo, toda modificación que se realice para la inclusión de la PCD, beneficia también al resto de los estudiantes presentes. Algunos ejemplos de adaptaciones de acceso pueden ser: eliminación de barreras arquitectónicas (organización y distribución de los espacios áulicos para facilitar los desplazamientos, rampas, ascensores, etc); adecuada iluminación y sonoridad. Mobiliario adaptado (mesa con escotadura, reborde, plano inclinado, tirador en puertas y cajones, modificar altura del pizarrón, armarios y estanterías) Llamamos Adaptaciones de Acceso a la Comunicación, a todos los materiales específicos de enseñanza y aprendizaje, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos, ayudas técnicas y tecnológicas. Algunos ejemplos son: Braille, lupas, telescopios, computadoras, grabadoras, lenguaje de señas, equipamientos sensoriales, programas de sintetizador de voz, traductores

Son las intervenciones que a partir del contexto del aula y la escuela en general, que tienen como objetivos generar condiciones psicosociales y ambientales favorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Las variables del contexto estarían referidas al clima socio emocional del aula, a las relaciones interpersonales, y a los elementos que presenta la cultura institucional, la organización de los espacios y los tiempos. Por ejemplo: los agrupamientos flexibles que favorezcan a los alumnos a relacionarse, respetando el ritmo de trabajo propio y el de cada uno; los agrupamientos rotativos que favorezcan el aprendizaje conjunto; los agrupamientos que favorecer la autonomía y aquellos alumnos que tengan más dificultades puedan reciban la atención individual solo cuando la precisen; modificar o adaptar las características del contexto educativo valorando la diversidad; modificar conductas a partir de estrategias heterogéneas, aplicando el modelo ecológico, los niveles de comportamiento: cognitivo, emocional-afectivo

y conductual de la comunidad educativa, aceptar la presencia de otros profesionales en el aula que compartan la vida institucional.

Como afirman Duk, C., Hernandez, A. y Sius, P. (1996) estas intervenciones no afectan los objetivos ni contenidos. Apuntan a facilitar a los alumnos el proceso de aprendizaje utilizando diferentes recursos, metodología alternativa, reorganizando tiempos, modificando el formato, la presentación o el lenguaje, tanto en actividades como en instrumentos de evaluación.

Son consideradas adaptaciones significativas aquellas que afectan el qué enseñar. Desde la perspectiva de currículum inclusivo, se denomina adaptación curricular a: “los ajustes al currículum, de carácter individual, que afectan fundamentalmente el qué enseñar, es decir, los objetivos y contenidos de aprendizaje definidos para el nivel educativo de referencia donde está escolarizado el alumno/a, y cuyo propósito es asegurar el acceso, permanencia y progreso en el aprendizaje en función de las características del alumno/a y en referencia al currículum común” (Blanco, R:1999:14). Las adaptaciones propiamente dichas entonces son aquellas que modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, afectando los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, tomando como base el Diseño Curricular de cada jurisdicción y los aprendizajes para la acreditación que en éstos se especifican. Algunos ejemplos son:

- Selección y priorización de objetivos y contenidos del curso o ciclo (como priorizar la apropiación de lectoescritura como herramienta básica o bien seleccionar contenidos relacionados con conocimiento del mundo aunque aún no lea o escriba en forma autónoma).
- Eliminación de algunos objetivos y contenidos del curso o ciclo (acotar significativamente las series numéricas o continuar con la apropiación de sumas y restas, cuando dentro de los objetivos del curso o ciclo está incluida la multiplicación y división).
- Introducción de objetivos y contenidos complementarios o alternativos para el ciclo.
- Organización específica de los contenidos seleccionados (a diferencia de una secuencia didáctica regular, se vinculan entre sí los contenidos propios de distintos campos curriculares que sean significativos y accesibles para el alumno).
- Modificación significativa en los espacios de acción (tiempos por fuera del aula para anticipar o afianzar los contenidos seleccionados y favorecer la participación dentro del aula).
- Con respecto a la evaluación:
 - Introducción de criterios de evaluación específicos, del proyecto de adaptación curricular elaborado.
 - Eliminación de criterios de evaluación comunes (selección general de objetivos y contenidos).

Corso (2016) destaca los aportes de Tony Booth y Mel Ainscow (2002) sobre las A.C y afirma que estas pueden constituir uno de los pilares de la escuela inclusiva

- Si son consideradas como una herramienta, dentro de una gama de intervenciones posibles.
- Si son resultado de un riguroso análisis, que deviene en la respuesta educativa más apropiada, en función de la competencia curricular y el estilo de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos en el aula, en el entramado grupal.
- Si son acordes a la zona de desarrollo próximo del alumno.
- Si son implementadas de modo tal que:
 - Sean habilitadoras de la autonomía y la autoría de los aprendizajes.
 - Se genere un contexto de participación, intercambio, cooperación entre todos los alumnos, como se deriva de las propuestas de aprendizaje cooperativo y tutoría entre pares.

“Elaborar las Adaptaciones Curriculares es un trabajo, por esencia, colaborativo y complejo, que demanda la participación del docente de grado, del docente de apoyo, del equipo interdisciplinario, de la escuela, y de la familia”. (Echeita, 2006).

Pero estos autores destacan que esta valiosa herramienta favorecedora de la inclusión, en ocasiones puede convertirse en una barrera.

- Cuando es interpretada como una precarización de la propuesta educativa.
- Si su planificación, elaboración, implementación y evaluación quedan bajo la única responsabilidad del docente de apoyo, dejando al alumno por fuera de la configuración docente/aprendiente del aula
- Si son resultado de una improvisación, tanto por la falta de una pertinente evaluación de las necesidades educativas de los alumnos, como por falta de articulación entre docente de curso y docente de apoyo.
- Si se implementa como de tal modo que:
 - Constituye un elemento diferenciador, en un contexto de aislamiento de la dinámica y los significados del aula.
 - Se promueve una posición dependiente con relación al aprendizaje
 - Se desatiende la necesidad de generalizar los aprendizajes para construir calidad de vida.
 - Si no guardan las semejanzas necesarias con la propuesta que el docente de curso ha preparado para el grupo.

Para tener en cuenta

Corso (2016) retoma el trabajo de Ricci (1998) y menciona aspectos a considerar en torno a las adaptaciones curriculares.

- ✓ La elaboración de las adaptaciones curriculares requiere una comunicación abierta y continúa entre el docente de grado y el docente de apoyo para poder anticipar el material, negociar las intervenciones y las formas de llevar a cabo objetivos compartidos que favorezcan la calidad de vida de los alumnos.
- ✓ Es importante tener en cuenta que de ningún modo se trata de un currículum paralelo.
- ✓ Las adaptaciones curriculares deben guardar las mayores semejanzas posibles con la propuesta inicial del docente:
 - Preservando la presentación en cuanto sea posible.
 - Partiendo de los ejes básicos disparadores de la clase.
 - Dando cuenta de los significados elementales comunes a todos los alumnos, con las estrategias de individuación necesarias para que el alumno que las requiere pueda aprender y participar.
- ✓ Las modificaciones que involucren cambios muy significativos de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de aprendizajes de acuerdo con las normativas vigentes. “Las A. C han de ser tan comunes como sea posible y tan específicas como sea necesario, bajo la idea rectora de no banalizar el Currículum, ofreciendo experiencias ricas, relevantes respetuosas y ajustadas a la realidad de cada alumno”
- ✓ En todos los casos será importante evaluar al alumno en función a sí mismo y no en comparación con los otros. Como en todo proceso de evaluación de los aprendizajes se tendrá en cuenta la valoración del proceso y no solo el resultado del mismo.

Evaluación de los Aprendizajes

En línea con lo que venimos desarrollando previamente, creemos relevante comenzar este apartado con la siguiente pregunta para reflexionar: ¿Podemos evaluar a todos los alumnos de la misma manera?

Si se enseña con un enfoque diferente, contemplando la diversidad, se vuelve imprescindible cambiar el modo acostumbrado de evaluar los aprendizajes.

Pero, ¿qué es la evaluación de los aprendizajes? La palabra evaluación en el ámbito escolar, según Palou de Maté está prácticamente homologada a la idea de la acreditación, que significa la certificación de conocimientos curricularmente previstos, lo que lleva a que en el aula se cruce con la idea de nota y calificación” (1998:5). Sin embargo, evaluar en educación supone no sólo juzgar la calidad de los resultados del aprendizaje de los alumnos, sino también la calidad de la enseñanza brindada y la calidad de los programas educativos. En esta línea, la evaluación no tiene un fin en sí misma, no se evalúa por evaluar; se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso” (s/f, p. 8-9).

La enseñanza y el aprendizaje se encuentran involucrados en un mismo proceso y, en palabras de Fenstermacher (1989), ambos términos tienen una relación de dependencia ontológica: la enseñanza es el proceso a través del cual una persona permite que la otra aprenda algo que hasta ese momento no sabía. Sabiendo que ambos conceptos no refieren a una relación de causalidad ni a un proceso automático, la evaluación cobra más sentido, porque es el mecanismo que comprueba que efectivamente el alumno aprendió. Para explicar de manera más precisa las relaciones entre estos tres conceptos, Elola et. al. dicen:

“Si aceptamos que la enseñanza es un proceso que intenta movilizar en el alumno las disposiciones necesarias para provocar aprendizajes en el marco de las instituciones educativas; si acordamos en que los procesos de aprendizaje son personales, internos, condicionados por experiencias previas, saberes ya adquiridos, intereses, etc; y, por último, si admitimos que resulta necesario encontrar fundamentos para mejorar la propuesta docente con ajuste a la realidad y para dar cuenta de las características de los aprendizajes de nuestros alumnos, la evaluación adquiere un papel más que relevante” (2010, p. 46-47)

La evaluación es parte de un proceso didáctico y provee información, tanto a los docentes como a los alumnos, de los aprendizajes y de los efectos de la enseñanza en ellos. Solemos asociar o planificar la evaluación como el paso final, como una actividad aislada que sirve para cerrar los objetivos pedagógicos propuestos a comienzo del proceso. No obstante, la evaluación es “un proceso permanente y omnipresente en los actos pedagógicos: (...) es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno (...) y se estructura con ellas [enseñanza y aprendizaje] a la manera de un mecanismo interno de control” (Camilloni, s/f, p. 1).

Tipos de evaluación

A pesar de la diversidad en las tipologías, tomaremos la categorización que hacen De Ketele y Roegiers (1995) porque abarca, en gran medida, todo el campo de la evaluación y porque es una tipología que se repite mucho en la literatura contemporánea sobre evaluación. Por más de que existan otras dimensiones, esta categorización es amplia y hace una complementación entre las finalidades de la evaluación, el momento en el que son utilizadas y las decisiones a tomar por los docentes luego de poner en juego la evaluación. Estas tres

dimensiones delimitarán la caracterización de cada uno de los tipos de evaluación. Caracterizaremos entonces la...

1. evaluación diagnóstica o pronóstica
2. evaluación formativa
3. evaluación sumativa

“Cada modelo de evaluación se sustenta en una forma determinada de entender el hecho educativo” (Carlino, 2003, p. 133). De todas maneras, como explicado anteriormente, no hay que olvidar que los límites son difusos y que los docentes pueden evaluar sus cursos utilizando los distintos tipos de evaluación y, más aún, utilizando una combinación entre ellos.

Nos referiremos a la evaluación sumativa para caracterizar a las prácticas que se encuentran más asociadas a la certificación o acreditación. Este tipo de evaluación involucra decisiones que se relacionan con la clasificación de los alumnos, con establecer el éxito o fracaso de un estudiante con respecto a un contenido o un nivel de aprendizaje (Elola et. al., 2010). Es decir, se asegura que determinado alumno ha cumplido -o no- los propósitos acordados, o lo criterios a alcanzar. Según Ketele y Roegiers, la evaluación de certificación es el “proceso de evaluación que concluye en una decisión dicotómica de éxito o de fracaso con respecto a un período de aprendizaje, de aceptación o de rechazo de una promoción, de continuación de una acción o de detención de la misma” (1995, p. 55). Igualmente, cabe señalar que Perrenoud (2010), un sociólogo y pedagogo sumamente reconocido, considera perjudicial este tipo de evaluación porque genera jerarquías de excelencia, “ordenando a las personas unas con respecto a las otras (...) se construye un ranking de los sujetos en función de algún patrón o norma” (Elola et. al., 2010, p. 77): la evaluación sumativa está a favor de seleccionar, de considerar si un alumno cumple o no con los requisitos requeridos y determina quién es mejor y quién es peor. Retomaremos los postulados de Perrenoud al contraponer este tipo de evaluación con la evaluación formativa.

En la contemporaneidad de nuestros tiempos, “la función primaria más común ha sido -y probablemente siga siendo- la certificación” (Nevo, 1997, p. 89). La mayoría de los alumnos miden sus aprendizajes en relación a si aprobaron o no, en relación a la calificación numérica y muchos sólo estudian para ser acreditados. No obstante, es un proceso indispensable que permite hacer un balance final de un curso o de una temática; por ese motivo, siempre se lo asocia con el final de un proceso, de un ciclo, de un año: “corresponde a la fase de síntesis de la secuencia didáctica (...) su objetivo es verificar y valorar los aprendizajes realizados” (Carlino, 2003, p. 149). No se debe minimizar el hecho de que la

evaluación sumativa determina cuán preparado está el alumno para continuar con el proceso educativo, con la próxima etapa. Si bien se plantea como una práctica que se da al final de un período, también puede implicar una recogida de datos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje para “sistematizar y explicitar lo aprendido” (Carlino, 2003, p. 149).

La evaluación alternativa, por el otro lado, se utiliza con el fin de adaptar el proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizajes observados en los alumnos. Además, permite recoger información mientras los procesos se están desarrollando y abarca la evaluación de la enseñanza, de los aprendizajes de los alumnos, de los materiales didácticos y de todos los objetos educacionales. Según Elola et. al., “este tipo de evaluación está destinada a identificar aquellas características de la situación que no responden a lo esperado, de forma tal que las decisiones que han de tomarse tendrán como fin mejorar y ajustar el proceso sobre la marcha” (2010, p. 71). Es decir, a la evaluación formativa se la llama “de regulación” porque controla la acción o el estado del proceso al momento en el que se lleva a cabo para corregir los procedimientos de enseñanza y aprendizaje y mejorarlos; es una evaluación que se realiza durante la concreción de las propuestas de enseñanza (Ketele y Roegiers, 1995). Se la llama formativa porque está al servicio de los sujetos de aprendizaje.

Sabiendo que al acto de evaluar le sigue la toma de algún tipo de decisión, se podría afirmar que la evaluación formativa es acompañada por aquellas decisiones que determinan qué es lo mejor para hacer progresar al alumno, o cuál es el mecanismo para potenciar su desempeño: “el objetivo de la evaluación es localizar del modo más preciso posible el origen de sus dificultades para remediarlas” (Ketele y Roegiers, 1995, p. 52). En cuanto a las características específicas de este tipo de evaluación, no se puede descartar el hecho de que no sólo se observan los errores de los alumnos sino también sus éxitos, de manera tal de poder hacer más competentes a las situaciones áulicas. A pesar de que muchos tipos de evaluación tengan una función retroalimentadora, la evaluación formativa se diferencia por cómo utiliza ese mecanismo, por cómo utiliza la información que obtiene de las evaluaciones y, más aún, por el momento en el que se escoge poner en acción el acto evaluativo (Elola et. al., 2010).

En los sistemas escolares actuales este tipo de evaluación resulta de especial relevancia como dispositivo de pedagogía diferenciada. Se percibió una necesidad de individualizar el contenido, el ritmo y las modalidades de aprendizaje en función de objetivos definidos con claridad. Por eso, la evaluación formativa es un quiebre, una ruptura, porque propone dejar a un lado el grado de regulación y trasladarlo a la individualización; busca una intervención acorde al proceso individual de cada alumno (Perrenoud, 2010). De esta manera,

el docente se enfrenta a un cambio abrupto en las dinámicas escolares en relación a la enseñanza, la administración de horarios, la organización de la clase, entre otras cosas.

¿Es entonces el alumno el que debe acomodarse al sistema educativo para poder permanecer, o el sistema el que debe ser diverso para atender a la heterogeneidad de su alumnado? La evaluación formativa busca acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje para no dejar a nadie a fuera y evitar su deserción escolar. De esta manera consideramos a este instrumento como un proceso central y de suma importancia en la escolarización de los alumnos. En relación con lo que venimos trabajando a lo largo de este trabajo, vinculamos esta imagen con el concepto de evaluación sumativa al que referimos en el apartado anterior. Como mencionamos anteriormente, es necesario y útil el empleo de este tipo de evaluación, pero si se utiliza como único instrumento de evaluación, sin estar acompañado o dentro del proceso de una evaluación formativa, puede llevar a la exclusión del sistema educativo de ciertos alumnos.

En conclusión, todas las evaluaciones pueden ser utilizadas con el fin de comprender mejor la realidad con la que se está trabajando y contribuir a mejorarla. De tal manera, habrá que designar a las evaluaciones cuyo propósito principal sea servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado. Deberán contribuir a mejorar la comprensión de la situación educativa y propiciar acciones y decisiones que permitan cambiar y mejorar.

Se considera indispensable que la evaluación formativa sea un complemento de las estrategias de enseñanza utilizadas en los sistemas educativos porque, a través de la retroalimentación y de una educación más individualizada, tanto el alumno como el docente mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Podemos dar cuenta de la revolución que está sucediendo en torno a esta problemática; las aulas son heterogéneas, la diversidad se manifiesta constantemente; observamos que hay variados estilos de aprendizajes, diferentes tipos de inteligencias, por lo que no se puede seguir sosteniendo una educación tradicional que busca la homogeneización y que no tiene en cuenta la singularidad del individuo y que, a su vez, desconoce el proceso de aprendizaje por el que atraviesan.

Podemos afirmar que nos estamos transformando en una sociedad cada vez más inclusiva, en la que el discurso pedagógico brinda cada vez mayores herramientas para acompañar a los docentes y toda la comunidad educativa en el camino de la verdadera inclusión. De todas maneras damos cuenta de que ésta no es una tarea sencilla y un cambio de un día para el otro, sino que requiere re pensar las prácticas educativas en su profundidad y

un rol docente cada vez más activo, comprometido y en contacto con su propia experiencia de aprendizaje.

Asimismo, observamos que estas modificaciones concretas desde adentro del sistema educativo no solo favorecen a las PCD sino que sirven para todos aquellos que participan dentro de la dinámica escolar. El uso de diversas estrategias o de A.C. no son solo herramientas para algunos sino que contemplan a todos los estudiantes y pueden utilizarse en cualquier disciplina y etapa escolar, siempre “[cautelando] que las medidas que se implementen distancien lo menos posible al niño de los objetivos curriculares y de su grupo de pares, de esta manera no estaría siendo una verdadera inclusión educativa”. (Duk, C., Hernandez, A., Sius, P.: 1996, 2)



Universidad de
San Andrés

Reflexiones Finales

En el presente trabajo de investigación hemos realizado un recorrido histórico sobre las concepciones y mentalidades en torno al concepto de Discapacidad en el que presentó que, según la terminología utilizada, se posiciona al sujeto PCD en un lugar que varía desde la exclusión total hasta ser considerado sujeto de derecho, en igualdad de condiciones que los demás.

De esta manera el trabajo se enmarca, en un momento de transición hacia una mayor consideración por las PCD y un corrimiento del foco desde la individualidad de un modelo social, donde la discapacidad se concibe en función de la interacción de los sujetos con las barreras que presenta el medio para desenvolverse de manera autónoma y en igualdad de condiciones que los demás, dejando así de responsabilizar a la PCD por su *déficit*.

En este contexto, considerando a las PCD como sujetos de derecho, nos adentramos en el análisis de los derechos de las PCD, en particular el de la educación. En esta línea, y enmarcados en el Paradigma de Autonomía Personal, la CDPCD establece la obligatoriedad de la educación inclusiva. Esto es, que todas las personas con o sin discapacidad son mereedoras del derecho a la educación en igualdad de condiciones que los demás. Es en este decreto que el concepto de inclusión pasa a tomar un rol fundamental ya que, al volverse ley la CDPCD, responsabiliza a la sociedad, en este caso al sistema educativo de esta inclusión y exige a las escuelas una reestructuración de manera tal que albergue a todos, realizando una transformación de la integración a la inclusión.

Siguiendo esta línea, los sistemas que avalan integración en la separación en escuelas especiales, como el de Argentina, están desconociendo o minimizando lo que esto implica; las escuelas especiales para PCD surgen a partir de modelos y concepciones ya superados, para dar respuesta a aquellas personas que habían sido y estaban siendo excluidas de la posibilidad de acceder a educación, el sistema de educación común, que tenía una finalidad propia en ese momento histórico y social y que de ninguna manera permitía que alguien que no encajara en los esquemas de “normalidad” construidos hasta ese momento, participe en él.

Así, llegamos a la conclusión de que fue necesaria para ese momento histórico-social la apertura de escuelas especiales para garantizar el acceso a la educación. Pero, con los años, y sucediendo un crecimiento del movimiento de personas con discapacidad -entre otros factores socio históricos a contemplar- luchando por sus derechos y por su participación, se logró el acceso a la posibilidad de que la Integración se exigiera, comenzando con un cuestionamiento profundo a la segregación.

Generar mecanismos segregados para enseñarles a las personas con discapacidad, reiteramos, fue la respuesta posible en aquel momento, pero hoy no podemos desconocer que mantener

espacios segregados remarca y reproduce desigualdad y no sólo en la persona que asiste y su familia, sino en toda la sociedad que por acción u omisión permite, sostiene y naturaliza esa desigualdad; que alguien necesite estrategias diferentes de aprendizaje no es motivo para separarlo en otra escuela. Eso es algo que ocurre en cualquier aula porque, como vimos, el aula es diversa en sí; en las aulas comunes de hoy, sin alumnos categorizados como “integrados”, podemos notar los diferentes estilos de aprendizaje, las diferencias culturales, las diversas realidades. Que alguien pueda tener (o no) un diagnóstico, o necesidades de apoyo más evidentes o más necesidades de apoyo que otra persona, no es motivo para separarlo en otra escuela.

Separar alumnos en escuelas, implica definir a esas personas desde afuera, es decir de manera externa, como personas que pertenecen a un grupo por el hecho de compartir una o algunas características.

Esto último permite adentrarnos en el estudio de diferentes enfoques que posibilitan la inclusión educativa en la actualidad. Nos centramos en el enfoque de la enseñanza para la diversidad desde el cual, entendiendo las aulas como heterogéneas, y concibiendo el objetivo de la educación diferente al que estaba presente cuando ésta se creó, la educación debe transformar su mandato homogeneizador para lograr atender a esta diversidad presente y de esta manera dar lugar a la verdadera inclusión. En este sentido, argumentamos cómo el rol docente ocupa un lugar decisivo en esta posible inclusión ya que dispone de un abanico de estrategias y herramientas para transformar las antiguas prácticas unidireccionales en nuevas propuestas pedagógicas que contemplan la heterogeneidad en el aula considerando los diferentes estilos de aprendizajes presentes. De esta manera, mediante la *reflexión*, se invita al docente a estar en constante contacto con su historia y pasaje por la escuela, con sus prácticas y su permanente formación para actualizarse y mantener una postura flexible frente a la realidad presente en el aula en la actualidad.

Así las cosas, la propuesta ya no es intervenir sobre éste niño/a o joven para lograr integrarlo sino que el proceso de integración se dirigirá y tendrá a él como centro, esto requiere la revalorización del rol del maestro, la flexibilidad de un currículum que se adapta y la importancia de las interacciones con los compañeros dentro del aula. Es entonces cuando nos encontramos ante otro gran avance en la significatividad del concepto de integración. Se abre en la última década en la historia de los sistemas educativos y en el nuestro también, el concepto de atención a la diversidad desde la consideración de la cultura de la diversidad como un proceso para la mejora de las prácticas docentes a partir de un cambio de pensamiento y acción. Esta propuesta desmitifica la creencia de la homogeneidad del aula para reconocer, respetar y responder a la heterogeneidad. Se propicia el abandono de una

lógica que se sustentó durante gran parte del siglo pasado y que aún hoy cuesta modificar en nuestras aulas. Una escuela diferente para una sociedad diferente debe hacerse realidad en este nuevo milenio. Esta escuela se construirá sobre la base de la aceptación de que todas las personas somos diferentes.

Estudiamos la integración escolar como un proyecto global de la institución escolar, cuyo objetivo es intentar una educación que respete la diversidad. Esta última interpretación de la integración escolar quizá sea la que promueva el cambio más significativo en este proceso evolutivo que he intentado reseñar porque ha llevado a situar a la escuela como eje de un proceso que trasciende y va más allá de la integración: avanza ahora ciertamente hacia la inclusión.

De todas maneras, podemos sostener que si bien se han realizado esfuerzos en las últimas décadas para responder a la diversidad y actuar en consecuencia de manera inclusiva, se observan mecanismos de discriminación aun presentes que imposibilitan la verdadera inclusión.

Actualmente no se encuentran estadísticas concretas y exactas sobre el porcentaje de PCD incluidos en escuelas comunes a nivel nacional. Basándonos en el informe del INDEC (2001) podemos estimar que apenas el 13,8% de las personas con discapacidad están dentro del sistema educativo. De este porcentaje, el 3.1% asisten a escuelas de Educación Especial, el 9.5 % a escuelas comunes y el 1.2% a ambas.³ Si bien se incrementó en estas últimas décadas el porcentaje de alumnos integrados, estamos lejos de acercarnos a los porcentajes que muestran los países donde el avance hacia la inclusión fue más regulado. Hay aún alumnos escolarizados en escuelas especiales que podrían compartir espacios menos restrictivos si fueran alojados en la escuela común.

Asimismo, dicho avance logrado en la cobertura de la educación básica no siempre se ha acompañado de respuestas de calidad y equidad respecto a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales. La Escuela tuvo que realizar esfuerzos para conseguir el equilibrio de ofrecer una respuesta diversificada y comprensiva, respetando las individualidades, ya que reconoció que si ella puede generar dificultades, está en sus manos poder evitarlas.

Al mismo tiempo, la aplicación de la educación inclusiva también presenta problemas en la práctica. Tal como afirma Vernor Muñoz (2006)

“El suministro de recursos adecuados y sostenibles, que aseguren un entorno de aprendizaje accesible y cómodo, el cambio de las actitudes tradicionales o discriminatorias hacia las personas con discapacidad, la ayuda a los maestros, los administradores escolares, las familias y las comunidades a comprender y participar en las decisiones y los procesos relacionados con la educación inclusiva y, lo que es más importante, lograr que se

³ INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003 - Complementaria Censo 2001.

atiendan las necesidades de educación especial de los educandos con discapacidad dentro del sistema general de educación, todos ellos son problemas fundamentales para la educación inclusiva. Cuando esos problemas se ponen en el contexto de las presiones que sufren las escuelas y las comunidades, no es posible subestimarlos.”
(p. 24)

No obstante, si bien estos problemas indudablemente existen, “mucho puede hacerse para trabajar en el logro de la educación inclusiva, ya sea con poco costo adicional o mediante la utilización eficaz y efectiva de los recursos existentes” (Vernon, M: 2006:25). Considerando estas reflexiones finales, es posible habilitar la exigencia al sistema educativo (y a todos los que lo habitamos), el desafío de un trabajo colaborativo, participativo, con responsabilidades compartidas, organizaciones flexibles, donde las instituciones escolares asuman los esfuerzos y compromisos necesarios para responder a todo y cada uno de los alumnos.



Bibliografía

- Adirón, Fabio (2005) *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Perú: Ministerio de Educación.
- Andréu Abela, J., Ortega Ruiz, J. y Pérez Corbacho, A. (2003). *Sociología de la discapacidad*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 77-107.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2012) *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique.
- Arnaiz Sánchez, Pilar (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero. Ausubel, David (2000): *Adquisición y retención del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós. Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. España: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713.
- Booth, T. y Ainscow, M. " *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*". Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000.
- Bowen, James (2000). *Historia de la educación occidental*. Madrid: Herder.
- Cabra de Luna, M. (2004). *Discapacidad y aspectos sociales: la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal como ejes de una nueva política a favor de las personas con discapacidad y sus familias*. Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, ISSN 1137-5868, Nº 50, 2004, págs. 21-46.
- Camilloni, A. (s/f) " *Las funciones de la evaluación*", ficha de cátedra de Didáctica I, Depto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.
- Camilloni, A. (2003) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- Carlino, F. (2003) *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*, Buenos Aires: Larousee.
- Corso, S.M, (2016), comunicación realizada en el marco de la capacitación docente "apoyos para una educación inclusiva"
- Díaz Velázquez, E. (2009). *Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad*. Universidad Complutense de Madrid.

De Ketele, J. y Roegiers, X. (1995) *Metodología para la recogida de información*, Madrid: La Muralla

Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down.

Elola, N. et. al. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Escudero, Juan M. y Martínez, Begoña (2010). *Educación inclusiva y cambio escolar*. Revista iberoamericana de educación. N° 55 (2011), pp. 85-105 (ISSN: 1022-6508)

Etxeberria, X. (2008). *Condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, N°48, Universidad de Deusto, Bilbao.

FEAPS. (2007). *Carta de derechos de las personas con discapacidad intelectual de Madrid*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid

Fenstermacher, G. (1989) “*Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*”, en Wittrock, La investigación en la enseñanza I, Barcelona, Paidós.

García Ruiz, A. y Fernández Moreno, A. (2005). *La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia*. Revista Ciencias de la Salud ISSN: 1692-7273

Giné i Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Luzuriaga, Mariana (2014). *Iniciativas de accesibilidad e inclusión para personas con discapacidades en Universidades Nacionales del Gran Buenos Aires*. Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Mank, D (2008). *Inclusión, cambio organizacional, planificación centrada en la persona y apoyos naturales*. Institute on Disability and Community. Indiana University, Bloomington, Indiana

Mollis, Marcela (2014). *Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa*. Revista de la educación superior, ISSN-e 0185-2760, Vol. 43, N°. 169, 2014, págs. 25-45

Orlando, Magdalena. *Una mirada complementaria de la educación inclusiva en argentina*. Buenos Aires: Asociación Por Los Derechos Civiles.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA

Palacios, A. (2007). *La discapacidad como cuestión de derechos humanos*. Madrid: CERMI.

Palacios, A. y Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)*. Madrid: CERMI.

Perrenoud, P. (2010) *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas, Buenos Aires, Colihue.

Pineau, Pablo (2008). *La educación como derecho*. Ed. Fe y Alegria. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.

Pineau, Pablo (2010). *Historia y política de la educación argentina*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sanjosé Gil, A. (2007). *El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Revista electrónica de estudios internacionales

Shalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad Universidad de Salamanca, España.

Sosa, L. (2009). *Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas*. En Revista de Educación Física. Págs 93 a 105. Universidad de Antioquia, Colombia.

UNESCO, (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación Para Todos*. París: UNESCO.

Van Loon, J. (2006). *Autodeterminación para todos: la autodeterminación en Arduin*. SIGLOCERO. Revista española sobre discapacidad intelectual, Vol. 37 (4) N° 220, 35-46.

Verdugo Alonso, M. y Rodríguez Aguilera, A. (2008). *Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas*. Universidad de Salamanca.

Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Universidad de Salamanca.

Rosales, P. (Comp.), (2012). *Discapacidad, Justicia y Estado: acceso a la justicia de Personas con Discapacidad*, Infojus, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Rose, D.H. y Meyer, A. (2000). *The future is in the margins: the role of technology and disability in educational reforms* (recuperado de http://udlonline.cast.org/resources/images/future_in_margins.pdf).

Salmon Garate, E. (2006). *Los aportes del derecho internacional de los derechos humanos a la protección del ser humano*, en la obra *Miradas que construyen. Perspectivas multidisciplinares sobre los derechos humanos* (Elizabeth Salmon Garate Coord), Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Young I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*, traducción de Silvina Álvarez, Cátedra, Universidad de Valencia, Madrid.

Normativa

Acta N°. 333 (2015) Prestaciones Básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad. Boletín Oficial, Buenos Aires.

Disposición N° 32/39-DGEGE-09 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal.

Fara, L. (2010). “Análisis de la normativa nacional orientada a las Personas con Discapacidad”, pp. 125-190. En Acuña, C. H. y Bulit Goñi, L. G. (Ed). *Políticas sobre la Discapacidad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Ley N°. 22.431 (1981). Sistema de protección integral de los discapacitados. Boletín Oficial, Buenos Aires.

Ley N°. 24.901(1997) Sistema de prestaciones básicas en habitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Boletín Oficial, Buenos Aires.

Ley N° 26.378 (2006) Convención Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Boletín Oficial, Buenos Aires. Ley N°.

25.730 (2003) Ley de Cheques. Boletín Oficial, Buenos Aires.

Ley N° 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Buenos Aires.

Ley N°. 24.521(1995) Ley de Educación Superior. Boletín Oficial, Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2015).

Estatuto del Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Resolución N° 3034 (2011), Boletín Oficial, Buenos Aires. y Anexo.

Resolución CFE N° 174/12 (2012) Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. Boletín Oficial, Ley no. 2.681(2009) Boletín Oficial, Buenos Aires.