



EDUCACIÓN ESPECIAL

EDUCACIÓN ESPECIAL, una modalidad del sistema educativo argentino

Orientaciones 1



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Educación Especial,
una modalidad del sistema
educativo argentino
Orientaciones 1

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Marisa Díaz

COORDINADORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Lic. Ana María Moyano

Argentina.Ministerio de Educación de la Nación

Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino :
orientaciones 1 / ; coordinado por Ana María Moyano. - 1a ed. - Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

104 p. ; 22x17 cm.

ISBN 978-950-00-0897-6

1. Formación Docente. 2. Sistemas Educativos. 3. Educación Especial. I. Moyano,
Ana María, coord. II. Título.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 29/09/2011

Modalidad de Educación Especial

Coordinadora: Ana María Moyano

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente Editorial: Cecilia Pino

Corrección: Amanda Paltrinieri

Diseño y diagramación: Macarol-Stambuk MZMS

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Palabras del ministro

El propósito del presente documento es sistematizar orientaciones respecto de la modalidad Educación Especial y su proyección en el sistema educativo nacional. Este material es producto de una elaboración conjunta por parte de representantes de gobiernos educativos provinciales, responsables de la modalidad y de otros niveles. La convocatoria desde el proceso de reflexión es clara; la Educación Especial debe pensarse en el marco de un contexto mayor, real y factible en cuanto a expectativas y logros, coordinando acciones al interior de cada nivel de enseñanza y haciendo posible trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad en el sistema educativo.

Las condiciones institucionales y curriculares deberán garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación. En pos de ese objetivo, y en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, se promueve una acción transformadora coordinada entre los equipos nacionales y provinciales, a fin de priorizar objetivos y metas que expresen acuerdos comunes. La Modalidad Educación Especial es parte de esa acción mancomunada, pues promueve líneas de acción que incrementan los niveles de responsabilidad frente a los desafíos de la educación obligatoria.

La trayectoria educativa integral de todas y todos los estudiantes exige el trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades como recorrido de aprendizajes en contextos institucionales. Esas travesías no suponen un trayecto lineal, prefigurado, cada una de ellas constituye una experiencia educativa. Es propósito que sus actores sean partícipes y tomen decisiones que los implican y trascienden. En ese sentido, la Modalidad Educación Especial aporta capacidades para desarrollar *configuraciones de apoyo* que hagan posible las trayectorias educativas de las personas con discapacidad desde cada uno de los equipos y la escuela.

Este Ministerio presenta a la comunidad educativa una publicación que es producto de debates y reflexiones ocurridas en el marco de un proceso que contó con la amplia participación de supervisores, directivos y docentes junto a otros profesionales de la educación. Al ponerlo en circulación, hacemos nuestras las orientaciones que de él se derivan y que apuntan a la construcción de acuerdos nacionales sobre este capítulo esencial de la inclusión educativa, con calidad y equidad, metas permanentes de nuestro trabajo cotidiano.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación

Presentación

El documento *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1* es resultado del trabajo en encuentros regionales y nacionales organizados desde la modalidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación, con la participación de otros niveles y modalidades educativas, durante 2008 y el primer semestre de 2009. El desafío ha sido generar una sistematización y un documento reflexivo que exprese acuerdos con un alto nivel de consenso sobre la modalidad Educación Especial en el sistema educativo nacional. La reflexión procura establecer relaciones entre la nueva Ley de Educación Nacional, las políticas públicas en educación y las prácticas educativas en los procesos de cambio.

Este documento procura aportar orientaciones al proceso de cambio a nivel nacional y en cada jurisdicción; también pretende favorecer el conocimiento de normas, políticas, sujetos y sentidos sobre las intervenciones educativas y los criterios para la toma de decisiones desde una modalidad que debe trabajar articuladamente dentro del sistema educativo y con otras políticas públicas, especialmente con las de Salud.

Estas reflexiones concluyen con una “Síntesis orientada a la elaboración de normativas”, publicada en el Anexo I, para orientar las tareas desde la modalidad Educación Especial en el sistema educativo, atendiendo aspectos fundamentales respecto de los cambios propuestos por la Ley de Educación Nacional. Al mismo tiempo, el trabajo pretende ser una herramienta para la consulta al interior de los Ministerios de Educación nacional y provinciales; una producción para seguir avanzando en cuestiones pendientes que exigen mayor desarrollo, como los desafíos de la educación temprana, la alta complejidad de las escuelas especiales o los problemas de la modalidad vinculados con la evaluación y la acreditación.

La “modalidad” comprende una perspectiva de transversalidad al sistema educativo y, por eso, la articulación y la coordinación son requisitos centrales en su propio funcionamiento. Esta perspectiva debería analizarse desde todos los ámbitos, incluida la Educación Especial, para desarrollar *trayectorias educativas integrales* de alumnos con discapacidad en todo el sistema educativo.

En los comentarios sobre la primera versión de este documento, en febrero de 2009, desde varias provincias se planteó la necesidad de profundizar la discusión compartida entre los integrantes de la modalidad con los diferentes niveles. Se señaló que hace falta una mayor implicación con los docentes de los niveles Inicial, Primario y Secundario y de las otras modalidades para asegurar la inclusión educativa y la articulación en el trabajo docente.

En ese sentido debemos tener en cuenta el Plan Nacional de Educación Obligatoria aprobado recientemente:

La Primera Parte justifica la necesidad de diseñar un Plan Nacional de Educación Obligatoria, describe los objetivos políticos, los principales problemas y desafíos de la educación inicial y la educación obligatoria, las estrategias previstas para superarlos, las características del gobierno educativo y los planes provinciales. La Segunda Parte es una matriz que organiza la programación para los próximos tres años, en torno a dos ejes centrales: las principales políticas educativas de igualdad, calidad y fortalecimiento de la gestión y los tres niveles educativos responsables de su implementación: educación inicial, educación primaria y educación secundaria. La incorporación de las líneas de acción específicas de las modalidades y de las áreas transversales establecidas por la Ley, se define por una lógica que reconoce las particularidades de cada nivel y los procesos transversales que se despliegan a través de toda la educación obligatoria.¹

.....
1 Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 28 de mayo de 2009. La presentación del Plan contó con la valiosa colaboración de la Jefatura de Asesores del Ministerio de Educación, de la Subsecretaría de Planificación, y de integrantes de la Secretaría Ejecutiva del Consejo Federal de Educación, en articulación con las Direcciones Nacionales, directores, coordinadores de Modalidad, Áreas y el equipo de la Subsecretaría de Equidad y Calidad.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación agradecemos los esfuerzos y compromisos de todas y todos quienes han querido aportar a la reflexión y ser partícipes en la elaboración de políticas. Especialmente señalamos la cooperación en el trabajo desde las cinco regiones que integran nuestro país y la responsabilidad asumida por cada responsable regional elegido por los pares; también, las respuestas sistematizadas y los comentarios de los equipos docentes desde cada provincia.

Lic. Ana Moyano
Coordinadora de Educación Especial
Ministerio de Educación de la Nación

Índice

Introducción.....	13
 I. La modalidad Educación Especial.....	 15
Los marcos normativos y el sistema educativo.....	15
La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional.....	18
La inclusión, un enfoque y un desafío.....	21
Políticas de inclusión con integración.....	24
Las personas con discapacidad.....	26
La producción de información desde la modalidad.....	31
El enfoque del sujeto de derecho.....	33
El diálogo en el sistema educativo.....	38
 II. Las trayectorias educativas desde la modalidad.....	 43
Una trayectoria educativa integral.....	43
Repensar las trayectorias educativas integrales	45
Las “derivaciones” y las trayectorias educativas.....	52
Las alternativas educativas	54
Las configuraciones de apoyo.....	57
 Bibliografía general.....	 63
Anexos.....	69
Anexo I. Síntesis orientada a la elaboración de normativas	71
Anexo II. El modelo social de la discapacidad.....	81
Anexo III. Conclusiones y recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación.....	85
Anexo IV. Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.....	91

Introducción

Este documento se elaboró con la participación de representantes del gobierno de la educación de diferentes niveles y modalidades de todas las jurisdicciones en el territorio nacional.

En un trabajo conjunto de todas las jurisdicciones se desarrollaron el esquema de obra, los contenidos, los materiales y la organización de las consultas a los equipos docentes, la sistematización de las respuestas y las sucesivas reescrituras del documento hasta su versión final. Estas tareas fueron posibles por la colaboración de todas las jurisdicciones y por la dedicación de los representantes de cada región: Adriana Díaz (Chubut, Patagonia), Flavia Mena (Entre Ríos, Centro), María de los Ángeles Romero (Formosa, NEA), Silvia Cerutti (Mendoza, Cuyo) y Ana María Dato (Tucumán, NOA).

La primera versión de esta publicación fue analizada en cada jurisdicción entre febrero y marzo de 2009. Las respuestas recibidas de equipos técnicos y docentes de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Mendoza, Misiones, La Rioja, Río Negro, San Juan, Santa Cruz y Tucumán permitieron ampliar el documento.

La tarea fue coordinada por Daniel López, con la colaboración de Mariano Ambrogetti, Adelina Conesa, Mercedes Gómez, Inés Lanusse, Nora Limeres, Andrea Mirc, Susana Said, Silvana Veinberg y Julio Vergara, del equipo nacional de la Modalidad. Participaron Verónica Travi y Corina Guardiola, por Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la Nación. La edición estuvo a cargo de Virginia Piera.

I. La modalidad Educación Especial

Los marcos normativos y el sistema educativo²

Los marcos normativos y las políticas públicas procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios. Nuevos marcos legales y políticas públicas favorables para la inclusión educativa exigen que todos los adultos repiensen algunos problemas cotidianos, en especial reformulando los planteos elaborados desde paradigmas contradictorios con esos marcos, para analizar dispositivos y encuadres, generar normas jurisdiccionales que deben ser actualizadas, proponer políticas públicas que se articulen desde las diferentes áreas, etcétera.

La Constitución Nacional establece el derecho de enseñar y aprender.³ Esta consagración se ha visto reforzada con la jerarquización constitucional de tratados del derecho internacional respecto de los derechos humanos que contienen artículos específicos relativos al derecho a la educación.⁴ En ese marco, a fines del año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, 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 Ley de Educación Nacional afirma que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y

.....
2 Véase Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo: *Educación integral de adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, 2008.

3 *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".

4 *Constitución Nacional*, art. 75, inc. 22.

libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

La Ley establece que se debe garantizar la inclusión educativa mediante políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. 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, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales (Ley de Educación Nacional, art. 79).

El sistema educativo nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados 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 Secundario.

En las prácticas educativas se recurre cotidianamente a los marcos legales vigentes y se presentan cuestiones sobre qué se debe hacer, qué no debe hacerse o cómo intervenir a partir de normas, supuestas o explícitas. La práctica funciona como una categoría legitimadora de ciertas decisiones educativas, mediante la cual se naturalizan intervenciones, y muchas veces las normas están supuestas en las prácticas como costumbre o tradición. En el mismo sentido, los actores perciben la distancia de los marcos legales vigentes; lo cercano son las normas “acostumbradas”. Por eso, un proceso de cambio necesita habilitar la participación para que puedan repensarse las normas implícitas, especialmente cuando contradicen las vigentes o cuando se limitan derechos protegidos.

En más de una ocasión, las prácticas resultan percibidas como ajenas a las políticas. Sin embargo, *los deberes que cada práctica conlleva son resultado de normativas, políticas, costumbres, y, por tanto, requieren revisión*. Por ejemplo, se suele afirmar que “los padres tienen poder de decisión sobre la educación de sus niños y, muchas veces, no aceptan la escolaridad especial, ni el apoyo de la modalidad”. Sin embargo, este problema así formulado no puede dejar de vincularse a las políticas de debilitamiento del sistema educativo, a la percepción de la Educación Especial como un destino de marginación de sus alumnos, a la decisión puesta en los padres para que elijan entre acciones que deberían presentarse articuladas. De acuerdo con los nuevos marcos, las propuestas que se comunican a las familias deberían realizarse desde el sistema educativo, de tal forma que madres y padres puedan visualizar la complementariedad entre el nivel y la modalidad educativa; las orientaciones a las familias habilitarían intervenciones favorables para el desarrollo de las trayectorias educativas.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria señala:

Para dar cumplimiento a la política educativa plasmada en las leyes nacionales y garantizar una educación de calidad para todos, el sistema educativo argentino debe atender un conjunto de problemas y desafíos que son consecuencia, entre otros factores, de tres tendencias de nuestra historia política y económica reciente: creciente desigualdad social que comienza a revertirse en los últimos años, fragmentación del sistema educativo e importante incremento de la matrícula en la educación inicial y secundaria. Los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema. Estos problemas atraviesan los tres niveles educativos, en sus diferentes ámbitos y modalidades y adquieren en cada caso una especificidad particular.

La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional

La Ley de Educación Nacional establece ocho modalidades de educación. En el Plan Nacional de Educación Obligatoria se expresa la visión de unidad del sistema educativo como base de un trabajo compartido entre niveles y modalidades.

El Plan Nacional abarca la educación obligatoria definida por la Ley 26.206: la sala de cinco, la educación primaria y la educación secundaria con sus modalidades de educación rural, especial, artística, de jóvenes y adultos, intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad y domiciliaria y hospitalaria. Comprende la educación inicial definida por la Ley como una unidad pedagógica que atiende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad. La educación técnico profesional, de carácter obligatoria, se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, y como se trata de una modalidad de la educación secundaria, el Plan Nacional establece mecanismos de coordinación con las políticas del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, organismo a cargo de su planificación y gestión. De la misma manera, debe tener una estrecha vinculación con el Instituto Nacional de Formación Docente para articular acciones con los profesorado de formación docente inicial y las estrategias de desarrollo profesional.

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. 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 (Ley de Educación Nacional, art. 42).

Las autoridades jurisdiccionales, con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción de las personas con discapacidades, dispondrán las medidas necesarias para:

- a. Posibilitar una *trayectoria educativa integral* con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b. Contar con *personal especializado* que trabaje en equipo con docentes de la escuela común.
- c. Asegurar la *cobertura de los servicios educativos especiales* (transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo).
- d. Propiciar *alternativas de continuidad para la formación a lo largo de toda la vida*.
- e. Garantizar la *accesibilidad física de todos los edificios escolares*.
(Ley de Educación Nacional, art. 44.)

Se deberán crear instancias institucionales y técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de alumnos/as con discapacidades, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Deben articularse los organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades para garantizar un servicio de mayor calidad (Ley de Educación Nacional, art. 45). 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 N° 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 la inclusión desde el Nivel Inicial.

Los equipos docentes que analizaron la primera versión de este documento proponen repensar los proyectos educativos teniendo en cuenta las normas y sus jerarquías, los sujetos de la educación y los fines institucionales. Partiendo de este análisis plantean:

- considerar la educación inclusiva como un desafío de trabajo conjunto al interior del sistema educativo y en relación con el conjunto de políticas públicas;
- establecer interrogantes sobre las configuraciones prácticas que pueden adoptar cada uno de los apoyos que se brindan desde la modalidad;
- formular preguntas sobre los apoyos de Educación Especial y los aportes específicos para la educación inicial, primaria, secundaria, técnica, formación laboral y adultos;
- considerar los indicadores que dan cuenta de dificultades sociales, educativas, materiales, simbólicas que inciden en las trayectorias escolares;
- relacionar permanentemente las necesidades educativas de las personas con discapacidad con las barreras para la participación en cada contexto;
- formular estrategias de educación para las personas con discapacidad temporal o permanente en cada nivel del sistema educativo;
- definir propuestas desde la modalidad favoreciendo los acuerdos entre instituciones educativas y familias;
- generar estrategias pedagógicas alternativas y mayor asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

La inclusión, un enfoque y un desafío

La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para:

- La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.
- La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
- El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- La promoción de las alfabetizaciones múltiples.
- El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes.
- Una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005: 12). Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.

La inclusión es, por tanto, una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales: La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.

- La inclusión busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos.
- La inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y logros de todos los estudiantes.
- 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 (UNESCO, 2005: 12).

La *educación inclusiva* se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Los equipos consultados señalan que la inclusión debe ser una responsabilidad de todo el sistema educativo, de cada uno de los niveles y modalidades del sistema, también de la educación superior. Pero sostienen que en reiteradas situaciones se identifican problemas de inclusión con responsabilidades exclusivas de la Educación Especial. Proponen entonces el desarrollo compartido de culturas y políticas para el logro de prácticas inclusivas. Afirmen la necesidad de trabajar el concepto en los diferentes ámbitos para profundizar acuerdos respecto de su interpretación. Asimismo, consideran que en este marco debe repensarse el concepto de integración. También vinculan el concepto *inclusión educativa* a la formación que deben recibir los docentes de todo el sistema para trabajar con las diferencias y la integración educativa.

El proyecto institucional o escolar, la propuesta curricular, el proyecto de aula y el plan de atención individual deben aportar a una verdadera inclusión educativa, constituyen un marco de reglas y criterios, habilitan el tratamiento de los desacuerdos entre los participantes –incluidos los alumnos–, conforman los encuadres para la tarea cotidiana de enseñar. Así, *el currículo podrá ser una herramienta dinámica y flexible, y desarrollarse mediante las adecuaciones pertinentes de acuerdo con cada niño y tomando en cuenta la realidad social y cultural del entorno.*

Algunos equipos consultados reflexionan y advierten que, al procurar “incluir” a alumnos de culturas diferentes, no se dé tratamiento a esas diferencias culturales y se termine “patologizando” conductas relativas a formas de vida propias de la cultura de origen. Pareciera necesario explicitar mejor las concepciones de integración e inclusión, para progresar en las discusiones y debates acerca de “quiénes” son los alumnos que se incluyen y/o se integran. ¿Son los mismos? ¿Son todos? La pregunta debería centrarse en las instituciones: ¿cuáles son las escuelas inclusivas/integradoras?, ¿son las mismas?, ¿son todas?

El enfoque de inclusión desde las instituciones educativas debería plantear *dimensiones de análisis*:

- *Crear culturas inclusivas.* Orientar las prácticas hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno sea valorado, fundamentalmente para que todos los alumnos tengan mayores niveles de logro. Se pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los docentes, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de tal forma que impliquen a todos los miembros de la comunidad escolar.
- *Elaborar políticas inclusivas.* Asegurar que la inclusión esté en el corazón de los procesos, el proyecto escolar, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estas políticas aumentan

la capacidad de una escuela para atender las diferencias del alumnado, hacen que los apoyos desde la modalidad se desarrollen desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes.

- *Desarrollar prácticas inclusivas.* Las prácticas de las instituciones abordan la cultura y las políticas inclusivas. Se intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los alumnos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del contexto escolar. La docencia y los apoyos se integran de forma que se puedan superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Políticas de inclusión con integración⁵

La Educación Especial como modalidad se rige por el principio de inclusión y exige una clara comprensión de la necesidad de articular creación de culturas, elaboración de políticas y desarrollo de prácticas inclusivas, para evitar procesos y experiencias diseñadas e implementadas sólo desde un ámbito como lo fue hasta ahora la escuela/educación especial. Muchos docentes de Educación Especial consideran que los planteos de integración e inclusión educativa se han asociado exclusivamente a la Educación Especial.

La Educación Especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad.

.....
⁵ Véase Anexo II, Conclusiones y recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de -Educación-, 2008, en este documento.

La inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que implica la exigencia de un currículo común con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares para atender las diferencias y las particularidades de cada estudiante. Ese currículo procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Y, en un sentido amplio, las adaptaciones curriculares son parte de la tarea diaria de cualquier docente.

El concepto de integración ha sido clave; con suma frecuencia se ha resaltado su dimensión ética en relación con el derecho de los estudiantes a ser admitidos, a estar en los mismos espacios o a que todas y todos disfruten de los mismos servicios. En el proceso de integración, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que los estudiantes tienen la tarea de adaptarse con el acompañamiento de quienes los asisten y/o los educan. Muchas veces las políticas de integración han asumido que la exclusión de las personas con discapacidad “por razones de normalidad” se podía modificar desde la Educación Especial.

En cambio, la educación inclusiva requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la Educación Especial para ser parte de un sistema único. Las políticas educativas inclusivas exigen intervenciones coordinadas desde el sistema educativo y políticas públicas concurrentes. La inclusión no significa una ruptura de los fines que persiguen los procesos de integración; implica una reorganización de todo el sistema educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. Las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución, y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos, motivaciones para el aprendizaje.

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. Entonces, la inclusión es principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, y contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. Proponemos pensar la integración como *un*

medio estratégico-metodológico. La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común.

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar–, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales (UNESCO, 2008).

Las personas con discapacidad

Entre los fines y objetivos de la política educativa, la Ley de Educación Nacional 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 (Ley de Educación Nacional, art. 11).

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*⁶ también asegura un sistema de educación inclusivo para todos los niveles de enseñanza y a lo largo de la vida. Se trata de:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos [...].
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Los Estados deben asegurar que: a) las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación; b) accedan a una educación primaria y secundaria inclusiva, en igualdad de condiciones en la comunidad en la que vivan; c) se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) se preste el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva; e) se faciliten medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Debe propiciarse la participación plena y en igualdad de condiciones en educación y en cada comunidad, facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así

.....
6 La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y su *Protocolo Facultativo* fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. La Convención y su Protocolo Facultativo entraron en vigor el 3 de mayo de 2008.

como la tutoría y el apoyo entre pares; facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; asegurar que la educación de las personas ciegas, sordas o sordociegas se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

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

¿Pero cómo entendemos y definimos la discapacidad? El modelo social de la discapacidad es sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, 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.

Las diferentes definiciones de discapacidad en el ámbito internacional muestran una marcada evolución hacia un modelo social. Las diferencias entre las clasificaciones establecidas por la OMS pueden ilustrar esta evolución.

En 1980, cuando se publica la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías 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” (OMS, 1980).

La discapacidad desde un modelo biomédico es un problema de la persona, directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud. Varios equipos docentes relacionan dicho modelo con algunas prácticas, por ejemplo, cuando la intervención educativa está totalmente determinada desde los equipos de salud que también diagnostican la

necesidad educativa. Asimismo, cuando un certificado médico habilita o no la intervención educativa desde la modalidad. A veces, cuando la admisión de un niño a la escuela (Educación Especial) se deriva de una consulta neurológica. En cuanto a los niños sordos, cuando se trabaja partiendo del déficit o pensando en rehabilitar al alumno.

En cambio, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001) la OMS incluyó dentro de su definición de discapacidad los factores contextuales en los que vive el individuo. La inclusión de los factores contextuales es de gran relevancia (Ibáñez, 2002). Se puede decir que esta evolución ha ido de la mano de 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.

Los docentes que hicieron una lectura crítica de este documento en su versión preliminar afirman que se aborda un modelo social cuando se permite generar espacios para llevar a cabo integraciones e inclusiones, en un trabajo educativo sobre las potencialidades de los niños y no sobre sus dificultades. Comentan que en una escuela de campo los niños hipoacúsicos son abordados en forma integral y para garantizar su inclusión no se los excluye de su contexto cultural, sino que se trabaja junto con otras instituciones en la flexibilización del currículo y en la revisión de las prácticas pedagógicas tradicionales.

Los mismos docentes señalan que desde los quehaceres escolares, tanto de escuelas comunes como especiales, se evidencian con frecuencia prácticas entrecruzadas entre un “modelo médico” y uno social. Ellos destacan que para transitar hacia un modelo social es importante pasar de una mirada puesta en las “necesidades educativas especiales” a otra de “barreras para el aprendizaje relacionadas con la participación”, de esta forma se permite redefinir las dificultades que los alumnos encuentran.

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 que señala en su artículo 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 (ONU, 2006). 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).

Las barreras son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etcétera). Los gobiernos deberán revisar las barreras existentes en todos los órdenes con el fin de eliminarlas, prevenir obstáculos e impedimentos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible sin necesidad de adaptación, ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas.

Un desafío consiste en formular las condiciones de una “escuela para todas y todos”. Las personas tienen derecho, sin exclusiones, a una educación de calidad y los sistemas educativos deben ajustarse para satisfacer las necesidades de todos (ONU, 2006). Esto marca la imperiosa necesidad de dar la oportunidad, por ejemplo, a todos los niños de aprender junto a sus pares, siempre que sea posible. En el avance hacia este nuevo enfoque, juegan un papel fundamental la legislación y las políticas que los países llevan adelante, y en este contexto la información se transforma en un elemento fundamental.

La producción de información desde la modalidad

El relator especial por el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, Vernor Muñoz, pone énfasis en la notoria ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad y aun menos datos sobre la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas (Muñoz, 2007). También son escasas las informaciones sobre los índices de abandono o deserción escolar de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, datos sobre éxito o fracaso escolar, movimientos institucionales de esta población, etcétera.

La falta de información dificulta la definición, la retroalimentación de políticas y la estimación de los recursos necesarios para atender de forma integral las necesidades educativas de este colectivo. Precisamente, la UNESCO tiene el mandato de coordinar y dinamizar actividades de cooperación en pro de la educación para todos. El Programa de Educación para Todos es un compromiso de los países con el logro de una educación de calidad a la que toda la población tenga acceso sin exclusiones, y los compromisos adquiridos en el Foro Mundial de la Educación de Dakar contemplan un monitoreo permanente de los resultados logrados con los objetivos propuestos (UNESCO, 2000).

En la Argentina, recientemente se produjo un documento, resultado de un esfuerzo coordinado entre el Área de Educación Especial y la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación. El objetivo final fue introducir los cambios necesarios a fin de obtener información relevante del área para la toma de decisiones en el marco de la Ley de Educación Nacional. El cuadernillo del Relevamiento Anual de Estadísticas Educativas que completan los establecimientos (MECyT, 2007) se modificó en reuniones de trabajo con los representantes provinciales.

En el documento se proponen definiciones para las categorías de relevamiento que surgen de los aportes de los responsables de Educación Especial y de los equipos técnicos de cada jurisdicción. En relación con la matrícula se acuerdan definiciones para la discapacidad: entre otras, la discapacidad visual, la auditiva, la motora –pura o asociada con otras problemáticas–, la de las personas con más de una discapacidad, el retardo mental, los trastornos generalizados del desarrollo. También se hizo necesario incluir la categoría *alumnos sin discapacidad*, para evitar que se fueren las actuales definiciones sobre alumnos que actualmente asisten a la escuela especial o reciben apoyo de ella. La categoría se refiere, por ejemplo, a la matrícula que, según cada jurisdicción, era consignada en “desviaciones normales de la inteligencia” y/o “alto riesgo social”.

Al mismo tiempo, se proponen definiciones en relación con los niveles y las estrategias de enseñanza: la categoría *integración* se analiza según el tipo de asistencia a la escuela común o de adultos; los *talleres de capacitación en el nivel primario*; la denominación *educación temprana* (otro cambio altamente consensuado); *la educación integral para adolescentes y jóvenes*. También se revisaron definiciones en relación con los docentes: *maestro de apoyo a la integración*, *maestro de educación temprana*, *preceptor/ celador*, *maestro de apoyo pedagógico en talleres*.

Se espera que estos cambios y precisiones alcanzados permitan mejorar los relevamientos y los datos producidos desde el sistema educativo para el desarrollo de políticas de inclusión para todas y todos, y para las personas con discapacidad.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria establece, entre otras cuestiones, *fortalecer los sistemas de información y evaluación*:

La Subsecretaría de Planeamiento educativo ha elaborado informes por jurisdicción como un aporte sustantivo para la construcción de la línea de base de las metas del Plan Nacional de Educación Obligatoria. Los datos facilitan la identificación de los principales problemas

utilizando las últimas series estadísticas elaboradas por la DINIECE y constituyen el punto de partida para el diseño e implementación del monitoreo y evaluación de las acciones del Plan Trienal que tengan en cuenta las problemáticas particulares y específicas de cada jurisdicción, vinculadas a aspectos de carácter local.

El enfoque del sujeto de derecho

Diversos grupos docentes explicitan que el sujeto que aprende es un sujeto de derecho, pero que cotidianamente se encuentran prácticas docentes y profesionales que no consideran al niño como tal.

El derecho a la educación de las personas con discapacidad requiere de una formación específica desde los profesorados de las distintas áreas y niveles educativos en conceptos clave como sistemas de protección, relaciones entre igualdad y diferencias, el derecho a ser escuchados, entre otros, para potenciar la formación de sujetos de derecho. La capacitación debe favorecer la desnaturalización de ciertas prácticas discriminatorias.

Los movimientos de “derechos humanos” y los de “personas con discapacidad” estrecharon su alianza a fin de reaccionar ante la exclusión y han promovido el paradigma educativo actual de educación inclusiva. Según el informe de Vernor Muñoz, 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. El planteo reconoce que todo niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje particulares, y que los alumnos con necesidades educativas deben tener acceso al sistema de educación general 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 en la enseñanza. 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, reconociendo las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos. En el informe antes mencionado se sostiene que el parámetro por considerar es justamente el criterio de participación plena, autodeterminación, interdependencia y autonomía, como también el concepto de trabajar por la calidad de vida de las personas con discapacidad, con especial atención a las necesidades que fueran presentando.

Todas las personas tienen derecho a la educación. El ser humano necesita ayuda y dirección de otros; mediante la educación el ser humano se constituye en “plenamente humano”. Este carácter humanizador otorga a la educación un valor en sí mismo y la constituye en derecho humano fundamental para todas las personas. La principal finalidad que establecen los instrumentos del derecho internacional de derechos humanos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es precisamente el pleno desarrollo de la persona humana (OREALC/UNESCO, 2007).

Pero, además de ser el motor del desarrollo humano individual, lo es del desarrollo colectivo: así como mediante la educación se desarrollan las personas, mediante la educación se desarrollan las sociedades. A esta vertiente se vincula directamente un segundo argumento a favor de un enfoque de derechos en educación: el derecho a la educación está estrechamente relacionado con la ciudadanía, hace posible el ejercicio de otros derechos. 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 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: i) No discriminación. ii) Accesibilidad material. iii) Accesibilidad económica.
- c. Aceptabilidad: las personas tienen derecho a acceder a una educación de calidad; el término refiere a criterios de calidad educativa.
- d. Adaptabilidad: la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades, para responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales diferentes (Tomasevski, 2004).

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

- 1. Acceso a una educación obligatoria y gratuita.**
- 2. Derecho a una educación de calidad.**
- 3. Igualdad, inclusión y no discriminación (UNESCO, 2005).**

El derecho a la educación ha de ser, para que cumpla su cometido, el derecho a una educación de calidad.⁷ Desde una perspectiva coherente con un enfoque de derechos, una educación de calidad necesariamente tiene que ser equitativa. El concepto de equidad alude a la idea de igualdad de oportunidades. También tiene que ser relevante: es fundamental plantearse cuáles son las finalidades de la educación, y si estas finalidades representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo las de algunos grupos. Además, la calidad se relaciona con lo pertinente, tiene que cobrar significado para las diferentes comunidades y las diferentes personas involucradas; tiene que adaptarse a las necesidades de los diferentes contextos sociales y personas, y atender a sus diferencias. La eficacia y la eficiencia pueden ser considerados atributos de la acción pública y responden a la necesaria rendición de cuentas a los ciudadanos. Por eso, si bien son importantes, no son suficientes para hablar de calidad educativa y tienen que ir acompañados de los demás atributos.

El derecho a la educación implica igualdad, inclusión y no discriminación. La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza. No discriminar implica que los individuos y grupos accedan a una educación de calidad en cualquier nivel educativo, sea donde fuere que estén escolarizados, la zona geográfica en la que habiten, sus características personales, o su procedencia social y cultural.

La no discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de

.....
 7 El concepto de calidad de la educación de este marco conceptual está extraído de OREALC/UNESCO (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, Santiago, Chile.

estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Asimismo, implica no segregar mediante sistemas de enseñanza separados, y educar juntos a los niños de la comunidad, independientemente de su condición social, cultural o individual. En definitiva, la no discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas (OREALC/UNESCO, 2007).

Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Ello implica en la ética profesional el ejercicio del derecho a expresarse y a opinar y la exigencia de escuchar atentamente al otro para que sea partícipe en la toma de decisiones. Dado que la representación de la persona con discapacidad y sus lazos sociales es una construcción social, para generar prácticas que habiliten el mayor grado de protagonismo se necesita revisar actitudes, creencias, acciones y relaciones con la alteridad; rever sentidos y prácticas con la “alteridad deficiente” –el otro considerado desde el déficit–; también poder formular una autocrítica a los valores imperantes desde la “normalidad” y una crítica a todo enunciado que excluya a otros seres humanos porque los considera “cuasi humanos”, no seres humanos completos.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria señala:

Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos.

El diálogo en el sistema educativo

La vigencia del derecho a la educación de las personas con discapacidad exige una coordinación de las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de los sujetos, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios (Ley de Educación Nacional, art. 11).

Al mismo tiempo, el diálogo como herramienta, la comunicación y el deseo de construir modelos institucionales y relacionales basados en una cultura de la participación, deberían atravesar todas las instancias de las políticas educativas: desde los niveles superiores de gestión hasta los contextos del cotidiano escolar y familiar.

Un sistema educativo que se rige por el principio de educación inclusiva debe trabajar de modo articulado y responsable, para lo cual habrá de definir, construir y sostener acciones conjuntas hacia el interior y exterior del mismo. Nos referimos a los distintos niveles, modalidades y ámbitos en los que se desarrolla la educación y a los organismos nacionales, provinciales y municipales que garantizan los derechos.

El principio de inclusión requiere de una acción mancomunada de las distintas instancias políticas y jerárquicas de decisión. En este sentido, la propuesta para comenzar a transitar la misma se basa en el respeto y la aceptación de la diferencia, la participación plena de las familias, de los alumnos (dentro de sus posibilidades) y de los docentes.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria propone políticas de fortalecimiento institucional:

El fortalecimiento institucional procura reforzar el vínculo entre los gobiernos educativos jurisdiccionales de cada nivel y sus instituciones, con estrategias dirigidas a los equipos políticos y técnicos de las provincias y de las instituciones. Acompañar a las instituciones

en sus procesos de cambio requiere del fortalecimiento de los equipos y de su formación en herramientas para el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas. Los desafíos se orientan a brindar a las instituciones condiciones para renovar sus proyectos políticos para la igualdad y la calidad, democratizar su gobierno y la vida institucional, renovar los formatos institucionales y las condiciones pedagógicas en que se inscribe el trabajo docente y la organización de los equipos docentes y las trayectorias escolares de los alumnos. Este acompañamiento apuesta al desarrollo de dispositivos de trabajo conjunto con las instituciones, espacios horizontales de cooperación entre las instituciones y entre las jurisdicciones, así como ampliar el horizonte del gobierno para la participación de otros sectores, ámbitos del gobierno y organizaciones de la sociedad que puedan contribuir con el desarrollo institucional.

Los dispositivos para la inclusión deben abordar la conflictividad de las situaciones con decisiones no coactivas. El sistema educativo que se rige por el principio de educación inclusiva debería trabajar de modo articulado y no como suele suceder, la Educación Especial por un lado, y la común por otro, en sus distintos niveles y modalidades. Para modificar esta situación, es necesario superar la fragmentación desde las instancias políticas y jerárquicas de decisión.

Los encuentros regionales y federales de Educación Especial han favorecido la reflexión sobre las políticas educativas, la revisión de los dispositivos y las estrategias propios de la modalidad. En los encuentros participaron las direcciones provinciales y la coordinación nacional de Educación Especial, los equipos técnicos que trabajan en esta modalidad, funcionarios provinciales y técnicos de otros niveles y modalidades.⁸ Se considera indispensable recuperar algunos debates y acuerdos provisorios desde el año 2008.

.....
8 Encuentros regionales Centro, Cuyo, NEA, NOA y Patagonia, y encuentros nacionales de la modalidad Educación Especial en Argentina durante los años 2007 y 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. La educación integral debe realizarse en el desarrollo de una trayectoria en el sistema educativo; se habilitan entonces diferentes intervenciones que deben estar coordinadas en relación con los tiempos, recursos y necesidades educativas de alumnas y alumnos.
- 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 las necesidades educativas de la personas y, especialmente, de las personas con discapacidades.
- 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 las diferencias en el sistema educativo.
- Los procesos inclusivos que se han iniciado desde otros niveles educativos y requieren apoyos desde la Educación Especial se deben regular y sistematizar. También se deberá revisar el paradigma inclusivo hacia adentro de la Educación Especial; entre otras cuestiones, el criterio de organización de las escuelas de educación especial por discapacidad.
- Se deberá continuar con la revisión de las políticas para la evaluación, la promoción, la acreditación y la certificación desde la modalidad y con las instancias de cada Ministerio de Educación en el territorio nacional, proceso ya iniciado entre todos los niveles y modalidades.
- La trayectoria educativa integral debe trazarse para y con cada alumno. Así se determinarán las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones; se

definirán la continuidad en los servicios con estrategias que implican al sistema educativo en su conjunto.

- Se debe acordar la configuración de servicios de apoyo y las políticas relativas a la atención, la orientación, el asesoramiento, la capacitación, la provisión de recursos, la cooperación y el seguimiento.
- La Educación Especial deberá desarrollar su actividad en diferentes ámbitos según el nivel por el que transite el alumno, en función de sus posibilidades de participación.
- Todas las personas poseen necesidades educativas; pero se procura revisar enfoques, representaciones y prácticas sobre las “necesidades educativas” y las “necesidades educativas especiales”.

En relación con la necesidad de revisar los términos propios de algunas políticas, se recuperan dos párrafos de la Conferencia Internacional de Educación:

Tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo –por ejemplo, en Europa oriental y Sureste europeo, así como en la Comunidad de Estados Independientes (CEI) y en algunas partes de Asia–, el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado principalmente a los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales, lo que significa principalmente los discapacitados físicos y/o mentales, así como los refugiados. Desde este punto de vista, los enfoques y las respuestas que se dan a las necesidades de los alumnos han sido fundamentalmente medidas remediales y correctivas, estableciendo y aumentando el número de escuelas especiales, de estructuras curriculares diferenciadas, y de docentes de educación especial. Una consecuencia significativa de las estructuras curriculares e institucionales diferenciadas para los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales ha sido su segregación y aislamiento en el sistema educativo. No obstante, la premisa en que se basa, es decir, que hay niños con “necesidades especiales” es discutible, ya que todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje, muchos niños con discapacidad no tienen problema alguno para aprender, y es frecuente que niños con insuficiencias intelectuales se desempeñan muy bien en determinadas áreas de estudio (UNESCO, 2008).

II. Las trayectorias educativas desde la Modalidad

En períodos de “crisis”, tal como se acostumbra decir, de decadencia o renovación, cuando una institución está en parpadeo, la provocación a pensar reúne en ese preciso instante el deseo de memoria y la exposición de un porvenir, la fidelidad de un guardián lo suficientemente fiel como para querer mantener hasta la posibilidad del porvenir. [...] Ahora bien, ¿es posible guardar memoria y mantener la posibilidad? ¿Cómo sentirse responsable de lo que no se tiene y que además todavía no está? [...] no sé si es posible guardar memoria y a la vez mantener posibilidad. Más bien me siento tentado a pensar que una no se guarda ni se mantiene sin la otra.

Jacques Derrida (1990)

Una trayectoria educativa integral

“Una educación acaba de hecho siendo posible más allá de su propia imposibilidad... Todos nosotros –pequeños de otrora– nos embarcamos en la travesía en la medida en que invertimos la demanda educativa, tallando, cada cual, un lugar para sí en los sueños de otros” (De Lajonquiere, 2008). Proponemos tomar la educación, no entendida como una lógica de certezas, sino como un encuentro que posibilita la incertidumbre, la duda, la crítica y la creación, que permite descubrir al “Otro” en su condición de diferente, un encuentro desde un estar siendo únicos y singulares.

La formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos como política universal y como enfoque pedagógico; consiste en una preparación para el ejercicio como ciudadanos, es un modelo personalizado, crítico y activo. La formación integral es estímulo de diversas potencialidades intelectuales,

físicas, éticas, estéticas. Implica garantizar un proceso de desarrollo de capacidades de encuentro entre personas para ser partícipes de un proyecto colectivo y de la vida pública (Nussbaum, 2006).

El concepto *trayectoria educativa integral* hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, que no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Un conjunto de imágenes simbolizan y suponen itinerarios “normales” configurados a partir de una particular geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides, cúspides o vértices que prevalecen en un espacio simbólico. Hay un camino prefigurado trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante.

Las formas en las que se configuran las trayectorias educativas de cada estudiante dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es imprescindible profundizar la mirada. Pensamos las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral). Los recorridos posibles de los sujetos son singulares, pero en el seno del sistema educativo deben ser articulados, acompañados e historizados. Son desarrollados en sucesivas propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por los equipos escolares interdisciplinarios.

En este sentido, se destaca la importancia de la participación de los alumnos en la toma de decisiones que los involucren habilitando la palabra, escuchándolos activamente y propiciando desde la escuela la formación para una ciudadanía plena en el ejercicio de los derechos culturales, políticos, civiles, sociales, y una educación que les permita desarrollar su proyecto de vida. Ello supone el análisis de condiciones institucionales y curriculares para ofrecer a los alumnos todas las posibilidades que brinda el sistema educativo de cada provincia. Asimismo, implica la articulación con otros organismos provinciales, nacionales y de la sociedad civil.

La trayectoria educativa integral de los alumnos requiere:

- Itinerarios personalizados (desde un máximo de singularidad posible).
- La atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante.
- La adopción de un modelo social de discapacidad para transformar las barreras. Proponer y desarrollar los apoyos para la participación de las personas con discapacidad, apuntado al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios, precisando las ayudas técnicas.
- Que el sistema educativo en su conjunto considere al alumno como un sujeto con derecho a educarse.
- Responsabilidades compartidas entre niveles y modalidades, entre escuela de educación común y escuela de educación especial, con apoyo de la modalidad; trabajo colaborativo entre los actores involucrados y complementariedad de los equipos en el sistema educativo en pos de alcanzar una educación inclusiva.

Algunos docentes creen que esto es algo complejo, pero no imposible. Ellos consideran que se necesita el accionar de todos los agentes que deben intervenir, quienes deben comprometerse y asumir el rol que a cada uno le compete.

Repensar las trayectorias educativas integrales

¿Quiénes intervienen en las decisiones sobre la trayectoria educativa integral? ¿Quiénes asumen qué responsabilidades? La trayectoria educativa

integral deberá definirse, al igual que los apoyos requeridos, con la participación de los equipos interdisciplinarios de cada nivel y/o modalidad, los supervisores técnicos de cada nivel o modalidad, la familia y el alumno. Debe realizarse conforme a la legalidad, atendiendo el principio de jerarquía normativa y las políticas públicas de cada jurisdicción.

La modalidad Educación Especial ha desarrollado una gran experiencia de trabajo compartido con el Nivel Primario y con el Nivel Inicial. Sin embargo, las nociones de trayectoria educativa integral se diferencian en los niveles, ya que están estrechamente vinculadas a los sujetos que atienden, a los modelos organizativos y a las finalidades educativas. La experiencia con Primaria responde generalmente a modelos institucionales muy instalados en el propio nivel (gradualidad y anualización, por ejemplo). En Inicial, por otro lado, el trabajo conjunto es más reciente y está sujeto a la revisión de nuevas categorías y legalidad. En el Nivel Secundario, la experiencia es menor y se plantean varios desafíos vinculados a su obligatoriedad y a la educación integral de jóvenes y adultos.

Los procesos de reflexión y planificación conjunta entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo permitirán la elaboración de propuestas para el diseño de las trayectorias educativas integrales.

A partir de un artículo de Flavia Terigi (2008), reflexionamos sobre cuestiones vinculadas a las trayectorias educativas:

- Las trayectorias escolares de muchos que asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Lo que había sido catalogado como problema individual, fue reformulado como problema del sistema educativo general que debe ser atendido sistemáticamente.
- Es necesario introducir la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. El sistema educativo define, mediante su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Estas

expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista y los tiempos marcados por una periodización estándar.

- Las trayectorias teóricas se caracterizan sobre todo por tres rasgos del sistema educativo: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción. La organización del sistema por niveles es una disposición centenaria del sistema escolar; la gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículo en etapas o grados de instrucción y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de saberes y la progresión por etapas, en las que median evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro. El avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del currículo en pasos sucesivos, tiene efectos sobre las trayectorias teóricas. El tercer rasgo, la anualización de los grados de instrucción, establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados.
- Los rasgos que operan en la determinación de las trayectorias teóricas son tres arreglos independientes, que cuando se combinan pueden derivar en resultados indeseados. Por ejemplo, contra lo que suele considerarse, la gradualidad no produce per se la repitencia: la gradualidad combinada con la anualización produce la repitencia. Numerosos países no incluyen la repitencia entre las trayectorias teóricas de sus estudiantes secundarios porque no asocian gradualidad y anualización. La regla es la promoción conjunta de los alumnos pertenecientes a un mismo grupo y la diferenciación de los recorridos de aprendizaje dentro de los grupos, en el marco de sólidos cuestionamientos a la eficacia de la repetición. Estas prácticas, que en nuestro país serían catalogadas rápidamente de “disminución en las exigencias”, las aplican países de resonante éxito educativo en las mediciones internacionales como Finlandia, Noruega y Australia (Briseid y Caillods, 2003).

- Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas y se basan todavía en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Las ideas anteriores centran la atención sobre puntos críticos en los recorridos de los adolescentes y jóvenes en las escuelas, y sugieren la importancia de dar visibilidad a ciertas problemáticas (Terigi, 2008).⁹

El mismo texto toma, además, la expresión “escolaridad de baja intensidad” para caracterizar los modos de permanencia en la escuela de adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley (Terigi, 2008). Se trata de una escolaridad caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, continúan inscriptos, concurren de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importa mucho las consecuencias de no hacerlas.

El desenganche presenta dos versiones: disciplinada, si el estudiante no realiza las actividades escolares, pero tampoco genera problemas de convivencia; indisciplinada –desde el punto de vista de la escuela– si el estudiante participa en problemas de disciplina y/o faltas graves a los regímenes de convivencia. En ambos casos, hay un vínculo tenso con la escuela, siempre cerca de la ruptura o de la implosión violenta.

9 Este análisis aporta a los intercambios de la modalidad Educación Especial con los niveles de enseñanza y con otras modalidades.

La caracterización podría extenderse a otros adolescentes y jóvenes que desarrollan una relación con la escuela que también puede considerarse de “baja intensidad”. Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran “enganchar” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada y no se involucran en las actividades de aprendizaje. El abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente.

Para repensar las intervenciones desde la modalidad, se hace necesario tener en cuenta el análisis anterior y la diversidad de prácticas. El itinerario escolar es único, personal, intransferible; es constitutivo de la identidad. El ritmo, la solvencia, la motivación con la cual se transita el itinerario educativo influyen directamente en la construcción de la percepción de sí mismo; en definitiva, en la construcción de la propia subjetividad. Se debe proponer estrategias institucionales basadas en diferentes agrupamientos, espacios y tiempos organizados, teniendo como base las potencialidades de cada sujeto escolar.

La realización de trayectorias educativas que necesitan propuestas conjuntas entre diferentes niveles y modalidades plantea varios interrogantes; por ejemplo, en relación con el trabajo conjunto entre la modalidad y el nivel primario. Varios equipos consultados proponen repensar la gradualidad como criterio para las trayectorias educativas, tal como se ha orientado desde la modalidad. Se abren preguntas sobre la posibilidad de trabajar en Educación Especial flexibilizando la estructura dentro de las escuelas de educación especial. Se cuestionan los criterios por utilizar en cuanto a la agrupación de los alumnos: si se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje, si se da respuesta a la heterogeneidad del grupo y si se busca que cada alumno alcance un desarrollo óptimo de sus aprendizajes.

Por otra parte, las escuelas de educación especial tienen una matrícula cada vez más compleja en la atención a las personas con discapacidad y enormes desafíos en relación con las trayectorias educativas integrales

(un problema son los criterios de ingreso a la escuela de educación especial). Además, deben trabajar y orientar las trayectorias con otras escuelas. Y algunas/os profesionales de la educación observan que el término “especial” resulta discriminatorio en sí mismo, sobre todo para los alumnos cuando son plenamente conscientes, sienten vergüenza y no se identifican con la institución.

Según los equipos docentes, deberían afianzarse las experiencias y el trabajo con el Nivel Inicial y Nivel Primario. Entre otras, proponen sistematizar criterios para las trayectorias en educación temprana. Muchos señalan la necesidad de intensificar el trabajo y la formación en la detección de casos, con mayores lineamientos para complementar las intervenciones desde salud y educación, con capacidad de establecer acuerdos y redes interinstitucionales para acompañar trayectorias educativas integrales.

La expresión “educación temprana” da cuenta de una intervención educativa más que la “estimulación temprana”, que puede ser uno de los abordajes. La educación temprana se plantea como un trabajo cooperativo en forma de redes entre instituciones educativas del Nivel Inicial con la modalidad Educación Especial, otros ministerios y actores sociales. En ese marco se plantean los apoyos a los jardines maternos como parte del trabajo en red, por lo que es necesario trabajar en la normativa que fortalezca ese accionar. La formación docente debe contener las propuestas curriculares para estos desarrollos.

La Modalidad desarrolla políticas y experiencias institucionales en la educación integral para jóvenes y adultos. Entre otras sistematizaciones, pueden ser consultados los documentos *Educación e inclusión para las jóvenes* (2007) y *Educación integral de adolescentes y jóvenes* (2009). Ambas publicaciones dan cuenta de parte del trabajo compartido con el Nivel Secundario y con las escuelas técnicas, de formación profesional y de adultos. Se coincide sobre la necesidad de pensar en nuevos espacios de integración e inclusión socioeducativa para adolescentes y jóvenes que

representen oportunidades para construir aprendizajes significativos, reconocidos y validados socialmente, en el seno de una comunidad que se recrea en forma permanente. En algunas jurisdicciones, también se recomienda la integración de alumnas y alumnos hasta edades más avanzadas y la extensión de certificaciones válidas para la sociedad y para el ejercicio de algún oficio.

Desde la Modalidad, los equipos proponen pensar las categorías que utilizamos en sus contextos y momentos históricos. Por ejemplo, pensar en la educación en general y de adolescentes y jóvenes en particular requiere imprescindiblemente del conocimiento de las particularidades y características comunes de esa etapa de la vida. Ello implica, a su vez, considerar y reconocer que la adolescencia y la juventud son *conceptos sociales*, en los cuales intervienen distintos aspectos humanos a los que no es conveniente definir, caracterizar y/o delimitar sólo por la coincidencia etárea. También es necesario tener en cuenta, dado el carácter de “construcción social” de estas etapas del desarrollo, que los conceptos al respecto han variado (y varían en muchos casos) histórica, geográfica y culturalmente. Pensar al sujeto (adolescente-joven) de este trayecto educativo (la escuela media-secundaria) como sujeto de derecho posibilitará que todas las propuestas que se generen tengan sustento en una educación para todo ser humano, para la persona como ciudadano.

Muchas experiencias desde la Modalidad muestran la articulación con la escuela nocturna, para dar a los jóvenes la posibilidad de seguir su recorrido pedagógico con un grupo acorde con sus intereses y en un ámbito diferente al de la escuela de educación especial.

Diferentes equipos sostienen que, para proponer trayectorias educativas integrales y para formular criterios evaluativos de las situaciones, en las intervenciones desde la Modalidad se deben tomar en cuenta los contextos diversos y plurales. La adaptación de los criterios de evalua-

ción debe dar prioridad a los aprendizajes que se consideren básicos, a los procedimientos y a las actitudes. Una buena estrategia para la adaptación de los criterios de evaluación consiste en formularlos de manera que permitan establecer niveles de aprendizaje; esto posibilita, a su vez, diseñar actividades que se correspondan con esos grados de aprendizaje, y detectar y acompañar los progresos de los alumnos y alumnas en la adquisición de los saberes establecidos.

En relación con los logros observados en la práctica dentro de la modalidad, se destaca que la Educación Especial favorece la generación de alternativas organizativas. Otros logros identificados son la flexibilidad evaluativa, la educación no graduada cronológicamente y la movilidad dentro del sistema educativo. También, las redes de trabajo sostenidas en el tiempo, con los maestros orientadores integradores de la zona de incumbencia, entre las escuelas de educación común y de educación especial; las estrategias que permiten propiciar un lenguaje en común en el trabajo con los supervisores escolares; el apoyo y la confianza en los criterios de trabajo establecidos por el servicio. Se valoran los procesos de integración exitosos y las adaptaciones curriculares que posibilitan superar dificultades y posibilitan la continuidad y el egreso de los estudiantes. En algunas experiencias se observa que desde que se implementó el modelo bilingüe para sordos en la institución mejoró el desempeño escolar en los alumnos. Se logró una mejor asistencia del alumnado y hubo buenas integraciones, en especial con alumnos ciegos.

Las “derivaciones” y las trayectorias educativas

El término *derivación* utilizado con frecuencia necesita ser revisado en el campo educativo. Derivación, etimológicamente, quiere decir “desviación”, “desviar el curso de un río”. Hasta el momento, nos hemos referido

al traslado que realiza un niño/a, adolescente o joven con discapacidad, de una institución a otra, por decisión de los equipos interdisciplinarios, o de los profesionales intervinientes, con acuerdo de los padres. Deberíamos preguntarnos sobre los supuestos y fundamentos que legitiman las derivaciones (¿se trata de un paradigma biomédico?). Nuestras preguntas remiten a los marcos legales vigentes para tratar de dar cuenta de intervenciones que pongan el acento en las necesidades educativas.

La derivación se realiza desde un ámbito hacia otro, por ejemplo, desde una institución de salud hacia un servicio de educación temprana. O puede darse de una institución educativa a otra, de una escuela común a una escuela de educación especial o de una escuela de educación especial a un centro educativo-terapéutico.

La derivación supone conflictos de derechos y/o los produce. Cuando una familia reclama un lugar para la educación de sus hijos, cuando un docente solicita apoyos para una inclusión real de un alumno, cuando hay chicos que reclaman ser escuchados, cuando dos instituciones o equipos conciben de modo diferente la trayectoria de un alumno o una alumna se visualizan conflictos de derechos y se deben lograr acuerdos para garantizar el derecho a la educación.

La prácticas de derivación muchas veces son vinculadas a prácticas tutelares, propias de la ley del patronato; en ellas, unos deciden en nombre de un sujeto que no es consultado, no hay acuerdos entre los adultos, no se sostiene la dirección exigida desde el ejercicio de los derechos. Por eso, la derivación puede plantearse como una limitación de derechos. La reflexión procura comunicar modos de intervención desde la Modalidad que contribuyan a posicionamientos como sujetos en la realización de las trayectorias educativas.

Muchos docentes de educación especial consideran necesario el reemplazo de la noción “derivación” en Educación Especial, por *definición participativa de trayectorias educativas integrales*. Sostienen que la idea

de intervención para hacer una derivación puede ser un gran obstáculo para definir y apoyar efectivamente una trayectoria educativa integral porque implica un modelo muy diferente. Un grupo de docentes valoriza el tránsito para entender la derivación como *orientación*, tanto en el término como en la caracterización de una práctica diferente.

La intervención de la Modalidad es una tarea educativa, debe generar configuraciones prácticas de apoyo y desarrollo de trayectorias educativas. La derivación se enmarca en modelos no educativos. Los equipos de apoyo interdisciplinarios intervinientes deben realizar las orientaciones necesarias para cambiar el modelo de intervención, para que resulte más participativo e inclusivo. Se deben promover espacios de articulación para “pensar” juntos sobre la trayectoria integral.

Las alternativas educativas

Las alternativas educativas desde la Modalidad durante el proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje se enmarcan en las políticas públicas.

Según el Plan Nacional de Educación Obligatoria:

Las políticas de calidad incluyen las acciones de carácter estatal tendientes a promover mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. En este sentido, son políticas orientadas a fortalecer los prácticas de enseñanza de manera de construir modos más pertinentes de transmisión de saberes y de organizar una experiencia escolar que les posibilite a todos los niños, jóvenes y adultos, una plena inclusión en la vida cultural, social, económica y política.

En este sentido, destacamos algunas prestaciones fundamentales:

- provisión de medios de acceso al currículo,
- provisión de currículo diversificado, y

- atención a la estructura social y al clima emocional donde tiene lugar la educación (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004).

Los medios de acceso al currículo tienen carácter permanente para que el proceso de enseñanza se produzca en las mejores condiciones posibles. Se trata de condiciones materiales y simbólicas; entre las condiciones simbólicas, deberíamos atender, entre otras, cuestiones relativas al prejuicio y a la discriminación.

El acceso al currículo depende de diversas condiciones físicas y ambientales (la eliminación de barreras arquitectónicas, insonorización de aulas, timbres luminosos, pisos de madera, espejos, rampas, distribución del espacio, ubicación del alumno, luminosidad, etcétera). Además, involucra el uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar en las actividades con autonomía. A veces implica equipamientos específicos (máquinas Perkins, materiales técnicos de audición, emuladores de teclado, sintetizadores de voz, etcétera) y otras es suficiente con modificaciones a materiales de uso común (aumentar el tamaño de la letra de un texto, simplificar una estructura gramatical, incorporar imanes a puzzles...).

Resulta indispensable considerar el uso de códigos de comunicación alternativos aumentativos complementarios, o alternativos al lenguaje oral o escrito, como la lengua de señas, el sistema Braille y otros (Blanco, 1999; Marchesi, Coll y Palacios, 1999). Se hace necesario en este punto remarcar las diferencias que existen entre lo que significa acceder al currículo a través de la lengua de señas y hacerlo mediante códigos de comunicación que están relacionados con la lengua española.

Mientras las lenguas de señas poseen una complejidad comparable a cualquier otra lengua, el Braille, por ejemplo, es un código que se deriva de la lengua española. Proveer el medio lingüístico accesible para los alum-

nos sordos implica el manejo léxico, gramatical y discursivo de una lengua que usa estrategias visuales en la marcación de sus estructuras. Si se equipara un idioma a un código, se pierde la posibilidad de elaborar herramientas educativas que sean accesibles para estos niños y jóvenes.

Las diversificaciones curriculares se realizan en el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar. Abarcan, por lo tanto, objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación. Es imprescindible no perder de vista que, si bien el currículo responde a una cultura a partir de la cual se transmiten ciertos saberes, el quehacer docente necesita de la participación del sujeto de aprendizaje desde sus propios deseos y su propio proyecto de vida.

Las diversificaciones del currículo pueden o no ser significativas. Estas últimas afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial y pueden, por lo tanto, tener efectos en la certificación. Este tipo de ajustes ocurre cuando es necesario priorizar algunas capacidades –y por lo tanto algunos contenidos y criterios de evaluación–, introducir aspectos no contemplados en el currículo común o que forma parte del ciclo o etapa anterior, ampliar determinados aspectos o eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial (Blanco, 1999; Marchesi, Coll y Palacios, 1999).

También se puede hablar de adaptaciones curriculares cuando el currículo se enriquece o compacta para atender las necesidades de los estudiantes (Benavides et al., 2004). Para estas tareas de apoyo, debemos recuperar la crítica a la idea de neutralidad del currículo. Esa “no neutralidad” obliga a plantearse con insistencia y en actitud políticamente vigilante el problema de la elaboración del currículo (Terigi, 1999). La justicia curricular se identifica con el cumplimiento de tres principios en el currículo: la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común –o principio de ciudadanía– y la producción histórica de la igualdad (Warnock, 1979).

La necesidad de una particular atención a la estructura social y el 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; algunos precisan una organización especial, por ejemplo, escuelas que establezcan y respeten claros límites de conducta (Blanco, Duk y Pérez, 2002).

El acceso al currículo, las diversificaciones curriculares y la atención al ámbito donde tiene lugar la enseñanza requieren de apoyos desde la modalidad Educación Especial:

- Con diferentes tipos de organización (tipo de ayudas que se necesitan).
- En función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad (apoyo previo, simultáneo o posterior al trabajo en sala de clases).
- Identificando funciones de los profesionales de apoyo (apoyo a la escuela, al docente, a los estudiantes, a las familias o a la comunidad) y desarrollando trabajo colaborativo entre equipos intervinientes (véase MECyT y PNUD, 2008).

Las configuraciones de apoyo

La trayectoria educativa integral de los estudiantes requiere configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En cuanto a la trayectoria educativa integral de las personas con discapacidad, se trata de precisar las configuraciones de apoyo desde la Modalidad Educación Especial.

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

La Modalidad, ya se trate de escuelas especiales, gabinetes u otras formas de organización, debe definir sus propios proyectos institucionales mediante las configuraciones prácticas de apoyo, considerando las diferentes tareas que pueden realizar, los contenidos propios, las necesidades educativas de las personas con discapacidad y los trabajos con todas y todos en una comunidad educativa para la sensibilización sobre la lengua de señas, campañas contra la discriminación de personas con discapacidad o para transformar barreras educativas, entre otras.

Un recurso por sí solo no constituye un apoyo. Sólo pasa a serlo cuando este es activado por un agente (persona, grupo) con una intencionalidad o propósito educativo. Estos apoyos se desarrollan mediante configuraciones prácticas: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación.

Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos serán definidas sobre la base de la evaluación y la valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas de los alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones. Como intervenciones, las configuraciones de apoyo afectan la dimensión personal. Es deseable comprender la relación de apoyo como una forma de vínculo educativo para y con la persona con discapacidad.

Las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. Estas últimas serán documentadas formalmente en convenios y /o acuerdos interinstitucionales. En los procesos de construcción de acuerdos, se debe privilegiar el interés superior de las personas, especialmente, de niñas, niños y jóvenes con discapacidad; en este sentido, se atenderá el derecho a ser escuchados.

La atención de los estudiantes implica diversos apoyos, y un mismo alumno puede recibir más de uno de acuerdo con sus propias necesidades. Por ello, se recomienda que el equipo que decide la trayectoria educativa integral sea interdisciplinario, de modo que todos los profesionales aporten sus conocimientos para tener una mirada integral del niño/a.

La función del equipo está centrada en acompañar la trayectoria escolar del alumno/a y en realizar trayectos flexibles, con seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso. Se trata de resignificar el trabajo de los equipos interdisciplinarios desde un enfoque que garantice las finalidades del sistema educativo.

Como ya se mencionó, las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos educativos pueden ser:

- Atención.
- Asesoramiento y orientación.
- Capacitación.
- Provisión de recursos.
- Cooperación y acción coordinada.
- Seguimiento.
- Investigación.

Proponemos, entonces, algunas definiciones:

- **Atención.** En esta instancia se lleva a cabo la valoración de las necesidades educativas y las barreras al aprendizaje para su identificación y toma de decisiones respecto de las modificaciones de las condiciones y del proceso educativo. Contempla la aplicación de procedimientos y evaluación, la programación de la atención y el seguimiento del proceso.
- **Asesoramiento y orientación.** Implica informar lo que se puede y lo que se debe hacer. Su carácter es preventivo. Se parte de un enfoque institucional, de las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las prácticas educativas y de los modelos de gestión y organización. Favorece la eficacia de las reuniones, la responsabilidad compartida de los implicados en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones y su puntual y correcta evaluación y revisión. Facilita la creación de redes de comunicación en la comunidad educativa.
- **Capacitación.** El apoyo educativo puede configurarse como una actividad formativa intencional para el desarrollo de conocimientos y capacidades de docentes y familias, de comunidades educativas y de trabajos interinstitucionales. Se trata de construir una nueva cultura institucional basada en principios tales como aprender investigando de forma colaborativa. Mediante esta configuración se proponen instancias de formación y encuentros pedagógicos participativos y horizontales.
- **Provisión de recursos.** El apoyo educativo como provisión de recursos supone por lo general, por parte del agente o del sistema, actividades mediadoras de difusión desde personas, grupos o centros que producen –diseñan y elaboran– determinados recursos y materiales hasta las instituciones escolares para su utilización. Los recursos incluyen equipamientos, medios técnicos, recursos didácticos, programas y materiales curriculares, documentos, libros de consulta, manuales, ejemplificaciones, normativas.

- **Cooperación y acción coordinada.** Esta configuración del apoyo educativo se caracteriza porque las actividades, sean cuales fueren, se desarrollan conjuntamente entre los integrantes del sistema de apoyo y otros de diferentes áreas, niveles e instituciones para garantizar la trayectoria educativa integral.
- **Seguimiento.** Esta instancia comienza con la atención de personas, equipos, grupos e instituciones e implica procedimientos y diseño de la trayectoria educativa integral de cada alumno con la definición de los acompañamientos. Se precisan planes, tiempos, espacios, objetivos, participantes, roles y modos de evaluación. El seguimiento se realiza sobre los procesos, las relaciones, los ambientes, los aprendizajes y sobre los propios sujetos.
- **Investigación.** Las configuraciones prácticas requieren este ejercicio en general, y en especial para el análisis de casos. Los procesos de investigación facilitan la construcción de lo público y la acción educativa; nos habilitan para preguntar, formular hipótesis, contrastar con bibliografía, construir casos, sistematizar y realizar ajustes y mejoras. Se trata de enseñantes que investigan en espacios planificados y mediante procesos de reflexión.

Bibliografía general

Fuentes de información y consulta

Baratta, Alessandro (1998): “Infancia y democracia”, en García Méndez, Emilio y Mary Beloff (comps.), *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Bogotá, Temis/Depalma.

Beloff, Mary (2004): *Los derechos del niño en el sistema interamericano*, Buenos Aires, Ediciones del Puerto.

Benavides, Maryorie, Alexander Maz, Enrique Castro y Rosa Blanco (eds.) (2004): *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Blanco, Rosa, Cynthia Duk y Manuel Pérez (2002): *Servicios de apoyo a la integración educativa: principios y orientaciones*, Santiago de Chile, Fundación Hineni y Fonadis.

Blanco, Rosa (1999): “Hacia una escuela para todos y con todos”, en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, N° 48, Chile, Santiago, OREALC/UNESCO. Disponible en: http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (2007): *Manual de Primeros Auxilios Legales*, Buenos Aires, Aguilar.

CEPAL (2005): *Panorama Social de América Latina 2005*, Santiago de Chile: Naciones Unidas.

CEPAL-SEGIB (2007): *Cohesión social*, Santiago de Chile, CEPAL.

CIDI/OEA (2009): *Desarrollo de Competencias Docentes para la Atención Educativa de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Enfoque educativo*. Documento elaborado en el marco del Proyecto Fortalecimiento de los Procesos de Enseñanza en la Formación y la Capacitación para la Vida y el Trabajo de Jóvenes con Discapacidad en su Transición al Empleo Productivo, México, Secretaría de Educación Pública / Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de Estados Americanos.

Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). “Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial”, Informe de la Comisión de Expertos 2004. MINEDUC, Chile, Santiago.

Connell, Robert (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

De Lajonquiere, Leandro (2008): “Sobre el derecho a la educación”, en Minnicelli, Mercedes (coord.), *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, Buenos Aires, Noveduc.

García Méndez, Emilio (2004): *Infancia. De los derechos y de la justicia*, Buenos Aires, Ediciones del Puerto.

Ibáñez López, Pilar (2002): *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*, Madrid, Dykinson.

Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente, Área de Desarrollo Curricular (2009): *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, Profesorado de Educación Especial*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2007): *Educación e inclusión para los jóvenes*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2008): *Educación integral de adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007): “Relevamiento anual de estadísticas educativas que completan los establecimientos”, Buenos Aires.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información (2007): *Educación Especial, Información estadística para la toma de decisiones: Un camino recorrido y por recorrer*, Buenos Aires (documento inédito).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de Inclusión Educativa Volver a la Escuela, Programa Integral de Igualdad Educativa (2007), *Igualdad, inclusión y trayectoria escolar. Ideas para el debate pedagógico sobre la trayectoria escolar*, Buenos Aires.
- Muñoz, Vernor (2007): “El derecho a la educación de las personas con discapacidades”. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación.
- (2008): “El derecho a la educación en situaciones de emergencia”. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.
- Nussbaum, Martha (2006): *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz Editores.
- Oliver, Mike (1990): *The individual and social models of disability*, en <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>
- OMS (1980): *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de Clasificación de las consecuencias de la enfermedad*, Madrid, Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1983.
- OMS (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, Madrid, Organización Mundial de la Salud.
- OREALC/UNESCO (2007): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO (2007): *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Santiago de Chile.
- OREALC/UNESCO, Santiago (2007), *Sistematización de la consulta a los países de Latinoamérica sobre información de Educación NEE*, Santiago de Chile (documento inédito).

Osset Hernández, Miquel (2007): *Los derechos humanos explicados a mi hija*, Barcelona, CEAC.

Terigi, Flavia (2008): “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy, Buenos Aires, Fundación Santillana.

----- (1999): *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

Tomasevski, Katarina (2004): *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): *Manual on Rights Based Education*, UNESCO, Bangkok.
http://www.fao.org/righttofood/KC/downloads/vl/docs/manual_rightsbased.pdf.

UNESCO (2000): *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, texto aprobado por el Foro Mundial de la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 abril de 2000, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All*, París, Ediciones de la UNESCO, p. 12.

UNESCO (2002): Conferencia Internacional de Educación, “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, Ginebra, 25 - 28 de noviembre de 2008, cuadragésima octava Conferencia.

Warnock, Mary (1979): *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Londres, HMSO.

Instrumentos legales consultados

1. Normativa internacional de derechos humanos

1.1. Sistema de protección universal (ONU)

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). Disponible en: <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>.

Convención sobre los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 1989.

Declaración de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 1959.

Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención, Observaciones finales, Argentina, Comité de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 2002.

Observación General 1, Propósitos de la Educación, Comité de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 2001.

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, Comité de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 2002.

Observación General 3, El VIH/SIDA y los derechos del niño, Comité de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 2003.

Observación General 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño, Comité de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 2003.

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), Comité de los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas 2003.

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, 2005.

Ley 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

ANEXOS

Anexo I

Síntesis orientada a la elaboración de normativas

A continuación se procuró sintetizar argumentos y reflexiones citados en este documento, con la intención de proponer enunciados normativos fundamentales en relación con los temas planteados y con los cambios orientados por la Ley de Educación Nacional.

La modalidad Educación Especial

a. Los marcos normativos y el sistema educativo

El sistema educativo nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación (MECyT, PNUD, 2008).

b. La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional

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.

Las autoridades jurisdiccionales, con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y la inserción de las personas con discapacidades, dispondrán las medidas necesarias para:

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

e. Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares (Ley de Educación Nacional, art. 44).

Se deberán crear instancias institucionales y técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de alumnos/as con discapacidades, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Deben articularse los organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades para garantizar un servicio de mayor calidad. (Ley de Educación Nacional, art. 45).

Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la articulación entre 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 la inclusión desde el Nivel Inicial.

c. La inclusión, un enfoque y un desafío

La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y, en especial, pedagógico para:

- La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.
- La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
- El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- La promoción de las alfabetizaciones múltiples.

- El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes.
- Una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes.

d. Políticas de inclusión con integración

La educación inclusiva requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la Educación Especial para ser parte de un sistema único. Las políticas educativas inclusivas exigen intervenciones coordinadas desde el sistema educativo y políticas públicas concurrentes.

La inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que implica la exigencia de un currículo común con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares. Ese currículo procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

La Educación Especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades.

La inclusión no debiera significar una ruptura de los fines que persiguen los procesos de integración; implica una reorganización y reestructuración de todo el sistema educativo, para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. Las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos, motivaciones para el aprendizaje.

La integración es un medio estratégico-metodológico y puede ser definida como una práctica para que la escuela sea inclusiva.

La promoción de entornos inclusivos debe estar orientada por valores –el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuestas que el sistema educativo, las escuelas y los docentes dan a las expectativas y necesidades de los alumnos)–, el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad en la estrecha coordinación con otras políticas sociales.

e. Las personas con discapacidad

Los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad:

- a. no queden excluidas del sistema general de educación;
- b. accedan a una educación primaria y secundaria inclusiva, en igualdad de condiciones en la comunidad en la que vivan;
- c. tengan el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva;
- d. obtengan medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

En forma progresiva, se realizarán planes, programas y apoyos para facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, habilidades de orientación y de movilidad, la tutoría y el apoyo entre pares; así como para favorecer el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas, y asegurar que la educación de las personas ciegas, sordas o sordociegas se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

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

Deberá entenderse la discapacidad como un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. 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. Por eso, los gobiernos deben revisar

en todos los órdenes las barreras materiales y simbólicas existentes con el fin de eliminarlas, y prevenir futuras configuraciones de obstáculos e impedimentos para la participación de las personas con discapacidad en orden a sus derechos, apuntando a diseños universales, es decir, que pueden utilizar todas las personas. Ese diseño universal no excluye las ayudas técnicas.

f. La producción de información desde la modalidad

Se producirá información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad y sobre las personas escolarizadas; sobre los índices de abandono o deserción escolar de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, sobre el éxito o el fracaso escolar y los movimientos institucionales de esta población.

Se debe favorecer un trabajo coordinado con documentación y herramientas de otros niveles y modalidades y con la Coordinación de Educación Especial y la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación.

g. El enfoque del sujeto de derecho

El derecho a la educación de las personas con discapacidad requiere una formación específica impartida por los profesorado de las distintas áreas y niveles educativos en conceptos clave como sistemas de protección, relaciones entre igualdad y diferencias, el derecho a ser escuchados y otros conceptos, para potenciar la formación de sujetos de derecho. La capacitación debe favorecer la desnaturalización de ciertas prácticas discriminatorias.

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, reconociendo las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos. Debe atenderse los criterios de participación plena,

autodeterminación, interdependencia y autonomía y trabajar por la calidad de vida de las personas con discapacidad, con especial atención a las necesidades educativas que fueran presentando.

h. El diálogo en el sistema educativo

El derecho a la educación de las personas con discapacidad exige una coordinación de las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender en forma integral las necesidades de los sujetos, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

El principio de inclusión requiere de una acción mancomunada de las distintas instancias políticas y jerárquicas de decisión.

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 del alumno, y se define la continuidad en los servicios con estrategias que implican el sistema educativo en su conjunto.

La trayectoria educativa desde la modalidad

a. Una trayectoria educativa integral

La formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos como política universal y como enfoque pedagógico. Consiste en una preparación para el ejercicio como ciudadanos; es un modelo personalizado, crítico y activo.

La formación integral es estímulo de diversas potencialidades intelectuales, físicas, éticas, estéticas; implica garantizar un proceso de desarrollo de las capacidades de encuentro entre las personas para ser partícipes de un proyecto colectivo y de la vida pública.

La trayectoria educativa integral no implica recorridos lineales por el sistema educativo. Los recorridos posibles de los sujetos son singulares

–aunque en el seno del sistema educativo deben ser articulados, acompañados e historizados– y son desarrollados en sucesivas propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por los equipos escolares interdisciplinarios.

Debe tenerse en cuenta la participación de los alumnos y de sus familias en la toma de decisiones sobre sus trayectorias educativas para propiciar la formación para una ciudadanía plena en el ejercicio de los derechos.

b. Repensar las trayectorias educativas integrales

La trayectoria educativa integral deberá definirse al igual que los apoyos requeridos con la participación de los equipos interdisciplinarios de cada nivel y/o modalidad; supervisores técnicos de cada nivel o modalidad; familia y alumno. Debe realizarse conforme a la legalidad, atendiendo al principio de jerarquía normativa y a las políticas públicas de cada jurisdicción.

Los procesos de reflexión conjunta entre los niveles y modalidades con los cuales interviene la modalidad Especial permitirán la elaboración de propuestas para las trayectorias educativas integrales personalizadas desde la educación temprana hasta la adultez. Se apunta a reglamentar un modelo organizativo y pedagógico.

La modalidad desarrolla políticas y experiencias institucionales en la educación integral para jóvenes y adultos. Se requieren nuevos espacios de integración e inclusión socioeducativa para adolescentes y jóvenes que representen oportunidades para construir aprendizajes significativos, reconocidos y validados socialmente.

c. Las “derivaciones” y las trayectorias educativas

La intervención de la modalidad es una tarea educativa; debe generar configuraciones prácticas de apoyo y desarrollo de trayectorias educativas. La derivación se enmarca en modelos no educativos.

Los equipos de apoyo interdisciplinarios intervinientes deben realizar las orientaciones necesarias para cambiar el modelo de intervención, para que resulte más participativo e inclusivo. Se deben promover espacios de articulación para pensar entre todos sobre la trayectoria integral.

d. Las alternativas educativas

El acceso al currículo, las diversificaciones curriculares o la atención al ámbito donde tiene lugar la enseñanza requieren apoyos que pueden tener los diferentes tipos de organización, en función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, con identificación de las funciones de los profesionales de apoyo en un trabajo colaborativo entre equipos intervinientes.

Los medios de acceso al currículo tienen carácter permanente para que el proceso de enseñanza se produzca en las mejores condiciones posibles. Se trata de condiciones materiales y simbólicas: diversas condiciones físico-ambientales (la eliminación de barreras arquitectónicas, pisos de madera, espejos, etcétera). También, del uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar en las actividades con autonomía.

Resulta indispensable considerar el uso de códigos de comunicación alternativos aumentativos complementarios o alternativos al lenguaje oral o escrito. Se debe diferenciar el acceso al currículo mediante la lengua de señas y el acceso a través de códigos de comunicación relacionados con el español.

Las diversificaciones curriculares se realizan en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Abarcan objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación. Pueden o no ser significativas; estas últimas afectan a elementos prescriptivos del currículo oficial y pueden, por lo tanto, tener efectos en la certificación.

La atención a la estructura social y el clima emocional donde tiene lugar la educación pueden tomar varias formas. Algunos estudiantes necesi-

tan la intimidad que se genera en los pequeños grupos; otros requieren la seguridad que ofrecen las escuelas pequeñas frente a los establecimientos grandes; hay quienes precisan una organización especial (por ejemplo, escuelas que establezcan y respeten claros límites de conducta).

e. Las configuraciones de apoyo

La trayectoria educativa integral de los estudiantes requiere configuraciones de apoyo en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En cuanto a la trayectoria educativa integral de las personas con discapacidad, se trata de precisar las configuraciones de apoyo desde la modalidad Educación Especial.

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos educativos son: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e incluso investigación.

La modalidad, ya se trate de escuelas especiales, gabinetes u otras formas de organización, debe definir sus propios proyectos institucionales mediante las configuraciones prácticas de apoyo, considerando las diferentes tareas que pueden realizar, los contenidos propios, las necesidades educativas de las personas con discapacidad, y los trabajos con todas y todos en una comunidad educativa, para la sensibilización sobre la lengua de señas, campañas contra la discriminación de personas con discapacidad o para transformar barreras educativas, entre otras.

Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos serán definidas sobre la base de la evaluación y la valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas de los alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones. Como intervenciones, las configuraciones de apoyo afectan la dimensión personal. Es deseable comprender la relación de apoyo como una forma de vínculo educativo para y con la persona con discapacidad.

Las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas. Estas últimas serán documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales. En los procesos de construcción de acuerdos, se debe privilegiar el interés superior de las personas, en especial de niñas, niños y jóvenes con discapacidad; en este sentido, se atenderá el derecho a ser escuchados.

La atención de los estudiantes implica diversos apoyos y un mismo alumno puede recibir más de uno de acuerdo con sus propias necesidades. Por ello, se recomienda que el equipo que decide la trayectoria educativa integral sea interdisciplinario. Todos los profesionales aportan sus conocimientos para tener una mirada integral del niño o la niña.

La función del equipo está centrada en el acompañamiento en la trayectoria escolar del alumno/a y en la realización de trayectos flexibles, con seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso. Se trata de resignificar el trabajo de los equipos interdisciplinarios desde un enfoque que garantice las finalidades del sistema educativo.

Anexo II

El modelo social de la discapacidad (CIDI/OEA, 2009)

El avance en la comprensión de la discapacidad no es un proceso aislado de la realidad. Está interrelacionado e impulsado por los acontecimientos socio-políticos, culturales y económicos que suceden en determinados momentos históricos.

Así, desde las décadas de 1960 y 1970, especialmente en el contexto de Estados Unidos, Gran Bretaña y los países escandinavos, aparecen diversos movimientos sociales por parte de colectivos “desfavorecidos”, como personas de raza negra y otras minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denuncian su situación de marginación y piden el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos y ciudadanas en situación de igualdad social. En Estados Unidos, por ejemplo, surge el denominado *Independent Living Movement* (Movimiento de Vida Independiente) y diversos grupos en otros países. Estos movimientos son promovidos por personas con discapacidad y sus familias, quienes rechazan vivir en instituciones apartadas y ser sometidos a programas de rehabilitación, sin tener ningún control sobre sus vidas. Estas personas manifiestan sentirse “oprimidas” y reclaman sus derechos para tomar por sí mismas el control de sus vidas. En referencia a lo anterior, dos elementos o fuerzas que se relacionan entre sí para favorecer la nueva comprensión de la discapacidad: por una parte, la investigación y la reflexión teórica, en las que confluyen distintos campos del saber (psicología, sociología, pedagogía, economía, política) y la expansión del conocimiento (que no queda reducido a los “expertos”); por otra, la extensión del movimiento social de las personas con discapacidad.

Por tal motivo, en diferentes ritmos y momentos según el país, la dinámica política y social general, el interés de investigadores y de profesionales por el tema, la sensibilización y la movilización de las propias personas implicadas, una aceptación progresiva de los nuevos análisis, sus postulados y sus pro-

puestas de acción práctica han permitido una evolución esencial de las teorías sobre la discapacidad durante los últimos veinticinco años conformando el denominado *modelo social de la discapacidad*.

Este modelo social de la discapacidad sitúa los orígenes sociales en la existencia de una sociedad organizada por y para gente sin discapacidad. La primera declaración fundamentada del modelo social se atribuye a la *Unión of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), y adopta las definiciones diferenciadas de deficiencia y discapacidad. Se considera que existen diversos elementos en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida (*handicaps* o barreras), como las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones, y las relaciones y estructuras de poder que constituyen la sociedad. Así pues, el modelo social concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social que como una consecuencia de las condiciones particulares (es decir, de la naturaleza) del individuo.

La UPIAS lleva a la diferenciación de los conceptos de *impaired*, *disability* y *handicap*, retomados posteriormente por la Organización Mundial de la Salud en su orientación para la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías publicada en 1980, y señala que es la sociedad la que incapacita realmente a las personas con “deficiencias”; para entenderlo es necesario comprender la distinción con la “deficiencia física” en la interacción con la situación social, a la que se llama “discapacidad”.

El modelo social ha permeado a todas las personas con discapacidad, de manera progresiva, con independencia de las “deficiencias específicas” que puedan presentar.

Mike Oliver señala a “[...] la discapacidad como una restricción social, sea que las restricciones se produzcan como consecuencia de entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad de la gente en general para usar el lenguaje de sig-

nos, de la falta de material de lectura en Braille, o de actitudes públicas hostiles, hacia personas con deficiencias visibles” (Oliver, 1990).

Las implicaciones políticas del modelo social son el fomento de la lucha colectiva por un cambio social y el florecimiento de organizaciones no sólo locales, a pequeña escala, sino organizaciones nacionales e internacionales,¹⁰ que adoptan un enfoque más amplio con el fin de abarcar diversos aspectos de la vida de la persona con discapacidad, como las relaciones personales, la sexualidad y las experiencias directamente relacionadas con la deficiencia, motivo por el cual las personas con discapacidad se pronuncian por ser consideradas “individuos” y crear conciencia. Las barreras externas discapacitantes pueden crear situaciones sociales y económicas de desventaja.

En este sentido, se pueden señalar dos premisas importantes en el modelo social.

En primer lugar, que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales. Según este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino un mundo construido sin considerar la discapacidad; esto es, las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar en forma adecuada que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social.

En segundo lugar, la utilidad para la comunidad. Se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, contribuirán en la misma medida que el resto de personas sin discapacidad. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, es particularmente valioso enfatizar las capacidades sobre las discapacidades; desde el modelo social se sostiene que lo que puedan apor-

.....
10 Como el British Council of Disabled People, o el Comité de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); e internacionales, como el Foro Europeo de Personas con Discapacidad, Disabled People's International (DPI), o Disability World. Todas ellas dirigidas por y para personas con discapacidad.

tar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionando con la inclusión y la aceptación de la diferencia. En este orden de ideas, las niñas, los niños, jóvenes y adultos con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo, y la educación –que permite la inclusión– debe considerar las necesidades de todos y todas, independientemente de la etnia, la cultura, la religión, la condición psicológica y la posición económica, entre otros aspectos.

El modelo social sostiene que deben considerarse las necesidades de las personas en todos los contextos sociales: en este sentido, el empleo no sería, ni debe ser, la primera o única posibilidad de inclusión en la sociedad. El modelo resalta la importancia de que el efecto sobre la discapacidad sea abordado desde un enfoque holístico. En él, el uso de tiempo libre, la cultura, los deportes, entre otras categorías, permiten participar en la vida social, a la vez que desarrollan las capacidades e intereses particulares. Por ello, se otorga igualmente importancia a la accesibilidad, como requisito previo a la realización de dichas actividades, en igualdad de condiciones.

Anexo III

Recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación¹¹

Nosotros, los Ministros de Educación, Jefes de Delegación y Delegados de 153 Estados miembros, reunidos en la cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación (en Ginebra, del 25 al 28 de noviembre de 2008), junto con representantes de 20 organizaciones intergubernamentales, 25 ONG, fundaciones y demás instituciones de la sociedad civil, hemos participado en un debate constructivo y repleto de desafíos sobre el tema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”.

Al término de nuestros trabajos, los participantes recordamos que el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos estipula que toda persona tiene derecho a la educación. Asimismo, afirmamos que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico.

Estimamos de común acuerdo que los gobiernos, así como todos los demás actores sociales, desempeñan un importante papel para proporcionar una educación de calidad para todos y, por ello, deberían reconocer que es esencial disponer de un concepto más amplio de educación inclusiva que sea capaz de responder a las distintas necesidades de todos los educandos, y que dicha educación sea al tiempo pertinente, equitativa y efectiva.

Todas las previsiones hacen pensar que la crisis financiera mundial tendrá repercusiones desproporcionadas para los pobres, es decir, los que menos responsabilidad tienen en esta situación. Con este telón de fon-

.....
11 Conclusiones de los Ministros de Educación, Jefes de Delegación y Delegados de 153 Estados miembros, cuadragésima octava Conferencia Internacional de Educación (CIE) (Ginebra, 25 al 28 de noviembre de 2008), en la que participaron representantes de 20 organizaciones intergubernamentales, 25 ONG, fundaciones y otras instituciones de la sociedad civil.

do, reafirmamos la importancia de la educación inclusiva para reducir la pobreza y mejorar la salud, los ingresos y los medios de subsistencia. En consecuencia, a pesar de la actual crisis financiera mundial, insistimos en que la financiación de la educación debería ser una de las principales prioridades y que la crisis financiera no debería usarse como excusa para reducir los recursos destinados a la educación, tanto en la esfera nacional como internacional.

Sobre la base de los resultados de las nueve reuniones preparatorias y las cuatro conferencias regionales sobre la educación inclusiva organizadas por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, y fundándonos en los resultados de las reuniones plenarias y de las deliberaciones de los talleres de la presente Conferencia, hacemos un llamamiento a los Estados miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas, como medio para acelerar aun más el logro de los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) y para contribuir así a la construcción de sociedades más inclusivas. Con este objetivo en mente, se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva.

Por consiguiente, recomendamos a los Estados miembros:

I. Enfoques, alcance y contenido

1. Que reconozcan que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación.

2. Que luchen contra la desigualdad social y los niveles de pobreza como prioridades, puesto que constituyen serios obstáculos para la aplicación de políticas y estrategias de educación inclusiva; y que afronten dichos problemas en un marco de políticas intersectoriales.

3. Que promuevan culturas y entornos escolares adaptados al niño, que sean propicios para un aprendizaje efectivo y que integren a todos los niños y niñas, que sean saludables y protectores y que respeten la igualdad entre los géneros; asimismo les recomendamos que promuevan el rol activo y la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades.

II. Políticas públicas

4. Que recaben y utilicen los datos pertinentes relacionados con todas las personas excluidas, independientemente del tipo de exclusión, con el fin de desarrollar mejor las políticas y las reformas educativas encaminadas a su inclusión; y que desarrollen mecanismos nacionales de seguimiento y evaluación al respecto.

5. Que consideren pertinente la ratificación de todas las convenciones internacionales relacionadas con la inclusión, y en particular la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades, adoptada en diciembre de 2006.

6. Que impartan la educación teniendo en cuenta el interés público y que refuercen las medidas de que dispone el gobierno para orientar, promover y garantizar el seguimiento del desarrollo equitativo de la educación de gran calidad, en estrecha alianza con la sociedad civil y el sector privado.

7. Que formulen políticas para proporcionar apoyo pedagógico a las distintas categorías de educandos, con el fin de facilitar su desarrollo en las escuelas regulares.

8. Que consideren que la diversidad lingüística y cultural en el aula es un recurso valioso, y que promuevan el uso de la lengua materna durante los primeros años de escolarización.

Que insten a las partes interesadas en la educación a diseñar marcos curriculares efectivos, que incluyan todas las etapas, desde la infancia en adelante, adoptando al mismo tiempo un enfoque flexible para dar cabida a las necesidades y situaciones locales; y que diversifiquen las prácticas pedagógicas.

III. Sistemas, interfaces y transiciones

9. Que garanticen la participación y la consulta de todas las partes interesadas en los procesos de toma de decisiones, puesto que la responsabilidad general de la promoción de la inclusión implica el compromiso activo de todos los actores sociales, en el que el gobierno desempeña un papel de liderazgo y las funciones de órgano normativo de conformidad con la legislación nacional, cuando proceda.

10. Que refuercen los vínculos entre las escuelas y la sociedad, con el fin de permitir a las familias y a las comunidades de participar y contribuir en el proceso educativo.

11. Que desarrollen programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) que promuevan la inclusión, así como detecciones e intervenciones precoces relacionadas con todo el desarrollo del niño.

12. Que refuercen el uso de las TIC, con el fin de garantizar un mayor acceso a las oportunidades de aprendizaje, en particular en las zonas rurales, alejadas y desfavorecidas.

13. Que proporcionen oportunidades educativas no formales de gran calidad que puedan gozar del reconocimiento formal de las competencias adquiridas en estructuras no formales.

14. Que redoblen los esfuerzos para reducir el analfabetismo y así trabajar en aras de la inclusión, teniendo presente la importancia que

tiene para la educación de los niños que padres y madres sepan leer y escribir.

IV. Educandos y docentes

15. Que refuercen el papel de los docentes mediante la mejora de su estatus y condiciones de trabajo; que desarrollen mecanismos para emplear a candidatos adecuados y seleccionen a los docentes calificados que estén sensibilizados con las distintas necesidades de aprendizaje.

16. Que formen a los docentes dotándolos de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando.

17. Que respalden el papel estratégico de la enseñanza superior en la formación inicial así como la formación profesional de los docentes sobre prácticas de educación inclusiva mediante, entre otros, la asignación de recursos adecuados.

18. Que promuevan la investigación innovadora sobre procesos pedagógicos y de aprendizaje relacionados con la educación inclusiva.

19. Que proporcionen a los administradores de las escuelas las capacidades necesarias para responder con eficacia a las distintas necesidades de todos los educandos y para promover la educación inclusiva en el seno de sus escuelas.

20. Que tengan en consideración la protección de los educandos, de los docentes y de las escuelas en situaciones de conflicto.

Cooperación Internacional

21. Que reconozcan el papel de liderazgo que desempeña la UNESCO en la educación inclusiva:

- Promoviendo el intercambio y la difusión de buenas prácticas.
- Proporcionando, cuando se solicita, asesoramiento a los países sobre el mejor modo de desarrollar y aplicar las políticas de educación inclusiva.
- Fomentando la cooperación Sur-Sur y Norte-Sur-Sur en aras de la promoción de la educación inclusive.
- Alentando los esfuerzos para aumentar los recursos destinados a la educación, tanto en la esfera nacional como internacional.
- Haciendo esfuerzos especiales para apoyar a los Países Menos Adelantados y a los países afectados por conflictos en la aplicación de las recomendaciones.

22. Que insten también a las demás organizaciones a respaldar a los Estados miembros en la aplicación de las mencionadas recomendaciones según convenga.

23. Que difundan entre los actores y socios de la comunidad educativa internacional las presentes Conclusiones y Recomendaciones, adoptadas unánimemente en la clausura de la cuadragésima octava reunión de la CIE, con el fin de inspirar, guiar, respaldar y formular políticas educativas inclusivas que gocen de fuerzas renovadas y de un firme convencimiento.

Anexo IV

Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios¹² (extracto)

Los Ministros de Educación reunidos en El Salvador el 19 de mayo de 2008 aprobaron en su declaración final un compromiso que puede tener enormes repercusiones para la educación iberoamericana: *acoger la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y a iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario.*

Se iniciaba en esa Conferencia un ambicioso proyecto para reflexionar y acordar en 2010 un conjunto de metas e indicadores que diera un impulso a la educación de cada uno de los países. El objetivo final es lograr a lo largo de la próxima década una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

.....

12 El texto que aquí se presenta en forma parcial fue elaborado a partir del acuerdo alcanzado en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008, convocada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Conferencia Iberoamericana de Ministros de la Educación, y la Secretaría General Iberoamericana. El objetivo de esta primera versión fue facilitar el debate que hiciera posible llegar a un acuerdo entre todos los países sobre la educación a la cual se aspira para la generación de los bicentenarios.

El proyecto surge cuando se celebran los 200 años del traslado de la Corte Portuguesa a Brasil y cuando varios países iberoamericanos se preparan para celebrar el bicentenario de su independencia. Y se formula con el horizonte de otro año, 2021, en el que otros tantos países vivirán una conmemoración similar. Parece, pues, que es el tiempo oportuno, de la mano del bicentenario de las independencias, para plantearse un proyecto colectivo que contribuya a dar sentido a las ansias de libertad que recorrieron Iberoamérica hace doscientos años [...].

Pobreza y extrema pobreza en la región

Posiblemente las dos características más profundas y lacerantes de la región sean la pobreza y la desigualdad. Aunque los datos apuntan a una disminución de la pobreza desde 2003, en estrecha relación con el crecimiento económico, los niveles absolutos y relativos de la pobreza siguen siendo alarmantes. Según las estimaciones de la CEPAL (2005), los pobres en América Latina y el Caribe son el 40,6% de la población, algo más de 213 millones de personas. El número de indigentes, aquellos que viven en la pobreza extrema, llegan hasta 79 millones, casi el 15% de la población [...].

Profundas desigualdades

Junto con la pobreza, la desigualdad es otra característica que desgraciadamente define a la inmensa mayoría de los países de la región. Un dato expresivo de esta situación es que el índice de Gini de todos los países es superior al 0,43. En términos de la distribución del ingreso, la región es la más desigual del mundo.

Como señala el Informe sobre Cohesión Social (CEPAL-SEGIB, 2007), un rasgo distintivo de la desigualdad se manifiesta en las diferencias enor-

mes entre los ingresos del decil más rico de la población en comparación con el siguiente.

Mientras que en los países europeos el ingreso del 10% de la cúpula supera en no más de 20% ó 30% el ingreso del decil siguiente, en América Latina esa distancia es superior al 100% y, en algunos países, al 200%.

Una situación similar se encuentra en los ingresos laborales. En buen número de países, el 10% de las personas con mayores ingresos percibe entre el 35% y el 45% de las rentas de trabajo. En cambio, el 20% de los trabajadores con menores ingresos capta sólo entre el 2,5% y el 5% de los ingresos laborales.

La pobreza y la desigualdad son los mecanismos principales que contribuyen a perpetuar la reproducción social y la limitación de la movilidad: bajos ingresos, condiciones desfavorables en el hogar, problemas de alimentación y de salud, dificultades para mantener a los hijos en la escuela, bajo rendimiento escolar de los hijos, abandono temprano o escasa preparación, acceso a trabajos poco cualificados o con niveles de salarios inferiores y formación de una nueva familia que repite el esquema básico anterior [...].

La riqueza multicultural y su olvido histórico

La diversidad étnica de la población de América Latina y el Caribe, que cuenta con casi 580 millones de habitantes en 2007, representa un enorme potencial de desarrollo. Los pueblos indígenas y los afrodescendientes, cuyas poblaciones se estiman alrededor de 58 millones y 174 millones, respectivamente, se encuentran entre los grupos étnicos más desfavorecidos de la región. Desgraciadamente, todavía no ha sido suficientemente reconocida la riqueza que supone para Iberoamérica y para el mundo esta diversidad de culturas, lenguas, modos de vida y experiencias históricas acumuladas.

Existen más de 400 grupos indígenas en América Latina. De acuerdo con datos censales, Bolivia es el país con mayor proporción indígena –66%–. En el otro extremo, Brasil registró un 0,4% en el censo. En términos absolutos, México es el país con un mayor volumen de población indígena, seguido de Bolivia y Guatemala.

Los datos muestran sostenidamente mayor incidencia de la pobreza, menor ingreso, escolaridad y esperanza de vida, mayor mortalidad infantil y materna, y menor acceso a la salubridad y al agua potable. Hay que agregar, además, la situación de exclusión y discriminación histórica [...].

Diferencias en el acceso a la educación

La pobreza y la desigualdad tienen su específica manifestación en el retraso educativo de amplios sectores de la población y en las diferencias existentes entre los más pobres y los más ricos. Basta señalar que el porcentaje de personas analfabetas se sitúa en torno a las 34 millones de personas, lo que supone casi el 10% de la población. La desigualdad entre países es también notable.

Mientras en varios de ellos no hay apenas analfabetismo entre la población mayor de 16 años (menos del 5% en España, Cuba, Portugal, Argentina, Chile, Costa Rica y Uruguay), en otros países como Guatemala, Nicaragua y El Salvador, el analfabetismo afecta a más del 18% de los alumnos. Junto a ello, el 40% de los jóvenes y adultos de la región, unos 110 millones, no han terminado sus estudios de Educación Primaria.

Las desigualdades se manifiestan también al comparar las posibilidades Educativas de los diferentes sectores de la población. Estudios recientes señalan que el porcentaje de alumnos que completan la Educación Secundaria es cinco veces superior entre aquellos que se encuentran en el quintil más rico de ingresos familiares que aquellos que se encuentran en el quintil más pobre. Mientras que el 23% de los pri-

meros terminan la Educación Superior, sólo el 1% de los más pobres lo consiguen. El promedio de escolarización del quintil superior es de 11,4 años mientras que en el quintil inferior de ingresos es de 3,1 años [...].

Principales retos para mejorar la calidad de la educación

Los retos principales a los que se enfrentan la mayoría de los países de la región se refieren a la falta de competitividad de las escuelas públicas, al reducido tiempo de aprendizaje de los alumnos, a los insuficientes recursos para hacer frente a las demandas de los alumnos, a la situación del profesorado, a las dificultades de los centros para ofrecer un currículo atractivo que mantenga a los alumnos en la escuela, a las insuficiencias en la gestión de los recursos públicos y a los reducidos resultados académicos obtenidos en comparación con los países desarrollados.

El aumento de la escolarización en todos los países, sin que se produjera un incremento similar en el gasto público y en la gestión eficiente de los recursos destinados a la educación, ha conducido a un deterioro de la escuela pública y a un dualismo entre los sistemas educativos que refleja, y en cierta manera tiende a mantener, las diferencias sociales: una escuela pública gratuita y mayoritaria a la que acceden los alumnos de los sectores populares que o bien no tienen una escuela privada cercana o bien no pueden pagarla; y una escuela privada minoritaria, en la que se escolariza principalmente los alumnos de la clase media-alta de la población.

En el deterioro de la escuela pública intervienen múltiples factores. Ya se ha hecho referencia al primero de ellos y posiblemente el más determinante: el incremento del alumnado sin los recursos suficientes para hacer frente a las exigencias educativas con garantías de éxito. Pero hay otros también importantes, sin duda relacionados con la escasez de los recursos. Por una parte, habría que apuntar las limitaciones en las condiciones básicas para asegurar la igualdad en los procesos educativos: falta de ga-

rantías de que todos los alumnos tengan cinco horas lectivas en la educación primaria y al menos seis horas en la educación secundaria; reducido número de escuelas con horario integral, lo que supone que asistan a cada escuela varios turnos de alumnos con la limitación que ello supone para la atención educativa y las posibilidades de alternativas formativas al término del horario establecido; e insuficientes medios para una enseñanza activa: bibliotecas, ordenadores, espacios para la música, el arte, el deporte o para una atención educativa especializada a determinados alumnos [...].

Desajustes notables entre educación y empleo

Una de las mayores contradicciones de la sociedad latinoamericana es el binomio formado por educación y empleo: la actual generación de jóvenes es la que ha tenido más años de escolaridad y ha alcanzado mayor nivel educativo, pero es la que tiene más dificultades, no sólo para encontrar empleo sino también para que esté acorde con la formación alcanzada.

En parte debido a las mayores competencias laborales exigidas, en parte a la falta de articulación entre el mercado laboral y el mundo educativo, y en parte también a la propia inestabilidad del mercado de trabajo, lo cierto es que los jóvenes en la actualidad viven con mucha mayor inseguridad e insatisfacción su incorporación al empleo. Además, las tasas de desempleo están fuertemente condicionadas por el nivel educativo alcanzado [...].

Comprender las culturas juveniles

Los proyectos educativos no pueden formularse al margen de sus destinatarios. Por el contrario, han de plantearse a partir de la comprensión de cuáles son los intereses, los valores y las formas de relación que mantienen las nuevas generaciones.

De otra forma, existe el grave riesgo de que los jóvenes, especialmente aquellos que tienen más dificultades para mantenerse en las escuelas,

sientan que los contenidos de aprendizaje están totalmente alejados de su forma de vida y que apenas les va a servir para abrirse camino en el entorno en el que se desenvuelven. Por ello, el análisis de las culturas juveniles es indispensable para afrontar los desafíos de una educación que llegue a todos y en la que todos aprenden para integrarse de forma activa en la sociedad.

Los estudios recientes sobre la juventud han destacado la importancia de comprender las culturas juveniles y los cambios profundos que se han producido en ellas, en gran medida por la hegemonía de las tecnologías de la información, por las nuevas formas de relación que ellas comportan, por el predominio de la imagen y por las nuevas formas de conformar la identidad de los jóvenes y su sentido de pertenencia al grupo. La juventud no puede considerarse una cultura marginal cuyos miembros deben abandonar para incorporarse a la cultura adulta, sino que tiene una especificidad propia en la que sus miembros asumen su identidad personal en la medida en que se apropian de los objetos simbólicos colectivos: normas, valores, formas de consumo, relaciones, comunicación, rituales, diversiones y expresiones personales y colectivas conforman los ejes que diferencian a los que están dentro de los que están fuera, a los que están en el centro o en la periferia.

Hay que tener en cuenta que no existe una única cultura juvenil, sino que en función del contexto social en el que se desenvuelven, pueden aparecer formas específicas de relacionarse y de vivir la pertenencia al grupo común. Aparecen entonces “tribus urbanas”, en las que existen códigos lingüísticos y estéticos propios y en las que las normas comunes operan como auténtica barrera a la presencia de extraños. El desplazamiento de estos códigos de conducta compartidos hacia actitudes violentas y de oposición a una sociedad capaz de ofrecer posibilidades pero incapaz de facilitar su logro explica la presencia de grupos juveniles con actitud de permanente agresión [...].

En síntesis: educación, culturas, ciencia e innovación

[...] La conmemoración de los bicentenarios de las independencias, desde el final de esta década hasta el 2021, ha de servir para bucear en las señas de identidad nacionales pero también en los procesos de identidad iberoamericanos, conscientes de que la apuesta decidida por una mejor educación para todos los ciudadanos es la garantía para el progreso social y económico de cada uno de los países y de la región en su conjunto. La construcción de la identidad iberoamericana ha de basarse en las raíces culturales, lingüísticas e históricas comunes, pero también en proyectos colectivos que se proyecten en el futuro y que manifiesten la fuerza y la solidaridad iberoamericana. El proyecto de las Metas Educativas 2021 alcanza todo su sentido en esta perspectiva.

En este contexto han de interpretarse las once metas que constituyen el núcleo fundamental de la educación que queremos para la generación de los bicentenarios:

1. Comprometer a la sociedad con la educación

El impulso a la educación no puede proceder solamente de la acción de aquellos sectores comprometidos habitualmente con el mejor funcionamiento del sistema escolar. Hace falta buscar nuevos aliados en la sociedad, ampliar el movimiento a favor de la educación y desarrollar programas que aborden los problemas sociales y educativos de forma integrada.

2. Educar en la diversidad

La diversidad de alumnos y de alumnas es la situación habitual en las escuelas y en la sociedad. La meta que se plantea pretende que los sistemas educativos fortalezcan las políticas atentas a la diversidad y compensadoras de sus insuficiencias de partida, de manera especial en la defensa de los derechos de las alumnas y en el apoyo a la inclusión social y educativa de los alumnos más vulnerables, especialmente las minorías étnicas, las

poblaciones indígenas y afrodescendientes, los que se encuentran en condiciones sociales desfavorables y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.

3. Extender la educación temprana

Garantizar la educación infantil o inicial para todos los niños y niñas desde sus primeros años de vida es una garantía para su desarrollo y aprendizaje posteriores, pero lo es especialmente para aquellos niños y niñas que se desenvuelven en contextos sociales desfavorables. Por ello es necesario asegurar una oferta suficiente para todos en las que se garanticen las mejores condiciones educativas.

4. Universalizar la educación básica y mejorar su calidad

Asegurar que todos los niños y niñas iberoamericanos estudien durante al menos doce años es la mejor estrategia para el progreso de la región, la cohesión social y la reducción de las desigualdades. Esta oferta de puestos escolares suficientes debe acompañarse de programas que animen a las familias a mantener a sus hijos en las escuelas, de estrategias que resuelvan el grave problema de la repitencia escolar y de iniciativas en múltiples campos para mejorar la calidad de la enseñanza. Al mismo tiempo, es necesario que el acceso a estos estudios se realice de forma equitativa, de tal manera que los colectivos que a lo largo de la historia han estado más alejados de ellos, como las poblaciones indígenas o afrodescendientes, tengan un porcentaje de acceso a estos estudios similar al del conjunto de la población.

5. Asegurar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas

El acceso universal a la educación básica y las condiciones para su calidad son imprescindibles, pero también lo es lograr que todos los alumnos y alumnas alcancen las competencias básicas para proseguir estudios posteriores, para incorporarse a la sociedad de forma activa y para ejercer sus

derechos y deberes como ciudadanos libres y responsables. Ello supone ofrecer un currículo significativo que potencie, al menos, la educación en valores, que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que la educación artística tenga un papel relevante y que estimule el interés por la ciencia entre las alumnas y los alumnos.

6. Incrementar el acceso de los jóvenes a la enseñanza postobligatoria

Se pretende que el mayor número de alumnas y de alumnos prosigan sus estudios en la Educación Secundaria Superior, en la Educación Técnico Profesional y en la Universidad, de tal manera que la mayoría de la población tenga en el año 2021 estudios postobligatorios.

7. Conectar educación y empleo a través de la Educación Técnico Profesional

Para asegurar el desarrollo e incremento de la competitividad de Iberoamérica, es necesario reforzar y coordinar los sistemas educativos y laborales de gestión de la Educación Técnico Profesional. Al mismo tiempo, es preciso diseñar y desarrollar una oferta suficiente que ha de ser innovadora, cualificada, basada en las competencias profesionales y adaptada al contexto socioeconómico.

8. Educar a lo largo de toda la vida

Universalizar la alfabetización, la educación básica y otras oportunidades de capacitación para jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida, con diferentes metodologías y, en especial, con las nuevas tecnologías, es una estrategia fundamental en la lucha contra la pobreza, a favor de la inclusión, así como para extender e incrementar el capital del conocimiento en Iberoamérica.

9. Cuidar el desarrollo profesional de los docentes

Lograr que el profesorado esté preparado y motivado para ejercer con acierto su tarea profesional es sin duda el factor que más influye en la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello, es necesario cuidar la formación inicial y continua de los docentes, el acceso al trabajo docente y sus primeros años de desempeño profesional, sus condiciones laborales y su desarrollo profesional.

Hace falta, al mismo tiempo, plantear nuevas estrategias que ayuden al profesorado, entre las que cabe destacar el apoyo a la creación de redes de escuelas y de profesores, la ampliación de los programas de innovación, evaluación e investigación educativa, y la formulación de proyectos de formación que relacionen la teoría y la práctica y que orienten de forma preferente hacia equipos de profesores que trabajan en la misma escuela.

10. Contribuir a la configuración del espacio iberoamericano del conocimiento y a la investigación científica

El desarrollo del espacio iberoamericano del conocimiento es la meta que se han marcado los países de la región para reforzar la creación de redes universitarias de postgrado, la movilidad de estudiantes e investigadores, y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región. Sus ejes principales se encuentran en el incremento del número de investigadores en cada uno de los países y en su movilidad así como en el aumento sostenido de la inversión en investigación y desarrollo. El fortalecimiento del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI es una de las principales estrategias para dinamizar el espacio iberoamericano del conocimiento. Su objetivo general consiste en fortalecer y mejorar la calidad de los procesos de modernización de la educación, la ciencia y la cultura, a través de la constitución y el impulso de redes de formación e investigación interinstitucionales.

11. Conseguir más recursos para la educación e invertir mejor

El enorme esfuerzo que va a suponer el logro de las metas 2021 exige un estudio riguroso de su coste económico por cada uno de los países, así como una respuesta solidaria de aquellos con mayor potencialidad económica. Por ello, se incluye en el proyecto un conjunto de programas de acción compartidos para avanzar juntos y se formula la necesidad de un esfuerzo solidario para invertir más y mejor, en el que se establece la posibilidad de crear un Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa.

