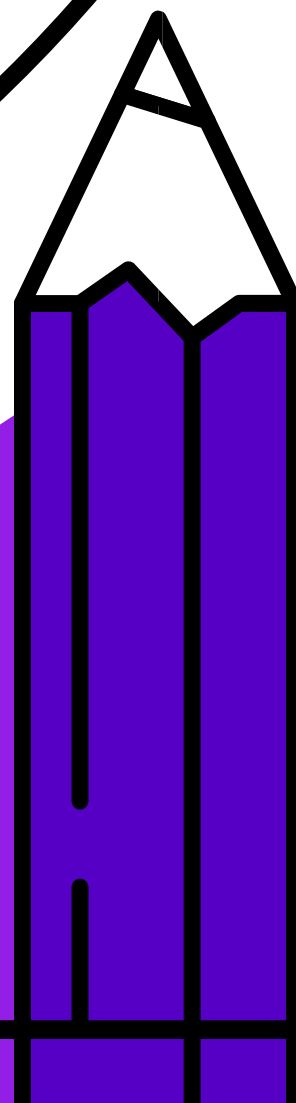
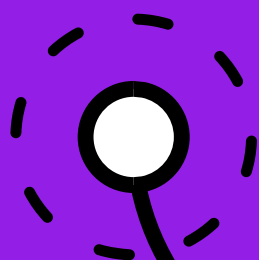


TRAYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA:



“EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES
Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD”

Marco político pedagógico
desde una mirada de derechos





AUTORIDADES

Gobernador

Cr. Omar Gutierrez

Ministra de Educación

Prof. Cristina A. Storioni

**Subsecretaría de Articulación de Políticas Públicas Educativas Lic. María del Pilar
CORBELLINI**

Vicepresidente del Consejo

Provincial de Educación Prof. Gabriel D´Orazio

Directora General de Educación Especial. Profa Jadra Ines Jadull



Estimada Comunidad educativa:

En esta ocasión los/las saludo para acercarles esta Colección de 6 módulos de recursos conceptuales (teóricos/prácticos) que nos permitirán seguir construyendo la democratización en el acceso al conocimiento de todos /as nuestras infancias, adolescencias y adultos que transitan por nuestro sistema educativo. Esta instancia de capacitación tanto en el campus virtual como con la lectura de sus contenidos, nos permitirán proyectar nuevos abordajes, nuevas prácticas que sin lugar a dudas construirán huellas inclusivas en la educación Neuquina."



Prof. Cristina Storioni
Ministra de Educación - Provincia del Neuquén



"Educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad"

Clase 1 : Marco político pedagógico desde una mirada de derechos

Indice

Bienvenidos/Introducción:.....	
¿Qué tipo de vínculo existe entre la educación secundaria y los/las jóvenes y adolescentes con discapacidad?.....	
- Una escuela secundaria que nace para pocos/as.....	
- La educación especial: una historia de “exclusiones” (pero, a la vez, de lenta ampliación de derechos y reconocimiento)..... Una aproximación al marco normativo.....	
- Conceptos básicos.....	
- La educación inclusiva: implicancias.....	
- Unesco.....	
- Asequibilidad o Disponibilidad. Accesibilidad. Aceptación. Adaptabilidad.....	
¿Por qué una Convención específica para las personas con discapacidad?.....	
¿Qué es el modelo social de la discapacidad?.....	
¿Quiénes son personas con discapacidad?.....	
¿Cuáles son los términos adecuados para referirnos a las personas con discapacidad?.....	
- Escuela con barreras.....	
- Trayectorias integrales.....	
Configuraciones de apoyo.....	
Nivel Secundario.....	
Algunas reflexiones finales.....	
Propuesta de trabajo.....	
Bibliografía.....	



"Educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad"

Clase Nº 2: Adolescencia(s) y Juventud(es) Índice

Bienvenidos/Introducción.....	.....
La normalidad en educación.....	.....
- ¿Y quién es el otro a quien la escuela debe incluir?.....	.....
Adolescencia(s) y juventud(es).....	.....
- Algunas definiciones.....	.....
Algunos enfoques sobre la juventud.....	.....
- Juventud como categoría etaria.....	.....
- Juventud como “moratoria”.....	.....
- Juventud como “nueva condición”.....	.....
La educación de los jóvenes con discapacidad.....	.....
- Preguntas ¿?.....	.....
- ¿Nuestros alumnos/as son jóvenes?.....	.....
- ¿Están nuestras prácticas educativas en sintonía con tal concepción?.....	.....
- ¿Cuál es la agenda de los/as Jóvenes con discapacidad?.....	.....
- ¿Cuál es la agenda de los/las educadores/as que trabajan con jóvenes con discapacidad?.....	.....
Algunas reflexiones finales.....	.....
Propuesta de trabajo.....	.....
Bibliografía.....	.....



"Educación para Adolescentes y Jóvenes con discapacidad"

Clase 3: "Hacia el desarrollo de una Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes"

Indice

Bienvenidos/Introducción.....	
La escuela Secundaria: de la restricción a la ampliación del derecho a la educación.....	
La organización escolar en el centro de las miradas.....	
- Contextualización	
- Caracterización de la Educación Inclusiva	
- Barreras	
- Configuraciones de apoyo	
El desafío de pensar distintos formatos institucionales.....	
Lineamientos de la Resolución CFE N° 155/11; Resolución CFE N° 311/16 y Resolución 2509/17 del Ministerio de Educación de la Nación.....	
Trayectoria integral.....	
Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Su contextualización provincial.....	
Hacia la construcción de distintos formatos institucionales.....	
Algunas reflexiones finales.....	
Propuesta de trabajo.....	
Bibliografía.....	

"Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con discapacidad"

Clase 4 "La cuestión de la enseñanza para Adolescentes y Jóvenes con discapacidad: Trayectorias singulares"

Indice

Estimados/Introducción.....

Como Modalidad, la Educación Especial está resignificándose.....

¿Tiene alguna importancia la dimensión personal e individual de la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos?.....

Recordamos de la Clase N° 4.....

- Barreras.....
- Las Configuraciones de Apoyo a tener en cuenta para remover las barreras, contemplan.....

Trayectorias Integrales: "Puentes"

Pensar en proyectos de vida.....

¿Qué debe plantear una Educación Integral para posibilitar la definición de un Proyecto de Vida?.....

Trayectorias Escolares.....

- Orienta y dispone sobre el proyecto de inclusión de las/los estudiantes con discapacidad.....
- Define sistemas de apoyo.....
- Organiza la propuesta de enseñanza.....

¿Qué implicaría diseñar una trayectoria singular para adolescentes y jóvenes con discapacidad pensando en la diversidad?.....

- Materiales diversos.....
- Metodologías variadas.....
- Flexibilización de tiempos.....
- Modalidad de agrupamientos.....
- Distribución espacial en el aula.....

Propuestas pedagógicas inclusivas y diseño universal de aprendizaje.....

Reflexiones finales.....

Propuesta de trabajo.....

Bibliografía.....



"Educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad"

Clase N° 1: Marco Político Pedagógico desde una mirada de derechos.

Clases diseñadas y dictadas por Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y realizado en conjunto con la Universidad Nacional Arturo Jaureche (2014-2015). Revisión y actualización - Equipo docente del curso para la modalidad de Educación Especial CPE (2017)



CLASE 1: Marco Político Pedagógico desde una mirada de derechos

Bienvenidos/as Estimados/as Colegas:

Les damos la bienvenida a la primera Clase del Curso "Educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad".

Los/las invitamos aquí adentrarnos en la temática que nos convoca, para lo cual les proponemos un recorrido que comenzará explorando la relación de encuentros y desencuentros entre la educación secundaria y los/las adolescentes y Jóvenes con discapacidad, para luego aproximarnos al análisis del marco normativo vigente, focalizando especialmente en el análisis de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y de algunas orientaciones específicas para la Modalidad Educación Especial estipuladas por la Resolución CFE N° 155/11 ampliadas y enriquecidas en la resolución CFE N° 311/16 „ Promoción, acreditación , certificación y titulación de estudiantes con discapacidad „a la que adhiere recientemente la provincia de Neuquén con la Resolución N° 1256/17.

Esperamos que este amplio encuadre normativo nos aporte elementos de reflexión que permitan construir el anclaje conceptual necesario para el estudio de los adolescentes y jóvenes con discapacidad como sujetos de derecho al igual que cualquier adolescente.



Comenzamos preguntándonos...

¿Qué tipo de vínculo existe entre la educación secundaria y los/las jóvenes y adolescentes con discapacidad?



Una escuela secundaria que nace para pocos/as

No es posible reflexionar sobre la educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad en tiempo presente sin considerar el análisis de la escuela secundaria, sus mandatos, su conformación, su devenir histórico; al menos desde el momento en que el sistema educativo se configura como parte estructural del Estado Nacional de la modernidad. Excede las posibilidades de esta clase un desarrollo extenso y profundo de esta temática, pero les proponemos un brevísimo recorrido por algunos hitos que nos permiten anclar la reflexión sobre el tipo de institución que recibe a nuestras/os jóvenes con discapacidad. Y, a su vez, tomar en cuenta „el suelo“ sobre el que se desenvuelven nuestras prácticas docentes para garantizar mejores propuestas educativas para este sector de la juventud argentina.

La escuela secundaria en nuestro país tiene sus primeros antecedentes en la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires (Presidencia Mitre - 1862/1868). Su principal objetivo era la formación de elites dirigentes para el país y la preparación de estudiantes para acceder a la



Universidad. Este sería el modelo educativo a seguir para la creación de escuelas en las principales ciudades. ¿Quiénes accedían? Hijos varones de los miembros de las elites políticas y económicas. Hacia 1869 se crean las escuelas Normales (la primera: Escuela Normal de Paraná). Este tipo de educación fue considerada “secundaria” dos décadas después, fue habitada principalmente por mujeres y su propósito era la formación de docentes para la escuela primaria. Recién entrado el siglo XX comienza un proceso de expansión de la educación secundaria, se crean escuelas en ciudades “periféricas” y comienza lentamente un proceso de mayor accesibilidad para los sectores populares, incluyéndose entre las especialidades (bachiller, normal, comercial) las técnicas para la formación de trabajadores especializados en la rama.

Para continuar profundizando sobre en esta cuestión...
Sugerimos observar el audiovisual
"Historia de la Educación Secundaria Argentina" (13.01 minutos de duración) que se encuentra disponible en:
https://www.youtube.com/watch?v=NoMgdUv_NAU

Como primera marca de tensión podemos plantear que la escuela secundaria tuvo en su origen un propósito de “educación para pocos/as” que aún en su etapa de mayor accesibilidad ha conservado. Aún quienes habían pasado por el tamiz de la escuela primaria y gozaban de “normalidad”, no tenían garantizado su acceso.

En esta línea de análisis es necesario pensar que en el dispositivo escolar, quienes accedían a la escuela secundaria eran aquellos/as jóvenes que ya habían superado la „normatización” y „normalización” de la escuela primaria. Entre sus presencias no había „diferentes”. La institución escolar, como dispositivo de disciplinamiento, tuvo en su origen una impronta homogeneizante inherente a su función socializadora y formadora de ciudadanos/as (Baquero 2001). Esa lógica escolar planteaba incluso un punto de partida homogéneo y fue la pedagogía la encargada de determinar los parámetros de ese proceso. El ideal educativo universalizante contemplaba exclusiones en su punto



de partida y la discapacidad fue una de ellas. Tal como lo expresa Baquero al analizar el pensamiento de Comenius en relación con la idea de „educabilidad“: “el ideal pansófico (1) encuentra un primer desafío, el más duro. Existen rarezas en la humanidad, dice Comenius, como los "monstruos humanos" que resultan, al parecer, efectivamente ineducables "son espíritus completamente ineptos para la cultura" (Comenius, 1986/1632). Y agrega: "Es tan raro hallar seres en absoluto tan faltos de entendimiento como faltos de algún miembro por la naturaleza. En realidad, la ceguera, la sordera, cojera o mala salud muy rara vez nacen con el hombre, por lo común se adquieren por culpa nuestra; de igual modo la extremada estupidez del cerebro" (Comenius, op.cit.). El ideal pansófico pasa casi a ser casi universal" (2001: 2).

Muchos de estos mandatos, prácticas, rituales y discursos que son constitutivos de los orígenes de la escuela secundaria, hoy no tienen la potencia de antaño. Pero, en algunos casos, siguen con plena vigencia.

A continuación, desarrollaremos un breve recorrido por la historia de la educación especial.

La educación especial: una historia de “exclusiones” (pero, a la vez, de lenta ampliación de derechos y reconocimiento)

Las formas de entender la discapacidad han ido variando a lo largo del tiempo y en función de las distintas sociedades. El desarrollo de la Educación Especial en cada momento histórico ha ido acompañando este proceso, por lo que se puede observar una sintonía entre las características que asume la educación especial en cada país en consonancia con las concepciones acerca de las personas con discapacidad en esa sociedad y en ese tiempo, particulares.

Si nos remontamos unos siglos atrás encontramos, como plantea Silvia Dubrovsky, que “(...) en la sociedad de finales del siglo XVIII y principios del XIX se asimiló discapacidad a enfermedad y las personas eran recluidas en hospitales o instituciones de caridad, donde, o bien permanecían segregados en el convencimiento de su imposibilidad de acceso a cualquier tipo de educación, o bien, eran objeto de diversos



tipos de entrenamiento, fundamentalmente de tipo sensorial, diseñados e implementados por los mismos médicos” (s/f.: 1).

El campo de la Educación Especial nace emparentado con la Medicina, en la medida en que desde el comienzo se configura, al decir de María Angélica Lus, “(...) a partir de la frustración de la medicina en el intento por curar esas patologías” (2005: 18). Así, el ámbito generado para la atención de los sujetos con discapacidad, en el que habitualmente confluían personas con todo tipo de dificultades, se va delineando desde el principio como un espacio destinado a la atención de aquellos aspectos estrictamente ligados a salud de los individuos. El denominador común aquí, parece ser la supuesta necesidad de agrupar a las personas „portadoras de un déficit”, manteniéndolos separados de su entorno social y familiar.

Si bien se pueden reconocer algunas iniciativas con objetivos educativos destinadas a niños con discapacidad a partir del siglo XVI (el trabajo del monje español Ponce de León con niños sordos, la escuela para ciegos creada en París a fines del 1700, la experiencia de Itard con Víctor „el niño de Aveyron”, continuadas luego por su discípulo E. Séguin, y otras relacionadas fundamentalmente con el retardo mental, por nombrar algunas), en todas ellas subyace la idea de “curación”, proveniente de la concepción médica.

El período que comienza en el siglo XIX ha sido denominado “de las instituciones” debido al impulso que cobra la creación de asilos, hospitales y otras organizaciones similares, para la internación con propósitos curativos de personas con diferentes discapacidades. Esta etapa de la Educación Especial corresponde a las concepciones de la llamada “Pedagogía Terapéutica o Curativa” que, a su vez, es representante del modelo médico terapéutico.

El comienzo del siglo XX daría lugar a una nueva etapa, caracterizada por la intervención profesional, demandada ya no sólo por la instituciones que alojaban a personas con discapacidad sino ahora desde la propia escuela común.



El desarrollo de los test de inteligencia, realizado por Binet y Simon en 1905, es el puntapié para el comienzo de una nueva etapa caracterizada por el auge de las mediciones psicométricas y la confianza casi ilimitada depositada en su carácter diagnóstico y en su potencialidad para realizar pronósticos. Braslavsky (citada por Lus) caracteriza este período como „estático” “(...) en el cual la condición de sujetos deficientes, que arrojaba el resultado de los test, predeterminaba el destino educativo de los niños” (2005: 25).

El modelo médico comienza así a ser desplazado por la psicometría, dando lugar a un nuevo modelo en la Educación Especial -modelo estadístico o psicométrico- que gozaría de gran reputación y validez casi universal durante las siguientes décadas.

En el caso de Argentina, concretamente, la obligatoriedad de la educación primaria establecida por la Ley N° 1420 de 1884 abrió la puerta a un fenómeno desconocido hasta entonces para el sistema educativo: la masificación de la educación que trajo aparejada la incorporación a la escuela de vastos sectores de la población, hasta entonces marginados.

En función de este escenario, y ante la constatación de que algunos niños/as no aprendían al ritmo que se esperaba, la respuesta ofrecida por el modelo psicométrico a la problemática del „retardo pedagógico”, que fue expresado en términos de „déficit de inteligencia”, vino a reforzar la idea de que la escolarización de los y las niñas/os „diferentes” debía realizarse en espacios institucionales también diferentes.

De esta forma, en nuestro país -al igual que en la mayoría de los países de la región- la Educación Especial tuvo un desarrollo paralelo al de la educación común, caracterizado por la desconexión entre ambas y por una creciente diversificación de la oferta escolar de la educación especial, en función de las distintas dificultades que presentaban los/as niños/as.

Será recién en la segunda mitad del siglo XX cuando se empiecen a observar ciertas variaciones en las formas de entender la discapacidad. Como dice Dubrovsky “a partir de la década del ’60 se produjeron



cambios significativos relacionados con la conceptualización de la discapacidad, del sujeto discapacitado y de sus posibilidades de inserción en proyectos sociales y educativos. El movimiento generó el entendimiento de la discapacidad ya no solo como un problema intrínseco al individuo “portador” de la misma sino como un problema fundamentalmente social” (s.f.: 2). Esto propició un paulatino pasaje desde una mirada centrada en el sujeto y su discapacidad a otra que hacía foco en la responsabilidad social y de las instituciones respecto de los sujetos.

Sobre este tema volveremos en el apartado siguiente, al momento de analizar este giro a la luz de la normativa junto con la consideración de los/las adolescentes y jóvenes con discapacidad como sujetos de derecho.

En síntesis, y como se pudo observar en el recorrido histórico planteado hasta aquí, la relación entre educación y discapacidad ha hecho foco en la infancia y, por lo tanto, se ha visto prácticamente circunscripta a políticas orientadas a la educación primaria. Cabe preguntarse entonces, volviendo al interrogante inicial, por el lugar de la educación secundaria en esa relación.

Sumado a esto, la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario genera para el sistema educativo nuevos problemas y desafíos a afrontar.

Si bien es cierto que muchas de las personas con discapacidad, que terminan el nivel primario de educación, continuaban sus trayectorias en escuelas de formación laboral, otras tantas no, y las que sí, no deja de ser llamativa la ausencia dentro de esta formación, de otras propuestas educativas que contemplen diversos aspectos de la educación a la que los/las jóvenes tienen derecho, y que tengan la potencialidad de promover su desarrollo autónomo, respetando sus intereses, motivaciones y necesidades. Es justamente la inclusión de estos aspectos lo que permite empezar a hablar de una educación integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad.



Una aproximación al marco normativo

A continuación nos proponemos adentrarnos en el análisis del marco normativo vigente, para analizar desde allí los lineamientos generales que éstos marcan y las implicancias que tienen a la hora de definir las políticas educativas, atendiendo especialmente aquellas que tienen por destinatarios a los adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Para ello, consideraremos tanto algunas normas de nivel general como así también las regulaciones específicas, referidas al sistema educativo nacional y la modalidad Educación Especial en particular.

La siguiente normativa es considerada en este apartado:

*Resolución Consejo Federal de Educación N° 155/11

*Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/1- Resolución MEN N 2509/17

+Resolución Provincial N 1256/17.

Como punto de partida, consideramos el derecho de enseñar y aprender establecido en el Art. 14° de nuestra Constitución Nacional.

La Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que toma como base la Convención sobre los Derechos del Niño, “tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina” y estipula que:

“Los Organismos del Estado tienen la responsabilidad indelegable de establecer, controlar y garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal. En la formulación y ejecución de Políticas públicas y su prestación, es prioritario para los Organismos del Estado mantener siempre presente el interés superior de las personas sujetos de esta Ley y la asignación privilegiada de los recursos públicos que las garanticen” (Art. 5) [...] “las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta Ley, además de los inherentes a su condición específica. Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna” (Art. 15).

Por su parte, la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** reconoce que la *discapacidad* “es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre 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 las demás”.

Asimismo, compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad reciban atención educativa. Así lo establece el Art. 24°:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. 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” y[...] “asegurarán que:

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;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

En relación con los aspectos específicamente educativos a nivel nacional, la Ley de Educación Nacional (en adelante: LEN) establece:

Que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

A su vez, el Art. 3° afirma:

Que “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.”, y en Art. 11°:

Estipula entre los Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional: *“Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.” y “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades”*

La LEN también garantiza la inclusión educativa de todos/as los niños/as, jóvenes adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.

Para ello, se deberán implementar políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Estas medidas estarán destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales (Arts. 79° y 80°).

“A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos

Entonces: la Educación Especial es una modalidad Y una modalidad es una opción organizativa y/o curricular de la educación común. ” (Material, Clase 1 – Curso Bases para una educación Inclusiva – Grupo ART 24)

Por su parte, el Art. 44° establece que “con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidad, temporal o permanente, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

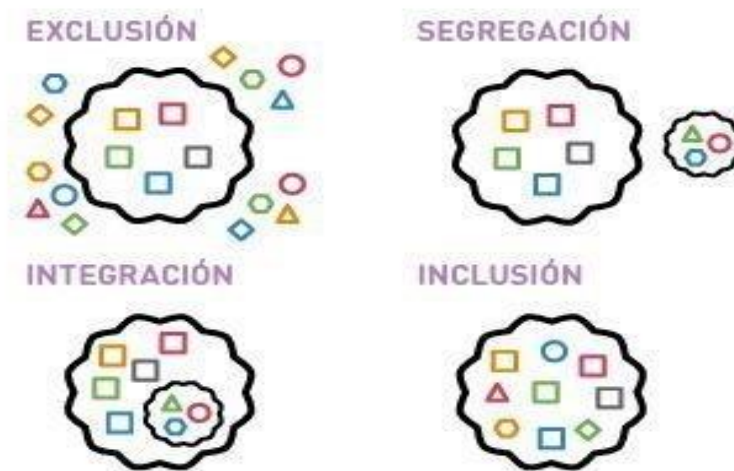
- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.

e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares”.

Lo expresado hasta aquí intenta dar cuenta de los procesos de cambio en las políticas públicas destinadas a las personas con discapacidad que han tenido lugar en la última década y que tienen un correlato en las modificaciones de las normativas correspondientes.

Sin embargo, tengamos presente que estos cambios no necesariamente se ven reflejados en las prácticas que se llevan adelante en las instituciones las educativas entre ellas-, por lo que podemos pensar en la coexistencia de dos lógicas: una de inclusión y otra de exclusión, que aún conviven.

De los párrafos anteriores se desprenden dos conceptos que consideramos de importancia: inclusión e integración. Detengámonos a hacer foco en su abordaje.



*Imagen pág. 18 publicación Educación inclusiva y de calidad UN DERECHO DE TODOS. COPIDIS-GRUPO ART 24

En el esquema se presentan cuatro sistemas o modelos, que sintetizan concepciones sobre la sociedad a lo largo de la historia, pero que aún subsisten. Arriba a la izquierda encontramos: 1) la exclusión (representado por un único pentágono con figuras cuadradas adentro mientras afuera quedan distintas figuras geométricas), 2) la segregación (representada por dos figuras circulares, uno de las cuales –la izquierda– es más grande que la otra. En la figura izquierda hay cuadrados adentro y en la de la derecha hay distintas figuras geométricas) 3) la integración (representado por dos figuras circulares, una más grande que contiene a otra más pequeña. En la figura más grande, se ven cuadrados adentro y en la más chica, Distintas figuras geométricas; y 4) la inclusión

(representada por una única figura circular con cuadrados y diversas figuras geométricas adentro).

Citaremos a continuación, para un mejor análisis, algunos conceptos básicos:

La **integración** se basa en el concepto de “normalización” en relación a un supuesto patrón estándar. En esta concepción, el peso central está puesto en la persona, que es la que tiene que adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia. La integración exige que el alumno, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como el sistema está propuesto. El resultado es que el alumno puede estar en el sistema mientras responda a lo que se le exige.

En el concepto de **Inclusión** no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera sino que, partiendo de que todos somos diferentes, se cambia la lógica.

No se espera menos de ningún alumno sino todo lo contrario: se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos. Es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos sus alumnos, independientemente de sus características.

Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

La educación inclusiva, entonces, implica:

- Transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de todo el alumnado, incluidos los alumnos con discapacidad.
- Adaptar la enseñanza a los alumnos y no obligar ni esperar que los alumnos se adapten a la enseñanza.
- Dirigir principalmente las acciones a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. (3)

La UNESCO define Educación Inclusiva como:

“Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (“La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, UNESCO, 2008).

“La Educación para Todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con discapacidad, dentro del sistema común de educación” (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994).

(Pág. 14 a 19. De la publicación Educación inclusiva y de calidad UN DERECHO DE TODOS. COPIDIS-GRUPO ART 24)

Según el comentario General N° 13 del Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales y culturales, ONU (1999), la educación debe tener cuatro características fundamentales e interrelacionadas:

Asequibilidad o Disponibilidad: las instituciones educativas tienen que funcionar y estar disponibles en cantidad suficiente.

Accesibilidad: las escuelas deben ser accesibles –física, comunicacional y económicamente– a todos, sin discriminación.

Aceptación: la forma y el fondo de la educación deben ser relevantes, adecuados culturalmente y de buena calidad y, por lo tanto, ser valorados por los estudiantes y familias.

Adaptabilidad: la educación debe ser flexible para que pueda adaptarse a las necesidades de las sociedades cambiantes y de los alumnos en diferentes contextos sociales y culturales.

(3). Ver, “Introducción a la Educación Inclusiva”, Mg. Magdalena Orlando, en Educación Inclusiva – Bases para la incidencia en políticas públicas, pág. 35.

Por un lado, la educación inclusiva centra sus preocupaciones en las formas de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los/las

estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad y, por otro lado, supone el desafío de concebir a la educación general y la educación especial, como partes integrantes de un sistema único.

Tal como se señala en la Resolución CFE N° 155/11, inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas.

La definición de *discapacidad* adoptada en la normativa se corresponde con el modelo social, que considera que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social.

La importancia del enfoque adoptado aquí radica –a diferencia de la mirada centrada en el déficit- en la importancia que se le asigna a las potencialidades del sujeto y lo que puede llegar a hacer mediante la eliminación de las barreras contextuales y el apoyo necesario.

¿Por qué una Convención específica para las personas con discapacidad?

Porque las personas con discapacidad, a lo largo de la historia y hasta nuestros días, sufrieron la vulneración de sus derechos más elementales: desde el derecho a la vida hasta el derecho que hoy nos ocupa, el derecho a la educación. Entonces, como en el caso de otros colectivos especialmente vulnerados (mujeres, niños y niñas, migrantes, etc.), se elaboró un tratado específico.

Los derechos que la Convención reconoce a las personas con discapacidad no son nuevos derechos, especiales y distintos a los de todos: son los mismos derechos pero su particular vulneración hizo necesario un reconocimiento específico.

Es importante destacar que en el proceso de elaboración y aprobación de la Convención, las Organizaciones de personas con discapacidad tuvieron un rol protagónico en las Naciones Unidas.

La Convención adopta el Modelo Social de la Discapacidad y le da el enfoque de los derechos humanos. Fundamentalmente, reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derecho y ya no objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad, la caridad.

¿Qué es el modelo social de la discapacidad?

La discapacidad es y fue objeto de diversas miradas a lo largo de la historia. Podemos resumir esas miradas, siguiendo una clasificación ya consolidada, en tres grandes modelos.

Modelo de prescindencia: es el que regía en la Antigüedad. En esta visión, las personas con discapacidad no tenían ningún valor y eran desechadas. A los niños considerados deformes, los arrojaban del monte Taigeto (Antigua Grecia) o los exponían para que fueran eliminados por la naturaleza.

Como las personas con discapacidad no tenían valor alguno, en muchos casos eran también usados como bufones o condenados a la mendicidad. Es claro que en esta concepción social de la discapacidad, las personas con discapacidad no recibían ningún tipo de educación.

Modelo médico: en este modelo, la persona con discapacidad es considerada un objeto de la medicina, un paciente en todos los ámbitos y esferas de su vida. La persona con discapacidad es una persona con un problema y debe rehabilitarse para ser considerada en la sociedad. En el modelo médico importan los diagnósticos y los tratamientos. Y esos diagnósticos determinan la vida de las personas con discapacidad, incluida su educación, su trabajo, su capacidad jurídica, política, etc. El diagnóstico de la persona será el que decida a qué escuela debe ir y qué educación debe recibir.

Modelo social: esta mirada considera que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino el resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad. La sociedad fue pensada por y para personas con determinadas características y todas aquellas que no responden a ese patrón, quedan afuera, no pueden participar, se encuentran con barreras. Resultado: tienen discapacidad. Este modelo propone remover esas barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida, naturalmente, la escuela.

¿Quiénes son personas con discapacidad? (*)

Adherimos a la definición de Naciones Unidas, expresada en la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, según la cual:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

¿Cuáles son los términos adecuados para referirnos a las personas con discapacidad? (*)

Ciertos términos definen conceptos avalados por la comunidad internacional y es necesario usarlos de modo adecuado para no crear confusiones respecto del marco general en el que nos situamos. Así es que cuando nos referimos a las Personas con Discapacidad, lo vamos a hacer de la forma en que este colectivo eligió denominarse: “Personas con Discapacidad”.

No nos referimos a las personas con discapacidad como “Discapacitados” porque la condición no define a una persona. Ante todo se trata de personas. Tampoco es correcto usar términos como “personas especiales”, “alumnos con capacidades diferentes” o eufemismos similares, que ponen adjetivos innecesarios sobre la persona.

(*) Educación Inclusiva y de calidad un Derecho de todos. Copidis- Grupo ART 24 , Pág. 14

Entonces, dado que la discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con una barrera u obstáculo a la participación, si eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad.

Por ejemplo:

- En una ciudad con rampas –y ciudadanos que no las obstruyen– y con otras condiciones de accesibilidad, las personas usuarias de sillas de ruedas no tienen discapacidad.
- En una conferencia donde hay intérprete de Lengua de Señas, una persona sorda no tiene discapacidad.
- En una escuela donde hay apoyos para aprender y para participar, una persona clásicamente considerada con discapacidad intelectual, no tiene discapacidad.

Otras barreras que quedan por eliminar son los prejuicios, las actitudes, las expectativas homogeneizadoras, la discriminación en general.

Escuelas con muchas barreras, produce mucha Discapacidad.

Trabajemos para levantarlas.

Este enfoque cobra sentido en el marco de una política de Estado que concibe la Educación de los sujetos en términos de derecho y se 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, Art. 11°).

Entendemos que, tal como lo expresa la Resolución CFE N° 155/11, los marcos normativos y las políticas públicas procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios. En esta línea, creemos que la posibilidad de garantizar el derecho a la educación para todos/as los/as estudiantes, con o sin discapacidad, y ofrecer la posibilidad de desarrollar trayectorias educativas integrales requiere de un importante trabajo de articulación entre diferentes niveles y modalidades educativos y del trabajo conjunto de equipos e instituciones.

En relación con la educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad, esta resolución se posiciona críticamente respecto de las tradiciones educativas que se focalizan exclusivamente en su formación laboral.

La norma promueve distintos tipos de Trayectorias Educativas Integrales (1) tanto para jóvenes que han finalizado su escolarización primaria como para quienes no lo han hecho. Al respecto se estimula, cuando sea posible, el ingreso y el cursado en la escuela secundaria común de aquellas/os estudiantes con discapacidad que hayan finalizado el nivel primario.

Se señala en estos casos la imperiosa necesidad de disponer de personal y equipos técnicos de educación especial para apoyar estas trayectorias escolares. Igualmente, la norma favorece las experiencias de APOYO (2) en

escuelas secundarias comunes en el caso de escuelas que reciban exclusivamente a estudiantes con discapacidad.

Este tipo de instituciones educativas deben garantizar “contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo y, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, trayectos optativos que consideren las ofertas curriculares y extracurriculares de las instituciones de la zona”.

- ✓ Sistema Educativo considere al alumno como un sujeto de derecho a educarse
- ✓ Co- responsabilidades entre niveles y modalidades. Entre Escuela
- ✓ Común- Especial y apoyos desde la Modalidad
- ✓ Adopción del modelo social de la discapacidad para transformar las barreras

Configuraciones de Apoyo (2)

- ✓ Redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas grupo s o instituciones que se conforman para detectar barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.
- ✓ Desarrollar estrategias pedagógicas orientadas a acompañar a las personas con discapacidades para des empeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

Configuraciones prácticas:

- ✓ Atención
- ✓ Asesoramiento y orientación
- ✓ Capacitación, provisión de recursos
- ✓ Cooperación y colaboración
- ✓ Seguimiento e investigación

En la Resolución CFE N° 155/11 se manifiesta la preocupación por recuperar la centralidad de la enseñanza en las propuestas educativas para adolescentes y jóvenes con discapacidad que, a su vez, colaboren en la construcción de sus proyectos de vida y en su inclusión en el mundo social, cultural y productivo (MECyT-PNUD, 2007).

Desde el 2011 cada jurisdicción ha ido revisando, capacitando y redefiniendo las trayectorias de los jóvenes con discapacidad según los lineamientos de la mencionada resolución y en diciembre del 2016 se arriba luego de un trabajo federal en el cual participa la provincia de Neuquén a la Resolución CFE 311/16 * “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” Adhesión Res.prov.1256/17 , cuyo Art. 1 enuncia: Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

Esta resolución plantea lineamientos para la promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad para cada nivel, nos centraremos dado los objetivos de este curso en el Nivel Secundario y las Escuelas de educación Integral (pero recomendamos toda la lectura del documento, véase link en bibliografía obligatoria): **NIVEL SECUNDARIO**

„ARTICULO 32°. Todos los/as estudiantes con discapacidad que certificaron el Nivel Primario, aunque sus aprendizajes hayan guardado escasa referencia con el diseño curricular jurisdiccional del

Nivel Primario, ingresarán al Nivel Secundario en cualquiera de sus

modalidades...” „ Con las configuraciones de apoyo, los ajustes razonables y el acompañamiento de la Educación Especial, si resultara necesario. ” „

ARTICULO 33°. Las jurisdicciones garantizarán el funcionamiento de instituciones de la Modalidad de Educación Especial bajo la denominación de escuelas de “Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad” para los casos en que se requiera el diseño de una trayectoria educativa que responda a las necesidades educativas de los estudiantes. ”

Hasta aquí, hemos abordado cómo el aspecto normativo ha acompañado los cambios producidos en los modos de interpretar la discapacidad y las formas de concebir la educación de los/las adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Los invitamos a compartir el siguiente fragmento audiovisual “La Presencia del Otro - Carlos Skliar lee a Nuria Pérez de Lara”, (0:57 minutos de duración) que se encuentra disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=9hvqAyVKSx4&index=2&list=PLde9PCeW73ihHr9-ZcpTL7Ec2LnhHQ7Eq>

El desafío que enfrentamos en la actualidad es no perder de vista la importancia de reconocer a cada alumno/a como sujeto y como sujeto de derecho, tal como lo reconocen las leyes y tal como lo consideran las políticas públicas pero también, o por sobre todas las cosas, como un sujeto con sus propias palabras, sueños, deseos, pasiones y expectativas de futuro.

Algunas reflexiones finales

El breve recorrido histórico que hemos presentamos y el análisis que desarrollamos de la normativa vigente nos permiten visualizar cómo a medida que fue cambiando la manera de entender la discapacidad, también se produjo un cambio en las perspectivas de abordaje lo que, a su vez, se vio reflejado en los marcos normativos.

De esta manera, pretendimos así encuadrar normativamente la temática que nos convoca y, a la vez, delinear algunas conceptualizaciones que nos permitieran iniciar la reflexión sobre la educación de los jóvenes y adolescentes con discapacidad como una primera aproximación, sobre la que les proponemos seguir avanzando sucesivamente en las siguientes clases.

En la próxima clase, abordaremos la construcción de la idea de

“normalidad” en el marco de la escuela moderna, la cuestión del „otro” y la conformación del sujeto de la educación en ese contexto; para luego introducirnos en el análisis de las adolescencias y juventudes contemporáneas y, en particular, en la cuestión de los jóvenes con discapacidad.

Hasta la próxima clase.

El Equipo docente

Propuesta de trabajo



- ✓ Completar la autoevaluación correspondiente a la Clase 1

Bibliografía Obligatoria



- Res. CFE N° 155/11. Disponible en:
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>

- Res. CFE N° 311/16 Disponible en:
http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/res-311cfe58add7585fbc4.pdf

-Res. CFE 2509/ 17 „ Guía orientativa para la aplicación de la Res. 311/17.
 Disponible en: <https://es.scribd.com/document/358218181/res-2509-17anexo1-1>

- Res. Prov. Nqn N° 1256/17

Bibliografía consultada



Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha" Cuaderno de Pedagogía de Rosario N° 9. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>

Dubrovsky, Silvia (s.f.). Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. Disponibles en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf

Lus, María Angélica (2005). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2007). Educación e inclusión para los jóvenes. Buenos Aires. Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/12/Educacion_e_Inclusion_para_los_jovenes.pdf

- Educación Inclusiva y de calidad, UN DERECHO DE TODOS. Ed. Copidis y Grupo ART 24 - 2017 Disponible en: http://www.grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf

PARA SEGUIR INDAGANDO EN EL MARCO NORMATIVO...

-Convención de los Derechos de las personas con discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

-Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Disponible en: [http://repositoriorecursosdownload.educ.ar/repositorio/Download/file_id=c7559cfa-1fad4957-a929-82cb272239b9&rec_id=118943](http://repositoriorecursosdownload.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=c7559cfa-1fad4957-a929-82cb272239b9&rec_id=118943)

-Ley de Educación Nacional. Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf



"Educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad"

Clase N° 2: Adolescencia(s) y Juventud(es)

Clases diseñadas y dictadas por Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y realizado en conjunto con la Universidad Nacional Arturo Jaureche (2014-2015). Revisión y actualización -Equipo docente del curso para la modalidad de Educación Especial CPE (2017)

“A riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo „normal”, en educación, es que la cosa „no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo „normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”.

Philippe Meirieu(1998)(2)

Bienvenidos/as Estimados/as Colegas:

En la primera clase, les propusimos un recorrido que comenzó explorando la relación de encuentros y desencuentros entre la educación secundaria y los/las adolescentes y jóvenes con discapacidad, para luego aproximarnos al análisis del marco normativo vigente, citando la Ley de Educación Nacional N° 26206 y algunas orientaciones específicas para la Modalidad Educación Especial estipuladas por la Resolución CFE N° 155/11, la convención de los derechos de las personas con discapacidad y especialmente la Resolución CFE N° 311/16 con su adhesión provincial Resolución N° 1256/17 .

(2) Extraído de: Meirieu, Philippe (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

En esta segunda clase, abordaremos distintas conceptualizaciones acerca de adolescencias y juventudes provenientes de campos como la Sociología y la Antropología, que forman parte de los fundamentos de distintas políticas y programas educativos. Nos parece importante reflexionar sobre esas teorías “implícitas” que impactan en nuestras prácticas pero escasamente tenemos oportunidad de analizar.

Los invitamos a pensar esas categorías atravesadas por la concepción de “normalidad” y otredad subyacente en nuestras prácticas y que tienen efectos en los vínculos educativos.

Comencemos con el itinerario propuesto para esta clase.

La normalidad en educación

La infancia y la adolescencia descritas por la pedagogía de la Modernidad constituyen un “modelo de sujeto de la educación” en crisis. La pedagogía se ha ocupado históricamente de establecer normas. Lo normativo del sistema educativo estipula cómo deben ser las cosas para alcanzar los objetivos e ideales propuestos. A su vez normaliza, establece “normalidades”, es la encargada de guiar la práctica educativa en la producción de “sujetos normales”. Habilita la toma de decisiones a partir de las pautas que indican qué (y quiénes) es lo normal y lo anormal. Esto se aplica tanto a elementos “materiales” como la arquitectura escolar como, así también, las normativas vigentes, los cargos, la gradualidad, los rituales y discursos y tantos otros elementos del dispositivo con los que a diario convivimos en una institución educativa.

Lo que implica una desviación de lo normal ha sido representado como “lo patológico”, la amenaza, lo desviado, lo susceptible a ser corregido. Se espera que las prácticas pedagógicas encaucen esas desviaciones. La escuela ha sido históricamente la institución en la que se ha delegado la misión de educar a la infancia y la adolescencia para la conformación de sujetos “normales”.

En este marco, los sujetos que poblarían las escuelas eran (debían ser) sujetos normales y tender a consolidar esa característica a partir del cumplimiento de ciertas normas, hábitos y conductas hasta convertirse en adultos/as y ciudadanos/as (normales).

Como sostenemos en la primera clase, la escuela secundaria tuvo la impronta selectiva en la que ciertos sujetos que encarnaban “los desvíos” a las normas iban quedando excluidos/as, desplazados/as, desterrados/as, negados/as o no accedían. Esos desvíos incluían todo tipo de diferencias atravesadas por categorías como: etnia, clase social, género, nivel cultural... En particular, para la discapacidad se crearon las Instituciones de Educación Especial.

Históricamente el campo de la Educación Especial, como cuerpo de conocimientos, se constituyó con los aportes de la Medicina primero y la Psicología –Psicometría más específicamente- después. Las disciplinas científicas y sus respectivos discursos, con sus pretensiones de “neutralidad” y “objetividad”, fueron entonces consideradas como portadoras de la “verdad”.

Pensemos que en la historia de las Ciencias Sociales, entre las que se encuentra la Pedagogía, han existido -y continúan existiendo- categorías que buscan clasificar y ordenar al mundo y, por sobre todo, a sus habitantes (Pérez, 2012).

Estos parámetros de normalidad, naturalizados a través del discurso científico, tienen efectos en la producción de categorías, clasificaciones y separaciones entre los sujetos considerados “normales” y los “deficientes”.

Serán justamente aquellos sujetos, considerados alejados de los cánones de la normalidad, quienes serán abordados y comprendidos especialmente por la Medicina y la Pedagogía.

Todas estas consideraciones expuestas hasta aquí tienen por finalidad plantear la artificialidad de los parámetros de “normalidad/anormalidad” enfatizando que han sido producto de procesos históricos, culturales, sociales y económicos.

En palabras de Carlos Skliar: “la presunción de que la deficiencia es, simplemente un hecho biológico y con características universales, debería ser, una vez más, problematizada epistemológicamente: comprender el discurso de la deficiencia, para luego revelar que el objeto de ese discurso no es la persona que está en silla de ruedas o aquella que usa prótesis auditiva, o aquella que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, si no los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los otros. Para expresarlo más contundentemente: la deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica cultural. La deficiencia no es un problema de los deficientes y/o de sus familias y/o de los especialistas. La deficiencia está relacionada con la idea misma de normalidad y con su historicidad¹” (Skliar, 2011:126).

¿Y quién es el otro a quien la escuela debe incluir?

Comenzamos preguntándonos junto con Nuria Pérez de Lara: “pero ¿quién es el Otro de la Pedagogía? El Otro de la Pedagogía para mí es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. En definitiva, el Otro de la Pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas. Sin embargo, no es así como ha sido mirada hasta hoy esta cuestión. Antes al contrario, la Pedagogía ha respondido ante estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógicos” (Nuria Pérez de Lara, 2012).

Desde esos parámetros explícitos de la Pedagogía clásica hasta llegar al día de hoy, los discursos escolares han ido matizándose, se han modificado. La inclusión de “lo diverso” en educación ha promovido la atención a ese otro-diferente a la normalidad a quien la escuela debía incluir (más que integrar en muchos casos). En este caso, ese otro aparece contextualizado, en un espacio en el que “nosotros” lo hemos puesto, casi como un objeto portador de una identidad diferente a la nuestra y siempre inferior. De esta forma, la diferencia toma formas perversas, en términos de Skliar, donde el otro se rechaza y excluye o se tolera, haciendo de él una sombra de nuestra normalidad.

Esto nos permite pensar en un tema que, a nuestro entender, no es menor y que tiene que ver con un corrimiento de la mirada centrada en las diferencias para pasar a focalizarse en “los diferentes”. Al respecto, Carlos Skliar sostiene:

“hay en los escenarios educativos una indecisión o una confusión que se origina en el instante en que las diferencias se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia sobreviene una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los ‘diferentes’, haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, en virtud de esa curiosa y repetida percepción de lo homogéneo – homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y, así, hasta el infinito –. En síntesis: parece ser que lo que existe al interior de la palabra diferencia es

un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes” (Skliar, 2013: 40).

En este sentido, la propuesta es pensar las diferencias, comprenderlas como resultado de una construcción humana en la que estamos todos/as envueltos/as e involucrados/as. Pensar que no existe nada que no sea “diferencias” y que nos constituyen como seres humanos, permite a la educación empezar a considerar la posibilidad de no desterrarlas sino sostenerlas, respetarlas, valorarlas aunque nos irrumpa algunas veces de manera sorpresiva e, incluso, nos violenten en nuestras concepciones más rígidas en torno a ideales corporales, de comportamiento y acercamiento al conocimiento.

Avancemos en la aproximación que nos permita conocer los distintos conceptos de adolescencia y juventud que nos aportan otras disciplinas y que impactan en el campo educativo.

Adolescencia(s) y juventud(es)

Como pueden observar, fueron colocadas entre paréntesis las letras “s” de los dos sustantivos que integran el título de esta clase con una clara intencionalidad. ¿Por qué? ¿Qué significados podemos atribuirle a estos plurales destacados por los paréntesis?

El plural atraviesa toda nuestra segunda clase y tiene el propósito de acercarnos a la idea de que no hay una juventud, sino que hay múltiples formas de vivirla, formas y significados diversos tantos como diferencias existen en la sociedad en la que vivimos.

Este es nuestro primer supuesto, de una larga serie, que iremos explicitando a lo largo de esta clase. No creemos que sea tan simple ponernos de acuerdo en el significado de las palabras juventud o adolescencia.

También aprovechemos esta breve introducción para plantear la relación entre las juventudes y la escuela. La mayoría de los habitantes de las

instituciones escolares transitan el período de vida que llamamos adolescencia o juventud.

La escuela es un escenario en el que la juventud es definida material y simbólicamente, como una de las instituciones donde se pone en juego la vida social (Margulis, 2008). Por ello, para todos aquellos que trabajamos en el sistema educativo, es necesario reflexionar acerca de qué entendemos por adolescencia y juventud.

Las definiciones tienen que ver con la práctica y la definición que acordemos tiene, a su vez, efectos o consecuencias prácticas. Al mismo tiempo, es necesario contemplar que en toda práctica subyace una definición, ya sea consciente o inconscientemente adquirida.

Pensar en adolescentes y jóvenes con discapacidad como destinatarios de nuestras tareas de enseñanza implica una serie de cuestiones a tener presente y que se vinculan con: ***romper con “definiciones” que los infantilizan, que los ubican en lugares de imposibilidad, destacan sus faltas y, en último lugar aunque no por esto menos importante, omiten sus enormes potencialidades. Y también, niegan sus derechos.***

Una vez planteados algunos supuestos y algunos problemas, detengámonos a reflexionar entre todos/as a qué cuestiones estamos aludiendo cuando hacemos mención a la adolescencia y la juventud.

Algunas definiciones en torno de la Adolescencia y la Juventud

La adolescencia y la juventud se refieren a momentos del ciclo vital humano. Podemos pensar que, con diferentes matices, una organización del ciclo vital puede ser esquemáticamente comprendida como: infancia, juventud y adultez. Seguramente, se nos pueden ocurrir un conjunto de divisiones al interior de cada etapa pero, por ahora y a los fines de poder continuar complejizando esta cuestión, acordemos provisionalmente que ésta es una posible interpretación entre muchas otras.

Dichas etapas del ciclo vital no se refieren solamente al desarrollo biológico, sino también tienen un significado y una dimensión social. Esta dimensión

contiene los límites, los significados, la atribución social y también aquello que es “lo esperable”. Esto nos remite a una construcción social, histórica, cultural y relacional que, a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales, han ido adquiriendo connotaciones y delimitaciones diferentes (Dávila León, 2005).

En este sentido, el término juventud es resultado de una construcción social e histórica. Al mismo tiempo, las determinaciones de la estructura social produce distintas formas sociales de ser joven: la clase social, la etnia y el espacio geográfico, suman diversas determinaciones que hacen a distintas formas de atravesar el ciclo.

Hasta ahora hemos estado empleando los términos "adolescencia" y "juventud" en forma indistinta. Al respecto, nos preguntamos y les preguntamos: ¿son dos concepciones intercambiables? ¿Acaso remiten a conceptos que dan cuenta del mismo sentido?

Aunque en muchas ocasiones tienden a usarse como sinónimos, podemos avanzar con algunas precisiones propias de estos términos.

En una primera aproximación que contribuya a develar esta cuestión, podemos hacer mención que estos conceptos responden a distintos objetos de estudio. Mientras la adolescencia es un término del cual se hace cargo principalmente la Psicología y la Medicina, la categoría de juventud se relaciona preferentemente con la Sociología y la Antropología Cultural.

Por un lado, podemos pensar la adolescencia como etapa de desarrollo de la madurez sexual, comenzando por la pubertad y culminando en la madurez reproductiva. Al mismo tiempo, pensar la adolescencia implica considerar la dimensión social y cultural, el desarrollo psicosocial y los procesos de integración.

Por otro lado, y en función de los aportes de la Sociología y la Antropología, la juventud refiere a los significados de esta etapa vital como construcción social, cultural, histórica y relacional. Estas consideraciones dan cuenta de una categoría dinámica. Entender esto no habilita a que hablemos de juventud (recuerden que comenzamos esta clase haciendo mención a juventudes) como concepto único. El debate alrededor de este concepto nos permite que la categoría sirva para interpretar los fenómenos juveniles.

La definición de la socióloga brasileña Helena Wendel Abramo (1997) *nos es de utilidad para continuar ahondando en esta cuestión cuando afirma que la noción más general y usual del término juventud se refiere a una franja de edad o un período de vida en que se completa el desarrollo físico del individuo y ocurren una serie de transformaciones psicológicas y sociales, cuando éste abandona la infancia para procesar su entrada en el mundo adulto.*

Sin embargo, plantea que la noción de juventud es socialmente variable y se modifica de sociedad en sociedad e, incluso, en la misma sociedad a lo largo del tiempo y a través de sus divisiones internas.

En síntesis, las breves consideraciones hasta aquí expuestas apuntan a enfatizar que la adolescencia y la juventud son etapas del ciclo vital organizado social y culturalmente en una época determinada.

Por una parte, apelar a la adolescencia nos habilita un enfoque que da cuenta de la evolución biológica y psicológica de un individuo, en el marco social de crecimiento desde la familia de origen hacia el tránsito a la vida adulta.

Por otra parte, utilizar el término juventud nos permite pensar en los significados que adquiere la etapa desde un énfasis social y cultural, dinámico y situado, pues no hay una única forma de vivir esta etapa vital. Tanto los individuos jóvenes como las configuraciones que expresan su organización grupal son tan diversos como lo es una sociedad en su conjunto.

Esta distinción es útil a los fines de delinear un mapa orientativo a través de las múltiples tradiciones de los estudios de adolescencia y juventud.

A su vez, en la práctica, en la aplicación de políticas, es tan diverso y complejo el mundo de las juventudes que, por ejemplo, usar los términos "adolescencia" o "juventud" adquiere sentidos distintos según los espacios en los que se desarrollan las políticas públicas a ellos destinadas. En un hospital, es muy probable que "adolescencia" nomine a múltiples áreas que atiendan las problemáticas de esta etapa vital. Sin embargo, en un ámbito de Estado que se ocupa de cuestiones de la primera inserción laboral de los individuos, el término "juventud" tenga mayor pertinencia.

Para finalizar, la idea de juventud nos remite a la vida de los/as adolescentes fuera del ámbito escolar porque da cuenta de la posibilidad de sobreedad y

los/las ubica en el ámbito social y cultural mientras que adolescencia nos remite a la clínica. De esta manera, la adolescencia queda ligada a instituciones y sujetos de otras épocas. Kantor propone, en cambio, la posibilidad de ser hospitalarios/as con esos jóvenes, lo que implica dejar de verlos como seres amenazantes o extraños, asumiendo su condición y dejando de lado la mirada sobre “la juventud” como una variable a controlar o como una tragedia transitoria. La posibilidad de establecer diálogos con esa juventud nos ubica en un vínculo educativo que no desjerarquiza a ese otro-alumno/a (Kantor, 2005).

Algunos enfoques sobre Juventud

Los aportes provenientes de la Sociología han procurado comprender a las juventudes al interior de dinámicas sociales amplias tales como el acceso y la permanencia en el sistema educativo y, en especial, el paso clave de la educación al trabajo. La Antropología de la juventud, por su parte, ha abordado los grupos juveniles, sus identidades y las distintas formas culturales que han construido y caracterizado a las múltiples y diversas formas de ser joven.

Les proponemos analizar algunos enfoques que anclan la definición de juventud en virtud de esta meta de interpretar los fenómenos propios de los jóvenes.

1) Juventud como categoría etaria

En primera instancia, la juventud como objeto de estudio para las Ciencias Sociales está delimitada por la edad. Si bien la edad es una condición para objetivar a la juventud, la caracterización etaria ha mostrado no ser única ni sus límites son iguales para todos los estudios que se realizan al respecto.

En este sentido, podemos afirmar que no hay acuerdo en los límites de la edad juvenil en tanto que ni formal ni informalmente hay consensos al respecto. Si se analizan diversas producciones (ya sea: estudios académicos, informes de los organismos internacionales o documentos de distintas áreas de Estado en América Latina) se observará que las franjas etarias consideradas son muy distintas entre sí.

Por ello, es un elemento limitante establecer la edad como un criterio universal, válido para todos los sectores y las épocas. La edad es un referente demográfico, una marca de límite para el análisis estadístico de la población. Claramente, la condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven.

2) Juventud como “moratoria”

Otro enfoque más amplio propone entender la juventud como etapa de moratoria. A partir de la definición de Margulis (2005), la moratoria es un espacio de posibilidades abierto a ciertos sectores y a determinados períodos. Desde el siglo XIX y durante el siglo XX, ciertos sectores logran ofrecer a sus jóvenes la posibilidad de postergar exigencias, tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación, postergando la conformación familiar y vivir del propio trabajo.

Como nos refiere Bendit (2014):

Durante mucho tiempo han primado también en la investigación de juventud estudios basados en enfoques provenientes de la psicología y de la psicología del desarrollo, basados en el concepto de “adolescencia” así como aquellos provenientes de la psicología social, con una visión de la adolescencia/ juventud como un período de “moratoria” (Lewin 1951; Erikson, H. E,1959) , es decir, como una corta fase de transición, entre la infancia y la adultez en la que ya no se es niño ni todavía se ha llegado a ser “adulto”. En este tipo de paradigmas el interés de los investigadores se ha centrado en el estudio de diferentes variables propias del desarrollo físico- psico-sexual del individuo así como en una serie de “tareas del desarrollo” propias de esta fase, y en particular de los conflictos vinculados a la constitución de identidad.

Dicho enfoque, si bien nos permite mayores interpretaciones que el primero en torno de la juventud como categoría etárea, tiene también sus limitaciones.

La moratoria psicosocial circunscribe las posibilidades de vivir la juventud a las clases medias, ya que requiere un contexto homogéneo para ser y tiene como consecuencia una homogeneización de la percepción sobre la juventud. Esto produce la invisibilización de la diversidad hacia dentro del colectivo

juvenil, un enfoque que revise el género, la residencia ruralurbana y la posición socioeconómica.

Como nos refiere la psicóloga chilena Dina Krauskpof, la juventud de sectores populares no vive en una situación de moratoria (de postergación) sino de premura. En este aspecto también coincide en señalar la socióloga argentina Mariela Macri (1977) cuando la define como una situación ambigua de afrontar responsabilidades para las que aún no se está preparado y que no son efectivamente garantizadas por derechos.

Por lo tanto, hablar de moratoria social no es suficiente, ya que circunscribe la juventud a un grupo social: aquellos que pueden costear la moratoria. Más aún, la propia noción de moratoria puede asociarse a la idea de infancia moderna alejada de la noción de sujeto de derecho que piensa al/la infante como un ser incompleto. Atendiendo a la idea de “postergamiento” hasta la adultez, tanto la niñez como la juventud connotan la incompletud de un sujeto que debe “llegar a ser” una persona adulta. Esta noción nos remite a una representación casi siempre negativa y desjerarquizada “del otro”, tan cara a la educación, que luego retomaremos.

Estas concepciones de juventud ligadas a supuestos de incompletud y déficit son las que permiten justificar muy diversas y cuestionables intervenciones „especializadas” sobre ella. En la tradición escolar la „incompletud” del/la alumno/a, en general, es uno de los aspectos que brindan sentidos a su acción, con fuertes implicancias en lo que respecta a las expectativas en torno de los sujetos.

La noción de „sujetos en desarrollo” suele dar cuenta de dicha incompletud, y en consecuencia, de una falta de legitimidad de esos sujetos, siempre de acuerdo a un modelo teleológico de normalidad y unas ciertas expectativas coherentes con ese modelo (Benasayag, 1996; Skliar, 1999; Baquero, 2000).

Desde esta base, todo proceso de formación revela la superioridad de quien enseña a ese “otro incompleto” que es empequeñecido y, además, no sabe ni está capacitado para saber lo que necesita ni lo que debe saber (Skliar, 2007).

3) Juventud como “nueva condición”

El aporte de la Sociología permite advertir el concepto de juventud en términos de “condiciones de vida”. Esto permite entender una “nueva condición juvenil”, haciendo visibles las diferencias y

“La Condición Juvenil contemporánea” de Dina Krauskopf disponible en:
<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n33/art03.pdf>

“Ciudadanías Juveniles en América Latina” de Rossana Reguillo disponible en:
<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v11n19/art02.pdf>

nombrando su enorme diversidad. Así es como aparecen: “jóvenes estudiantes”, “mujeres jóvenes”, “juventud urbana”, “juventud rural”, “juventud en situación de conflicto con la ley”, “jóvenes con discapacidades”, entre otras.

Dicha perspectiva avanza en el reconocimiento de los procesos de cambio en la sociedad contemporánea.

Para seguir indagando sobre esta cuestión...

La educación de los Jóvenes con discapacidad

A partir de lo anterior, la educación de jóvenes con discapacidad requiere la reflexión entre todos/as en torno de algunos interrogantes sobre nuestras concepciones.



La primera pregunta sobre los jóvenes con discapacidad parece ser

sencilla aunque, probablemente, sólo en apariencia: ¿nuestros/as alumnos/as son jóvenes?

Pensar en estudiantes con discapacidad como jóvenes no es tan sencillo como, en un primer momento, podría suponerse. Se hace más complejo si a un individuo de, por ejemplo, 16 años con discapacidad Intelectual o una disminución visual severa (ver cuadro **repasando y ampliando**, figura debajo de este párrafo) lo consideramos dentro de algún ideal de normalidad respecto de lo que podría considerarse la “juventud contemporánea” o la “construcción de trayectorias hacia una progresiva autonomía”. Y más difícil se convierte aún si nos interrogamos acerca de si a estos jóvenes con discapacidad que recibimos en las instituciones educativas en las que trabajamos los tenemos en cuenta como sujetos de derechos.

Supongamos que acordamos respecto de que nuestros/as estudiantes son jóvenes con discapacidad que construyen su propia trayectoria hacia la autonomía y son sujetos de derechos. Esta suposición, a su vez, nos abre a nuevas preguntas y renueva la invitación a la reflexión sobre nuestras prácticas.

Repasando y ampliando...

¿Discapacidad?

Copiar el siguiente link y pegar en buscador para ampliar info

<https://drive.google.com/open?id=0B2-HRvafqX12NFU1UWI4NnRQaFE>



La segunda pregunta: ¿están nuestras prácticas educativas en

sintonía con tal concepción?

Nuestra concepción sobre ser un estudiante joven con discapacidad tiene consecuencias sobre las prácticas que realizamos día a día en las escuelas. Retomando alguna idea ya presentada, las “definiciones” que portamos sobre los jóvenes con discapacidad tienen efectos sobre nuestro hacer cotidiano como actores educativos. Pero también debemos tener en cuenta que si nuestras prácticas no cambian, nuestra concepción de los destinatarios de nuestras prácticas educativas tampoco cambiará.



A partir de esto, surge una tercera pregunta: ¿cuál es la agenda de los/as Jóvenes con discapacidad?

La agenda de los/as jóvenes con discapacidad no tiene que diferir de la del resto de la juventud: la construcción de la independencia y la autonomía. Sin embargo, en la construcción de esta agenda no siempre la “voz” de los/as jóvenes con discapacidad es escuchada o tomada en cuenta para las acciones que involucran su propio proyecto de vida, su devenir futuro, sus anhelos y, en definitiva, sus deseos.

Nos preguntamos y les preguntamos ¿qué desafíos conlleva dar la “voz” a los jóvenes con discapacidad? Está comprobado que favorecer la autodeterminación es uno de los caminos, pero ¿qué define el concepto de ¿Autodeterminación?

A los fines de realizar una primera reflexión sobre esta cuestión, les proponemos hacer una lectura rápida

La intención es focalizar la mirada en la modalidad de participación y la forma que asume el diálogo con los/as jóvenes con discapacidad. Cuestiones que no se agotan en esta instancia sino que continuaremos profundizando cuando retomemos en la clase 5 distintas formas de andamiaje, estrategias pedagógicas y enfoque para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje de esta población de estudiantes.



Finalmente, surge otra pregunta que nos plantea a todos/as un

grado de dificultad mayor: ¿cuál es la agenda de los/las educadores/as que trabajan con jóvenes con discapacidad?

La remoción de barreras nos parece un concepto que permite emprender una agenda del rol del/la adulto/a trabajando con jóvenes con discapacidad. Los conceptos de barrera y accesibilidad no son extraños a todos aquellos que trabajan con nuestros jóvenes. Pero, ¿qué barrera específica nos corresponde a los/as docentes? “Poner en tela de juicio la normalidad”

Guía para el personal de apoyo: Autodeterminación

http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/autodeterminacion_0.pdf

Síntesis: Autodeterminación

Copiar el siguiente link y pegar en buscador para ampliar info

<https://drive.google.com/file/d/0B2-HRvafgX12akxiN1J4RW1PaEE/view?usp=sharing>

(parafraseando a Skliar) también debería formar parte de la “agenda” de los educadores. *Entendemos que sostener ciertas posturas instaladas en el sistema educativo (y social) nos impide remover barreras.*

Finalmente, invitamos a seguir reflexionando en relación con los siguientes aspectos:

- El vínculo con el saber socialmente relevante: en todas sus facetas los/las jóvenes con discapacidad tienen derecho a participar del saber que la humanidad ha producido en la intersección entre la ciudadanía, las ciencias, las humanidades y la tecnología, entre muchos otros aspectos a considerar.

- La transmisión del saber socialmente relevante es la agenda del/la educador/a, remover las barreras entre este saber y los/las jóvenes es nuestra tarea en tanto educadores/as.
- El hecho de lograr entablar el vínculo de estos jóvenes con el conocimiento requiere de un cambio en nuestra perspectiva, en la manera de comprender el mundo, de nuestra forma de concebir las cosas. En definitiva, estamos proponiendo reconsiderar nuestra mirada.

Algunas reflexiones finales:

"Aunque nada cambie, si yo cambio, todo cambia"

Honoré de Balzac

No deseamos finalizar estas breves pero potentes reflexiones abordadas a lo largo de esta clase sin antes retomar las palabras de Carlos Skliar cuando nos invita a pensar en un cambio de mirada para lograr abordar de otra manera, desde un lugar diferente a nuestros jóvenes y adolescentes con los que nos encontramos en nuestra práctica diaria:

“Y tal vez para atravesar ese dilema de la completud y la incompletud, de la normalidad y la anormalidad... sea necesario pensar en educar la mirada. Educar la mirada, mucho más que la palabra, sobre todo cuando educar la palabra se ha vuelto, simplemente, un sombrío y torpe recambio de eufemismos.

La incompletud quiebra la mirada. Y el poder de la mirada se queda sin mirada y sin poder. La rebelión de la mirada se contiene en el artilugio del cuerpo apenas dibujado, en el borrar los repliegues, eludir las arrugas y suavizar las tempestades. ¿Por qué, entonces, ese sórdido deseo de dividir el cuerpo humano en categorías inmutables: completo e incompleto, normal y anormal, capaz e incapaz, eficiente e ineficiente, entero y vacío?” (Skliar,2007)

Esto resulta el reto más relevante: asumir el desafío de cambiar la mirada hacia un enfoque que ponga en crisis la noción misma de “normalidad” respecto de nuestros estudiantes, **como hemos intentado trabajar en el transcurso de esta clase para albergar, dar lugar, cobijar y habilitar otras formas de transitar las adolescencias y las juventudes por las instituciones educativas.**

La propia idea de “educación especial” no asume esa crisis. En el marco de las prácticas en estas instituciones, se plantean dos tipos de miradas. Por un lado, una más “tradicional” que pone el énfasis en lo anormal como deficiente, vigilando cada ruptura respecto al ideal del estudiante. Por otro lado, una posición que nos insta a pensar en nuevas miradas que logren correrse del eje, cambiando la lógica, deshaciéndose de todos los parámetros de normalidad, poniéndola en cuestión, criticándola e intentando superarla.

Este segundo enfoque tensiona la normalización de las prácticas educativas, corriéndose de ese “sujeto ideal” que la pedagogía clásica se proponía construir (o formatear) y de la vigilancia estricta sobre los desvíos, desvinculando a los sujetos diferentes de toda posibilidad de establecer vínculos con el conocimiento. Esta mirada puede ser hacedora de nuevos discursos y prácticas que logren desterrar “lo normal” en torno a un modelo de cuerpos, de comportamiento y, en definitiva, de aprendizajes. Entendemos que será necesario romper esas barreras para habilitar, favorecer, fomentar e instar en los/as estudiantes con discapacidad una relación con el saber (Skliar, 2010).

En la próxima clase....

En la próxima clase, que será la tercer clase del curso, nos proponemos reflexionar acerca del nivel institucional. Para ello, retomaremos algunos elementos del marco normativo de la Modalidad Educación Especial que planteamos en la clase 1- en conjunto con algunas tensiones sobre las adolescencias y las juventudes -que acabamos de describir- con el fin de entramarlas en propuestas institucionales concretas y cuyo análisis será profundizado en la cuarta y última clase.

Hasta la próxima clase.

El Equipo

Propuesta de trabajo



Completar la autoevaluación correspondiente a la Clase 2 – **Obligatorio**

Participar del Foro de Debate sobre el artículo „ La escuela como constructora de trayectorias educativas y sociales Prof. Maria Elena Festa– **Opcional**

Bibliografía consultada



Abramo, Helena Wendel (1997) Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina Teixeira; SPÓSITO, Marília Pontes (Orgs.). Revista Brasileira de Educação, número especial: Juventude e Contemporaneidade, n. 5-6, maiodez. 1997. p. 25-36.

Bendit, René (2014) Juventud e investigación juvenológica. Conceptos y debates contemporáneos en Europa y América Latina. Curso Diploma Estudios y Políticas de Juventud. FLACSO Argentina. Dávila León, Oscar (2005) Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. Nociones y Espacios de Juventud Última Década - N°21 -: 83-104. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07182236200400020000 consultado en julio de 2015.

Kantor, Débora (2005) “El lugar de lo joven en la escuela” en Frigerio, Baquero y Diker (comps) (2005) Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante ed. Krauskopf, Dina (2010) La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. Última década. v.18 n.33 Santiago

Macri, Mariela (1977) “Significados del trabajo en adolescentes y jóvenes en situación de pobreza.”, Ponencia I Congreso Internacional de Pobres y Pobreza en

La Sociedad Argentina, (3-6 Noviembre 1997). Disponible en:
<http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/quilmes/P3/6.htm> consultado en julio de 2015.

Margulis, Mario y otros (2008) La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Capítulo II. Biblos. Disponible en:
http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
consultado en julio de 2015.

Pérez, A.V. (2012) "Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación" (Tesis de doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Sede Académica Argentina.

Perez de Lara, Nuria (2012) "Escuchar al otro dentro de sí", Ponencia XVII Congreso Pedagógico 2012: Memoria y Pedagogía Latinoamericana, Buenos Aires, UTE-CETERA-CTA. Disponible en:
<http://memoriaypedagogialatinoamericana.blogspot.com.ar/2012/05/escuchar-al-otrodentro-de-si-nuria.html> consultado en julio de 2015.

Reguillo, Rossana (2003) "Ciudadanías Juveniles en América Latina". Última década, vol.11 n.19 Santiago nov. 2003

Skliar, Carlos (2007) La educación que es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar Carlos (2010) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación". Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Vol XVII, N° 41

Skliar Carlos (2011) Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De consulta: Krauskopf, Dina (2010) La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. Última década. v.18 n.33 Santiago Reguillo, Rossana (2003) "Ciudadanías Juveniles en América Latina". Última década, vol.11 n.19 Santiago nov. 2003

"Educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad"

Clase N° 3: “Hacia el desarrollo de una Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes”.

Clases diseñadas y dictadas por Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y realizado en conjunto con la Universidad Nacional Arturo Jauretche (2014-2015). 1er Revisión y actualización – Dirección General de modalidad de Educación Especial C.P.E. (2017) 2da Revisión y actualización – Dirección General de modalidad de Educación Especial CPE (2018)

Clase N° 3: "Hacia el desarrollo de una Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes"

Bienvenidos/as Estimados/as Colegas:

En la primera clase de este curso, les propusimos un recorrido que comenzó explorando la relación de encuentros y desencuentros entre la educación secundaria y los adolescentes y jóvenes con discapacidad para, luego, aproximarnos al análisis del marco normativo vigente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante, L.E.N.), las Resoluciones del C.F.E. N° 155/11 y 311/16, la Resolución 2509/17 del Ministerio de Educación de Nación, y la Resolución N° 1256/17 del C.P.E.

En la segunda clase, abordamos cuestiones vinculadas con adolescencia(s) y juventud(es).

En esta tercera clase, focalizaremos la mirada en el nivel institucional. El desafío que nos proponemos es pensar en la inclusión de nuestros/as adolescentes y jóvenes con discapacidad en la escuela Secundaria y en otros trayectos posibles para quienes no cuentan con la terminalidad de primaria.

Para ello, reflexionaremos en torno de distintos formatos organizativos que nos permitan pensar y repensar las instituciones educativas como organizaciones capaces de habilitar más y mejores posibilidades de aprendizaje, acreditación y certificación para nuestros/as estudiantes.

Los/as invitamos a comenzar a transitar el recorrido que esta clase propone.

La escuela Secundaria: de la restricción a la ampliación del derecho a la educación

“Los modos de solucionar ese abismo entre el discurso pedagógico y el de la vida escolar hasta ahora son irreales y hay que pensarlos de otra manera (...). Primero es necesario entender cómo están construidas las leyes, a propósito de la necesidad de inclusión y la reafirmación de derechos ”

Carlos Skliar (2008)

A nivel mundial, la segunda mitad del siglo XX fue un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas (Terigi, 2009). En nuestro país, esto se tradujo en la incorporación en la escuela secundaria de sectores tradicionalmente excluidos en virtud de un proceso de masificación que tensiona su matriz elitista y selectiva (Nobile, 2012).

El trabajo de investigación de Inés Cappellacci y Ana Miranda (2007) aporta algunos datos estadísticos para poner esta cuestión en perspectiva: para 1914 sólo el 3% de la población entre 13 y 18 años estaba escolarizada en el nivel secundario mientras que, algo más de medio siglo después, esta cifra ascendía a 38.3%, en 1980. Según datos censales, en 1991 la tasa neta de escolarización del promedio nacional alcanzaba el 59.3% de la población entre 13 y 17 años; y, para 2012¹, este porcentaje se elevaba al 71.5%.

Estas someras consideraciones intentan dar cuenta de que nuestra escuela secundaria creció durante un siglo y medio en el marco de la tensión entre la restricción y la ampliación del derecho a la educación hasta llegar a los albores de los años dos mil cuando este "proceso se intensifica y asume nuevos ribetes, ante la nueva condición de obligatoriedad del sistema" (Nobile,

¹ El año 2001 es la última fecha disponible hasta el momento.

2012). Si bien muchos han sido los cambios propuestos en el último tiempo, hay uno que impacta de manera significativa y que merece un apartado especial: el reconocimiento de la extensión del derecho a la educación abarcando todo el nivel secundario (LEN, artículo 16) y totalizando 15 años obligatorios.

“Comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como sujeto de derechos”, afirma el historiador e investigador Pablo Pineau (2008) y recupera el pensamiento de Hanna Arendt afirmando que “las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el ‘derecho a tener derechos’, la educación debe ser entendida como ‘un derecho que da derechos’”.

En esta ampliación de la cobertura, también deben estar consideradas las personas con discapacidad, que se hace efectiva cuando pueden acceder a una educación que responde a sus necesidades y les permite desarrollar el máximo de sus posibilidades.

Por todo lo expuesto, el acceso, la permanencia y, sobre todo, el egreso de los estudiantes, se constituyen en uno de los temas centrales de la agenda política de sistema educativo. Esto representa nuevos desafíos para las instituciones educativas y coloca a la organización escolar en el centro de las miradas.

La organización escolar en el centro de las miradas

Contextualización

Para comprender la perspectiva que presentaremos en este apartado, es necesario antes comprender la estructura del Sistema Educativo en el país,

y en nuestra jurisdicción: El Artículo 17 de la Ley 26.206 establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro (4) niveles y 8 (ocho) modalidades.

Los niveles son:

1. la educación inicial,
2. la educación primaria,
3. la educación secundaria y
4. la educación superior.

Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Tales modalidades son:

1. la educación técnico profesional,
2. la educación artística,
3. la educación especial,
4. la educación permanente de jóvenes y adultos,
5. la educación rural,
6. la educación intercultural bilingüe,
7. la educación en contextos de privación de la libertad y
8. la educación domiciliaria y hospitalaria.

La Educación Especial es una de las 8 (ocho) **modalidades** del sistema educativo que tiene como fin asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (LEN, artículo 17). Brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común y se rige por el principio de inclusión educativa (LEN, artículo 42).

Caracterización de la Educación Inclusiva

- ✓ Es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- ✓ Busca identificar y remover barreras, nos exige a estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos.
- ✓ Refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los y las estudiantes.
- ✓ Pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados.

Muchas veces, el proceso de inclusión conlleva a transformar la organización escolar y otros entornos de aprendizaje para lograr responder a las diferentes necesidades de los estudiantes. Ello implica pensar en que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos.

Esta consideración nos conduce a cuestionar el supuesto de la simultaneidad sistémica propio de la escolaridad moderna o, en otras palabras, lo que la docente universitaria e investigadora Flavia Terigi (2010) acuña bajo el término de "Aprendizajes Monocrónicos" para referirse a:

"una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. Este es el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas".

Esta homogeneización en un tiempo y un espacio determinados en el que cada docente enseña lo mismo y aplica el mismo método de enseñanza a un conjunto de niños agrupados por su edad (Gvirtz y Narodowski, 2000) es uno de los elementos estructurantes de la escuela moderna a nivel global.²

Sin embargo, la producción reciente de la literatura especializada coincide en criticar este modelo escolar de formato hegemónico por: su estructuración graduada y esquemática, la (pretendida) homogeneización de aprendizajes y la uniformización de las prácticas de la enseñanza (Pineau, 1997; Puelles Benítez, 1993; Viñao, 2002; Gimeno Sacristán, 2003).

La educación inclusiva refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a los estudiantes sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes en el

² Antonio Viñao (2002) encuentra que durante el primer tercio del siglo XIX, la génesis y la difusión de las escuelas puede ser rastreada en el contexto europeo en países tales como: Inglaterra (1816), Francia (1826), Suiza y Bélgica (1827), Dinamarca e Italia (1828), Prusia y Holanda (1830), Portugal (1834), Suecia (1836), España (1838) y Polonia (1839), entre otros. Por su parte, Pablo Pineau (1996) concentra este fenómeno en el transcurso de un período de 50 años, entre 1880 y 1930 aproximadamente. En consonancia con esto, nuestro país sanciona la Ley de Educación Común N° 1420 (más conocida como Ley 1420) en 1884 .

marco de una educación que “se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades” (Frigerio, 2006 citado en: Pineau, 2008).

Al mismo tiempo, Terigi (2009) nos insta a correrlos desde una perspectiva de abordaje muy instalada en este campo como es la idea de “problema individual” para concebirla como un “problema que debe ser atendido sistémicamente” lo que deriva y/o habilita a pensar en propuestas de intervención escolares en clave de responsabilidad institucional.

Justamente, la inclusión contempla la diversidad de los estudiantes y concibe las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Porque las diferencias pasan a concebirse como lo común y no la excepción, la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación de todos (UNESCO, 2005). Esto nos lleva a considerar el desafío de pensar distintos formatos institucionales.

Barreras

Según el art. 15 de la Res. N°311/16 del CFE: ***“en la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad.”***

Las mismas pueden clasificarse en:

- Barreras al acceso físico de las PCD (Personas Con Discapacidad),
- Barreras a la comunicación de las PCD,
- Barreras didácticas / de enseñanza / formativas: obturan el acceso a los aprendizajes de las PCD.

- Barreras actitudinales por parte de educadores, de familiares, grupo de pares, otros estudiantes, hacia los derechos de las P.C.D.

Para remover esas barreras se deberá

- Desarrollar Accesibilidad Física: remover barreras arquitectónicas, analizar los recorridos escolares, cambiar la asignación de aulas de la planta alta a la planta baja en caso de que se matricule un estudiante con movilidad reducida y ediliciamente se cuenta tan solo con escaleras, entre otras.
- Desarrollar Herramientas Didácticas: analizar las perspectivas didácticas, la formación en didácticas específicas, el conocimiento de los diseños curriculares, los modos y tiempos de aprendizaje singulares, los materiales más ajustados.
- Formas de comunicación: conocimiento básico de Lengua de Señas Argentina, de Braille, de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, tanto mediante recursos humanos como materiales.

Otras configuraciones de apoyo

- Atención
- Asesoramiento y orientación.
- Capacitación
- Provisión de recursos
- Cooperación, colaboración y acción coordinada
- Seguimiento e investigación



El desafío de pensar distintos formatos institucionales

"Salir al encuentro, ponerse a buscar, huir de la inercia, es una posición no siempre confortable, pero ofrece la confianza de saber que, en la búsqueda, algo podrá ser hallado"

Graciela Frigerio

En el trabajo de articulación entre Niveles y Modalidades, la L.E.N. garantiza la integración de estudiantes con discapacidad en cualquier institución del Sistema Educativo. (Para ampliación puede consultarse el art. 42 de la L.E.N.).

En sintonía con ello, la definición de la Educación Especial como Modalidad implica brindar a los estudiantes con discapacidad, más allá de la escuela a la que asistan, una clara pertenencia al Sistema Educativo, superando de esta forma consideraciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados y sobre las que se estructuró este campo como ya abordamos en la clase N° 1.

La extensión de la obligatoriedad y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, con sus propios proyectos, anhelos y expectativas de futuro, nos lleva a focalizar la mirada en la necesidad de definir políticas educativas específicas que los garanticen.

En este sentido la Resolución N° 155/11 del Consejo Federal de Educación constituye una norma de aplicación obligatoria en todo el país y en virtud de la cual se acuerdan marcos generales pero, también, propone formas para que las diferentes jurisdicciones avancen en normas operativas en función de las características de su realidad y las necesidades propias de sus contextos locales.

Lineamientos de la Resolución CFE N° 155/11; Resolución CFE N° 311/16 y Resolución 2509/17 del Ministerio de Educación de la Nación

✓ Las jurisdicciones garantizarán el funcionamiento de instituciones de la Modalidad de Educación Especial bajo la denominación de escuelas de “Educación o Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad” para los casos en que se requiera el diseño de una trayectoria acorde a las necesidades educativas y orientadas por los principios de inclusión educativa.

✓ Las jurisdicciones garantizarán que las escuelas de Educación Especial brinden toda la carga horaria estipulada por el Nivel para la franja etaria que corresponda, en igualdad de condiciones con el resto de la población escolar. Dichos establecimientos ofrecerán un modelo organizacional diseñado acorde a la franja etaria, respetando las culturas juveniles y el derecho a interactuar entre pares, con trayectos escolares diversificados. Asimismo, brindará acompañamiento en distintos espacios educativos que promuevan la terminalidad del Nivel Primario/Secundario, siempre que se requiera. Así como también se garantizará que las escuelas de Educación

Especial brinden toda la carga horaria estipulada por el Nivel³ para esta franja etaria, en igualdad de condiciones con el resto de la población escolar.

- ✓ Establecer que los/as estudiantes con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria ingresen y cursen en escuela secundaria común con el asesoramiento y aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran;
- ✓ Los/as estudiantes que, aunque tengan terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario asistirán a escuelas o centros de educación Integral de adolescentes y jóvenes compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas secundarias con estudiantes de la misma franja etaria;
- ✓ La trayectoria estipulada contemplará espacios obligatorios optativos que se brindarán en el centro o escuela de educación integral y/o en las instituciones de la zona. Los trayectos obligatorios deberán abarcar una carga horaria no inferior al 60% del total, e incluirán: contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo, capacidades laborales, lenguajes artístico-expresivos, educación física y deportes, TIC.

³ De acuerdo al Art. 32, inc. n) de la Ley de Educación Nacional, las jurisdicciones a través del Consejo Federal de Educación garantizarán un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales en la Educación Secundaria.

- ✓ Por su parte, los trayectos optativos deberán abarcar una carga horaria no mayor al 40% del total, y se elaborarán de acuerdo a las ofertas existentes en la propia institución y en las instituciones de la zona. ✓ Brindar orientaciones que permitan desarrollar proyectos que articulen espacios curriculares entre los/as estudiantes de las escuelas o centros de formación de adolescentes y jóvenes con discapacidad y los establecimientos de educación secundaria en cualquiera de sus modalidades;
- ✓ Propender a la construcción de formas institucionales abiertas para el desarrollo de trayectos educativos compartidos entre estudiantes con y sin discapacidad;
- ✓ Constituir progresivamente a las escuelas de educación especial en un espacio institucional abierto destinado a jóvenes y adolescentes con discapacidad que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran de un ámbito institucional específico y/o de apoyo a los/as estudiantes incluidos en proyectos de integración escolar;
- ✓ Incluir espacios de desarrollo profesional y reflexión conjunta entre docentes de escuelas de educación especial y escuelas secundarias comunes para tratar temas que propendan a la construcción de culturas inclusivas en las instituciones;
- ✓ Asegurar financiamiento de los diversos cargos ya sea: equipos docentes, preceptores, auxiliares, acompañantes/celadores y otros actores que se consideren necesarios para garantizar las trayectorias escolares

- ✓ completas de las/los alumnos/as con discapacidad, independientemente de estar matriculados en escuelas de educación especial o comunes;
- ✓ Generar condiciones institucionales con el fin de que: permitan el desarrollo de trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad, garanticen la centralidad de la enseñanza y prioricen su inclusión en escuelas de educación común, a través de estrategias de integración, en los casos en que se evalúe que el/la estudiante obtenga mayores beneficios a través de este proceso.

Esta norma se ampara en el concepto de *Inclusión* y consiste en la posibilidad de transformación de los sistemas educativos para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes. Así es como las necesidades de los mismos son vistas como necesidades de la institución.

En síntesis, las resoluciones avanzan en proponer algunas orientaciones para la organización escolar y la posibilidad de adoptar distintos formatos para la educación de los adolescentes y jóvenes cuyas edades se corresponden con el rango etario que accede al Nivel Secundario. Detengámonos en hacer foco en esta cuestión. Se presenta seguidamente un cuadro que sintetiza la manera en que queda configurada la oferta educativa para esta población en el marco de la Resolución 155/11 del C.F.E:



Referencia: *Convención de los derechos de las personas con discapacidad ,Art. 4- 8 -9-12- 13- 16- 17- 19- 20- 21- 22- 24- 25- 27- 29- 30 * Resolución CFE 155/ 11 * Resolución CFE 311/16 (Res. Prov. 1256/17)

(*) Imagen tomada de



Portada de la Confederación Española Plena Inclusión referentes de buenas prácticas con personas con discapacidad y del desarrollo. plenainclusión.org

Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Su contextualización provincial

Visto lo tratado precedentemente, se previó desde el 2011 que la implementación de los lineamientos de la Resoluc. N° 155/11 sea de manera progresiva en función de las realidades que presentan las distintas jurisdicciones. En un Sistema Educativo Descentralizado como el Neuquino, las normas no se ponen en práctica de manera lineal sino a través de mediaciones en las que participan distintos actores que le irán dando formas particulares y singulares en cada contexto. (Para ampliación puede consultarse Schoo, 2013).

En la provincia del Neuquén, se ha iniciado este proceso de revisión de la propuesta educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad, con una extensa serie de acciones que se intentan reflejar en el cuadro siguiente:

AÑOS	Dinámica y Contenidos	Grupo de trabajo
2012	<p>2do Encuentro de trabajo Coordinados por la modalidad Conocimiento del nuevo marco de referencia de la modalidad de educación *Autoevaluación / diagnóstico PEI respecto del nuevo enfoque. Trabajo de Supervisores de Zona Norte y Zona Sur</p>	<p>-Escuela Labora Nº 1 Cutral Co -Escuela Laboral Nº2 NQN - Escuela Laboral Nº 3 SMA -Escuela Laboral Nº 4 Plottier Taller Protegido Terapéutico Tayil NQN Escuela de Jóvenes Nº 1 NQN</p> <p>- Escuelas y salas anexas correspondientes a las citadas supervisiones.</p>

015	3er Encuentro de trabajo Coordinados por las supervisoras *Repaso de lo trabajado 2012 *Presentación institucional de cada escuela *Ingreso de alumnos 2016 (revisión del concepto de Admisión- perfil de alumno) *Se acuerda cambio de denominación Escuelas integrales de adolescentes y jóvenes con discapacidad EIAJD Res. 1992/15 *Lineamientos para diseño del un nuevo PCI *Proyección de planta funcional necesaria para dar respuesta a la demanda de alumnos y al nuevo PCI		-Escuela Labora N° 1 Cutral Co -Escuela Laboral N°2 NQN - Escuela Laboral N° 3 SMA -Escuela Laboral N° 4 Plottier Taller Protegido Terapéutico Tayil NQN Escuela de Jóvenes N° 1 NQN
2016	Zona	Escuelas	Sede

	Confluencia II	EIAJN° 2 NQN EIAJN° 5 NQN EIAJN°6 NQN EIAJN°4 Plottier	NQN EIAJ D N° TAYIL
	Confluencia I	-E. E. N°10 Centenario -E. E. N°21 Senillosa -E. E. N°14 R. Sauces -E. E. N°19 S.P. del Chañar -E. N° 100 : Sala anexa Añelo	Centenario Casa de la Cultura
	Norte	-E. E. N° 11 Chos Malal -E. E. N°16 Andacollo -Sala anexa Los Miches -sala anexa Las Ovejas -sala anexa Varvarco -sala anexa Buta Ranquil	Chos Malal Escuela Especial N° 11

	Centro	EIAJN° 1 Cutral Có -E. E. N° 5 Zapala -E. E. N°12 Loncopue - Sala anexa P. del Aguila - Sala anexa Picun Leufú - Sala anexa La Buitrera	Cutral Có EIAJD N° 1
	Sur	-EIAJ N°3 SMA -E.E.N° 18 Villa - E. E. N° 9 J. Andes -E. E. N°17 Aluminé -Sala anexa Huiliches -Sala Anexa Villa Pehuenia	San Martin de los Andes Escuela Especial N° 8
2017	Zona	ACCIONES	
	Confluencia I, II y III	Continuación del proceso de revisión del PCI/PEI de las EIAJD n° 2, 4, 5 y 6 Creación de la EIAJD N° 7 Centenario (Asesoría Técnica de la Modalidad y las Supervisiones). Articulación de Supervisión de Especial con Modalidad Adultos, Nivel Secundario, Modalidad Formación Técnico Profesional y ONG.	
	Norte	Creación de la EIAJD N° 8 Chosmalal (se realizó asesoría técnica conjuntamente entre la Modalidad Educación Especial y Supervisión de Ed. Especial). Articulación de Supervisión de Especial con Modalidad Adultos, Nivel Secundario, Modalidad Formación Técnico Profesional y ONG.	
	Centro	Continuación del proceso de revisión del PCI/PEI de las EIAJD n° de Cutral Có. Articulación de Supervisión de Especial con Modalidad Adultos, Nivel Secundario, Modalidad Formación Técnico Profesional y ONG.	

	Sur	Continuación del proceso de revisión del PCI/PEI de las EIAJD n° 3. Articulación de Supervisión de Especial con Modalidad Adultos, Nivel Secundario, Modalidad Formación Técnico Profesional y ONG.
2017	OTRAS ACCIONES	

Dimensión: Construcción de la política educativa

*Participación de Referentes de Educación Especial en la Mesa Curricular Provincial de Nivel Secundario.

*Aportes al documento redactado en la Mesa Provincial de Construcción Curricular de Nivel secundaria sobre educación inclusiva.

* Articulación de la Dirección General de Educación Especial con la Dirección Provincial de Nivel Secundario, Dirección General de educación para jóvenes y adultos, Dirección Provincial de Educación Técnica y formación Profesional.

OBSERVACIÓN: El Equipo de Trabajo sobre el tema Inclusión, que hace referencia en el Art. 3° de la Resolución 1256/17, remonta sus orígenes al año 2015 cuando se organizó con representatividad de Supervisores, Vocalías por el Ejecutivo y Gremiales, y representantes del Nivel secundario y la Modalidad Especial, cuya misión, en ese momento, era derogar la Resolución 386/01y construir una normativa para el Nivel secundario, ya que para los Niveles Inicial y Primaria se había sancionado la Resolución N°1634/13.

Ante el cambio de gestión en el año 2016, se dio continuidad a esta Comisión, considerando la importancia que reviste la modificación del Marco Normativo actual adecuándolo al nuevo paradigma social respecto a la inclusión.

En este mismo año ante la decisión del Ministerio de Gobierno y Educación de dar respuesta al reclamo del “Foro permanente en Defensa de los Derechos de las personas con discapacidad”, s/ reclamo administrativo Resolución 1634, derogación y reformulación con participación activa de Organizaciones y personas con discapacidad- (año 2014), esta Comisión, por indicación de la Ministra, amplió sus objetivos y abocó su tarea a sumar más integrantes a la misma, a fin de realizar acciones concretas para adherir al Marco Normativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, para todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.

En este nuevo plan de trabajo se programaron y realizaron:

* Tres Encuentros de Educación Inclusiva trabajo Participativo. Concurren Autoridades Educativas, Directores provinciales de niveles y modalidades, Supervisores, Subsecretaría de discapacidad, Foro Permanente en defensa de los derechos de las personas con discapacidad, personas con discapacidad. Siendo los temas de debate: Nueva normativa hacia una educación inclusiva; Convención de los derechos de las personas con discapacidad; Educación inclusiva, Escuela Inclusiva; Aula Inclusiva.

Esta tarea cuya coordinación ha estado a cargo, desde sus inicios, de la Dirección General de Educación Especial, por expreso pedido de la autoridad máxima de Educación de la Pcia, ha tenido los siguientes objetivos:

Hacer reconocer el nuevo paradigma, desde la perspectiva de los Derechos Humanos, sobre las personas con discapacidad dentro de la sociedad.

Promover la detección de barreras que impiden la inclusión educativa de personas

	<p>con discapacidad.</p> <p>Promover la apropiación de herramientas y estrategias pedagógicas que habiliten cuestionar prácticas educativas instituidas y trabajar en aulas heterogéneas.</p> <p>Promover la reflexión sobre las prácticas que excluyen del sistema educativo. En este Marco se llevaron a cabo las siguientes acciones:</p> <p>Se dio inicio a la recopilación de experiencias sobre integración e inclusión en forma sistematizada, del Nivel secundario para conformar el “Banco de experiencias”. Se prevé ampliarlos a los demás Niveles y Modalidades.</p> <p>Construcción del 1º Borrador sobre Marco Normativo de la Educación Inclusiva, que salió a consultas para recibir aportes y se redactó el documento definitivo. Estuvo en revisión por la ONG Art 24°. El mismo será parte del “Documento de apoyo a la Educación Inclusiva” que se imprimirá en el presente año (2018) con fondos del P.O.A.I. y en forma conjunta con el C.E.D.I.E.</p> <p>Escritura del anteproyecto de la Resolución que luego fuera la N°1256/17.</p> <p>Redacción del Dispositivo de trabajo para leer, analizar, comprender y expresar sobre la Resol N° 311/16 del CFE. El mismo fue incorporado al C.E.U.R. 2018, para ser trabajado obligatoriamente en todos los establecimientos educativos de la Pcia, entre el 14 y el 23 de febrero.</p> <p>Acuerdos y redacción de una Recomendación con Principios orientadores en el Marco de la Educación Inclusiva para la matriculación de estudiantes. Se prevé un trabajo conjunto para derogar la Resolución N° 1757/12 .</p> <p>Desarrollo de Principios Orientadores para la atención de familias y estudiantes con discapacidad funcional.</p> <p>Desarrollo de un Glosario para una Educación Inclusiva.</p> <p>Inicio de la construcción de un Documento Regulatorio de las Trayectorias Escolares de los estudiantes con Discapacidad en el Nivel Inicial.</p> <p>Inicio de la revisión de los Roles, misiones y funciones de los Equipos técnicos de escuelas especiales.</p>
	<p>ACCIONES</p>

Formación en Servicio	NOMBRE	DESTINATARIOS	INSCRIPTOS	Sit. actual
	Abordaje gral de la Incl. De PCD. 4 encuentros	Profesores de Música	1º 80 2º 160	2 realizados Nqn. 1 en Zapala (31/10) 1 suspendido x paro.
	Bases para una ed. Inclusiva ART 24º	Docentes todo N y M.	1200	Cursaron y aprobaron 400
	Curso LSA	CPE	30 x encuentro	1º cohorte: 28- 2º cohorte cursando: 20
	Autismo, inclusión y Nivel Inicial	Doc. Inicial y 1º ciclo Modalidades	400	1º 400 – 2º 300
	Adolescentes y jóvenes CD	Docentes todos N y M	3º cohorte: 800 4º cohorte: 400	Cursaron 400- aprobaron 100 Cursando 400
	Reflexiones y construcciones pedagógicas..	Docentes todos N y M	CHML: 80 RDLS: 100	CHML: 70 RDLS: cursando
	VII encuentro Pcial E.T.	Docentes y Dir. E.T.	80	80
	Trayectorias ed. Incl. en la Ruralidad	Docentes Salas Anexas	p/150	Fecha a confirmar Los Catutos
	XII Enc. Pcial TEA	Docentes todos NyM	p/250	26/10 Nqn
	II Enc. Pcial AyJ	Docentes todos NyM	p/350	2/11 Cutral Co
	VI Enc. Pcial Ed. Incl.	Docentes todos NyM	p/800	14 y 15/11 Plottier
	IV Ed. Inclusiva: flias, ONG PCD	Abierto al publico	p/500	23/11 Casa de Gobierno Nqn.

<p>Marco Normativo</p>	<p>En el marco del art. 3ro de la Res. 1256/17 del C.P.E. y con la finalidad de avanzar en la armonización del marco normativo provincial de Educación, el equipo de trabajo conformado por las Direcciones de Trayectorias Escolares, de Niveles y Modalidades, Vocalías por Presidencia y de Representación Docente y de la Comunidad, y Junta de Clasificación, construyó los siguientes anexos para la citada normativa; los mismos están siendo a la fecha evaluados y corregidos en el Cuerpo Colegiado del C.P.E. para su pronta sanción:</p> <p>Anexo I: Glosario para una Educación Inclusiva.</p> <p>Anexo II: Principios orientadores en prácticas inclusivas de atención a familiares y estudiantes diversos con discapacidad y sin discapacidad.</p> <p>Anexo III: Manual para acompañar trayectorias inclusivas en la Provincial del Neuquén.</p> <p>Anexo IV: Documento de Apoyo a la Educación Temprana</p> <p>Anexo V: Circuito de la Comunicación entre la Modalidad Especial y otras Modalidades y los Niveles</p> <p>Anexo VI: Matriculación</p> <p>Anexo VII: Regulación de las horas para Intérpretes de Lengua de Señas Argentinas</p> <p>Anexo VIII: Regulación de las Trayectorias Escolares en el Nivel Inicial</p> <p>Anexo IX: Determinación de Radios Escolares de las Escuelas Especiales en Neuquén Capital para acompañar las Trayectorias Escolares de Educación Especial en los Niveles Inicial y Primario.</p> <p>Anexo X: Regulación del Funcionamiento de los Equipos Técnicos de Educación Especial.</p> <p>Anexo XI: Documento de Apoyo para el acompañamientos de Trayectorias Escolares de estudiantes con Dificultades Específicas del Aprendizaje (D.E.A.)</p> <p>Anexo XII: Documento de Apoyo para la construcción de la Convivencia Escolar.</p>
-------------------------------	--

Hacia la construcción de distintos formatos institucionales

"El sistema educativo debería contemplar tipos institucionales diferentes6". Carlos Skliar (2008)

Tal como veíamos precedentemente las Resoluciones N° 68 155/11 y N° 311/16, al igual que la Resolución 2509/17 del Ministerio de Educación de la Nación, llevan a considerar una reorganización de la educación especial tendiente a la construcción de un nuevo modelo institucional que permita el acompañamiento de las diversas trayectorias escolares de los estudiante con discapacidad en los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo.

- ✓ En este proceso ya iniciado, ha sido central problematizar, reflexionar y cuestionar la organización de todas las Escuelas Especiales en vistas a:
- ✓ Ofrecer contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo y, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, trayectos optativos que consideren las ofertas curriculares y extracurriculares de las instituciones de la zona;
- ✓ Aunar esfuerzos por apoyar, sostener y acompañar el derecho a la educación de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad;
- ✓ Realizar diversas actividades (recreativas, expresivas y comunitarias) que tengan como eje la centralidad de la enseñanza y que logren apoyar la inclusión, la permanencia, la promoción y el egreso de los/as adolescentes y jóvenes con discapacidad del sistema escolar;
- ✓ Pensar en un rol docente activo pero que también esté acompañado de un proyecto colectivo que incluya a otros actores educativos (preceptores, auxiliares, acompañantes/celadores, entre otros) a través de acciones interdisciplinarias junto con la disponibilidad de un tiempo concreto

para entablar el diálogo y la concertación necesarios para llegar a acuerdos;

✓ Invitar a participar a la Comunidad Escolar (LAS FAMILIAS) para motorizar las propuestas y fortalecer esta interacción;

✓ Habilitar el uso del espacio escolar (las aulas) pero, también, flexibilizar este aspecto a partir de la incorporación de "otros" espacios escolares;

✓ Avanzar en la idea de espacios por "fuera" de la escuela a partir de la articulación con instituciones y organizaciones que apunten a consolidar trabajos colaborativos y vinculaciones estratégicas que enriquezcan las trayectorias educativas integrales de los estudiantes:

- *Escuelas secundarias de todas las modalidades;*
- *Centros educativos para adultos;*
- *Establecimientos educativos de Nivel Superior;*
- *Clubes o centros deportivos;*
- *Centros culturales;*
- *Comedores barriales;*
- *Centros de salud;*
- *Hospitales (áreas programáticas vinculadas con educación);*
- *Escuelas de formación laboral para adultos;*
- *Organizaciones sociales que trabajen con adolescentes y jóvenes; Sindicatos;*
- *Oficinas de empleo;*
- *Salas de cine y/o teatro;*
- *Empresas, fábricas y/o comercios, y - Espacios públicos de libre acceso como parques y plazas.*

Esta aproximación hacia la construcción de distintos formatos institucionales merece algunas consideraciones.

En primer lugar, es necesario contemplar que hay algunos rasgos inherentes y propios de la lógica de funcionamiento de nuestras instituciones educativas, como ya hemos desarrollado en apartados precedentes, que sintéticamente se vinculan con: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción. Sin embargo, no perdamos de vista que son resultado de una invención y, como tal, esto es susceptible de ser modificado.

En segundo lugar, concebir a la escuela como una construcción social y un producto de la humanidad (Pineau, 2001) nos permite advertir que su surgimiento fue resultado de un fenómeno disruptivo que, a su vez, ha sabido desplazar y/o superar muchas otras organizaciones posibles. La condición de naturalidad de la escuela es, también, una construcción que puede ser desarmada y desarticulada. Animarnos a ahondar en esta línea de interpretación nos permitirá proyectar otros modelos organizativos posibles.

En tercer lugar, y que se desprende de lo anterior, la escuela no siempre ha existido ni nada permite asegurar su perennidad. Ha sido una forma que la educación ha adoptado en algunos momentos del proceso educativo global (Trilla, 1998). Su historia fue la de una apuesta política y cultural. Leerla en esta clave - dinámica e histórica - nos permite comprender que las escuelas han sido creadas para dar respuesta a necesidades concretas, específicas, históricas, sociales, políticas y económicas que no están exentas de revisión. *En cuarto lugar*, las escuelas son instituciones complejas que están atravesadas por historias, herencias, culturas y tradiciones. Por esto mismo, es necesario considerar las características de los contextos y las agendas

de trabajo de cada institución a fin de atender a sus propias y específicas: dinámicas de funcionamiento, historias, disponibilidad de recursos (humanos, tecnológicos e infraestructura), intereses y esfuerzos compartidos, estilo de comunicación y la modalidad de trabajo que asumen en articulación o no con otras instituciones sociales y de la comunidad.

En quinto y último lugar, la organización escolar influye de modo significativo en quienes lo habitan y transitan. Por tal motivo no es arbitrario el modo en que cada escuela piensa, decide y organiza las relaciones entre los diferentes actores institucionales, los recursos, los espacios físicos y los tiempos (Anijovich y otros, 2004).

En síntesis, estas someras ideas no han querido ser otra cosa que una invitación a cuestionar y desnaturalizar la organización escolar para encontrar nuevas miradas o, quizás, re-educar nuestra mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006).

Se trata de emprender un camino que colabore en develar, (re)descubrir, preguntar(se) y cuestionar(se) lo obvio, lógico o “natural” que nos permita reflexionar de qué manera se puede llevar adelante este ejercicio aunque, en un primer momento, nos sintamos que “es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir”: “a esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados. ¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno” (Skliar, 2008:48).

Algunas reflexiones finales

“El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevo territorios, sino en tener nuevos ojos”

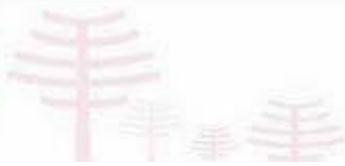
Marcel Proust

En la clase N° 1, emprendimos un breve recorrido histórico y un análisis de la normativa vigente para visualizar cómo fue cambiando la manera de entender la discapacidad a la par de una transformación en las perspectivas de abordaje lo que, a su vez, se vio reflejado en los marcos normativos.

En la clase N° 2, abordamos las nuevas juventudes de este siglo XXI y sus particularidades que se enmarcan en una serie de transformaciones (culturales, políticas, sociales, científicas y tecnológicas) que, a su vez, devienen en otras formas de interacción, relación y comunicación entre los individuos y entre las generaciones.

En esta clase, intentamos reflexionar en torno de las características que asume la organización escolar. Esperamos que estos apuntes, entre muchos otros posibles, se conviertan en insumo para pensar y repensar la construcción de un nuevo modelo organizativo que permita alojar, dar lugar, mirar al otro y, por sobre todo, lograr recibir a nuestros adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Para finalizar, esperamos haber generado un espacio en el que los conceptos y las problemáticas abordados entren en diálogo con las concepciones y las prácticas educativas que llevamos adelante y que se orienten, parafraseando



el título que lleva esta tercer clase, "Hacia el desarrollo de una Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes".

En la próxima clase.....

Las/los invitaremos a continuar avanzando con la lectura. Seguiremos trabajando sobre éstas y otras cuestiones en la próxima clase, que será la cuarta y última de este curso, en la que problematizaremos algunos temas propios de la enseñanza en la definición de trayectorias integrales destinadas a jóvenes y adolescentes con discapacidad y avanzaremos en los lineamientos de "Promoción, Acreditación, Certificación, Titulación de estudiantes con discapacidad" y los ejes prioritarios para la confección del Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) .



Propuesta de trabajo

- ✓ Iniciamos la Primera Parte del Trabajo Final Obligatorio: Determinar BARRERAS no arquitectónicas en su lugar de trabajo. Citar y explicar muy brevemente las que haya detectado.

Hasta la próxima clase.

El Equipo.

Bibliografía consultada

Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2004) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (2007) "La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos".

Serie La Educación en Debate. N° 4, Disponible en:
<http://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-endebate/numeros-1-al-10-ano2012>
Consultado en octubre de 2018.

Dussel, Inés (2011) "Aprender y enseñar en la cultura digital" en:
<http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf> Consultado en octubre de 2018.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp) (2006) Educar la mirada. Buenos Aires: Manantial.

Gimeno Sacristán, José (2003) El alumno como invención. Madrid: Morata.

Gvirtz, Silvina y Narodowsky, Mariano (2000) Acerca del fin de la escuela moderna. La cuestión de la simultaneidad en las nuevas reformas educativas de América Latina. En: Tellez, M. (comp.), Repensando la educación en nuestros tiempos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Nobile, Mariana (2012) "Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan" en: Propuesta Educativa Número 38 – Año 21 – Nov 2012 – Vol 2 – Págs 86 a 92. Disponible en:
<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/16.pdf>
Consultado en octubre de 2018.

Pineau, Pablo (1996) "La escuela en el paisaje moderno.

Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en: Cucuzza, Rubén (comp.) Historia de la educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pineau, Pablo (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la Modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupó" en: "La escuela como máquina de educar". Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Pineau, Pablo (2008) "La educación como derecho". Disponible en: https://www.incasup.edu.ar/anexos/ei_anexoeje3_la_educacion_como_derecho.pdf

Consultado en octubre de 2018.

Puelles Benítez, Manuel de (1993) "Estado y educación en las Sociedades Europeas" en: Revista Iberoamericana de Educación N° 1. Organización de Estados Iberoamericanos.

Prudent, Elías; Scarfó, Gabriela, Visintín, Marina y Prudent, Ignacio (2015) Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero. Serie La Educación en Debate / N° 17 / Mayo de 2015. Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie-educacionen-debatendeg17-web.pdf>

Consultado en octubre de 2018.

Schoo, Susana (2013) "Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado". Serie La Educación en Debate / N° 10 / Febrero de 2013.

Disponible en:

http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/12345_6789/109840/educa10.pdf O en:

http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/00022173_5/Description

Consultado en junio de 2015.

Skliar, Carlos (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable, Orientación y Sociedad, Vol. 8.

Skliar, Carlos (2008) "Hay que evitar las miradas que manchan" Revista Veintitres, Lunes 29 de diciembre de 2008. Buenos Aires, Argentina. - See more at: disponible en:

<http://www.unter.org.ar/node/11382#sthash.1BtGEF8S.dpu> f consultado en junio de 2015.

Skliar, Carlos (2009) "Educar la mirada". Publicada en Revista "Sin puntero". Director: Sergio Kipersain. Editor: Carlos A. Tolosa. Nro 3. Julio de 2009.

Terigi, Flavia (2009) Trayectorias educativas. Del problema individual al desafío de la política educativa. Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación de Nación. Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf> Consultado en junio de 2015.

Terigi, Flavia (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" Conferencia brindada el 23 de febrero de 2010 en Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa.

Disponible en:

http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf Consultado en junio de 2015.

Trilla, Jaume (1999) "Caracterización de la Escuela" en: Ensayos sobre la escuela. Madrid: Ediciones Alertes.

UNESCO (2005) Guidelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All, París, Ediciones de UNESCO.

Varela, Julia y ALVAREZ-URÍA, Fernando (1991) Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.

Viñao, Antonio (2002) “Los sistemas educativos” (selección) y “Los sistemas educativos en sentido estricto” en: Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata. **Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)**.

Consejo Federal de Educación (2011). Resolución N° 155. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/15511.pdf>
Consultado en junio de 2015. **Resolución C.F.E. N ° 311/15**

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resoluciondelconsejofederal-de-educacion-n-311-cfe-595d237d30234.pdf>

Resolución Ministerio de Educación de la Nación N° 2509/17

<https://es.scribd.com/document/358218181/res-2509-17anexo11>



"Educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad"

Clase Nº 1: "La cuestión de la enseñanza para Adolescentes y Jóvenes con discapacidad: *trayectorias singulares*".

Clases diseñadas y dictadas por Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y realizado en conjunto con la Universidad Nacional Arturo Jauretche (2014-2015). 1er Revisión y actualización – Dirección General de modalidad de Educación Especial C.P.E. (2017) 2da Revisión y actualización – Dirección General de modalidad de Educación Especial CPE (2018)



Clase 4: "La cuestión de la enseñanza para Adolescentes y Jóvenes con discapacidad: Trayectorias singulares"

Estimad@s colegas

Arribamos al final de este primer módulo. En esta oportunidad, en la Clase 4, profundizaremos en el concepto de **Trayectorias Singulares** desde el cual, brindaremos una caja de herramientas teóricas que permitan realizar buenas preguntas tendientes a pensar una mejora de las propias prácticas.

Hay cambios coyunturales en Educación... ***“En la educación: hay que seguirle la prisa a la urgencia o crear, como quería George Steiner, un tiempo de detención, a otro tiempo, un tiempo distinto a la furiosa repetición de la coyuntura.” (Skliar 2011)*** proponemos un tiempo de detención para encontrarnos, pensar nuestra práctica y ensayar nuevos escenarios.

COMO MODALIDAD, LA EDUCACIÓN ESPECIAL ESTÁ RESIGNIFICÁNDOSE

En las nuevas definiciones, la organización de las Escuelas Integrales para Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad, están instituyendo prácticas por fuera de los talleres de formación laboral (su histórico currículo), diversificando las propuestas de formación. ¿Cómo capitalizar estas experiencias y constituir las en contenido de una nueva propuesta curricular? ¿Cómo definir el trabajo con las otras organizaciones educativas que reciben adolescentes y jóvenes, armando circuitos dinámicos que agilicen el armado de trayectorias particulares?

Lo que permite dimensionar lo complejo del planteo, es considerar el momento histórico en que se crearon las escuelas especiales. El paradigma vigente en



ese momento, conocido como Modelo Médico Rehabilitador, sigue operando en nuestras decisiones y selecciones a la hora de definir las propuestas didácticas. Qué mejor manera que el registro de las nuevas experiencias para construir un cambio.

“Somos conscientes, de que avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, lo instituido y lo instituyente, abrazando el conflicto que necesariamente aparece entre el pasado, el presente y lo que queremos ver materializado a futuro... esto sólo será posible si nos comprometemos, también al mismo tiempo, todos los actores sociales que conformamos esa comunidad (comunidad) educativa, lo cual supone cuestionar (se) los valores vigentes y apostar por los valores de la inclusión, que se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación (libertad y valoración de los logros), comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos (reconocimiento de que las/os alumnas/os tienen derecho a una educación exhaustiva, a apoyos apropiados y a asistir a la escuela de su barrio), alegría y sostenibilidad. Lista de valores que se encuentran en continuo desarrollo, con base en los cambios sociales y escolares que se vayan dando lugar, ya que es difícil pensar una educación inclusiva que excluya lo que la sociedad circundante está viviendo.”⁴

Las definiciones legales no siempre van de la mano de las decisiones políticas, ni de las acciones en la realidad concreta de las aulas. Estos aparentes des-tiempos o des-sincronías posibilitan que los sujetos que estamos a cargo de

⁴ Marta Sandoval - Gerardo Echeíta. Valores y Principios Éticos en Acción. Aterrizando en la práctica de la Educación Inclusiva
- El index for Inclusion.



la tarea de la enseñanza, podamos posicionarnos en el protagonismo de ponerle letra a la Norma. ¿Cómo necesitamos que se dé el cambio? Capitalizar nuestro hacer situado, nuestro conocimiento de la realidad escolar (lo que lo hace posible y real) para definir una propuesta que dé respuesta al derecho de nuestros estudiantes a recibir una propuesta educativa de calidad.

“La educación inclusiva NO ES un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social. (Escudero y Martínez, 2011) ”

“Entre los principales valores de la educación inclusiva figuran la igualdad, la participación, la no discriminación, la celebración de la diversidad y el intercambio de las buenas prácticas. El enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución

a la sociedad. También considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender y reconoce que la relación entre la escuela y la comunidad en general es una base para crear sociedades inclusivas con un sentido de pertenencia (no solo para los alumnos, sino también para los profesores y los padres)”⁵.

La inclusión es un proceso que reconoce

⁵ Facundo Chávez Penillas | Derechos Humanos | 08 de septiembre de 2015



1. La obligación de eliminar las barreras que restrinjan o impidan la participación;
2. la necesidad de modificar la cultura, la política y la práctica⁶ de las escuelas comunes para tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes.
3. La educación inclusiva implica transformar el sistema de enseñanza y asegurarse de que las relaciones interpersonales se basen en valores fundamentales que permitan materializar el pleno potencial de aprendizaje de todas las personas. También implica una participación efectiva, una instrucción personalizada y pedagogías inclusivas.

¿Tiene alguna importancia la dimensión personal e individual de la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos?

Sí la tiene: conocer el tipo de discapacidad me permite identificar las necesidades de la persona y diseñar o proveer los apoyos o ajustes que requiera para ejercer sus derechos bajo los principios generales de la Convención:

1. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
2. La no discriminación;
3. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
5. La igualdad de oportunidades;

⁶ Véase Tony Booth y Mel Ainscow, [*The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* \(Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2004\).](#)



6. La accesibilidad;
7. La igualdad entre el hombre y la mujer;
8. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Recordamos de la Clase N° 3

La Discapacidad resulta de la interacción entre las personas con ciertas condiciones intrínsecas y **las barreras** del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad.

Según el art. 15 de la Res. N°311/16 del CFE: ***“en la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/las estudiantes con discapacidad.”***

Para remover esas barreras se deberá

- Desarrollar Accesibilidad Física: remover barreras arquitectónicas, analizar los recorridos escolares, cambiar la asignación de aulas de la planta alta a la planta baja en caso de que se matricule un estudiante con movilidad reducida y ediliciamente se cuenta tan solo con escaleras, entre otras.
- Desarrollar Herramientas Didácticas: analizar las perspectivas didácticas, la formación en didácticas específicas, el conocimiento de los diseños curriculares, los modos y tiempos de aprendizaje singulares, los materiales más ajustados.



- Formas de Comunicación: conocimiento básico de Lengua de Señas Argentina, de Braille, de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, tanto mediante recursos humanos como materiales.

En líneas generales se conoce como configuraciones de apoyo la/s manera/s de deconstruir las barreras para el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad.

Otras configuraciones de apoyo

1. Atención
2. Asesoramiento y orientación
3. Capacitación
4. Provisión de recursos
5. Cooperación, colaboración y acción coordinada
6. Seguimiento e investigación

TRAYECTORIAS INTEGRALES: “PUENTES”

Para que la idea de inclusión se emparente con la justicia, hay tres condiciones. En primer lugar, la temporalidad del proyecto; es decir, la idea que la trayectoria educativa comience desde las instancias, más tempranas hasta la formación profesional. En segundo lugar, la libertad de las familias para poder elegir la institución educativa para sus hijos; decisión que siempre ha dependido de profesores, equipos docentes y directivos, que no suelen tener en cuenta las percepciones y facultades de los padres para disponer sobre la inclusión de sus hijos. Un tercer elemento tiene que ver con el derecho de los niños a expresar sus opiniones: la educación es de ellos, de su propiedad; no es hacia o en su dirección. A veces cuando uno discute en términos de derecho, se olvida que no somos nosotros los que lo habilitamos o lo deshabilitamos sino



que es propiedad de un otro que, éticamente, debe ser considerado como anterior a nosotros mismos.”⁷ (Carlos Skliar - 2012). ⁴

Aprendiendo juntos...



⁷ Artículo: “No hay que estar preparado, sino disponible” Carlos Skliar. 2012.



Pensar en Proyectos de vida



Imagen tomada de Proyecto de vida -Categoría dentro de los Irrenunciables que propone Plena Inclusión – España. Federación referente en Buenas Prácticas de Inclusión para personas con discapacidad Intelectual y del desarrollo.

La propuesta es tomar cómo eje, para la definición de las escuelas Integrales para Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad, la definición del Proyecto de vida.

¿Qué debe plantear una Educación Integral para posibilitar la definición de un Proyecto de Vida?

1. Que el estudiante pueda hacer elecciones, plantearse objetivos, resolver problemas.



2. Que el estudiante pueda experimentar en su entorno opciones de participación y tenga la posibilidad de reconocerse en ese intercambio. 3. Que pueda ser un ciudadano activo, protagonista.

Estamos en el momento de esta capacitación en que nos adentramos a las definiciones de la Práctica Educativa, el momento de definir las Buenas Prácticas.

Es el momento en que tomamos conciencia de que lo que se define para un adolescente con discapacidad es una decisión, una selección, que cobra pertinencia y se torna beneficiosa, para cualquier adolescente.

Proponemos analizar las dimensiones que se desarrollan a continuación como una manera de identificar las acciones que hacen a una vida de calidad.

Robert L. Shalock, Plantea un modelo que consta de ocho dimensiones centrales que constituyen una vida de calidad:

<p>Bienestar emocional</p>	<p>Los ejemplos centrales propuestos de indicadores objetivos de esta dimensión son: la seguridad, la felicidad, la espiritualidad, la ausencia de estrés, el auto concepto y la satisfacción con uno mismo.</p>
<p>Relaciones interpersonales</p>	<p>Los indicadores centrales de esta dimensión son: intimidad, afecto, interacciones, permitir el afecto, apoyar a la familia, fomentar interacciones, promover amistades, proporcionar apoyos.</p>
<p>Bienestar material</p>	<p>Indicadores centrales expuestos para esta dimensión son: derechos, seguridad, alimentos, empleo, pertenencias, estatus socioeconómico.</p>

Desarrollo personal	Indicadores centrales son: formación, habilidades, realización personal, competencia personal, capacidad resolutive.
Bienestar físico	Ejemplo de indicadores son: la salud, nutrición, movilidad, ocio, actividades de la vida diaria.
Autodeterminación	Los indicadores de esta dimensión central son: autonomía, elecciones, decisiones, control personal, autorregulación, valores/metas personales.
Inclusión social	Indicadores centrales de calidad de vida son: aceptación, estatus, apoyos, ambiente laboral, integración y participación en la comunidad, roles, actividades de voluntariado, entorno residencial.
Derechos.	Ejemplos de indicadores centrales de esta dimensión son: privacidad, acceso al voto, juicio gratuito (abogado de oficio), derechos y responsabilidades civiles.

Consideramos importante desarrollar el sentido de uno de los principios: Autodeterminación, el cual contribuye a una vida de calidad por posibilitar el desarrollo de las otras dimensiones interrelacionadas a ella. Se entiende por autodeterminación:

Proceso que implica ir ganando control y experiencia en nuestras vidas, con el tiempo y el desarrollo pasamos de depender para todo de otras personas que nos enseñan, nos cuidan y atienden; a ser más independientes. Decidir qué hacer en diferentes aspectos de simples a complejos. Estas decisiones expresan nuestras prioridades e individualidad.



La Autodeterminación se basa en la creencia de que todas las personas pueden tomar decisiones e indicar sus preferencias.

Todas las personas podemos tener limitaciones para ser más independientes y controlar nuestras vidas (cantidad de personas con las que convivimos, oportunidades en la comunidad para el ocio, la recreación, el estudio, trabajo, etc.)

La mayoría de las personas llegamos a un nivel de independencia y autonomía en la transición a la vida adulta.

Esto no siempre ocurre de manera natural en las personas con Discapacidad.

Según Schalock y Verdugo “la calidad de vida es multidimensional, tiene los mismos componentes para todas las personas, posee componentes objetivos y subjetivos y se mejora por la autodeterminación (..) “una persona experimenta calidad de vida cuando se cumplen sus necesidades básicas y cuando esta persona tiene las mismas oportunidades que los demás para perseguir y lograr metas en los contextos de vida principales, como son el hogar, la comunidad, las escuela y el trabajo.”⁸. (2016 pp 34)

Autodeterminación Implica	Habilidades /competencias
Hacer Elecciones	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir entre muchas opciones • Elección entre dos o tres opciones • Aceptar o rechazar una opción

⁸ Robert Schalock Miguel Angel Verdugo: Calidad de Vida: Manual para profesionales de la Salud, Educación y Servicios Sociales.



<p>Tomar decisiones</p>	<p>Decidir cosas importantes para nosotros</p> <ul style="list-style-type: none"> •
<p>Plantearnos objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener objetivos a largo y corto plazo • Concretar qué tenemos que hacer para conseguirlos
<p>Resolver Problemas</p>	<p>Valorar los resultados obtenido</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>Pedir Ayuda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir aclaraciones o explicaciones • Resolver problemas por nosotros mismos
<p>Conocernos mejor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer emociones y sentimientos • Reconocer qué hemos hecho bien y qué tenemos que mejorar • Reconocer nuestros puntos fuertes y débiles
<p>Defendernos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Decir No • Expresar nuestras opiniones • Responder a un insulto • Defender nuestros derechos
<p>Ser Más independientes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar nuestro dinero • Quedar con un amigo para hacer algo • Identificar situaciones peligrosas

TRAYECTORIAS ESCOLARES

Entonces, retomando la Res. N° 311/16 del Consejo Federal de Educación:

1. *ORIENTA Y DISPONE SOBRE EL PROCESO DE INCLUSIÓN* de las/los estudiantes con discapacidad.

- Que el estudiante con terminalidad de primaria, ingrese o curse en la escuela secundaria con el asesoramiento y aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de Educación Especial con las configuraciones de apoyo que se requieran;
- Los/as estudiantes que, aunque tengan terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas secundarias con estudiantes de la misma franja etaria;
- Promover la continuidad y terminalidad del nivel primario en las escuelas de educación de jóvenes y adolescentes cuando los/as estudiantes con discapacidad no tengan acreditado el nivel;
- Este modelo organizacional ofrecerá trayectos escolares diversificados: contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo y, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, trayectos optativos que consideren las ofertas curriculares y extracurriculares de las instituciones de la zona;

2. DEFINE SISTEMAS DE APOYO

- Establecer que las propuestas de enseñanza para estudiantes con discapacidad del nivel correspondiente estén en relación a las posibilidades de cada sujeto y a la carga horaria estipulada para el nivel, en un horario escolar de jornada simple y/o completa.
- Brindar orientaciones específicas para desarrollar proyectos que permitan compartir espacios curriculares entre estudiantes de las escuelas o centros de formación de adolescentes y jóvenes con discapacidad y los establecimientos de educación secundaria en cualquiera de sus modalidades;
- Incorporar las tecnologías a los procesos pedagógicos a través de capacitación y propuestas de actividades transversales para la gestión de la información, la comunicación, la expresión y la producción propia de estudiantes con discapacidad;
- proveer los recursos técnicos y materiales para construir configuraciones de apoyo que faciliten el acceso a los contenidos escolares de estudiantes con discapacidad, promoviendo alfabetizaciones múltiples;
- orientar a las escuelas en los contenidos y enfoques didácticos de los diversos trayectos propuestos.



3. ORGANIZA LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA:

A partir de la construcción de un Proyecto Pedagógico Individual.⁹ El mismo debe elaborarse en conjunto entre Escuela Especial, Familia y el Nivel Educativo en el que está inscripto.

¿Qué implicaría diseñar una trayectoria singular para adolescentes y jóvenes con discapacidad pensando en la diversidad?

“Las personas con discapacidad se encuentran con la barrera de un diseño curricular que no las tuvo en cuenta.” Grupo Art. N°24 – Palacios A.

Entonces, diseñar una trayectoria singular para adolescentes y jóvenes con discapacidad, como con todo estudiante, es necesario poner en juego diferentes configuraciones de apoyo:

1. Utilizar **materiales diversos**,
2. Poner en práctica **metodologías variadas**,
3. **Flexibilizar** los tiempos,
4. Considerar diferentes modalidades de **agrupamiento**,

⁹ Se adjunta un formato de PPI.



5. Considerar la **distribución espacial** del aula en función de generar **entornos cada vez más inclusivos**.

Veamos cada uno de estos aspectos en mayor detalle, aunque no resulten exhaustivos.

1. **Materiales diversos**

Teniendo en cuenta las características del grupo de estudiantes, implementar el uso de **estaciones de enseñanza** donde los estudiantes puedan abordar un mismo contenido, experimentando diversas formas de acceder al mismo. De esta forma, se posibilita que todos pasen por las diversas estaciones y estén en ellas un tiempo específico que se pauta con anterioridad. Así, si queremos leer una poesía, en una estación podrán leerla del libro, en otra escucharla, en otra pueden leerla por párrafo o frase alternándose utilizando algún dispositivo electrónico, en otra pueden “jugar” a construirla, reconstruirla, modificarla en función de una consigna, en otra la pueden actuar y en otra pueden elegir una forma de representarla y plasmarla con alguna técnica grafoplástica. La cantidad de estaciones a diseñar deberá considerar el perfil, las habilidades, los centros de interés de los estudiantes que conforman el grupo.

También podríamos optar por utilizar como estrategia **talleres de aprendizaje**, donde los estudiantes no pasarán necesariamente por las distintas estaciones sino que trabajarán profundizando en una de ellas, o **centros de interés**, donde podrán elegir la forma que más los motive para abordar el contenido que se busca acercar.



2. Metodologías variadas

Hay diversas metodologías proactivas que buscan despertar y sostener el interés de los estudiantes y el de los docentes, ya sea en la forma de presentar el contenido a desplegar, como en la forma de explorar el mismo y el dar cuenta de lo aprendido.

En relación a los estudiantes podríamos mencionar:

- Enseñanza tutorada, colaborativa o cooperativa
- Uso de portfolios, diarios reflexivos, dispositivos tecnológicos
- En relación a los docentes:
- Parejas pedagógicas / Docencia compartida
- Dispositivo de apoyo transitorio y específico al docente por parte de la comunidad educativa
- Uso de apoyos técnicos dentro del aula
- Planificación multinivel
- Trabajo con pares en proyectos transversales

3. Flexibilización de los tiempos

Nos cuestionamos alguna vez, por ejemplo, ¿por qué todas las clases tienen el mismo tiempo de duración? Sería conveniente diversificar los tiempos dependiendo del tipo de actividad, del tamaño del grupo, perfil de los estudiantes, de la temática a abordar, del interés, de la necesidad del grupo, etc. Todas variables a considerar para maximizar las oportunidades reales de aprendizaje.

4. Modalidades de agrupamientos

Podemos considerar diferentes formas de agrupar a los estudiantes en función de nuestros **objetivos**. En este sentido las actividades pueden organizarse atendiendo a dos criterios.



Por un lado, atendiendo al **número** de estudiantes, de forma que se pueden proponer actividades para su realización de manera individual, en parejas, en pequeño o gran grupo.

Por otro lado, considerar agruparlos en función de la **actividad**. En relación a este aspecto contamos con diferentes formas de configurar grupos de trabajo.

A continuación, hacemos referencia a algunas de las más relevantes en el marco de este módulo:

Los grupos heterogéneos son una forma de agrupamiento que consiste en crear equipos en los que haya estudiantes con **diferentes capacidades**, desde aprendices noveles a aprendices expertos en un tema específico, o con diferentes niveles de competencias.

Estos equipos pueden realizar tareas en común, de tal manera que aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y llegar a un buen resultado común.

El **aprendiz experto** en terminología D.U.A. (Diseño Universal del Aprendizaje), refiere a individuos que saben cómo aprender, que quieren aprender, y quienes, a su manera, están preparados para una vida de aprendizaje. Esta concepción del estudiante, refiere en este marco metodológico a que la meta de la educación no debiera ser simplemente el dominio del conocimiento, sino el dominio del aprendizaje en sí mismo.

Podemos también apelar a los **agrupamientos** flexibles, que consisten en realizar diferentes grupos dentro de la misma aula, en función de la actividad que se proponga (por ejemplo, taller de cocina, cerámica, comunicación y prensa, jardinería, reciclado) y de las afinidades que los estudiantes tengan. De esta forma, una conferencia, una clase especial o la orientación de un trabajo pueden darse en grandes grupos, seguidas de tareas individuales, investigación en laboratorio, trabajo de biblioteca o de actividades en pequeños grupos para desarrollar la unidad didáctica iniciada con la

actividad del gran grupo. En los agrupamientos flexibles los estudiantes se **relacionan** y, además, trabajan a su **propio ritmo** de aprendizaje; así los estudiantes se juntan para realizar una actividad determinada sin necesidad de pertenecer a un mismo nivel educativo. De esta forma se favorecen la comunicación y las relaciones interpersonales, lo que genera un clima de participación que facilita dinámicas de trabajo dentro del mismo grupo.

También podemos considerar **agrupamientos espontáneos**, por cercanía física dentro del aula, por número de zapato, por fecha o mes de nacimiento para propiciar que todas/os tengan oportunidad de vivenciar el trabajo conjunto en contextos diversos.

5. Distribución espacial del aula

Está comprobado que los espacios que habitamos condicionan nuestro bienestar, nuestra capacidad para trabajar y concentrarnos e, incluso, nuestra creatividad. Factores como la luz, la estética, la acústica, son decisivos en los procesos de aprendizaje.

Loris Malaguzzi afirmaba que las/os niñas/os en la escuela tienen tres maestros: los adultos, sus iguales y el entorno físico. Francesco Tonucci, por su parte,⁹ dice que la escuela debería proporcionar un entorno rico, que solamente entrar ya supusiera un acto educativo, y que los espacios deberían ser adecuados con el mismo criterio y estima con la que decoramos nuestra casa. Según él, en vez de aulas lo que se necesitaría son talleres y laboratorios porque estos invitan a la acción mientras que un aula con pupitres de cara a una pizarra invita a la pasividad.





Podemos entonces preguntarnos, [¿Qué necesitamos del entorno para que se convierta en ese tercer maestro de acuerdo con lo que queremos hacer?](#)

Si queremos tener más de un maestro en el aula, quizás tendremos que trabajar con grupos más numerosos de estudiantes y necesitaremos espacios más grandes. Por el contrario, si disminuimos ratios, deberemos disponer de espacios más pequeños, tal vez rincones dentro de espacios abiertos para no fragmentar excesivamente la escuela. Quizás lo que hace falta es disponer de espacios abiertos y flexibles que puedan adaptarse a las necesidades del momento. Si los estudiantes pueden desplazarse entre espacios, tendremos que prever aberturas de paso que favorezcan el tráfico fluido.

Quizás ya no necesitaremos una pizarra. O a lo mejor nos harán falta muchas, en todas las paredes. Superficies donde compartir datos, informaciones y reflexiones, no solamente destinadas a ser usadas por el/la maestra/o sino por cualquier estudiante que quiera compartir algo con sus compañeras/os.

Si queremos que nuestras/os estudiantes trabajen en equipo, debemos asumir que hablarán. No podemos pretender silencio si buscamos intercambio y, por tanto, sería conveniente contemplar soluciones acústicas que favorezcan el aprendizaje dialógico sin convertir la escuela en un infierno sonoro. Quizás los paneles acústicos dejen de ser un lujo y se conviertan en un elemento clave. Estamos hablando de [entornos inclusivos que han de planificarse en previsión de la diversidad de alumnas/os, posibilitando el trabajo en diferentes tipos de agrupamientos.](#)

El abordaje debe realizarse considerando propuestas pedagógico - didácticas que respeten la diversidad como parte de la realidad educativa.



PROPUESTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS y DISEÑO UNIVERSAL de APRENDIZAJE:

Dar respuesta a la diversidad significa que podamos romper con el esquema tradicional en el que todas/os 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.

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone unos principios basados en conceptos que provienen de la arquitectura, la neurociencia y la psicología cognitiva, los resultados de las investigaciones sobre el cerebro y las aportaciones de las tecnologías para ofrecer múltiples medios de representación, de acción y expresión y de implicación que garanticen una educación accesible a todos los estudiantes.⁷

Es un modelo que reconoce que el entorno puede discapacitar, en vez de dar por sentado que son los estudiantes quienes vienen o tienen dificultades para aprender y que por eso esta escuela no es la mejor para él o ella. (..) Pone el acento en lograr que los estudiantes se conviertan en expertos, ampliando el foco, de manera que el contenido es el objetivo, pero el

⁷ ALBA, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. En Actas del Congreso TenoNEEt. Disponible en:

<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf> consultado el 20/5/2015

proceso es parte esencial para alcanzarlo. (...) Que no aprenda solamente ni principalmente contenidos que le vienen dados por el maestro sino estrategias y procedimientos para llegar por sí mismo a los conocimientos que le hagan falta en cada momento, aprendiendo a relacionarlos de manera crítica.



El diseño Universal de Aprendizaje, define tres principios básicos, en función de identificar tres grandes REDES de APRENDIZAJE:

- La Red cerebral de RECONOCIMIENTO, especializado en recibir y analizar información. Es el QUÉ del aprendizaje.
- La Red cerebral estratégica: especializada en planear y ejecutar acciones: es el CÓMO del aprendizaje.
- Y la Red de conexiones afectivas: especializada en avaluar y asumir prioridades. Es el POR QUÉ del aprendizaje.

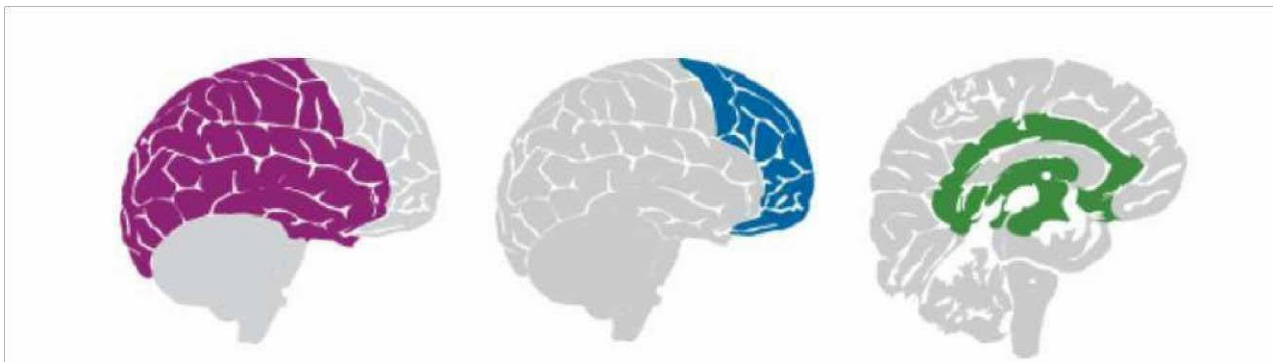


Ilustración 1: redes neuronales. QUÉ - CÓMO - POR QUÉ

A partir de estas definiciones se desarrollan tres principios fundamentales del DUA:

1. **EI QUÉ** ¿Qué información percibe/registra este estudiante?
2. **EL CÓMO** ¿Cómo se expresa y actúa con esta información que ha asimilado?
3. **EI POR QUÉ** ¿Cómo se involucra, compromete y motiva con la situación de enseñanza -aprendizaje?



1. Debemos proporcionar múltiples medios de representación, los estudiantes difieren en los modos en que perciben y comprenden. Por lo tanto, hay que ofrecer diferentes formas de presentación de los contenidos, tener opciones diversas de abordaje.

a. Proporcionar diferentes opciones para la percepción; por ejemplo: Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información. Ofrecer alternativas para la información auditiva. Ofrecer alternativas para la información visual

b. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos; por ejemplo: Clarificar el vocabulario y los símbolos. Clarificar la sintaxis y la estructura. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. Promover la comprensión entre diferentes idiomas. Ilustrar a través de múltiples medios

c. Proporcionar opciones para la comprensión; por ejemplo: Activar o sustituir los conocimientos previos. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. Maximizar la transferencia y la generalización

2. Este principio tiene que ver con la acción y la expresión. Es necesario ofrecer diferentes formas de expresar lo que saben. Ofrecer materiales con los que todos puedan interactuar, y procurar opciones para las funciones ejecutivas.¹⁰

¹⁰ Pautas de DUA, 2011. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquemas_resumen.pdf



- a **Proporcionar opciones para la interacción física, por ejemplo:** Variar los métodos de respuesta y navegación. Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo.
- b **Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación, por ejemplo:** Usar múltiples medios de comunicación. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición. Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución.
- c **Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas: por ejemplo:** Guiar el establecimiento adecuado de metas. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. Facilitar la gestión de información y de recursos. Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances
- 3.** Los estudiantes difieren en la manera de involucrarse con el aprendizaje. Generar opciones amplias que reflejen los intereses de los aprendices.
- a. **Proporcionar opciones para captar el interés; por ejemplo:** Optimizar la elección individual y la autonomía. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.
- b. **Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, por ejemplo:** Resaltar la relevancia de metas y objetivos. Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos. Fomentar la colaboración y la comunidad. Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.
- c. **Proporcionar opciones para la auto-regulación, por ejemplo:** Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.
- d. Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión.



Reflexiones finales...

Hasta aquí hemos hecho un recorrido, partiendo de considerar a *La Educación un Derecho Humano Inalienable*, tomamos las nuevas definiciones sobre Discapacidad, (como construcción social, el modelo social de la discapacidad) como marco de interpretación de las prácticas inclusivas de la sociedad y como marco referencial que nos permita identificar las prácticas excluyentes.

Resignificamos el concepto de Juventud/es, pudiendo visualizar lo que caracteriza al joven y adolescente de hoy, en el contexto en el que vivimos.

Compartimos las acciones llevadas a cabo por las Escuelas Integrales para Jóvenes y Adolescentes con Discapacidad en función de la nueva propuesta pedagógica, *Educación Integral*, que se está llevando a cabo a nivel nacional y en nuestra provincia. Si bien es un gran desafío que aún se encuentra en construcción y desarrollo, comienza a ofrecer un nuevo formato institucional: abierto, flexible, articulado. Posibilitando trabajar colaborativamente entre las instituciones de Adolescentes y Jóvenes en pos de trayectorias escolares satisfactorias para la población con discapacidad.

Por último, pensando en la realidad institucional actual, consideramos la posibilidad de pensar cómo llevar adelante prácticas inclusivas, desde los conceptos de Schalock y Verdugo sobre calidad de vida y Autodeterminación.

Y el Diseño Universal del Aprendizaje, como una propuesta pedagógica que atiende a la diversidad, que propone *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.*

Poniendo a disposición recursos para pensar y decidir sobre Buenas Prácticas Educativas.



Esperamos que algo de lo compartido les resulte útil para comprender este proceso hacia una educación más integral e inclusiva, en los distintos itinerarios que un estudiante, adolescente/joven, con discapacidad puede seguir.

En respuesta a la pregunta inicial... acerca de qué relación existe entre “La escuela secundaria y educación especial” en principio podríamos decir que hoy día se vislumbra un vínculo que está en crecimiento, comenzamos a encontrarnos y reconocernos. Pero aun hace falta ampliar y esto se irá logrando en tanto y cuanto trabajemos colaborativamente todos los actores involucrados.

Haber elegido este primer espacio de encuentro y estudio conjunto habla de cierta predisposición para seguir creyendo que esta relación es posible.

¡Muchas gracias por este espacio compartido, y el entusiasmo por seguir aprendiendo juntos!!

Propuesta de trabajo



1. Completar la autoevaluación correspondiente.
2. Participar del Foro de Debate – Obligatorio (verán la consigna haciendo doble clic en el ícono de Foro – Obligatorio de la presentación de la Clase).
3. Realizar el trabajo práctico final:

- **Apellido y Nombre:**
- **DNI:**
- **Institución:**
- **Ciudad:**
- **Cargo:**
- **Correo electrónico:**
- **Teléfono de contacto:**



En toda Organización tenemos, por un lado, la situación **real** que acontece en nuestras escuelas y, por otro lado, lo **deseado**, que es donde volcamos nuestras necesidades y expectativas. De la convergencia entre ambas situaciones, se define aquello que es lo **posible**.

A partir de la definición de *barrera no arquitectónica*, que ya han identificado en la institución escolar donde trabajan, como parte de la actividad de la clase N° 3, les proponemos avanzar un paso más: formular una propuesta de abordaje para deconstruir esa barrera.

Para desarrollar la propuesta de trabajo recomendamos tener en cuenta las siguientes características:

1. El Trabajo debe tener una extensión entre 2 carillas como mínimo y 4 carillas como máximo, en tipografía Times New Roman, N°12 e interlineado 1,5.
2. Comenzar con una Introducción que dé cuenta del contexto (institucional, socio-cultural, comunitario, etc.) en el que se realiza la propuesta.
3. Describir la *barrera no arquitectónica* identificada teniendo en cuenta los conceptos que fueron desarrollados en el presente Curso. (Recuerden que ya lo tienen hecho de la clase 3).
4. Plantear Objetivos, así como también Acciones (concretas y factibles de ser aplicadas en la institución) tendientes a remover la barrera identificada.
5. Explicitar a Quiénes involucra la propuesta de acción de manera directa e indirecta.
6. Citar adecuadamente la Bibliografía consultada para el presente trabajo, dando cuenta del manejo de la información bibliográfica en relación a los textos y autores.

Bibliografía consultada

- ALBA, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. En Actas del Congreso TenoNEEt.
 Disponible en http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/ca_lba.pdf consultado el 20/5/2015
- Piscitelli, A y otros en “El proyecto FCB y la posuniversidad”. Editorial Planeta, 2010. Web Site: <http://www.proyectofacebook.com.ar/>
- Res. N° 311/16 del Consejo Federal de Educación
- Robert Schalok Miguel Angel Verdugo: *Calidad de Vida: Manual para profesionales de la Salud, Educación y Servicios Sociales*. 2017 -Artículo: “No hay que estar preparado, sino disponible” Carlos Skliar. 2012. -
- Educación inclusiva y de calidad: UN DERECHO DE TODOS. Grupo Art. 24. COPIDIS. 2017
- Tony Booth y Mel Ainscow, *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2004).
- Concepto discapacidad: Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad Art N°1 parr.2
- Marta Sandoval - Gerardo Echeíta *Valores y Principios Éticos en Acción. Aterrizando en la práctica de la Educación Inclusiva - El index for Inclusion*



- Facundo Chávez Penillas | Derechos Humanos | 08 de septiembre de 2015 .
- <https://www.youtube.com/watch?v=NAWiwWRoEI> FRATO: Francisco Tonuchi. "El valor de la diversidad en la escuela". 2014
- Magdalena Orlando. Educación Inclusiva. Septiembre 2015.
- Pautas de DUA (Diseño Universal del Aprendizaje). (Cast, 2011)
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquemas_resum_en.pdf
- Pautas DUA cuadro síntesis (UCM, 2011)
- <https://www.facebook.com/cenareccr/videos/925083517872892/>
- <https://www.facebook.com/cenareccr/videos/710744122669553/>