

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD, UN DERECHO DE TODOS

MANUAL PARA ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS ESCOLARES INCLUSIVAS EN LA PROVINCIA DEL NEUQUÉN

Coord. Prof. Jadra Inés Jadull – Lic. Julio Krieger



Nostromo de Comunidad educativa:

Es grato anadirnos a
ustedes, para presentar la publicación
MANUAL PARA ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS
ESCOLARES INCLUSIVAS EN LA PROVINCIA DEL
NEUQUÉN.

Este presentación ha sido
realizada colectivamente con la organización
Art. 24, con esfuerzo de docentes de nuestra
provincia y con expertos legados construi-
endo un marco teórico y práctico para
re-querir los nuevos paradigmas de la
inclusión.

Este sustentación es el
inicio, le continuación e también
el compromiso colectivo para desarrollar
las provincias, huellas inclusivas.

Hasta pronto

CRISTINA SPONZI

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD, UN DERECHO DE TODOS

MANUAL PARA ACOMPAÑAR TRAYECTORIAS ESCOLARES INCLUSIVAS EN LA PROVINCIA DEL NEUQUEN

Coord. Prof. Jadra Inés Jadull – Lic. Julio Krieger

Dirección General Modalidad Educación Especial
Consejo Provincial de Educación del Neuquén
2018



Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén / Pilar Cobeñas ... [et al.] ; editor literario Tomás Watkins. - 1a ed adaptada. - Neuquén : Centro Editor, 2018.

112 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-46665-5-0

1. Educación Especial. 2. Derecho a la Educación. I. Cobeñas, Pilar II. Watkins, Tomás, ed. Lit.

CDD 371.9

© 2018 Centro Editor

CENTRO EDITOR

Editorial del Centro de Documentación
e Información Educativa de Neuquén
“Alicia Pifarré”

Dirección Provincial
María Verónica Martínez

Editor
Tomás Watkins

Diseño y Producción Gráfica
Andrés Iommi e Iván Moyano

[cedie.neuquen.gov.ar/CENTRO EDITOR](http://cedie.neuquen.gov.ar/CENTRO%20EDITOR)

Fecha de catalogación: 05/11/2018

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Se permite la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente

**AUTORIDADES
PROVINCIA DEL NEUQUÉN**

GOBERNADOR

Omar Gutiérrez

**Ministra de Educación y
Presidente del Consejo Provincial de Educación**

Cristina Storioni

Subsecretaría de Articulación de Políticas Públicas Educativas

Subsecretaria

Lic. María del Pilar Corbellini

Vicepresidente del Consejo Provincial de Educación

Prof. Gabriel D'Orazio

**Coordinadora de Planeamiento y
Trayectorias Escolares**

Viviana Buamscha

Dirección General Modalidad Educación Especial

Jadra Inés Jadull

La Dirección General de Modalidad Educación Especial agradece al equipo de **ART 24°** por la extraordinaria labor que nutre estas páginas: **Pilar Cobeñas, Celeste Fernández, Verónica Grimaldi, Jimena Noziglia, Gabriela Santuccione y Adriana Schnek**

Y reciban también reconocimiento por las contribuciones realizadas sobre la obra: **Prof. María José Borsani, Lic. Mauro Di María, Dr. Carlos Federico Fushimi, Lic. Vanesa Pellichero, Prof. Patricia Cressatti, Prof. Gabriela Tagliavini, Comisión de Educación del CO.PRO.DIS (Consejo Provincial de Discapacidad) y Dra. Daniela Carrera.**

Aportes y regionalización de conceptos desde la Dirección General de Modalidad Educación Especial del Consejo Provincial de Educación:

Prof. Jadra Inés Jadull y Lic. Julio Krieger

En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como "@", "x" o "-a/as". En aquellos casos en los que no se pudo evitar el genérico masculino deseamos que se tenga en cuenta esta aclaración.

ÍNDICE

- [7.] Introducción
- [14.] Algunos conceptos básicos
- [29.] Ingreso al Sistema Educativo Común
- [35.] Trayectoria escolar
- [47.] Gestión de la escuela y de las aulas
- [59.] Barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación
- [65.] Las potencialidades de los estudiantes
- [70.] Proyecto Institucional
- [82.] Boletines
- [85.] Certificación
- [88.] Experiencias inclusivas en Instituciones Educativas de la Provincia del Neuquén
- [98.] Palabras finales
- [99.] Anexo
- [101.] Bibliografía

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación –reconocido por nuestra Constitución Nacional y por diversos tratados internacionales de derechos humanos– es atravesado por dos principios básicos sin los cuales perdería su significado y su esencia: la universalidad y la no discriminación.

Tal como expresa la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la educación inclusiva –modelo educativo que recibe a todo tipo de niños y que percibe la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión– “[...] ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva.”

En tal sentido, podemos decir que no existe educación universal ni existe respeto al principio de no discriminación cuando los sistemas educativos excluyen, segregan o integran a las personas por motivos de discapacidad.

En efecto, en el citado informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos, leemos:

“La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes [...].

La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial.

La integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente.

Cuando la propuesta educativa a los estudiantes con discapacidad se realiza desde un paradigma integrador, habitualmente se concibe en articulación con espacios terapéuticos de los cuales se espera justamente "... la producción de personas con menos déficit y por lo tanto más próximas a criterios de normalidad clínica o estadística..."¹ Teniendo esto presente se hace fácilmente comprensible la práctica no deseada, y sin embargo instituida por años en las Escuelas Especiales, de retirar su acompañamiento a la trayectoria de un estudiante con discapacidad cuando la familia por el motivo que fuere no terapeutizaba a su hijo.

El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a los enfoques discriminatorios antes descriptos. Como se indica en su prefacio, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Declaración de Salamanca) está inspirada por el "reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir 'escuelas para todos' esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual".²

Es importante mencionar que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, la Convención), cuyo artículo 24 impone a los Estados que la firmaron a instituir sistemas de educación inclusivos, tiene en nuestro país jerarquía constitucional otorgada por ley 27.044 (2014), lo cual significa que es superior a toda normativa interna, sea que se trate de leyes, resoluciones o disposiciones de carácter nacional o local.

En consecuencia, no es posible invocar normas del derecho interno como justificativo para incumplir este tratado. Dada la jerarquía jurídica de todo el sistema legislativo, debe ser derogada toda norma que niegue o restrinja de algún modo el derecho de las personas con discapacidad. Para la dimensión educativa, esto implica que ninguna Normativa Nacional,

1. López, D. Coordinador. (2009) Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I. Buenos Aires Argentina. Disponible para ampliación en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>

2. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 4 y 5.

Provincial o Institucional puede oponerse a la Convención, restringiendo por ejemplo el Derecho de los estudiantes con discapacidad a matricularse en escuelas comunes, aprender, y obtener la certificación correspondiente en igualdad de derechos que todos los estudiantes.

Es a este marco normativo que el Consejo Provincial de Educación adhiere a través de la Resolución 1256/17.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Art. 3: Principios Generales:

"Los principios de la presente Convención serán:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad".

Si bien Argentina, al suscribir a la Convención, se comprometió a garantizar sistemas educativos inclusivos que reconozcan el derecho de todos a **asistir a las mismas escuelas comunes** (artículo 24), la implementación práctica de este derecho aún se halla obstaculizada por barreras normativas, institucionales, culturales y actitudinales. Para construir escuelas inclusivas se vuelve primordial revisar los criterios y mecanismos de acceso a las mismas, entendiendo que esto implica algo más que un acto administrativo de matriculación en escuelas comunes, sino que se trata de un paso en un proceso más abarcativo que incluye la vida escolar propiamente dicha. (Di María, M. 2018. Aporte al Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén).

Veamos un ejemplo acerca de como la implementación práctica del acceso de un estudiante con discapacidad (al igual que otros que pueden pensarse también integrantes de un colectivo diverso) se ve obstaculizada con desiciones organizacionales de las instituciones educativas hasta ahora naturalizadas: Conocida es la tradición de que los estudiantes en cuya trayectoria puede observarse repitencias, sobreedad, o cualquier otro tipo de particularidad en los aprendizajes conceptuales y actitudinales suelen ser matriculados en el turno tarde, o en los grupos de división "B", "C", "D".... Este tipo de lógica organizativa resulta una muestra entre muchas otras no compatibles con la Educación Inclusiva.

Reconociendo estas barreras, y con la convicción de accionar para avanzar en la deconstrucción de algunas de ellas, el Consejo Federal de Educación aprobó en Diciembre de 2016 la Resolución 311/16 de "Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad", que recuerda la obligación de las distintas jurisdicciones de ajustar sus normativas y prácticas a los lineamientos internacionales:

"ARTICULO 2º. Acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación."

En esta misma línea se expidió el Ministerio de Educación de la Nación cuando en 2017 sanciona la Resolución N° 2509/17 denominado Guía de orientación para la aplicación de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16

La provincia del Neuquén, por su parte, se suma a ese camino con la Resolución 1256/17 aprobada por el Consejo Provincial de Educación el 23 de agosto de 2017. Esta Resolución derogó las normas anteriores (resoluciones 1634/13, 386/01, 460/80, 461/80 y Disposición 09/04 de la Dirección General de Educación Especial) y resolvió:

DISPONER la continuidad del equipo de trabajo con representación de las Direcciones de Niveles y Modalidades, vocalías del ejecutivo, de representación docente y de la comunidad, de las organizaciones y personas vinculadas a la Educación Inclusiva, a fin de: a) redactar una nueva normativa complementaria y regulatoria, y b) modificar/derogar toda normativa que se oponga a la Educación Inclusiva en los términos que establece la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y a toda aquella Normativa de mayor jerarquía en el ordenamiento Jurídico Nacional y Provincial, durante el presente ciclo lectivo. En este plazo, las Direcciones de Niveles y Modalidades resolverán sobre cada situación particular.

En 2018 la Ministra de Educación y Presidente del Consejo Provincial de Educación del Neuquén, Prof. Cristina Storioni resolvió extender para el presente año el trabajo del citado Equipo de Trabajo a los fines de que el mismo profundice sus esfuerzos en favor del mandato asignado. En el mes de julio/2018 el Cuerpo Colegiado del C.P.E. toma conocimiento de ello y acuerda.

El camino iniciado con la aprobación de la resolución 1256/17 del Consejo Provincial de Educación supone, entonces, el trabajo conjunto de Niveles y Modalidades del sistema educativo provincial con las organizaciones vinculadas a la Educación Inclusiva, en consonancia con el mandato del art. 4.3 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad que establece: *“En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan.”*

En el marco del fortalecimiento de políticas educativas inclusivas llevadas a cabo por la Provincia del Neuquén, entre las que se cuenta la sanción de la Resolución 1256/17, se presenta este material que tiene por objetivo inmediato fomentar prácticas educativas inclusivas, y en un sentido más amplio, tener impacto en el forjamiento de una sociedad

neuquina más inclusiva.

La Resolución 1256/17 del C.P.E., los documentos de apoyo a la Educación Inclusiva, y las normativas complementarias redactadas por el equipo de trabajo constituido por la misma Resolución (según lo señala su art. 3º), se ajustan a:

- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Los lineamientos internacionales de la iniciativa Educación para Todos (EPT).
- El Objetivo N° 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO ESTE MATERIAL?

Está destinado a docentes y no docentes, directivos y supervisores de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo obligatorios y no obligatorios. Será asimismo de utilidad para los estudiantes con y sin discapacidad y sus familias, pues les permitirá conocer sus derechos y la forma en la cual éstos deben efectivizarse en las instituciones educativas. Es un texto que constantemente invita a sus destinatarios a pensar en términos inter-niveles e inter-modalidades, como condición para garantizar las mejores trayectorias educativas.

¿QUÉ CONTIENE ESTE MATERIAL?

En estas páginas encontrarán un apartado de nociones preliminares y conceptos básicos de particular relevancia en la construcción de un sistema educativo inclusivo. Luego, se realiza un recorrido por los principios sobre la educación inclusiva, documentos curriculares nacionales y de la Provincia del Neuquén, junto con los derechos que tienen las personas con discapacidad a lo largo de su trayectoria en las escuelas comunes -con indicación de la normativa que los reconoce- a fin de derribar las barreras que interfieren con la

igualdad de oportunidades.

En este material veremos que en los documentos curriculares vigentes y en la normativa, tanto a nivel nacional como provincial, ya están presentes muchas herramientas que permiten poner en práctica la educación inclusiva.

ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS

¿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 a nivel internacional y local eligió denominarse: **"Personas con Discapacidad"**.

No nos referimos a las personas con discapacidad como "Discapacitados" porque la condición intrínseca (el diagnóstico) 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.

A mayor abundamiento, puede aportarse además desde el art. 12 de la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes la consulta individual a los mismos acerca del modo en que eligen ser nombrados:

1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente...
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo proceso judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley Nacional.

¿QUIÉNES SON PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad nos brinda la siguiente definición:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.”(art.1, párrafo 2).

Por consiguiente, la discapacidad es el resultado de la **interacción** entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la **sociedad**.

“ [...] la discapacidad no se contempla ahora como rasgo o carácter individual sino como producto de la conjunción de un sujeto con unas determinadas circunstancias personales y un entorno que refrena, obstaculiza o evita el efectivo ejercicio de sus derechos.”⁴

Por ejemplo:

- En una ciudad con rampas, adecuadamente contruidas y ciudadanos que no las obstruyen, más 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.

Para graficar este concepto sobre barreras y limitaciones,

4. Pérez Bueno, L.C., “La recepción de la Convención de la ONU en el Ordenamiento jurídico español: Ajustes necesarios”, en Capacidad Jurídica y Discapacidad. Soto Ruiz, J. J. dir. España.

citamos a Rosángela Berman Bieler (2005):

"Para ilustrar el impacto del ambiente en la relación entre discapacidad y limitación funcional, desde una perspectiva "matemática", se propone utilizar la siguiente ecuación:

$$\text{DISCAPACIDAD} = \text{LIMITACIÓN FUNCIONAL} \times \text{AMBIENTE}$$

Si se le asigna valor "cero" a un ambiente que no tiene barreras, el resultado de esta ecuación será siempre "cero", independientemente del peso atribuido a la discapacidad; sin embargo, si el ambiente tiene un peso mayor, incrementaríamos proporcionalmente el impacto funcional de la Discapacidad en la vida de una persona".

$$\text{LIMITACIÓN FUNCIONAL } 1 \times \text{ AMBIENTE } 0 = 0 \text{ DISCAPACIDAD}$$

$$\text{LIMITACIÓN FUNCIONAL } 5 \times \text{ AMBIENTE } 0 = 0 \text{ DISCAPACIDAD}$$

$$\text{LIMITACIÓN FUNCIONAL } 1 \times \text{ AMBIENTE } 1 = 1 \text{ DISCAPACIDAD}$$

$$\text{LIMITACIÓN FUNCIONAL } 5 \times \text{ AMBIENTE } 5 = 25 \text{ DISCAPACIDAD}$$

Continuando, al transferir estos conceptos a las escuelas: Si la discapacidad la define la interacción entre las características de la persona y su entorno, es pertinente preguntarse ¿en qué medida la escuela re-define esa condición, potenciándola o no? Situarnos en un enfoque social, entendiendo que el entorno instala o genera discapacidades, nos invita a revisar ciertos discursos "románticos" de la escuela y dar cuenta de que el tránsito por las instituciones educativas y las relaciones que se establecen en ella, generan diferentes efectos sobre los sujetos, incluso algunos que no se quieren, esperan o desean. (Di María, M. 2018 aporte al Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén).

- Una escuela con muchas barreras, produce mucha discapacidad. Trabajemos para levantarlas.

¿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 Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** 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.⁵

Naturalmente, todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad son sujetos de **todos los derechos humanos** y, por lo tanto, son sujetos del **derecho humano a la educación**.

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

5. Esta afirmación es de mucha potencia, en tanto que "correr" a las personas del lugar de beneficiarios de ciertas políticas públicas y pensarlos como sujetos de derecho permite en consecuencia idear una escuela donde se trasciendan ciertos posicionamientos y decisiones individuales e incluso institucionales. Desde este enfoque, la inclusión no se expresa de manera restringida en términos de oferta de determinados servicios si no en clave de "garantía" de acceso universal e inalienable a la educación. (Di María, M. 2018 aporte al Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén)

- Aprobada en Naciones Unidas en el año 2006.
- Ratificada por Argentina por ley 26.378 en 2008.
- Primer tratado de derechos humanos de nuestro siglo.
- El tratado más rápidamente ratificado por los países.
- En nuestro país, tiene el mismo valor que la Constitución Nacional (Ley 27.044, Art. 75, inc. 22 de la Constitución Nacional)

¿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 paradigmas/ modelos. Conocerlos permite acceder a una comprensión más lograda del modelo social.

1. Modelo de prescindencia

En esta visión, las personas con discapacidad no tienen ningún valor y son desecharadas.

Son "... asumidas como innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son consecuencia del enojo de los dioses, o que -por lo desgraciadas- sus vidas no merecen ser vividas. Como consecuencia de dichas creencias, la sociedad ha decidido prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas que hoy serían consideradas eugenésicas, ya sea situándolas en el espacio destinado para los *anormales* y las clases pobres. Dentro de este modelo pueden distinguirse,... dos clases de paradigmas o submodelos que, si bien coinciden en los presupuestos respecto del origen de la discapacidad, no se ajustan en cuanto a sus consecuencias o características primordiales. Estos son:

a. El **submodelo eugenésico**, que podría ser situado a modo ilustrativo en la antigüedad clásica. Tanto la sociedad griega como la romana, basándose en motivos religiosos y políticos, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de niños con discapacidad. La explicación respecto de las causas que daban origen a la discapacidad era religiosa: el nacimiento

de un niño con discapacidad era el resultado de un pecado cometido por los padres en el caso de Grecia, o una advertencia de que la alianza con los dioses se encontraba rota en el caso de Roma. Ello, unido a la idea de que la vida de una persona con discapacidad no merecía la pena ser vivida, sumada a la consideración acerca de su condición de carga -para los padres o para el resto de la comunidad-, originaba que la solución... fuera prescindir de estas personas, mediante el recurso hacia prácticas eugenésicas, como el infanticidio en el caso de niños y niñas con diversidad funcional.”

b. El **submodelo de marginación**... puede resultar ilustrativo... el tratamiento brindado a las personas con discapacidad durante la Edad Media, en donde se encontraban insertas dentro del grupo de pobres y marginados, y signadas por un destino marcado esencialmente por la exclusión. Si bien las explicaciones religiosas medievales fueron diferentes de las alegadas por los antiguos,... el hecho de considerar a la discapacidad como una situación inmodificable originaba que debiera ser aceptada con resignación. Los encargados de diagnosticar diferencialmente si un comportamiento extraño era un proceso natural o uno diabólico eran el médico y el sacerdote... [En este submodelo se excluía subestimando o rechazándolas]. Es decir que, ya sea por menosprecio o por miedo, la exclusión parece ser la respuesta social que genera mayor tranquilidad. Así, a diferencia del submodelo eugenésico ya no se comete infanticidio [...] Para quienes subsiste [...], la apelación a la caridad, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión, han sido los medios de subsistencia obligados.⁶

Es claro que en esta concepción las personas con discapacidad no recibían ningún tipo de educación.

2. Modelo médico rehabilitador

[...] se explican las causas que dan origen a la discapacidad en un supuesto déficit de la persona.[...]dejan de ser consideradas inútiles o innecesarias, como en el modelo anterior, [...] en la medida en que sean *rehabilitadas*; el fin primordial que se

6. Palacios, A. (2015) Una introducción al modelo social de la discapacidad y su reflejo en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En Nueve Conceptos claves para comprender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

persigue desde este paradigma es *normalizar* a las personas, aunque ello implique forjar la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. El principal “problema” pasa a ser, entonces, la persona -o mejor dicho sus limitaciones-, a quien es imprescindible rehabilitar psíquica, física o sensorialmente. Aunque los primeros síntomas del modelo rehabilitador datan de los incios del mundo moderno, la consolidación del modelo mismo [...] puede ser situada en los inicios del siglo XX, al finalizar la Primera Guerra Mundial.⁷

La discapacidad es considerada exclusivamente un problema de la persona, producido por una enfermedad, accidente o condición de la salud, que requiere de cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual. En consecuencia, el tratamiento de la discapacidad se encuentra encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona, o un cambio en su conducta.⁸

Este modelo responde a un momento histórico llamado “Régimen Disciplinario” donde las ciencias biológicas mayoritariamente dictaminaban el canon de la normalidad. La medicina así encabezó este régimen impregnando a las demás ciencias y disciplinas biológicas, sociales y educativas. En la consolidación y perpetuación de este modelo participaron, y aún lo hacen, todas las disciplinas; particularmente en educación se observa aún como muchos educadores desarrollan sus prácticas inmersos en la lógica de éste paradigma disciplinador de lo normal. Ejemplo: los docentes solicitan fichas médicas, informes psicopedagógicos, entre otros, mientras demoran sus enseñanzas justificando tal accionar en la espera de la indicación profesional.

Si bien el modelo rehabilitador, en su momento, ha significado un avance importante en el ámbito del reconocimiento de ciertos derechos de las personas con discapacidad, es criticado por diversas razones. [...] el pasaporte de la integración pasa a ser la desaparición, o mejor dicho, el ocultamiento de la

7. Ibidem.

8. Palacios, A. (2015) Una introducción al modelo social de la discapacidad y su reflejo en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En Nueve Conceptos claves para comprender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

diferencia. Ello se debe a que la persona con discapacidad es considerada desviada de un supuesto estándar de normalidad, desconociendo que la configuración de lo estándar no es neutra, sino que se encuentra sesgada a favor de los parámetros físico y psíquicos de quienes constituyen el estereotipo culturalmente dominante.⁹

En este modelo, el diagnóstico de la persona será el que decida a qué escuela debe ir y qué educación debe recibir.

3. 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.

El problema de la discapacidad deja de explicarse a partir de la "deficiencia" de la persona, para pasar a hacerlo a partir de las "deficiencias" de la sociedad, que se traducen en barreras discapacitantes.¹⁰

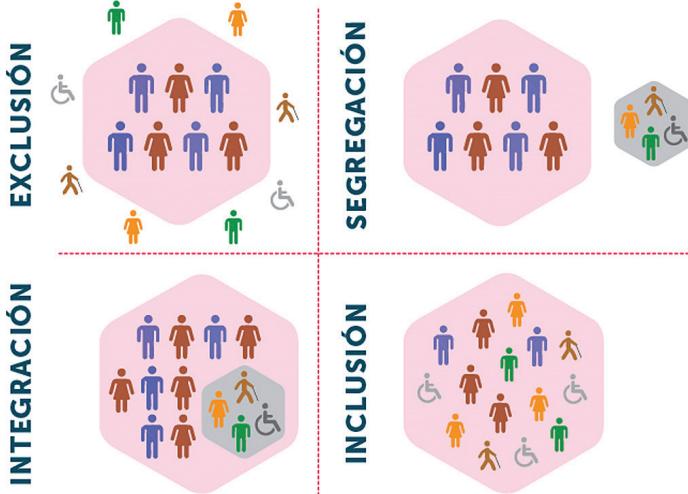
Este modelo propone remover esas barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida, naturalmente, la escuela.

Así, se considera que las [...] personas con discapacidad pueden aportar a las necesidades de la comunidad en igual medida que el resto de las personas sin discapacidad, pero siempre desde la valoración y el respeto de su condición de personas [...]¹¹

9. Courtis, C., "Discapacidad e inclusión social: retos teóricos y desafíos prácticos. Algunos comentarios a partir de la Ley 51/2003". En Jueces para la Democracia, n.51, 2004, p.7

10. Vid. Brogna, P. (Comp.). Visiones y revisiones de la discapacidad. Fondo de cultura económica, México, 2012.

11. Vid. Cuenca Gomez, P. "Dicapacidad, normalidad y derechos humanos". En Vulnerabilidad y protección de los derechos humanos, cit., pp 71-99



En el gráfico se observa en cada cuadrado un título y una imagen para graficar las distintas concepciones respecto a las personas con discapacidad:

- 1 - La exclusión representada por un único pentágono con personas adentro y personas con discapacidad afuera.
- 2 - La segregación representada por dos pentágonos uno -el izquierdo- más grande que el otro, los círculos no se tocan entre sí. El izquierdo tiene personas dentro y el derecho sólo tiene dentro personas con discapacidad.
- 3 - La integración representada por dos pentágonos, uno más grande que contiene a otro más pequeño, en ambos se visualizan personas: en el más grande, personas sin discapacidad y en el más chico, personas con discapacidad.
- 4 - La inclusión representada por un único pentágono con personas adentro.

Este modelo se encuentra [...] relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos [...] propiciando la inclusión social y asentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, participación [...] apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.¹²

12. Palacios, A. El modelo social de la discapacidad, cit., pp. 27 ss.

¿HAY DIFERENCIAS ENTRE EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN Y EL DE INCLUSIÓN?

En la introducción (pag. 8) ya vimos que sí. En el esquema que continúa se presentan cuatro concepciones en la sociedad acerca de las personas con discapacidad. Si bien estas concepciones emergieron en diferentes sociedades y en diferentes momentos históricos, aún subsisten y conviven en nuestras sociedades modernas.

La respuesta educativa que denominamos 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 estudiante, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como el mismo está propuesto. El resultado es que el estudiante puede asistir y educarse en instituciones educativas de enseñanza común 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 para que cada estudiante aprenda en cada asignatura aquello que puede aprender (contenido) y de la manera particular en que puede hacerlo (accesibilidad/didáctica).

No se espera menos de ningún estudiante 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 estudiantes, independientemente de sus características.

Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, y egreso, 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 todos los estudiantes, incluidos los que presentan alguna discapacidad.
- Adaptar la enseñanza a los estudiantes y no obligar ni esperar que los mismos se adapten a la enseñanza homogénea.
- 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.¹³

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).

Avanzar en el camino de una única organización (escuelas inclusivas) no implica pensar en un único formato escolar, en tanto que cada institución se estructura de acuerdo a sus posibilidades y/o particularidades, pero siempre sobre la máxima de garantizar el derecho a la educación de todas las personas.

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.

13. "Introducción a la Educación", en Mg. Magdalena Orlando. Educación Inclusiva - bases para la incidencia en políticas públicas. Pág. 35

- 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 estudiantes en diferentes contextos sociales y culturales.

¿UN SISTEMA QUE TIENE ESCUELAS ESPECIALES CUMPLE CON LA OBLIGACIÓN DE SER UN SISTEMA EDUCATIVO INCLUSIVO?

Al contar con Escuelas Especiales los estudiantes con discapacidad están incorporados al Sistema Educativo, sin embargo, estas escuelas son diferentes y están separadas del resto de las escuelas a las que acceden personas sin discapacidad. Por lo cuál no se comprende que esta forma educativa cumpla con el principio de la educación inclusiva.

Como analizamos al citar el Informe Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad, si el Sistema Educativo activa mecanismos/procedimientos administrativos y de otra índole para separar a los estudiantes con discapacidad de las Escuelas Comunes para transferirlos hacia Escuelas Especiales, incurre en un accionar segregatorio y, por tanto, un acto de discriminación que no respeta el derecho a la Educación Inclusiva.

Lo que se prescribe en la normativa internacional y nacional no es el abandono de la Educación Especial como Modalidad en sí, sino en tanto forma educativa, es decir, lo que se establece es abandonar el formato de las escuelas especiales e integrales que matriculen estudiantes con discapacidad porque así se los mantiene segregados de las instituciones de educación común y sin acceso a un mismo currículo. Desde la perspectiva de la educación inclusiva para personas con discapacidad se repieza el lugar de la educación especial, transformando sus escuelas especiales e integrales para adolescentes y jóvenes con discapacidad en Centros Educativos de Apoyo Transversales para Escuelas Comunes en las que estarían matriculados todos los estudiantes, con y sin discapacidad. (Grupo Art. 24)

"La progresiva efectividad significa que los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita

||||||| y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24. Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial.”¹⁴

Entonces, ¿Qué implica tener un Sistema Educativo Inclusivo?

Si arribar a un Sistema Educativo Inclusivo para todos los estudiantes es un devenir/transitar hacia una progresiva efectividad del mismo, el horizonte al cual arribar está representado en el Art. 24 de la Convención y en la totalidad de los principios guía de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este marco “... Queda claro que en el proceso de transformación hacia sistemas educativos inclusivos, las escuelas especiales deben necesariamente transformarse en escuelas comunes o en Centros de Apoyo a la Inclusión (de estudiantes con discapacidad), pero no pueden continuar matriculando estudiantes con discapacidad, pues la obligación de garantizar la inclusión excluye toda posibilidad de que estas/os sean remitidas/os a espacios en los que solo se brinda educación a personas con discapacidad.”¹⁵

En virtud de la prescripción precedente, y en plena atención a ella, en este momento de transformación del Sistema Educativo en la Provincia del Neuquén, lo que se pone en cuestión/tensión es la identificación de todos y cada uno de los pasos a seguir y conseguir en la configuración de un Sistema Educativo Inclusivo con toda la diversidad.

Entiendo entonces que la construcción de un sistema y una cultura educativa inclusiva para con todos los estudiantes es una cuestión holística, que supera la cuestión topológica acerca de dónde situar la matrícula de estudiantes con discapacidad, aunque la contempla, y **asumiendo** que la configuración de cambios inclusivos en los instituidos segregatorios históricos de nuestro Sistema Educativo implica un devenir, un proceso, una gradualidad, tiempo de destrucciones y construcciones, es que podemos dar cuenta de las mejoras graduales ya alcanzadas y que representan aproximaciones progresivas a la meta prescripta por la legislación internacional y nacional; mejoras que es necesario remarcar que se lograron con armonía y paz social sin movimientos abruptos y disruptivos, sino dando lugar a la voz, a la participación de todas y todos los neuquinos para construir consensos de mejora.

En la Provincia del Neuquén, este transitar hacia una progresiva efectividad del sistema educativo tal como se explicitaba en los párrafos precedentes, ha comenzado a materializarse en el di-

14. Observación gral. N°4 sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, Nov. 2016, Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, párrafo 40.

- seño y ejecución de las políticas educativas tendientes a:¹⁶
1. Armonizar el marco normativo provincial del C.P.E. haciendo-lo compatible en su totalidad con los principios de la Educación Inclusiva;
 2. Transformar a las escuelas especiales e integrales de modo tal que acompañen las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, guiados por los principios de la Inclusión en cualquiera de las escuelas de los Niveles o Modalidades, donde estos decidan realizar sus trayectorias escolares;¹⁷
 3. Sostener la vigencia de las Escuelas Especiales e Integrales para adolescentes y jóvenes con discapacidad hasta su transformación progresiva en Centros de Apoyos transversales a las Escuelas Comunes;¹⁸
 4. Remarcuar que la opción por utilizar los dispositivos y apoyos que proporcionan las escuelas especiales e integrales de la Modalidad Educación Especial es y será electiva por parte del estudiante y su familia, y ya no una decisión de las Instituciones de los Niveles Comunes (Inicial, Primario, Secundario), ni de la Modalidad Especial;
 5. Deconstruir las barreras al acceso y el aprendizaje, representadas por prácticas instituidas en escuelas comunes y especiales que configuraban y mantenían una interrelación entre ellas signadas por mecanismos de segregación y de integración;¹⁹
 6. Brindar capacitación continua a los docentes en servicio respecto a los principios rectores de la Educación Inclusiva;
 7. Fortalecer en los Institutos de Formación Docente el paradigma de Educación Inclusiva, para que, mediante las modificaciones en sus planes de estudio, sumado a la capacitación de los docentes en Servicio, se avance hacia una mayor concientización y niveles de concreción. (Resolución N° 311/16, Artículo 6 del CFE).
 8. Actualización del protocolo de detección de violencia, maltrato y abuso infantil en las escuelas;
 9. Aprobación y publicación de Resolución de Convivencias Escolares con Documento de Apoyo (cuadernillo físico y online).
 10. Apertura de las mesas de Diseño Curricular de los Niveles Inicial y Secundario.

¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES SÓLO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

No. Un sistema de educación inclusiva es aquel atento a la plena participación y desarrollo de todos los estudiantes: en situación de vulnerabilidad (familias judicializadas), Diversidad funcional, Diversidad de género, Diversidad cultural, Étnica y Religiosa, entre otros. Es un Sistema Educativo con más estrategias de enseñanza y aprendizaje que todos pueden aprovechar y disfrutar.

"La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo,

por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación.”²⁰

Los invitamos a ser parte del cambio de culturas y prácticas que llevará a que las siguientes generaciones logren afianzar su derecho a acceder a una Educación Inclusiva, de Calidad y en Igualdad de Oportunidades.

La Educación Inclusiva, de Calidad y en Igualdad de Oportunidades tendrá como resultado, sin dudas, una sociedad más justa y equitativa para todos.

-
15. RREI (Red Regional por la Educación Inclusiva). Posicionamiento de la Red Regional por la Educación inclusiva y de Inclusión International en relación a las escuelas especiales. Disponible online al 11/12/2018 en: <http://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2018/11/posicionamiento-Red-Regional-por-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-Inclusi%C3%B3n-Internacional-escuelas-especiales.pdf>
16. Observación: La construcción de un Sistema Educativo Inclusivo implica el diseño y la ejecución de acciones destinadas a todos los estudiantes, y no solo los que tienen discapacidad. No obstante, por razones de espacio, y porque la finalidad del presente texto es ser un aporte sobre la Educación Inclusiva para el colectivo de estudiantes con discapacidad, no se ampliará aquí las demás políticas educativas en curso en la Provincial del Neuquén en pos de la transformación del Sistema Educativo Provincial hacia el paradigma inclusivo.
17. Es función de las Instituciones Educativas bajo la órbita de la Dirección General de Modalidad Especial acompañar con configuraciones de apoyo las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad donde sea el Nivel o la Modalidad del Sistema Educativo Provincial donde estos elijan desarrollar su trayectoria escolar.
18. Desmantelar prácticas instituidas no inclusivas en la interrelación entre las Instituciones Educativas de la Modalidad Especial y las Instituciones Educativas de los Niveles y de otras Modalidades, conlleva accionar sobre diferentes dimensiones que podrían agruparse en: 1. deconstruir prácticas que obturan el acceso/matrículación, 2. desarmar las barreras actitudinales, culturales y físicas para garantizar aprendizajes de calidad, 3. derribar obstáculos al egreso y la certificación en cualquier institución del Sistema Educativo.
19. Desmantelar prácticas instituidas no inclusivas en la interrelación entre las Instituciones Educativas de la Modalidad Especial y las Instituciones Educativas de los Niveles y de otras Modalidades, conlleva accionar sobre diferentes dimensiones que podrían agruparse en: 1. deconstruir prácticas que obturan el acceso/matrículación, 2. desarmar las barreras actitudinales, culturales y físicas para garantizar aprendizajes de calidad, 3. derribar obstáculos al egreso y la certificación en cualquier institución del Sistema Educativo.
20. Marco conceptual sobre educación inclusiva, Rosa Blanco Guijarro, en “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, UNESCO 2008, pág. 5

INGRESO AL SISTEMA EDUCATIVO COMÚN

¿EXISTEN DIFICULTADES PARA INGRESAR AL SISTEMA EDUCATIVO?

Las personas con discapacidad históricamente han enfrentado múltiples dificultades para ingresar al sistema educativo común, dando cuenta de una realidad que entra en desarmonía con una de las máximas de una “Buena Escuela”: Todos los estudiantes ingresan sin ser discriminados, por lo tanto trabajar por una escuela más inclusiva es trabajar en el sentido de una buena escuela.²¹

Con frecuencia, las negativas de matriculación aducen imposibilidad de los estudiantes con discapacidad para cumplir con las exigencias de las instituciones, la falta de recursos para llevar a cabo un proceso de inclusión o el “cumplimiento de un cupo por discapacidad”.

Estas negativas -que rara vez son documentadas y justificadas por escrito- se producen después de haber solicitado a las familias diversos estudios médicos, los cuales se consideran no solo suficientes sino, también, imprescindibles para determinar si el estudiante puede o no ingresar a un determinado establecimiento.

Estas conductas configuran **actos de discriminación por motivos de discapacidad**,²² prohibidos por normas nacionales e internacionales. En particular, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados deben asegurar que los niños con discapacidad no queden excluidos del sistema general de educación (artículo 24).

21. Gvirtz S., Abregú V., Paparella C., (2005). Decálogo para la mejora escolar. Ed. Granica. Bs. As. Arg.

22. El artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define “discriminación por motivos de discapacidad” como “cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables”.

La ya citada Observación General del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dispone que:

“ [...] se debe prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación mediante, entre otras cosas, disposiciones legislativas o reglamentarias que limiten su inclusión en razón de su deficiencia o grado de dicha deficiencia, condicionando, por ejemplo, la inclusión al alcance del potencial de la persona o alegando una carga desproporcionada o indebida para eludir la obligación de realizar los ajustes razonables”²³

Esto implica que **está prohibida** toda práctica que excluya a un estudiante con discapacidad con fundamento en su supuesta imposibilidad para abordar los contenidos o la falta de recursos para llevar a cabo un proceso de inclusión.

El derecho a la educación inclusiva debe ser asegurado no solo por las escuelas públicas, sino también por las privadas.²⁴ En el caso de que éstas no permitan el ingreso de un estudiante, fundándose en su discapacidad, el Estado deberá intervenir para poner fin a esa práctica discriminatoria pues es el último garante de este derecho.²⁵

A nivel Nacional, la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación retoma en sus considerandos lo afirmado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y establece que:

“Las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un/a estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo por motivo de discapacidad, de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación”.²⁶

23. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General N°4 sobre el Derecho a la Educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 18

24. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General N°4 sobre el Derecho a la Educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 74

25. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General N°4 sobre el Derecho a la Educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 38

26. Entendemos que una forma indirecta de discriminar es mantener exámenes de ingreso para la matriculación, siendo por lo tanto violatorio de la Ley 23.592

Asimismo, establece de modo expreso que las familias tienen derecho a elegir la institución educativa de su preferencia (artículo 20).

La ley 23.592, conocida como Ley Antidiscriminación, dispone que “quien arbitrariamente impida, obstruya restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en nuestra Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados” (artículo 1).

En su artículo 24, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén (ley Nº 2945) indica que “El Consejo Provincial de Educación fija las disposiciones necesarias para la organización de las instituciones educativas de acuerdo con los siguientes criterios generales, que se adecuan a los niveles y modalidades”, y en su inciso c) declara “Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los estudiantes”.

La sanción en 2017 de la Resolución 1256 del C.P.E. remarca este derecho de los estudiantes con discapacidad a elegir la institución educativa que deseen, sea común o especial, para desarrollar su trayectoria escolar. Esta elección, en igualdad de condiciones que estudiantes sin discapacidad, debe respetar los radios escolares; que se trata de un procedimiento necesario para ordenar la distribución de la matrícula total de estudiantes en las instituciones disponibles en cada ciudad de la provincia.

Es claro que **negar la matriculación por motivos de discapacidad es contrario a la Constitución Nacional**, a la citada Ley Orgánica Provincial, y a la Res. 311/17 del Consejo Federal de Educación como ya hemos analizado.

Para ampliar sobre la cláusula contra el rechazo de estudiantes con discapacidad, recomendamos la lectura del Informe Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad de la Oficina de Derechos Humanos de Naciones Unidas ya citado en esta Guía.



Descripción: En la imagen se observa un gráfico de un círculo central con el texto “Cláusula de no rechazo” unido por flechas a seis círculos que lo rodean con las siguientes leyendas: “Efecto inmediato”, “No selección de escuela por diagnóstico”, “Evaluación de necesidades de apoyo individual”, “Prevista por ley”, “Mecanismo y recursos de apelación ante el rechazo”, “Aplica a todo estudiante con discapacidad.”

A modo de síntesis, cabe destacar que cualquier negativa de matriculación que se funde en la discapacidad es discriminatoria y por tanto, contraria a la normativa internacional, federal, y judiriscional.

En ese entendimiento, se responden a continuación algunos argumentos utilizados con frecuencia por las escuelas para impedir el ingreso de estudiantes con discapacidad:

- ***¿Puede una escuela común negar el ingreso de un niño/niña/joven con discapacidad fundándose en la supuesta imposibilidad del niño/niña/joven de cumplir las exigencias de la escuela?***

Las escuelas están obligadas a brindar los apoyos y a realizar las modificaciones curriculares y pedagógicas que sean necesarias para que el estudiante pueda continuar su trayectoria educativa en la escuela común.

- **¿Puede una escuela común negarle el ingreso a un niño/niña/joven con discapacidad con fundamento en la falta de recursos para llevar a cabo el proceso de inclusión?**

Si las escuelas comunes carecen de recursos para satisfacer los apoyos de un estudiante, deberán articular acciones con el Ministerio de Educación -Consejo Provincial de Educación, pero la insuficiencia de recursos -sea real o supuesta- nunca puede conducir a vulnerar el derecho a la educación inclusiva del estudiante.

En tal sentido, el Informe Temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, dice:

"Las escuelas necesitan contar con fondos suficientes, pero la falta de recursos no debe servir de base para denegar a los estudiantes con discapacidad el ejercicio del derecho a la educación."²⁷

Además, tal como lo establece la Observación General²⁸, las escuelas no pueden exigir tasas adicionales para garantizar la accesibilidad y realizar ajustes razonables.

- **¿Puede una escuela negarse a incorporar a un niño/niña/joven con discapacidad invocando el cumplimiento de un "cupo por discapacidad"?**

La invocación de este cupo es contraria a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Prever que solo puede haber una determinada cantidad de estudiantes con discapacidad por aula o por año es una forma más de discriminar.

- **¿Puede una familia ser obligada por una escuela o por algún organismo del sistema educativo a enviar a su hijo/hija a una escuela especial?**

La educación inclusiva es un derecho, no una decisión de las escuelas ni del Estado y ya vimos que la segregación en escuelas especiales no respeta el derecho a la educación

27. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General N° 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 76.

28. Ibidem.

inclusiva. Ni de manera explícita, ni inducida, las escuelas pueden a través de sus agentes educativos incidir en esta toma de decisión que no es un derecho escolar, sino del estudiante con discapacidad y de su familia.

El Informe Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad que venimos analizando, establece:

"Deben eliminarse las evaluaciones basadas en la discapacidad para asignar la escuela, y analizarse las necesidades de apoyo para una participación efectiva en la enseñanza general".²⁹

29. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General N° 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 26

TRAYECTORIA ESCOLAR

¿CÓMO TRANSFORMAR TODAS LAS ESCUELAS EN ESPACIOS INCLUSIVOS?

Entre la década de 1970 y 1980 las personas con discapacidad se unieron y conformaron el movimiento social de personas con discapacidad debido a la preocupación común sobre las formas en que la sociedad las discriminaba. Uno de los puntos centrales en el reclamo lo constituyó el hecho de que las personas con discapacidad eran segregadas en instituciones educativas separadas del resto de los niños o jóvenes y agrupadas por tipo de patología. Esto supone dos problemas: la asociación de la discapacidad a la enfermedad y la idea de que las personas de este colectivo no pueden ser educadas en escuelas comunes.

En este marco es que hace varias décadas se vienen desarrollando un conjunto de estudios en el campo de las ciencias de la educación, para dar cuenta de los principales obstáculos que las escuelas actuales presentan a los estudiantes. Asimismo, se intenta dar herramientas para transformar todas las escuelas en espacios inclusivos. Estos estudios se han visto acompañados por modificaciones en la legislación internacional relativa a los derechos humanos, entre los que se cuenta el derecho a la educación.

Así, el eje está puesto a partir de concebir que son las escuelas y no los estudiantes quienes deben modificarse. En este sentido, actualmente se problematiza la concepción extensamente difundida en las comunidades educativas, de que son los estudiantes quienes deben adaptarse a las instituciones.

Esta concepción pretende que las personas con discapacidad, entre otros grupos históricamente excluidos de las escuelas comunes, respondan a formas de enseñanza tradicional que suponen que todas las personas aprenden lo mismo en el mismo momento de la misma forma. Por el contrario, desde la educación inclusiva, se plantea que son las escuelas las que deben transformarse en función de dar respuesta a las

necesidades educativas de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad.

En esta perspectiva, todos los estudiantes tienen derecho a aprender en las escuelas, independientemente de sus características, y tienen derecho a que la escuela identifique situaciones de desventaja institucional y social para que estas no se traduzcan en inequidad educativa. Tal como menciona el Marco para el Diseño Curricular de Nivel Inicial de Neuquén:

"El Nivel Inicial garantiza el derecho al conocimiento que tiene todo niño, independientemente de su condición social, económica y familiar. Es un Nivel que respeta las diferencias, ayuda a que las mismas sean aceptadas y respetadas como manifestaciones culturales. Al mismo tiempo, reconoce las objetivas desigualdades sociales, pero no acepta que éstas se reproduzcan como 'desigualdades escolares'. Por el contrario, como nivel educativo donde se enseñan y aprenden contenidos relevantes y significativos, se compromete en la búsqueda y vinculación de fundamentos y estrategias para que cada uno de los niños vaya potenciando los recursos que le permitan conquistar una plena y sustantiva participación en la sociedad" (Marco DC Nivel Inicial Neuquén, pág. 29)

Dentro de las producciones citadas se parte de concebir que todas las personas son capaces de construir conocimiento en todas las áreas si la escuela genera condiciones para que esto ocurra. A su vez, para que la inclusión se convierta en realidad es preciso que las políticas, culturas y prácticas institucionales y pedagógicas se transformen en inclusivas.

En consonancia con esta idea, veamos la Resolución 311/16.

La Resolución 311/16 establece:

"ARTICULO 5º. Las jurisdicciones, y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundizarán la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades.

ARTICULO 6º. El Instituto Nacional de Formación Docente y sus pares jurisdiccionales propiciarán las medidas necesarias para consolidar instancias de formación básica y permanente para acompañar dicho proceso." (Resol. 311/16, CFE)

Una escuela inclusiva es definida como una institución en constante proceso de **identificación y remoción de barreras al aprendizaje y a la participación** de todos sus estudiantes.

Al respecto, todos los Documentos Curriculares de la Escuela Primaria Neuquina establecen que su finalidad, entre otros aspectos es *desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia los distintos grupos sociales y culturales, a partir de reconocer su derecho a la diferencia y a ser educados juntos*.

Respecto de la escuela Secundaria, el derecho de todos a aprender en igualdad de oportunidades se encuentra en los documentos de alcance nacional como, por ejemplo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.) para la Educación Secundaria Básica:

“En el curso de este tiempo, también nos hemos planteado nuevos desafíos [...] [los cuales] demarcán un rumbo que reafirma el derecho de todos a aprender, sea cual fuere la escuela a la que asistan, sea cual fuere la provincia en la que vivan. También confirman la presencia del Estado, que reconoce este derecho y genera las condiciones para su cumplimiento. Por todo ello, esta publicación convoca a la enseñanza. Sabemos que el currículo de nuestro país se fortalece con estos acuerdos federales, pero que estas definiciones no bastan. En la cotidianidad de cada escuela y con el aporte constructivo y creativo de maestras, maestros, profesoras y profesores, este conjunto de saberes podrá transmitirse con sentido y aportar un valor significativo a la trayectoria escolar de cada estudiante singular haciendo posible la plena vigencia del derecho de todos a una educación igualitaria.” (NAP, ME, 2011; pg. 7)

La Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación, “*Líneamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*”, determina:

“...las autoridades educativas deben asegurar todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes.”

- "1. La Ley de Educación Nacional (LEN) define para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios".
2. A los efectos de dar cumplimiento a la finalidad señalada, las políticas educativas para los adolescentes, jóvenes y adultos deben garantizar:
- 2.1 El derecho a la educación de todos, siendo reconocidos como sujetos protagonistas de la sociedad actual, en el marco de diversas experiencias culturales, y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.
- 2.2 La inclusión de todas y todos, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, convirtiendo a la escuela secundaria en una experiencia vital y significativa, tanto en su desarrollo cotidiano como para sus proyectos de futuro.
- 2.3 Condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos."

"8. En este sentido, las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo." (Resol. 84/09, CFE)

Con esta perspectiva, las escuelas inclusivas parten de problematizar las lógicas individualistas y competitivas propias de la enseñanza y el aula tradicional.

Así, en una escuela inclusiva todos los procesos se planifican y llevan a cabo en formas de trabajo colaborativo. Esto es un punto importante, ya que cuando pensamos en prácticas inclusivas, no partimos de concebir que un docente deba dar respuestas a todos sus estudiantes de forma individual sino, más bien, que esta posibilidad estará dada gracias a la planificación conjunta, y a la relación con estudiantes, familias, otros docentes, equipo directivo, otros profesionales de dentro y fuera de la escuela, organizaciones de la sociedad civil, didactas, entre otros.

El Marco para el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia del Neuquén así lo expresa:

[La tarea del docente] Es en el marco de un trabajo de colaboración e intercambio, horizontal, emancipador, donde se puede problematizar la práctica, haciéndola objeto de escrutinio crítico. (pg. 59) Respecto al trabajo conjunto con las Organizaciones de la Sociedad Civil (O.S.C.) también está previsto en resoluciones del Consejo Federal de Educación. La ya citada resolución 84/09 establece el trabajo asociado con las O.S.C.

"9. [...] en la construcción de alianzas con la finalidad de articular recursos para el reingreso y la permanencia de adolescentes y jóvenes que se encuentren fuera del sistema educativo, como así también desarrollar estrategias para el fortalecimiento de las trayectorias de quienes ya están escolarizados." (Resol. 84/09, CFE)

A su vez, las escuelas inclusivas trabajan permanentemente para **identificar y vencer** todas las formas de exclusión. Por exclusión entendemos por ejemplo, negar a un estudiante su derecho a asistir a una escuela común, como así también múltiples prácticas que se desprenden de una concepción del estudiante como "incapaz, deficiente o ineducable". Es común encontrar prácticas que no son pertinentes como dar una versión "simplificada del contenido" produciendo una descontextualización y empobrecimiento del contenido. Esto, en definitiva, le niega el derecho a aprender al estudiantado con discapacidad, privándolo de expresar todas sus potencialidades y creatividad, por caminos que a veces, a priori, son impensados. Incluir implicaría entonces:

- 1. garantizar el acceso a cualquier institución educativa,
- 2. disponer de las configuraciones de apoyo y ajustes razonables necesarios para que el estudiante pueda acceder a contenidos con la mayor complejidad que le resulte posible,
- 3. garantizar el egreso y la certificación.

En este sentido, consideramos interesante el planteo de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.), en tanto proponen atender a la singularidad individual sin ignorar la necesidad de una formación compartida:



“...será fundamental visibilizar la diversidad inherente a las historias de vida de los estudiantes que, siendo niños, niñas, adolescentes, jóvenes o adultos, llegan a las escuelas de los distintos niveles educativos y trazan trayectorias escolares cuya singularidad requiere ser considerada en el marco de los derechos comunes al aprendizaje señalados en estos acuerdos. Así, estos saberes se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza, en la que los maestros y profesores los resignifican y ponen en valor atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes a la vez que las orientan hacia un horizonte de mayor equidad educativa.” (NAP, ME, 2011, pg. 9)

Tal como explica la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 en su artículo 4:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (CFE, 2006)

En el mismo sentido, la Resolución 84/09 del CFE establece:

“26. El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores, e intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza.” (Resol. 84/09, CFE)

Desde esta perspectiva, todos los estudiantes tienen derecho a que las escuelas encuentren los modos de brindarles experiencias educativas significativas y en torno a aquello definido como común, que de ningún modo puede considerarse como un núcleo de formación que excluye a quien no logra demostrar que lo ha alcanzado.

Los N.A.P. para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria son contundentes cuando expresan:

"Se trata de pensar qué debe enseñarse, qué se aspira que aprendan los alumnos y de qué manera se crearán las condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños y jóvenes accedan a experiencias educativas cuya riqueza aporte a revertir las desigualdades." (NAP, ME, 2005, pg. 10)

Son las escuelas, entonces, las que tienen la responsabilidad de brindar determinadas experiencias educativas a todos sus estudiantes. Estas experiencias deben dirigirse a que todos aprendan aquellos conocimientos que el Estado, a través de sus propuestas curriculares, ha definido como obligatorios para todos sus ciudadanos. La evaluación de los aprendizajes cumple, en este sentido, una función central: identificar aquello que la enseñanza ha logrado que los estudiantes aprendan, y también lo que no ha logrado y debe ser reformulado desde la enseñanza. La Resolución 225/04 del CFE es muy explícita a este respecto:

"Los aprendizajes definidos en los NAP no deben ni pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos. Tal como se ha señalado en el apartado anterior, deben considerarse como indicios de progreso de los alumnos, los que determinarán las intervenciones docentes pertinentes." (Resol. 225/04, CFE)
La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación: "Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria" establece:

"14- El replanteo del modelo pedagógico escolar implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión. Propiciar la justicia curricular es la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan." (Resol. 93/09 del CFE)

Resumiendo: Una escuela inclusiva es entonces la resultante de un ejercicio reflexivo y crítico sobre las formas de organización, las didácticas y sus efectos, sobre las posibilidades de desarrollo de todas las personas que la habitan. Es una escuela que se piensa y re-edita en sus formas,

no como una estrategia reactiva a las situaciones diversas que se presentan como disruptivas si no como anticipación a los desafíos que le propone esa misma diversidad.

Una escuela inclusiva es aquella que hace foco sobre lo pedagógico sin pensar la enseñanza y el aprendizaje como posibilidad de “algunos” si no de “todos”.

Las trayectorias reales de los estudiantes están íntimamente relacionadas con las expectativas que la escuela en general y los docentes en particular tienen sobre ellos. Por lo tanto, reflexionar acerca de las representaciones que tenemos de los “otros”; ponerlas en tensión, es revisar no solo el universo de ideas que condicionan el vínculo entre el que enseña y el que aprende si no revisar y modificar, enriquecer, la propia práctica profesional.

Si el docente está convencido de que sus estudiantes, o más bien, algunos de ellos “no pueden”, “carecen de”, son incapaces de aprender, sus trayectorias serán muy diferentes que si operan concepciones que valoran las particularidades, diferencias y capacidades de cada uno.

Por todo esto, para incluir a los estudiantes en su condición de diferentes, el primer trabajo, el punto de partida es siempre la revisión de los prejuicios y las expectativas. (Di María, M. 2018 aporte al Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén).

¿EN QUÉ CONSISTEN LOS APOYOS?

Los estudios actuales sobre educación inclusiva problematizan la existencia de propuestas de enseñanza que no son funcionales para todos los estudiantes.

Desde esa perspectiva, no son los estudiantes quienes deben adecuarse a la escuela, sino las escuelas las que deben **producir tantas modificaciones como sean necesarias**, para asegurar que se les brinden a todos los estudiantes las experiencias educativas y el acceso a lo definido como “común” en el diseño curricular.

Así, no se consideran inclusivas las “adecuaciones” o “adaptaciones” curriculares que parten de la idea de un currículo preestablecido fijo e inamovible, sino la construcción de apoyos para la enseñanza, comunicación o comprensión, entre otros.

De modo que una cuestión central para posibilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad, es la construcción de apoyos. Este término se distancia del usualmente utilizado por el sistema educativo como "adaptaciones", que responde a una concepción que sostiene que es el estudiante quien debe adecuarse a la escuela y no en el sentido contrario.

El término apoyo alude a todas aquellas modificaciones que las escuelas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad.

Los apoyos pueden ser de variados tipos:

Apoyos comunicacionales: aseguran que las formas de comunicación de todos los estudiantes sean puestas en juego en los procesos de enseñanza e interacción. Deben tenerse en cuenta: el Braille, la lengua de señas argentina y las formas de comunicación aumentativo-alternativas.

Apoyos materiales: consisten tanto en las Tics y tecnología asistiva, así como toda adecuación del entorno físico y los materiales de trabajo.

Apoyo de recursos humanos: todos los miembros de la comunidad escolar que pueden verse involucrados en la planificación así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas. Pueden incluirse recursos de la sociedad civil, equipos externos, Maestros de Educación Especial, Acompañantes Personales No Docentes, Maestros de Apoyo, Acompañantes Terapéuticos, Miembros del Equipo de Orientación Educativa, Celadores, Preceptores, Intérpretes de Lengua de Señas, etc. Todos estos actores constituyen apoyos para la enseñanza, en tanto que contribuyen a repensarla y reorganizarla para incluir a todos los estudiantes³⁰

Apoyos organizacionales (institucionales y áulicos): se refiere a todos los arreglos, dispositivos, proyectos y estrategias que se generen en las escuelas para que los docentes puedan enseñarles a todos los estudiantes, y que todos aprendan. Por ejemplo, agrupamientos flexibles, trabajos grupales, articulaciones entre ciclos y niveles, conformación de grupos de estudio sobre un mismo contenido

30. Ver, por ejemplo, el nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Primaria, disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

con estudiantes de distintos grados, promoción de prácticas de enseñanza con mayor anclaje en experiencias reales (salidas a fábricas, viveros, plantas de tratamiento del agua, granjas, etc.), proyectos que incluyan a las familias, entre otros.

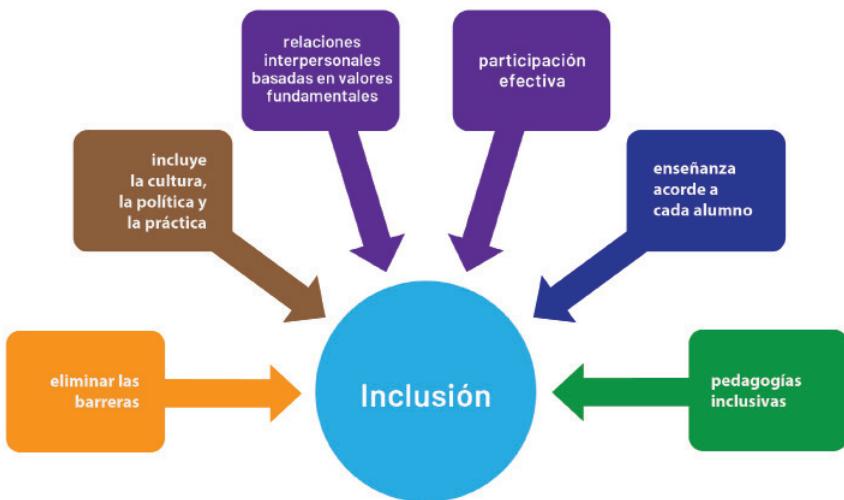
Es importante precisar que la construcción de apoyos está prevista para todos los estudiantes, con y sin discapacidad, pues son uno de los mecanismos que tiene la escuela para asumir su responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje. En tal sentido, la Resolución 93/09 del CFE, referida a la Escuela Secundaria, establece que las propuestas de apoyo:

"54. Acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje. Su construcción parte de poner en cuestionamiento el supuesto de que la uniformidad está equiparada a la justicia y la diferenciación a la injusticia, y de asumir que las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social." (Resol. 93/09 del CFE)

En la actualidad disponemos de algunas herramientas que pueden colaborar y, según cómo se utilicen, pueden construir prácticas de inclusión pero también pueden provocar mecanismos de exclusión. Todo depende de la concepción de inclusión con que se las utilice y de la concepción de la discapacidad: si se parte de considerar que las personas con discapacidad son estudiantes "deficientes, incapaces", sin derecho legítimo a poblar las aulas de educación común, esas herramientas se utilizarán para producir o perpetuar procesos de segregación dentro de la escuela, o incluso para justificar su derivación a Escuelas Especiales.

Si, por el contrario, se parte de pensar que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a aprender junto con sus pares sin discapacidad, y de entender que las diferencias nos enriquecen en tanto inherentes a lo humano, estas herramientas se usarán en forma beneficiosa y se intentará construir nuevas estrategias en función de identificar y eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes, incluyendo a quienes presentan una diversidad funcional.

Mencionamos en particular dos herramientas: los recursos humanos destinados a trabajar como apoyos para la enseñanza en aulas que incluyen a estudiantes con discapacidad (acompañante externo, maestra de Educación Especial, etc.) y los proyectos educativos institucionales (PEI).



Descripción: en la imagen se observa un gráfico donde recuadros con textos se dirigen mediante flechas hacia un círculo central donde se lee "INCLUSIÓN". Cada uno de los recuadros contiene los siguientes textos: "Eliminar las barreras", "Incluye la cultura, la política y la práctica", "Relaciones interpersonales basadas en valores fundamentales", "Participación efectiva", "Enseñanza acorde a cada alumno", "Pedagogías inclusivas".

¿QUÉ SON LOS AJUSTES RAZONABLES?

■■■■■ "[...] modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a una persona determinada su participación, en igualdad de condiciones con las demás" (art2. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Son una medida de aplicación inmediata y no reemplazan la necesidad de adecuación de los sistemas actuales hacia sistemas inclusivos.

Es importante entender que la idea de “ajustes razonables” no tiene el mismo significado que el de “apoyos”. Estos últimos son todas aquellas medidas que las escuelas deben poner en juego para la inclusión de todos los estudiantes, con y sin discapacidad, con el objetivo de que todos aprendan. Pero cuando aquello que ya se ha diseñado, en esta atención a la diversidad no es lo suficientemente accesible para algún estudiante en particular, allí se realizará un ajuste.

Por ajustes razonables se comprende entonces aquellas acciones específicas que un estudiante particular pueda requerir por fuera de esas modificaciones/flexibilizaciones que habitualmente se hace para que todos los estudiantes accedan a los contenidos. Es un tipo de recurso específico.

Dentro de la categoría “ajustes razonables”, entonces, no pueden ser consideradas todas las transformaciones que las escuelas deben hacer para dejar atrás aquellas formas de educación que resultan excluyentes para los grupos de estudiantes más vulnerables. De modo que la inclusión de parejas pedagógicas, intérpretes de lengua de señas, acompañantes externos al sistema educativo, un mobiliario escolar adecuado, no constituyen ajustes razonables, sino que son “apoyos” porque entran dentro del marco de aquello que las escuelas deben tener a disposición de todos los estudiantes para cumplir con su mandato social de educar a todos.

El Proyecto pedagógico Individual (PPI) (que desarrollaremos más adelante) tampoco es un ajuste razonable. Un ajuste razonable se aplica cuando ya se extremaron todas las acciones tendientes a una educación inclusiva. Por ejemplo, puede consistir en el diseño de un teclado para un estudiante que requiera adaptaciones para utilizarlo con el pie izquierdo, o un banco con escalón regulable para estudiantes con movilidad reducida. Es un tipo de andamiaje individual.

GESTIÓN DE LA ESCUELA Y DE LAS AULAS

EL EQUIPO DIRECTIVO DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

Existen numerosos estudios que ubican en la figura del equipo de conducción un rol central para el desarrollo de prácticas y culturas inclusivas en las escuelas. Si bien las concepciones de inclusión varían de institución en institución, y entre el mismo personal de cada una de ellas, es característico de las escuelas inclusivas que sus equipos de conducción construyan algunas concepciones inclusivas que implican concebir el lugar de las personas con discapacidad como estudiantes legítimos de la institución.

De forma que cuando una persona con discapacidad desea inscribirse en una escuela con estas características, no solo no encuentra barreras en la matriculación, sino que la institución despliega un conjunto de prácticas situadas en contextos educativos con culturas inclusivas a fin de construir los apoyos que sean necesarios para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes.

En este sentido, el equipo de conducción tiene no solo la responsabilidad de construir equipos y de solicitar a los docentes la participación con el fin de producir estrategias para la inclusión, sino la obligación de acompañar y guiar a los docentes en esta tarea. Al mismo tiempo, el equipo de conducción es quien debe evaluar y llevar a cabo la construcción de redes con otras áreas del sistema educativo o incluso con figuras externas al mismo.

Las escuelas inclusivas se caracterizan por estar enmarcadas en procesos de tipo colaborativo, de modo que los/as educadores construyan apoyos con el aporte de los directivos, otros docentes, familias, los mismos estudiantes, docentes

integradores*, etc. Esos apoyos son, además, revisados constantemente, y producidos en procesos de liderazgos compartidos entre los directivos y otros miembros de la comunidad escolar y familiar.

Lo expresado hasta aquí respecto a los equipos de conducción de escuelas con una política inclusiva, intenta poner en valor el rol directivo en la construcción de escuelas inclusivas. Es el equipo de conducción de una escuela el que genera las condiciones no solo para el acceso de los estudiantes sin ser discriminados si no también para que aprendan contenidos significativos, vinculando aprendizaje, deseo y placer. Los estilos de gestión en las escuelas potencian o restringen determinados tipos de trayectorias escolares. Esto no implica desconocer el trabajo docente en el ámbito del aula pero da cuenta de la estrecha relación que tiene el gobierno de la escuela entendida como un sistema de conjunto y la construcción de vínculos entre el que enseña y el que aprende. (Di María, M. 2018 aporte al Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén).

¿EN SENTIDO AMPLIO, DE QUIÉN ES RESPONSABILIDAD EL APRENDIZAJE DE ESTE ESTUDIANTE?

En las escuelas inclusivas los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, son de toda la escuela. Por lo tanto, el equipo de conducción así como el cuerpo docente y de asesoría son responsables de la totalidad del estudiantado, incluidos los que presentan alguna discapacidad. Esto implica que se debe planificar de manera cooperativa y colaborativa sumando aportes para enseñar más y mejor, y que todos puedan aprender.

En caso de un estudiante con discapacidad que requiera un acompañante o un docente "integrador", éste debe definir y desarrollar sus funciones e intervenciones en la institución y en el aula en colaboración con el equipo educativo (equipo de conducción, profesores, docentes de grado, docentes de materias especiales, maestros de apoyo, preceptores, bibliotecarios, asesores pedagógicos, docentes TICs, etc.), sugiriendo, acompañando, colaborando en el aula y también durante la planificación.

* Utilizaremos temporalmente esta denominación hasta llegar a un consenso al interior del CPE y con la comunidad local de personas con discapacidad sobre un nuevo término o sigla más adecuado.

Contar con un docente integrador o con un acompañante externo al sistema educativo no es obligatorio, sino que se define en función de cada etapa del estudiante con discapacidad y en acuerdo con el equipo de conducción, docentes, familias, equipo terapéutico y el propio estudiante.

La ausencia circunstancial del docente integrador o del acompañante externo no debe impedir que el estudiante concurra a la escuela, ya que se comprende que la persona con discapacidad es un estudiante legítimo de la escuela.

Así, es la escuela común la que trabajará con colaboración de otros recursos, pero de ninguna manera estos pueden reemplazar los construidos en el marco de la escuela común. De modo que la ausencia del docente integrador o del acompañante pueda ser abordada modificando la conformación de agrupamientos, o incorporando a una figura de apoyo del docente, como puede ser un preceptor o una pareja pedagógica (o cualquier otro formato que desde los Niveles puedan configurarse en caso de ser necesario).

¿QUÉ PUEDEN Y NO PUEDEN HACER LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN DE LAS ESCUELAS?

Tal como hemos venido señalando, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos establece que "*el derecho de las personas con discapacidad a ser instruidas en las escuelas convencionales figura en el artículo 24, párrafo 2 a), que establece que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.*"³¹ Esto obliga al Estado Argentino a que garantice que "*las escuelas convencionales no rechacen a alumnos por motivos de discapacidad*".

Caractericemos, entonces, lo que no pueden hacer los equipos de conducción de las escuelas comunes, públicas, privadas o confesionales (de gestión privada):

- Rechazar la inscripción de un estudiante con diversidad funcional como matrícula legítima de su escuela.

31. Consejo de Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Parágrafo 26.

- No renovar matrícula por motivos de discapacidad.
- Evaluar al estudiante para establecer si está en condiciones de asistir a esa escuela.³²
- Evaluar al estudiante para determinar que debe concurrir a una escuela especial: Deben eliminarse las evaluaciones basadas en la diversidad funcional de las personas para asignar la escuela.”
- Negar la matriculación alegando que la institución o sus docentes “no están preparados” para enseñar a estudiantes con discapacidad.
- Denegar la participación del estudiante con discapacidad si se ausenta su asistente, acompañante o maestro integrador.
- Aceptar que sus docentes se desresponsabilicen de la enseñanza a los estudiantes con diversidad funcional.

No se espera que estas obligaciones que tienen los equipos de conducción de las escuelas comunes las transiten en soledad y sin recursos. Los jefes de supervisores, supervisores y demás funcionarios del sistema educativo atenderán los pedidos de las escuelas y brindarán los apoyos que se evalúen como necesarios para que se garantice el cumplimiento del derecho a la educación y a la participación de todos los estudiantes.

En este marco, los equipos de conducción de las escuelas comunes públicas o privadas, apoyados por supervisores institucionales y disciplinares, así como por la modalidad especial deben:

- Inscribir a cualquier estudiante, con o sin discapacidad, como matrícula legítima de su escuela, sin ninguna restricción ni evaluación.
- Buscar o elaborar las estrategias y los apoyos que sean necesarios para garantizar que todo su equipo docente se haga responsable de la enseñanza a todos los estudiantes que asisten a la escuela. Esto incluye la creación de nuevos espacios institucionales, la flexibilización de agrupamientos, el trabajo colaborativo entre pares, la convocatoria a especialistas que colaboren con la

32. Consejo de Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Parágrafo 26.

- 
- construcción de mejores estrategias, etc.
 - Rechazar cualquier acción de su propio plantel docente, de equipos externos o de otras instituciones que atenten contra el derecho de los estudiantes con discapacidad a transitar su escolaridad en la escuela común.
 - Promover visiones positivas sobre la diversidad funcional y la inclusión.
 - Proveer formas de organización escolar que flexibilicen los espacios y tiempos en el día a día escolar en la medida en que se constituyan como un apoyo a estudiantes con discapacidad. Por ejemplo: habilitar un aula silenciosa a la que tenga acceso cualquier estudiante que precise un momento de tranquilidad o relax; flexibilizar los horarios para los estudiantes que por diversas razones así lo requieran. Esto supone un modo de apoyo y de reorganización flexible de los tiempos y espacios en función de requisitos concretos y puntuales. De ninguna forma supone una reorganización basada en bajas expectativas sobre el estudiantado y que suponga enseñanza segregada en aulas aparte o en la biblioteca, ni la reducción de la jornada o el horario, basadas en la teoría del déficit.
 - Ofrecer y/o habilitar momentos y espacios para el trabajo colectivo entre docentes y especialistas, familias, etc.

¿QUÉ ASPECTOS DEBERÍA CONSIDERAR LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR/ÁULICA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA?

El equipo de conducción y docente debe planificar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) o Proyecto Curricular Institucional (PCI) desde un comienzo, considerando la diversidad de cada aula y de la escuela en general. Esto se refiere no solo a los espacios curriculares sino también a los recreos, los ensayos y actos escolares, las excursiones, las ferias de ciencias o de arte y cualquier otro evento.

Por ejemplo, para la Escuela Secundaria la Resolución 84/09 establece:

“36. Constituye un eje estratégico la formación para una convivencia pluralista, basada en valores tales como la so-

lidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo. Esta formación atañe a la experiencia escolar en su conjunto. No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

37. En este sentido, es impensable que esta formación se produzca al margen de un cambio de modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad o, en otros términos, con el pleno ejercicio del derecho a la educación de nuestros adolescentes, jóvenes y adultos". (Resol. 84/09 CFE)

En las escuelas inclusivas, en todos sus Niveles, todos los estudiantes participan de las actividades, si bien esta participación puede ser de diferentes modos según cada caso particular. Esto incluye las salidas pedagógicas, campamentos, torneos, etc.

Los agrupamientos pueden ser flexibles. Esto implica que un estudiante puede participar de diversos grupos según el contenido o el área que se esté desarrollando, y estos grupos pueden pertenecer a su aula o a otra, a su mismo curso o a otro. Las razones para definir los diferentes tipos de agrupamientos deben estar basadas estrictamente en decisiones didácticas y no en concepciones discapacitantes y deficitarias de los estudiantes.

"98. La obligatoriedad de la escolaridad secundaria exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes. Requiere también revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva que implique expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los jóvenes con el aprendizaje.

99. Asimismo, resulta necesario otorgar centralidad en las políticas educativas a las trayectorias escolares reales de

adolescentes y jóvenes. Esta tarea supone una acción institucional colectiva y sistemática que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes y las representaciones que de estos tienen los docentes.

100. Por lo tanto las políticas y regulaciones que se implementen tendrán por objeto habilitar a las instituciones para poner en juego diversos formatos y propuestas de trabajo para la atención a la diversidad. Para ello se promoverán estrategias de fortalecimiento institucional y el acompañamiento a los equipos directivos y docentes, para diseñar estas variaciones y facilitar el intercambio entre las escuelas y sus docentes, no solo para compartir experiencias sino también dar visibilidad a los saberes que en ellas se produce respecto de la tarea de enseñar." (Resol. 84/09 CFE)

En este sentido, algunos diseños curriculares de nuestro país han incorporado en los últimos años ciertas posibilidades en torno a la organización del proyecto institucional de enseñanza, entre las que se proponen:

- Instancias de trabajo en grupos heterogéneos de estudiantes de diferentes grados/años.
- Instancias de trabajo individual.
- Instancias de trabajo en la biblioteca.
- Instancias de planificación y desarrollo de clases conjuntas entre diversos docentes, coordinadores de áreas, bibliotecarios, miembros de organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

La planificación de la enseñanza se trata no sólo de elegir, diseñar y secuenciar las propuestas, sino también de pensar los agrupamientos más convenientes en función de objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes y las interacciones que se buscarán favorecer para provocar avances. **Planificar desde esta perspectiva es necesariamente una tarea de equipo.**

Ejemplo: si un pequeño grupo de estudiantes del 3er año del 1er ciclo está muy avanzado en los contenidos de matemática pueden participar temporalmente en las clases de matemáti-

ca del 1er año del 2do ciclo. Con la misma lógica puede flexibilizarse el agrupamiento de un pequeño grupo de estudiantes que estén cursando el 3er año del 1er ciclo, a quienes en lugar de exponer a una adecuación de la complejidad de la conjugación de verbos irregulares, una vez que se les enseñó la conjugación de verbos regulares pueden, siempre que lo deseen los mismos estudiantes y sus familias, participar de clases del 2do año del 1er ciclo donde puedan consolidar la lectura y escritura de grupos consonánticos.

Se trata de **diseñar maneras diversas de trabajar** con los estudiantes según las necesidades que se identifiquen en un momento determinado.

Muchas veces son convenientes momentos de estudio o de reflexión fuera del aula, ya sea de manera individual o en pequeños grupos. Pero estas instancias no deben ser los únicos momentos de trabajo; es decir, el aula debe ser para todos los estudiantes un lugar en el que aprenden y se relacionan, independientemente de que se propongan otros espacios de manera complementaria a la actividad del curso.

Para muchos niños y niñas, apropiarse del aula como un espacio de pertenencia y de producción de ideas implica un trabajo de construcción para el cual necesitarán **tiempo y apoyo** (Grimaldi et al., 2015).

La existencia del “Espacio Curricular” en el Documento Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Primaria Neuquina podría ser capitalizada para desplegar este tipo de flexibilización en las propuestas escolares de estudio:

“El Espacio Curricular Institucional se estructura como un tiempo particular dedicado a la realización de diversas actividades con los alumnos y alumnas de un mismo grado o conjuntamente con otros grados del mismo ciclo, con el propósito de habilitar experiencias significativas para la formación de los niños y niñas, contextualizadas en los espacios sociales en los que la escuela se inserta.”

Dichas experiencias deberían ser pensadas como un tiempo distinto a los momentos habituales de enseñanza, rompiendo con la lógica formal del aula y habilitando el intercambio a nuevas formas de desarrollo de habilidades, intereses y formas de expresión; un espacio en el cual se pone en juego el tratamiento

“...del conocimiento en la búsqueda de nuevas alternativas y estrategias.” (DC Primer Ciclo, 2005, pág.9)

Lo señalado precedentemente en el recuadro donde se cita el Documento Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Primaria Neuquina habilita el agrupamiento temporal de dos divisiones de un mismo grado, o de diferentes grados, e incluso incorporar a un grado un grupo de niños y niñas pertenecientes a otro/s grados para enseñarles un contenido específico y con una didáctica específica. Observación: este tipo de flexibilización debe seguir la máxima de contar con la aceptación/aprobación del propio estudiante y de sus familias/tutores legales.

En cuanto a la Escuela Secundaria:

“9. Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.” (Resol. 93/09, CFE)

¿Qué aspectos debería considerar la organización escolar/ áulica en una escuela inclusiva?

Profundicemos en el concepto de Justicia Curricular.

El mismo es central para pensar, diseñar y construir una escuela y aulas inclusivas. Este concepto lo forja la socióloga australiana Raewyn Connell en su libro Escuelas y Justicia Social. Expone en dicha obra los principios que debe seguir una propuesta curricular escolar para conducir a la construcción de justicia social. “Su propuesta se basa en lograr un currículum común, general, que incluya a todos los alumnos pero mirado desde la óptica del que menos tiene.” (Borsani, M.J. 2018, De la integración educativa a la educación inclusiva. De la Opción al Derecho. Ed. HomoSapiens. Arg)

Borsani (2018) resume los aportes sobre los que se asienta el concepto de **justicia curricular** en los siguientes tres principios:

1. Servir a los grupos menos favorecidos, planteando los problemas sociales desde el punto de vista de los carenciados y no de los que tienen abundancia, estableciendo la necesidad de crear varios currículos contrahegemónicos que reconozcan la mayoría de las desigualdades sociales (raza, etnia, género, clase, etc.) asegurando a todos el acceso al conocimiento científico y a sus métodos.

2. Participación y escolarización común: donde el currículum debe ser “diverso” y no elaborado por un solo sector, el dominante, y donde se valoren las experiencias tanto de hombres como de mujeres, de obreros y profesionales, de aborígenes y blancos, etcétera.

3. La producción histórica de la igualdad: el análisis de los efectos sociales del currículum debe hacerse observando el proceso histórico, advirtiendo a través del tiempo cuando hubo más o menos desigualdad social.

No se trata de desconocer las diferencias sino de legitimarlas, plantearlas, buscar soluciones, y no taparlas, esconderlas o zanjarlas temporariamente con “dádivas”. (Borsani, M.J. 2018 ibidem)

La justicia curricular hace referencia a la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todos posicionando a los sectores populares como el eje de las políticas educativas y como el centro de la educación. Es decir que el punto de partida para la elaboración del currículum tienen que ser los sectores populares. Esto cambia las reglas del juego y pone a todos en posición de igualdad. (Borsani, M.J. 2018 ibidem)

Para lograr la justicia social se debe empezar por hacer del currículo una herramienta que asegure que todos se inserten en la sociedad del siglo XXI, y no sostener currículos diferenciados para pobres y ricos, varones y mujeres, nacionales y extranjeros, con o sin discapacidad, etcétera, como si pertenecieran a especies de personas destinadas a ocupar socialmente posiciones de mayor o menor jerarquía social. La verdadera igualdad de oportunidades consiste en que todos reciban la misma educación. (Borsani, M.J. 2018 ibidem)

La antropóloga sostiene que si el sistema educativo resulta injusto con algunos niños y niñas, no son estos los únicos que padecen las consecuencias. La calidad de la enseñanza de todos los demás también se degrada. Una educación que privilegia a unos estudiantes sobre otros está dando a los primeros una “formación corrupta”, a la vez que favorece la aparición de desigualdades sociales y económicas. (Borsani, M.J. 2018 ibidem)

Tomar en consideración cuestiones de justicia en educación obliga a repensar todo lo relacionado con el currículum: desde las políticas educativas hasta los contenidos escolares, las experiencias y tareas escolares que se promueven, los recursos y materiales didácticos, la función de la evaluación, el rol del profesorado, de las familias y, por supuesto, del propio alumnado. [...] (Borsani, M.J. 2018 ibidem)

Garantizar la justicia social impone desandar las propuestas curriculares segregacionistas, de alumnos separados y diferentes con currículo especial, que dejan intacto el currículum hegemónico en vigor y sostienen procesos de exclusión. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal, de forma que encarne los intereses de las personas menos favorecidas. (Borsani, M.J. 2018 ibidem)

[...] Poner en práctica este concepto supone que las políticas educativas, las escuelas, las y los docentes enseñen privilegiando este principio. Enseñar la economía desde la perspectiva de los más pobres, no de los ricos, enseñar cuestiones de género priorizando la posición de las mujeres, o abordar temas de sexualidad partiendo de la situación de los homosexuales, o quizás poner a debatir cuestiones raciales o territoriales desde el lugar de los pueblos originarios. (Borsani, M.J. 2018 ibidem)

Si de educar se trata, suele suceder con más frecuencia de la que se supone, que los saberes que se privilegian tienen que ver con una mirada europeizante, homogeneizadora, que privilegia ciertos alumnos y su futuro por sobre el de otros generando injusticia. La idea de justicia curricular supone grandes cambios en la conceptualización curricular y en su puesta en acto. No se concreta a través de decretos, normativas o prescripciones sino que necesita de fuertes acciones de reflexión docente y de andamiaje y acompañamiento de los alumnos para garantizar participación y tránsito efectivo por la escuela. (Borsani, M.J. 2018 ibidem)

NOTAS

BARRERAS AL ACCESO, EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Recordemos que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con ciertas condiciones y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de oportunidades con las demás.

Sobre la detección de barreras en las escuelas, la Res. 311 del CFE establece:

"ARTICULO 15°. 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" (Resol. 311/16, CFE).

"ARTICULO 16°. A partir de esa instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes, y teniendo en cuenta la palabra del/la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva." (Resol. 311/16, CFE)

¿QUÉ SON LAS BARRERAS Y CÓMO REMOVERLAS?

En cada caso, como lo establece la citada Resolución 311/16 del C.P.E., se deben identificar las barreras y obstáculos que existen en la Institución, tales como:

- Barreras de acceso físico.
- Barreras de la comunicación.
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Barreras sociales/actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

En respuesta a la necesidad de remover esas barreras, según cada caso particular, se deberá buscar:

- Accesibilidad física: remover barreras arquitectónicas, analizar los recorridos escolares, ubicación, orientaciones a docentes, modificaciones necesarias para el desplazamiento, necesidad de información a los adultos y pares.
- Herramientas didácticas: analizar las perspectivas didácticas, la formación en didácticas específicas, el conocimiento y manejo de los diseños curriculares, los modos y tiempos de aprendizaje singulares, los materiales más ajustados, el escenario áulico, los vínculos y la interacción, la evaluación, entre otros. Estas herramientas suelen ser útiles para todos los integrantes del aula y no solo para los estudiantes con discapacidad.
- Formas de comunicación: conocimientos básicos de Braille, Lengua de Señas Argentina y Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación, tanto mediante recursos humanos como materiales.
- Asesoramiento y orientación.
- Capacitación.
- Provisión de recursos.
- Cooperación, colaboración y acción coordinada.
- Seguimiento, investigación.

Para destacar cuántas de esas barreras se deben a nuestras propias concepciones y prejuicios, citamos aquí un párrafo de la Observación General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas:

"4. Las barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a la educación inclusiva pueden deberse a numerosos factores, entre ellos:

- a. El hecho de no entender o no aplicar el modelo de derechos humanos de la discapacidad, según el cual las barreras en la comunidad y la sociedad, en lugar de deberse a deficiencias personales, excluyen a las personas con discapacidad;
- b. La persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, agravada por el aislamiento de las personas que permanecen en instituciones residenciales de larga estancia, y las pocas expectativas que se depositan en las que se encuentran en entornos educativos generales, propiciando que los prejuicios y el miedo aumenten y no se combatan;
- c. El desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad y de la diversidad, entre otros ámbitos en lo que respecta a la competitividad, en el aprendizaje para todos; la falta de divulgación entre todos los padres; y la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo, lo que genera temores y estereotipos infundados de que la inclusión provocará un deterioro en la calidad de la educación o repercutirá negativamente en los demás;
- d. La falta de datos desglosados y de investigación (ambos elementos necesarios para la rendición de cuentas y la elaboración de programas), lo que impide la formulación de políticas eficaces y las intervenciones para promover la educación inclusiva y de calidad;
- e. La falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente;
- f. Los mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes para ofrecer los incentivos y realizar los ajustes razonables encaminados a la inclusión de estudiantes con discapacidad, la coordinación interministerial, el apoyo y la sostenibilidad;
- g. La falta de recursos legales y de mecanismos para obtener reparación por las violaciones.”

Como ya hemos descrito, las escuelas inclusivas no suponen que los docentes deban resolver todas las situaciones ni planificar en la soledad del aula. Más bien, todo lo contrario:

Se parte de considerar que los equipos de conducción y docente construyen estrategias y herramientas de forma colaborativa con otros docentes más experimentados, el equipo directivo, otros miembros de la escuela, familias, estudiantes, organizaciones de personas con discapacidad, didactas, investigadores, otras escuelas, etc.

Por otro lado, resulta importante recuperar la idea de barreras relacionadas con el **tiempo didáctico**, cuando éste es concebido en forma rígida, estanca y lineal. El hecho de que el nivel primario está organizado por ciclos implica que está estructurado alrededor de cierta idea del tiempo didáctico y los ritmos de aprendizaje.

Esta idea de diversidad en tiempos y ritmos de aprendizaje está previsto en el Documento Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Primaria Neuquina:

"Asimismo este espacio y tiempo curricular puede instrumentarse como otra instancia de concreción de los propósitos formulados en los Proyectos Institucionales de cada una de las escuelas.

Dichos propósitos por lo general se enmarcan en las necesidades detectadas por los equipos de trabajo de docentes y directivos en relación a: las características del alumnado (sus estilos, ritmos y formas de aprendizaje); [...]” (DC Primer Ciclo, 2005, pág.9)

En el orden normativo, encontramos disposiciones relativas al tiempo de los aprendizajes:

"4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

21. Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares.” (Resol. 174/12 CFE: “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”)

Es importante recurrir al asesoramiento por parte de escuelas especiales, de equipos externos, de hospitales, de centros de salud y de las Universidades, entre otros, según cada caso. Conjuntamente, se pueden organizar charlas, ateneos, talleres, observaciones, intercambios, etc.

“17-Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:

- estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas,
- impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza,
- agrupen de distintos modos a los alumnos,
- transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella,
- permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos,
- sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar,
- planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente.” (Resol. 93/09 del CFE)
- Al remover las barreras se abren posibilidades y debemos estar atentos y saber escuchar e interpretar aquellos cambios que manifieste todo el estudiantado cuando

se eliminan obstáculos. Esto potenciará aún más la trayectoria en la institución de todo el grupo escolar, y muchas nuevas posibilidades pueden entonces surgir para cada estudiante singular. Por ello, es una tarea esencial promover situaciones de intercambio de todo el equipo, con una mirada global.

LAS POTENCIALIDADES DE LOS ESTUDIANTES

¿DÓNDE PONER LA MIRADA?

En la escuela se presentan diversas situaciones casi como tantos estudiantes, familias y docentes conviven en la Institución, potenciados por sus interrelaciones. No necesariamente todas las situaciones devienen de aprendices clasificados como portadores de discapacidad:

Ningún estudiante puede tener un “techo” a priori, ni en ningún momento de su vida. Debemos estar atentos a los distintos modos de aprender, y esto puede dar pautas para el trabajo con los contenidos.

Tomemos como ejemplo una situación de lectura de números en Matemática. En 1er año es usual que se proponga el juego de lotería como contexto para interpretar escrituras de números naturales de 1 a 90. Supongamos que durante el desarrollo de este juego el aprendiz encargado de cantar los números no logra leer la bolilla 76 que sale del bolillero. ¿Cómo podríamos interpretar este hecho?

Desde una perspectiva que se centre en el déficit, el hecho se interpreta como que el estudiante no sabe o no puede leer el número, no lo reconoce. Nos centramos en lo que no hace o no sabe. Pero un docente con formación didáctica sabrá que cualquier situación de aula es un espacio fértil para la elaboración de nuevos conocimientos, y tomará este hecho como una oportunidad. En esta perspectiva, podría realizar ciertas intervenciones que apunten a que el estudiante pueda inferir cómo se llama ese número, apelando a otros conocimientos de los que sí disponga. Por ejemplo, podría intervenir ofreciendo:

- La serie de nudos (10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90)

escribiéndolos mientras los va nombrando, y preguntarle al alumno si alguno de ellos le sirve para saber cómo se llama este (señalando la escritura del 76).

- El nudo correspondiente a la “familia” del número a interpretar (en este caso, ofrecer la escritura 70 y el nombre “setenta”), preguntando si le sirve para saber cómo se llama este (señalando la escritura del 76).
- Algunos de los números de la misma “familia” (“Te voy a dar una pista: estos números (mientras los va escribiendo) se llaman setenta (70), setenta y uno (71), setenta y dos (72), setenta y tres (73)... ¿te sirve para saber cómo se llamará este (76)?”).
- Ofrecer el anterior y el siguiente del número a interpretar (en este caso, 75 y 77, tanto su escritura como su nombre).

Todos estos modos de intervenir tienen la intención de que el estudiante pueda apoyarse en ciertos conocimientos matemáticos para elaborar otros, vinculando lo conocido con los nuevo a conocer. No sólo se están generando buenas condiciones para que aprenda a leer el 76 (que sería un conocimiento pequeño y puntual, casi anecdótico) sino sobre todo que comience a tomar conciencia de que las escrituras de nuestro sistema de numeración tienen un comportamiento regular, y que hay relaciones entre las escrituras y las designaciones orales de los números. Por otro lado, se favorece el despliegue de modos de razonar propios de la matemática, en la que se elaboran ciertas conjjeturas y se realizan inferencias a partir de poner en relación lo conocido con lo nuevo.

El ejemplo que damos no se reduce a considerar a los estudiantes con discapacidad. Esta escena podría producirse con cualquier estudiante que esté en pleno proceso de elaboración de ideas matemáticas. Decidimos compartirlo para poner el foco en la centralidad de la mirada del maestro sobre lo que sucede en la relación de los aprendices y el conocimiento. Si el docente fija su atención en lo que el estudiante no sabe, solo puede asignarle una falla (no saber), y la enseñanza parece no tener ninguna responsabilidad allí. Si en cambio se enfoca en lo que quiere que el estudiante aprenda, va a elaborar actividades e intervenciones específicas para enseñarle.

Los desarrollos didácticos que se vienen produciendo desde hace muchos años en nuestro país hacen un fuerte hincapié en esta mirada en “positivo” acerca de los conocimientos de los estudiantes, que deposita en la enseñanza la responsabilidad de hacer que aprendan. **No se enfoca en lo que no hay sino en lo que sí hay, para usarlo como punto de partida y así seguir avanzando.**

Por supuesto, los caminos no son lineales y deben sortearse desafíos permanentes, buscando con imaginación, de manera colaborativa y apoyados en una sólida formación didáctica formas diversas de resolver las situaciones que se presenten.

A su vez, partimos de considerar que no solo todos los estudiantes pueden aprender, sino que todos los docentes y cada una y todas las escuelas también.

La situación de un docente trabajando en soledad es un supuesto que debemos reconsiderar si nos situamos en un trabajo de equipo. Seguramente en conjunto se encuentren las respuestas acerca de cómo trabajar con un grupo específico de alumnos o con un alumno con ciertas características individuales, como es el caso de los alumnos con discapacidad.

Así, cualquier aula en la que el equipo docente ofrezca las condiciones adecuadas, puede avanzar hacia prácticas inclusivas, lo que implica vencer barreras al aprendizaje y la participación en todo el estudiantado.

Para la Escuela Secundaria, las normas del CFE establecen:

“9.- Promover el trabajo colectivo de los educadores. El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad.”(Resol. 93/OCFE, Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria)

¿ESTÁN RECOMENDADAS LAS PERMANENCIAS EN UNA SALA/ GRADO / CURSO SI EL ESTUDIANTE NO REALIZA CIERTAS ACCIONES O “NO ALCANZÓ” CIERTOS CONOCIMIENTOS?

No. La recomendación de permanencias / repitencias se basa en la mirada puesta en el déficit del estudiante. Debe privilegiarse la continuidad con el grupo y cambiar la mirada hacia las potencialidades.

Si el estudiante aún no camina, no dejó los pañales, no habla, entre tantos otros aspectos, es importante humanamente desear que lo pueda hacer mientras escolarmente sigue desarrollando su trayectoria escolar con su mismo grupo, el cual traccionará positivamente sobre ciertos aspectos de su vida social y cognitiva. No caminar, usar pañales, etc no son indicadores que reduzcan la posibilidad de educabilidad de un niño. Todos los niños son educables, el desafío es hallar de manera colaborativa y en red las diferentes didácticas, recursos, apoyos, ajustes que le posibiliten aprender junto a su mismo grupo etario.

Tal como señalamos previamente, los estudiantes con discapacidad deben ser percibidos como sujetos de aprendizaje, independientemente de sus características, y es responsabilidad del equipo docente, directivo, y el resto de los miembros de la comunidad educativa el poner a disposición las condiciones didácticas para que todos los aprendices, incluidos aquellos con discapacidad, aprendan juntos. Así, el simple hecho de permanecer en una sala no garantizará el aprendizaje en la medida en que la enseñanza no esté al servicio de que esto ocurra.

Los tiempos pueden no ser los mismos para un aprendiz con discapacidad pero los grandes saltos se producen cuando se apuesta a todas sus potencialidades.

La Resolución 174/12 del C.F.E. “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades”, establece:

14. “La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia.

Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.”

Es el día a día, es el requerimiento y el apoyo en el momento, es la imaginación, la disponibilidad, la formación rigurosa, el trabajo colaborativo con otros docentes u otros agentes, y la actitud ética de los docentes, del equipo directivo, preceptores, asesores pedagógicos, jefes de departamento, maestros TIC, ayudantes de TP, ayudantes de laboratorio, bibliotecarios, y también la de los otros padres y madres y de compañeros de otros cursos.

Asimismo, la escuela puede propiciar u obstaculizar muchos de estos aspectos de la vida social. El Documento Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Primaria Neuquina pone especial énfasis en establecer y desarrollar vínculos entre la escuela y la comunidad, dado que estas experiencias son profundamente formativas para todos los estudiantes y para la comunidad educativa en general:

"Un apartado especial refiere a la relación entre escuela y comunidad. En tal sentido, las prácticas e intercambios diversos entre ambas favorecen el proceso educativo.

El vínculo que cada escuela pueda construir con la comunidad propicia la difusión de los fines que se proponen en la formación de los alumnos/as, a partir de estrategias y experiencias de articulación que posibiliten:

- Mirar hacia adentro, es decir, pensar los espacios de participación dentro de la escuela, para propiciar, construir o mejorar los ya existentes.*
 - Mirar hacia afuera, descubrir al otro, a otras escuelas, a la comunidad en su conjunto, poniendo en contacto a los alumnos/as con el conocimiento de la misma, sus necesidades, características, etc., a fin de acrecentar su conocimiento y la pertenencia a un todo social; a partir de actividades de salidas al barrio, que permitan difundir el quehacer del cotidiano escolar.*
 - Mirar juntos a la comunidad, proyectar acciones, participar con otros para reforzar el compromiso y construcción solidaria de la ciudadanía, en un espacio social democrático."*
- (DC, 2005, pág. 9)

En linea con lo precedente, el CPE del Neuquén redactó el documento "Regulación para el fortalecimiento de las trayectorias escolares". (Regulación complementaria Res. 1256/17)

PROYECTO INSTITUCIONAL

¿DESDE DÓNDE PARTIMOS?

La construcción de un Proyecto Educativo Institucional es una oportunidad para repensar y sistematizar los acuerdos, experiencias y estrategias de cada institución en torno a la construcción de aulas más inclusivas. También para abrir un espacio de debates sobre las formas de entender la inclusión de personas con discapacidad como estudiantes legítimos de la institución, las diferencias como inherentes a los seres humanos y valiosas en tanto tales, la enseñanza y necesidad de formación didáctica como responsabilidad de la escuela, entre otros. Es también una instancia para identificar barreras institucionales a la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, y en la elaboración de estrategias y apoyos para vencerlas.

Puede colaborar en la identificación de las barreras considerar las 5 dimensiones de la calidad educativa establecidas por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe³³.

Esas 5 dimensiones, que deben ser evaluadas siempre desde la perspectiva del respeto por los derechos, son:

- Equidad
- Pertinencia
- Eficiencia
- Eficacia
- Relevancia

33. Estas dimensiones fueron adoptadas por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, en la Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Buenos Aires en marzo de 2007.



Descripción: El esquema es un círculo celeste central con la palabra "calidad", del que salen 4 flechas hacia cinco círculos alrededor. El círculo que se encuentra en la parte superior, y es rojizo, contiene la palabra "equidad". Siguiendo el sentido de las agujas del reloj, es decir, hacia la derecha, el siguiente círculo que es anaranjado contiene la palabra "relevancia". El siguiente círculo, de un suave color amarronado, contiene la palabra "pertinencia". Y por último, ya completando todo el recorrido circular, un círculo verde que dice "eficacia y eficiencia".

A continuación definimos cada una de esas dimensiones, citando a Rosa Blanco Guijarro³⁴:

Equidad: “Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro. Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, proporcionando a cada persona las ayudas y recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas”.

34. “Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación”, en Eficacia escolar y factores asociados en Latinoamérica y el Caribe, págs 12 y sgtes. Unesco, 2008.

Pertinencia: "La oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social."

Eficacia: "Implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación."

Eficiencia: "Se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada."

Relevancia: "Está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad. La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales atenta contra la calidad de la educación, por ello es necesario seleccionar cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar."

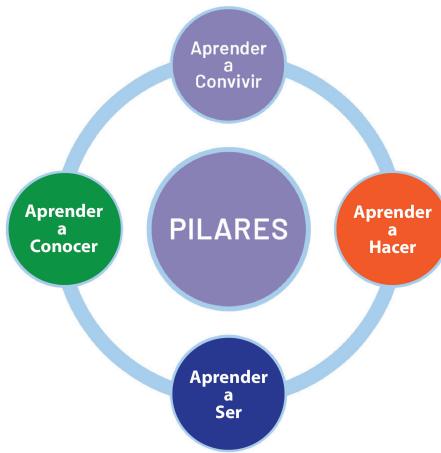
La Relevancia de la educación implica Aprender a:

- a) Ser
- b) Hacer
- c) Conocer
- d) Vivir Juntos

Estos son, según el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, "La educación encierra un tesoro", los Pilares de la Educación, UNESCO, 1994.³⁵

Aprender a Ser: para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

35. Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103



Descripción: en la imagen se observa un gráfico de un círculo central con texto "PILARES" rodeado por cuatro círculos unidos entre sí con los siguientes textos: "Aprender a Convivir", "Aprender a Hacer", "Aprender a Conocer", "Aprender a Ser".

Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar, etc.

Aprender a Hacer: a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes o bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional.

Aprender a conocer: combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Mientras los sistemas educativos formales propendan a dar prioridad a la adquisición de conocimientos en detrimento de

otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

En este sentido, por ejemplo, la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación establece para el Nivel Secundario:

"12- La revisión de las propuestas escolares institucionales en el marco de una propuesta educativa común para el nivel secundario constituye una apuesta política que pone en el centro de la toma de decisiones los aprendizajes y las trayectorias escolares reales de los alumnos. Rearticula, a partir de ello, los grandes componentes y variables que tradicionalmente funcionaron como organizadores del planeamiento: el currículum, la organización, la gestión y los recursos, así como las variables tiempo, espacio y agrupamientos. La tarea será no replantear cada uno de estos componentes por separado, sino incorporarlos como dimensiones presentes en la construcción de una propuesta escolar integrada." (Resol. 93/09 del CFE)

¿EVALUAMOS? ¿CALIFICAMOS? ¿CLASIFICAMOS? ¿ENSEÑAMOS? ¿REGULAMOS?

Si bien la evaluación es parte del proceso mismo de enseñar y también de aprender, le dedicaremos un punto específico. Esto se debe a que en la práctica la evaluación aparece disociada de ese proceso, como algo autónomo y con finalidades lejanas a aquellas propias de los propósitos de enseñanza.

La evaluación pensada como "premio/castigo", que exalta a aquellos que obtienen notas más altas, y que penaliza a los que obtienen notas más bajas, en ocasiones parte de considerar que existe una relación causal y lineal entre mayor capacidad y mayor nota y viceversa. Esto está asociado a ciertas concepciones de la inteligencia que suponen que constituye un "don", es decir, que o bien se posee o no se posee. Esta concepción, además de ser altamente discapacitante y discriminatoria, tiene como consecuencia que se niegue la enseñanza a las personas "menos capaces", vulnerando su derecho a ser educadas, al mismo tiempo que deja vacía de sentido a la enseñanza, al entender el aprendizaje como efecto de la inteligencia y no como resultado del tránsito por la escuela.

A partir de la problematización de estas concepciones, las didácticas contemporáneas entienden a la evaluación como orientada a la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. En este sentido, brinda información a estudiantes y docentes para tomar decisiones didácticas orientadas a la mejora de la enseñanza.

La Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación es muy explícita al establecer que:

- "43. Es necesario poner en el centro del debate el problema de la calidad y de la exigencia en los procesos de enseñanza, desde una perspectiva política. La evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema. Existen claras evidencias de que el "fracaso escolar" no constituye un problema estrictamente individual de quienes no manifiestan los signos de éxito académico tipificados, y que dicha distancia entre lo esperado y lo logrado no depende en exclusividad de razones extra escolares, como la procedencia social.
45. Se requiere, entonces, producir un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos.
48. Para ello, urge revisar los dispositivos de evaluación generalizados, *orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los alumnos y estableciendo pautas de trabajo con los alumnos sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza.*"
(Resol. 84/09 CFE)

Tal como ya hemos expresado en una sección anterior, resulta importante reflexionar acerca de ciertas formas de pensar y utilizar la evaluación como un castigo, sanción o como una herramienta que permite definir quién aprendió y qué aprendió en relación a una lista de contenidos estática. Muchas escuelas toman a los contenidos prescriptos en sus diseños curriculares como criterios para acreditar los aprendizajes y decidir si un estudiante sabe o no sabe y, por lo tanto, si pasa de año o no. Sin embargo, el documento que establece los contenidos que deben enseñarse en todo el país (los NAP), ex-

plicita claramente todo lo contrario:

"Los aprendizajes definidos no deben ni pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos. Tal como lo señalado en el apartado anterior, deben considerarse como indicios de progreso de los alumnos, los que determinarán las intervenciones docentes pertinentes." (NAP, ME, 2011, pg. 10)

En relación con el tema Evaluación, la Res. 93 del CFE "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria", establece en su punto 66 y siguientes:

66–Una primera aproximación al concepto de evaluación educativa es comprenderla como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Este encuadre tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora. Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico.

67–En las escuelas suelen aparecer asociadas a la evaluación, otras cuestiones como la calificación, la acreditación y la promoción. La calificación es una cuestión relativa al orden pedagógico en la cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro alcanzado por los alumnos.

68–La acreditación es el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado. La promoción, por su parte, es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional.

69–En el interior de los establecimientos estos dos órdenes de cuestiones aparecen poco diferenciados y no resultan suficientes para explicitar la complejidad de las múltiples situaciones evaluativas que se llevan a cabo y que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos.

71–Es un rasgo común que las decisiones relativas a la evaluación de cada asignatura se tomen exclusivamente bajo la responsabilidad del docente que la tiene a cargo. Sin embargo, si se parte de concebir la enseñanza como un

proyecto común, sería deseable que éstas se sustenten en acuerdos del colectivo docente de la institución organizados en departamentos, equipos de conducción, equipos docentes, tutores u otras formas.

72. La reflexión conjunta sobre el propósito formativo de cada asignatura en la propuesta general de formación enriquece la perspectiva de la evaluación y supera concepciones parciales o fragmentarias. Así concebida, la evaluación es responsabilidad del docente pero también producto de la reflexión y los acuerdos institucionales.

135-Debe existir correspondencia o adecuación entre la evaluación y la enseñanza, tanto en lo relativo al contenido como al modo de abordarlo.

136-La información debe ser recabada durante los mismos procesos de enseñar y de aprender, a través de instrumentos diversos, aplicados en diferentes situaciones y oportunidades. No es justo calificar a un estudiante si no se cuenta con la información suficiente. La diversidad de instrumentos y situaciones de evaluación facilita mejores condiciones para una valoración válida y confiable.

En línea con estas ideas, tomamos como ejemplo lo que establece para el área de Matemática el Documento Curricular para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria Neuquina:

"La evaluación como proceso integrado a los aprendizajes podrá incorporarse en distintos momentos, con carácter grupal e individual, para evaluar lo aprendido por los estudiantes acerca de lo enseñado y sus posibilidades de transferencia de esos conocimientos a otros contextos, sirviendo al mismo tiempo como evaluación de la tarea docente." (DC 2º ciclo, 2005, pg. 63)

Así, la evaluación debe contemplar características como:

- El proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Distintos tipos de aprendizajes (conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes, etcétera).
- Realizarse en diferentes tiempos y modos.
- Incorporar indicadores de trabajo cooperativo.
- Habilitar formatos que permitan superar obstáculos para poder comunicarse y expresarse.

Estas instancias deben ser consideradas conjuntamente y pueden contribuir a encuadrar al grupo de estudiantes, según sus características, centrándose en lo que cada uno de ellos puede hacer, poniendo el énfasis en lo que cada uno sabe y no en sus posibles déficits. Según la Resolución 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” estos serán calificados en concordancia a lo propuesto en su Proyecto Pedagógico Individual.(Arts. 27 y 37)

¿QUÉ ES UN PPI (PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL PARA LA INCLUSIÓN)?

En todos los niveles de escolaridad, el estudiante con discapacidad **deberá tener la oportunidad** de acceder a todos los espacios curriculares, desde idiomas, educación física, áreas de lógica matemática, prácticas de lenguaje, etc.

“9. En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden.” (Resol. 84/09 CFE)

“Dar la oportunidad” significa no optar como primera medida por eximir a un estudiante en un área. Al contrario, se deben dar todos los apoyos y recursos para que pueda transitarlas sin restringir/empobrecer sus oportunidades de realizar nuevos aprendizajes.

La Resolución 311/16 establece:

“ARTICULO 17º. En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de: contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión(P.P.I.)que considerará los ejes detallados en el Anexo II. El P.P.I. se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La

planificación y desarrollo del P.P.I. será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro.”(Reso-I 311/16)

Así, se considera al P.P.I. como una herramienta de planificación y de sistematización de los acuerdos dinámicos entre un estudiante, su familia y sus docentes en pos de garantizar los procesos de aprendizaje del aprendiente.

En otras palabras, elaborar un P.P.I. no es sinónimo de eximir de materias ni implica tener bajas expectativas de logro en relación a un estudiante. El art 24 de la Convención es claro cuando obliga a los Estados a tener sistemas de educación inclusiva con miras a: “b)Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas”.

En este sentido, la construcción de un P.P.I. debería estar basada en la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación del estudiantado y en la construcción de acuerdos y apoyos para su eliminación. Por eso, el P.P.I. no implica reducción de contenidos u horarios, sino, por el contrario, la sistematización de las estrategias que en un período determinado la escuela implementará para efectivizar el derecho a la educación de sus estudiantes con discapacidad. Es en todo caso un conjunto organizado de apoyos y ajustes que se diseñan para superar las barreras identificadas, y no un listado de contenidos a ser alcanzados. Generalmente no todos los estudiantes con discapacidad requieren un P.P.I. para todas y cada una de las asignaturas, aunque sí probablemente necesiten apoyos para algunas materias y para otras instancias que hacen a la convivencia institucional, por ejemplo: algunos estudiantes pueden requerir de apoyos en los recreos, en la sociabilización, en la asistencia personal, etc; y ello también debería incorporarse en el P.P.I.

Observación 1: En la Resolución 311/16 del C.F.E. se cita sin mayores precisiones el término currículo paralelo. Hasta que en instancias federales se de una definición superadora de la que se brinda a continuación, en la Provincia del Neuquén entenderemos por currículo paralelo la enseñanza en una materia, de contenidos, habilidades, y procedimientos que no mantienen una relación con la misma. Ejemplo: enseñar al estudiante con discapacidad en horas de matemática, a recortar, y pintar dentro de límites, mientras que a los demás estudiantes del mismo curso se les enseña numeración, conteo y cálculo.

¿PUEDE UN ESTUDIANTE DESAPROBAR SU P.P.I.?

Esta pregunta, en sí misma, encierra una trampa ya que el P.P.I. es una sistematización de los apoyos que van a ser puestos en juego en un período determinado en pos de generar las mejores condiciones para el aprendizaje. Si un estudiante determinado aparenta no dar cuenta de lo propuesto en el P.P.I., esto significa que la herramienta está mal construida y debe revisarse.

El P.P.I. no es un instrumento estanco, como una lista de procedimientos a ser aprendidos o de conceptos a ser incorporados y evaluados mediante observaciones parciales. El P.P.I. debe involucrar todas las instancias de apoyos y en cada paso el equipo docente debe evaluar si se están dando todas las herramientas posibles y acordes, es decir, el P.P.I. encierra en sí mismo la autoevaluación docente.

Es importante considerar que el P.P.I. debe guardar relación con los contenidos de la currícula según asignatura/materia, pero a la hora de la evaluación y acreditación no se deberían cotejar/equiparar linealmente uno a uno los contenidos conceptuales alcanzados por el estudiante con los prescriptos por currículo por Nivel/Ciclo/Año de escolarización, sino que se deberían considerar todos los logros del estudiante en forma global, teniendo en cuenta todo lo expresado previamente en este material.

Los alumnos con discapacidad que cursan con un P.P.I. deben ser evaluados, calificados y promovidos de acuerdo con ese P.P.I. (Resol. 311/16 del CFE).

BOLETINES

Si bien son escasos los materiales o artículos que definen qué es un boletín, sabemos que es el documento que comunica al estudiante, la familia y al sistema la situación en la que supuestamente se encuentra un estudiante en la evolución de sus aprendizajes.

Por la forma en que están concebidos, los boletines pueden alentar, animar, proponer, propiciar pero también pueden ser elementos punitivos. En muchos casos, persiste en su construcción una idea errónea de una supuesta objetividad. Pero sabemos que, como toda actividad humana, tal objetividad no existe.

Los boletines deberían dar cuenta de los cambios, en una observación global, con actitud de alentar a seguir aprendiendo. Y esto debería aplicarse a todos los estudiantes, incluidos los que tienen alguna diversidad funcional.

Alentamos a las instituciones a dar cuenta de estos cambios en los estudiantes (cognitivos, comportamentales, actitudinales, procedimentales, emotivos, físicos, etc.) que para muchos chicos significan saltos enormes.

El concepto de calificar sin perder de vista el proceso de aprendizaje, está contemplado en la normativa del Consejo Federal de Educación del Neuquén:

"138-Los procedimientos actualmente vigentes para calificar a los estudiantes recurren a una escala numérica para valorar la complejidad de los procesos del aprendizaje, que resulta insuficiente para dar cuenta de los mismos. La escala numérica responde, entre otras cuestiones, a una exigencia organizacional propia de la masividad de la institución escolar. Sin embargo, resulta inadecuado simplificar una decisión de vital importancia para la trayectoria escolar de los jóvenes a una cuestión de operaciones con cantidades que representan momentos particulares y no el desarrollo completo de un proceso. La calificación que el estudiante obtiene en cada período o año escolar no debe limitarse a una operación cuantitativa como es

el promedio aritmético. (Resol. 93 del CFE ‘Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria’).

En relación a los boletines, la Res. 311/16 del C.F.E. establece:

El boletín debe ser construido por la escuela a la que el estudiante concurre (arts 26 y 36 de la Resol. 311).

Para el nivel primario:

Art 27: Los estudiantes con discapacidad que hayan contado con un P.P.I. contarán con calificaciones en su boletín, que se regirán por la presente Resolución. El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en el P.P.I., el cual da cuenta de su trayectoria educativa.

Para el nivel secundario:

Art 37: El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en el P.P.I.



Descripción: El gráfico es un rectángulo dividido en 4 rectángulos iguales. En el centro se ubica otro rectángulo que dice: Escuela inclusiva. El rectángulo superior izquierdo dice: Valora la diversidad. No separa a sus estudiantes. El rectángulo superior derecho dice: Tiene más estrategias de enseñanza-aprendizaje. El rectángulo inferior derecho dice: Valora a todos sus aprendices y alienta la participación de cada uno. El rectángulo inferior izquierdo dice: Da apoyos para que todos los estudiantes aprendan.

En conclusión, debemos garantizar a la totalidad de los estudiantes la posibilidad de experiencias enriquecedoras, con sentido, incluyendo diferentes modalidades de enseñanza y diferentes recursos técnicos.

Los equipos escolares en su conjunto deben identificar cuáles son las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en su propia escuela, entre sus propios docentes, e implementar las medidas necesarias para superarlas. Sin duda es un trabajo complejo y dinámico, que nunca está acabado, que siempre está en revisión y ajuste, y que precisa ser abordado de manera conjunta (Grimaldi et al, 2015).

CERTIFICACIÓN

La certificación igualitaria –además de ser condición necesaria para la participación plena de las personas con discapacidad en la vida comunitaria– constituye una dimensión fundamental del derecho a la educación inclusiva, pues no se puede hablar de un sistema educativo inclusivo cuando las escuelas o el Estado permiten que las personas con discapacidad asistan a escuelas comunes pero paralelamente se niegan a reconocer o validar los conocimientos que adquieren en ellas.

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obliga a los Estados a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de toda la vida y prevé que:

“Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”.

El acceso a la educación superior y a la vida laboral durante toda la vida solo es posible si el Estado otorga instrumentos que sirvan para acreditar los saberes que las personas con discapacidad han adquirido durante su educación obligatoria: inicial, primaria y secundaria.

En ese entendimiento, la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación dispone que los estudiantes con discapacidad que desarrollan sus trayectorias educativas en escuelas comunes –aun cuando lo hayan hecho con Proyectos Pedagógicos Individuales (P.P.I.)– tienen derecho a obtener un título primario y secundario al igual que el resto de sus compañeros. Esos títulos deberán ser otorgados por la institución educativa en la que hayan cursado su último año.

Esta norma (Res. 311/16) establece respecto del nivel primario que el P.P.I. habilita a los estudiantes con discapacidad a recibir la certificación del Nivel, al igual que el resto de la población escolar (artículo 28) y que dicha certificación

permite la continuidad en el nivel secundario (artículo 31). Este derecho se reconoce incluso en el caso de Proyectos Pedagógicos Individuales que no guarden gran proximidad con la curricula general. En efecto, el artículo 32 es claro al prever que:

“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”. (Resol. 311/16, C.F.E.)

El P.P.I. también habilita la certificación del nivel secundario (artículo 39) y, en consecuencia, los alumnos deben recibir su título y su analítico en igualdad de condiciones con los demás (artículo 40). Los títulos que no tengan validez nacional o no permitan la continuidad educativa no son válidos a la luz de la Convención y de la Resolución.

El artículo 7 de la ley 24.521 estipula que: “Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”.

Asimismo, la Resolución 18/07 del Consejo Federal de Educación - a la cual remite la Resolución 311- deja en claro que el certificado de educación secundaria “habilitará para el ingreso a cualquier oferta educativa de nivel superior”(artículo A.3 del Anexo I).

Ello implica que los alumnos con discapacidad no solo tienen derecho a obtener la certificación del nivel primario y secundario, sino que también tienen derecho a acceder a la educación superior en igualdad de condiciones con los demás, pudiendo ingresar a universidades o a otros institutos de educación superior sin discriminación alguna.

Para concluir, si queremos graficar la trayectoria de un estudiante con discapacidad dentro del sistema educativo según la reciente Res. 311/16 del C.F.E., podemos hacerlo así:



¿QUÉ SUCEDA CON LA NORMATIVA ANTERIOR A LA RESOLUCIÓN 311/2016?

Las normas posteriores sobre un mismo tema derogan a las normas anteriores y las normas de una jurisdicción no pueden ir en contra de normas de carácter federal, es decir, de normas obligatorias para todo el país.

Las resoluciones del Consejo Federal de Educación son normas obligatorias de carácter federal (art. 113 de la ley 26.206 y art. 11 de la Resol. 1/07 del CFE)

Por lo tanto, hasta que dichas normas no sean modificadas para adecuarse a la Resol. 311/16, debe aplicarse directamente la Resol. 311/16 que es posterior y tiene carácter federal.

En la Provincia del Neuquén se sancionó en 2017 la Resolución 1256 del Consejo Provincial de Educación la cual deroga resoluciones preexistentes regulatorias de la Modalidad Especial basadas en un modelo educativo médico rehabilitador/reeducativo, adhiere al marco normativo nacional (Resoluciones 311/16 del C.F.E. y 2509 del Ministerio de Educación de la Nación), a la vez que en su art. 3ro instituye la conformación de un equipo de trabajo que sancione normativa complementaria a la Educación Inclusiva.

EXPERIENCIAS INCLUSIVAS EN NEUQUÉN

REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA INCLUSIVA

En este apartado presentaremos experiencias y reflexiones tendientes a promover buenas prácticas. Estos relatos fueron generados por los docentes en el marco del Curso a Distancia “Bases para una Educación Inclusiva” dictado por el grupo Art.24 por la Educación Inclusiva en la Provincia del Neuquén, en los años 2017 y 2018.

Cada momento de la vida escolar y extraescolar está sujeta a múltiples variables, situaciones y decisiones. Las experiencias compartidas por los docentes han mostrado una gran diversidad de situaciones y problemáticas, algunas con una muy buena resolución y otras que abren nuevas perspectivas para seguir reflexionando. La mayor enseñanza que nos dejaron estos relatos es que aún con formación previa sin énfasis específico en el trabajo con estudiantes con discapacidad, mucho se puede hacer. A continuación, compartimos siete relatos seleccionados que abarcan diferentes tópicos que nos interesa resaltar

Experiencia 1. Barreras actitudinales. Decisiones y soluciones.

“Quisiera contar una experiencia donde un estudiante con ceguera dejó de asistir a espectáculos de teatro de títeres porque el docente manifiesta que se porta mal...y ahí la barrera. Su docente actual aduce que es imposible llevar a este estudiante debido a su comportamiento, pero hasta el año pasado se lo llevaba y al oído se le relataba lo que transcurría en el espectáculo... Al finalizar o al comenzar se pedía a los artistas que dejaran que este estudiante palpara el escenario y los actores... ”.

En esta experiencia se observa que hay mucho para trabajar desde la Institución y la mirada docente. Si el año anterior el estudiante concurría a los espectáculos ¿a qué se podría deber que al año siguiente "se porte mal"? ¿Hay alguna actitud del docente que pudiera estar generando este comportamiento? ¿Acaso no hay chicos que generen otro tipo de "desacomodamiento" de la clase? Por otro lado, ¿quién no tuvo en clase al famoso chico "revoltoso"? ¿Cómo se resuelven las situaciones en este caso? La pregunta sería... si un estudiante sin discapacidad se "porta mal"... ¿tampoco asiste al teatro? ¿Y si todos se portan mal? ¿Cómo buscamos una solución a estos interrogantes? Las respuestas deberían ir por el camino de buscar mayores y/o diferentes tipos de apoyos para que todos puedan realizar la actividad. Seguramente, como vimos, lo que es útil para un estudiante puede ser provechoso para todos.

Por otro lado, resaltamos la construcción de apoyos para el estudiante con discapacidad visual. La posibilidad de pautar un reconocimiento previo de la espacialidad y los actores, y el relato al oído, presumiblemente a partir de descriptores de la acción, suponen estrategias recomendadas para la construcción de accesibilidad comunicacional para las personas con discapacidad visual. Así, se podría pensar que la escuela podría generar espacios institucionales para compartir estrategias de trabajo tales como estas.

Experiencia 2. La voz de las personas con discapacidad.

"En una experiencia personal, en una escuela rural, tuvimos a una niña con síndrome de Down. No se comunicaba, no hablaba, había participado en diferentes instituciones, pero con reiteradas inasistencias. Y en los momentos que asistía se encerraba en el baño. Sólo insistiéndole salía del lugar. Pasó el primer bimestre y se comenzó a observar diferentes cambios en cuanto a la relación con los pares, los mismos la invitaban a jugar y le mostraban los juegos a realizar. De a poco se notó un cambio entre compañeros lo cual fue un ejemplo para nosotros los maestros, ellos la trataban como una más, nosotros la tratábamos como la nena con síndrome de Down con la cual debíamos utilizar otras estrategias para que "Aprenda" ¿Pero lo estábamos haciendo bien? Luego de reflexionar, nos dimos cuenta que nuestra mirada estaba equivocada, los intereses de la nena

eran distintos. Nosotros cambiamos para que ella participara a través de juegos, salidas y descubrimos que le gustaba cantar. Ya que en los momentos que se encerraba en el baño, cantaba o se miraba en el espejo. Fue un año muy bueno.

Pero lo amargo llegó al año siguiente ya no participábamos de la escuela los mismos docentes, cada uno tomó titularidad en otro lugar. Al encontrarme con la madre de la niña en cierta oportunidad me comentó que la directora del lugar no aceptó a la niña por la edad y le sugirió que la lleve a un centro especializado. Excluyó [segregó] a la niña y quedó esa situación de gusto a poco."

Queremos empezar por problematizar una frase muy común para describir a algunas personas con discapacidad que es: "no se comunica". Esta frase encierra una paradoja: cuando un conjunto de personas sin discapacidad desconoce las formas de comunicarse con una persona con discapacidad, usualmente, esto es interpretado desde la teoría del déficit suponiendo que es la persona con discapacidad la que tiene un impedimento. Si estudiamos con detenimiento esa concepción, veremos que es muy peligrosa. Todos los seres humanos tienen la capacidad de comunicarse, es más, hasta podemos comunicarnos con otros seres vivos. El hecho de que una persona no se comunique de la misma forma que otros no quiere decir que no se comunique, sino, que se comunica de forma diferente. Al considerar la comunicación en niños y niñas dentro de la escuela, son los adultos quienes deben construir, indagar, estudiar, promover, crear formas de comunicación en común. Además, existen ya desarrollados un sinfín de estrategias de comunicación dentro del llamado sistema de comunicación aumentativo-alternativo, que parte de concebir que todos somos comunicadores si se cree que podemos comunicarnos, y que nadie se comunica si no se le da la posibilidad. Así, la falta de comunicación no reside en el déficit de la persona con discapacidad, sino en la falta de recursos para la comunicación provisto por la escuela, la familia u otros círculos, así como una concepción de la persona con discapacidad como incapaz de comunicarse.

Volviendo a la experiencia, en la primera parte la docente da cuenta de un cambio de mirada hacia esa estudiante, ya que sus mismos pares estaban comunicándose con ella. La posición de la docente y la observación fueron sumamente importantes, porque se reinterpretaron y miraron de otra manera lo que a simple vista podría haber sido una lectura

equivocada. En este caso, los docentes escucharon a la estudiante. La oyeron cantar. La vieron feliz, gozando de su pleno derecho.

El final de esta experiencia da cuenta de un sistema que debe cambiar ya. Desandar lo transitado sin escuchar la voz de las personas con discapacidad y la de sus familias es desconocer el marco básico dentro del cual debe encuadrarse todo docente: el de la Constitución Nacional.

En este sentido es importante recordar que la educación inclusiva es un derecho, y no una situación que depende de la buena voluntad de los docentes. En este caso se puede apreciar esto con claridad: si los docentes tienen buena voluntad, se le permite a la niña asistir a la escuela, estar en contacto con otros niños, y es entre ellos, en el mundo infantil, donde ella puede animarse a salir del baño y a participar de las actividades escolares. Cuando los docentes niegan su condición de estudiante legítima de la escuela, es excluida. En el gesto inicial de la niña, el encierro, podemos imaginar que es una práctica aprendida o puesta en juego como forma de autocuidado basada en experiencias previas de exclusión, inferiorización, y hasta violencia en escuelas anteriores. Asimismo, podemos ver cómo son los niños los que le dan el estatus de estudiante/compañera antes que los mismos docentes. Quizás por eso este relato está basado en la participación de la estudiante en actividades, pero nos queda la duda acerca de si esa niña logró ser pensada efectivamente como sujeto de aprendizaje, es decir, como una estudiante más que va a la escuela a jugar, a socializar, pero también a aprender.

Experiencia 3. La singularidad de cada aula.

"Una vivencia que puedo contar: me pasó hace menos de un mes en una escuela donde trabajo. Es una escuela media, trabajo en el laboratorio, que se encuentra en la planta alta. En uno de los pedidos del laboratorio viene una profesora que había organizado una actividad, y un rato antes de que los estudiantes tuvieran que ingresar al aula se acordó que tenía un estudiante con discapacidad motora, y no tendría acceso al laboratorio, porque se sube solo por escaleras. Cuando me advirtió sobre esto me dio mucha bronca, primero porque no había planificado la actividad de acuerdo a la población que tenía en el aula, y segundo porque tuve que resolver yo como hacer para que

pudieran realizar la actividad sin que los demás compañeros sintieran que no la habían hecho porque su compañero no podía acceder al laboratorio.

Lo hablé con asesoría de la escuela, y con algunos docentes y les dije que al momento de planificar una actividad tengan en cuenta quienes son sus estudiantes. La respuesta de un asesor me enojó porque me dijo que era yo la que tenía que resolver la situación, mi contestación fue que yo no conozco los estudiantes, porque yo no los veo ni les doy clases, solo a veces (tres veces al año) suben al laboratorio a realizar alguna experiencia, y que esa tarea era del docente que si conocía a sus estudiantes. Igualmente, si surge algún problema trato de ver la manera de resolverlo, como lo hice en este caso, lo que me dio bronca fue que la docente no tuviera en cuenta al estudiante.”

Esta experiencia nos habla de trabajar con un aula concreta, en la que participan determinados estudiantes, que tienen nombre y apellido, que son esos y no otros, no son los estudiantes que imaginamos o consideramos que debemos tener. Es esa aula singular la que debemos tener en cuenta a la hora de cada clase. En ese sentido, en la situación recién descripta se pueden observar con claridad las barreras arquitectónicas que tienen consecuencias sobre varias cuestiones: primero la imposibilidad de acceso concreto al aula de laboratorio. Desde esa perspectiva, al estudiante con discapacidad motriz se le niega físicamente la experiencia de trabajo en el laboratorio. A esto se le suman preguntas sobre la enseñanza y el contenido: ¿puedo enseñar lo mismo en el aula común que en el laboratorio? ¿De qué forma las modificaciones sobre el espacio y los materiales modifican el contenido a enseñar? También, preguntas sobre la situación social del estudiante con discapacidad: ¿genera resentimiento sobre el grupo la imposibilidad de tener la clase en el laboratorio?, es decir, en vez de comprender que la escuela pone barreras físicas al estudiante con discapacidad ¿se entiende que el problema está en el estudiante que no puede subir al primer piso? Si los estudiantes interpretan la cuestión como un problema de su compañero, ¿la escuela está promoviendo formas de concebir la discapacidad desde el modelo social en los docentes, los compañeros y la persona con discapacidad? ¿Siempre la solución es la exclusión de la persona con discapacidad, y en esta situación extensiva a su grupo de compañeros, los espacios y las materias?

Experiencia 4. Ganar o perder tiempo.

"Las familias de mis estudiantes de 1er Grado murmuraban cierto malestar por la presencia de un alumno con discapacidad intelectual en el aula. Me preocupaba el desconocimiento general ya que el argumento era que los demás chicos perdían el tiempo debido a que yo me dedicaba más a este estudiante. Por eso, comenzamos con talleres primero con los niños: uno de emociones, otro de construcciones y juegos y otro de cocina... Por grupos pequeños fuimos invitando e integrando a las familias para que participen y así supieran qué era lo que hacíamos. De a poquito fueron conociendo a mi niño X y aceptando que era un niño como cualquiera de sus niños. Además, vieron que no se perdía el tiempo y sus hijos les enseñaron lo maravilloso que era compartir la jornada con X."

En este relato, ante el reclamo del grupo de padres del aula diversa (como lo son en verdad todas las aulas), especialmente porque decían que se perdía tiempo, esta docente pudo revertir la situación de forma creativa. Nuevamente señalamos, es el día a día, paso a paso, es la disponibilidad, el creer en lo que se hace. El desconocimiento de otras madres y padres no es una situación dada y para siempre. El devenir diario, la dinámica de cada día pueden reeditar las concepciones sobre la diversidad que preexisten en las familias y hacerlas partícipes de la educación inclusiva.

Situaciones como esta nos permiten comprender cómo se desarrollan los procesos de discriminación en las escuelas. En este caso, si partiéramos de los relatos de los niños, seguramente encontraríamos otra versión de la historia. Usualmente son los adultos, ya sean las familias o los miembros de las instituciones escolares, quienes transmiten una mirada de la discapacidad como algo negativo, a evitar, diferente en el sentido de deficiente, menos valioso, algo a temer.

Asimismo, podemos reconocer una concepción muy difundida con la que, sin embargo, los estudios pedagógicos no coinciden: que la educación inclusiva perjudica a los estudiantes sin discapacidad. Las investigaciones que tratan sobre este tema parten de considerar que ningún aula es homogénea, y que la presencia de una persona con discapacidad puede colaborar en visibilizar la heterogeneidad propia de cada grupo. Así, los docentes, al pensar estrategias de enseñanza para que todos

aprendan, incluidas las personas con discapacidad, generan espacios donde todos los niños y niñas se benefician. En este sentido, las propuestas desde la educación inclusiva promueven el trabajo colectivo y colaborativo entre docentes y otros actores, de modo que, desde esta perspectiva, se desarrollarían prácticas de planificación y desarrollo de clases entre más de un docente.

A esto debemos sumarle que aulas inclusivas producen sociedades inclusivas, y permiten a todos los estudiantes crecer y aprender en ámbitos donde la diferencia es entendida como un valor. Ámbitos educativos segregados o discriminatorios generan sociedades que excluyen y que discriminan. Quizás la respuesta de los padres a la presencia del estudiante con discapacidad intelectual sea el efecto de haberse criado y educado en ámbitos segregados.

Experiencia 5. El estudiante con discapacidad ¿se siente a gusto?

"En cuanto a mi experiencia, esto lo he vivido cuando recibí a un niño con hipoacusia que venía de otra escuela y había transitado muy mal su escolaridad hasta el momento porque no lograba escuchar, y por lo tanto comprender, lo que la maestra explicaba. Esto derivaba también en rabietas constantes. Pero resultó que bastó que tanto sus compañeros como yo tuviéramos en cuenta el hablarle de frente para que el niño pudiera seguir las clases como todos (y como cualquiera diría Carlos Skliar) y bajar el nivel de frustración al que estaba siendo sometido."

Es interesante advertir que esta docente presenta en su relato dos hechos observables: las rabietas y los problemas para comprender que presenta el estudiante. Pero la causa no la busca en el niño. Ella piensa, en primer lugar, que hay algo que ella podría hacer para destriabar esta situación. Así, logra diseñar y desplegar una estrategia que desarticula el problema completamente: hablarle de frente para que pueda acceder a lo que se está diciendo o discutiendo.

Muchas veces las supuestas "rabietas" se destriaban con una sola acción. Cuando esto no se realiza, se pone la carga en el estudiante diverso sin advertir cuáles son las barreras para su inclusión. Quienes aducen que el estudiante con discapacidad

no se siente a gusto, no consideran todas las variables que se pueden modificar, día a día, minuto a minuto. Algunos docentes pueden necesitar más tiempo para encontrar el mejor camino y reflexionar sobre la práctica. Este camino de reflexión no puede quedar librado a la voluntad o las posibilidades de cada docente de manera individual. Recordemos que es responsabilidad de la escuela y el sistema educativo generar condiciones para el intercambio reflexivo, en términos de estudio y reflexión conjunta, y no de catarsis o queja.

En este caso, entonces, nuestra recomendación para esa escuela es que genere espacios de reflexión y que en ellos también se puedan socializar las buenas prácticas y experiencias valiosas, así como las que no han dado resultados. De este modo, cada docente no tendrá que inventar todo de nuevo o empezar de cero. Por el contrario, podrá participar de un equipo en donde todos están colaborando y responsabilizándose por la trayectoria de todos los estudiantes en la escuela. En tal sentido se propone identificar barreras, como en este caso una barrera comunicacional. Luego, se pueden realizar un conjunto de preguntas que abran posibles líneas de acción y problematización: ¿cuál es la o las causas posibles de las "rabietas" del estudiante? ¿Qué conocemos de su biografía escolar? Si sabemos que ha tenido un tránsito "malo" por otras escuelas, ¿qué implicaría un mal tránsito? ¿De qué forma podemos proponer otros modos de escolarización de ese estudiante? ¿Tiene una visión devaluada de sí como aprendiz? ¿Cómo podemos contribuir a problematizar esto? ¿De qué forma podemos pensar la enseñanza considerando esto? ¿De qué forma se comunica el estudiante? ¿Esto requiere que construyamos apoyos a la comunicación? ¿Qué se ha estudiado o sugerido respecto a las formas de comunicación en un aula que incluye personas sordas o hipoacúsicas? ¿Qué dice el estudiante y su familia acerca de los apoyos que requiere?

Experiencia 6. Cultura inclusiva

"Desde lo personal he vivido varias experiencias similares, la que más me ha marcado, de la que he aprendido y sigo aprendiendo ha sido pertenecer a un grupo de "mamás/papás" de una escuela donde asiste un niño con un diagnóstico de TEA. Donde las familias nos encontramos haciendo una nota para que el niño pueda asistir al horario completo (en ese caso del nivel

inicial) así luego, este año poder asistir con el resto de sus compañeros a primer grado. Las familias nos pusimos de acuerdo, nos organizamos, hicimos una nota de 7 páginas que llevamos a la dirección de Nivel Inicial y presentamos en la Dirección de la escuela, exigiendo que el compañero de nuestros/as hijos/as debía hacer la jornada completa dado que no quería irse cuando lo retiraban antes de horario, y él tenía derecho a la misma educación, dado que no queríamos que esto siente precedentes del tipo "adaptaciones" que luego no dan títulos. Para cerrar, quiero decir, que no siempre la sociedad no está preparada para aprender, crecer, cambiar y acompañar. Esta carta de apoyo no sólo le cambia la vida al niño, y a sus padres que se les va la vida en ellos, sino a todas y todos los que formamos parte de esa comunidad educativa que desde ese episodio y muchos más que siguieron, simplemente sabemos que estamos haciendo lo correcto."

Esta experiencia muestra todo lo que puede lograr una comunidad con cultura inclusiva. Es la misma comunidad la que toma la iniciativa. La carta lo dice todo.

Queremos enfatizar, de todas maneras, la idea de que la inclusión de personas con discapacidad no es una elección de las escuelas, sino un derecho de los estudiantes, tanto con discapacidad como sin discapacidad. Todos tenemos derecho a ser educados en comunidades inclusivas, como bien lo comprende este grupo de padres. En el caso de que la escuela considere que no tienen recursos, deben recurrir a distintos espacios para construirlos. Pero de ninguna forma excluir a las personas con discapacidad. En este relato, el tipo de práctica de reducción horaria, muy extendida, significa una forma de exclusión. Si la escuela considera que la persona con discapacidad requiere modificaciones basadas en algunas características del niño o niña y su nivel de conocimientos, esas modificaciones deberían ser en la línea de lo que proponemos en este material: grupos de estudio, flexibilización en los agrupamientos, estrategias de enseñanza que partan de la diversidad en el aula. Esto quizás signifique incluso más dedicación horaria a este estudiante. Reducir la jornada es una forma de negar oportunidades de aprendizaje, cuyos efectos, peligrosamente, pueden ser considerados como la comprobación de que ese estudiante no podía aprender.

Experiencia 7. Nosotras/os docentes

*"Mi vivencia es en relación a una compañera de trabajo, que es disléxica, en un principio se nos hacía muy difícil entender su forma de trabajar, siempre acostumbradas a presentar planificaciones, proyectos, etc., de manera escrita, cambiamos nuestra forma de trabajar, adaptándonos a las características personales de nuestra compañera y comenzamos a incorporar técnicas que a ella y a nosotras nos sirven para poder trabajar en equipo."*³⁶

Y aquí estamos los docentes en el centro de la escena, aprendiendo de nosotros mismos. Porque nadie está exento de estas situaciones. Este relato admite una metarreflexión y es la participación plena de las personas con sus diferencias en todos los ámbitos de la vida. Sólo sería necesario eliminar las barreras en cada una de las instancias, especialmente las barreras actitudinales.

Como conclusión, estas experiencias nos muestran que no hay recetas, pero sí una dimensión social, así como saberes pedagógicos y didácticos que nos permiten revisar nuestras propias iniciativas, preconceptos, expectativas y también nuestra historia personal como estudiantes y nuestro rol actual. Muchas veces permanecen en nuestro interior algunos resabios de nuestra formación, que respondía a un modelo homogeneizador y discapacitante. Estas prácticas que relatamos y tantas otras que aquí no figuran generan saberes que circulan de una u otra manera en la escuela. Estos saberes, si se replican, se multiplican, se difunden, pueden contribuir a ensanchar aún más los conocimientos del campo teórico sobre la educación inclusiva, en un ida y vuelta que crece en espiral.

³⁶ Remarcamos aquí que la dislexia al igual que las demás D.E.A (Dificultades Específicas de Aprendizaje) no son un tipo de diversidad funcional que se pueda considerar una discapacidad.

PALABRAS FINALES

Con las líneas contenidas en este Manual deseamos acercar una herramienta más para poder introducirnos en el Marco de derecho que guía y orienta nuestras prácticas, a partir de la adhesión al marco normativo signado por la Convención de los derechos de las personas con discapacidad.

Es importante explorar si las actividades específicas que se desarrollan en cada Institución alientan el acceso, el aprendizaje y la participación de todos. Para ello es necesario tener una mirada abierta y dispuesta a revisar diariamente nuestras prácticas y actitudes como una acción natural de la docencia que implica incorporar a todos/as y cada uno/a para enseñar y aprender.

Desarrollar equipos de trabajo constituye una de las mejores herramientas para dar respuesta a la atención de la diversidad de cada escuela; siendo las mismas, en una primera instancia, los referentes locales conocidos que pueden aportar y diseñar planes de acción para las diferentes trayectorias educativas de los estudiantes.

Tomamos como cierre, pero a la vez bisagra que abre nuevas puertas todos los aportes que desde cada escuela, comunidad, docente, familia, personas con y sin discapacidad deseen aportar a esta construcción; como expresara nuestra Ministra Prof. Cristina Storioni, en COPRODIS 2017: “acepto este desafío de seguir construyendo lo que ustedes tengan para decírnos. Estas decisiones y estas resoluciones tienen que ser acompañadas por la mayor cantidad de personas posibles”.

ANEXO

¿A QUÉ FUENTES CONFIABLES DE INFORMACIÓN O CONSULTA SE PUEDE RECURRIR?

Muy probablemente este material no dé respuesta a todas las inquietudes o a los emergentes que puedan surgir en la práctica de la inclusión de personas con discapacidad en la escuela.

Las organizaciones de la sociedad civil que forman parte del **Grupo Art. 24** por la Educación Inclusiva ponemos a disposición un canal de consulta abierto a través de nuestro correo electrónico: info@grupoart24.org y de nuestra Web www.grupoart24.org

También es recomendable, para inquietudes específicas, recurrir a organizaciones especializadas, como por ejemplo:

Por accesibilidad física: Acceso Ya (www.accesoya.org.ar)

Por derechos humanos: Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia-ACIJ (www.acij.org.ar)

Por tecnologías de apoyo: Centro Iberoamericano de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas-CIAPAT: www.ciapat.org

Por discriminación: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo-INADI:
Tel: 0800 999 2345
www.inadi.gob.ar

Junta Coordinadora para la Atención Integral del Discapacitado. (JUCAID) Dirección: Elordi 942 Neuquén Capital CP 8300 Tel. 299-4436049 y 299-4436151

Ministerio Público Fiscal. Dirección: Ciudad Judicial cito en calle Entre Ríos y Leloir, Neuquén Capital. CP 8300
Fiscalía General 299-525-5100
Atención al Público: 200-525-5096

Mediación y Conciliación: 299-525-5096
Fiscalías especializadas: 299-525-5030
Comunicación e Imagen: 299-525-5001
Consejo Provincial de Educación. Dirección General de Modalidad Educación Especial. Dirección: Calle Belgrano 1300 esquina Colón, Neuquén Capital. CP Q8300HJK TE. 4494200.
Correo electrónico: direccionespecialcpe@gmail.com

Subsecretaría de Discapacidad de la Provincial de Neuquén.
Dirección Perito Moreno 334 Neuquén Capital. CP Q8300HJK TE 299-15 4125245

Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - Sede Neuquén. Dirección: Bartolomé Mitre 461 - 3er piso. Neuquén Capital. CP Q8300HJK. TE (0299) 443-2528. Correo electrónico: neuquen@inadi.gob.ar

BIBLIOGRAFÍA

Documentos de organismos internacionales

Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993). Resolución Aprobada por la Asamblea General, en el cuadragésimo octavo período de sesiones, de 20 de diciembre de 1993. Naciones Unidas.

Declaración de Salamanca (1994). Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. Unesco

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2007). Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Buenos Aires.

UNESCO (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.

Eficacia escolar y factores asociados en Latinoamérica y el Caribe. Unesco, 2008.

Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013) Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación General No. 4 sobre el Derecho a la

Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4.
Organización de Naciones Unidas. Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

UNESCO. Educación Inclusiva Sección para Combatir la Exclusión por Medio de la Educación. Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. (2004) Santiago, Chile. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

Leyes y resoluciones nacionales

Ley 23.592. Ley Antidiscriminación

Ley 24.521. Ley Nacional de Educación Superior

Ley 26.743 de Identidad de Género

Ley 26.150 Educación Sexual Integral

Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén (ley Nº 2945).

Ley Nacional de Educación Nº 26. 206. Consejo Federal de Educación.

Ley Provincial 3015 y su decreto reglamentario 48/18 (Dificultades Específicas de Aprendizaje)

Ley Nacional 2743, su adhesión Provincial Ley 2980 y la modificatoria del art. 3ro de la misma por Ley 3019

Resolución 311/16 Consejo Federal de Educación

Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación

Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación: "Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria"

- Resolución 93/09 Consejo Federal de Educación
Resolución 3034/2013. Anexo I
Resolución 155/12 Consejo Federal de Educación
- Res. 174/12 Consejo Federal de Educación
- Resolución 18/07 Consejo Federal de Educación
- Resolución 225/04 Consejo Federal de Educación
- Res. 1256/17 del C.P.E. y sus diferentes anexos.
- Res. 144/07 del C.P.E. Protocolo facultativo sobre maltrato infantil.
- Res. 1598/99 sobre Lengua extranjera en estudiantes con compromiso auditivo.
- Res. 537/07 y Res. 1044/07 del C.P.E. sobre confección de Legajo Único del Alumno.

Diseños y documento curriculares

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Documento Curricular Primer Ciclo. 1º, 2º y 3º año de la Escuela Primaria Neuquina.

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. Documento Curricular Segundo Ciclo. 1º y 2º año de la Escuela Primaria Neuquina.

Consejo Provincial de Educación (1995). Marco Socio Político Pedagógico del Diseño Curricular del Nivel Inicial.

Ministerio de Educación (2005). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Segundo Ciclo

Ministerio de Educación (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico. Educación Secundaria.

Bibliografía y otros recursos sugeridos

- Blanco Guijarro, R. (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK.
- Cobeñas, J. (2011). Conferencia en las III Jornadas de Difusión y Seguimiento de la CDPD – III Foro sobre Discapacidad y Desarrollo y Reunión de la GPPD – LI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Discapacidad de Argentina.
- Cobeñas, P. (2014). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.
- Delors, J (1994). Los cuatro pilares de la educación. En: La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Grimaldi, V. Cobeñas, P., Melchior, M., Battisuzzi, L. (2015). Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes. La Plata: Asociación Azul.
- Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (2016). Educación Inclusiva. Bases para la incidencia en políticas públicas. Grupo Art. 24.
- Orlando, M. (2015) Introducción a la Educación Inclusiva. En: Grupo Artículo 24. Educación Inclusiva - Bases para la incidencia en políticas públicas, CABA: Editorial.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.

Peters, S. (2010). Un abordaje de Educación Inclusiva para Todos los niños y jóvenes en el sur: esquema de un aporte-proceso-resultado-contexto. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 4, N° 4, 4a época, La Plata, UNLP.

Rosangela, B. B. (2005). El desarrollo inclusivo, un aporte universal desde la discapacidad. Banco Mundial.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: Gentili, P. (2000) Códigos para la ciudadanía. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. O ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.

Salmón, E. et al, (2015). Nueve Conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible online en:

<http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/03/Libro-Discapacidad-PDF-VERSI%C3%93N-COMPLETA-FINAL.pdf>

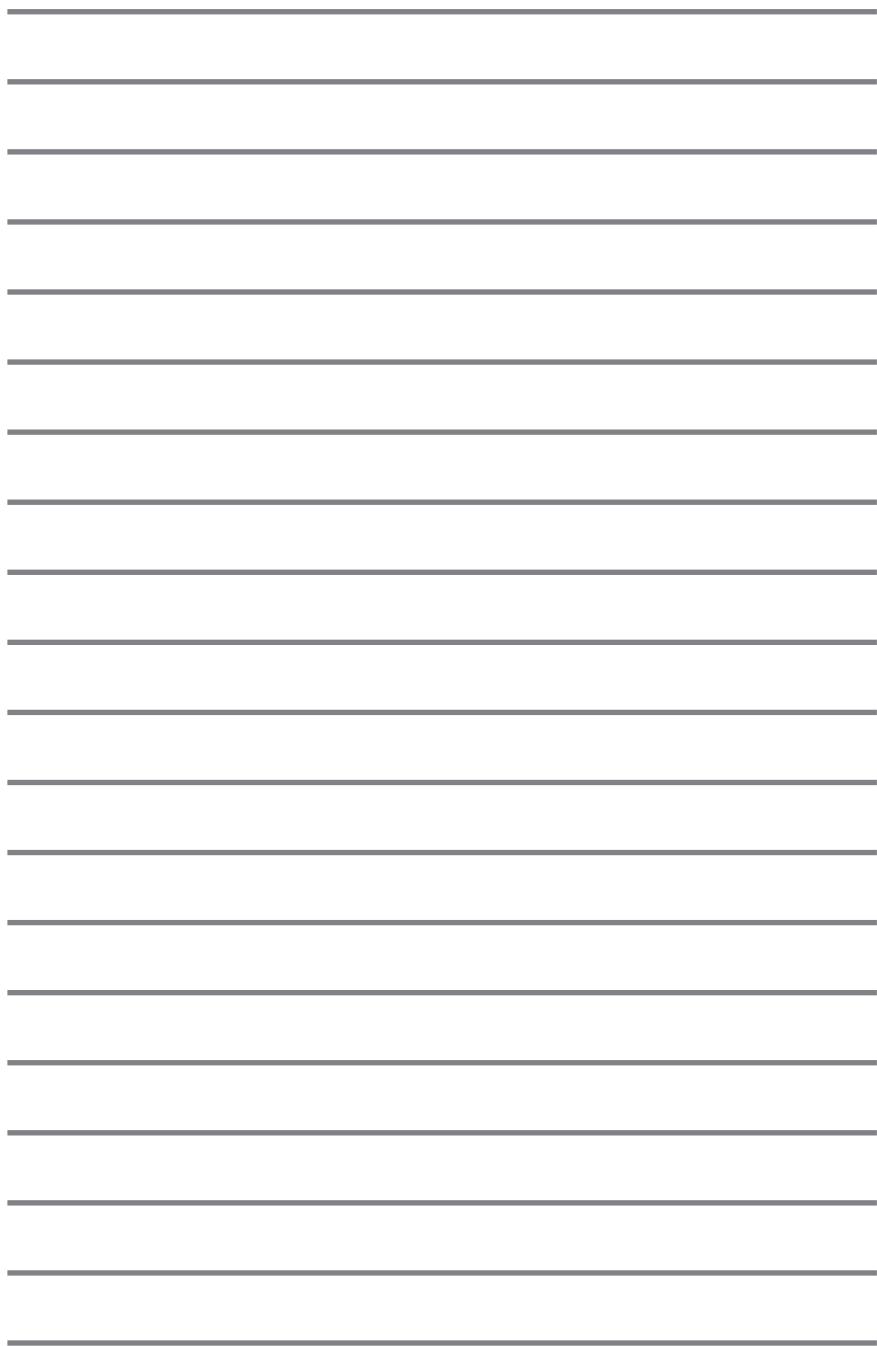
Carriego, C., Mezzadra F., Sánchez B. (2017) Aprender de las escuelas. Una caja de herramientas para directivos y docentes. Buenos Aires: CIPPEC y Natura. Disponible online en:

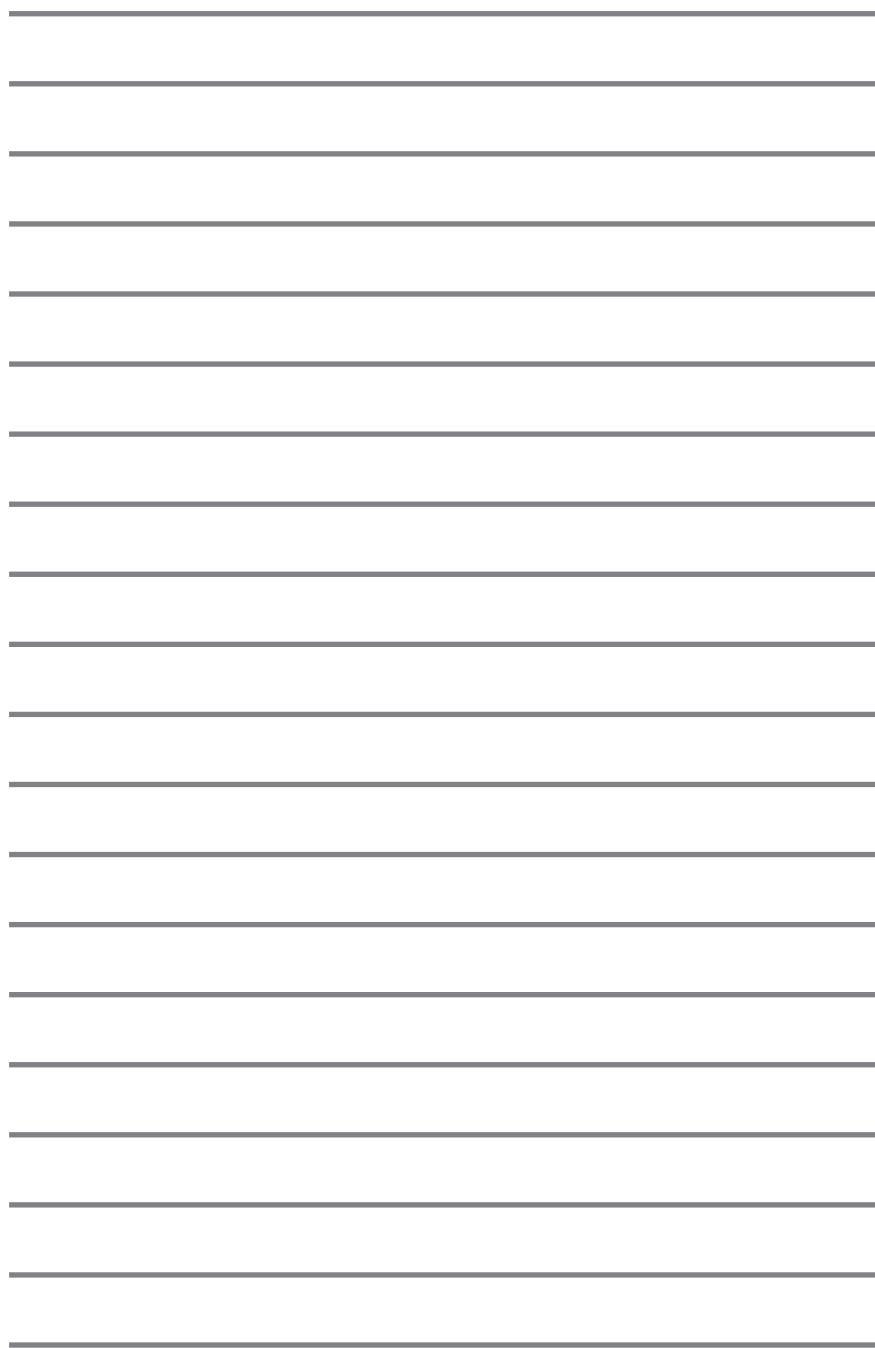
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/965.pdf>

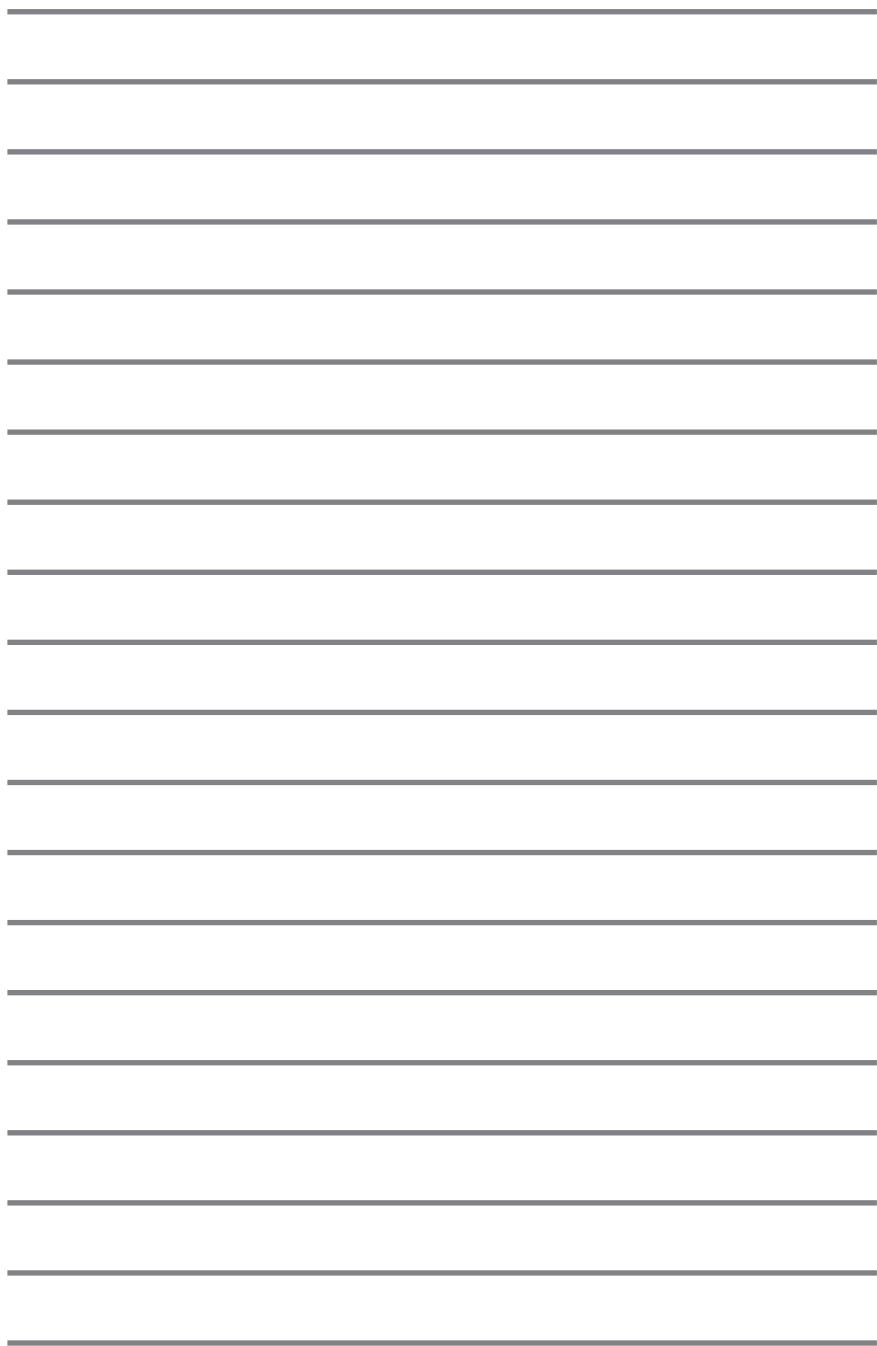
Educación Digital. Neuquén. En:

<https://www.facebook.com/groups/413108082217687/>

NOTAS







Esta obra fue impresa en Neuquén capital
para el Centro Editor en diciembre de 2018



El **CDEI** es la editorial del Centro de Documentación e Información Educativa Alicia Pifarré, dependiente del Consejo Provincial de Educación.

Nuestro catálogo se compone de obras producidas en Neuquén destinadas a la comunidad educativa.

Deseamos que este ejemplar sea de tu agrado: ahora está en tus manos.



Dirección General Modalidad Educación Especial
Consejo Provincial de Educación del Neuquén 2018

ISBN 978-987-46665-5-0

9 789874 666550