

Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes

Gobierno de la República Argentina - Ministerio de Educación
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

2005 - 2008

Proyecto de Educación
Integral para adolescentes
y jóvenes con necesidades
educativas especiales

A U T O R I D A D E S

Autoridades Nacionales

Presidente de la Nación

Dra. Cristina Fernández

Ministro de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Secretario de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Subsecretaría de Equidad y Calidad

Prof. Susana Montaldo

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Lic. Adriana Cantero

Coordinadora de Educación Especial

Lic. Ana María Moyano



**Ministerio de
Educación**

Presidencia de la Nación

Autoridades PNUD

Representante Residente

**Coordinador Residente del Sistema de Naciones Unidas
en la Argentina**

Carlos Felipe Martínez

Representante Residente Adjunta -Programa-

Cecilia Ugaz

Representante Residente Adjunta -Operaciones-

Mónica Merino

Coordinador de la Unidad de Programa

Pablo Vinocur



Argentina

Educación integral para jóvenes es el segundo documento que se edita en el marco del Proyecto Educación Integral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales desarrollado desde el Ministerio de Educación (ME) en cooperación con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2005-2008).

El primer documento, *Educación e Inclusión para los Jóvenes (2007)*, sintetizó la experiencia inicial de los dos primeros años del Proyecto, además de hacer referencia al contexto de discusión y aprobación de la Ley de Educación Nacional (LEN). En los artículos de la Ley y en la normativa referida a los derechos humanos, está presente el derecho a la educación y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Creemos que la sanción de la LEN ha sido un instrumento de política muy importante para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, en el marco de un proceso más amplio de justicia, equidad e igualdad. Para construir una sociedad más justa, la educación especial constituye una herramienta estratégica de inclusión, que garantiza el acceso a la educación de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad asegurando su permanencia durante el período obligatorio y propiciando alternativas válidas de continuidad en su formación para la vida adulta.

El desarrollo de este Proyecto comprometió a veintiséis escuelas de cinco provincias, una por región. Cada jurisdicción seleccionó alguna institución de Formación Laboral dependiente de la modalidad de Educación Especial para recuperar y potenciar proyectos educativos interinstitucionales con otras escuelas secundarias, técnicas, de educación profesional o de adultos. El Proyecto, coordinado por el área de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación, acompañó el proceso en el marco de políticas educativas cuyos ejes son la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes y su formación integral de acuerdo con las definiciones de la LEN.

Esta entrega procura expresar el compromiso de los estudiantes y sus docentes, de las familias, de directivos, supervisores y autoridades educativas en la realización de acciones educativas cada vez más inclusivas. Los docentes y autoridades de las instituciones que trabajan cooperativamente, tratan de responder a la diversidad de los estudiantes y de concebir las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Se replantean así los espacios curriculares de formación integral para la ciudadanía, la salud y el trabajo.

Desde este Ministerio, tenemos la convicción de que las escuelas pueden producir sus propias marcas de justicia y solidaridad generando condiciones para que el conjunto de la población pueda ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo habiendo recibido una educación de calidad. Toda persona tiene derecho a una educación que contemple la diversidad, una escuela donde se acepte a todos con sus diferencias, respetando la idea de ser distinto.

El material que se presenta manifiesta la diversidad de voces de los participantes para dar cuenta del proceso de transformación de los proyectos institucionales y curriculares. Asimismo, nos invita a seguir reflexionando para recuperar el potencial del sistema educativo, la articulación y la complementariedad en el trabajo entre las instituciones que lo integran y las políticas concurrentes que aseguren el derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes.

Prof. Alberto E. Sileoni
Secretario de Educación



PROYECTO EDUCACION INTEGRAL DE ADOLESCENTES Y JÓVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Dirección

Lic. Adriana Cantero

Coordinación Educación Especial

Lic. Ana Maria Moyano

Equipo de Publicación

Responsable Lic. Daniel López

Colaboradores Abog. Juan Esteban Antoniassi,
Lic. Debora Yanco, Lic. Adriana Bressan, Prof. Liliana Rasino.

Diseño Nora Raimondo.

Agradecimientos

Autoridades de Educación de las Pcias. de Corrientes, Chubut,
Entre Ríos, La Rioja y Tucumán. Equipos de Supervisores,
directivos y docentes de las 26 escuelas participantes.

Estudiantes, familias, instituciones y representantes locales.

Prof. César Ambrogetti. Lic. Virginia Piera y Abog. Daniela Lovisoló.

Lic. Verónica Travi y Lic. Silvia Grandal -Equipo de Capacitación, ME-

Equipo de Educación Especial

Prof. Adelina Canosa; Lic. Nora Limeres

Inés Lanusse; Mariano Ambrogetti

Desarrollo Laboral para personas con discapacidad

Prof. Miguel Duche; Lic. Julio Vergara

El desarrollo del Proyecto Educación Integral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales nos permitió desde el ME y con la cooperación del PNUD plantear algunos ejes de una política de educación integral. El punto de partida fue la educación y la inclusión para todas y todos los jóvenes, entre otros, para aquellos que debían recibir una educación especial o tenían necesidades educativas derivadas de alguna discapacidad. Este libro Educación integral para jóvenes despliega la experiencia del Proyecto con las voces de sus protagonistas que procuran dar cuenta de la potencialidad de las acciones educativas.

El Proyecto se centró en las posibilidades de transformación de las escuelas de formación laboral dependientes de la Modalidad Educación Especial formulando proyectos de educación integral. Justamente entre los fines y objetivos de la política educativa, la LEN establece que se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

La educación integral atiende las potencialidades de las y los alumnos –sociales, intelectuales, afectivas, físicas, éticas, estéticas, etc.-. Implica garantizar un proceso de desarrollo de capacidades de encuentro entre personas para ser partícipes de un proyecto colectivo, de vida pública, de ciudadanía. Desde la educación integral las diferencias en

educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de los estudiantes.

El proceso de educación integral que resulta de la experiencia del Proyecto se realizó con el trabajo docente y desde todos los integrantes de las comunidades

- para escuchar la voz de los jóvenes como sujetos de derecho;
- para que haya un ejercicio cotidiano de expresar opiniones en la enseñanza, en el aprendizaje, en el funcionamiento institucional y como sujetos del conocimiento;
- para que se habiliten procesos de participación con igualdad a través de diálogos que favorezcan el reconocimiento de los otros en su autoestima, en su autonomía y en sus derechos;
- para que los jóvenes puedan definir sus proyectos de vida y tengan la oportunidad de identificar prácticas discriminatorias siendo partícipes de proyectos contra todo tipo de discriminación.

Los avances en la transformación de las propuestas educativas desde la Modalidad, como puede apreciarse en el texto, requieren proyectos complementarios entre instituciones de Educación Especial, del Nivel Secundario y de las modalidades de Educación Técnica, de Formación Profesional y de Adultos. Se trata de una articulación que expresa el potencial del Sistema Educativo para garantizar el derecho a la educación de todas y todos los jóvenes.

TUCUMÁN

Instituto San Pablo Apóstol
Avda. San Martín 392 – San Pablo

Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de la Universidad Nacional de Tucumán
Horco Molle – Dpto. Yerba Buena

Escuela Especial Clotilde A. Doñate
Avda. Solano Vera 300 – Yerba Buena

Escuela Especial Dra. Carolina Tobar García
Rivadavia 2.800 – Las Talitas

Colegio Santo Tomás
Pedro de Mendoza 96 – Las Talitas

Escuela Municipal Nueva Argentina
Calle 31 y 4 – Villa Mariano Moreno
Las Talitas

LA RIOJA

Escuela Especial Nro. 382 Aleluya
Continuación Av. Rivadavia S/N Ex Pabellón de
Pediatria Viejo Hospital Plaza. -Barrio Hospital

Escuela Especial Nro. 383 de Formación Laboral
Av. Monseñor Angelelli S/N,
Barrio Santa Celia Extremo Sud

Escuela de Comercio Nro. 2 "Carlos Lanzilloto"
Av. Jesús Oyola Esquina Bazán y Bustos,
Barrio San Vicente

**Colegio Pcial. Politecnico
"Juan Ramirez de Velasco"**
Calle Joaquín V. González Nro. 220, Centro

Colegio Provincial Nro. 2
Base Margarita S/N Barrio Antartida Argentina 4

CORRIENTES

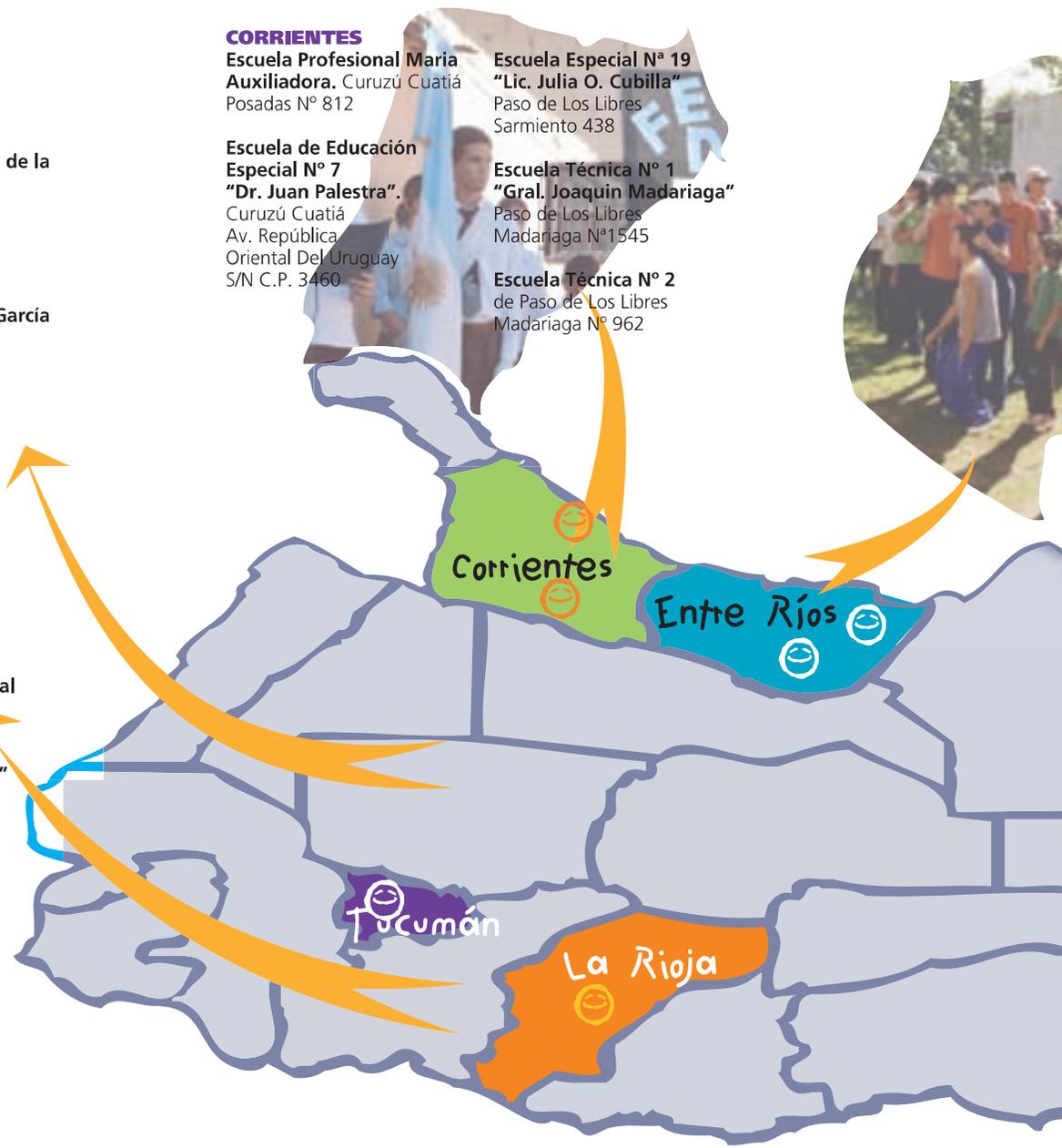
**Escuela Profesional Maria
Auxiliadora.** Curuzú Cuatía
Posadas N° 812

**Escuela de Educación
Especial N° 7
"Dr. Juan Palestra".**
Curuzú Cuatía
Av. República
Oriental Del Uruguay
S/N C.P. 3460

**Escuela Especial N° 19
"Lic. Julia O. Cubilla"**
Paso de Los Libres
Sarmiento 438

**Escuela Técnica N° 1
"Gral. Joaquin Madariaga"**
Paso de Los Libres
Madariaga N°1545

**Escuela Técnica N° 2
de Paso de Los Libres**
Madariaga N° 962



ENTRE RÍOS

Escuela Especial N° 1
de Capacitación Laboral "Zulema Embon"
Paraná, Salta 325

La Escuela EPN N° 136
"Jose Hernandez"
Paraná, Avda. Ramírez
entre Montórfano
y Ciudad de Paraná.
(Col. Avellaneda)

E.P.N.M N° 192 "Domingo F. Sarmiento"
Paraná, Corrientes 347 a 361

Escuela Especial N° 2
"Francisco Antonio Rizzuto"
Guauguaychú, Rivadavia 831

EPNM N° 113
"Soldado Carlos Mosto",
Guauguaychú, Güemes 900

Sede La Picada
Ruta 12 - Km. 23,5

Beneficiarios

- 26 instituciones educativas.
- Alumnos adolescentes y jóvenes pertenecientes a distintas modalidades y niveles.
- 150 educadores de distintas modalidades y niveles.

CHUBUT COMODORO RIVADAVIA

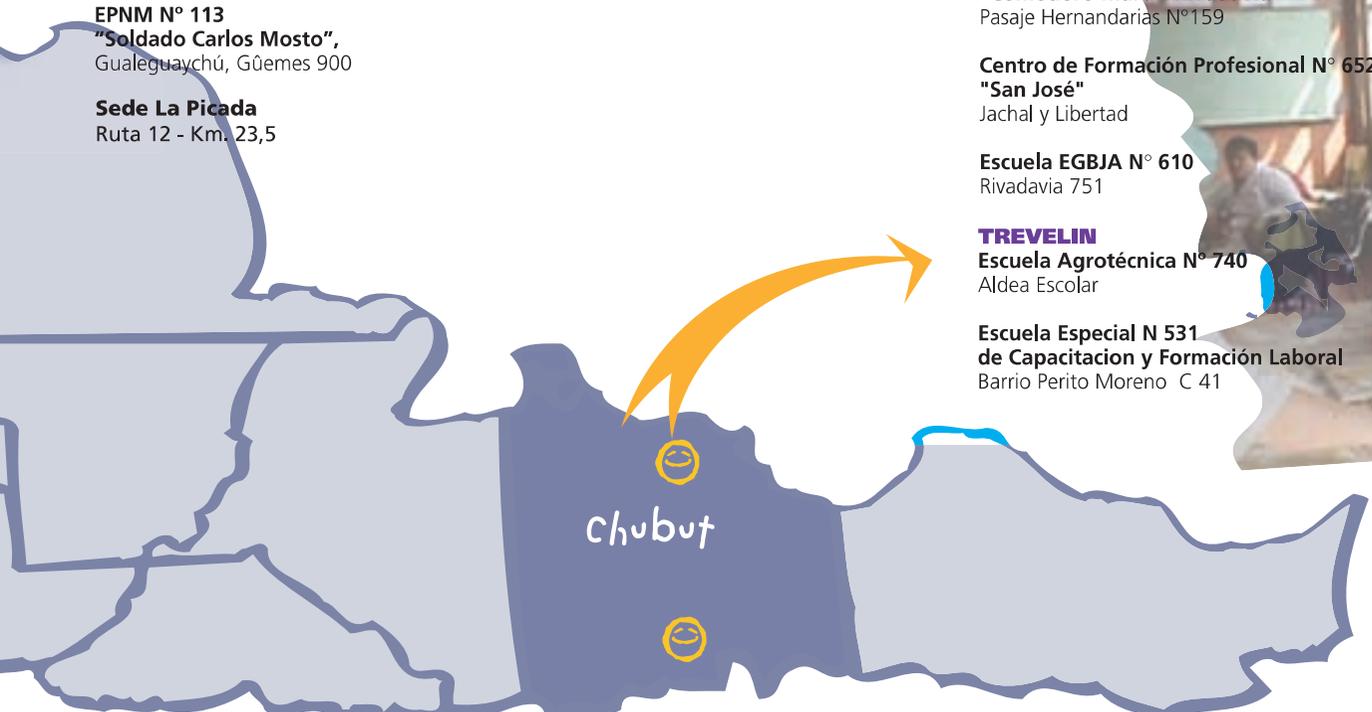
Escuela Especial N° 521
"Comodoro Martín Rivadavia"
Pasaje Hernandarias N°159

Centro de Formación Profesional N° 652
"San José"
Jachal y Libertad

Escuela EGBJA N° 610
Rivadavia 751

TREVELIN
Escuela Agrotécnica N° 740
Aldea Escolar

Escuela Especial N 531
de Capacitación y Formación Laboral
Barrio Perito Moreno C 41



Una política pública orientada a la Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes

Adolescentes & Jóvenes

2008-2011

Un propósito de las políticas públicas es garantizar la Educación Integral de los Adolescentes y Jóvenes. Estas políticas públicas se conforman en procesos institucionales con cambios de marcos legales, con lineamientos sobre tratamientos del derecho a la educación, con programas de inclusión y planes de gobierno.

En este texto nos referiremos a algunas prácticas en el sistema educativo, y especialmente a la experiencia de un proyecto que ha apuntado a la formación integral de todos los jóvenes, procurando poner estas prácticas en relación con la formulación de políticas educativas sobre la base de la nueva Ley de Educación y, también, con otras leyes, como la de Protección de los derechos de la infancia.¹

A partir de la experiencia del Proyecto “Educación Integral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales” (2005-2008)² y de otras experiencias provinciales y nacionales, consideramos que una educación integral de jóvenes que apunte a la educación inclusiva exige:

- ✓ Formular propuestas de complementariedad en el trabajo entre instituciones de Educación Especial, del Nivel Secundario y de las modalidades de Educación Técnica, Formación Profesional, de Adultos.
- ✓ Crear o ampliar los espacios curriculares en cada institución y entre instituciones relacionados con ciudadanía, salud y trabajo que se traduzcan en contenidos de enseñanza para los jóvenes.
- ✓ Trabajar con las narrativas y propuestas de los adultos participantes –funcionarios, supervisores y directivos, docentes y padres– para el desarrollo de políticas de Educación Integral de los Jóvenes y Adolescentes.
- ✓ Recuperar las narrativas y experiencias de los jóvenes como participación para la formación ciudadana y para su constitución como sujetos de derecho.

¹ Ley 26.061, 2005.

² MECyT y PNUD: Educación e Inclusión para los Jóvenes. Buenos Aires, 2007.



Las narrativas de alumnas y alumnos, de profesores o funcionarios, enriquecen puntos de vista y experiencias educativas, expresan diferentes perspectivas de lo legal, del conocimiento o de la acción educativa. Consideramos que aportan al análisis y a la elaboración de propuestas de mejora.

A continuación, y para reflexionar sobre las políticas públicas orientadas hacia la educación integral de los jóvenes, proponemos analizar ejes que consideramos prioritarios en la educación integral y recuperar las voces de los protagonistas de la experiencia del Proyecto.

EL ANÁLISIS de LOS Ejes Prioritarios



Ejes prioritarios



El punto de partida es la educación y la inclusión para los jóvenes. Consideramos la posibilidad de un pasaje desde las propuestas educativas de formación laboral a las de educación integral en educación especial. En ese sentido, relacionamos participación, inclusión y formación integral; incorporamos una perspectiva de una directora de educación provincial que propone habilitar un lugar entre el respeto y la responsabilidad, y proponemos un trabajo interinstitucional para lograr la inclusión.

El análisis continúa con las relaciones entre la formación integral y la protección integral. Para lo cual, damos tratamiento al tema de los jóvenes como sujetos de pleno derecho y como sujetos de la formación integral. Recogemos nuevos marcos legales porque su conocimiento compromete a las comunidades educativas con los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ese saber nos pone en posesión de preguntas y actitudes favorables para el funcionamiento del sistema de protección integral.

El derecho a la educación es por cierto un derecho muy abarcativo en la vida de las personas. Una perspectiva de la educación como derecho humano nos interroga sobre el lugar del Estado, sobre las obligaciones, garantías y derechos para respetar los derechos humanos de todas y todos. Esta perspectiva lleva a la necesidad de fortalecer el sistema educativo para promover una educación hacia una sociedad justa; un sistema educativo que mediante políticas públicas brinde una formación integral para las personas. En ese sentido, resulta fundamental atender las orientaciones para las instituciones educativas señaladas en la Ley de Educación Nacional.

El análisis requiere también una mirada que relacione las culturas de las instituciones educativas y las culturas juveniles. Los proyectos educativos se elaboran y reformulan recuperando voces y experiencias de los jóvenes. En esas voces se expresan concretamente diferencias de identidades y exigencias éticas. También debemos proponer la participación entre docentes y entre adultos –familiares, otros profesionales, otras organizaciones, etc.–, así podremos revisar prejuicios y reflexionar sobre la habilitación de procesos de inclusión educativa. La participación de todas y todos se favorece cuando encontramos posibilidades de ser protagonistas de proyectos educativos interinstitucionales a través de los cuales reparamos los espacios curriculares.

La recuperación de las experiencias

Acompañamos el análisis con la recuperación de las experiencias educativas realizadas desde el Proyecto, en tanto nos permiten concebir alternativas pedagógicas inclusivas. Recogemos opiniones, escritos y seleccionamos imágenes con textos a través de los cuales los integrantes de las escuelas han querido mostrar las experiencias en los espacios y los proyectos curriculares. No pretendemos hacer una evaluación del programa, sino dar cuenta de las iniciativas, de las experiencias educativas y de los procesos institucionales abiertos.

La recuperación de la experiencia también está vinculada a las orientaciones para las políticas públicas elaboradas desde los sistemas de protección de derechos humanos en el orden internacional, especialmente en relación con la Convención sobre los Derechos de niñas, niños y adolescentes y Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

EXPERIENCIAS
[●]



En octubre del 2007 se editó *“Educación e inclusión para los jóvenes”*, primera publicación que da cuenta de los dos primeros años del proyecto *“Educación integral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales”*. En ella presentamos las 26 escuelas que participaron y que volvemos a nombrar.

En la publicación pueden consultarse:

- el marco de cooperación y el diseño participativo entre funcionarios, equipos técnicos y docentes
- la indagación de la perspectiva de los docentes
- los talleres sobre ciudadanía
- la indagación de la perspectiva de los adolescentes
- las reflexiones sobre la participación de los jóvenes.

La publicación es una herramienta de trabajo en la elaboración de políticas educativas inclusivas y procura ser un aporte para la elaboración de trayectos educativos de las personas con discapacidad.



Educación e Inclusión para Los Jóvenes

A partir del año 2005 con el Proyecto “Educación integral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales” se plantea la necesidad de repensar el modelo educativo de las escuelas de formación laboral y sus equivalentes. Con la formación laboral se pretendía ofertar una alternativa para la inserción de los estudiantes en el mundo del trabajo. Las propuestas educativas que recibieron históricamente los adolescentes y jóvenes en las escuelas especiales han querido dar posibilidades a quienes “tenían dificultades serias de aprendizaje” en el sistema educativo común.

Durante la década del sesenta, la organización curricular en las escuelas de formación laboral dependientes de Educación Especial se había realizado a partir de oficios, en la mayoría de los casos con apoyos pedagógicos para la alfabetización y para desarrollar habilidades para la vida independiente. Esa matriz curricular e institucional con enseñanza de oficios por un lado y con asistencia pedagógica por otro, permaneció como señal de identidad de las escuelas de formación laboral. Debemos preguntarnos si esa formación estuvo orientada a garantizar una igualdad real para esas personas a través de políticas públicas concurrentes, si las propuestas educativas favorecieron el desarrollo de proyectos de vida independiente.

El sistema educativo, la modalidad de educación especial y las escuelas de formación laboral, han impulsado la búsqueda de respuestas a diversos desafíos:

- ✓ la desigualdad y la fragmentación educativa,
- ✓ la aplicación de nuevos marcos legales,
- ✓ los problemas de marginación social, laboral y educativa de muchos jóvenes,
- ✓ el prejuicio social y la discriminación sobre instituciones y personas,
- ✓ la necesidad de articular las propuestas educativas con las políticas de desarrollo local, y con aquellas destinadas a los jóvenes y adolescentes con discapacidad, etcétera.



Muchas escuelas de todo el país fueron adaptando sus prácticas en relación con políticas educativas que incorporaron estándares encaminados al reconocimiento de la autonomía de las personas en crecimiento. En ese sentido, las escuelas de formación laboral se vincularon con otros servicios de educación especial, incorporando gabinetes, articulaciones y orientaciones con otros niveles y modalidades del sistema educativo. También se relacionaron con escuelas de adultos, centros profesionales y escuelas secundarias en relación con *alumnos compartidos* o derivados entre estas instituciones.

Un proceso de transformación requiere tener en cuenta la historia de las instituciones y de las políticas educativas que les dieron origen, así como una valoración del trabajo docente y del compromiso de los alumnos. Implica, asimismo, pensar en los sujetos y tener en cuenta los marcos legales, teóricos y de políticas que permiten comprender e intervenir en realidades complejas.

La búsqueda de respuestas desde las escuelas de formación laboral, de acuerdo con los marcos legales vigentes, favoreció la formulación de propuestas de educación integral. Por ejemplo, en relación con la constitución subjetiva, social y ciudadana de los jóvenes, la educación debe procurar el máximo de las posibilidades de cada persona, entre otras, las oportunidades de interacción, de socialización, de intercambio y de aprendizaje entre jóvenes. Si entendemos que alumnas y alumnos necesitan una educación que les permita desarrollar su propio proyecto de vida en una construcción dinámica y cooperativa con otros jóvenes y con los adultos, entonces estaremos pensando la educación integral como un proceso de transformación institucional en favor de la igualdad de las personas y de sus oportunidades.

TRANSFORMACIÓN

COMPROMISO



El objetivo de la educación integral ha incidido en muchas decisiones. Corresponde señalar que a partir del año 2007 y luego de un intenso trabajo con equipos de todas las provincias que tuvo como objeto la modificación del cuadernillo del Relevamiento Anual de estadísticas educativas que completan los establecimientos,³ la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) modificó la denominación de las escuelas de “formación laboral” por “escuelas de formación integral”. Entendemos que este cambio de nominación sintetiza un replanteo y un enriquecimiento de las propuestas educativas que los jóvenes están recibiendo en la actualidad. Representa un proceso reflexivo del sistema educativo en su conjunto, no una tarea institucional aislada.

En el proceso de transformación de las escuelas de formación integral en curso resulta fundamental el trabajo conjunto entre docentes de otras instituciones educativas que educan a jóvenes –centros o escuelas pertenecientes al nivel secundario, a la enseñanza técnica, a la formación profesional o a la enseñanza de adultos–. Se trata de una revisión conjunta de las propuestas curriculares en ejes tales como la ciudadanía, salud y trabajo y, también, de la habilitación de espacios y acciones curriculares compartidas.

³ El objetivo final del trabajo fue introducir los cambios necesarios a fin de obtener información relevante en el área de Educación Especial para la toma de decisiones en el marco de la Ley de Educación Nacional. “Educación Especial: Información estadística para la toma de decisiones. Un camino recorrido y a recorrer”, informe elaborado por la Unidad de Información dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación.

⁴ Art. 8, Ley 26.206, publicada en el *Boletín Oficial* con fecha 26 de octubre de 2005.



La Ley de Educación Nacional establece que “la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.⁴



Participación, inclusión y formación integral



El concepto de educación inclusiva se encuentra implícitamente comprendido en el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en los artículos 29 y 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño; y expresamente, entre otros, en la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en 1994 y en la recientemente adoptada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema de educación inclusiva.⁵



⁵ Vernor Muñoz, 2007.



A fin de reaccionar ante la exclusión, según el informe elaborado por Vernor Muñoz, se produce el estrechamiento de la alianza entre los movimientos de "derechos humanos" y los de "discapacitados" que promueve el paradigma educativo conocido como educación inclusiva. La educación inclusiva se basa en el principio de que siempre que sea posible todos los niños deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias. Ella reconoce que todo niño tiene características, intereses, capacidades, y necesidades de aprendizaje particulares y que los alumnos con necesidades educativas especiales deben tener acceso al sistema de educación general y encontrar acomodo en él mediante una pedagogía centrada en el niño. La educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre los alumnos, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación de los alumnos de la enseñanza corriente. Por estas razones, los sistemas educativos deberían dejar de considerar a las personas con discapacidad como problemas que hay que solucionar, y actuar de manera positiva ante la diversidad del alumnado, respetando las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos.⁶

Para desarrollar una educación integral, el sistema educativo necesita abrir instancias, generar estrategias, organizar dispositivos para el intercambio y la reflexión entre funcionarios, equipos técnicos de educación, directivos y docentes de las escuelas. Una de las finalidades de ese accionar coordinado es realizar procesos de indagación que favorezcan la participación de los jóvenes en los proyectos educativos.



El trabajo docente de escuchar a los sujetos de derecho redefine las propuestas educativas y habilita a los jóvenes para ser protagonistas de sus proyectos de vida desarrollando las capacidades más adecuadas. Los procesos de indagación sobre las expresiones y las opiniones de los jóvenes y su sistematización son indispensables para la formulación y el desarrollo de proyectos institucionales y de políticas educativas.

Entendemos que el trabajo en común de los docentes sistematizando las expresiones de los jóvenes durante y después de la indagación permite abordar las necesidades compartidas y las singularidades de grupos y personas. En tal sentido, en las indaga-

⁶ Vernor Muñoz, 2007.

ciones realizadas en el Proyecto (26 escuelas, cinco de Formación Laboral) no se observaron diferencias sustantivas en cuanto a los temas referidos a ciudadanía y participación entre los jóvenes de las diferentes instituciones.

Las percepciones de los jóvenes y los problemas que ellos planteaban eran comunes a ambos grupos, esto favorece la construcción de una mirada sobre las culturas juveniles en relación con las culturas escolares. Por eso y, luego de un camino de análisis, puede producirse un pasaje desde una mirada y un juzgamiento de los otros a un posicionamiento más favorable para la construcción del "nosotros". Muchas escuelas de los diferentes niveles y modalidades se dispusieron para habilitar la construcción de nuevos espacios curriculares y la revisión de los roles y de las responsabilidades de docentes, directivos, familiares y de otros adultos.

Las diferentes escuelas que enseñan a los jóvenes han articulado sus proyectos educativos con escuelas especiales a fin de revisar espacios curriculares y favorecer la circulación de alumnos. Por su parte, la reflexión sobre el trabajo docente ha sido fundamental para la elaboración y la realización de acciones articuladas entre instituciones. Entre otras, la revisión conjunta de las situaciones de limitación del derecho a la educación desde la perspectiva de una educación inclusiva.

Los ejes necesarios de una participación para la inclusión y la formación integral que resultan de la experiencia del programa son:

Escuchar la voz de los jóvenes

Se relaciona con la noción de sujeto de derecho y con los marcos que hacen a la protección integral de los derechos.

Expresar opiniones

Se vincula con la formación de un sujeto social y de un sujeto de conocimiento.

Participar

La exigencia de igualdad en el diálogo es equivalente al reconocimiento del otro en su autoestima, en su autonomía y en sus derechos; permite el tratamiento de las diferencias.

Sin discriminar

Los jóvenes desarrollan capacidades para definir sus proyectos de vida si tienen la oportunidad de identificar prácticas discriminatorias y participan de proyectos contra todo tipo de discriminación.



LOS JÓVENES y EL DERECHO a LA

De las Recomendaciones y Observaciones del Comité de la Convención, se seleccionaron obligaciones del Estado y de la educación para la participación de los chicos. En términos de Alessandro Baratta la democracia necesita que niñas, niños y jóvenes opinen y participen; los adultos tienen responsabilidades en diseñar e implementar los correspondientes arreglos institucionales.⁷

El Comité de la CDN⁸ recomienda a los Estados que tomen medidas para la participación de niñas, niños y jóvenes.



1 “El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad de niñas, niños y adolescentes para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre.”⁹

2 “Debe promoverse la participación del niño en la vida escolar, la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos.”¹⁰

3 Las autoridades públicas, los padres y cualesquiera otros adultos que trabajen con los niños necesitan (...) crear un entorno basado en la confianza, capacidad de escuchar toda opinión razonable que lleve a participar a los adolescentes en condiciones de igualdad (...).¹¹ (...) “Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos. (...)”¹²

4 La participación y las consultas con los niños no han de ser meramente simbólicas, están dirigidas a determinar opiniones representativas. Por eso “El Comité recomienda que la formación en materia de derechos humanos debe utilizar métodos de participación e impartir a los profesionales los conocimientos y las actitudes necesarias para interactuar con los niños y jóvenes sin menoscabo de sus derechos, su dignidad ni el respeto por su propia persona”.

5 “Los niños, incluidos los adolescentes, tienen derecho a participar en las campañas de sensibilización sobre sus derechos hasta donde lo permitan sus facultades en evolución.”

6 (...) el Comité destaca el papel de la supervisión a escala nacional que trata de garantizar que los niños, los padres y los maestros puedan participar en las decisiones relativas a la educación.¹³



participación

7 Recomienda medidas de vigilancia y estrategias integradas con medidas concretas para poner fin a todas las formas de discriminación.¹⁴ Se garantice la participación "a (...) los niños que viven en la pobreza, los niños indígenas, los hijos de trabajadores migrantes, los niños de la calle, los niños con discapacidades y los adolescentes marginados que no estudian ni trabajan, especialmente con respecto a su posibilidad de gozar de servicios adecuados de atención de la salud y de educación."

8 "los Estados Partes deben proporcionar a los adolescentes un entorno seguro y propicio que les permita participar en la adopción de decisiones que afectan a su salud, adquirir experiencia, tener acceso a la información adecuada, recibir consejos y negociar sobre las cuestiones que afectan a su salud. El ejercicio del derecho a la salud de los adolescentes depende de una atención respetuosa de la salud de los jóvenes que tiene en cuenta la confidencialidad y la vida privada (...)."¹⁵

9 El Comité ha prestado atención a los recursos destinados a los niños en los presupuestos.¹⁶ (...) y ha señalado que "las políticas económicas no son nunca neutrales en sus consecuencias sobre los derechos del niño", (...) se advierten "los efectos negativos que tienen los programas de ajuste estructural y la transición a una economía de mercado".¹⁷

10 Se expresa la obligación del Estado de proporcionar a los adolescentes impedidos los medios necesarios para el ejercicio de sus derechos, accesibles a todos los adolescentes con discapacidades y que promuevan su autoconfianza y su participación activa en la comunidad (...).¹⁸



7 Cfr. Beloff, M., 2004, p.36.

8 Convención sobre los Derechos del Niño.

9 Comité D.N.: Observación general N° 1, párrafo 11.

10 Comité D.N.: Observación general N° 1, párrafo 8.

11 Comité D.N.: Observación general 4, párrafo 8.

12 Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 26.061. Buenos Aires, 2005 artículo 2°.

13 Comité D.N.: Observación general 1, párrafo 22.

14 Comité de los Derechos del Niño: Examen de los informes presentados por los Estados Partes en virtud del artículo 44 de la Convención (CDN), Naciones Unidas, 2002.

15 Comité de los Derechos del Niño: Observación general 4, párrafo 40: Observación general del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

16 Comité D.N.: Observación general 5, párrafo 51.

17 Comité D.N.: Observación general 5, párrafo 52.

18 Comité D.N.: Observación general 4, párrafo 35

Habilitar un lugar: entre el respeto y la responsabilidad



En las políticas educativas nacionales, como en las provinciales, se trata de habilitar lugares de aprendizaje para los jóvenes, de hacer posible el encuentro con y entre las personas desde una responsabilidad de adultos que escuchan. La reflexión de la directora de Educación Especial del CGE de la Provincia de Entre Ríos, Flavia Mena, expresa una convocatoria compartida:

Mucho decimos de los jóvenes hoy. A algunos nos trae reminiscencias su presente e inmediatamente lo correspondemos con el que fuera nuestro presente y en ese marco aparece el juicio. Juicio dado desde un tiempo otro, desde un lugar otro, desde una responsabilidad otra, desde un estar siendo otros.

El presente nos pone en juego y exige de nosotros, como adultos, una acción que implica tanto respeto como responsabilidad, que implica responder, al decir de Derridá.¹⁹ Al primero lo relacionamos con la distancia, el espacio, la mirada... aquí; y al segundo con el tiempo, la voz, la escucha...ahora.



Y de ambos surge en mí esa imagen, con la que algunos tuvimos la posibilidad de volar, imaginar, trascender y recrear nuestras mocedades, el momento en que Juan invita a su amigo Rafa, luego de haber roto con la imposibilidad de la barrera, al decirle entre el aquí y el ahora, ¿no crees que podremos volver a vernos un par de veces? Sí, es Juan Salvador Gaviota el que nos invita en el hoy a hacer posible el encuentro con aquellos, con los jóvenes.²⁰ Y hacer de este mundo, que puede ser su cuerpo, su casa, su escuela, su barrio, su ciudad, su espacio y su tiempo... un lugar para habitarlo.

Mundo que compartimos, y que al igual que él, habitamos, pero que a diferencia de él, tenemos la responsabilidad de imprimir un legado para que ellos, los jóvenes, nuestros herederos inmediatos, portadores de lo que definimos y decidimos trascender, atesoren y sean capaces de transmitir a otras y otros herederos como Juan... como Rafa.

19 Derridá, Jacques y Dufourmantelle, Anne, *La hospitalidad*, Bs. As., Ediciones de La Flor, 2000.

20 Richard Bach, *Juan Salvador Gaviota*, Bs. As., s/e, 1985.



Proyecto PNUD
"Sentados en la vereda de
enfrente"
ESCUELA Nº 136 "José Hernández"
- Colonia Avellaneda
Dpto. Paraná - Entre Ríos



En este sentido, vale destacar que desde el Consejo General de Educación de Entre Ríos se esgrime como política educativa la formación integral del joven, desarrollando los ejes de cuidado de sí, ciudadanía y formación laboral. Propendiendo acciones conjuntas entre las Direcciones de Educación de: Nivel Medio, Técnico Profesional, Privada y Especial. Porque asimos la responsabilidad de educar como un acto que trasciende, nos trasciende al mañana.

Valga en este reconocimiento la reflexión acerca de sus lugares y nuestros lugares, puesto que este habitar el mundo sólo es posible desde el respeto y la responsabilidad puestos en acto en la presencia, la escucha, la palabra y la confianza.

Presencia real, tangible y cotidiana, escucha paciente y silenciosa para que su voz pueble nuestros espacios, palabra sincera, que como la de Juan invita a Rafa, y confianza que nos enlace en lo cotidiano para proyectarnos al mañana, al porvenir.



Propuestas interinstitucionales



La transformación de las escuelas de formación laboral en escuelas de educación integral trae aparejada la necesidad de un cambio en las prácticas pedagógicas, proponiendo el trabajo en conjunto entre diferentes áreas e instituciones educativas; es decir, se trata de recuperar la articulación al interior de la modalidad de la educación especial y con todas las propuestas educativas para jóvenes del sistema educativo, habilitando la participación de la sociedad civil.

Entre otros objetivos, el trabajo entre instituciones se propone la elaboración de propuestas educativas interinstitucionales. En la experiencia del Programa implicó diferentes tipos de actividades con alumnas y alumnos –torneos, espacios de talleres y producciones, etc.–. Debemos destacar que los procesos de intercambio motorizaron modificaciones fundamentales sobre el proyecto institucional. Los aspectos que se manifestaron como una constante fueron los relativos a la comunicación y a la toma de decisiones, a los sentidos de la educación integral de adolescentes y jóvenes, a los procesos de inclusión e integración de alumnos y alumnas, a las condiciones para enseñar y aprender.

Como resultado, es importante resaltar la creación de nuevas preguntas desde el interior de las instituciones, a partir de la articulación entre sus actores. Un propósito es identificar problemáticas comunes entre escuelas de formación laboral –o, en general, escuelas de educación especial–, y escuelas medias –o escuelas técnicas, o de formación profesional–. Alcanzarlo supone encontrar preguntas diferentes de las que todos los días se formulan acerca del quehacer docente.

¿Qué dimensiones de la experiencia de cada equipo docente podrían ser compartidas con los otros equipos? ¿Qué recursos, conocimientos, experiencias transitadas podrían ofrecerse mutuamente? ¿Cuáles son las barreras que suponemos que se encontrarán? ¿Qué caminos desarrollados tiene cada institución en relación con la salud, la ciudadanía y el trabajo? ¿Es la temática de la inclusión social de los alumnos un problema que sólo atañe a las escuelas especiales, o es compartido por ambas? ¿Qué multiplicidad de miradas admite la temática de la inclusión educativa?



El trabajo de articulación e interacción entre instituciones, de sus directivos, docentes, alumnos y familias, estuvo orientado por políticas de inclusión y de formación integral. Las tareas favorecieron:

**La identificación de potencialidades y necesidades de cada institución.
La valoración de la complementariedad de los saberes para la formulación de proyectos educativos sostenibles.**

En la experiencia del Proyecto, a medida que se sucedían los encuentros, la incertidumbre se fue desdibujando. Fue quedando en claro que el tratamiento de las nuevas preguntas sólo podría realizarse si se avanzaba sobre nuevas formas de preguntar. Los interrogantes que habitualmente estaban presentes en la práctica pedagógica debían ser complementados o transformados, incluyendo a los demás, atendiendo las diferencias. Para las escuelas de educación especial, por ejemplo, “las diferencias” provenían de las escuelas medias. Una de las razones de las diferencias era que, al hablar de las prácticas habituales, tenían formas distintas de concebir el proyecto y las prácticas curriculares. Por ejemplo, la organización por materias y la organización por talleres.

Estas nuevas preocupaciones resultaron, entonces, comunes a los diferentes tipos de instituciones. El análisis conjunto de las indagaciones iniciales realizadas en el marco del Proyecto, ayudó a hacer visible lo común en lo diferente. Animó a reflexionar acerca de las preocupaciones comunes que surgían entre adolescentes de las distintas escuelas en torno a la temática de la participación social o el acceso a la información sobre salud.

La intervención coordinada de supervisores y funcionarios

La coordinación entre instituciones se habilita en el diálogo sobre políticas públicas, sobre derechos constitucionales, sobre cuestiones específicas del derecho social a la educación. El modelo y la propuesta de participación son contenidos en cada encuentro, entre funcionarios, supervisores, docentes, familias y estudiantes.



El diálogo con la presencia de funcionarios y supervisores permite visualizar al sistema educativo en su conjunto; muchas veces el destino de las escuelas parece decidirse sin repensar las relaciones entre los dispositivos –equipos, escuelas, programas, etc.–. En ese sentido, también puede habilitar el trabajo entre instituciones y equipos al replantear fines y objetivos de la educación, repensar los compromisos y tareas de todas y todos hacia la inclusión educativa real.

La desinfrantilización del abordaje de las necesidades educativas de los jóvenes y de las personas con discapacidades.

El “otro” como menor no tiene posibilidades de ser partícipe en las decisiones, de alguna manera es alguien que “nunca será adulto”. Hay muchos modos para negar el estatuto de persona en crecimiento. En este texto la desinfrantilización está considerada como educación desde una perspectiva de sujetos de derecho y del derecho social a la educación.

El compromiso desde el trabajo docente, desde las tareas de los jóvenes, desde las organizaciones y grupos de la comunidad, se realiza en los proyectos educativos colectivos.

Compartiendo interrogantes, construyendo nuevos problemas y desafíos, las instituciones crearon proyectos que proponían no centrar la atención en los alumnos integrados, sino integrar principalmente a las instituciones reformulando dispositivos para la inclusión. La discusión sobre “el caso del alumno X” en el marco de instituciones que permanecen intactas, sin cambios, se visualizó como uno de los principales escollos para la integración y la inclusión. No se trataba de analizar la posibilidad de integración de un caso sino, primeramente, de generar espacios para revisar en conjunto las situaciones de limitación del derecho a la educación desde la perspectiva de las exigencias de educación inclusiva.

Como fruto de estas acciones fue posible habilitar encuentros y presencias de alumnos con necesidades educativas especiales en distintas escuelas y hacerlos protagonistas de acciones educativas “comunes”, pero ya no como “el caso” sino como protagonistas de una experiencia a nivel institucional e interinstitucional. Asimismo es necesario señalar la vinculación entre la propuesta de una articulación interinstitucional y la participación que implica, a su vez, interacción. Ésta se dio tanto en el plano de los docentes como entre los jóvenes.

Interactuar significó

Forjarse como sujetos

Comprender el significado de igualdad

Deshacerse de prejuicios

Aprender de los propios errores

Reconocerse en la capacidad de enseñar a otros





Los jóvenes, sujetos de pleno derecho y sujetos de la formación integral

La educación integral para jóvenes y adolescentes procura la constitución de sujetos de pleno derecho, independientemente de las condiciones o de las diferencias de cualquier índole. Este paradigma surge como respuesta a las limitaciones de una cultura tutelar, calificada como patriarcal, utilitarista y segregadora. Esta transformación puede relacionarse con las insuficiencias de los dispositivos de educación especial y, también, con las políticas de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales cuando contribuyen a la estigmatización de las personas.²¹ Nos preocupa el tratamiento del alumno como “integrado”, tanto como la reflexión sobre los alumnos como si ellos fueran “casos”; el desafío de una educación integral son los dispositivos y las políticas para que los jóvenes sean sujetos de la educación.

El concepto educación integral para jóvenes y adolescentes se encuentra implícitamente comprendido en diversos instrumentos normativos del denominado derecho internacional de los derechos humanos.²² De esta manera, la educación como derecho humano se relaciona con los derechos sociales, con las responsabilidades del Estado, con la educación como un derecho humano que debe ser protegido, con la vulneración del derecho a la educación como un problema de políticas públicas, con la participación de los jóvenes como sujetos de derecho, etcétera.

Contamos con marcos legales²³ nacionales e internacionales que orientan expresamente cambios y permiten articular las nociones de protección integral y de formación integral. Estas definiciones introducen modificaciones que favorecen una transformación de modelos y prácticas tutelares hacia una cultura de la protección integral de los derechos. Entre las normas a las que hacemos referencia, se encuentra la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes basada en la Convención sobre los Derechos del Niño, que posiciona a niñas, niños y adolescentes como sujetos plenos de derecho.



21 Puede consultarse el Informe del Relator Especial Vernor Muñoz, 2007, en cuanto a una posición crítica sobre las políticas de integración y su comparación con las políticas de inclusión.

22 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención sobre los Derechos del Niño.

23 Entre otras: Ley 21.061, Ley 26.075, Ley 26.206 y la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2007.

Pero no es suficiente que las leyes estén, también que podamos trabajar con ellas. Proponemos que sean relevantes en los diálogos cotidianos para:

- ✓ orientar una acción,
- ✓ formular una estrategia pedagógica,
- ✓ establecer procedimientos,
- ✓ reflexionar sobre las interpretaciones atendiendo jerarquías normativas,
- ✓ saber relacionar nociones normativas,
- ✓ generar alternativas,
- ✓ pensar más articuladamente las relaciones entre los objetivos institucionales y las finalidades de la educación.



24 Comité de los Derechos del Niño, Observación general 5, Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, Párrafo I, 2003.

En síntesis, contar con marcos legales es hacer que formen parte de la fundamentación de muchas decisiones relativas al derecho a la educación, incluyendo a los jóvenes como sujetos de derecho.

Las leyes de protección integral de la infancia hacen un aporte para la construcción de una mirada crítica sobre el papel de los adultos en las culturas tutelares. La formación de docentes y alumnos debería estar orientada por las normas que nos habilitan para realizar una crítica sobre nuestras costumbres y nuestra cotidianeidad. En este sentido, para ser un sujeto pleno de derecho un factor clave es la participación.

Los jóvenes que participaron en las indagaciones realizadas dentro del Programa expresaron sus necesidades en relación con la protección integral de los derechos. Aunque muchas veces naturalizan relaciones de subordinación y de dependencia y, entonces, se sienten ajenos a cualquier decisión que se tome en la escuela.

Si bien el Estado es quien asume obligaciones en virtud de la aplicación de los instrumentos internacionales para el ejercicio de los derechos humanos de los niños y de los jóvenes, es necesario contar con la participación de todos los sectores de la sociedad y, desde luego, con los niños y jóvenes.²⁴

El Estado Nacional, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad garantizando la igualdad, la gratuidad y la equidad en el ejercicio del derecho a la educación. La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover la capacidad de definir su proyecto de vida basado en valores.

La formación integral apunta a desarrollar todas las dimensiones de la persona. Pretende habilitar tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. Para ello es fundamental brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. Además, con paz, igualdad, respeto a la diversidad, justicia y bien común.



Esa posibilidad educativa de promover las capacidades para definir el propio proyecto de vida se encuentra en las exigencias y en la generación de espacios de hospitalidad –lo contrario a la hostilidad– y de empatía. Derridá se refería a la posibilidad del dueño de casa de alojar las preguntas del huésped como hospitalidad, poniendo en evidencia la asimetría de quien maneja las reglas de juego. En cambio, desde la hostilidad se generan dispositivos para la tortura, un ejemplo es el juicio y la condena a muerte de Sócrates, quien preguntaba como extranjero, y fue condenado por no naturalizar las reglas de la ciudad-estado.²⁵

25 Derridá, Jacques y Dufourmantelle, Anne, *La hospitalidad*, op.cit.

En el mismo sentido, recuperamos el pensamiento de Fernando Ulloa:

Por un lado, la “empatía” que garantiza el suministro de lo necesario para el niño. La segunda producción es el ‘miramiento’ en su significado de mirar con considerado interés, con afecto amoroso, a quien habiendo salido de las propias entrañas, es reconocido sujeto distinto y ajeno. Si la empatía garantiza los suministros necesarios a la vida, el miramiento promueve el gradual y largo desprendimiento de este sujeto hasta su condición autónoma. Es más, el miramiento acota la empatía para evitar sus abusos.

La ternura supone tres suministros básicos: el abrigo, el alimento y el “buen trato”. Después de pensar mucho acerca de cómo nombrar el afecto de ternura, terminé definiéndolo como buen trato, como trato pertinente. Pero fundamentalmente un trato que alude a la donación simbólica de la madre hacia el niño.

En la medida que la madre, y demás dadores de la ternura, desde la empatía y el miramiento, decodifican las necesidades traduciéndolas en satisfacción merced a los suministros adecuados, estas necesidades satisfechas irán organizando un código comunicacional presidido por la palabra. (Entendemos por “palabra” toda alternativa de lenguajes posibles.) El infante irá tomando palabra, construyendo una lengua. Por supuesto que buen trato alude al sentido generalizado de la ternura como referente al amor. Un buen trato del que derivan todos los “tratamientos” que el sujeto recibe a lo largo de la vida, en relación con la salud, la educación, el trabajo, de hecho con el amor. También de buen trato proviene ‘contrato’ social, el solidario que preside toda relación humana.²⁶

26 Ulloa, Fernando, *Sociedad y crueldad*. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. 5 - 8 de abril de 2005, Huerta Grande, Córdoba. Panel: Brecha social, diversidad cultural y escuela.



Derechos de niñas, niños y adolescentes

¿Cómo pensamos los derechos? Bauman afirma que la responsabilidad hacia los niños y niñas puede ser pensada como la ética de una caricia: “la mano que acaricia siempre se mantiene abierta, nunca se cierra para asir”, jamás demanda posesión. Y este es el sentido más profundo de lo que llamamos “derechos”.²⁷

La responsabilidad es un cuidado hacia los otros que reconoce y respeta los proyectos de vida y no los somete como objeto o posesión, por ello el otro es sujeto de derecho. Este cuidado, esta caricia, esta protección forma parte de las decisiones cotidianas que deben ser evaluadas por su sentido de la justicia. Este cuidado habilita el reconocimiento de daños y perjuicios, el poder escuchar a los sujetos y el dar lugar a intervenciones reparatorias. Los perjuicios y daños son parte central de lo que cualquier cultura pública y cualquier sistema de derecho pueden manejar; son, por lo tanto, un factor básico de la persuasión y de la argumentación pública en todos los ámbitos, más aún cuando se trata de instituciones de enseñanza y de personas en crecimiento.



“la mano que acaricia siempre se mantiene abierta, nunca se cierra para asir”

La reparación es una reacción, en el plano del derecho, a la crueldad humana, a la violencia en el trato con los semejantes, a la impunidad de los responsables por parte del poder público, a la indiferencia y el olvido del medio social. Esta reacción del orden jurídico quebrantado y de observancia de los derechos humanos, se mueve por el espíritu de solidaridad humana, nos enseña que el olvido es inadmisibile.²⁸ Esta solidaridad se expresa en el ámbito educativo en la crítica al paradigma de la cultura tutelar y en generación de sistemas realmente protectores e inclusivos, más aún cuando los sujetos hayan tenido históricamente vulnerados sus derechos.

²⁷ Bauman, Zygmunt, *Ética posmoderna*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

²⁸ Cançado Trindade, A.A., Voto Razonado en el Caso Bulacio vs. Argentina, Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2003.



La educación constituye una herramienta de vital importancia para lograr la inclusión social y permite el posicionamiento de las personas en relaciones de igualdad al desarrollar sus potencialidades para conocer, reflexionar e intervenir sobre el mundo. Desde este paradigma, la Ley de Educación Nacional propone una educación íntimamente vinculada con la construcción de una sociedad más justa. Esta ley propone “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.²⁹

En el mismo sentido la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes³⁰ produjo un cambio sustancial en la caracterización de la infancia como sujeto de pleno derecho. Erradicó el enraizado sistema tutelar o de patronato existente en la Argentina para dar inicio a un nuevo paradigma de protección integral. Su objeto es la “protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte”. Se asegura su “máxima exigibilidad” sustentado en el interés superior del niño.³¹



29 Conforme art. 11 inc. e, Ley 26.206.

30 Publicada en el *Boletín Oficial*, 26 de octubre de 2005.

31 Conforme art. 1, Ley 26.061.

32 Conforme arts. 2, 3 y 24, Ley 26.061.

Esta consagración del interés superior del niño impone un límite que debe guiar toda política pública relativa a la infancia. En este sentido, se entiende como “interés superior del niño, de la niña y del adolescente” la satisfacción máxima, integral y simultánea de los derechos y garantías de dicho grupo. Para ello se debe respetar:³²

- ✓ Su condición de sujeto de derecho.
- ✓ El derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos y que su opinión sea tenida en cuenta conforme su madurez y desarrollo.
- ✓ El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural.
- ✓ Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- ✓ El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes, y las exigencias del bien común.
- ✓ Su centro de vida: el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

Cotidianamente nos encontramos con situaciones de conflictos de derechos. En ellas es indispensable que los adultos que intervienen, más allá de los roles y responsabilidades específicas, puedan preguntarse cuáles son los derechos vulnerados, cuáles son los derechos que deben estar protegidos. En este sentido, es necesaria la cooperación para revisar los dispositivos de protección y para favorecer en cada caso la atención del “interés superior del niño”.

La ley establece enfáticamente la responsabilidad gubernamental en garantizar el cumplimiento de las políticas públicas con carácter federal.³³ Por su parte, señala que la comunidad, por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes.³⁴

La ley caracteriza y dimensiona los derechos de la infancia a fin de lograr su plena satisfacción a partir del diseño, planificación e implementación de políticas públicas que garanticen su cumplimiento y otorguen protección integral frente a una situación de vulneración, restricción o amenaza. Por su parte, impone a todos los organismos del Estado el deber de adoptar todas las medidas administrativas, legislativas, judiciales y de otra índole.³⁵

Se crea un entramado de los derechos a la vida, a su disfrute, protección y a la obtención de una buena calidad de vida,³⁶ del derecho a la dignidad y a la integridad personal ya sea física, sexual, psíquica y moral. El efectivo goce de la dignidad se completa con el respeto a la vida privada y a la intimidad familiar.³⁷

El respeto por la identidad de las niñas, niños y adolescentes importa el reconocimiento de varias aristas que configuran el moldeado de la subjetividad de la infancia. El derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen, al conocimiento de quiénes son sus padres, a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia, implican la indagación sobre historias individuales y colectivas.³⁸



La ley establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la atención integral de su salud, a recibir la asistencia médica necesaria y a acceder en igualdad de oportunidades a los servicios y acciones de prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud.³⁹ También confiere el derecho de los adolescentes al trabajo limitado por la protección legal establecida la legislación vigente y los convenios internacionales sobre erradicación del trabajo infantil.⁴⁰ Por su parte, se obliga a los organismos del Estado a establecer políticas y programas de inclusión para las niñas, los niños y adolescentes, que consideren los recursos y la situación de los mismos y de las personas que sean responsables de su mantenimiento.⁴¹

33 Conforme art. 5, Ley 26.061.
34 Conforme art. 6, Ley 26.061.
35 Conforme art. 29, Ley 26.061.
36 Conforme art. 8, Ley 26.061.
37 Conforme art. 10, Ley 26.061.

38 Conforme art. 11, Ley 26.061.
39 Conforme art. 14, Ley 26.061.
40 Conforme art. 25, Ley 26.061.
41 Conforme art. 26, Ley 26.061.



Un sistema de protección integral

¿Cuál es el derecho vulnerado? ¿Cuál el derecho que no puede dejar de estar protegido? Las situaciones conflictivas implican choques de derechos. Quienes están involucrados, quienes desean cooperar, quienes tienen obligaciones y responsabilidades en la transformación de la situación y en la reparación de los daños producidos, necesitan comprender los conflictos de derechos para saber cuál es el derecho que no puede dejar de estar protegido de acuerdo con la Constitución Nacional.

Una situación de conflicto de derechos debe ser transformada sabiendo qué derechos se encuentran en juego. Las pautas de interpretación en la valoración y la jerarquía de los derechos deben estar orientadas hacia la mayor y mejor protección de los derechos de los sujetos implicados. Entre los criterios interpretativos se encuentra el denominado “principio pro persona” que debe primar en cuanto siempre se tiene que propender a la interpretación más favorable para la satisfacción y la protección integral de los derechos.

La protección integral requiere tener en cuenta la jerarquía normativa, la superioridad de las normas constitucionales y, con ellas, la de todas las normas del derecho internacional de los derechos humanos. Esa mirada de los derechos humanos establece que no pueden ser vulnerados y que deben ser protegidos como tales. Justamente, la interpretación de las normas debe hacerse siempre en relación con otras normas de jerarquía superior, de manera que permitan comprenderlas y aplicarlas con mayor precisión y con mayor pertinencia para el respeto a los derechos de todas y todos.

Los sistemas de protección locales se basan en normas e instituciones del sistema universal de derechos humanos (ONU) y del sistema interamericano (OEA), entre otros. Estos sistemas establecen estándares de derechos a los cuales los Estados deben sujetarse para cumplir con sus obligaciones internacionales acorde con las exigencias de los derechos humanos. Entre las convenciones destacamos la relevancia de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) por el potencial que tiene sobre la igualdad de las personas. Pensemos, por ejemplo, en las definiciones sobre comunicación y lenguaje que propone:



42 Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 2.
43 Conforme art. 32, Ley 26.061.
44 Conforme art. 35, Ley 26.061.
45 Conforme art. 30, Ley 26.061.
46 Conforme art. 31, Ley 26.061.
47 Ley 26.206 de Educación Nacional.

“La *comunicación* incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. Por *lenguaje* se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal.”⁴²

La Ley 26.061 crea un completo sistema de protección integral de la infancia conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas,⁴³ de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes.⁴⁴

La Ley 26.061 impone diversos niveles de obligaciones y responsabilidades a fin de garantizar la vigencia plena de los derechos. Todo miembro de un establecimiento educativo y de salud, público o privado, y todo agente o funcionario público que tuviere conocimiento de la vulneración de derechos de las niñas, los niños o los adolescentes, deberá comunicar dicha circunstancia ante la autoridad administrativa de protección de derechos en el ámbito local, bajo apercibimiento de incurrir en responsabilidad por dicha omisión.⁴⁵

Asimismo, el funcionario público encargado de recibir denuncias sobre vulneración de derechos de la infancia tiene la obligación de recibir y tramitar dicha denuncia en forma gratuita a fin de garantizar el respeto, la prevención y la reparación del daño sufrido, con las responsabilidades penales que su incumplimiento originan.⁴⁶ Las medidas deben tener como finalidad la preservación o restitución a las niñas, los niños o los adolescentes, del disfrute, goce y ejercicio de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias.

Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes.⁴⁷





Educación para una sociedad justa



48 Ley 26.206 de Educación Nacional.

49 Constitución Nacional, art. 14, "Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: (...) de enseñar y aprender".

50 Conforme Constitución Nacional, art. 75, inc. 22.

La Constitución Nacional establece el derecho de enseñar y aprender.⁴⁹ Esta consagración se ha visto reforzada con la jerarquización constitucional de tratados del derecho internacional de los derechos humanos⁵⁰ que contienen artículos específicos relativos al derecho a la educación. En ese marco, a fines de 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN), en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

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

Se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Se trata de medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (art. 79), asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

El sistema educativo nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, de gestión cooperativa y social de todas las jurisdicciones del país. La Ley establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los cinco años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria.

Por otra parte, la educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (art.42)

Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley 26.061, establecerán los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, a fin de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial. Luego, y con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

- ✓ Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- ✓ Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- ✓ Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar (art. 44).



La educación secundaria tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (art. 30). Para ello es necesario establecer disposiciones que garanticen:

- ✓ la revisión de la estructura curricular (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios),
- ✓ las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los jóvenes (tutores/as y coordinadores/a),
- ✓ la creación de espacios extracurriculares (actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza,
- ✓ la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura),
- ✓ la inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales,
- ✓ el intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos para cooperar en el desarrollo comunitario,
- ✓ la atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales.

La discusión para lograr acuerdos desde la modalidad

La educación integral debe realizarse en el desarrollo de una trayectoria dentro del sistema educativo. Se habilitan entonces diferentes intervenciones que deben estar coordinadas en relación con los tiempos, recursos y necesidades educativas de alumnas y alumnos.

Los encuentros regionales y federales de Educación Especial han favorecido la reflexión sobre las políticas nacionales, la revisión de los dispositivos y las estrategias propios de la modalidad Educación Especial. En los encuentros han participado las direcciones provinciales y la coordinación nacional de Educación Especial, también los equipos técnicos que trabajan en esta modalidad, como los funcionarios provinciales y técnicos de otros niveles y modalidades.⁵¹ Consideramos indispensable recoger algunos debates y acuerdos provisorios durante el 2008.

- ✓ Una primera cuestión es que desde la modalidad se trata de pensar e intervenir para hacer posible la trayectoria educativa integral de personas con discapacidad.
- ✓ Todas las personas poseen necesidades educativas; se procura revisar la idea de persona con necesidad educativa especial.
- ✓ El Estado debe actuar con celeridad en las situaciones de inclusión en las cuales resulta imperioso desplegar recursos que permitan los apoyos específicos, para asegurar una educación que responda a sus necesidades educativas.
- ✓ El principio de inclusión debe transitarse desde las instancias políticas y jerárquicas de decisión, ya que si hay fragmentación, es difícil la integración y el respeto a la diversidad en el sistema educativo.
- ✓ Se deben regular y sistematizar los procesos inclusivos que ya se encuentran iniciados desde otros niveles educativos y no cuentan hasta el momento con apoyos de la Educación Especial.
- ✓ Deberá revisarse también el paradigma inclusivo hacia adentro de la Educación Especial, tendiendo a superar el criterio de organización de las escuelas especiales por discapacidad.
- ✓ La trayectoria educativa integral es trazada para y con cada alumno. Así se determinan las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones; se definen la continuidad en los servicios con las estrategias más adecuadas desde la modalidad con la implicación del sistema educativo en su conjunto.

51 Encuentros regionales Centro, Cuyo, NEA, NOA y Patagonia y encuentros nacionales durante los años 2007 y 2008.

- ✓ Se debe acordar la configuración de servicios de apoyo y las políticas relativas a ellas: atención, asesoramiento, capacitación, provisión de recursos, cooperación y seguimiento.
- ✓ La Educación Especial deberá trascender los espacios físicos habituales y desarrollar su actividad en diferentes ámbitos y en el respeto de las necesidades educativas según el nivel por el que transite el alumno, en función de sus posibilidades de participación.



El principio de inclusión debe transitarse desde las instancias políticas y jerárquicas de decisión

La formación integral y las instituciones educativas

La responsabilidad principal e indelegable del Estado es proveer una educación integral, permanente y promover la capacidad de las personas de definir su proyecto de vida. Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta Ley (art. 86).



Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, entre otras, la perspectiva regional latinoamericana en el marco de la construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad; la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos que quebraron el orden constitucional, con el objeto de generar la plena vigencia de los derechos humanos; el conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes; el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos; los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos.

Estos contenidos curriculares se relacionan con promover el aprendizaje de saberes científicos para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea; comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social; estimular la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura; brindar a las personas con discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos; brindar una formación integral en cuanto a una sexualidad responsable; fortalecer la identidad nacional.

Estas finalidades y contenidos curriculares se desarrollan en la institución educativa cuando se favorece y articula la participación de los distintos actores que integran la comunidad educativa.⁵² La organización de las instituciones educativas sigue los siguientes criterios generales:⁵³

- ✓ Define como comunidad su proyecto educativo con la participación de todos.
- ✓ Promueve modos de organización que garanticen dinámicas democráticas.
- ✓ Adopta el principio de no discriminación en el acceso y la trayectoria educativa.
- ✓ Brinda a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes.
- ✓ Promueve la articulación entre instituciones de una misma zona.
- ✓ Promueve la vinculación intersectorial e interinstitucional.
- ✓ Desarrolla procesos de autoevaluación institucional.
- ✓ Realiza adecuaciones curriculares.
- ✓ Define su código de convivencia.
- ✓ Desarrolla prácticas de mediación.
- ✓ Promueve iniciativas en el ámbito de la investigación pedagógica.
- ✓ Mantiene vínculos regulares y sistemáticos con el medio local.
- ✓ Promueve la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar.
- ✓ Favorece el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- ✓ Promueve experiencias educativas fuera del ámbito escolar.

52 Conforme el art. 122 de la Ley, integran la comunidad educativa, entre otros: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

53 De conformidad con la enunciación contenida en el art. 123, Ley 26.206.

Las instituciones educativas trabajando con estos marcos legales, pueden habilitar procesos participativos en la elaboración y en el sostenimiento colectivo de los proyectos educativos como institución, pero también interinstitucionales y comunitarios.

Los proyectos educativos son el resultado de un proceso de construcción de un conocimiento público –que debe ser parte de discusiones públicas– y del desarrollo de un vínculo de confianza mutua –una confianza entre personas con carácter público–. Por eso el respeto a las leyes y a las personas se realiza en un entramado ético de la convivencia; en esta convivencia resulta indispensable dar tratamiento a los principios de igualdad y de justicia; de empatía y de solidaridad; también a la transformación de situaciones de discriminación, de censura, de dogmas y antagonismos, de prejuicios y de estigmatizaciones. Es colectivamente como resulta posible educar en una comunidad con capacidad para reflexionar sobre daños, perjuicios y reparaciones, para transformarlas cooperativamente como resultado de políticas públicas concurrentes.

La confianza en un proyecto colectivo que, al mismo tiempo, nos educa y nos orienta en el derecho a la educación. Esa confianza requiere el compromiso con una protección especial para los procesos de crítica. El derecho a la crítica es el último que debería ser retirado o limitado para que resulte sostenible ese vínculo de confianza. Sólo de este modo las instituciones educativas están en condiciones de realizar los criterios generales descriptos en la ley, entendiendo que su accionar se da en un sistema educativo que tiene capacidad para intervenir haciendo visible las alternativas de acción más favorables para los derechos de las personas involucradas.



Miradas sobre los jóvenes



En el sistema educativo, en sus instituciones, en la relación pedagógica y en el trabajo docente necesitamos compartir, plantear acuerdos y desacuerdos, expresar percepciones sobre los jóvenes, sus necesidades y sus proyectos de vida. En cualquier caso, los adultos debemos escucharnos y trabajar sobre los desacuerdos para habilitar la realización de un proyecto educativo colectivo.

Ante la imagen de los adolescentes y jóvenes generalmente se pone el acento en términos como inadaptación social, inestabilidad emocional, comportamientos violentos, discriminación; sin embargo, esta concepción negativa debe contraponerse a otra más optimista en la que se acentúen sus aspectos positivos. Se hace imprescindible tener en cuenta su paso por una etapa de transición y crisis donde deben tomar múltiples decisiones, consolidar su identidad, desarrollar un sistema de valores y también tener protagonismo en su grupo de pares.

Docentes de Las Talitas, Tucumán

“Al hablar de los jóvenes hablamos de amores, rebeldías, decepciones, dudas, miedos, estados de confusión, impotencia y angustia, pero también hablamos de futuros y proyectos en un contexto sociocultural en crisis, en el que el adulto es quien debe acompañar y sostener al joven en este encuentro de un lugar en el mundo.”

Escuela de Educación Especial y
Capacitación Laboral N° 521, “Comodoro Martín Rivadavia”.



Una política de educación integral necesita de procesos de reflexión entre las instituciones acerca de las problemáticas que pueden abordar de manera conjunta y complementaria. Cuestiones como la formación para la ciudadanía, la salud o el trabajo, entre otras, se conjugarán con preguntas acerca de las necesidades, motivaciones o experiencias de los propios jóvenes. Los interrogantes requieren tratamiento institucional e interinstitucional y, para ello, las narrativas y las voces de los jóvenes no pueden estar ausentes.

Desde estas nociones sobre políticas públicas y, sobre la base de los contextos normativos citados, se ubica en un lugar central el tema de la adolescencia y de la juventud: “ante todo, jóvenes”. Las instituciones educativas que trabajan con alumnos con alguna discapacidad –escuelas medias, escuelas de formación laboral, escuelas de formación profesional, escuelas de adultos, etc.– deben anteponer la identidad como jóvenes a aquellas categorizaciones que los alejan de manera global de las experiencias educativas pensadas para toda una generación. Y esto no significará abandonar la preocupación o los conocimientos acerca de la construcción de lo específico de cada discapacidad o de una experiencia pedagógica. Siempre y cuando no sea aquella que estigmatiza y que limita al joven con discapacidad.

Sostener que ante todo son jóvenes no significa pensar desde la categoría de homogeneidad. Mucho se ha teorizado durante las últimas décadas acerca del concepto “culturas juveniles”. La posición que adoptemos nos dará marco para interpretar las formas de expresión de opiniones, emociones y motivaciones de los adolescentes. En la comprensión y la explicación de las culturas juveniles intervendrán una diversidad de dimensiones que definen singularidades; para ello es indispensable una mirada crítica sobre las clásicas dimensiones de la sociología, como la ubicación en el estrato social, o las de la psicología, como las explicaciones basadas en las patologías; hacen falta variables que permitan abordar las identidades juveniles con toda su complejidad.

Una política de educación integral convoca a captar las singularidades que acaecen en las distintas escuelas, en los barrios, en las comunidades, para que sea posible ampliar y abrir la mirada y dar lugar a lo nuevo. Especialmente, para pensar críticamente una serie de categorías que clasifican a los jóvenes, que circulan por el imaginario social y cultural, que preconfiguran conductas, estrategias y que pretenden incidir en políticas públicas.

Voces de los jóvenes y políticas públicas



Las miradas patologizantes acerca de las juventudes todavía pueden estar a la orden del día. Una de las de mayor influencia, sustentada durante años desde teorías científicas, ha sido la que vincula de manera lineal características de los núcleos familiares de los alumnos con sus desempeños escolares. Durante años lo que hoy se denomina nuevas configuraciones familiares, han recibido miradas que estigmatizan; obviamente esta mirada se hacía presente en las instituciones educativas. ¿Cuántos alumnos que hoy son jóvenes de escuelas de educación especial han sido “derivados” desde esas perspectivas?

Otras categorías, por ejemplo, las vinculadas a las condiciones de pobreza, se han considerado determinantes en las posibilidades de aprender, o la discapacidad de un joven ha sido impedimento para compartir espacios de aprendizaje y socialización con otros jóvenes. Estas categorías son preocupantes cuando se usan para discriminar y no para promover la superación de situaciones problemáticas, también cuando priven a los adolescentes de una enseñanza con los contenidos propios de las culturas juveniles.

Las narrativas de los jóvenes, sus visiones acerca de la educación y sus problemas, tendrán tintes diferentes según las provincias y los contextos regionales, pero sobre todo, según las propuestas educativas que han recibido. Analizar las culturas juveniles en relación con las culturas de cada institución educativa se constituye en una actividad de inestimable riqueza.

Estas conformaciones culturales podrán ser observadas a través de múltiples elementos relacionados con la promoción de la autonomía de los jóvenes, las maneras de estimular su creatividad y su participación en proyectos, los espacios abiertos para que aprendan a participar, a expresar opiniones o para acordar pautas de convivencia entre jóvenes y con los adultos, etc. También las estrategias que permiten a la institución educativa generar modalidades de desarrollo de nuevas capacidades para la vida.



Una política de educación integral se construye indagando entre adultos y jóvenes con preguntas acerca de la sociedad en la que viven, de las condiciones para armar los proyectos de vida y el futuro, de las formas de participar en procesos comunitarios y políticos que posibiliten el desarrollo de personas con derechos. Hombres y mujeres que luchen por condiciones dignas de trabajo y que participen en acciones comunitarias promotoras de salud. Como plantea la Ley de Educación Nacional, el sistema educativo tiene un rol central a través del trabajo institucional, interinstitucional, comunitario y social.

La Recuperación de LAS EXPERIENCIAS





SENTIDOS REFLEXIÓN



La experiencia desarrollada en el marco del Proyecto propone encuentros entre instituciones que educan a los jóvenes en diferentes modalidades del sistema educativo con la presencia y el intercambio entre actores de esas comunidades educativas. A través de diversas propuestas de trabajo se promueve la puesta en común de necesidades, intereses, búsquedas, normas, que dan cuenta de los contenidos fundamentales para la construcción de un currículo desde la propia experiencia de docentes, alumnos, familias, directivos en sus instituciones.

Los encuentros se constituyen para pensar juntos los espacios curriculares que amplíen las posibilidades de participación ciudadana considerando a los actores institucionales como sujetos. Esta intervención recupera así la ética del encuentro como respeto a todos los sujetos y reconocimiento de la diferencia evitando integrar al otro en la uniformidad, habilitando la posibilidad de escuchar lo que dice el otro y de tomárselo en serio.⁵⁴

De esta manera, los encuentros promueven la circulación de las “voces” y “sentidos” de los propios actores. Las voces de los jóvenes adquieren mayor significación en la reflexión de los adultos sobre la tarea de enseñar y la vivencia del proyecto institucional.

54 Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A.: *Más allá de la calidad en educación infantil*. Cap.VII, La documentación pedagógica: una práctica para la reflexión y la democracia”. Barcelona, Graó, 2005.

55 En Jorge Larrosa: *Dejame que te cuente*. Barcelona, Alertes, 1995.

56 Cfr. Larrosa, *op.cit*.

“La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad. Parte de ese proceso incluye encontrar palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... es la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social”.



El Proyecto se implementa a través de encuentros convocados para actividades conjuntas, desde un compartir la vida cotidiana en las instituciones hasta el desarrollo de acciones educativas específicas: taller de cocina donde enseñan los jóvenes de las escuelas de educación especial a otros jóvenes, taller de cerámica de la escuela especial en una escuela técnica con estudiantes de ambas, encuentros deportivos y de uso de espacios públicos, producciones de radio y revistas que favorecieron la expresión de opiniones de los diferentes grupos de jóvenes.

Pensar la educación desde la experiencia compartida se relaciona con dignificar la subjetividad y transformar la incertidumbre, la provisionalidad, la finitud. Las experiencias asumen un carácter fundamental, teniendo en cuenta que partimos de la idea de un "currículum en acción"; se trata de tomar, trabajar, analizar "la experiencia". Habría que hacer resonar la experiencia de otro modo, implicaría sacarle el significado de mero experimento y quitarle toda pretensión de autoridad o dogmatismo.⁵⁶



La experiencia nos acerca a las voces de los actores que participan del hecho educativo. Y es esta participación la que nos permite tomar contacto y pensar lo curricular, pensar lo que sucede en las escuelas con respecto al entramado de conocimientos y valores con los cuales se educa. La iniciativa desde el Programa permitió a los involucrados en las instituciones educativas sentarse a pensar, a dialogar, a analizar qué espacios curriculares podían construir entre ellos como comunidad.

Los jóvenes pertenecientes a las diferentes instituciones también participan de la construcción de estos espacios curriculares, aportando sus intereses, inquietudes y necesidades, de forma tal que los adultos puedan construir los espacios curriculares de acuerdo con las necesidades expresadas. Tres ejes curriculares: trabajo, ciudadanía y salud, fueron considerados centrales en la formación de las nuevas generaciones. La definición de los espacios curriculares resultó de una tarea colectiva coordinada por los equipos docentes.

Esta forma de interpelación y de comunicación entre instituciones abre un camino a una nueva forma de trabajo en la cual los participantes pueden ser más activos y los espacios de diálogo más democráticos. Esto no sólo es importante y valioso para el sistema educativo, sino para el conjunto de la comunidad y de la sociedad. Un espacio curricular que pone en diálogo distintos tipos de instituciones permite construir una mirada más integradora de toda la sociedad en donde cada parte tiene algo para brindar y, además, puede nutrirse de las otras. No solo se benefician alumnos con discapacidad, sino que es un aprender a mirar a todos los jóvenes y adolescentes con sus particularidades.





Los sentimientos y la consideración de los otros

Muchos jóvenes manifestaron sentimientos de temor al encuentro y al aprendizaje conjunto: “Tenía miedo a compartir con chicos con capacidades diferentes”. Hubo diversas expresiones y reflexiones de varios jóvenes participantes sobre los miedos a compartir estudios con personas con otras capacidades. Lo comentó Sofía, alumna de la escuela Sarmiento, al narrar la experiencia en un panel que presentaba la experiencia en Paraná.

En la escuela de Formación Laboral en La Picada, Paraná, alumnas y alumnos del taller de cocina expresaron sus emociones en torno a la experiencia conjunta. Expresar emociones fue una tarea de enseñanza entre docentes y estudiantes; se diferenciaron sentimientos: miedos, alegrías, entusiasmo...; las palabras y los gestos se fueron complementando en la generación de un espacio para la libertad. En la escuela y en el panel frente a todos, Janet y Johana no dejaron de hablar sobre los sentimientos que produce el encuentro, sobre el entramado entre el derecho a la vida y el derecho a la educación. Los sentimientos son una clave fundamental en la formulación de un proyecto de vida.

Los sentimientos también nos hablan de una cultura, de aprendizajes y de conductas muchas veces naturalizadas, pero que pueden producir un daño o perjuicio a otros; por ejemplo, cuando se reproducen desigualdades en el trato y en el reconocimiento de derechos, o cuando se sostienen actitudes que obstaculizan una solidaridad basada en la igualdad. Expresarse sobre estos sentimientos puede habilitar la novedad en el encuentro.



En un primer momento a los chicos les daba vergüenza porque creían que los íbamos a rechazar, después de un tiempo nos fuimos conociendo entre todos y los agregamos a nuestra rutina diaria en la escuela.

Andrea de los Ángeles, 9° año.

.....

Hubo compañeros nuestros que, la verdad, no les interesaban porque son personas que no saben lo que es la tolerancia y ni siquiera saben tolerarse a sí mismos, a pesar de ello pasamos buenos momentos entre todos.

Maira, 9° año.

.....

... las primeras veces tenía mucha vergüenza, poco a poco con ayuda de los chicos ya después se me pasó el miedo.

Patricia, 19 años, alumna de Las Talitas, Tucumán.

NOS DEJAMOS ENSEÑAR

Conocerse desde las diferencias



Enseñamos a sentirse parte de un nosotros, también a habilitar lugares para los otros. Pensamos y analizamos si los otros tienen los mismos derechos que nosotros, si ese nosotros es inclusivo, si sentimos que los otros desde la singularidad y la diferencia nos permiten educarnos en una igualdad que supere la "igualdad formal". Para ese proceso es importante el reconocimiento y el desarrollo de las capacidades de todas y todos para enseñar y dejarse enseñar; igualdad de trato y de oportunidades para desarrollar determinadas capacidades.

Sinceramente nosotros pensábamos encontrarnos con otra clase de personas, es decir con personas con discapacidades más elevadas y no fue así. Nos dimos cuenta que eran seres iguales a nosotros y tenían todos las mismas capacidades. Trabajar con ellos fue algo muy lindo porque hicimos nuevos amigos, trabajamos todos en grupo y nadie discriminaba a nadie. Creo que esto último es lo más importante porque este proyecto se trataba de una inclusión colectiva.



Es más ... estos chicos dejaban que nosotros les enseñáramos; por ejemplo, en un encuentro deportivo cuando jugamos al voley. Y nosotros también dejamos que nos enseñen, un claro ejemplo es cuando hicimos los canteros en nuestra escuela. Me gustaría seguir trabajando en conjunto como lo hicimos el año pasado, porque trabajar con dichas personas es muy agradable y productivo. Tuvimos una experiencia muy linda.

Fiorella Holotte, alumna de 3er año de la EPNMN° 136 "José Hernández",
Col. Avellaneda, Paraná, Entre Ríos.

.....

En ese momento pensé que no era buena idea trabajar con los chicos de la escuela diferencial, ellos no eran como nosotros. Cuando nos relacionamos, no entendí por qué se conocía la Escuela Tobar García como escuela diferencial, si los chicos son iguales a cualquiera de nosotros... no tienen nada de diferentes. Ahora tengo varios amigos en esa escuela.

María, 14 años, alumna de Las Talitas, Tucumán.

Aprender del otro

Interactuar, tener derechos

La posibilidad de interactuar y de participar implica una experiencia de acercamiento abierta a muchos sentidos. Desde múltiples instancias se ha propuesto una modalidad de participación que promovió durante años el reemplazo de las responsabilidades del Estado, desnaturalizando y "privatizando" la participación. También, y no ajeno al sentido anterior, aunque complementario, se buscó la convocatoria a la participación desde una lógica de control social: participar como condición para poder acceder a cierto beneficio social. Pero aquí se recuperan otros sentidos de la participación.

El profe decía siempre una palabra que al comienzo no entendía: interactuar, ¡¡ahora sé!! que significa relacionarse, aprender de otro. Y no lo busqué en el diccionario. Aprendí que no hay diferencias, somos todos iguales.

Franco, 16 años, alumno de Las Talitas, Tucumán.
.....

Siempre nos enseñan en el colegio sobre los derechos y las obligaciones. Ahora sé que tenemos la obligación de hacer valer nuestros derechos y que la sociedad debe brindar iguales oportunidades a todos. El gobierno debe asumir también el compromiso.

Rubén, 8º año, alumno de Las Talitas, Tucumán.
.....



“¿La persona ‘NORMAL’ existe?”

Todos los jóvenes
somos iguales



Las indagaciones que se realizaron al inicio del Proyecto abordaron especialmente el tema de la discriminación. En primera instancia, y a partir de las encuestas institucionales realizadas, el planteo de los equipos docentes participantes era que en sus escuelas no había discriminación. Sin embargo, a lo largo de la experiencia los mismos docentes transformaron su visión.

El primer paso para avanzar en los procesos de disminución de la discriminación es poder visualizarla como un problema real e identificar las distintas formas en las que acontece en cada institución, cada historia, cada experiencia. Asumir los hechos de discriminación como tales genera mejores condiciones para poder trabajar el tema en el contexto pedagógico y es uno de los requisitos para que no quede como palabras o fórmulas vacías.

En el primer momento la institución a la que concurría nos informó que íbamos a participar del Proyecto. Personalmente las experiencias vividas durante el año pasado me hicieron entender y comprender algo muy importante que a muchas personas todavía les cuesta entender. Y yo lo percibí con solo cuatro encuentros con la Escuela Zulema Embon. Yo soy un joven que tiene un problema de visión, pero no me es ningún obstáculo porque el aprender no va en la perfección física sino en la fuerza de voluntad y eso es lo que encontré en los alumnos de la Escuela Zulema Embon, porque en un principio yo ya sabía que era una escuela especial pero saberlo no cambió mi forma de ver a las personas.

En mí hay simplemente un concepto sencillo para definir a las personas: ‘todos somos iguales, no hay nada que nos diferencie’. Se me ocurre preguntar ¿la persona perfecta existe? ¿La persona ‘normal’ existe? Muchas personas se equivocan al pensar que el derecho a la educación, a un trabajo, a una plena participación en la sociedad solo es derecho de los que creen ser perfectos y se equivocan.

Porque deberían tomarse cinco minutos y ponerse a pensar qué es lo que quieren y adónde quieren llegar, porque no es necesario tener que pasar por un momento difícil para valorar lo que se tiene.

Cristian Giménez, exalumno de la EPNM N° 136 “José Hernández”,
Col. Avellaneda, Paraná, Entre Ríos.

Expresarse con el cuerpo

La diferencia sexuada

La idea de interacción, de participación conjunta del Proyecto, suscitó entre un número importante de docentes y alumnos una sensación de rechazo; incluso pudo existir en muchos otros que prefirieron no manifestarlo. En la práctica, el resultado de la experiencia fue, en la mayoría de los casos, la integración armónica y positiva de las distintas instituciones en las actividades proyectadas. La interacción, entonces, había logrado desmoronar aquello que infundía temor, sobre todo en los jóvenes, pudiendo integrarse hasta el punto de involucrarse en lo afectivo con los otros y en la realización de actividades deportivas sin ningún pudor de compartir los espacios.

... a mí me gustó mucho, pero sobre todo los varones, ¡qué lindos que eran!

Rosario, 16 años.

.....

... me hice amiga de todos los chicos que antes no conocía.

Mónica, 21 años.

.....

... José María vive cerca de mi casa, ahora hablamos todos los días, él se llega o yo paso por la casa.

Cinthia, 21 años.

.....

... me gustó mucho bailar y hacer educación física con los chicos de la otra escuela, correr, jugar al voley, saltar, jugar al básquet, hacer ejercicios...

Héctor, 16 años.

Alumnos de Las Talitas, Tucumán.





Bordeando prejuicios, anulando rótulos

Compartimos con la profesora Olga Barzola la necesidad de revisar nuestros prejuicios para educar a los jóvenes como personas con derechos.

Al comienzo está la presentación de todos quienes desarrollarán las actividades, las miradas circulan temerosas, quizás desconfiadas, desprovistas todavía del conocimiento que proviene del trabajo compartido. Luego viene la disposición a aprender bordeando prejuicios, anulando rótulos, diferencias, dando lugar a la comunicación, al diálogo y cuando no... al juego.

Risas, carcajadas, admiración, son algunos de los sentimientos que despiertan en el estudiantado los encuentros de las escuelas participantes, en este Proyecto de inclusión de jóvenes. Después de las jornadas, hay narradores que entre chistes, anécdotas, cuentan con avidez y entusiasmo aquello puesto en escena en el momento de la interacción. Sus caras se transforman cuando comienzan a contar, es que gracias a estas experiencias ya no son "simples espectadores del evento" sino activos participantes.

A manera de síntesis podemos decir que fueron jóvenes los principales protagonistas de esta historia. En la interacción descubrimos que ya no había extraños, que los mensajes circulaban entre sujetos que se conocen y estiman. Que el saber es portado por todos y que se ofrece como medio de comunicación en el encuentro. Fue preciso comprender que sostener lleva a crear prácticas de inclusión.

Nuestro aporte a la formación integral de los jóvenes fue el trabajo como proceso de construcción colectiva, donde se compartieron dudas, certezas, nuevos aprendizajes, en un quehacer abordado por diferentes instituciones, actores, voluntades y circunstancias. Uno de nuestros propósitos era crear



espacios para el aprendizaje y dejar abierta la posibilidad para que aquellos que se implicaron en esta tarea, la recreen y reanuden por propia curiosidad y compromiso.

Por ello es auspicioso pensar que las nuevas instancias institucionales, particulares y sociales que se aborden, pueden ser aportes cualitativos en pos de la no discriminación y aceptación de las diferencias. Fundamentalmente, para que estos hechos no envejezcan en el instante.

Finalmente me gustaría agradecer los espacios y los recursos previstos para el trabajo, que son pequeñas bases para continuar interviniendo en pos de la afirmación y la defensa de los derechos de los jóvenes.

Olga Barzola, profesora de Filosofía, Psicología y Pedagogía, E.P.N.M. N° 136
"José Hernández", Colonia Avellaneda, Paraná, Entre Ríos.



Una participación para la inclusión educativa

Las docentes de Las Talitas, Tucumán, reflexionan sobre su participación en una experiencia de inclusión educativa.

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes en el sistema educativo. Está relacionado con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis de aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Desde la amplia experiencia en integración que cuenta nuestra escuela, reconocemos la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la ausencia de trabajo en equipo y las actitudes discriminatorias como algunos de los factores que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje de alumnos con n.e.e. en las escuelas de educación común. Se puede observar la paradoja de que muchas escuelas integran a niños y niñas, y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos.

Desde esta perspectiva fue puntual rever nuestras propias estructuras, resquemores, angustias, los fantasmas de la frustración, miedos para enfrentar los prejuicios instalados en la comunidad, etc. Deseábamos fundamentalmente que respeten el accionar de la educación especial y que no se disfrace la discriminación en una actitud compasiva: esto significaba un reto importante que estábamos decididas a asumir.



Fue preciso realizar muchos y mayores esfuerzos, ya que sabíamos que nuestro primer propósito era promover los cambios necesarios en las instituciones de educación media para que, ante todo, aceptaran y optimizaran el acceso y la participación de nuestros alumnos. También debimos seleccionar cuidadosa y objetivamente a los jóvenes que podrían protagonizar el inicio de este desafío, apreciando sus habilidades, necesidades e intereses.

Tuvimos que vencer la falta de conocimiento y las desigualdades para que el Proyecto se convierta en motor de mayor equidad social. Esto, sin perder de vista las especiales necesidades educativas que requieren nuestros alumnos para optimizar su inclusión en los espacios curriculares de la escuela media y, a la vez, permitirles desarrollar plenamente sus potencialidades. Las acciones desplegadas fueron dirigidas principalmente a cumplir ese objetivo, concretándose reuniones entre docentes, trabajo con padres, encuentros y convivencias entre alumnos y maestros de ambos niveles.

Superar la situación anteriormente descrita justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión; transformar la cultura, las instituciones y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad.





57 Escuelas comprensivas o inclusivas: centran sus objetivos y quehaceres en el mejoramiento del contexto educativo de la enseñanza y del aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad; aceptan y asignan valor a las diferencias individuales y culturales en el desarrollo de los procesos de aprendizajes, facilitando que todos participen en igualdad de condiciones; buscan en las prácticas concretas una educación para todos ajustando las políticas educativas, la organización y el funcionamiento, el hacer y las actitudes de todos los agentes institucionales...

La inclusión: un compromiso

La propuesta trataba de integrar las instituciones en términos generales. No resultaría eficiente la integración de una escuela o de ciertos jóvenes, sino participar de proyectos y lógicas nuevas de inclusión, examinando en conjunto qué situaciones ponían en riesgo el derecho a la educación. Posicionarse en una perspectiva de educación inclusiva. En esta construcción de nuevos proyectos, debió ponerse en cuestión la práctica y la lógica propia de cada institución y de los involucrados.

Comenzamos por preguntarnos por nuestras prácticas, lo que constituyó ya un paso en el escarpado y largo camino de evitar que nuestros alumnos queden fuera de los contornos de la escuela y que sean discriminados doblemente, primero por la desventaja que sufren debido a su condición social, y después por las prácticas de marginación a que son sometidos en el marco escolar.

Creemos que esto exige pensar en auténticas estrategias de inclusión para la incorporación y la continuación de los alumnos en dicho marco, que generen en el propio seno de los procesos de enseñanza y de aprendizaje las condiciones para la construcción y la apropiación del conocimiento por parte de todos los alumnos y que trasciendan la mera contención y el asistencialismo.

Consideramos que supone entender y asumir las prácticas inclusivas como un reto, un objetivo, que requiere el logro de metas diarias, que deben ser concebidas como desafíos pues ponen en jaque nuestras habilidades, conocimientos, compromisos y actitudes en y hacia la tarea de educar.

Es decir, nos convoca a no detenernos ante situaciones que ponen sobre el tapete o actualizan cotidianamente cuestionamientos a lo que entendemos por aprendizaje, dificultades de y en el aprendizaje, conocimientos, derecho a la educación; educación, educabilidad, relación educativa, enseñanza, inclusión,⁵⁷ capacidad, discapacidad... y lo que es más importante y sobre todo nos llama a no detenernos ante cuestionamientos que nos reclaman ser flexibles o permeables para re-significar nuestras concepciones y ser respetuosos y responsables para ajustar nuestras prácticas.

Escuela Especial N° 382 "Aleluya", La Rioja.

Involucrarse

Involucrarse se relaciona con la interacción y la participación, y también con la posibilidad de comprender la realidad social y educativa a partir de la experiencia personal. La búsqueda desde la propia historia de los docentes como alumnos y como ciudadanos de situaciones de discriminación vividas por ellos, habilita nuevos sentidos para la conceptualización de la educación integral. En el acercamiento a las temáticas desde la propia experiencia radica muchas veces la posibilidad de cambios.

El involucramiento necesita ser trabajado para que se exprese en una actitud crítica, en observaciones, en reflexiones no formales, en argumentaciones no estereotipadas o en sugerencias para nuevas experiencias construidas desde las reflexiones de las prácticas.

Teniendo en cuenta todas las actividades hasta ahora realizadas en torno al Proyecto, creo que todas fueron muy bien resueltas y dieron resultados positivos ya que en gran medida se cumplieron los objetivos planificados. Respecto a los ejes propuestos: salud; trabajo y ciudadanía, estos fueron desarrollados de manera tal que los alumnos pudieron aprender de sus propias experiencias y de las compartidas con sus pares, cuidando su entorno y realizando trabajos en equipos, donde cada uno tuvo un rol bien definido.

Fueron ellos mismos quienes, a medida que conocían más, poco a poco llevaron adelante la inclusión de todos y todas, sin importar la temática a desarrollar: "nos dejamos enseñar" fue lo que ellos mismos dijeron, y fue por eso que el Proyecto tuvo sus frutos. Yo como docente integrante de la propuesta puedo decir que fue y es muy gratificante el trabajo, que si bien lleva tiempo extra y mucho trabajo, los resultados y las vivencias son únicas.

Conocer y disfrutar de actividades y trabajos de maneras distintas, con otra mirada, donde "lo importante" pasa por la vivencia misma. Compartir entre colegas las mismas problemáticas de nuestros jóvenes, esto permitió reconocer que todos ellos conviven con los mismos interrogantes y los mismos miedos.





Con este trabajo pusimos en práctica no solo lo planificado, sino también aquello "oculto": miedos -emociones -interrogantes- temor a lo desconocido... no solo de los jóvenes sino también de los grandes que participamos. Pero gracias a todas las vivencias compartidas poco a poco nos dimos cuenta de lo importante que es involucrarse con aquello que vemos pero que no le damos importancia "porque a nosotros no nos pasa". Aprendimos que para no discriminar hay que conocer e involucrarse, es la única manera de no tener miedo y poder estar incluidos.

Viviana Mariela Vega, profesora para la EGB3 y Polimodal en Química,
E.P.N.M. N° 136 "José Hernández", Colonia Avellaneda, Paraná, Entre Ríos.

Convivencia con igualdad



Escuchar a los jóvenes es una fuente poderosa de transformación en cuanto a las prácticas educativas. Las necesidades percibidas por los jóvenes respecto a las expectativas de cómo educarse, de cómo relacionarse con los adultos y con otros jóvenes que no participan de su misma cultura y entorno, resulta fundamental. Un ejemplo obtenido de las experiencias deja entrever, en primer lugar, la manifestación de la discriminación y, en consecuencia, una actitud por parte de los docentes de atención a lo que los chicos expresan.

En cierta oportunidad los adolescentes nos comentaron un hecho ocurrido en horas de clases, referían haber sido centro de burlas. Como equipo se evaluó el impacto en ellos, se orientó para resolver y enfrentar el problema desde una actitud asertiva. Nos reunimos con el equipo directivo y los docentes a fines de aunar criterios y proporcionamos diferentes formas de abordar el tema con los alumnos. Esto provocó un estado de rebeldía en algunos de nuestros alumnos, pero este hecho quedó registrado como aislado y anecdótico ya que luego se produjo una convivencia óptima, naciendo valores dignos de destacar como amistad, compañerismo, solidaridad y signos de contención afectiva.

Adriana Reinoso, trabajadora social, docente de Las Talitas, Tucumán.



Crear oportunidades

La posibilidad de acción oportuna, transformadora de narrativas sobre destinos e impotencias, debe ser comprendida desde los propios sujetos en el hacer, implicando a los actores internos y externos de cada institución. El proyecto, justamente, surge de discusiones sobre estrategias y prácticas a implementar, desde los mismos equipos docentes.

Para ello nos propusimos pasar a la acción o al acto trascendiendo lo posible "como pasivo, indeterminado" e inoperable, "como incierto o poco probable", sometido o juzgado solo a la luz de "lo previsible, lo racional, lo cierto" o mirado únicamente desde los múltiples condicionantes, tales como pobreza, marginación, carencia de afecto, falta de medios de los alumnos, del aula, de los docentes, de las instituciones, etc. O, lo que es lo mismo, nos planteamos pasar a la acción sin confirmar "la privación, la impotencia" y sin reducir "lo posible a lo mismo...", a lo real como intransformable, desesperanzador", enfrentando nuestros propias posiciones que reproduzcan fatalismos paralizantes o realismos ciegos, que solo miran lo que hay a la vista. Y con estos propósitos nos dispusimos respecto a nuestros alumnos a "... abrir, habilitar, reconocer y favorecer oportunidades sin prejuizar", sin interrumpirnos en atributos que los encierren en categorías, permaneciendo expectantes desde una actitud de aceptación y confianza que instale en sus vidas oportunidades posibles y valoradas, que disparen o den cabida al deseo de ir hacia delante.⁵⁸

Escuela Especial N° 382 "Aleluya", La Rioja.

58 Laurence Cornú, "Una ética de la oportunidad", *Ensayos y Experiencias* N° 52, 2004, pág. 20 y ss.

Intercambio de conocimientos e integración social

La oportunidad de crear oportunidades depende, más allá de lo institucional, de la construcción de un grupo profesional consolidado y consciente del conjunto de estrategias y lógicas a utilizar a favor del desarrollo de un espacio educativo integral.

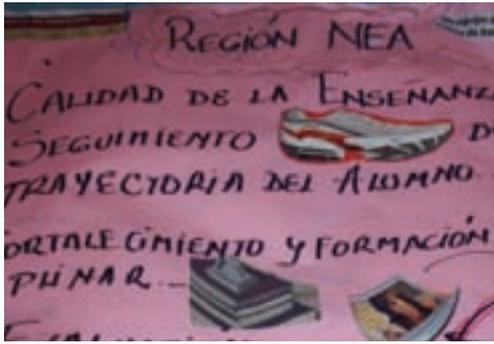
Nuestra realidad, como escuela técnica dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, es muy particular, nuestras experiencias de extensión con otras instituciones, ya sea educativas y/o empresariales habían tenido hasta el momento un matiz estrictamente técnico la mayoría de las veces o de carácter social-comunitario, pero hasta ese momento no nos habíamos puesto frente a un desafío de estas características, en el cual se incluyen el intercambio de conocimientos y la integración social, no solo entre los jóvenes, sino también de los adultos.

La integración entre los adultos fue desde un principio muy buena, poco a poco se fue conformando un grupo muy sólido entre los integrantes de ambas escuelas, en donde la solidaridad, el compañerismo, los acuerdos, se dieron espontáneamente favoreciendo que la tarea sea placentera.

Cuando volvemos atrás en nuestros recuerdos y analizamos la 'historia' de este Proyecto, nos sorprende y gratifica el cambio que se dio, fundamentalmente entre los adultos, ello queda plasmado en la espontaneidad y el entusiasmo que tenemos frente a cada actividad que se va presentando día a día. Constantemente en nuestros relatos surgen comentarios como los siguientes: ¡No era tan difícil!, ¡lo pudimos hacer!

Docentes, Escuela técnica dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán.

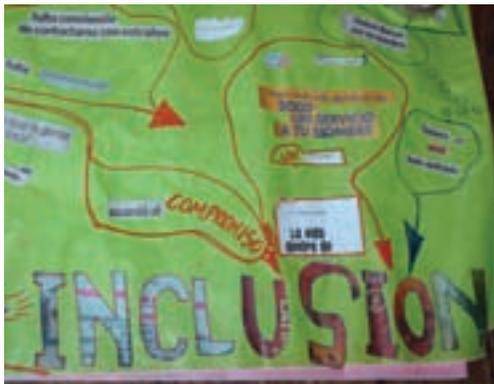




Supervisar coordinando niveles y modalidades

Las y los supervisores pueden intervenir en las escuelas favoreciendo la visualización del sistema educativo y la comprensión de las políticas públicas. La tarea de supervisar es potencialmente de desarrollo de capacidades de cooperación y de solidaridad en los proyectos educativos. Transcribimos las reflexiones de Patricia Cogni y Marisa Gómez, supervisoras de Especial y Técnica, respectivamente.

Los cambios que se están introduciendo en el sistema educativo a partir de transformaciones históricas llevan a un replanteo de las funciones de todos y cada uno de los actores. Por consiguiente, en este contexto de cambio de nuevos marcos legales y de las políticas concurrentes, se ha hecho necesario reflexionar acerca de la función supervisora para poder enmarcar su campo otorgando sentido y direccionalidad al trabajo específico.



En líneas generales, la responsabilidad del supervisor en la actualidad es la de integrar actividades que incluyan el monitoreo y no la fiscalización de todo lo que se hace en una escuela. Se trata de acompañar procesos de cambio en las instituciones, a partir de los lineamientos de las políticas educativas; es decir, que el asesoramiento, el uso de la información como insumo para la toma de decisiones, la evaluación de las acciones para orientar y guiar los procesos de transformación e innovación, son entre otras cosas las funciones que pueden pensarse como centrales en la actualidad y que se realizaron en forma conjunta en el presente Proyecto de Educación e Inclusión para Adolescentes y Jóvenes, para todos los jóvenes, incluidos aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

Consideramos que, en este marco general de transformación, el lugar que ocupan las y los supervisores es de importancia significativa, es un rol estratégico que implica:

- ✓ *articulación efectiva de las demandas,*
- ✓ *asesoramiento,*
- ✓ *líderazgo,*
- ✓ *promoción de las innovaciones.*

De esta manera se abandona el trabajo en soledad para dar lugar a un abordaje articulado y en equipo con otros supervisores o con otros actores u otras instituciones, que en este Proyecto en particular se abordó desde una mirada conjunta y de pareja supervisiva, sin perder la especificidad y la individualidad de cada nivel, sino todo lo contrario, como un aporte complementario.

En definitiva, desde la especificidad del Nivel, la supervisión dinamiza los procesos y habilita una profundización en la dinámica de trabajo en equipo entre supervisoras, directivos, docentes y alumnos de las instituciones participantes.



Desde la función del monitoreo se buscó partir del accionar de las direcciones de ambas instituciones –agrotécnica y de formación laboral–, pero avanzando hacia una mirada holística de las escuelas donde la supervisión directiva estaba incluida y no yuxtapuesta.

Se trabajó también sobre la evaluación institucional, en donde la supervisión se desempeñaba en un rol de un evaluador ‘relativamente’ externo a las instituciones, y por esa posición podía aportar elementos para su crecimiento y mejoramiento vinculando contextos, sujetos, instituciones y políticas educativas. La tarea con las instituciones intervinientes en el Proyecto se desarrolla articulando el nivel institucional escolar y el nivel institucional político-educativo, orientando su acción hacia:

- ✓ *La promoción y la evaluación de proyectos institucionales que se complementarán o no con la propuesta.*
- ✓ *El liderazgo de la innovación.*
- ✓ *La detección de problemas y la elaboración de alternativas de acciones.*
- ✓ *El asesoramiento a los equipos directivos.*
- ✓ *La promoción de redes de colaboración interinstitucional.*



Madres y padres también participan

La búsqueda a través de nuevos proyectos que propongan la articulación de las diversas instituciones educativas no queda relegada sólo a los profesionales del sistema educativo. La educación es un proyecto que debe implicar a la comunidad. Las familias y los padres con los docentes necesitan generar capacidades para actuar en conjunto en el proyecto educativo; las capacidades de cooperación se deben desarrollar como un eje curricular y los alumnos necesitan que los adultos sean partícipes de las construcciones compartidas tramitando con compromiso los desacuerdos.

Recogemos, por un lado, la opinión de Liliana Aguirre Insaurralde:

Cuando abracé esta idea no imaginé jamás los resultados, pero siendo mi experiencia personal ser mamá de un niño discapacitado, me llevó a doblar la apuesta; para que las personas con estas necesidades educativas cuenten con propuestas realmente educadoras, la responsabilidad con la ley de educación es avanzar sobre el tema para superar la fragmentación de la educación tradicional y la integración debe arbitrar los medios de articulación y no permitir la desigualdad, la brecha social, la discriminación.

En la búsqueda de integrar a mi hijo Cristian me encontré con respuestas tales como "el sistema no nos capacita", ni nos brinda herramientas para la integración, "lo siento", así deambulé por cuanto establecimiento mencionaba la propuesta, pero eso era parte de una propaganda vacía de contenido real. Cada vez me convencía más que "debía hacer algo" por estos jóvenes que no tenían un lugar.

Por eso, cuando llegó esta propuesta al colegio, acepté de inmediato, casi sin conocer los lineamientos, doy gracias porque encontré en mis compañeros el apoyo, en especial de la profesora Susana Nanni, "mi amiga", quien me acompañó y se involucró en la tarea en nuestras horas de descanso y en espacios laborales. El resto registró cada avance, poniendo cada uno su granito de arena.



Es mi anhelo que los asociados futuros a este proyecto no lo hagan sólo por una necesidad personal, sino por un concepto más amplio de solidaridad, de convivencia más humana y generosa, con la plena convicción de que existe una parte de la sociedad que nos necesita, que está desprotegida; pensemos que el esfuerzo es muy poco, que en una hora de trabajo podemos brindar la posibilidad de una mejor calidad de vida.

La ley debe acompañar este proceso y sentar las bases para construir o reconstruir el sistema de inclusión para que sea más homogéneo e igualitario, de alta calidad, que no solo asegure la integración regional, sino nacional y por qué no universal. Crear un sistema capaz de adecuar los contenidos y concretar cambios pedagógicos que estimulen al alumno común y posibiliten la comprensión del alumno con n.e.e., para esto es necesario la presencia del Estado.

Desde este espacio de trabajo permanente en pos de la integración y con la conciencia del desafío que contempla educar en un contexto al que no estamos habituados se impondrán nuevas demandas curriculares.

Les pido muy especialmente la participación a las comunidades educativas públicas y privadas para que este proyecto se pluralice en todas las escuelas. La tarea ya realizada y el documento inicial podrá llegar a cada uno de los interesados. En cuanto a los padres y familiares, tienen la gran responsabilidad de "participar", de velar por las formas en que sus hijos se relacionan con la educación y socialmente con el mundo que los rodea.

Por otra parte, el encuentro con otros adultos puede ser un facilitador para revisar las intervenciones que limitan a los jóvenes, en tanto no les permiten reconocerse como personas en crecimiento. En más de una ocasión, madres y padres expresan:

- descubrimos que nuestros hijos son capaces de dar mucho más de lo que nosotros creemos y que a veces no nos damos cuenta;**
- uno los sobreprotege demasiado por pensar que no saben.**





Construir un mundo mejor, más justo...

Los procesos reflexivos entre los participantes y con los estudiantes sobre los proyectos interinstitucionales permiten nuevos aprendizajes sobre los proyectos colectivos y el trabajo en equipo, sobre el significado de la inclusión social. Hemos recogido la opinión de la profesora Liliana Silvia Rasino de Grassetto (referente PNUD) y de la profesora Ana Maria Dato (Directora de Educación Especial, Tucumán).

La concreción del Proyecto Educación Integral para Jóvenes y Adolescentes con n.e.e. dejó en la provincia de Tucumán la especial certeza de que es posible transitar el camino de una educación inclusiva y, por ende, de una sociedad que acepte y celebre las diferencias individuales.

Las experiencias vividas en cada una de las escuelas que participaron, más allá de la voluntad, la convicción, el compromiso y el profesionalismo puesto de manifiesto por sus equipos docentes, nos enseñaron que como seres humanos no sólo compartimos una multiplicidad de características diferentes, sino que únicamente desde ese lugar podemos construir una mirada objetiva y respetuosa del otro, que nos permita escucharlo, que le permita participar, que nos permita vivir y crecer en la aceptación de la diversidad.

Una diversidad que es enriquecedora para todos, ya que en ella cada uno da y recibe, aprende y enseña en la medida de sus posibilidades, y participa e interactúa en esa cultura que por derecho nos pertenece.

Sentimos que comenzamos a transitar un tiempo de recuperación de espacios relegados, accediendo a nuevas formas de trabajo conjunto que tienen como eje el reconocimiento de procesos de inclusión social. Para ello, lo interinstitucional cobra importancia relevante, revocando viejas estructuras en las que, históricamente, se habían gestado espacios totalmente diferenciados para aquellos grupos "diferentes" que aparecían como desvinculados de los circuitos educativos y sociales.





Afrontar el desafío de avanzar hacia una sociedad más igualitaria, exige apostar por nuevos planteamientos educativos, culturales, políticos y legales, que trascienden los límites de la escuela, tejiendo redes multisectoriales que sostengan y garanticen los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Por ello, Tucumán no sólo apoyó e impulsó esta propuesta, sino que actualmente la sustenta a través de la definición y la implementación de políticas educativas inclusivas que promueven la formación integral y la incorporación de las personas con discapacidad a la vida provincial, en un marco de respeto, apertura de oportunidades y pleno ejercicio de los derechos humanos.

Será necesario seguir trabajando para abrir las puertas de una escuela cada vez más incluyente, equitativa, solidaria y participativa, adaptando marcos institucionales y sociales, desarrollando nuevos espacios y produciendo transformaciones que mejoren la calidad educativa, posibilitando, en definitiva, que todos los jóvenes con n.e.e. tengan la oportunidad de constituirse como ciudadanos de un mundo que también les pertenece. Construir un mundo mejor, más justo, donde las personas respeten a las personas. ¿Utopía? ¿No, sí? ¿Quién sabe? Hagamos el intento.

Encontrarse y transformar los miedos

Las expresiones de los jóvenes sobre los temores al encuentro con aquellos que consideraban diferentes se relacionan con la experiencia social de conocer a otras personas; muchas veces esto significa atravesar las incomodidades que genera el desconocimiento. Diversas capacidades se desarrollan en esos encuentros. Jóvenes y adultos tienen memoria de situaciones conflictivas que desean modificar a través de aprendizajes compartidos.

El temor al rechazo forma parte del temor a lo desconocido. Están en juego las idealizaciones que pueden existir respecto de las capacidades de los otros y los miedos a que la subestimación y el estigma organicen el encuentro. Muchas veces surge la interrogación acerca del significado de la "normalidad". ¿Es el currículum de la escuela y el proyecto institucional una construcción que permite incluir a personas con capacidades diferentes?

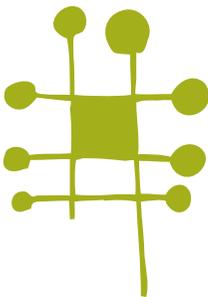
Es interesante observar las diferencias que existen ante la misma experiencia entre jóvenes y docentes-adultos. Se manifiestan "vergüenzas" frente a los posibles encuentros. Sin embargo, durante el trabajo se pudo evidenciar la fuerza motorizadora de los miedos, generados a partir de la incertidumbre ante la recepción de los grupos de jóvenes con quienes se debía elaborar actividades conjuntas.

La superación del temor al encuentro pasó por construir espacios de socialización, buscando lo común en lo diferente. Algunos de los espacios curriculares para este proceso fueron los campeonatos deportivos, los espacios recreativos, las jornadas de producción artística, las instancias de debate sobre temas de actualidad, etc. Los docentes pudieron comprobar en la experiencia que ante todo eran jóvenes. No todas las experiencias resultaron valoradas positivamente, no para todos los estudiantes, ni para todos los docentes.

Hubo compañeros nuestros que, la verdad, no les interesaba porque son personas que no saben lo que es la tolerancia y ni siquiera saben tolerarse a sí mismos, a pesar de ello pasamos buenos momentos entre todos.

Maira, alumna de 9° año. Las Talitas, Tucumán.

¿Normalidad?
Debate



Encontrarse, ¿quiénes?

El trabajo docente exige una escucha de los estudiantes fundamentalmente en relación con la necesidad y la capacidad de encuentro con otros jóvenes y de poder trabajar con esa necesidad en la organización del proyecto de enseñanza.

“Mis chicos de la escuela especial necesitan aprender con otros adolescentes” y expresan la satisfacción por el trabajo compartido entre alumnos. Comentan las docentes Adriana Venditti y Rosa Villanueva. Ellas reconocen y dan lugar a las necesidades de los jóvenes de no estar aislados, de aprender con otros.

Escuela Especial de Gualaguaychú.

.....

Trabajar con otros es una experiencia enriquecedora, predispone al trabajo en equipo y favorece la realización de proyectos... Nuestras primeras actividades fueron de acercamiento. La propuesta era compartir y conocernos, así recorriamos el camino de encontrar similitudes y diferencias y por qué no, acercarnos al plano de las “incomodidades”.

Clotilde Doñate -Yerba Buena – Tucumán.

.....

Comenzamos a trabajar con las escuelas comunes, el miedo a lo desconocido, la predisposición por participar y otras vivencias como una “rotunda negativa”. Y el hecho de que al comenzar a trabajar fueron los jóvenes quienes se integraron más rápido que los docentes.

María Cristina Burgos, docente Especial,
Paraná, Entre Ríos.



Fue una experiencia agradable pero muy dura, ya que nunca había trabajado con alumnos con n.e.e. y mucho menos en la inclusión de los mismos. Lograr la inclusión no termina en la mera aceptación de los alumnos con n.e.e. sino que también es necesario formar a los docentes y así educar a los alumnos para ser tolerantes y no tener miedo.

Jesús Fernández, profesor de Teatro, Las Talitas, Tucumán.

.....

(...) Desde la amplia experiencia en integración que cuenta nuestra escuela, reconocemos la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la ausencia de trabajo en equipo y las actitudes discriminatorias como algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y aprendizaje de alumnos con n.e.e. en las escuelas de educación común; (...) fue puntual rever nuestras propias estructuras, resquemores, angustias, los fantasmas de la frustración, miedos para enfrentar los prejuicios instalados en la comunidad, etc. Deseábamos fundamentalmente que respeten el accionar de la educación especial y que no se disfrace la discriminación en una actitud compasiva (...)

Las Talitas, Tucumán.

.....

Estas experiencias nos permitieron revisar nuestras prácticas docentes al planificar, ejecutar y elaborar actividades en espacios multi-actorales.

Docentes de San Pablo - Yerba Buena, Tucumán.

.....

(...) La búsqueda interior en la propia historia de los docentes como alumnos y como ciudadanos de situaciones de discriminación vividas por ellos, crea un sentido diferente a la conceptualización de la educación integral; nosotros venimos padeciendo en otras oportunidades discriminación, indiferencia, burla, malas miradas. A medida que avanzaba el proyecto nos fuimos tranquilizando.

Padres y madres de Las Talitas, Tucumán.



Construir proyectos colectivos

Dar lugar a la construcción colectiva permite formular objetivos, establecer tiempos y espacios, desarrollar capacidades para crear y sostener encuadres de trabajo educativo.

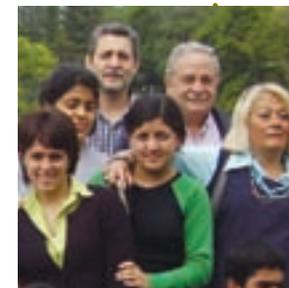
Nos encontrábamos entre el optimismo (de todo es posible) y el realismo (de la estructura organizativa escolar), y esto nos impuso un análisis sensato y amplio de las estructuras, de las cuestiones organizativas en la escuela; de las expectativas, los intereses, las motivaciones y las prioridades de los profesores y alumnos.

La reestructuración de tiempos y espacios fue una de nuestras primeras líneas de acción, es decir, la adaptación y la flexibilización del uso del tiempo y del espacio en función de las necesidades de trabajo, aprendizajes significativos y experiencias. Esto quiere decir que la escuela no dejó sus esquemas organizativos de funcionamiento, sino que los mismos fueron ajustados a partir del Proyecto.

El propósito del Proyecto adquirió significación y, durante el mismo transcurso en el que se producía la integración, también se construía una escuela más democrática. Ambas implicancias se condicionaron mutuamente y comprometieron a todos los actores institucionales, alumnos, profesores, padres y directivos, a mejorar la calidad de los procesos y de las experiencias de quienes interactúan en la escuela.

Las instituciones que miran hacia adelante se caracterizan por una gestión colectiva y creativa que se muestra sensible y atenta a las nuevas expectativas de la sociedad.

Docentes de Las Talitas, Tucumán.



Seguimiento de alumnos, nuevos roles docentes

La articulación entre instituciones ayuda a hacer visibles los avances y las dificultades en los procesos de seguimiento de los alumnos y en el dispositivo de tutoría. La intervención de equipos docentes y de otros especialistas para favorecer el derecho a la educación exige muchas veces la redefinición de tareas y roles. La redefinición del rol del tutor en varios casos apuntó a la transformación de los procesos de discriminación. También los cambios de roles en equipos técnicos en relación con derivaciones, integraciones o abordajes conjuntos especial-media.



En Esquel se realizó la presentación de la experiencia de formación integral de los jóvenes de la ciudad de Trevelin. La Escuela de Formación Laboral 530 sintetizó sus tres años de historia institucional y los docentes valoraron los avances en este tiempo: en relación con la complementariedad construida con otras instituciones educativas, con el municipio, y con la escuela agro-técnica EMETA, también de Trevelin. Se valora el movimiento de alumnos entre talleres en diferentes sedes, especialmente el espacio en la escuela agro-técnica.

Entre otros resultados del trabajo conjunto y del pedido de los docentes para la integración de alumnos en talleres agropecuarios, se designó con el cargo de MIL –maestro integrador laboral– a un docente de la Escuela de Formación Laboral que debía realizar esas tareas en la escuela agro-técnica. Se trabajó sobre la definición de su rol como un facilitador para la inclusión educativa. En actas de supervisión se dio cuenta de los acuerdos que incluían a las supervisoras con el equipo técnico y el docente para las tareas con alumnos de la escuela agro-técnica y de formación laboral.

En reunión de algunos profesores y alumnos, los últimos expresaron: que el MIL es muy bueno, nos ayuda, agiliza y nos explica; si el alumno no se engancha, se da cuenta, va y te explica; nos orienta cuando no entendemos algún tema; en el aula y afuera; está más pendiente de nosotros; bombero, apaga las dudas; supertaxi, todos pedimos su ayuda; en todo lo teórico podés preguntar; un adulto que acompaña.



Las profesoras también hacen comentarios. Desde biología se lo ve como un docente integrador en polimodal, pero diferente del integrador de tercer ciclo. Nexa con los chicos, acompaña, facilita que lleguen los mensajes a los alumnos. Se habla de la ventaja de ser dos docentes en el aula, comentan que se sienten cómodas trabajando con él. Son diferentes aportes, uno más centrado en los contenidos de las materias. Otra profesora cuenta el trabajo en la revista que hacen los chicos y la tarea compartida con el MIL.

La directora de Educación Inclusiva de Chubut, Adriana Díaz, aclara que el encuadre de la tarea del MIL es construido desde las dos instituciones con el propio docente. Este define la tarea del MIL como un acompañamiento orientado al aprendizaje autónomo y a las decisiones autónomas. Se está trabajando sobre las pasantías laborales de los alumnos y la intervención del MIL. La supervisora sugiere ir despacio, pensar en pasantías vinculadas al desarrollo de aprendizajes y de la autonomía de los estudiantes. Parece favorable que el Mil intervenga para que los alumnos hagan su pedido a cada profesor y que los profesores sepan que la intervención del MIL está orientada a que los alumnos se expresen, se animen a dar sus opiniones.





Confianza y desconcierto

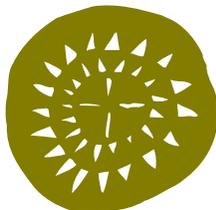
En la recuperación de las experiencias de inclusión hace falta dar cuenta de los logros. Pero ello no significa tener en cuenta aquello que se vive como avance, es imprescindible relatar las tensiones, los procesos, las contradicciones con las cuales se aprende. A través de la reflexión sobre aquello que muchas veces se designa como obstáculos conocemos la singularidad, se hacen visibles las contradicciones de derechos y pueden transformarse situaciones repetidas.

En referencia a los docentes y docentes-técnicos podemos destacar que en ciertas oportunidades, principalmente en actividades curriculares de lengua, matemática y formación ética y ciudadana, se observó confianza y diálogo fluido entre algunos alumnos del Colegio 2 y docentes de la escuela Aleluya, y aquellos manifestaron sentirse escuchados y ayudados por las docentes de esta escuela.

En general se evidenciaron dificultades para la planificación de actividades conjuntas o interinstitucionales e institucionales que tengan en cuenta previsiones relativas a tiempos, modos, actividades docentes y de alumnos, y recursos para el desarrollo secuenciado y coherente de contenidos.

En algunos momentos, sobre todo en los espacios destinados al desarrollo de contenidos relativos al vivero y al área de tecnología, se vivenciaron inseguridades y desconciertos a la hora de participar. En estos últimos espacios también se detectaron dificultades para la división de las tareas y la formación de mini-equipos de trabajo, así como en la organización de los tiempos de labor.

En general en ciertas actividades fue motivo de malestar expresado por algunos alumnos la discontinuidad en la constitución de los grupos de estudiantes que realizan actividades curriculares, en tareas que requieren permanencia para la construcción grupal.





Desarrollo de capacidades

Al reflexionar sobre los espacios curriculares se vuelven a pensar proyectos educativos, diseños curriculares, políticas públicas, instituciones educativas –recursos, tiempos, contextos–; se reconoce a los sujetos del derecho a la educación, también a docentes, comunidades y familias, etc. Entre otras cuestiones para trabajar en la conformación de espacios curriculares, resulta fundamental valorar el diálogo sobre los fines y objetivos de la educación para los sujetos y los contextos en los cuales trabajamos.

En el diálogo sobre espacios curriculares rescatamos discusiones y enfoques producidos desde diversos marcos teóricos. En el marco del Programa resultaron fundamentales las miradas sobre la educación ciudadana para los jóvenes y sobre la relación con la salud y el trabajo. El marco internacional para los derechos humanos, como compromiso normativo constitucional puesto en relación con las políticas educativas, nos habilitó para repensar espacios y experiencias curriculares.

Entre otros instrumentos, la Convención sobre los Derechos del Niño, las Observaciones del Comité de seguimiento de dicha Convención, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, los informes de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, nos permitieron relacionar los conceptos que proponen con nuestras leyes, orientaciones y experiencias curriculares.

En el diseño, en la generación, en el sostenimiento o en la evaluación de los espacios curriculares, se desarrollan capacidades de las instituciones, de las personas que trabajan en ellas, de los estudiantes que participan y de las comunidades implicadas. Hablamos de capacidades en el sentido propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum.

Especialmente Nussbaum desarrolla un enfoque de las capacidades que puede ayudarnos en el trabajo de repensar los espacios curriculares en los cuales participamos.⁵⁹

- ✓ El enfoque de las capacidades es una doctrina política acerca de los derechos básicos, procura se especifiquen algunas condiciones necesarias para que una sociedad sea mínimamente justa, explicitando derechos fundamentales para todos los ciudadanos.
- ✓ Este enfoque critica la idea de que las personas nos relacionamos con otras impulsadas principalmente por el beneficio mutuo; no comparte la visión utilitaria de los teóricos del contrato social desde Hume hasta Rawls.
- ✓ El enfoque de las capacidades parte de una noción de la cooperación para la cual la justicia y la inclusividad constituyen fines con un valor intrínseco, y para la cual los seres humanos están unidos por lazos altruistas, mucho más que por el beneficio mutuo.
- ✓ Este enfoque utiliza una concepción política que ve a las personas, igual que Aristóteles, como un animal social y político, cuyo bien es irreductiblemente social y que comparte fines complejos con otras personas en muchos niveles.
- ✓ Para este enfoque, vivir con y por los demás, de forma justa y benevolente, forma parte de la concepción pública de la persona.

59 Nussbaum, Martha, *Las fronteras de la justicia, Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, Paidós, 2007.



Y en relación con la mirada de las personas con discapacidad, el enfoque sostiene:

- ✓ El caso de la discapacidad nos lleva a considerar la asistencia como un derecho social primario (pág.183).
- ✓ *“(...) la tutoría deja de ser una forma de tratar la ‘incompetencia’ de una persona para convertirse en una forma de facilitar el acceso de esa persona a todas las capacidades básicas. La norma debería ser siempre poner a la propia persona en posición de elegir el funcionamiento relevante. Cuando eso no sea posible, ya sea de forma temporal o permanente, la solución debería ser una tutoría estrechamente adaptada para asistir a la persona en las áreas en las que necesita ayuda, y promueva en la medida de lo posible su participación en la toma de decisiones y las elecciones”* (pág. 202).
- ✓ *“La vida de los ciudadanos con deficiencias mentales y la de quienes cuidan de ellos seguirán siendo vidas más difíciles que las demás. (...) Una sociedad decente organizará el espacio público, la educación pública y otras áreas relevantes de la política pública para prestar asistencia a esas vidas e incluirlas plenamente”* (págs. 224-225).

Escribir sobre la experiencia, habilitar la oportunidad

Escribir sobre los espacios curriculares, mostrar lo realizado, sistematizar lo aprendido nos lleva a tener presente lo que no sabemos, nuestro desconocimiento, nuestra apertura a la educación que siempre exige novedad, aparición de algo no previsto, no sabido...valoración de las dudas, de los interrogantes y del lugar de los sujetos como protagonistas de una construcción compartida. Nos parece pertinente traer la reflexión de la directora de Educación Especial de Entre Ríos, licenciada Flavia Mena.



Al pensar en la escritura, vinieron al encuentro las experiencias puestas en palabras desde los relatos compartidos en la jornada de presentación de la primera publicación, y se disparó en mí la reflexión en los términos de la igualdad de oportunidades en los jóvenes y de nuestra responsabilidad, ya sea por el ser adulto, docente, padre, hermano o vecino... En este sentido, se hacen presentes imágenes de lo manifestado por los jóvenes en el escenario, ese lugar harto presente para el saber, el conocer y el sentir asidos por el adulto, pero el lugar para los adultos esta vez fue el del espectador. Así, el relato se hizo carne y sentimos lo expuesto -no se sabía qué pasaba a dos cuerdas de nuestra escuela... no sabíamos quiénes estaban allí, ni qué hacían (...) no sabíamos que como nosotros escuchaban la misma música... Esta joven enseñó con sus palabras el acto mismo que motorizó bajo la orden absoluta de la voluntad la condición de posibilidad.

¿Acaso los maestros y los profesores que simple y complejamente a la vez permitieron (facilitaron) la oportunidad del encuentro, dimensionaban las posibilidades que abrían a los jóvenes que desconocían a otros jóvenes que al igual que ellos eran estudiantes, vecinos, hijos, hermanos... jóvenes?

Qué sensación de extrañeza, de extranjero produce, nos produce, el no saber y el des saber. A la vez que pone en evidencia que no suele ser o estar relacionado con aquello que está fuera; sino con unos movimientos internos que genera esa sensación (extraña, extranjera) dejándonos, si lo permitimos, expuestos a la posibilidad de un encuentro.

CONOCER
y
SENTIR

Protagonistas

Vale reflexionar que, si se puede hablar, poner en palabras lo des sabido, es porque hubo alguien, un Otro, que pudo guiar al estudiante al encuentro. Viene a mí la imagen de dos maestros que permitieron a un grupo de jóvenes el conocerse y el compartir por la sola condición de estar siendo jóvenes.

En este sentido es Jaques Rancière quien nos dice que se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es aquel que encierra su propia inteligencia en un círculo arbitrario de donde ella no saldrá. Para emancipar a un ignorante, es necesario -y basta con- estar uno mismo emancipado, es decir, ser consciente del verdadero poder de la mente humana. El ignorante aprenderá por su cuenta lo que el maestro ignora (...) Es necesario que les enseñe que no tengo nada para enseñarles.

Invito a la reflexión, al volver sobre la acción pedagógica cotidiana que nos une e identifica en el acto mismo de educar. ¿Acaso se puede enseñar a conocer, compartir, respetar, ser joven, si no se está siendo joven, teniendo como principios ni más ni menos que el compartir, el respetar, el conocer (se)?

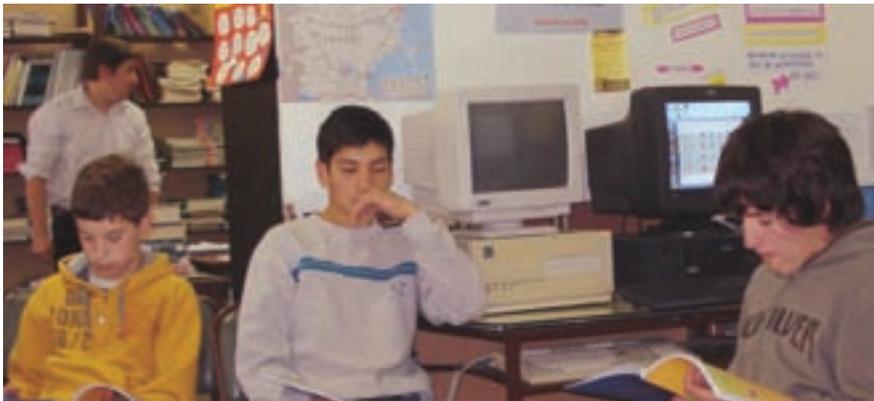


Una alternativa para la inclusión social

Los espacios curriculares se constituyen como alternativas para la inclusión social. En este sentido recuperamos la mirada de María Elena Tiscornia, terapeuta ocupacional en el Equipo Técnico de Educación Especial (Trevelin, Chubut), que nos invita a pensar la construcción y la coordinación de roles en la generación de experiencias curriculares.

La experiencia de intercambio interinstitucional que se desarrolló en el marco de este Programa en la localidad de Trevelin involucró a la Escuela Especial de Formación Laboral N° 531 y a la Escuela Agro-técnica N° 740 EMETA. Ambas, a través de sus equipos directivos y docentes, llevaron adelante una serie de encuentros de formación entre jóvenes de ambas instituciones, bajo la propuesta pedagógica 'aprender haciendo' tareas de panadería y cerámica.

Como integrante del Equipo Técnico de Educación Especial fui convocada para sumarme a esta experiencia desde la Escuela Especial de Formación Laboral, acompañando fundamentalmente al Maestro de Integración Laboral con aportes desde mi especificidad, en la construcción del rol y en los diferentes momentos de intercambios interinstitucionales.





El M.I.L. es un docente que debe asumir un rol en permanente modificación y enriquecimiento, y cuya función puede visualizarse como un “puente”, un intermediador entre el contexto educativo y de formación (la escuela) y el contexto laboral (el trabajo). Asimismo, es un interlocutor que debe conocer, entender, decodificar y adaptar las normas, los códigos y los tiempos de cada contexto y de los actores involucrados.

Es así que en el proceso de formación integral de adolescentes y jóvenes con n.e.e. el M.I.L. debe desarrollar estrategias articuladoras interinstitucionales y comunitarias que garanticen el pleno derecho de los jóvenes al acceso al mundo del trabajo. Para ello debe trascender los muros institucionales, operando en diferentes ámbitos que le permitan conocer e identificar competencias para la inclusión social y laboral, y enriquecer la formación de los jóvenes con nuevas y variadas experiencias, tanto dentro de la Escuela Especial como fuera de ella.

Esto implica, fundamentalmente, trabajar bajo una metodología cooperativa y en equipo, donde los adolescentes, como participantes activos, encuentren un espacio no solo para el aprendizaje del rol laboral, sino, fundamentalmente, para ejercer el pleno derecho a ser escuchados, a decir lo que quieren, lo que necesitan, sus aspiraciones, temores y expectativas. Con estos “insumos” el M.I.L. debe acompañarlos en la difícil transición a la vida adulta, propiciando vivencias significativas que les permitan fortalecer su identidad a través del ejercicio de roles como ciudadanos y como futuros trabajadores.

Durante la experiencia llevada a cabo, el M.I.L. coordinó entre ambas instituciones y especialmente con Juan y Mauro, los capacitadores de los Talleres de Panadería y Cerámica, respectivamente, el proceso de planificación. Esta consistió en una propuesta desde la Escuela Especial de enseñanza de tareas de panadería y cerámica para alumnos de ambas instituciones. Se efectuó una encuesta entre los mismos y se sumaron aquellos que estaban interesados, respetando un cupo máximo por razones de organización.



A poner en práctica!!!



Y acá vemos los resultados.



Los encuentros se desarrollaron en la Escuela EMETA, en un clima de respeto, distensión y espontaneidad. Mi función en ese momento fue de observadora participante, respetando en todo momento la dinámica de trabajo e interviniendo naturalmente, intentando no ser un factor condicionante de la labor docente, sino un recurso con el que podían contar si era necesario. Posteriormente, en las reuniones sucesivas que mantuvimos con los docentes, el Equipo Directivo de la Escuela Especial y la Supervisora de Educación Especial, pudimos evaluar en forma conjunta la experiencia e incorporar estrategias y metodologías para favorecer, en los encuentros sucesivos, los procesos de aprendizaje, independencia, intercambio y comunicación entre los jóvenes.

Como conclusión de esta experiencia, quisiera mencionar algunas reflexiones que surgieron a partir de lo que pude observar, debatir, pensar y planificar desde mi rol de terapeuta ocupacional participando en un momento histórico determinado en este Programa:



- ✓ El eje central de este proceso de intercambio interinstitucional fue el trabajo, pensado como un medio que permitió el encuentro entre adolescentes y jóvenes que se hallan transitando por un mismo camino de incertidumbres, deseos y necesidades en un contexto de inciertas posibilidades de inclusión para todos ellos, profundizado aún más para aquellos con necesidades educativas especiales.
- ✓ El proceso de enseñanza-aprendizaje se sustentó en el uso de una variedad de recursos didácticos: orales, escritos, sensoriales; que favorecieron la comprensión y el acceso a los contenidos por parte de todos los adolescentes, ya que a mayor diversificación de la propuesta curricular, menor necesidad de adaptaciones.
- ✓ Las actividades llevadas a cabo eran conocidas con anterioridad por los alumnos de la Escuela Especial, ya que eran tareas cotidianas que realizaban en el Taller, lo que les otorgaba una cierta “ventaja” ante el resto de los jóvenes al conocer los materiales, proceso de elaboración, técnicas específicas, etc. Sobre esta misma situación pude reflexionar sobre dos

Comunicarse

aspectos. Los docentes propusieron la conformación de parejas de alumnos de cada institución para trabajar; lo cual, por un lado, tuvo un impacto positivo, especialmente para los jóvenes de la Escuela Especial que manifestaron actitudes de confianza y seguridad al conocer previamente lo que iban a hacer, asumiendo un rol de mayor protagonismo frente a sus compañeros. Por otro lado, me preguntaba hasta dónde esta situación no dejaba al descubierto una cierta inseguridad de los adultos frente a la posibilidad de compartir una tarea que implique aprendizajes nuevos y diferentes para todos (tarea no llevada a cabo previamente en la Escuela Especial) y en la cual los jóvenes con necesidades educativas especiales podrían presentar mayores dificultades de aprendizaje durante el proceso. Esto fue conversado con el equipo docente (capacitador y M.I.L.), a fin de pensar para una próxima etapa la posibilidad de ofrecer aprendizajes nuevos para todo el grupo, planificados de tal manera que promuevan, aún más, el trabajo cooperativo, la búsqueda conjunta de soluciones, la comunicación, la integración y la independencia entre los jóvenes.

- ✓ La dinámica del trabajo fue, de alguna manera, condicionada por los tiempos propios de la actividad, pero esto no impidió que durante la jornada los adolescentes encontraran momentos para la expresión, la pregunta, los comentarios referidos al trabajo o personales, observando un alto grado de motivación, interés e involucramiento activo en las tareas propuestas. La gratificación por el producto final logrado, especialmente en Panadería, se tradujo en la espontaneidad de una merienda improvisada, con mates y compartiendo entre todos lo elaborado, inclusive también llevándoselo a su casa. Al preguntarles a los jóvenes sobre la experiencia realizada, comentaban: Me gustó... Voy a probar hacerlo en mi casa con los elementos que tengo... Me pareció bueno, quiero venir a otra clase... Me gustó y quisiera aprender más... Me gustó mucho, yo también cocino en mi casa...
- ✓ El rol del M.I.L. fue configurándose durante los sucesivos encuentros, enriqueciendo y ampliando las funciones tradicionalmente conocidas. Considero que esta figura es fundamental para el proceso de inclusión social y laboral de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que se constituye como un eslabón entre el mundo educativo y



Integrarse

Preguntas



del trabajo, lo cual le otorga un carácter flexible, dinámico y en permanente adaptación a las necesidades, posibilidades y deseos de los jóvenes y a las demandas del mercado laboral. Esto implica repensar a futuro la formación del M.I.L. como una instancia de especialización y actualización permanente, debiendo precisar los encuadres y el alcance del trabajo de este docente con funciones tan diversas pero bien definidas.

- ✓ El compromiso de los actores involucrados en este Programa es digno de mencionar. Hay que seguir caminando en este proceso de construcción de una sociedad que respete los derechos de los adolescentes y jóvenes, y que entienda que las instituciones deben replantearse con cierta asiduidad los servicios y recursos que brindan a nuestros jóvenes. Esto lleva indefectiblemente a una conclusión obvia: las instituciones educativas no pueden responder a todas las demandas, necesidades y expectativas de los alumnos, como tampoco pueden ni deben ser las “productoras” de mano de obra que necesita el mercado de trabajo, desde el punto de vista de la formación laboral.
- ✓ El trabajo interinstitucional de intercambio, de planificación de estrategias, de elaboración de proyectos conjuntos, permite la complementariedad de saberes, vivencias, experiencias, y la potencialidad de los talentos y valores de las personas involucradas, lo cual podría ser una alternativa cooperativa para la formación integral de los adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. Pensar la formación laboral como una dimensión más de la formación integral, implica trascender la formación tradicional para un oficio u ocupación, incorporar valores, actitudes y comportamientos que habiliten al adolescente y joven para el desempeño de roles sociales y laborales, conocimiento de deberes y derechos laborales, etc., lo cual se logra en contextos diversos, con la participación activa de los mismos y con el compromiso de las instituciones de la comunidad.



Roles

Los docentes en los espacios curriculares

La planificación organiza, pero no tiene un sentido de asegurar algo mecánico. Como hemos dicho en la publicación "Educación e inclusión para los jóvenes", la educación es nacimiento, nos sorprende y nos dejamos sorprender, por eso valoramos como positivo la expresión docente: "las cosas no salieron como nosotros pensábamos". Cuando un docente escucha las voces de los jóvenes y las tiene en cuenta en la organización de un proyecto colectivo, el trabajo docente adquiere mayor valor frente al grupo de estudiantes.

Varios docentes de Paraná y Gualguaychú manifestaron que "los chicos ven el trabajo del docente como desvalorizado, cotidianamente los alumnos no ven algunas tareas que realizamos como trabajo, está todo muy naturalizado". En cambio, si los jóvenes tienen el poder de interpelar al docente expresando sus necesidades e intereses de estudio, se resignifica el valor del trabajo de las profesoras y profesores en la propia relación pedagógica.

Varios docentes de Tucumán afirmaron que no hay recetas, hay alternativas.

La incertidumbre se apoderó de todos los docentes, teníamos que producir un verdadero cambio en beneficio de nuestros alumnos. No había una fórmula ni una receta que aplicar; ... los sucesivos encuentros nos permitieron conocernos mutuamente, nos permitió mostrarnos como institución, intercambiar experiencias, poder escuchar las necesidades de cada protagonista; pudimos reflexionar acerca de las tensiones surgidas entre los conocimientos y la práctica, la comunicación entre los diferentes sujetos y niveles jerárquicos; buscamos alternativas de solución a los problemas relacionados con la igualdad, la solidaridad, la empatía.



Los docentes y el plan de trabajo

Respecto de los planes de trabajo, los docentes procuran prever instancias que fortalezcan diversos aspectos de la tarea.

- ✓ *La comprensión global y por tramos o trayectos de las metas y los objetivos de sus actividades por parte de los alumnos.*
- ✓ *La relación educativa o vínculo de confianza y aceptación entre docentes y alumnos.*
- ✓ *La adaptación de actividades en función de ritmos, estilos de aprendizaje, saberes previos, intereses, necesidades, etc. de los alumnos, teniendo en cuenta que el logro de capacidades y contenidos previstos interinstitucionalmente requiere de un continuo y pormenorizado cuidado de la motivación y la comprensión del alumno. El conocimiento de campo de intereses y de necesidades personales y socioculturales de los alumnos requerirá de una nueva instancia de indagación.*
- ✓ *Establecimiento de tiempos y espacios, de organización de las actividades y sobre todo para la planificación y la evaluación de la labor de docentes ejecutada y en curso.*
- ✓ *Fijación de un cronograma que incluya todos los tipos o formas de actividades de los alumnos, docentes y otros actores.*

Por último, es fundamental que en dicho plan consideremos lo enfatizado por distintos autores como dimensiones vigentes en escuelas inclusivas, las que se configuran como ámbitos que

- ✓ *asumen actitudes de apertura y colaboración constructiva en las situaciones de apoyo y asesoramiento llevadas a cabo por equipos técnicos intra o extra institucionales;*
- ✓ *aprenden a compartir responsabilidades, a aceptar la observación y crítica fundada por parte de otros, a asumir otras formas de organizar las clases, la enseñanza, de innovar;*
- ✓ *y aprenden a unificar criterios, planificar, coordinar acciones.*



En el contexto del trabajo colaborativo conviven con y en la heterogeneidad procurando articular y complementar tareas, intercambiar ayudas en momentos de la planificación como de la ejecución de estrategias que son definidas en todos los casos conjuntamente por el docente y el equipo técnico de apoyo. Los equipos de apoyo asumen actitudes de interdisciplinariedad y también de asesoramiento cooperativo para resolver junto al equipo docente los diferentes problemas y situaciones. En todos los casos favorecen la autonomía de los profesores fortaleciéndolos en sus capacidades para identificar y solucionar problemas, y para trabajar con la familia y la comunidad.

Escuela Especial Nº 382 "Aleluya", La Rioja.

Aprendizaje compartido

Las experiencias curriculares son aprendizajes compartidos, como sintetiza la referente del Proyecto en Entre Ríos, Adriana Bressan:

A menudo los educadores no estamos acostumbrados a vincular la pedagogía con el derecho. Sin embargo, en los últimos años surgen nuevos modos de tratar los derechos de los adolescentes y jóvenes, lo que significa pasar de entenderlos como objeto de tutela a concebirlos como sujetos de pleno derecho y, en este sentido, diversos documentos y normativas tanto nacionales como internacionales plasman esta nueva concepción.

*Pensar en propuestas educativas que promuevan la formación integral de los adolescentes y jóvenes desde este paradigma interpela a los adultos-educadores demandando un cambio de actitud y de posición respecto de las prácticas docentes con los jóvenes. Convencida de que los cambios no ocurren por demolición de lo viejo, ni por imposición de lo nuevo, sino que por el contrario las prácticas docentes como toda práctica social para ser transformadas necesitan procesos profundos de reflexión en tanto los **habitus**, entendido este concepto como principios generadores de prácticas y representaciones, constituyen "un sistema de disposiciones durables, pero no inmutables" (Gutiérrez, 1994).*

En este sentido, considero que la experiencia transitada en el proyecto "Formación integral de adolescentes y jóvenes con NEE" constituyó una experiencia de aprendizaje compartido en tanto permitió a maestros y estudiantes volver a mirarnos para reconocernos, saber lo que somos capaces de hacer y fundamentalmente recobrar la confianza en el otro, es decir en el "nosotros" en la potencia que todo vínculo pedagógico encierra.

Al inicio de la experiencia tuvimos que animarnos a romper con las miradas cristalizadas con la rutina de lo cotidiano escolar y, sobretudo, animarnos a hacernos preguntas a soportar en palabras de Perrenoud⁶⁰ la no respuesta inmediata. Aprendimos con y junto a los jóvenes a tomar como punto de par-

60 Perrenoud en Mancovsky, Viviana: "La observación de prácticas pedagógicas como un medio de formación profesional". *Revista Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.



tida la posibilidad antes que la imposibilidad, recuperar la emoción y la capacidad de asombro, desenvolver nuestros propios miedos e incertidumbres. Estos procesos no estuvieron libres de amores y conflictos, sentimientos que conlleva toda relación humana.

La participación y la indagación constituyeron pilares o herramientas que permitieron resignificar el contenido de la categoría ciudadanía, al promover el ejercicio de los derechos de escucharnos y expresarnos entre docentes y estudiantes. Particularmente, la indagación realizada a los jóvenes de las instituciones nos dejó ver sus intereses, sueños y las diferentes problemáticas que los atraviesan vinculadas fundamentalmente a la salud y el trabajo.

Una escuela que enseñe hoy no puede ser ajena a estas cuestiones, de ahí la necesidad de abrir el currículo a nuevos saberes y experiencias. Al mismo tiempo, hablar de formación integral de los jóvenes implica abordar, desde la propuesta curricular en la formación docente, espacios conjuntos y comunes que posibiliten a los estudiantes futuros docentes, cualquiera sea la modalidad y nivel para el que se estén formando, miradas más integrales acordes con una educación más inclusiva respecto de los jóvenes.

Finalmente, quiero celebrar que la provincia de Entre Ríos haya incorporado en materia de política educativa provincial la formación integral de los jóvenes a través de acciones conjuntas entre las Direcciones de Educación: del Nivel Medio, Técnico profesional y Especial.





Expresión Artística y Ciudadanía

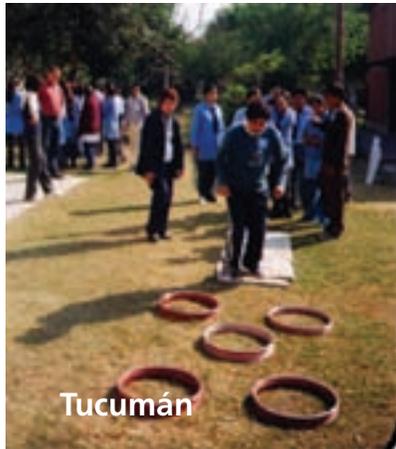
En la **Escuela de Educación Especial y de Capacitación Laboral N° 521 "Comodoro Martín Rivadavia"**, Comodoro Rivadavia, Chubut, hay un proyecto centrado en la expresión artística.

¿Por qué la expresión artística? Para favorecer y alcanzar diversos aprendizajes como: la comunicación y las relaciones interpersonales, la adecuación a la realidad, el mayor desenvolvimiento en la actuación con el entorno, la autonomía en el movimiento y en el lenguaje, mayor autoestima e integración social.

Se organizan los espacios de articulación pedagógicos como ejes: los derechos del adolescente y joven, para la ciudadanía, la salud y el trabajo. Se toman como directrices de la propuesta curricular, y como ejes transversales la paz, la democracia, la justicia y la verdad, la libertad, el respeto por el otro, por las diferencias, la solidaridad, la cooperación, la participación.



En la **Escuela Agro-técnica de Trevelin**, Chubut, se trataba de tener en cuenta las necesidades de participación en el mundo de la cultura de los jóvenes; esto llevó a revisar el PEI e incorporar espacios de creatividad tradicionalmente ajenos al perfil de la escuela generando más espacios de formación artístico-cultural.



Tucumán



La Rioja



Tucumán



La Rioja



La Rioja



Corrientes



La Rioja



Entre Ríos



Entre Ríos

Arte y Salud

Una de estas experiencias fue la realización de talleres de teatro y de obras teatrales entre diferentes instituciones. En una experiencia en Tucumán decían:



En el desarrollo de la comedia, la intervención constante del público (los alumnos de la Escuela Especial) estimuló la creatividad y la espontaneidad. El aplauso final fue el estímulo para realizar nuevas puestas y nos sentimos valorizados. Ya como egresados fuimos invitados a participar como colaboradores en el Proyecto... Superada la primera etapa dedicada a ejercicios de desinhibición de los alumnos-autores, de juegos de relajación e improvisaciones, se consiguió formar un grupo de trabajo, una integración que no señalaba las diferencias y que fomentaba la cooperación...

(...) al comenzar los ensayos aparecieron las dificultades, nos enfrentábamos al temor ante el texto, se debía repetir, repetir, repetir, nos olvidábamos de las marcaciones, las posturas y los gestos. Pese a eso, aprendimos a divertirnos trabajando, a actuar sin temor alguno; en síntesis, a disfrutar...

Ana, Emily, Ángela y José María, egresados 2006

Son unos masters trabajando en madera. Estábamos enredados con la escenografía, no podíamos mantener el árbol en pie, hasta que llegó Santiago. Con total tranquilidad lo solucionó... nosotros mirábamos, no lo podíamos creer. Resolvió en minutos el desastre que habíamos hecho en horas. Lo mismo pasó con la pintura, ¡¡es un capo!! Entiende como nadie lo de luces y sombras.

Matías, 15 años, alumno de Las Talitas, Tucumán).

Privilegiamos como metodología de trabajo el texto representado en imágenes, teniendo en cuenta los elementos de un código juntamente con la regla que lo ordena, no constituye por sí mismo el lenguaje, sino que permite concretar una mejor manera de percibir y comprender el mundo.

Como también permite organizar y utilizar los medios para hacer público un aprendizaje significativo, y como una práctica sociabilizante, desinhibidora, tanto individuales, como colectivas, propusimos el acercamiento al conocimiento y la comprensión a través de un primer taller de presentación e integración.

Alumnos y docentes. San Pablo, Yerba Buena, Tucumán.





La Rioja

Con este taller de humanidades se pretende fomentar y desarrollar la autodeterminación y responsabilidad familiar y comunitaria de la población estudiantil, para enfrentar problemas sociales y posibles alternativas de solución, mediante la formación a través de charlas debates sobre Salud, formación ciudadana y trabajo



La Rioja

NUESTROS ALUMNOS PARTICIPARON EN EL CONGRESO PRESENTANDO DIVERSAS TEMÁTICAS DEL AREA DE SALUD Y EXPRESIÓN ARTISTICA



Chubut

Entre Ríos

Las chicas de formación laboral enseñaron a los jóvenes de la Escuela Media reglas de higiene. Para promover la salud de los jóvenes fue importante hablar de la salud institucional y de la comunicación entre adultos y adolescentes. Los temas de prevención de la drogadicción, VIH, alcoholismo se desarrollaron en cooperación con hospitales, instituciones y equipos de la zona. Los talleres de educación física jugaron un importante papel.



Taller de Huerta y Vivero

EGB 3 de la Escuela Sarmiento de Entre Ríos

Un grupo de alumnos realizaron de forma integrada un trabajo de jardinería para embellecer el patio interno del colegio. Hubo gran interés por parte de los jóvenes por compartir la actividad. También hubo una experiencia compartida desde el Taller de Huerta y Vivero II que coordina el profesor Abel Lozano y la profesora Adriana Dardoc de Ciencias Biológicas con la participación de los alumnos de Formación Laboral y el 9° año de la Escuela Avellaneda.

Escuela Clotilde Doñate y Escuela de Agricultura de Tucumán

En el vivero, la coordinadora del módulo con la ayuda de los alumnos explicó a los chicos y docentes de la escuela Clotilde Doñate el desarrollo de la parte productiva. Los jóvenes estaban muy atentos y entusiastas, inclusive algunos de ellos que tienen conocimientos sobre el tema, adquiridos en la vida cotidiana, realizaron aportes a nuestros alumnos de nociones prácticas por ellos desconocidas. Se realizó un recorrido en el que se iban haciendo las explicaciones pertinentes:

- ✓ *Finca cítrica (producción de citrus Limón).*
- ✓ *Finca de frutales (producción de durazno) con degustación de las diferentes variedades que se producen en la EAS.*
- ✓ *Parcelas de ensayo de diferentes variedades de caña de azúcar.*
- ✓ *Módulo de horticultura.*
- ✓ *Módulo de forestales: producción de eucaliptos, montes de diferentes estados de desarrollo.*



Finalmente, a partir de las actividades desarrolladas dentro del espacio curricular construido, se arribó a una serie de conclusiones. Entre ellas, que el ámbito de campo representa un espacio óptimo para la convivencia. Además, los alumnos del EAS fueron caracterizados como "cordiales, responsables y comprometidos con la tarea" y los de la Escuela Clotilde Doñate se mostraron satisfechos y ansiosos por la continuidad del aprendizaje.



“A nosotros nos costó más el trabajo en la huerta. Yo nunca había visto ni una semilla...”

Lucas, 14 años, alumno de Las Talitas, Tucumán.

En las dos orientaciones que posee la Escuela de Agricultura (agropecuaria y agroindustrial) se llevaron a cabo las distintas prácticas de carácter didáctico productivo. Cada actividad está coordinada por un ingeniero a cargo del Proyecto, colaboran un Maestro de Enseñanzas Prácticas y alumnos de la Escuela de Agricultura junto a alumnos de la Clotilde Doñate, las mismas se llevan a cabo en un módulo de ochenta minutos de duración.

Escuela Especial N° 382 “Aleluya”, La Rioja

En los últimas clases e instancias de vivero, se detectaron avances en la disposición o motivación y en la propia competencia psicolingüística de los alumnos de la escuela Aleluya para participar⁶¹ en exposiciones y explicaciones orales destinadas a sus pares del Colegio N° 2. Esto es relevante, si se tiene en cuenta que en dichas clases o instancias en más de una oportunidad algunos educandos del Colegio ingresaban tarde o algunos se retiraban aduciendo que regresarían después y no lo hacían -manifestando claro desinterés-; algunos evidenciaron inhibición frecuentemente para participar; en determinados momentos otros parecían ignorar o no comprender el sentido u objetivos de sus tareas; en ocasiones se requirió estimular la integración y trabajo entre los alumnos en general, los de la Escuela Aleluya y, en ciertos casos, entre los mismos estudiantes del Colegio N° 2.



61 Participación: etimológicamente proviene del verbo latino participare, que remite a: <Tomar parte>. También significa: <Recibir una parte de algo>; <Compartir, tener las mismas opiniones, ideas que otras personas>; <Dar parte, notificar, comunicar>. Miguel Santos Guerra, “Arte y Parte”, Homo Sapiens, 2003, pág. 70 y siguientes.





Espacios de Comunicación y de Radio

En varias provincias se realizaron experiencias curriculares en torno a radios comunitarias y escolares.

Nuestro trabajo se basó en la publicidad y la difusión de lo desarrollado en los distintos encuentros que tuvo nuestra escuela con la Escuela Zulema Embon y Escuela Sarmiento. Para ello se reunieron profesores a fin de poder armar una programación de radio y lograr la participación y el interés de cada uno de los chicos. Todo comenzó con la motivación de unos pocos alumnos que investigaron cómo iniciar un programa de radio. Luego se prepararon los esquemas de programación y se convocó a locutores.



El proyecto en el que participamos apuntaba a que los alumnos de nuestra escuela pudieran lograr cierta unión, ya que en un establecimiento como el nuestro hay jóvenes con problemas de integración grupal.

Cuando comenzó la radio abierta, fue la expectativa de todos por conocer lo que se habían propuesto estos chicos, que era hacer algo nuevo, distinto de lo cotidiano y conocido. En realidad fue mucho trabajo lograrlo pero lo que realmente valió la pena fue intentarlo. Quizás no se consiguió la unión de todos, pero se lo intentó y los nuevos conflictos que aparecieron muestran que hay siempre dificultades para acordar decisiones.

Nazareno Cosentino y Vanesa Mendieta, alumnos de 4 año,
EPNM N° 136 "José Hernández", Colonia Avellaneda, Paraná,
Entre Ríos.



Publicaciones y Encuestas

El proyecto del Centro de Formación Profesional de Comodoro Rivadavia N° 652 tenía como objetivos suprimir barreras. Se trabajó con las escuelas de Adultos N° 652 y de Educación Especial y Formación Laboral N° 521. Los alumnos participaron del diseño de encuestas, con el objetivo de obtener información desde el punto de vista de los jóvenes, para definir y acotar las barreras y luego plantear las temáticas de los folletos previstos.

¿Era buena la idea? Los primeros resultados ya mostraban un resultado preocupante respecto al desconocimiento de sus derechos. El trabajo en el módulo laboral les permitió conocer sus derechos. Ante el conocimiento respondieron en forma positiva buscando ampliar sus ideas. En el debate los tiempos se hicieron muy cortos al encontrarse con abundancia de temas a tratar, por ejemplo: derechos del trabajador, la discriminación en los distintos puntos de la sociedad, accesos a lugares de recreación, etcétera. Se intenta poner en práctica la tolerancia, el respeto, recursos de la comunicación oral.

Trasladaron la idea propuesta por el Centro a las familias y amigos, para obtener respuestas relacionadas. Se generaron folletos que expresaban los conocimientos construidos.

Proyecto "Suprimir barreras" - Centro de Formación Profesional N° 652, Comodoro Rivadavia.



Con las manos en la masa

Tucumán. Participamos del Tercer Taller "Con las manos en la masa" invitados por la Escuela Especial Clotilde A. Doñate; este era el momento de aprender a hacer lo que cotidianamente realizan los jóvenes con n.e.e. La institución anfitriona ofreció a los educandos la participación en los distintos talleres que posee: cocina, carpintería, pintura, artesanía y costura; cada uno eligió el que le pareció más interesante. Al visitar algunos talleres observamos que los jóvenes con n.e.e. les estaban enseñando a los alumnos, a cocer, cortar el pasto, pintar, cocinar y a trabajar la madera. La emoción fue grande. Se había logrado completar una obra bella y brillante obtenida como resultado del esfuerzo común, del trabajo organizado y de estructuras dejadas de lado.

Entre Ríos. Taller de Cocina I. Entre los jóvenes de la escuela Sarmiento y los nuestros; hubo intercambios de saberes, aprendizaje mutuo; el encuentro permitió elevar la autoestima, darse cuenta de que se puede trabajar en un clima de respeto y no discriminación, dijeron Raquel Carrillo y Celeste Domínguez.

Taller de repostería
Corrientes



Chubut



Entre Ríos



Taller de chacinados - Tucumán





Taller de electricidad - Entre Ríos



Entre Ríos



Entre Ríos

LA PALABRA TRABAJO REQUIERE DE UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL:

- **Dimensión económica:** a través de la cual las personas satisfacen sus necesidades básicas y adquieren la posibilidad de proyectar un futuro económico.
- **Dimensión Social:** brinda un espacio donde congregarse, permitiendo establecer diferentes tipos de interacción y vínculos. También a través de las tareas realizadas significativamente, se ve influenciado el estatus social del trabajador y su familia.
- **Dimensión emocional:** permite desarrollar la autoestima y tomar conciencia de la eficacia y competencias personales, sin olvidar que el trabajador se ve involucrado en actividades que producen algo valorado por otras personas.
- **Dimensión política:** se encuentra ligada al sistema económico del país y a un sinnúmero de cambios de categorías laborales que actualmente se están generando.

Formación Laboral - Comodoro



B I B L I O G R A F Í A

- **Arendt, Hannah**, *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- **Baratta, A.**, "Infancia y democracia", en García Méndez, Emilo y Beloff, Mary (comps.), *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Bogotá, ed. Temis/depalma, 1998.
- **Bárceña, F. y Melich, J.C.**, *La educación como acontecimiento ético, Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós, 2000.
- **Bauman, Zygmant**, *Ética posmoderna*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- **Beloff, Mary**, *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Buenos Aires, Ediciones del Puerto, 2004.
- **Bustello, Eduardo**, *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- **CIPPEC** (Centro de Implementación de Políticas Publicas para la Equidad y el Crecimiento): *Manual de Primeros Auxilios Legales*. Buenos Aires, Editoriales Aguilar, Alfaguara, Altea, Taurus, 2007.
- **García Méndez, E.**, *Infancia. De los derechos y de la justicia*. Buenos Aires, Ediciones del Puerto, 2004.
- **García Méndez, Emilio** (comp.), *Infancia y democracia en la Argentina. La cuestión de la responsabilidad penal de los adolescentes*, Fundación Sur Argentina, Ediciones del Puerto –Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2004.
- **García Méndez, Emilio** (comp.), *Protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes. Análisis de la Ley 26.061*, Fundación Sur Argentina, Editores del Puerto – Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2007
- **García Méndez, E. y Beloff, Mary** (comps.), *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Bogotá, ed. Temis/depalma, 1998.
- **Gargarella, Roberto**, *El derecho a la protesta: El primer derecho*. Buenos Aires, Ed. Ad-Hoc, 2005.
- **Gargarella, Roberto**. Las teorías de la justicia después de Rawls, Barcelona, Buenos Aires-México, Paidós, 1999. Capítulos 1, 2 y 3.
- **López, D.**, *Enseñar a decir no*, en Revista Digital IDN, Instituto de Derechos de la Infancia. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2006, N° 4. Versión abreviada en Apuntes Pedagógicos N° 10. Buenos Aires, Revista Apuntes, Unión Trabajadores de la Educación, UTE-CTERA-CTA, mayo 2006.
- **Nussbaum, Martha**, *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Katz Editores, 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD, *Educación e inclusión para los jóvenes*. Buenos Aires, 2007.
- **Muñoz, Vernor**. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, febrero de 2007.
- **Muñoz, Vernor**. *El derecho a la educación en situaciones de emergencia*, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, 20 de mayo de 2008.
- **Osset Hernández, Miquel**, *Los derechos humanos explicados a mi hija*. Barcelona, Ediciones CEAC, 2007.
- **Platt, A.**, *Los Salvadores del niño. La intervención de la delincuencia*. México, Ed. Siglo XXI, 1982.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Gobierno de la República Argentina, Ministerio de Educación de Nación, Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, 2005.
- **Tomasevski, K.** *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación*. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 2004.
- Relevamiento anual de estadísticas educativas que completan los establecimientos, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).

L E G I S L A C I Ó N Y J U R I S P R U D E N C I A

1. Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos

1.1. Sistema de protección universal (ONU).

- Declaración de los derechos del niño.

- Convención sobre los derechos del niño.

Comité de Derechos del Niño: Exámen de los informes presentados por los Estados parte en virtud del artículo 44 de la Convención, Observaciones finales, Argentina, 2002.

Comité de Derechos del Niño: Observación General 1, Propósitos de la Educación, 2001.

Comité de Derechos del Niño: Observación General 2, El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y la protección de los derechos de los niños, 2002.

Comité de Derechos del Niño: Observación General 3, El VIH/SIDA y los derechos del niño, 2003.

Comité de Derechos del Niño: Observación General 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los derechos del niño, 2003.

Comité de Derechos del Niño: Observación General 5, Medidas generales de aplicación de la

Convención sobre los derechos del niño (artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44)

- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007).

1.2. Sistema de protección interamericano (OEA)

- Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), 1969.

- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-5/85. Derecho a la libertad de expresión.

- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-17/02.

2. Normativa Nacional- Constitución de la Nación Argentina

- Ley 26.061. Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires, 2005.

- Ley 26.206 de Educación Nacional, 2006.

- Decreto 415/2006. Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Reglamentación de la Ley 26.061. Buenos Aires, 17/4/2006.

ANEXO



Reflexiones sobre la inclusión laboral de las personas con discapacidad

Juan Devetak*
María Elena Tiscornia**

“La promoción del pleno empleo, productivo y libremente elegido debería ser considerado un medio para lograr en la práctica el cumplimiento del derecho a trabajar.”

Recomendación N° 169 de la OIT sobre política de empleo

El trabajo como ocupación es la actividad que más identifica y caracteriza la condición humana, y su análisis requiere de un enfoque multidimensional:

- **Dimensión económica:** a través de la cual las personas satisfacen sus necesidades básicas y adquieren la posibilidad de proyectar un futuro económico.
- **Dimensión social:** brinda un espacio donde congregarse, permitiendo establecer diferentes tipos de interacción y vínculos. También a través de las tareas realizadas significativamente, se ve influenciado el estatus social del trabajador y su familia.

- **Dimensión emocional:** permite desarrollar la autoestima y tomar conciencia de la eficacia y competencias personales, sin olvidar que el trabajador se ve involucrado en actividades que producen algo valuado por otras personas.
- **Dimensión política:** se encuentra ligada al sistema económico del país y a un sinnúmero de cambios de categorías laborales que actualmente se están generando.

A través del trabajo la persona:

- satisface sus necesidades materiales y sostiene otras dimensiones de su vida, la familia, el ocio, el estudio.
- se desarrolla y progresa con el objetivo de alcanzar su autonomía.
- encuentra un medio de expresión para sus habilidades físicas y mentales.
- logra expresar su singularidad perfeccionando y recreando una peculiar forma de intercambio con el mundo.
- se hace un sujeto productor capaz de aportar a la sociedad, ayudándolo a encontrar su lugar de pertenencia en la comunidad donde vive.

Las personas con discapacidad, por su condición de persona, tienen los mismos derechos y obligaciones con respecto a la participación, libertad, accesibilidad, educación y trabajo, en igualdad de condiciones que el resto de las personas. Las normas internacionales señalan los derechos de las personas con discapacidad a participar en los beneficios que la sociedad debe garantizar a todo ciudadano para crecer, educarse, trabajar y ser miembro activo de la sociedad.

Actualmente existen dos convenciones sobre discapacidad: La *“Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”*, que se encuentra vigente (incorporada al derecho interno por la ley 25.280), cuyo objetivo es la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad; y la *“Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad”* (vigente en Argentina a través de la ley 26.378/2008).

*Doctor. Director Provincial de Atención Integral de la Discapacidad - D.P.A.I.D. Chubut
**Terapista Ocupacional
Programa de Concientización Laboral

La primera es una Convención regional, la segunda es una Convención internacional. La Interamericana apunta exclusivamente a evitar la discriminación, la Convención internacional es integral y desarrolla una amplia gama de situaciones de las personas con discapacidad. Su propósito es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

La OIT en 1944 hizo una de los primeros reconocimientos internacionales de los derechos de las personas con discapacidades a las oportunidades de trabajo. En una Recomendación global y previsor, estableció inequívocamente que los trabajadores discapacitados, "cualquiera sea el origen de su discapacidad, deberían recibir oportunidades totales de rehabilitación, asesoramiento profesional especializado, formación, reconversión profesional y empleo en trabajo útil". La OIT manifestó que las personas con discapacidades deberían, de ser posible, recibir formación junto con otros trabajadores, bajo las mismas condiciones y el mismo pago e hizo un llamado a la igualdad de oportunidades en el empleo para los trabajadores discapacitados y la acción afirmativa para promover el empleo de trabajadores con serias discapacidades.

No obstante la existencia de leyes e instrumentos nacionales, regionales e internacionales y las actividades de los organismos internacionales y los esfuerzos de las organizaciones no gubernamentales, las personas con discapacidades alrededor del mundo siguen estando sujetas a violaciones de sus derechos humanos. En el área de empleo, las estadísticas disponibles indican que la tasa de desempleo de los trabajadores con discapacidades tiende a ser dos o tres veces mayor que

la de los otros trabajadores. Los problemas de acceso al entorno físico, que incluye el transporte, la vivienda y los lugares de trabajo, además de los prejuicios todavía existentes entre los empleadores, los otros trabajadores y el público en general, agravan una situación ya difícil. Podemos mencionar, entre otros, los siguientes factores que influyen para que las personas con discapacidad se encuentren en situación de desigualdad para ingresar al mercado laboral:

- Presencia de barreras sociales, manifestadas a través de prejuicios y desconocimiento de la población sobre las reales aptitudes de las personas con discapacidad para acceder al trabajo.
- Incompleta conexión y articulación entre los diferentes organismos que dan diversas respuestas de orientación, formación y ubicación laboral con la oferta y la demanda de trabajo del mercado laboral.
- Carencia de información general, tanto de las personas con discapacidad como de la comunidad en su conjunto.
- Las modificaciones a nivel mundial en las ofertas y exigencias laborales y la crisis socioeconómica por la que cursa el país, con la consecuente escasez de trabajo y subempleo, donde la comunidad entera se encuentra afectada.
- Rigidez en las clasificaciones y diagnósticos otorgados a los individuos.
- Coexistencia de diferentes paradigmas en las organizaciones educativas, de salud, laborales, etc., lo que dificulta los acuerdos y modalidad de trabajo: el qué, para qué y cómo...

Las normas internacionales en cuanto a formación profesional establecen los fundamentos para la adopción de medidas favorables a la inclusión social a través del trabajo y la formación para ejercerlo dignamente. Se destaca a este respecto el Convenio 142 de la Organización Internacional del Trabajo que establece "los programas de formación profesional deben apoyar y animar a todas las personas en pie de igualdad y sin discriminación para desarrollar y utilizar sus aptitudes para el trabajo".

Se trata del principio de equiparación de oportunidades aplicado a la relación de la persona con discapacidad con el trabajo como manifestación primordial de las capacidades y potencialidades de todo ser humano.

La Organización Internacional del Trabajo precisa esta relación en tres normas: el Convenio 159 y las Recomendaciones 99 y 168. La inclusión social de las personas con discapacidad recupera la noción de rehabilitación como un proceso integral que comprende las fases de rehabilitación física, social-emocional, profesional. La finalidad de esta última es justamente hacer posible que las personas con discapacidad participen activa y responsablemente en el trabajo productivo sea éste dependiente o autónomo.

La rehabilitación integral como estrategia de inclusión social presupone por lo tanto una acción articulada entre sectores de la sociedad, entre instituciones del Estado, organizaciones de empleadores y de trabajadores, organizaciones no gubernamentales, así como una efectiva coordinación entre los niveles nacional, departamental, municipal, para garantizar acceso y debida atención de las personas con discapacidad en los servicios de salud preventivos, curativos, de atención primaria y especializada, de rehabilitación

funcional y social, de empleo y de seguridad social.

Las posibilidades y realizaciones en este campo dependen en general de la prioridad acordada políticamente, dentro de los planes de desarrollo social y económico de cada país, a la atención de la población más vulnerable; dependen también de los niveles de representatividad y participación de las organizaciones de las personas con discapacidad en los espacios de decisión, compromiso de los medios de comunicación y en general, del nivel de conciencia que exista en la colectividad sobre los derechos de las personas con discapacidad.

En consecuencia, se puede afirmar que si bien la normativa internacional es aceptada y compartida, aún es necesario un gran esfuerzo, voluntad política y coordinación entre sectores e instituciones para el desarrollo de iniciativas orientadas a hacer efectiva la financiación y práctica de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación formal, en la formación laboral y en el trabajo.

El mayor desafío hoy es avanzar en la propuesta y desarrollo de programas, medidas, estrategias, acciones organizadas para aplicar las normas en nuestra realidad local, mediante una acción cada vez más articulada, coordinada y complementaria de los organismos de Estado, de las organizaciones de y para personas con discapacidad, de los empleadores, de los formadores, de las empresas, de las entidades educativas, de los servicios de empleo y de salud.

Para esto es necesario aún fortalecer la capacidad de definir proyectos y planes de acción aplicando métodos participativos que contribuyan en la construcción de redes intersectoriales nacionales, subnacionales y municipales que tengan como propósito la inclusión de la

población más vulnerable y dentro de ella de las personas con discapacidad en los servicios básicos disponibles para toda la población.

En la provincia de Chubut, a partir del año 2005, se crea en el ámbito de la Secretaría de Salud, un programa denominado. "Dirección Provincial de Atención Integral de la Discapacidad" que se fija como objetivo: "Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, posicionándolas como sujetos de derecho, modificando la imagen de victimización, invisibilidad y objeto de caridad, tendiendo a la verdadera inclusión en un plano de igualdad y equiparación de oportunidades"

Dentro de sus acciones principales, se fomentó tener un marco legal apropiado, colaborando en la formulación de las leyes provinciales n° 5413 (Protección Integral de las Personas con Discapacidad) y n° 5375 (Consejo Provincial de Discapacidad). Sus estrategias prioritarias son:

- Rehabilitación con Base Comunitaria y desarrollo de la Red Provincial de Rehabilitación.
- Articulación con los municipios para el desarrollo del Plan Nacional de Accesibilidad.
- Fomento de la creación de Consejos Locales de Discapacidad.
- Concientización en Inclusión Sociolaboral.

Dichas estrategias pretenden ser implementadas desde un enfoque de inclusión, lo cual significa planificar acciones de desarrollo humano y político basadas en la ética de la diversidad. Esta combate la idea de la homogeneidad y privilegia ambientes heterogé-

neos, celebrando todas y cualquier diferencia entre las personas de una comunidad. Es por lo tanto la base de la formación de alianzas a favor del desarrollo inclusivo y sustentable, en las cuales cada aliado contribuye con su experiencia y recursos en beneficio de todos.

La igualdad de derechos y la equiparación de oportunidades debe estar basada en la ratificación de las diferencias individuales, no permitiendo jerarquizar las condiciones humanas y trabajar todos para romper el ciclo de la invisibilidad. La integración laboral de las personas con discapacidad exige acciones individuales y colectivas, donde se respete la singularidad de cada persona, su identidad y sus características, permitiendo que se dignifique mediante el ejercicio responsable del derecho al trabajo y las obligaciones que ello implica.

Esto conlleva la convicción, el esfuerzo y compromiso de la comunidad para lograr la igualdad de oportunidades, valorando la diversidad como una oportunidad para aprender a convivir, aceptar y valorar al ser humano como lo que es: único e irrepetible.



Inclusión, necesidades educativas especiales y personas con discapacidad*



Que el derecho a la educación sea un derecho humano implica que es exigible y justiciable, y que el Estado está obligado a respetarlo, asegurarlo, protegerlo y promoverlo. Desde el derecho internacional se considera que, si bien las condiciones que imperan en un determinado Estado influyen en la forma concreta en que se garantice el derecho a la educación, la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características:

- a) **Disponibilidad:** debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.
- b) **Accesibilidad:** las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación. La accesibilidad consta de tres dimensiones: 1. No discriminación. 2. Accesibilidad material. 3. Accesibilidad económica.
- c) **Aceptabilidad:** la educación ha de ser de calidad.
- d) **Adaptabilidad:** la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales diferentes.

* OREALC/UNESCO. *SIRNEE: Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales*. Versión preliminar, Santiago de Chile, marzo de 2008. (Extracto).

Los cuatro factores mencionados se pueden agrupar en tres principios que sustentan un enfoque de educación basado en los derechos.

Acceso a una educación obligatoria y gratuita.

El derecho a una educación de calidad. Igualdad, inclusión y no discriminación.

La inclusión es por tanto una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que destacan cuatro elementos fundamentales:

1. La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a la diversidad.
2. La inclusión busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación y buscar la mejor manera de eliminarlos.
3. La inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y logro de todos los estudiantes.
4. La inclusión pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados.

Considerar la diversidad como fundamento esencial de la educación, más allá de cualquier mandato instrumental, es una consecuencia del derecho a la no discriminación y supone abogar cada vez con mayor fuerza a favor de la inclusión de los grupos y personas discrimi-

nadas. Tal y como ya se ha mencionado, la inclusión pone especial cuidado en los colectivos con mayor riesgo a ser discriminados. Uno de estos colectivos es el de los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales.

El concepto de NEE hace referencia a niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales durante su proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje:

1. Provisión de medios especiales de acceso al currículo a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
2. Provisión de currículo especial o modificado.
3. Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Los medios de acceso al currículo tienen carácter permanente ya que son imprescindibles para que el proceso de enseñanza aprendizaje y de socialización se produzca en las mejores condiciones posibles. El acceso al currículum puede depender de la atención a condiciones físico-ambientales como la eliminación de barreras arquitectónicas, insonorización de aulas, distribución del espacio, ubicación del alumno, luminosidad adecuada etc. En segundo lugar, puede ser necesario el uso de materiales, equipamiento y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar en las actividades con autonomía. Esta

autonomía la entregan a veces equipamientos específicos (máquina Perkins, materiales técnicos de audición, emuladores de teclado, sintetizadores de voz, etc.) y otras es suficiente con realizar modificaciones a materiales de uso común (aumentar el tamaño de la letra de un texto, simplificar la estructura gramatical de un texto, incorporar imanes a puzzles etc.). En tercer lugar, para acceder al currículo puede ser necesario el uso de códigos de comunicación alternativos. Los códigos de comunicación alternativos pueden ser aumentativos complementarios, o alternativos al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, braille).

Las adaptaciones curriculares tienen que ver con los ajustes que se realizan en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Abarca por lo tanto objetivos, contenido y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación. Las adaptaciones del currículo pueden ser no significativas, las cuales se llevan a cabo en elementos no prescriptivos de currículo, o significativas, aquellas que afectan a elementos prescriptivos del currículo oficial y pueden por lo tanto tener efectos en la titulación. Este segundo tipo de adaptaciones ocurren cuando es necesario priorizar algunas capacidades y por lo tanto determinados contenidos y criterios de evaluación; introducir determinados aspectos no contemplados en el currículum común o que forma parte del ciclo o etapa anterior, o ampliar determinados aspectos; o eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial.

También se puede hablar de adaptaciones curriculares en los casos en que el currículo se enriquece o compacta para atender las necesidades de estudiantes con altas capacidades o talentos especiales.

La necesidad de una particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación puede tomar varias formas. Algunos estudiantes necesitan la intimidad que se genera en los pequeños grupos para participar y aprender; otros requieren la seguridad que ofrecen las escuelas pequeñas frente a los establecimientos grandes; hay estudiantes que precisan una organización especial; por ejemplo, escuelas que establezcan y respeten claros límites de conducta.

Estos tres elementos están a menudo relacionados. A modo de ejemplo, generalmente el uso de un código de comunicación alternativo implica realizar modificaciones al currículo que permita el aprendizaje de dicho código, e introducir objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estrategias instructivas y materiales específicos relativos a dicho código. Esto puede implicar, al menos por un tiempo, eliminar de forma temporal o permanente contenidos menos prioritarios para el estudiante.

A estos tres elementos, posteriormente hay quienes han sumado un cuarto elemento: los servicios de apoyo especializado. Considerarlo como cuarto elemento permite no perder de vista una serie de aspectos importantes para la atención de las necesidades educativas especiales, como son la organización de los servicios de apoyo (sean estos profesionales especializados que trabajan al interior de la

escuela o itinerantes, equipos multidisciplinares comunales etc.) los distintos tipos de servicio (tipo de ayudas que se requieren), la definición de las modalidades de apoyo en función de las necesidades del estudiante (apoyo previo, simultáneo o posterior al trabajo en sala de clases), las funciones de los profesionales de apoyo (apoyo a la escuela, al docente, a los estudiantes, a las familias o a la comunidad) y el desarrollo de un trabajo colaborativo con el docente de aula, entre otros.

Uno de los avances fundamentales del concepto de NEE es que pone el acento en las necesidades de los estudiantes para avanzar hacia los fines de la educación. En este sentido, una de las grandes potencialidades es que establece diferentes niveles de ayudas y recursos, obligando a los sistemas educativos a proporcionarlos a quienes en determinados momentos puedan necesitarlos.

El concepto de NEE así entendido, tiene una serie de implicaciones:

1. Las NEE se definen por las ayudas que hay que proporcionar para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
2. Las dificultades de aprendizaje y participación experimentadas por los estudiantes son de naturaleza interactiva: las dificultades experimentadas por los alumnos no son únicamente atribuibles a estos, sino que a menudo son el resultado de la organización de las escuelas y de la enseñanza.
3. El origen interactivo de las NEE implica que éstas son relativas y varían en función de las características de las escuelas y los docentes.

4. Las NEE son cambiantes y pueden variar en función de los avances del estudiante, y los cambios en la enseñanza y entorno educativo.
5. Las NEE pueden ser de carácter transitorio o permanente.

El concepto de NEE ha estado tradicionalmente asociado a las dificultades de aprendizaje y participación. Sin embargo, más recientemente se ha adoptado una visión más amplia del concepto que ha llevado a extender su uso para incorporar también las necesidades de los niños y niñas con altas capacidades o talentos especiales. Es por ello que empieza a adoptarse el término *optimización* para destacar el objetivo de que los estudiantes desarrollen al máximo su potencial y dar cabida tanto a quienes tienen dificultades de aprendizaje como aquellos que, sin tener dificultades, ven limitadas sus posibilidades de desarrollar plenamente su potencial.

Así como las NEE son parte del universo de la diversidad, el universo de las NEE incluye a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. El concepto de discapacidad proviene del ámbito de la salud, y tradicionalmente se ha abordado desde un modelo médico, según el cual la discapacidad es un problema de la persona, directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud. En el ámbito de la educación más que la discapacidad lo que interesa es identificar las NEE de esa persona. La perspectiva de las NEE es coherente con un modelo social de la discapacidad, según el cual la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto

de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social.

La evolución de las definiciones de discapacidad en el ámbito internacional muestra una marcada evolución hacia el modelo social. La diferencia entre las clasificaciones establecidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) puede ilustrar esta evolución. En 1980, cuando la OMS publica la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. (CIDDM), la discapacidad se define como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. En mayo de 2001, en la CIF la OMS incluyó dentro de su definición de discapacidad los factores contextuales en los que vive el individuo.

Si bien la CIDDM tenía por objeto las consecuencias de enfermedades, funcionando como auxiliar de la CIE-10 mientras que la CIF es una clasificación de componentes de la salud, la segunda se ha interpretado como una revisión de la primera, y la inclusión de los factores contextuales es de gran relevancia.

Se puede decir también que esta evolución ha ido de la mano con una mirada que ha dejado de centrarse en el déficit y se ha enfocado en la evaluación de necesidades. No importa tanto la deficiencia del individuo como sus potencialidades y lo que pueda llegar a hacer mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario.

Desde una perspectiva de derechos es particularmente relevante conocer la definición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, primera convención del siglo XXI, la cual señala en su artículo n° 1 que “las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”. En esta definición queda en evidencia la adopción de un modelo social de discapacidad. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

La inclusión implica centrarse en las necesidades del alumno, y considera que es el sistema el que debe dar respuestas a las necesidades educativas del estudiante, y no éste adaptarse a un sistema rígido pensado para un inexistente “alumno estándar”. En este sentido, el sistema educativo y las escuelas deben orientarse a dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales. El SIRNEE se centra en la información sobre las NEE desde esta perspectiva, con la idea de ser un aporte para avanzar hacia una educación inclusiva, aporte de particular relevancia al proponerse levantar información sobre uno de los colectivos más susceptibles de ser excluidos del derecho a la educación. De esta manera este proyecto busca ser un aporte contribuyendo en un futuro a la identificación de barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes para favorecer el desarrollo de una agenda de educación que sea verdaderamente para todos.