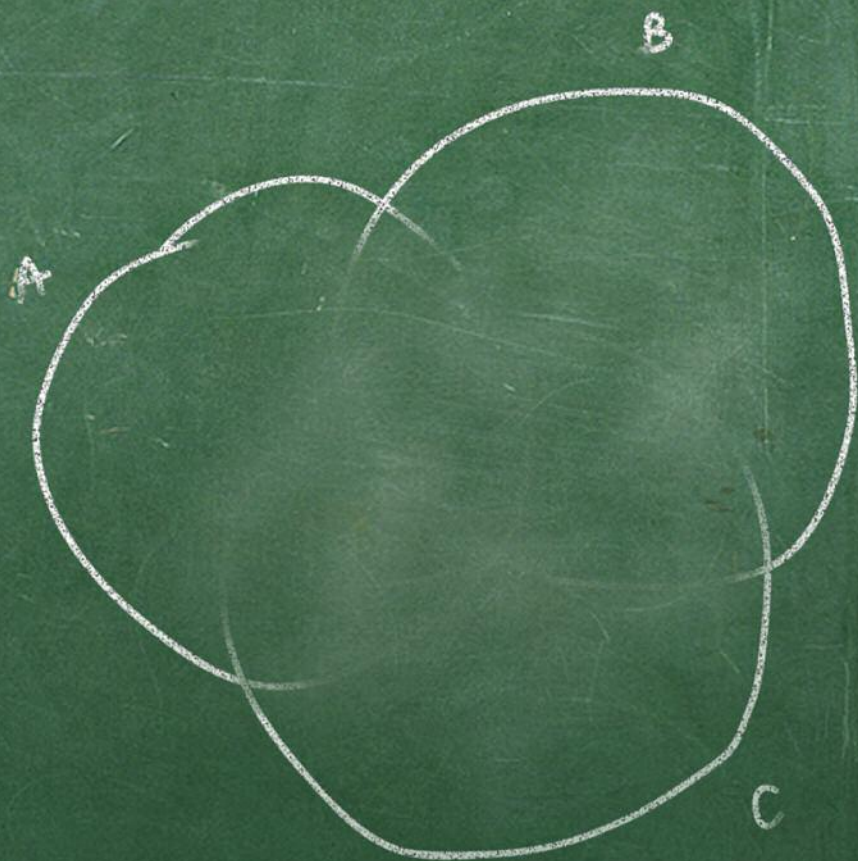


Escuelas inclusivas

Un camino para construir entre todos.

Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad



FUNDACIÓN PAR

Escuelas inclusivas

Un camino para construir entre todos.
Investigación y relato de experiencias
sobre educación y diversidad

Fundación Par
• 2010 •

1ª edición, julio de 2010

© 2010 by Fundación Par
Thames 808, (C1414DCR) Buenos Aires, Argentina
Tel.: (011) 4778-5800
www.fundacionpar.org.ar

Correctora: Susana Pardo
Diseño de Tapa y Publicidad: McCann Erickson de Argentina
Prensa: Feedback
Diseño gráfico: Visual DG

I.S.B.N.: 978-987-22366-1-8
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Impreso en Argentina

Las opiniones y contenidos de esta publicación son responsabilidad exclusiva de los autores.
La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

Fundación Par

Consejo de Administración

Presidente

Jacqueline C. de las Carreras

Vicepresidente

Horacio Luchía Puig (h)

Tesorero

Dylan Williams

Secretario

Jorge Steverlynck

Vocales

José Antonio Esteves

Fernando de las Carreras

Jorge de las Carreras

Equipo de Gestión

Director de Programas

Alejandro del Mármol

Educación

M. Fernanda Álvarez Luchía

Directora de Relaciones

Institucionales

Irina Braun

Comunicación

Mariana Díaz Lartirigoyen

Edición

Luciana Mantero

Área Universidades y

Discapacidad

Luciana Elía

Administración

María Nachar

Es una organización no gubernamental sin fines de lucro, con la misión de promover la inclusión de personas con discapacidad y fortalecer en la sociedad el derecho de igualdad de oportunidades.

Actualmente, enfocamos nuestra acción en la formación e integración laboral competitiva, la inclusión educativa y la promoción de los derechos humanos y ciudadanos de las personas con discapacidad.

Trabajamos desde 1988 para generar una sociedad donde la diversidad sea aceptada, respetada y valorada.

Nuestros logros

- 8.400 personas con discapacidad concurren a una entrevista de trabajo
- 455 empresas gestionaron sus recursos humanos a través de Par.
- 2.700 personas con discapacidad consiguieron un empleo digno
- 110 comenzaron su propio emprendimiento
- 11.700 se formaron gratuitamente en nuestros cursos de capacitación laboral y de derechos ciudadanos
- 3.500 personas de todo el país se comunicaron al 0800-122-3727, línea de asesoramiento sobre Derechos de las personas con discapacidad.
- 4.000 niños, niñas, adolescentes, junto a sus maestros, supervisores y directores participaron de nuestro proyecto *Transformando Escuelas para la Inclusión*.
- Visitamos 19 ciudades del interior del país donde dictamos nuestros cursos.

Campañas de bien público

Hemos lanzado distintas campañas públicas de concientización con el objetivo de:

- Contribuir a un cambio de comportamientos y conductas en toda la sociedad
- Promover nuevas políticas públicas en torno a la discapacidad
- Brindar la más amplia información acerca de las potencialidades laborales de las personas con discapacidad
- Derribar las barreras de desconocimiento y prejuicios
- Lograr una Ley Federal de Educación que garantice la inclusión de los niños con discapacidad en escuelas comunes

NUESTROS PROGRAMAS

1. Servicio de integración laboral

Bajo nuestro lema *“a igual capacidad, igual oportunidad”*, evaluamos y acompañamos a cada trabajador con discapacidad motriz y/o sensorial para que pueda incluirse en el mercado laboral de forma competitiva. Contamos con un sitio de búsqueda laboral en nuestra página www.fundacionpar.org.ar, en el cual las personas con discapacidad que buscan empleo pueden ingresar sus datos, y las empresas, sus búsquedas de personal. Además brinda información sobre el mundo del trabajo: capacitaciones, oportunidades y datos claves para microemprendedores.

2. Capacitación para el trabajo

Con el objetivo de brindar herramientas que mejoren los perfiles laborales de los trabajadores con discapacidad, desarrollamos cursos de computación, data entry,

atención al cliente y administración contable, entre otros. Contamos con 20 computadoras personales con tecnología de punta y especialmente adaptadas, y un cuerpo docente con experiencia y altos niveles de exigencia.

3. Apoyo a emprendedores

Este programa busca fortalecer y capacitar a las personas para que puedan desarrollar sus propios emprendimientos e ingresar al mercado laboral a través del trabajo por cuenta propia. Además, les financiamos, mediante un crédito solidario, la puesta en marcha de sus emprendimientos.

4. Par en el interior

Se trata de un programa integral de capacitación y sensibilización para la comunidad, desarrollado en distintas localidades del interior del país y en varias etapas. Su objetivo es brindar información y herramientas estratégicas a las personas con discapacidad y sobre la discapacidad. Esto nos permite trabajar junto a organizaciones locales llevando nuestro mensaje y visión de trabajo y llegar a la ciudadanía en su conjunto para desarticular barreras y prejuicios. *Par en el interior* comenzó en 2003 y ya recorrió 19 ciudades con actividades sobre Inserción Laboral, Educación Inclusiva y Derechos Ciudadanos.

5. Participación y derechos ciudadanos

Brindamos talleres específicos sobre legislación y derechos ciudadanos con el objetivo de promover la participación de las personas con discapacidad en la lucha por sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. También los asesoramos en cualquiera de sus necesidades mediante el teléfono gratuito **0800-122-3727** || participacionciudadana@fundacionpar.org.ar

6. Transformando escuelas para la inclusión

Este programa busca generar una transformación de fondo en el sistema educativo argentino, promoviendo la concientización de todos los actores de la comunidad escolar y favoreciendo la transformación de las escuelas en **escuelas inclusivas**. Busca reducir la exclusión de la niñez y adolescencia con discapacidad y promover la igualdad de oportunidades en el sistema educativo común. Para ello se realizan foros, charlas y actividades vivenciales con padres, docentes, alumnos y directivos de escuelas comunes. Además se brindan herramientas prácticas para lograr una genuina integración sostenida en el tiempo.

7. Investigación y políticas públicas

Publicamos los libros *La discapacidad en Argentina. Un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005* y *Los derechos de las personas con discapacidad: un análisis de las convenciones internacionales y una síntesis de otras normas vigentes* (2007). Ambos libros son de acceso gratuito y contienen propuestas concretas para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Además, junto a otras organizaciones, llevamos a cabo la encuesta sobre educación inclusiva "Educar en la diversidad", en la ciudad de Buenos Aires.

Agradecimientos

A Shan Morgan, *embajadora británica en Buenos Aires*; Eleanor Salmond, *Constanza Galli, Embajada Británica en Buenos Aires*; Tim Martin, *embajador de Canadá en Buenos Aires*; Matías Gutiérrez Moyano, *Embajada de Canadá en Buenos Aires*; Santiago Blaquier; *Fundación Pérez Companc*; *Grupo Intus* y su equipo de voluntarios; a los funcionarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires y a los responsables académicos de las universidades, quienes se prestaron gentilmente a las entrevistas que componen el capítulo IV; a los directivos de las escuelas que nos permitieron ingresar a sus establecimientos para realizar allí la investigación.

A la especial colaboración de María Leticia Piacenza, Macarena Lucero Schmidt y Vanesa Casal, del *Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*; Jorgelina Martínez Torales; Eugenia Neme; María José Miscione y Marcelo Esper, *Centro Claudina Thévenet*; Sergio Belgrano, Victoria Ortelli, Sebastián Castañeda, Nicolás Centroni y Fernando Serra de *McCann Erickson*.

Destacamos los aportes de Edith Litwin y José María Tomé para la elaboración de los contenidos de esta publicación.

ÍNDICE

Prólogo	15
Introducción	19

I CULTURA

Capítulo 1

La educación inclusiva: un desafío con y para todos	27
---	----

Capítulo 2

La inclusión como marco para el desarrollo educativo: transformar los valores en acción	37
--	----

Capítulo 3

Investigaciones sobre el campo de la educación y las personas con discapacidad	59
---	----

II POLÍTICA

Capítulo 4

Nuestros funcionarios y sus respuestas. Serie de entrevistas	95
--	----

III PRÁCTICA

Capítulo 5

Las escuelas y la diversidad: prácticas y perspectivas	157
--	-----

Capítulo 6

Experiencias del programa “Transformando escuelas para la inclusión”. Nuestra metodología y la adaptación del Índice de Inclusión en la Argentina	171
---	-----

Capítulo 7

Conclusiones: “Las buenas prácticas inclusivas...”	207
--	-----

Bibliografía	217
--------------------	-----

Anexos

Derechos, educación y discapacidad (Legislación)	225
--	-----

Estado de situación: la diversidad y la inclusión en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma y de la provincia de Buenos Aires	233
---	-----

Prólogo

A principios de 2010, el escritor peruano Mario Vargas Llosa escribió, en el diario *La Nación*, una historia más que interesante.

Contó que en una reserva natural de Kenya, un hipopótamo de nombre Owen, que había quedado huérfano cinco años antes, había adoptado a una tortuga como madre sustituta. *“La ecologista Paula Kahumbu, que dirige Lafarge Park, se quedó muy sorprendida cuando advirtió que, entre todas las féminas de la reserva, Owen había elegido para cumplir esta función a una gran tortuga ya centenaria, y que ésta había asumido sus funciones maternas con cariño y responsabilidad. Desde entonces, madre e hijo son inseparables. Nadan, comen y duermen juntos y cada vez que alguien, animal o ser humano, se aproxima a la tortuga, el pacífico Owen se enfurece y lanza un bufido que arranca de los árboles a los pájaros del contorno”*(Vargas Llosa, 2010, 23), escribió el destacado novelista.

Esta historia se transformó para mí en una excelente metáfora acerca de la inclusión, de la aceptación del diferente en nuestras vidas. Pienso en las plantas: un jardín es mucho más lindo cuantas más especies tenga. Si fueran todas las flores iguales, sería completamente aburrido. Al pasear por el sur de la Argentina, donde están mis raíces, veo a los turistas maravillarse ante un árbol torcido, mientras que entre los seres humanos nos exigimos ser “perfectos”.

“La idea de que el ser humano es superior al animal porque consta de razón y, según los creyentes, de alma, es un parti pris vanidoso e injusto si consideramos la conducta de unos y otros en relación con su prójimo” (ob. cit.), arriesgó Vargas Llosa en su artículo.

¿Por qué nos cuesta tanto valorar la diversidad? ¿Qué es lo que nos frena a entender que la diversidad nos enriquece?

Estar en contacto con mundos distintos, con personas diferentes, con otro tipo de culturas nos hace mejores, nos completa, nos ayuda a pensar desde otra perspectiva, a ser menos soberbios, más respetuosos, más solidarios.

Entonces no hay excusas para no avanzar hacia una educación que, desde chicos, forme futuros adultos acostumbrados a convivir con y a respetar la diversidad.

El aula debería ser un lugar que incluyera a todos los niños con y sin discapacidades en la medida en que esto sea lo más beneficioso para los primeros, según lo hayan indicado los profesionales trabajando colaborativamente en cada caso. Este es el camino que debemos recorrer y sé que se ha avanzado un buen trecho.

Me muevo en una silla de ruedas desde los 15 años y de adulta formé parte de distintas organizaciones internacionales y nacionales de defensa de los derechos de las personas con discapacidad.

En los años '80, el tema de la inclusión escolar casi no formaba parte de nuestra agenda. Veíamos como algo natural que las escuelas comunes no fueran accesibles y que, entonces, el estudio se diera sí o sí en casa o en una escuela especial.

Fundación Par cambió mi forma de ver las cosas

Encontrarme todos los días con personas con discapacidad que quieren salir adelante y ser independientes a través de un trabajo digno, pero que son rechazadas una y otra vez por posibles empleadores debido a su escaso nivel de escolaridad o de formación efectiva, me conmovió hasta el alma. La inmensa mayoría de esos

adultos que se acercaban a pedirnos ayuda no habían accedido de niños a la escuela común. Entonces entendí que, sin abordar el tema de la inclusión educativa, nuestra tarea en el área laboral se convertía casi en una epopeya.

En noviembre de 2009 participé de la reunión de cierre del programa “Transformando Escuelas para la Inclusión” en una escuela de Glew, partido de Almirante Brown, provincia de Buenos Aires.

Conversábamos en un aula con maestros y directivos cuando un grupo de chicos de distintos grados entró y nos entregó, a cada uno, un ramo de flores de un color diferente. “Todos son de distintos colores, pero todos juntos forman un hermoso ramillete”, dijo uno de los representantes del grupo infantil, en alusión a lo que habían experimentado y aprendido ese año a través de sus maestras.

Anhelo que este libro sea un estímulo para que todas las escuelas se propongan hoy el objetivo de hacer realidad la idea de una educación inclusiva. Para que especiales y comunes, para que las comunidades educativas, para que quienes definen nuestras leyes y nuestras políticas públicas, quienes las hacen cumplir, trabajen en forma conjunta para transformar la realidad.

Que esto verdaderamente garantice oportunidades reales a todos los adultos con y sin discapacidad del futuro.

JACQUELINE C. DE LAS CARRERAS*

** Presidenta de Fundación Par. Traductora pública e intérprete (UBA, 1957 y 1970); miembro de C.A.D.I.S., Corporación Argentina de Discapacitados (1980-1992); representante argentina y de la Región Latinoamericana por la Organización Mundial de Personas Impedidas (1981-1985). Fundadora y actual presidente de Fundación Par (1988-).*

Introducción

Fundación Par fue creada en el año 1988 con la intención de apoyar a las personas con discapacidad motora o sensorial para su integración en el mercado laboral competitivo. Su creadora, Jacqueline de las Carreras, venía de un proceso de participación y compromiso en la Disabled People's International (D.P.I.) que culminó con la creación de esta organización.

Frases como **“no queremos estar agradecidos, queremos ser independientes”** (declaraciones de la D.P.I.) marcaron fuertemente la impronta y la ideología de Fundación Par. Era necesario dejar a un lado un modelo meramente asistencial, en el sentido de asistir para la supervivencia (alimentación y salud en su mínima expresión) y generar servicios desde otra perspectiva, que sirvieran para el desarrollo de los potenciales de las personas con discapacidad. Se trató, en el caso de Par, de brindar herramientas relacionadas con el trabajo y que tendieran a derribar en la sociedad los prejuicios que llevan a que las personas con discapacidad sean discriminadas a priori sólo por su condición. Par se propuso promover que fueran tenidas en cuenta por sus habilidades, talentos, conocimientos y actitudes. Todavía siguen siendo estas premisas un desafío enorme y complejo.

Las organizaciones, como las personas, construyen en el tiempo algo así como lo que podríamos llamar el mito del nacimiento; es decir, un grupo de anécdotas y hechos que dan sentido simbólico a ese momento. Dentro de ese anecdotario nos gustaría contar una en especial.

La doctora Alicia Amate (directora nacional de Rehabilitación, 1976-1984; consultora regional de Rehabilitación de la Organización de la Salud, 1974-1984) con buen criterio opinaba que el trabajo de Fundación Par empezaba por la “Z” si antes no se pensaba en una rehabilitación adecuada, física y psicológica y en una educación competitiva para esta población en situación de vulnerabilidad. “Pero –decíamos– por algún lugar hay que empezar.” Y así empezamos...

¿Qué quiere decir esto? Que desde el primer día de esta organización sabíamos que solo estábamos tomando una arista de esta problemática de las personas con discapacidad y para sólo un segmento de este colectivo altamente vulnerable. La temática requería de un abordaje más integral. Sin embargo, ese “por algún lugar hay que empezar” marcó simbólicamente la organización, es parte de nuestro “mito del nacimiento”, nos ha dado una impronta que nos lleva a la acción y esto a veces nos hace sentir que desde entonces estamos empezando...

Esta sensación de estar empezando no tiene que ver con el no reconocimiento de lo hecho y de los progresos que la sociedad ha tenido en este sentido en los últimos años, sino con la conciencia de lo mucho que falta por hacer para llegar a una sociedad donde todas las personas puedan desarrollarse en igualdad de oportunidades, en el respeto a la diferencias y en libertad.

La igualdad de oportunidades como la libertad, en el sentido más amplio, pero también más profundo, son valores que deben ser sostenidos con responsabilidad. Requieren del esfuerzo continuo de desarrollar un sentido crítico de la realidad, de buscar instrumentos que nos ayuden a bucear en ella desde diferentes miradas y nos develen lo que subyace y que vivimos como “natural”.

Parece natural que una persona con discapacidad “no pueda”. Todo su ser está teñido por este estigma social que asocia discapacidad con imposibilidad y que lo condiciona desde su nacimiento o desde el momento en que adquiere una discapacidad. Las barreras sociales, culturales y económicas, también vividas “naturalmente”, terminan siendo la profecía autocumplida.

Sin duda, la educación y el trabajo son emblemáticos en cuanto a que muestran la capacidad de una sociedad para incluir a la diversidad que inevitablemente alberga en ella. En este sentido, los números oficiales en nuestro país muestran un alto grado de desigualdad y no son buenos con respecto a la inclusión de las personas con discapacidad.

Según el INDEC, en la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI - 2002/2003), 7,5% de la población padece algún tipo de discapacidad y de ella 41% se encuentra en edad laboral. De este 41%, sólo el 24,9% es económicamente activo, mientras que el 75% restante no tiene trabajo. De este 75% sin empleo, sólo el 4,7% son desocupados; el restante 68,4% son inactivos. **Esto quiere decir que no tienen trabajo ni lo buscan activamente.**

Estos pocos datos muestran con claridad la situación de dependencia instalada en esta población como resultado de los procesos culturales y políticos. Paradójicamente, si bien por un lado hoy se habla y se trabaja mucho más sobre esta problemática, por otro, las oportunidades laborales son escasas debido a la alta exigencia del mercado en cuanto a estudios formales y a capacitación laboral. Según nuestra experiencia, sobre una base de datos de 1150 personas con discapacidad en búsqueda de empleo, 40% no concluyó sus estudios secundarios y un porcentaje significativo de los que sí cuentan con esos niveles educativos son de escasa calidad para los parámetros que hoy busca el mercado laboral.

Ampliar la mirada

En el año 2002 tuvimos la oportunidad de comenzar una investigación en el nivel nacional que contempló cinco dimensiones:

accesibilidad, educación, salud, seguridad social y trabajo. Este esfuerzo culminó con la publicación del libro *La Discapacidad en la Argentina* (Fundación Par, 2005), del cual se hicieron dos ediciones de 4.000 ejemplares cada una, que se distribuyeron en todo el país en forma gratuita y que hoy se encuentra en nuestro sitio Web. Nuestra principal motivación para esta publicación, del mismo modo que el libro *Los Derechos de las Personas con discapacidad* (Fundación par-UBA, 2008) y que el presente trabajo, ha sido y es generar información sistematizada, difundir la situación de este colectivo de ciudadanos en situación de vulnerabilidad y, por último, motivar a la sociedad en su conjunto al debate.

A partir del libro *La Discapacidad en la Argentina*, en Fundación Par pudimos generar una mirada más integral de la situación y, de alguna manera, corroborar de forma científica algunas de las hipótesis que veníamos realizando desde el campo de la experiencia concreta.

Este fue un momento de gran crecimiento. Como resultado de todo este proceso se decidió modificar el enunciado de nuestra misión a otro más abarcativo de la problemática que estábamos abordando. El lema: “Promover la inclusión de las personas con discapacidad y fortalecer en la sociedad el derecho a la igualdad de oportunidades” es la consigna que resume hoy nuestros propósitos.

Así se crearon dos nuevos Programas: “Participación Ciudadana” y “Transformando escuelas para la inclusión” que, junto al de Integración Laboral, nos permiten, ahora sí, un abordaje más integral de la problemática.

El incorporar estos nuevos campos de acción nos llevó a hacer otros análisis y resignificar algunos de nuestros discursos. Se produjo un cambio cualitativo de nuestra mirada.

¿Qué decimos al hablar del “derecho a la igualdad de oportunidades”? Nos referimos al derecho de todos los niños y niñas, de todos los hombres y mujeres, en el marco de una cultura democrática, al desarrollo de sus potenciales para la vida en este momento socio-histórico.

En nuestra experiencia de trabajo, donde atendemos diferentes consultas de unas 150 personas con discapacidad por mes, encontramos que muchas de ellas suelen definirse a si mismas sólo como aquello que son capaces de producir en el mercado. Eso es lo que escuchamos con angustia cuando nos dicen que se sienten “afuera”, que quieren ser “alguien”, que es el trabajo el que dignifica...

Pero lo cierto es que, **en verdad, las personas con discapacidad quedaron “afuera” mucho antes: en el prejuicio de este sistema educativo, de la sociedad y en muchos casos en la subestimación de sus propias familias**, con una sobreprotección que da cuenta de este mismo prejuicio (el miedo a exponer y exponerse a más frustración deja encerrada a la persona y obstruye seriamente la posibilidad de desarrollar sus potenciales).

Las personas con discapacidad no sueñan algo diferente a lo que muchas otras sin discapacidad: construir una familia, poder darle un estándar de vida digno, criar a sus hijos, progresar, sentirse reconocidas y apreciadas por su entorno, poder construir una profesión que les guste, sentirse útil, ser felices....

Hemos progresado mucho en nuestra sociedad los últimos 20 años, esto se ve claramente en nuestra legislación e incluso en la implementación de muchas políticas asistenciales hacia las personas con discapacidad. Pero la adhesión de nuestro país a la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (2006) trae consigo el mandato de que no sólo hay que asistir a las necesidades de esta población para equiparar sus posibilidades, sino también hay que incluirla desde un verdadero sentido de equidad.

A la luz de este mandato se hace imprescindible diseñar una educación que permita el acceso a todos los niños; y esto significa acceso físico, comunicacional, pedagógico, didáctico y a las adaptaciones que en los diferentes casos pudieran requerir. **Una educación inclusiva no va en detrimento de la calidad educativa, muy por el contrario, les da a todos los niños la posibilidad de desarrollar su máximo potencial en el marco de la aceptación de las diferencias como un factor enriquecedor.**

Es en este contexto que desde Fundación Par venimos desarrollando experiencias de intervención concretas en escuelas, aplicando la metodología del “Índice para la Inclusión”, generando capacitaciones y encuentros docentes sobre el tema en el interior de nuestro país.

Podrán encontrar, en el capítulo VI, un relato que, a modo de síntesis, muestra esta experiencia. Ella nos ha permitido indagar en la dimensión de las prácticas, de las políticas y de la cultura de las escuelas. Es justamente esta misma lógica de análisis, que nos propone el Índice para la inclusión, con la que hemos decidido organizar los capítulos de esta publicación. El uso de esta metodología nos permite desmenuzar la cuestión en cada una de estas tres dimensiones y, a la vez, todas ellas conforman una unidad indisoluble sin cuya complejidad no es posible pensar esta problemática.

Debemos decir que, a partir de nuestro trabajo en las escuelas, hemos encontrado “tierra fértil” donde sensibilizar y “sembrar” la idea de una escuela inclusiva capaz de albergar a todos los niños de su barrio, poniendo en tela de juicio muchos prejuicios y hasta en algunos casos promoviendo verdaderos cambios institucionales.

Sin embargo, somos conscientes de que la inclusión no puede depender de la buena voluntad de los directivos y de los docentes; de que se hace imprescindible un cambio en muchos de los paradigmas que sostienen la escuela de hoy en nuestro país; y de que para que esto ocurra es el propio Estado el que debe tomar nota de sus obligaciones. Desde la adhesión a la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (2006) esto ha quedado aún más en evidencia: se deben establecer políticas significativas que marquen con claridad el camino hacia una educación inclusiva.

Para concluir, esperamos que este trabajo represente un aporte a la reflexión y al debate para quienes son los protagonistas en el escenario de la educación, para quienes diseñan las políticas educativas, para quienes las controlan, para quienes las ejecutan y para sus organizaciones sindicales.

I

CULTURA

Capítulo 1

La educación inclusiva: un desafío con y para todos

José María Tomé

Profesor titular y asociado en las Universidades del Salvador y de Buenos Aires en el área de la educación especial. Actualmente se desempeña, en distintos ámbitos, como especialista en educación inclusiva desde una perspectiva pedagógica-didáctica y social. Es autor de varias publicaciones.

La educación inclusiva: una reflexión compartida

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA se inicia como un movimiento educativo a fines de la década de 1980 y principios de los '90, en Estados Unidos primero y Europa después.

La motivación inicial fue la propuesta de un único sistema educativo para todos, superador del paradigma de la integración. Este último paradigma se encuentra más próximo al modelo médico, psicológico, que considera las dificultades de los alumnos desde el punto de vista individual-educativo y no curricular-contextual del entorno, educativo, social y cultural, como lo hace la educación inclusiva.

Describir la educación inclusiva es, como expresa Tony Booth, en este mismo libro, **aludir a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de la exclusión en la educación, la sociedad y, lo que es muy importante, en nosotros mismos.**

Definirla es intentar llegar a un nivel de conceptualización que implica un mayor grado de complejidad, pues se trata de un término de múltiples significados (de hecho, algunos autores prefieren hablar de inclusiones).

La inclusión es una concepción de hombre y de vida que implica un hacer posible desde la escuela y tiene consecuencias para toda la sociedad.

Se corresponde con teorías y prácticas educativas, pedagógico-didácticas y sociales, por lo cual tiene implicancias en el quehacer áulico como también en el tipo de gestión que se lleve a cabo en la escuela. Por ello, Tony Booth y Mel Ainscow, a través del "Índice de inclusión" (2000), proponen tres dimensiones a abordar en las instituciones educativas: culturas inclusivas, políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas, a partir de un proceso de transformación e intervención creciente de todos los actores miembros del colectivo educativo.

Es necesario, en consecuencia, **construir comunidades para aprender** a partir de establecer valores inclusivos, para lograr una escuela para todos, abordando y respetando la diversidad, organizando el proceso de aprendizaje y movilizandolos recursos necesarios, es decir, estableciendo prioridades para el accionar prospectivo institucional.

Si bien es complejo el término educación inclusiva, existen tendencias y caracterizaciones a inferir a partir de diferentes definiciones.

Algunas de las aproximaciones teóricas, en el mundo, nos dicen, en relación con este tipo de educación, que:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños con discapacidades y niños bien dotados... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... El mérito de estas escuelas no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños, con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras” (UNESCO, 1994, ps. 59-60).

“Es el derecho a acceder, con equidad y calidad, al espacio de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado” (Booth y Ainscow, 2000).

“Es el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos” (Booth y Ainscow, 1998, p. 2).

“Es el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo” (UNESCO, Declaración de Salamanca, 1994, XI).

“Es el modo de avanzar” (Dyson, 2001, p. 146).

“Constituye un proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general” (Ainscow, 2001, p. 294).

“Es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son

aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas” (Stainback y Stainback, 1992, p. 6).

Las referencias argentinas suman una perspectiva similar a las del mundo cuando hacen mención a que:

“Se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los estudiantes, sin exclusión de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales” (Ministerio de Educación, Argentina, 2009, p. 18).

“Se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico” (Ministerio de Educación, Argentina, 2009, p. 18).

“Es entendida como aquella que intenta construir un camino alternativo al de la integración escolar” (Tomé, 2001, p. 37).

Se evidencia, a partir de estos distintos conceptos, que la educación/escuela inclusiva está direccionada hacia una **concepción de hombre y de vida basada en la defensa de los derechos humanos**.

Se opone a cualquier forma de etiquetamiento, segregación y exclusión.

Se fundamenta **desde lo educativo** en los **principios de equidad y calidad**; las diferencias, las singularidades de cada uno de nosotros son consideradas como un valor frente a la homogeneidad/universalidad de la escuela de ayer:

Desde lo socio-comunitario se destaca la importancia del trabajo con el otro, con particular énfasis en el **trabajo colaborativo**, ante el individualismo a ultranza de la escuela tradicional y tecnocrática.

Se diferencia de la integración, ya que, mientras esta última responde al principio de normalización –sólo algunos son integrados (ver cuadro)–, **en la inclusión no se selecciona, sino que todos son sujetos de la educación** a partir del trabajo en equipos interdisciplinarios, configurados en distintos tipos de apoyo.

Ello no significa negar ni la educación, ni la escuela especial, por el contrario, recordemos: *“Incluso en los casos excepcionales en que*

sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada” ((UNESCO: Declaración de Salamanca, 1994, XI).

Sin embargo, las diferencias entre integración e inclusión existen. Así como desde la escuela integradora describimos al alumno especial por sus ‘necesidades educativas especiales’ (NEE), desde la inclusión lo hacemos desde el medio, es decir, desde el contexto. Se habla entonces de **‘barreras al aprendizaje y la participación’**.

Las primeras, es decir las NEE, son caracterizadas como: *“las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”* (Acuerdo Marco para la Educación Especial, 1998, VII).

En tanto que a las ‘barreras al aprendizaje y la participación’ se las define como aquellas que: *“implican un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad (...) De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas”* (Booth, T. y Ainscow, M., 2000, ps. 18-20).

Es decir, la integración es una concepción más cercana al abordaje individual, a una perspectiva curricular centrada en el niño; en cambio, la inclusión está centrada en el entorno, en lo social. De lo dicho se desprende la necesidad de abordar la educación desde una concepción socio-constructiva, ya que la primera, a la hora de las singularidades, aborda al niño desde las ‘adecuaciones curriculares individualizadas’ (ACI); en cambio, la segunda lo hace desde la realidad social, desde las redes sociales en las que está inserto ese alumno. Por ello se habla de ‘adaptaciones curriculares socio-constructivas’ (ASC).

En síntesis, se trata de dos tipos de educación: integradora e inclusiva; dos conceptos distintos, dos formas de ver al mundo en términos de cultura, política y desarrollo de las prácticas en el ámbito educativo escolar, con incidencia en lo comunitario.

Cuadro.

Preguntas para la integración		Preguntas para la inclusión
¿Qué alumnos tienen un funcionamiento (intelectual, social, lingüístico...) diferente del "normal", que dificulta o entorpece el desarrollo de la mayoría?		¿Quién está encontrándose con barreras que limitan su aprendizaje y participación en la escuela?
		¿ Cuáles o de qué tipo son dichas barreras ; están en nuestras actitudes, en nuestra formación, en el currículo, en la organización de los apoyos, en la organización de los grupos, en la promoción y evaluación..?
¿Qué maestros/especialistas deben hacerse cargo de estos alumnos?		¿ Qué podemos hacer juntos para minimizarlas?
¿Qué escuelas y/o recursos especiales necesitamos para atenderlos adecuadamente?		¿Qué recursos tenemos y qué nuevos recursos podemos conseguir para promover la participación y el aprendizaje de todos los alumnos?

Fuente: Köppel-Tomé, 2008.

Un desafío con y para todos

¿Cómo iniciar el camino hacia una escuela inclusiva?

El primer paso es acordar entre todos y luego decidir colectivamente si queremos transformar nuestra institución en una **escuela con y para todos**.

De ser así habrá que comenzar a pensar en proyectos compartidos entre los actores involucrados, tanto docentes como alumnos, padres y todos aquellos que son responsables o co-responsables de llevar adelante la tarea de educar.

Un proyecto central es el Proyecto Escuela (PE), conocido también como Proyecto Educativo Institucional (PEI). Ellos son tron-

cales, porque es un camino que intenta prever el futuro a partir de un análisis totalizador de la situación actual de la institución, con una mirada puesta en el contexto.

También hace hincapié en las necesidades, recursos y estrategias posibles para superar dificultades, alcanzar metas, de manera colectiva a partir de una evaluación real de aquello que sucede, para prever, entonces, acciones y estrategias vinculadas con aquello que queremos alcanzar.

Por lo dicho, es necesario la construcción de redes intra e inter-institucionales, es decir, relaciones hacia adentro y hacia afuera, con todos y para todos, con la convicción de que dicha creación es condición necesaria, pero no suficiente, para sostener y recrear las relaciones profesionales y sociales en todo grupo humano en el marco de las organizaciones, en particular las escuelas.

Así como el proyecto escuela debe ser elaborado desde una concepción holística, el otro proyecto central es el curricular institucional, ya que desde este punto de vista se decidirá cómo abordar la diversidad a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando al currículo desde una perspectiva inclusiva.

El Proyecto Escuela y el Curricular son estrategias en la búsqueda de una institución que educativa, social y comunitariamente ha decidido trabajar a partir de respetar la diversidad y singularidades de todos los que allí enseñan y aprenden, valorándolas y abordándolas a partir de las posibilidades de cada uno y no desde sus limitaciones.

Esta tarea debe completarse con un plan de planificaciones inter-ciclos y áulicas que den cuenta de un verdadero trabajo colectivo entre docentes, alumnos y padres, a través de una tarea colaborativa que permita lograr **una institución** que en el accionar se convierta en una verdadera **comunidad para aprender**.

Así, la **educación especial** se concibe como un conjunto de **apoyos y ayudas a todo el sistema educativo**, transversal a él, en particular a aquellos alumnos que, desde la integración, presentan 'necesidades educativas especiales' (NEE) y, **desde la inclusión, 'Barreras al aprendizaje y la participación'** (con especial referencia a las personas con discapacidad), por lo cual se refuerza la propuesta de trabajar desde el contexto.

¿Qué consecuencias tiene esta última afirmación? La necesidad de **centrar el quehacer educativo desde una concepción socio-constructiva**, tanto a la hora de enseñar como de aprender. David Paul Ausubel, Lev Semenovitch Vigotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner, las teorías de la cognición, las teorías de la información, entre otras, más las relaciones afectivo-sociales, están al servicio de aquello que cada uno necesita aprender y enseñar. Para ello habrá entonces que apelar a las características inherentes a una educación inclusiva.

Conclusiones

En síntesis, se puede afirmar que la **educación inclusiva es una realidad posible** de construir y lograr para un mundo mejor.

Algunas de sus **características y acciones a considerar**, entre ellas son:

- El respeto como valor ante la diversidad.
- Los derechos por las diferencias.
- Proyectos institucionales, curriculares y áulicos.
- Las escuelas en redes caracterizadas en su accionar a través del trabajo colaborativo (docentes, alumnos, padres, otros).
- La intervención activa de la comunidad.
- Una propuesta curricular contextualizada, flexible, abierta.
- Una concepción socio-constructiva y sus implicancias para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como para la gestión.
- Una planificación estratégica áulica.
- Evaluaciones y adaptaciones curriculares holísticas.

Estos son, entonces, algunos de los caminos a **construir al pensar hoy en una educación/escuela, con y para todos.**

Capítulo 2

La inclusión como marco para el desarrollo educativo: transformar los valores en acción

Tony Booth

Profesor de educación internacional e inclusiva. Profesor adjunto en el Centro Internacional de Estudios en Diversidad y participación del Departamento de Investigación en Educación de la Universidad de la Iglesia Cristiana de Canterbury. Ha investigado y escrito durante los últimos treinta años. Fue profesor de ciencia y psicólogo de la educación. Trabajó durante veinte años en la universidad estatal. Junto con Mel Ainscow publicó "Índice para la inclusión", desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, entre otros libros.

Consideraciones preliminares

EN ESTE ESPACIO propongo un enfoque del desarrollo de la educación y la sociedad basado en principios. Llamo a este enfoque “inclusión”. “Inclusión” tiene en el término “exclusión” su clara contraparte. Por ello, hablar de ‘inclusión’ alude a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de exclusión en la educación, la sociedad y, lo que es muy importante, en nosotros mismos. Las historias de mi país de origen, Inglaterra, y de la Argentina, escenario de este capítulo, contienen ambas impactantes relatos de colonización y de maltrato de sus propias poblaciones por motivos de etnia, religión, género, discapacidad, clase, nivel de pobreza o creencias políticas. Pueblos de todo el mundo han oprimido sin escrúpulos a aquellos que vieron como diferentes y en consecuencia inferiores a sí mismos. Por eso abordo el tema de la inclusión y la exclusión en la educación con plena conciencia del peso de la cuestión a la que me estoy refiriendo.

Después de un intento inicial de explicar los fundamentos de una visión general de la inclusión, procuraré exponer con mayor detalle tres posturas frente a la inclusión o participación para todos, poniendo el acento en individuos, sistemas y valores, y apuntando a esclarecer el significado del último de estos vocablos. Luego analizaré brevemente qué significa aplicar valores inclusivos al desarrollo de parámetros educativos, con la ayuda del Índice de inclusión, y cómo contribuye a su revisión la profundización del análisis de los valores.

A pesar de haber desarrollado durante años, tanto yo como otras personas, una visión amplia de la inclusión, es habitual que se considere a la inclusión como algo referido únicamente a una mayor participación en la corriente principal de educación de niños o jóvenes con discapacidades o de aquellos que tienen ‘necesidades educativas especiales’. Desde esta perspectiva, la inclusión como concepto queda absorbida por la educación especial, la cual considera a las dificultades de aprendizaje como consecuencia de las discapacidades o deficiencias de niños y jóvenes, en lugar de algo surgido de fallas en los planes de estudio o de enfoques de la enseñanza y del aprendizaje que no toman en

cuenta la diversidad o las presiones sociales que llegan a la escuela desde el hogar o la comunidad.

Una visión estrecha de la inclusión limita la participación incluso de aquellos a quienes pretende beneficiar. Porque las personas con impedimentos físicos o intelectuales son personas integrales, afectadas en el ámbito educativo por una variedad de presiones que las excluyen. Tratarlos como si su participación en la educación y la sociedad dependiera únicamente de superar las características discapacitantes de un ambiente o sistema, los disminuye como personas. Porque pasa por alto otros aspectos de su identidad vinculados con su origen, etnia, género, orientación sexual, aspecto corporal o creencias políticas. Oculta la manera creativa en que las personas sustituyen una forma de exclusión por otra al utilizar el aparentemente legítimo camino a la exclusión vinculado a la “educación especial” para asegurar, por ejemplo, una sobrerrepresentación dentro de esta categoría a niños provenientes de minorías étnicas, como los romaníes de Europa Central.

Esto no significa que la discriminación que sufren los discapacitados en la educación y la sociedad no deba tomarse en cuenta o que debemos poner fin a nuestros esfuerzos por incrementar la participación de personas discapacitadas. Pero vale la pena distinguir entre promoción y política. Debido a la forma en que las presiones excluyentes apuntan a determinados aspectos de las personas, sigue siendo necesaria la defensa de los discapacitados como tema específico, así como la autodefensa de los discapacitados (aunque hay que tener cuidado de no reducir las desventajas de una persona a costa de aumentar la discriminación contra otros). No obstante, dado que los niños con discapacidades provienen de todos los grupos de la sociedad, sólo podrá promoverse su participación en la educación diseñando sistemas y ambientes educativos que fomenten la participación de todos. “Todos” abarca a adultos además de niños. De hecho, es difícil instar a los adultos a preocuparse por la participación de los niños y jóvenes si tienen que luchar por tener un espacio en su propia vida laboral. Además, es importante recordar que la mayoría de los discapacitados son adultos y que los esfuerzos por superar la discriminación contra los niños discapacitados en la educación se verán considerablemente fortalecidos si aumentamos la cantidad de discapacitados en puestos docentes.

Las ideas sobre inclusión también se prestan a confusión por el uso de la expresión “inclusión social” como sinónimo de “superar estados de carencia”, como la pobreza o la falta de vivienda. A veces se la utiliza para denotar la superación del estigma y otras consecuencias psicológicas negativas del estado de necesidad, en lugar de la superación del propio estado de necesidad. Por eso, algunas políticas educativas se centran en superar los efectos secundarios de la pobreza, como expectativas y aspiraciones disminuidas, en lugar de las penurias derivadas de los bajos ingresos, la mala alimentación y la falta de una vivienda digna. Los educadores también utilizan ‘inclusión social’ como la noción de hacer algo respecto de las “dificultades de conducta”. Pero la idea de que ‘inclusión’ se refiera a un grupo y que ‘inclusión social’ se refiera a grupos diferentes no parece útil e incluso puede alentar la creencia de que existe una exclusión no social que afecta a las personas con discapacidades, surgida naturalmente como consecuencia directa de su discapacidad. A mi juicio, todo tipo de inclusión y exclusión es creado socialmente.

Considerar a la inclusión como un enfoque de la educación y el desarrollo social basado en principios significa que no es una iniciativa adicional que tiende a modificar una pequeña parte de la educación, sino una forma de repensar y reestructurar la totalidad del desarrollo educativo. Por eso, el concepto de inclusión puede contribuir a reunir una cantidad de iniciativas interrelacionadas, adoptadas por sistemas de educación de todo el mundo, por ejemplo aquellas referidas a ‘desarrollo educativo y mejoramiento de escuelas’, ‘educación para todos’, ‘educación basada en derechos y educación basada en valores’, ‘escuelas sanas’, ‘educación ciudadana’, ‘escuelas y ambientes sustentables’, ‘dimensión global de la educación’, ‘cohesión social’, ‘participación de la familia y la comunidad’ y ‘trabajo integrado entre salud, desarrollo social y educación’.

Perspectivas de la participación para todos

Una forma de sintetizar el enfoque amplio de la inclusión en la educación, que yo mismo adopto, es utilizar **tres perspectivas interrelacionadas de la participación para todos**, centradas res-

pectivamente en personas, sistemas y valores. Esta última perspectiva, según la cual la inclusión es el proceso de convertir valores en acción, es la más importante. Porque **los valores ofrecen las razones para implementar medidas surgidas de las otras dos perspectivas y nos ayudan a planificar en detalle el cambio.**

Aumentar la participación y reducir la exclusión

Desde la primera perspectiva (personas), inclusión consiste en lograr para beneficio de todos que *más gente tenga acceso a oportunidades educativas locales y menos gente quede excluida de ellas.* La inclusión conlleva al proceso sin fin de aumentar la participación y combatir la exclusión y la discriminación. Abarca a todos los niños y a dos los adultos, trabajando dentro de las escuelas y vinculados como miembros de familia y miembros de la comunidad. **Cuando el aprendizaje y la participación de un niño se convierten en objeto de atención en las escuelas, las soluciones con frecuencia apuntan a ofrecer más apoyo adulto y adaptaciones individuales del plan de estudios, en lugar de involucrar a los docentes para que se esfuercen mancomunadamente por descubrir todas las dificultades o fuentes de conflicto potenciales.** Esto puede separar y aislar a los niños y hacer que su participación sea de carácter condicional y precario. A menudo se indica que la preocupación por la persona puede conducir en las escuelas a cambios más generales que benefician a una mayor cantidad de niños. Pero para que esto suceda debe existir una disposición a introducir cambios en las normas de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre niños y adultos en aulas, salas de profesores y patios de juegos, y las relaciones con las comunidades, como lo refleja, por ejemplo, el enfoque de pensamiento innovador de Susan Hart (1996, 2000).

Desarrollar ambientes y sistemas receptivos

Con el fin de aumentar la participación de las personas, a menudo debemos cambiar la esencia de los ambientes a los cuales deseamos que se integren, si la intención es lograr una participación sostenida. Y quizás también sea necesario analizar más detenidamente la esencia de las políticas locales y nacionales si descubrimos que

ejercen sobre los ambientes una presión que los vuelve contrarios a la participación de determinados grupos. Por eso, la segunda perspectiva de la inclusión tiene que referirse al *desarrollo de ambientes y sistemas educativos para que sean receptivos a la diversidad de formas, tal de valorar a todos los niños, jóvenes y adultos por igual*. La última frase se refiere al principio de igualdad de valor. Esto es esencial, porque hay muchas formas en las que los sistemas pueden responder a la diversidad dando como resultado que algunos niños terminen siendo más valorados que otros. Entre ellas figura el encasillamiento de niños en un área de competencia determinada desde temprana edad, lo que les restringe el margen de pensamiento sobre lo que pueden lograr en el futuro y afecta las expectativas que tienen de sí mismos. Inquietudes como esta llevaron a Hart y a sus colegas a recopilar y analizar la experiencia de docentes que trabajaron con prescindencia de dichos encasillamientos (Hart y otros, 2006).

La mayoría de los países también tiene a las escuelas ordenadas en una escala de deseabilidad que selecciona niños de manera formal o informal, según el vecindario o el origen y los ingresos que perciben los padres, escala a través de la cual los niños aprenden cuál es su lugar en la sociedad. Exclusión y selección están íntimamente relacionadas, puesto que la sobrevaloración de ciertos niños puede llevar a la desvalorización de otros y normalmente conducen a una mala predisposición para el aprendizaje. Cualquier forma de selección de estudiantes, ya sea que se base en un arancel, en la religión, en capacidades o discapacidades, socava la aptitud de la escuela para apoyar la diversidad de los niños y jóvenes dentro de la comunidad que los alberga. Los lazos con la comunidad también se ven perjudicados por el hecho de que la selección hace que niños y jóvenes se vean obligados a viajar, en promedio, distancias mayores de las que tendrían que cubrir si concurrieran a una escuela de su vecindario.

Convertir los valores inclusivos en acción

Pero la perspectiva más importante de la inclusión es aquella que pretende *transformar determinados valores en acción*, tanto en la educación como en la sociedad. Es un compromiso con determinados valores lo que explica el deseo de superar la exclusión y promover la inclusión. Si no se relaciona con valo-

res profundamente arraigados, la búsqueda de la inclusión puede representar la mera conformidad con una moda prevaleciente o la aparente observancia de instrucciones provenientes de los gobiernos municipal o nacional.

Los valores son fundamentales como guía y como disparadores de acción. Nos impulsan hacia adelante, nos dan un sentido de orientación y fijan un destino. No podemos saber si estamos haciendo o hicimos lo correcto si no entendemos la relación entre acciones y valores. **Porque todas las acciones que afectan a otros están apuntaladas por valores, de modo tal que cada acción representa un argumento moral, seamos o no conscientes de ello.** Por eso, tener en claro esta relación es la medida más concreta que podemos tomar en educación. El debate de valores se ha vuelto menos frecuente en mi país, al tiempo que ganó ascendencia un enfoque de la educación dirigido a imitar los “buenos procedimientos” de otros, definidos como “lo que funciona para alcanzar logros”. Sin embargo, lo que para una persona es un buen procedimiento puede resultar la pesadilla pedagógica de otra. **Para actuar responsablemente en educación, debemos relacionar lo que hacemos con nuestros valores.** La eliminación en los debates educativos del tema de la base moral de nuestras decisiones fue bien reflejado por el filósofo Alasdair MacIntyre en su libro *After Virtue* (1981).¹ Yo lo llamo proceso de ‘desmoralización’ que relaciona la idea de ‘separar intencionalmente la acción de la moralidad’ con el significado más común del término: ‘descorazonar, desanimar quitando la motivación o la meta’. Esta pérdida del rumbo es consecuencia de que educadores prominentes crean que su función en la educación está desconectada de los compromisos morales profundos que muchos asumen cuando ingresan por primera vez en la educación o en otras profesiones que impliquen la atención de personas. Asociar el desarrollo educativo a los valores permite conectarse con creencias profundamente arraigadas que tal vez estuvieran dormidas.

¹ *Después de la Virtud*, MacIntyre, 1981.

El cuidadoso armado del **marco de valores que en conjunto respaldan el desarrollo inclusivo de la educación** me dio como resultado una lista en la que figuran los conceptos de *igualdad, derechos, participación, comunidad, respeto a la diversidad, no violencia, confianza, sustentabilidad, compasión, honestidad, coraje, alegría, afecto, esperanza/optimismo y belleza*. Esta lista es el resultado de innumerables debates con docentes, estudiantes y otras personas en el Reino Unido y en el resto del mundo. Cada una de estas palabras representa un valor, que solo ha de entenderse a través de una descripción más detallada de su significado. Las descripciones figuran más adelante, pero debe quedar claro que cada una puede considerarse como el punto de partida hacia una exploración más detallada del concepto. Es decir que las palabras que utilizo en mi lista son títulos que disparan una amplia gama de interpretaciones para mí y para otros y que sintetizan un área de acción y aspiraciones para la educación y para la sociedad en general.

Hay dos razones por las cuales la gente puede no estar de acuerdo con la lista de títulos que elaboré. Tal vez prefieran utilizar palabras distintas para debatir valores que se relacionan más fuertemente con hilos de pensamiento y experiencias inherentes a su propia vida. Cuando la gente ve la lista, inmediatamente dice que faltan uno o dos de sus valores fundamentales, como *‘responsabilidad’*, *‘libertad’* y *‘colaboración’*. A veces desean modificar la lista aunque, tras un análisis más detenido, comprueban que sus inquietudes están cubiertas por algún otro de los términos utilizados. Creo que *‘libertad’* se relaciona con *‘derechos’* y *‘participación’*, y *‘responsabilidad’* y *‘colaboración’* con *‘comunidad’*. No obstante, puesto que los valores deben impulsar a la acción, las palabras utilizadas para resumirlos inevitablemente van a diferir según las distintas personas y grupos. Pero la descripción detallada de los valores inclusivos también tiene por objeto sacar a la luz las discrepancias y conflictos que existen acerca de la forma en que debe desarrollarse la educación. La gente tiene ideas muy distintas sobre el alcance que debe tener la reducción de la desigualdad entre las personas o sobre cuánto se debe fomentar la participación de las personas dentro de la escuela y la sociedad, y tal vez no considere a estos fines como parte de sus valores fundamentales.

No obstante, las discrepancias sobre valores pueden estar ocultas por la opinión común de que los valores son lindas palabras que representan ideales o se mencionan para impresionar a otros con nuestra fuerza moral, pero que no deben tomarse en serio. Las personas hablan de sus valores o los valores de la sociedad con escasa preocupación por cómo demuestran su compromiso con ellos a través de sus propias acciones y las de los demás. Mi interés es relacionar valores con detalles de la vida cotidiana. En la escuela, esto significa vincularlos con la naturaleza de los programas de estudio, con las relaciones entre niños, entre adultos y entre ambos, tanto en la escuela como fuera de ella, y con las actividades en el aula, en las salas de profesores y en los patios de juegos. Esto no es tan sencillo. **Los valores pueden entrar en conflicto –por ejemplo, ‘derechos’ frente al ‘respeto por la diversidad’– y parte de la educación en valores y su aplicación a la acción implica comprender cómo formular juicios complejos acerca de argumentos morales en conflicto.**

A continuación transcribo mi análisis de los “valores inclusivos”.

Igualdad. La igualdad y los conceptos afines de equidad, justicia e imparcialidad son fundamentales para el marco de valores inclusivos. La desigualdad, la injusticia y la parcialidad son formas de exclusión. Igualdad no significa que todos sean idénticos, sino que todos sean tratados como personas de igual valía, y en educación esto afecta a las relaciones entre el personal, los niños y los jóvenes y a la forma en que los estudiantes se agrupan entre clases y dentro de las clases. La visión inclusiva de la igualdad no se refiere a la igualdad de oportunidades para obtener resultados desiguales en términos de status, riqueza o condiciones de vida, sino a reducir dichas desigualdades. Analizar hasta qué punto la gente coincide en cuanto al nivel aceptable de desigualdad revela las profundas discrepancias que existen en materia de inclusión. A menudo la gente no se comporta como si ‘todas las vidas y todas las muertes fueran de igual valor’ y discrepan en cuanto a cómo debería distribuirse la riqueza y reducirse otras desigualdades. **En la educación, comprometerse con la igualdad significa reducir todas las formas de selección entre escuelas y dentro de ellas, ya que esto alienta la idea de que algunos niños y jóvenes son más valorados que otros.**

Derechos. El interés por los derechos se apoya en la inquietud por la igualdad. Las personas tienen igualdad de derechos. Por eso, todos tienen el mismo derecho a la alimentación, a un techo, a ser protegidos y cuidados. Cuando una actividad lleva a la desigualdad, no puede constituir un derecho. Esto es una limitación a las ideas de derecho de elección o propiedad. **Los niños y los jóvenes tienen derecho a una educación pública gratuita de alta calidad en su barrio.** La promoción de derechos humanos dentro de la educación fomenta el desarrollo de relaciones de reciprocidad y apoyo mutuo. Los derechos son incondicionales, poseídos en virtud de nuestra humanidad. Las personas a veces desean relacionar los derechos con las responsabilidades, pero esto es errado si se pretende insinuar que la concesión de derechos está condicionada a determinada conducta. Pero los derechos pueden entrar en conflicto y esto puede significar, por ejemplo, que el derecho de una persona a la seguridad implique restricciones a la libertad de otra. Es evidente que, como la igualdad, los derechos también son cuestionados en la práctica, dada la desatención generalizada que sufren en todo el mundo y la falta de esfuerzos por frenar su violación, a pesar de los acuerdos internacionales.

Participación. La participación en ambientes educativos para el personal, los jóvenes y sus familiares con frecuencia tampoco se busca. **La participación tiene dos elementos: la acción participativa y el yo participante.** Se refiere a estar y colaborar con otros, a una intervención activa en el proceso de aprendizaje. Se refiere a involucrarse en las decisiones que afectan a la propia vida, por ejemplo, en materia de educación y vínculos con las ideas de *democracia y libertad*. Lleva implícito el derecho a no participar. La participación se promueve cuando somos conscientes del origen y la naturaleza de nuestras acciones, intenciones y sentimientos. Esto se puede fomentar desarrollando una conciencia de uno mismo a través de la reflexión, incluida la reflexión planeada e intencional. Nuestra participación también se potencia cuando los demás nos aceptan y valoran por lo que somos. La participación implica *diálogo* con los demás sobre la base de la igualdad.

Respeto por la diversidad. La referencia a la ‘diversidad’ implica prestar atención tanto a las diferencias como a las similitudes entre las personas: la diversidad se refiere a las diferencias dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a aquellos que parecen apartarse de una ilusoria normalidad, aunque el uso del término a veces se corrompe de modo tal que la diversidad se asocia a la “cualidad de ser otro”. Los grupos y las comunidades se ven como homogéneos a punto tal que no se reconocen las diferencias dentro de ellos. **La respuesta inclusiva a la diversidad se complace con la creación de grupos diversos a los cuales todos pertenecen por igual y en los cuales se respetan las diferencias. Desde esta perspectiva, la diversidad se considera como un elemento placentero y una rica fuente de recursos para la vida y el aprendizaje en lugar de un problema por superar.** Esto contrasta con el enfoque selectivo que intenta mantener la uniformidad o la homogeneidad categorizando y dividiendo a las personas y asignándolas a grupos de acuerdo con una jerarquía de valores. El rechazo de la diversidad implica negar la “cualidad de ser otro” en nosotros mismos. De modo que, cuando las personas son incapaces de ver su propio futuro potencial de discapacidad y vejez, esto puede reforzar su deseo de apartarse de los ancianos o de las personas con discapacidad y discriminarlos. El enfoque inclusivo de la diversidad implica comprender y rechazar el grave y destructivo peligro de equiparar la diferencia con la inferioridad.

Comunidad. El interés por desarrollar la comunidad implica el reconocimiento de que vivimos en relación con otros y de que las amistades son fundamentales para nuestro bienestar. La comunidad se construye a través de una cultura que fomente la *colaboración*. El enfoque inclusivo de la comunidad extiende los lazos y las obligaciones más allá de la familia hasta transformarlos en un sentimiento común hacia todos los demás. Se vincula con el desarrollo del sentido de la *responsabilidad* para con los demás y los conceptos de servicio público, ciudadanía, ciudadanía global y el reconocimiento de la interdependencia global. Una comunidad escolar inclusiva ofrece un ejemplo de lo que significa ser un ciudadano responsable y activo cuyos derechos son respetados fuera de la

escuela. Las comunidades inclusivas siempre están abiertas a incorporar nuevos miembros que las enriquezcan y contribuyan a su transformación. En educación, la construcción de comunidades implica el desarrollo de relaciones que se sostienen mutuamente entre ambientes y comunidades circundantes. El interés por la comunidad apunta a colaborar con actitud cooperativa y solidaria. Conduce al conocimiento de lo que se puede lograr cuando las personas unen sus esfuerzos.

Sustentabilidad. El principal objetivo de la educación es preparar a los niños y jóvenes para desarrollar formas de vida sustentables dentro de comunidades y ambientes sustentables, tanto en escala local como mundial. Los que bregan por la inclusión tienen que asumir la responsabilidad de responder a la pregunta: ‘inclusión ¿en qué?’ Las escuelas que evolucionan de manera inclusiva son lugares que fomentan el desarrollo del aprendizaje y la participación de todos y una reducción duradera de la exclusión y la discriminación. Pero también se interesan por el mantenimiento de la calidad del ambiente físico y natural dentro y fuera de sus paredes. El compromiso con los valores inclusivos debe conllevar un compromiso con el bienestar de las futuras generaciones. En una época en que la degradación ambiente, la deforestación, el agotamiento de la capa de ozono y el calentamiento global amenazan la calidad de vida de todos y ya están perjudicando millones de vidas, la sustentabilidad ambiental es esencial para la inclusión. No obstante, si queremos mantener una “conciencia ecológica”, esta tiene que nacer de la comprensión y el interés por la naturaleza y no del pánico a una catástrofe.

No violencia. Dentro de las comunidades de iguales, las disputas se resuelven mediante el diálogo en lugar de la coerción resultante de las diferencias socioeconómicas y de fuerza física. **La no violencia requiere escuchar y comprender el punto de vista de los demás y analizar el peso de los diversos argumentos, incluido el propio.** Requiere el desarrollo de habilidades de negociación, mediación y resolución de conflictos, tanto en niños como en adultos. Requiere que los adultos basen dichos procesos en su propia conducta. Puede requerir formas exigentes de resolver conflic-

tos, asociadas con algunas versiones de masculinidad; de allí la necesidad de ofrecer alternativas a una identidad masculina fuerte. Conduce a una disección de la idea de 'perder el prestigio' y 'perder el respeto' y su relación con 'venganza'. Requiere hallar un equilibrio entre la autoafirmación y la agresión. El enojo se considera como un signo importante de la fuerza de los sentimientos que uno experimenta respecto de una persona o de un hecho, pero debe llevar a un comportamiento productivo y no a una respuesta agresiva.

Confianza. La confianza es un requisito previo para la participación. Se necesita para fomentar el aprendizaje independiente y el desarrollo del diálogo en ambientes educativos. Los ambientes educativos pueden ayudar a generar la confianza de niños y jóvenes en otras personas fuera de su familia. Esto puede resultar especialmente importante para aquellos que se sienten vulnerables dentro de su ámbito familiar y ofrecer una experiencia positiva a aquellos que pertenecen a un grupo que pueda haberse sentido vulnerable por sufrir discriminación (como, por ejemplo, exiliados políticos o inmigrantes). La confianza está íntimamente relacionada con los conceptos de responsabilidad y confiabilidad. La confianza es necesaria para el desarrollo del respeto por uno mismo y el respeto por los demás en la práctica profesional. Cuanto menos se confía en las personas, menos confiables se vuelven. La confianza en la equidad de los demás es necesaria si se pretende descubrir y resolver temas difíciles que obstaculizan el desarrollo educativo. La gente se siente libre de dar su opinión cuando confía en que el otro será un interlocutor respetuoso que no intentará sacar provecho de la situación.

Honestidad. La honestidad implica más que la libre manifestación de la verdad. La deshonestidad puede tener que ver más con la omisión deliberada de información que con la mentira directa. Ocultar información o dar información engañosa deliberadamente obstaculiza la participación de los demás. También puede constituir un medio para que quienes tienen poder controlen a aquellos con menos poder. Asimismo, la honestidad implica evitar la hipocresía actuando conforme a los valores o principios declarados. Implica

cumplir con las promesas. Si bien la honestidad se vincula con la integridad y la sinceridad, también se relaciona con los valores de *coraje y confianza*. Es más difícil ser honesto cuando se requiere coraje y más fácil cuando confiamos en el apoyo de los demás. La honestidad en la educación implica compartir con jóvenes el conocimiento sobre la realidad local y global, y alentarlos a descubrir lo que sucede en su mundo para que puedan tomar decisiones fundamentadas en el presente y el futuro. Implica fomentar la formulación de preguntas difíciles y una disposición a admitir límites al conocimiento.

Coraje. El coraje a menudo se necesita para oponerse al peso de las convenciones, el poder y la autoridad, o a las opiniones y culturas del propio grupo; para tener pensamientos propios y expresarse libremente. Puede ser necesario un coraje personal mayor para defenderse uno mismo o a otros cuando no existe una cultura de apoyo mutuo o esta se ha visto erosionada. La denuncia de malas conductas de colegas en el lugar de trabajo, con el riesgo que acarrearán de perder un ascenso, un puesto o una amistad, generalmente requieren coraje. Personas con poder dentro de la organización pueden considerarlo como desleal, aunque represente una lealtad inclusiva para la comunidad general y para los más vulnerables dentro de ella. También puede existir coraje cuando se combate la discriminación reconociéndola, nombrándola y contrarrestándola.

Alegría. La educación para la inclusión debe realzar el espíritu humano. Deben encararse con alegría el aprendizaje, la enseñanza y las relaciones. La alegría fomenta el aprendizaje a través del juego, la festividad y el humor compartido. Celebra la satisfacción y el placer que surge de los logros más que los logros en sí mismos. Reconoce las formas en que se vincula el aprendizaje con las emociones. Los ambientes educativos que presionan a los niños y jóvenes para que sólo se concentren en la contribución que supone el conocimiento adquirido a su empleabilidad futura, que valoren y alcancen sólo un reducido número de objetivos fundamentales o que exijan a los maestros que procuren una estrecha serie de “resultados”, pueden ser lugares lúgubres y sin humor. Esto puede

disminuir a las personas involucradas y limitar su autoexpresión de modo tal que pierdan de vista que el placer que se encuentra en el aprendizaje asegura su continuidad. La exclusión de la participación en la educación de aspectos significativos de nuestro ser puede conducir a la desafección y el desapego.

Compasión. La compasión implica la comprensión del sufrimiento de otros y el deseo de aliviarlo. Requiere que se busque intencionalmente identificar la discriminación y el sufrimiento. Implica una disposición a comprender las perspectivas y sentimientos de otros. Abrirse a los sentimientos de personas que sufren discriminación y penurias limita el alcance que puede tener el objetivo, en educación, de lograr el bienestar personal de los niños. El bienestar inclusivo siempre se relaciona con el interés por el bienestar de todos, aunque no al punto de vernos obligados a fomentar la miseria hasta que todos estemos contentos. Compasión implica frenar los enfoques punitivos de la violación de normas. Una educación compasiva es aquella en la que se reconocen los errores –independientemente de la condición social de la persona en cuestión–, se aceptan las disculpas, se corrige el error y se posibilita el perdón.

Afecto/interés. La compasión se vincula estrechamente con los valores del afecto o del interés. El interés por los demás, sin pedir nada a cambio, es una motivación clave para muchos educadores y la base de la vocación. Implica estimular a los demás para que sean ellos mismos, reconociendo la forma en que las personas florecen cuando son valoradas. La voluntad de cuidar a los demás y ser cuidado subyace a la creación de aquellas comunidades conectadas por algo más que una actividad compartida. **Pero, como valor de los educadores, el ‘afecto’ o el ‘interés’ son unas características de las relaciones asimétricas.** Puede considerarse como un deber profesional que los educadores cuiden a todos los niños dentro de su ámbito educativo sin esperar afecto, gratitud o progreso a cambio.

Optimismo/esperanza. El valor que se relaciona con el optimismo y la esperanza también podría ser visto como un deber profesional de los educadores y un deber personal de los padres: tal vez sea nuestro deber transmitir la idea de que las barreras y dificultades

personales, locales, nacionales y globales pueden ser superadas. Esto no significa que no sepamos percibir la realidad o las motivaciones cínicas de otros, y que sólo miremos “el lado bueno de las cosas”. El optimismo y la esperanza requieren un deseo de reconocer la realidad como base de la acción. La inclusión en este sentido implica construir comunidades de esperanza que se conecten con aquellas que tienen valores similares, pero tal vez asignen distintos nombres a las empresas en las que se embarcan, de modo tal que nuestro poder se incremente para contrarrestar las enormes presiones de exclusión que se manifiestan tanto en el nivel local como en el global.

Belleza. El interés por crear belleza es el último agregado a la lista y tal vez sea el más polémico, dado que es evidente que la belleza está en el ojo y en la mente de quien la ve o la concibe. Forma parte de esta lista porque es la manera en que yo, durante muchos años, me describí mis propios logros más gratificantes o los encuentros más motivadores que he tenido u observado en la educación, aunque sólo lo haya conversado con un puñado de personas. Me ha motivado pensar que puedo crear una serie de ideas o de tareas coherentes y armónicas, capaces de mejorar en lugar de empeorar el ánimo de las personas. Veo belleza cuando la gente se une a través de gestos de amabilidad desinteresados, o en las invalorable ocasiones en que la comunicación trasciende el interés propio, en la acción colectiva y el apoyo para hacer valer los derechos, y también cuando las personas encuentran y hacen escuchar su voz. La belleza inclusiva también se descubre lejos de los estereotipos, en la diversidad de la gente y la diversidad de la naturaleza.

Desarrollo, según el Índice de inclusión

El desarrollo en la educación significa cambio de acuerdo con una serie de valores coherentes. Si bien los valores que subyacen a cualquier escuela o sistema educativo mejorado y más desarrollado rara vez se explicitan, no podremos entender lo que significa mejoramiento o desarrollo hasta que no establezcamos esta relación. Para aquellos que abrazan valores inclusivos, el desarrollo está

determinado por la medida en que dichos valores inclusivos se trasladan a la acción.

En 2000 publiqué, con algunos colegas, la primera versión de *Índice de Inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas* (Booth y Ainscow, 2000, 2002) y posteriormente elaboré otras versiones para trabajar con niños pequeños (Booth, Ainscow y Kingston, 2006). **El Índice de inclusión es un conjunto de instrumentos para ayudar a las escuelas a revisar su cultura, sus políticas y prácticas, y cambiarlas para mejorar el aprendizaje y la participación de niños y jóvenes, la participación de los adultos que trabajan con ellos, y la participación de las familias y las comunidades en la educación.** El proceso de revisión, planeamiento e implementación del Índice debe llevarse a cabo de manera participativa con los adultos, los niños y sus familias, de modo tal que el proceso de utilizarlo contribuya al desarrollo inclusivo. La primera versión explicitó las conexiones entre principios y acciones en la educación. Si bien el Índice inicialmente se elaboró para la diversidad de contextos ingleses, **distintas versiones han sido traducidas y adaptadas para su uso en alrededor de cuarenta países.** Parecería que el vínculo entre valores y acciones permite a las personas comprender su finalidad y aprovecharla, fomentando el desarrollo en una cantidad de contextos mucho mayor a la imaginada originariamente.

El desarrollo, según el Índice, se observa en **tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas.** La experiencia con el uso del Índice en muchas escuelas de muchos países confirma que estas dimensiones se juzgan universalmente como variables importantes para estructurar el desarrollo escolar. Si bien estas dimensiones se consideran como referidas a aspectos determinados de una escuela, **sólo a través de la evidencia de las prácticas puede comprenderse la naturaleza de las políticas y culturas escolares.**

Las dimensiones se elaboran a través de una serie de indicadores o aspiraciones de desarrollo, y luego cada indicador recibe un significado preciso merced a una cantidad de preguntas que desafían a las personas a buscar pruebas de la medida en que un indicador describe lo que sucede en un ambiente en particular.

Si bien las tres dimensiones son necesarias para un desarrollo inclusivo, **la creación de culturas inclusivas es la más fundamental**. Se ha dedicado muy poca atención en el pasado al potencial de la cultura escolar para promover o perjudicar el desarrollo. El desarrollo de valores inclusivos compartidos y las relaciones de colaboración inherentes al fortalecimiento de culturas inclusivas puede conducir a cambios inesperados en las otras dos dimensiones. Las personas dedicadas a la educación en Inglaterra a menudo utilizan la palabra '*etos*' para referirse a la atmósfera particular de una escuela. Esta es un concepto más limitado que el de 'cultura'. A menudo se utiliza para describir el modo en que a la gente le gustaría que se viera su escuela en lugar de pintar un cuadro realista de la complejidad de orígenes, relaciones y valores cruzados de toda la población de una escuela. Utilizo el plural –"culturas" de una escuela– precisamente para reflejar esta complejidad.

Las culturas son formas de vida relativamente permanentes que crean, y son construidas por, comunidades de personas. Las culturas se expresan a través del lenguaje y de los valores, en cuentos compartidos, historias, conocimientos, habilidades, creencias, textos, arte, artefactos, normas formales e informales, ritos, sistemas e instituciones. Establecen un sentido colectivo de cómo debe vivirse la vida. Contribuyen a la formación de identidades de modo tal que las personas se vean a sí mismas reflejadas y autoafirmadas en las actividades de un grupo. La identificación con las actividades de un grupo ofrece una motivación para transmitir a los nuevos miembros cómo se hacen las cosas en una comunidad. Las culturas reflejan las influencias, tanto distintas como similares, que actúan sobre las personas y por eso habitualmente conllevan redes de subculturas superpuestas. Las culturas pueden generar, reforzar u oponer diferencias de poder. La relativa permanencia de las culturas vuelve al desarrollo de comunidades, instituciones y sistemas, tanto posible como difícil. Es a través de las culturas como se sostiene y a la vez se resiste el cambio.

Las culturas conllevan normas implícitas o explícitas para identificar y responder a los visitantes, extranjeros y potenciales miembros. Las culturas inclusivas fomentan el reconocimiento de que pueden coexistir una variedad de formas de vida e identidades y que la comunicación entre ellas es enriquecedora; y requieren que

se dejen a un lado las diferencias de poder. Cuando las actividades de un grupo se tornan inflexibles, cualquier cambio puede ser experimentado por los miembros de la comunidad como una pérdida de identidad y por ende ser resistido. Las culturas inclusivas están abiertas al ingreso de nuevos miembros y, por lo tanto, implican una disposición a acoger el cambio. A menos que se aborde el cambio cultural dentro de la escuela u otras instituciones, las posibilidades de desarrollo educativo se verán muy limitadas. El planeamiento y la implementación sistemáticos que pueden surgir del uso del Índice de Inclusión sólo puede sostenerse si surge de y está complementado por el cambio cultural asociado a la gradual adopción de valores inclusivos comunes.

Después de definido el Índice, elaboré un marco de valores inclusivos, descriptos en este documento, y esto a su vez ayudó a precisar mejor las actividades de las escuelas en su camino hacia la inclusión. Por ejemplo, en la revisión para 2010, se asigna mayor énfasis a los temas de sustentabilidad ambiental y a tratar de que la escuela se convierta en un modelo para el desarrollo de una ciudadanía democrática. Una versión preliminar del indicador y sus preguntas sobre ciudadanía se transcribe en la Figura 1. También se fomenta más que las escuelas sostengan debates explícitos sobre valores para la acción y que formen sus propios marcos, expresados a través de palabras que posean un fuerte significado dentro de sus comunidades. A medida que las personas apliquen mi marco y elaboren sus propios marcos, estimo que se sorprenderán por las implicaciones precisas que estos encierran para el futuro de sus escuelas y sistemas educativos.

Comentario final: la intervención en el desarrollo como invitación al diálogo

Cuando le cuento a la gente que voy a viajar a otro país para hablar sobre el desarrollo educativo o para intercambiar ideas sobre los valores que deben apuntalar la educación, suelen preguntarme si creo que mis ideas pueden ser aplicables en un ámbito cultural distinto. Tal pregunta supone que la historia educativa de cual-

quier país del mundo sólo puede revelar influencias autóctonas. Yo también soy consciente de que soy una única voz, con relativamente escaso poder, entre numerosas influencias provenientes de todo el mundo. Algunas voces fuertes, como aquellas que a veces se escuchan desde el Banco Mundial, pueden insinuar que el desarrollo educativo se concreta por medio de un consenso internacional adoptado e implementado por gobiernos a través de políticas centrales que regulan la actividad de las escuelas. Mi propia idea de desarrollo es más democrática. Y surge de la invitación a un diálogo sobre el desarrollo y de la participación en él. Lo veo como un proceso que puede replicarse en todos los niveles de nuestros sistemas. Espero que la invitación que aquí formulo sea aceptada por algunos de los lectores.

Figura 1. ¿La escuela es modelo de ciudadanía democrática?
(indicador preliminar revisado)

- a) ¿Los niños aprenden a ser buenos ciudadanos con sólo ir a la escuela?
- b) ¿El personal, los niños y las familias reciben con agrado la participación de todos?
- c) ¿El personal, los niños y las familias procuran intencionalmente crear un sentido de comunidad?
- d) ¿El personal y los niños demuestran una ciudadanía mundial común sensible a la situación de la gente de otros países?
- e) ¿Se enseña a los niños y adultos los distintos significados de democracia?
- f) ¿Aprenden los niños acerca de la relación entre democracia y monarquía?
- g) ¿Aprenden los niños acerca de la relación entre la Iglesia Anglicana, otras religiones y el Estado?
- h) ¿Aprenden los niños acerca de la equidad con que se aplica la ley?
- i) ¿Aprenden los niños la historia de la democracia en su país y en el mundo?

- j) ¿Se entiende siempre a la democracia como un proceso en desarrollo?
- k) ¿Se alienta a los niños a exponer sus ideas en foros públicos?
- l) ¿Comprende la gente las influencias de cualquier origen, p. ej. familia, medios, publicidad, que definen sus deseos y decisiones?
- m) ¿Existen instancias periódicas en que los grados y la escuela toda votan sobre temas de importancia para la institución?
- n) ¿Tienen todos los niños la oportunidad de participar en el Consejo Escolar o la Asamblea Escolar?
- o) ¿Participan todos los niños de tareas dentro de la escuela que contribuyan al bienestar de todos?

Ejemplos de tareas

Arte	Encargados de los patios de la escuela
Resolución de conflictos	Uso de la energía
Conducción de juegos	Fomento y registro de la biodiversidad
Historiadores escolares	Registro de insectos, animales y aves que visitan el lugar
Escritores	Cocinar, servir, levantar la mesa
Lectores	Mantener ordenado el terreno
Curadores de la colección de tesoros de la escuela	Visitas comunitarias
Bibliotecarios	Entretenimiento comunitario
Directores escénicos	Poetas escolares
Servicio escolar de correo	Técnicos de red
Encargados de objetos perdidos	Recepcionistas
Compostaje	Cuidadores de los animales de la escuela
Reducción de desechos - p. ej. almuerzos libres de desechos	Entrevistas laborales
Reciclado	Etc., etc., etcétera.
Encargados del jardín de la escuela	
Encargado del estanque de la escuela	

Capítulo 3

Investigaciones sobre el campo de la educación y las personas con discapacidad

Cecilia Ruiz

Licenciada en Sociología y profesora de Ciencias Sociales con orientación en Sociología, egresada de la Universidad del Salvador. Realizó diversas actividades de investigación y consultoría para organismos públicos, privados y organizaciones de la sociedad civil. Actualmente se desempeña como investigadora en INTUS Asociación Civil para la Investigación Social.

PARTIENDO DE LA NECESIDAD de planificar y dimensionar correctamente las acciones de Fundación Par, en numerosas oportunidades necesitamos datos concretos sobre la población con discapacidad en la Argentina.

Esto hizo evidentes las restricciones existentes en las estadísticas publicadas en la materia, que se acentúan más aún cuando buscamos indagar sobre cuestiones específicas, como la situación de las personas con discapacidad y su paso por el sistema educativo. Al mismo tiempo, encontramos que la información existente es cuestionada por distintos actores de la comunidad de personas con discapacidad y profesionales del tema (esto será específicamente tratado en “Estado de situación...” en el Anexo de este libro).

Es por este motivo que, para orientar el trabajo de las organizaciones de la sociedad civil y hacer un aporte al diseño e implementación de las políticas públicas de educación inclusiva se realizó, en distintas etapas, la investigación “**Educación en la Diversidad**”, iniciada en el año 2006 y liderada por Fundación Par en colaboración con la Asociación Civil INTUS, con el apoyo de otras organizaciones sociales y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Sus resultados nos permiten captar, a través de una minuciosa serie de estudios cuantitativos y cualitativos, la mirada de los protagonistas de esta problemática.

La primera parte de este capítulo abordará los principales resultados de las encuestas realizadas a docentes, padres, vecinos y personas con discapacidad de la ciudad de Buenos Aires. También realizamos un abordaje cualitativo centrado en la opinión de referentes de ONG porteñas.

Al final del capítulo se realizará una breve caracterización metodológica del estudio cualitativo e interpretativo realizado en escuelas de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires, derivado de la necesidad de profundizar en los interrogantes que dejaron abiertos estas investigaciones. En el capítulo de la doctora Edith Litwin se analizarán sus principales resultados.

La investigación “**Educación en la Diversidad**” puede ser considerada como un hito en el estudio de la temática, porque por primera vez ilumina las perspectivas, análisis y prejuicios de los distintos actores involucrados, tanto dentro como fuera del sistema escolar.

Contexto de la investigación y proceso de diseño

Enmarcando legalmente las cuestiones que atañen a la educación de personas con discapacidad, encontramos que en 1993 se sanciona en la Argentina la Ley Federal de Educación: *“El sistema educativo argentino se divide en dos subsistemas: la educación común –regulada en cinco ciclos– y los regímenes especiales, que comprenden educación especial, educación de adultos y educación artística”* (ley 24.195).

Los objetivos de la educación especial fueron

- Garantizar la atención a las personas con discapacidad desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial.
- Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Pero también cabe destacar la relevancia del artículo 29 de la ley, que afirma que *“la situación de los alumnos atendidos en centros de escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales interdisciplinarios, de manera de facilitar cuando sea posible la integración a las unidades de escuelas comunes”* (Fundación Par, 2005, p. 257).

A fines de 2006, en el marco del impulso de una Ley de Educación Inclusiva para la ciudad de Buenos Aires, Fundación Par invitó a un grupo de organizaciones porteñas de la sociedad civil –la Asociación Civil para el desarrollo de la Educación Especial y la Integración (ADEEI), la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina (ASDRA) y la Fundación para el desarrollo autónomo y laboral (FUNDAL)– a colaborar con el diseño y la realización de una investigación de carácter cuantitativo sobre el tema. También colaboró de forma totalmente gratuita la empresa Grow Up, con un relevamiento telefónico de 100 casos.

Esta investigación estuvo motivada por la necesidad de contar con información fidedigna sobre el asunto, ya que los datos a los que teníamos acceso en el momento no profundizaban en cuestiones específicas (como la formación docente o el tema de las adaptaciones curriculares).

En este sentido, si bien la experiencia de trabajo de las diversas organizaciones puede servir como fuente de información sobre la educación inclusiva, no tiene el valor del dato estadístico a la hora de hacer un diagnóstico sobre las valoraciones, prejuicios, opiniones y grado de preparación de los residentes de la ciudad de Buenos Aires.

Para el trabajo de consultoría, Fundación Par invitó a Grupo INTUS –Asociación Civil para la Investigación Social– a colaborar de manera voluntaria con dicho proyecto. El equipo de diseñadores de la investigación y analistas de dicha organización estuvo compuesto por cinco sociólogas. Asimismo, alrededor de 100 encuestadores fueron convocados especialmente para este proyecto. Cabe destacar que participaron de forma totalmente voluntaria, no sólo en la realización del trabajo de campo, sino también en el cargado de datos.

El trabajo de Grupo INTUS como coordinador del trabajo consistió en el diseño de la investigación, de la muestra, de los instrumentos de recolección de datos y el procesamiento, análisis y presentación posterior de la información recabada.

Los objetivos que guiaron la investigación fueron trabajados exhaustivamente entre las organizaciones participantes del proyecto, teniendo en cuenta las necesidades, preocupaciones y experiencias de trabajo en torno a la educación inclusiva. Finalmente, luego de dos meses de elaboración, los objetivos de la investigación quedaron plasmados en:

Objetivo general

Relevar el nivel de conocimiento preparación, prejuicios y opiniones en torno a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Generar información útil para las organizaciones de la sociedad civil participantes sobre las opiniones y actitudes sociales de los distintos actores sociales que están involucrados en dicha problemática (padres, docentes, residentes de CABA).

- Proponer canales y ámbitos de interacción que favorezcan la integración y el bienestar social a través del análisis de la situación actual.
- Ofrecer propuestas y sugerencias para lograr una recepción positiva de las políticas de educación inclusiva por parte de la sociedad y favorecer las metas de las políticas públicas en torno al tema.
- Analizar cuáles son los principales desafíos o núcleos duros para la aplicación de políticas públicas en torno a la educación inclusiva en la ciudad de Buenos Aires.

El trabajo de diseño de la investigación, de elección del contenido de las preguntas de las encuestas y las decisiones de gestión de los recursos humanos fue concretado mediante reuniones de trabajo con representantes de las diversas organizaciones participantes del proyecto. En dichas reuniones se discutieron minuciosamente, desde los objetivos de la investigación, los diferentes públicos –como actores sociales– cuya opinión era relevante para el estudio, pasando por el vocabulario que sería utilizado en la encuesta, hasta la forma de abordaje de los diversos públicos que deberían ser indagados. La dinámica de trabajo consistió en dos reuniones mensuales donde se trabajaba en la elaboración de borradores de los cuestionarios, sobre los cuales posteriormente se seguía trabajando.

El grupo compuesto por las mencionadas organizaciones elaboró las siguientes definiciones para el trabajo de campo y de análisis.

- **Personas con necesidades educativas especiales.** Son aquellas que presentan alteración total y/o limitación funcional permanente o transitoria, originadas por causas físicas, psicológicas, sensoriales, sociales o familiares y que, por lo tanto, requieren ayudas o recursos que no están usualmente disponibles en un contexto educativo habitual.
- **Educación inclusiva.** Opción educativa que permite potenciar el desarrollo y el proceso de escolarización, atendiendo y respetando las necesidades y la diversidad en nuestra sociedad. Además, supone la posibilidad concreta de las personas con necesidades educativas especiales de participar activamente de las actividades de la escuela común.

Desde una concepción educativa y una perspectiva social, los conceptos vertidos en la encuesta deben ser actualizados, ya que cuando se habla de educación inclusiva se hace referencia en realidad al derecho que todos los niños y niñas tienen de asistir juntos a una escuela, es decir, a una institución educativa que considere las diferencias de todo tipo como un valor en el que el acto de enseñar como el del aprender se lleve a cabo con otros, con calidad y equidad.

Por lo tanto, las escuelas inclusivas *“Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas, o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”* (UNESCO, Declaración de Salamanca, 1994, p. 59).

No se direccionan hacia una escuela inclusiva aquellas que se basan en modelos que “integran” –asentándose en el uso de espacios y tiempos separados para algunos alumnos– y que operativizan sus prácticas de gestión a partir de un sistema paralelo, es decir, escuela común por un lado, escuela especial por otro.

Al considerar las actualizaciones realizadas, se revalorizan aún más los aportes que se desprenden de la investigación, ya que, como se verá posteriormente en la investigación cualitativa dirigida por Edith Litwin, las discusiones y re-planteos realizados no son más que el resultado de investigar un campo en constante cambio y redefinición, por ser el escenario en el que se cumple el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una escuela con y desde la diversidad.

El grupo de investigación liderado por Fundación Par y guiado desde lo técnico por INTUS trabajó aproximadamente dos meses antes de salir al campo en el diseño de lo que posteriormente fue la primera etapa de lo realizado. Debido a los resultados obtenidos en esta última, en años posteriores fue posible concretar dos etapas más (realizadas también de manera voluntaria), acotadas a los mismos objetivos generales y específicos, pero abordando diferentes públicos involucrados en la temática. Así, con la misma dinámica y rigurosidad de trabajo, se continuó la investigación a fines de 2007 y a lo largo de 2008.

El trabajo de campo

Teniendo en cuenta el **proceso** de investigación completo (desde el diseño de investigación, elaboración de cuestionarios, trabajo de campo, procesamiento y análisis), la **primera etapa** se extendió desde octubre de 2006 hasta abril de 2007. El objetivo estuvo acotado a **relevar la opinión, prejuicios y experiencias de los vecinos de la ciudad en torno a la educación inclusiva**.

En esta etapa se trabajó con una muestra representativa y coincidental de la ciudad de Buenos Aires: representativa porque se tuvieron en cuenta cuotas proporcionales a la población en cuanto a la distribución por sexo y edad; sin embargo, debido a que se trataba de una primera aproximación al tema, se consideró que una muestra coincidental que asegurara la cuota por sexo y edad constituía una buena alternativa para el relevamiento.

Durante los meses de diciembre de 2006 y enero de 2007, unos 40 encuestadores voluntarios, distribuidos en zonas aledañas a los 15 Centros de Gestión y Participación (CGP) de la ciudad de Buenos Aires, entrevistaron, utilizando un cuestionario semi-estructurado –con preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple–, a porteños de entre 18 y 60 años de edad. Se llegó a un total de 385 encuestas respondidas por residentes de la ciudad distribuidos de forma equitativa entre las distintas zonas.

Posteriormente, en octubre de 2007, se lanzó el trabajo de campo de la **segunda etapa**, que se extendió hasta noviembre. El objetivo estuvo acotado a **relevar la opinión, prejuicios y experiencias de los docentes y padres de escuelas comunes en torno al tema**.

La muestra utilizada en este caso fue representativa y probabilística; es decir, el criterio de selección de las escuelas fue por ubicación geográfica (CGP) y luego sorteadas al azar. Así, en las direcciones de 20 escuelas comunes públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires, se dejaron cuestionarios anónimos en sobres cerrados para que respondieran los docentes en forma privada (sin intermediar un encuestador). El objetivo era poder obtener el mayor grado posible de veracidad en las respuestas, ya que en las preguntas más importantes se buscaba indagar sobre prejuicios y dificultades de tipo actitudinal de los docentes para comprometerse con la educación inclusiva.

Por otro lado, se realizó una encuesta en forma personal a padres en la puerta de las escuelas, como metodología de abordaje.

Resulta interesante detenernos un momento en la particularidad de logística de realización de las encuestas en esta etapa, en particular a los docentes, que se concretaron luego de un primer encuentro personal entre el encuestador y el directivo, donde se le explicaron a este último los objetivos del estudio.

En ese mismo encuentro, el encuestador repartió a los educadores del establecimiento los cuestionarios en un sobre cerrado que contenía también un instructivo sobre cómo responderlos. Dichos sobres se dejaron en poder de los docentes alrededor de una semana. Pasado ese tiempo, el encuestador a cargo pasaba a retirarlos.

Alrededor de 50 cuestionarios fueron devueltos por los docentes sin ser respondidos, lo cual en su momento fue tomado como un dato acerca de la resistencia que pueden presentar estas cuestiones para aquellos actores que deben llevarlas a la práctica. Se llegó a un total de 200 encuestas respondidas.

El procesamiento y el análisis de los datos surgidos de la primera y segunda etapa de la investigación motivaron fuertemente a proyectar la realización de una tercera etapa al año siguiente, que incluyera la perspectiva de los maestros y directivos de escuelas especiales.

El trabajo de campo de la **tercera etapa** se realizó durante los meses comprendidos entre mayo y julio de 2008. Se utilizó el mismo diseño muestral que para las anteriores (exploratorio, representativo y probabilístico), pero el objetivo se acotó a **relevar la opinión de los docentes de 20 escuelas especiales** de Capital Federal en torno al tema. Se previó llegar a la misma cantidad de docentes encuestados que en la etapa anterior porque la modalidad de aplicación de los cuestionarios fue la misma: se entregaron en sobre cerrado que luego el encuestador asignado retiró en las fechas pactadas con los docentes.

Fue en el transcurso de esta última etapa donde nos encontramos con más resistencia por parte de los docentes, ya que de 250 encuestas previstas –alrededor de 15 en cada escuela– sólo se pudo contar con 76 devueltas respondidas. Esta situación puede ser interpretada como un dato de relevancia, ya que **da cuenta de la resistencia a profundizar en el tema de la educación inclusiva**

que prevalece en algunos ámbitos de la educación especial.

Anecdóticamente, también cabe destacar que en algunos de los 174 cuestionarios devueltos sin responder fueron encontrados mensajes que repudiaban la realización de la consulta por motivos que iban desde el no estar de acuerdo con la educación inclusiva como política, hasta el no querer colaborar con la encuesta denunciando experiencias anteriores con organismos y personas con escasa experiencia y competencia en el tema.

Los datos

Una vez finalizadas las tres etapas de la investigación, los resultados fueron procesados en forma comparativa para poder realizar un diagnóstico más profundo de la situación.

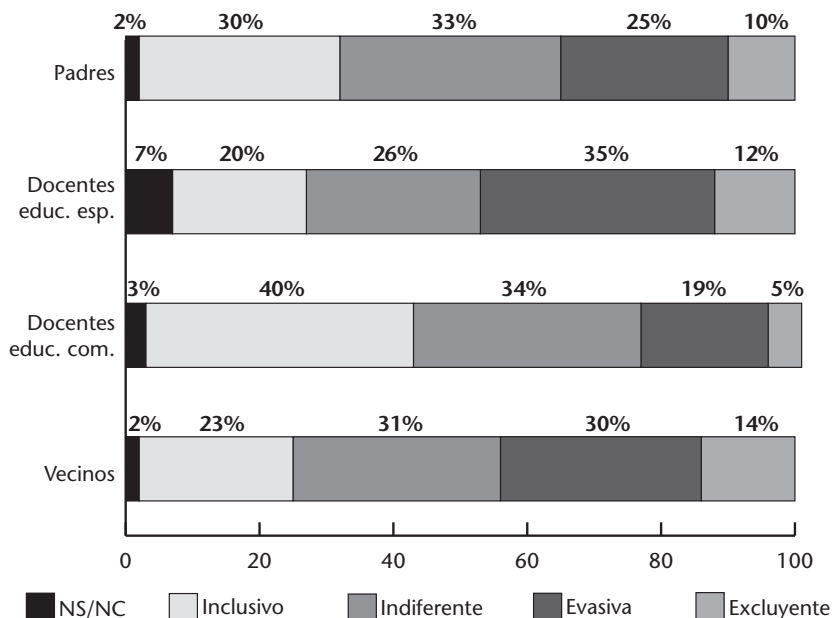
A continuación se presentarán algunos de los datos más relevantes obtenidos, acompañados de algunos gráficos a fin de ilustrarlos mejor.

¿Cuál es la actitud del sistema educativo con respecto a la aceptación de la diversidad?

Como dato principal, encontramos que todos los públicos consultados –vecinos, padres, docentes de escuelas especiales y docentes de escuelas comunes– consideran, en un porcentaje mayor a 70%, que el sistema educativo presenta una actitud negativa respecto de la inclusión educativa.

Es decir, sólo el 30% considera al sistema educativo como inclusivo. **La opinión es que la actitud que prevalece en mayor medida es la indiferencia ante el tema.** En el *Gráfico 1* pueden verse también las opiniones desagregadas según público respondiente.

Gráfico 1. ¿Cuál es la actitud del sistema educativo con respecto a la aceptación de la diversidad?



¿Piensa que el trato cotidiano con personas con discapacidad favorece, no modifica o empeora la posibilidad de integración?

A pesar de esta opinión, un dato alentador arrojado por la encuesta es que **todos los públicos coinciden en elevados porcentajes** –vecinos 88%, padres 73%, docentes de escuelas comunes 72% y docentes de escuelas especiales 68%– en que el trato cotidiano con personas con discapacidad favorecería la **integración y la no discriminación**, aumentando las posibilidades de una integración real en la sociedad (*Gráfico 2*).

¿Cree que las personas con discapacidad deberían concurrir a escuelas comunes? (Según frecuencia de interacción con personas con discapacidad)

Profundizando en esta idea y analizando en particular la opinión de los vecinos según la frecuencia de interacción que tengan con personas con discapacidad, encontramos un dato muy interesante: **a más frecuencia de interacción con personas con discapacidad, mayor grado de aceptación de políticas de educación inclusiva.** Dato del cual puede inferirse que desarrollar políticas que fomenten la interacción entre personas con y sin discapacidad a la larga podría favorecer la desaparición de miedos y prejuicios.

Para poder dimensionar la importancia de esta opinión, es conveniente tener en cuenta también que actualmente las carreras de docente de escuela común y de escuela especial se cursan de forma separada. Con lo cual a simple vista podemos comprender las diferencias en la formación que esto implica.

Gráfico 2. ¿Piensa que el trato cotidiano con personas con discapacidad favorece, no modifica o empeora la posibilidad de integración?

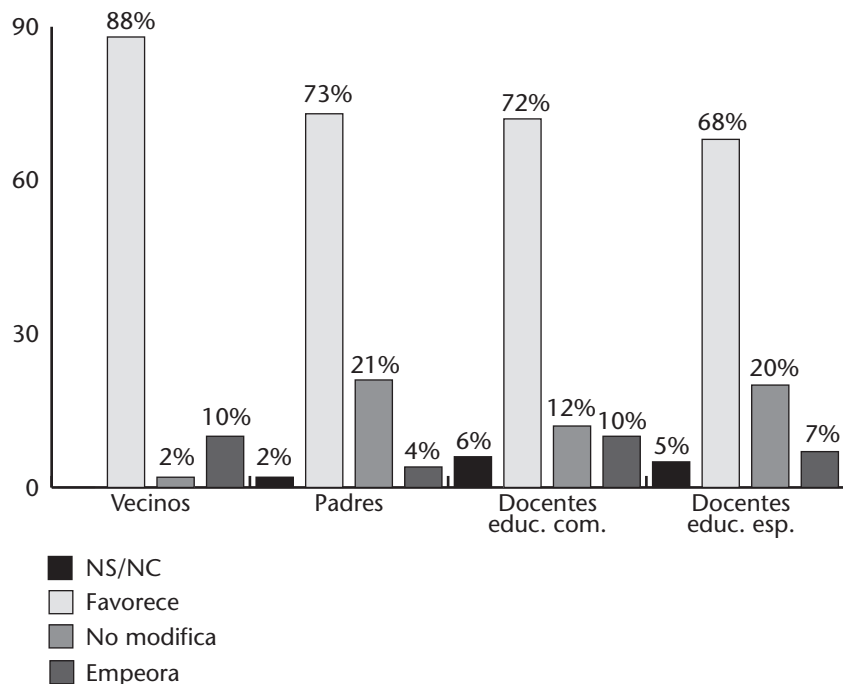
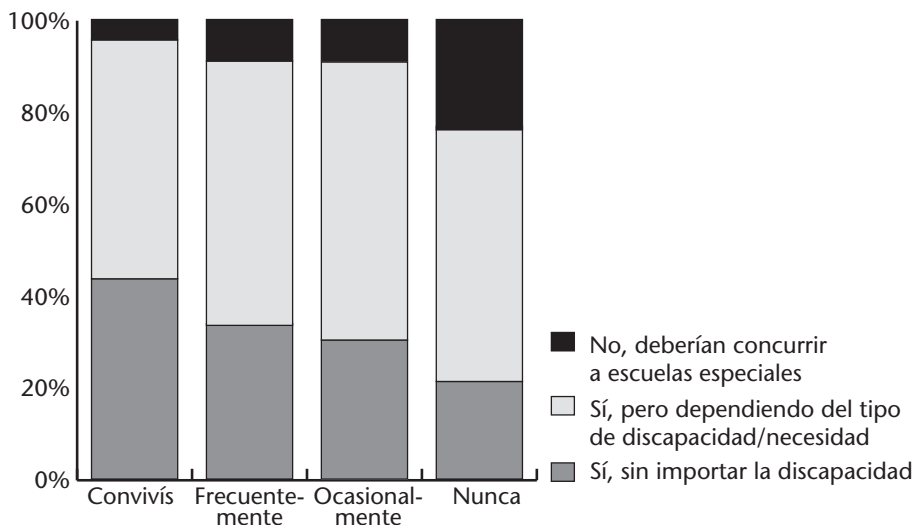


Gráfico 3. ¿Cree que las personas con discapacidad deberían concurrir a escuelas comunes? (Según frecuencia de interacción con personas con discapacidad)



Con respecto a este tema, el 75% de los docentes de escuela común y el 69% de los docentes de escuela especial encuestados manifiestan la necesidad de que se modifique el actual sistema de formación docente –pasando de la actual diferenciación total en la carrera, a una base común para todos, ya sean docentes de escuela especial o común, y posteriormente se proporcione la especialización–. Estos porcentajes se mantienen parecidos según los docentes hayan tenido o no experiencia con alumnos con discapacidad, con lo cual podemos decir que la demanda sobre la modificación de la carrera docente es muy fuerte y va más allá de la experiencia personal con el tema.

Asimismo, el 91% de docentes encuestados –ya sean de educación especial o común– afirma que la oferta de cursos y capacitaciones específicas en temas relacionados con las necesidades educativas especiales, la discapacidad y la diversidad es insuficiente.

Analizando por separado las respuestas de los docentes de escuela especial sobre los motivos por los cuales creen que el sistema de formación docente debe o no debe modificarse, encontramos que

dentro del 18% que piensa que no debe modificarse prevalece la idea de que perdería profundidad y especificidad (36%).

En el caso de los docentes de escuela común que piensan que sí debería modificarse el sistema de formación docente, los motivos tienen que ver principalmente con la necesidad de **que todos tengan** una base común en torno a los temas relacionados a la inclusión educativa (19%) y con la creencia de que el modo de abordaje de la discapacidad, propio de la escuela especial, debería estar en la base de toda la formación docente para poder llevar a la práctica la inclusión educativa (17%) (*Gráfico 3*).

¿Cómo es la actitud de los padres con respecto a la posibilidad de incluir chicos con discapacidad en la escuela común? (según los docentes de escuelas especiales)

A pesar de lo dicho, desde la perspectiva de los docentes la actitud de los padres frente a la posibilidad de incluir niños con discapacidad en la escuela común no es tan positiva. La perciben como temerosa (36%) y resistente al cambio (21%); sólo el 23% de los docentes considera que los padres estarían abiertos a ese cambio.

Por otro lado, la percepción de los docentes de escuelas especiales con respecto a los padres de sus alumnos es que se muestran temerosos (27%), mientras que un 23% piensa que lo asumen como una posibilidad positiva y sólo 14% lo defiende como única opción.

El segmento de padres fue consultado acerca de si sus hijos habían compartido el curso con alumnos con discapacidad en la escuela común. Un 31% afirmó haberlo hecho y su opinión en un 77% fue que esto contribuyó positivamente a la socialización de sus hijos, como así también a naturalizar actitudes no discriminatorias.

Es muy interesante detenernos en este dato, ya que se trata de una valoración positiva de la inclusión educativa basada en experiencias de inclusión concretas vividas por quienes respondieron la encuesta (*Gráfico 4*).

¿El sistema educativo está preparado para la educación inclusiva?

Un dato muy contundente es que todos los públicos consultados

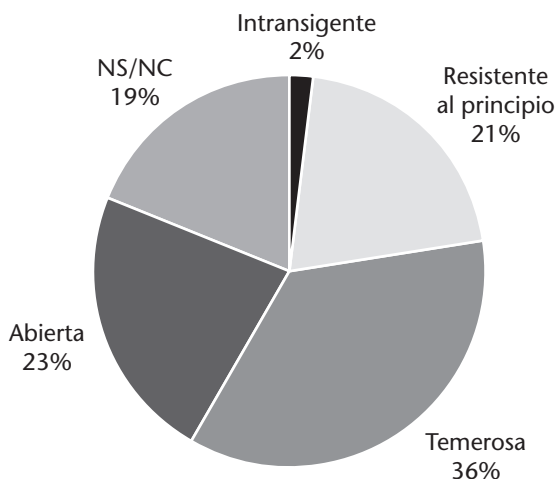
coinciden en afirmar que **en la actualidad el sistema educativo argentino no se encuentra preparado para la educación inclusiva** –vecinos 85%, docentes de escuela común 91%, padres 82%, y docentes de escuela especial 82%–.

Sin embargo, la inclusión educativa como posibilidad de cambio de paradigma en la educación argentina es valorada como una opción positiva por todos los públicos (*Gráfico 5*).

¿Por qué piensas que no está preparado el sistema educativo para un modelo de educación inclusiva generalizado?

A la hora de explicar por qué, a pesar de ser una opción valorada positivamente, todos los públicos coinciden en que el sistema educativo argentino no está preparado, **el principal obstáculo que identifican es la falta de capacitación docente**. Este dato es relevante, ya que el mayor porcentaje se concentra en la opinión de los docentes de la escuela común, lo que da cuenta de la mirada de los docentes sobre las limitaciones de su propia for-

Gráfico 4. ¿Cómo es la actitud de los padres con respecto a la posibilidad de incluir chicos con discapacidad en la escuela común? (según los docentes de escuelas especiales)



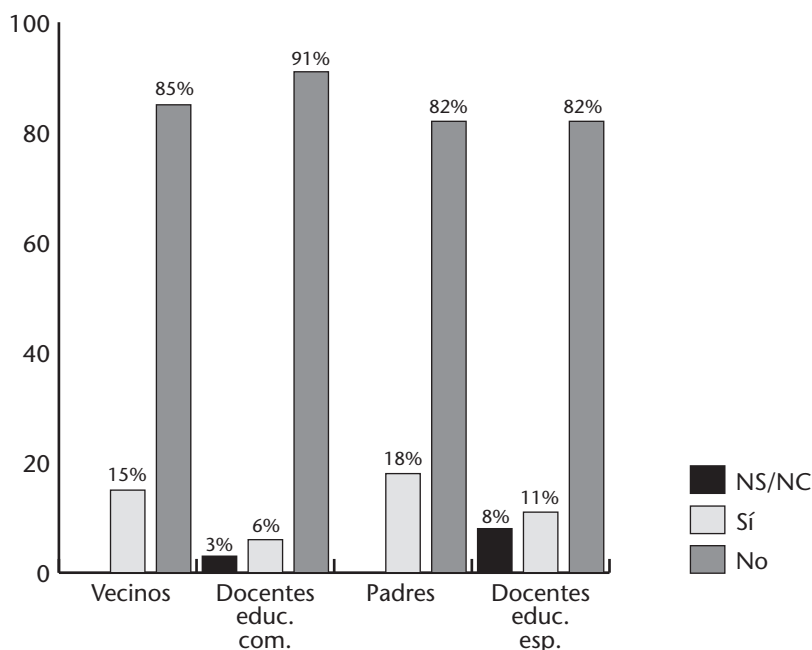
mación. En segundo lugar se menciona la inadecuada infraestructura.

Es interesante destacar que los únicos que mencionaron la falta de tiempos y espacios de trabajo conjunto entre los equipos de escuela especial y común son los docentes de escuela especial –48% de los consultados de este segmento dijo que era el principal problema– (Gráfico 6).

¿Cuáles crees que son los recursos necesarios para implementar políticas de educación inclusiva? (según los padres)

Ante la consulta sobre los recursos que serían necesarios para implementar hoy políticas de inclusión para todos los niños, con y sin discapacidad, en la escuela común, los padres subrayan

Gráfico 5. ¿El sistema educativo está preparado para la educación inclusiva?



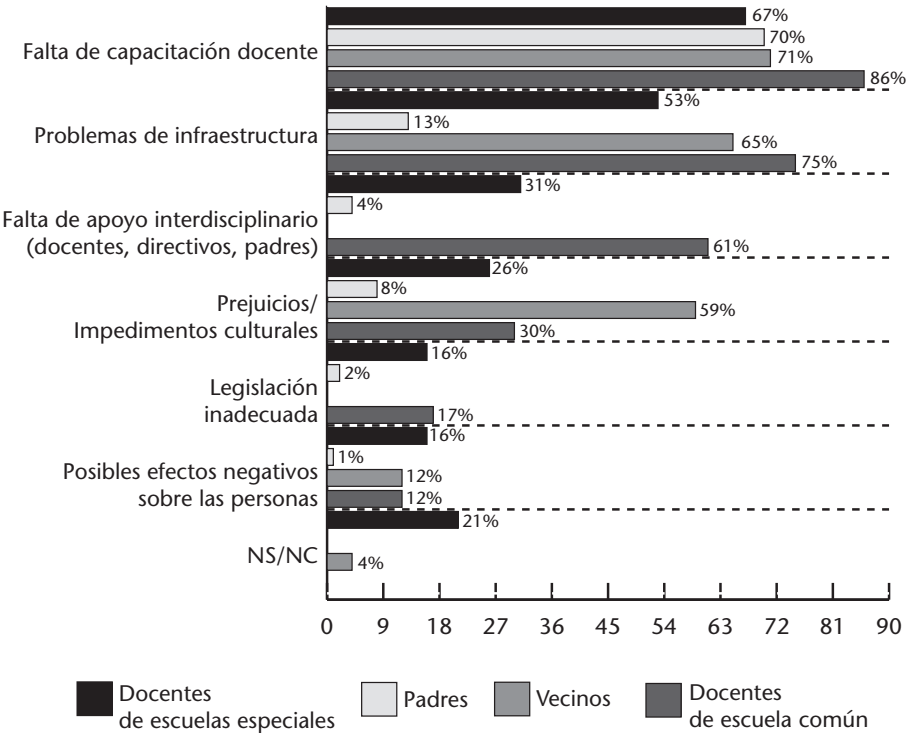
la necesidad de lograr mayor diálogo y trabajo conjunto entre todos los actores que conforman la comunidad educativa (45%).

En segundo lugar se destaca la utilización de didácticas especiales adecuadas a las necesidades de los niños (21%).

Los docentes de escuelas especiales y comunes agregan a estas **dos necesidades** las de un seguimiento interdisciplinario de los alumnos con discapacidad integrados en la escuela común y la ampliación y dinamización de los **dispositivos con los que se cuenta para dicha tarea**.

Asimismo, los docentes comunes y especiales coinciden en que el principal requerimiento para lograr una educación inclusiva de calidad es, en primer lugar, **la formación adecuada a estos fines en los profesorados**.

Gráfico 6. ¿Por qué piensas que no está preparado el sistema educativo para un modelo de educación inclusiva generalizado?



En segundo lugar, los docentes de escuela común mencionan la necesidad de contar con la presencia de un docente integrador en el aula durante todas las horas de cursada. **Lo dicho refuerza la necesidad del trabajo con el otro, en particular se desprende la conveniencia del trabajo colaborativo, pilar de la educación inclusiva.**

En la tercera opción, nuevamente coinciden ambos grupos de docentes, ya que mencionan la necesidad de un equipo interdisciplinario (integrado por docentes especiales, psicopedagogos, psicólogos y otros especialistas) en las escuelas comunes (*Gráfico 7*).

¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta el niño con discapacidad integrado a un aula común? (Pregunta de respuesta múltiple)

Los docentes de escuela común, por su parte, piensan que una de las mayores dificultades que enfrenta el alumno con necesidades educativas especiales dentro del aula de escuela común, desde una concepción integracionista, son las inadecuadas adaptaciones curriculares (80%), que a su vez son producto de la poca interacción de los equipos de especial y común y de la escasa formación en el tema de los docentes de escuela común.

Asimismo, plantean como una gran dificultad la falta de comprensión de los docentes hacia los alumnos con discapacidad y las fallas en la comunicación (47% y 45%) (*Gráfico 8*).

¿Qué rol debería asumir la escuela especial en un contexto generalizado de educación inclusiva?

En relación con el rol que debería asumir la escuela especial en la educación inclusiva, la respuesta generalizada fue que debería asumir un rol técnico y práctico: teniendo a cargo la preparación y la formación de los docentes de escuela común (37%) y brindando asistencia técnica a la escuela común (26%). En menor medida se menciona la contención del personal docente (15%) y la atención de casos graves (11%) (*Gráfico 9*).

Gráfico 7. ¿Cuáles crees que son los recursos necesarios para implementar políticas de educación inclusiva? (según los padres)

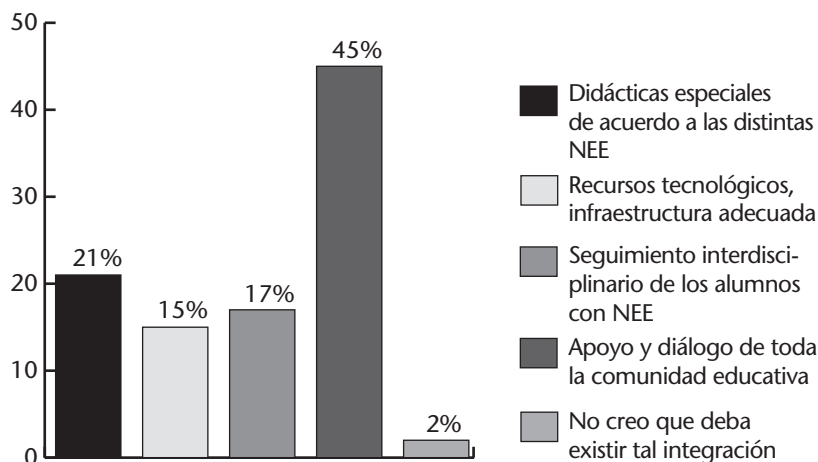


Gráfico 8. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta el niño con discapacidad integrado a un aula común? (Pregunta de respuesta múltiple)

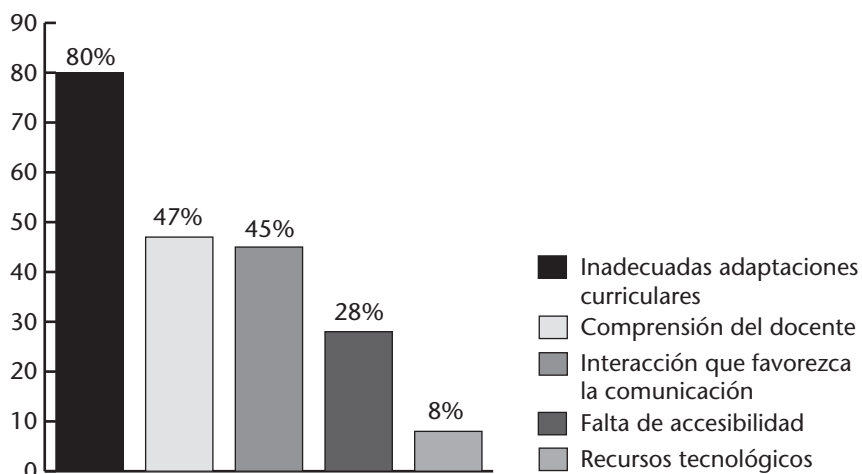
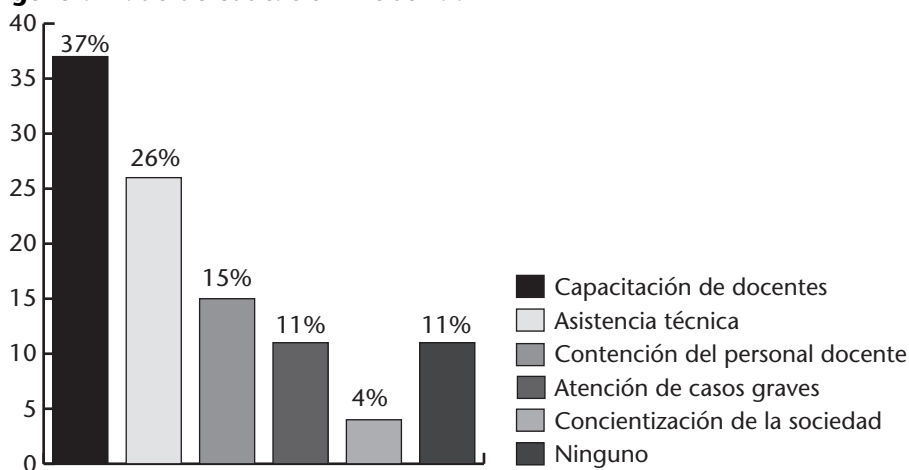


Gráfico 9. ¿Qué rol debería asumir la escuela especial en un contexto generalizado de educación inclusiva?



Algunos hallazgos

Al analizar en forma conjunta las tres etapas de la investigación, se pudieron identificar con claridad **los mayores desafíos a los que se debería enfrentar la educación inclusiva como política pública y las necesidades, en el interior del sistema educativo, para poder llevarla a la práctica de una forma efectiva y de calidad.**

- Se percibe claramente la necesidad de construir espacios de interacción comunes entre las personas, más allá de sus diferencias, que favorezcan el trato cotidiano, es decir, la inclusión de todos y todas y la no discriminación y rotulación de algunos. La percepción actual es que estos ámbitos de interacción están acotados y específicamente definidos, lo que favorece el desconocimiento y la construcción de prejuicios y miedos. De aquí surge la necesidad social y educativa de incluir a todas las personas, con y sin discapacidad, desde una perspectiva de respeto y atención a la diversidad, más allá de las capacidades, posibilidades, culturas, etc., de cada una de ellas.

- Dentro de estos ámbitos de interacción, el sistema educativo, en su forma más concreta “la escuela”, es el ámbito de interacción más valorado, porque reúne características que pueden contribuir a fomentar la inclusión. En especial, la frecuencia diaria de interacción entre las personas que asisten, la obligatoriedad (que hace que todas las personas transiten la experiencia) y la cantidad de años de escolarización (que hace que las experiencias allí vividas puedan sedimentar en las conductas en el largo plazo). Son este lugar y estas condiciones quienes podrían favorecer notablemente la inclusión de las personas con discapacidad, estimulándose actitudes no discriminatorias y dando visibilidad a esta población
- **La inclusión de personas con discapacidad dentro de la escuela común, como una de las tantas formas de ampliar los espacios de interacción entre los diferentes actores, implica abordar y asumir la diversidad de todos los que allí asisten y concurren, lo que se convierte en una propuesta válida y altamente positiva. El cambio deberá ser cultural y político, como también social.** Es clara la visión de todos lo públicos consultados de que actualmente las escuelas no están preparadas para dicho modelo. En este sentido, los principales problemas que se identifican tienen que ver con la falta de capacitación docente en torno a los temas relacionados con la discapacidad y la inadecuada infraestructura. **Ambos factores son modificables en el mediano plazo.**

Dado que el Derecho a la Educación es parte de la **nueva Ley de Educación Nacional** (2006) y de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) –cuyos principales puntos se detallan en el Anexo, apartado Legislación sobre Educación y Discapacidad– a la que adhirió la Argentina, el Estado debe garantizar su cumplimiento, con calidad. Los principales desafíos a trabajar para la implementación de políticas de educación inclusiva que sean efectivas y aseguren la calidad educativa se relacionan con lo siguiente.

- La necesidad de que la educación inclusiva sea transversal a todos los niveles de enseñanza no es sólo un tema de la edu-

cación especial, ya que se trata de abordar la diversidad de todos, incluidas las personas con discapacidad. Este rol deberá ser totalizador, incluirá asumir la formación de los futuros docentes por un lado y la capacitación por otro de todos los profesionales involucrados en el sistema educativo, desde una perspectiva de atención a la diversidad y dentro de ella a las personas con discapacidad.

- Incentivar el trabajo colaborativo entre los equipos profesionales, los alumnos y la comunidad toda para lograr una educación con calidad y equidad, es decir, darle más al que tiene menos.
- Romper el abordaje individual funcional y rehabilitatorio de la enseñanza para abordar el curricular, es decir, el contextual social, a partir de una concepción socio-constructiva de la enseñanza, en el cual la discapacidad existe, pero es el medio quien produce con frecuencia las barreras al aprendizaje y la participación.

La necesidad de hacer oír la voz de los protagonistas

Luego de la finalización de las tres etapas de la investigación, al hacer un balance del trabajo realizado, quedó planteada la necesidad de hacer una consulta que releve la voz exclusivamente de los protagonistas de la problemática. Con el fin de concretar esta necesidad, se comenzaron a movilizar recursos para dicho fin. Por este motivo, a lo largo del año 2009 Fundación Par e INTUS volvieron a trabajar juntos, ya no de forma voluntaria, sino a través de un proyecto financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) cuyos objetivos principales fueron:

- Conocer las necesidades y problemáticas de las población con discapacidad de las 15 comunas de la ciudad de Buenos Aires en torno a accesibilidad, educación, salud, trabajo y participación ciudadana.
- Explorar los facilitadores y obstáculos para el trabajo en Red desde la percepción de las ONG que trabajan con población con discapacidad en la ciudad de Buenos Aires.

El diseño de dicha investigación se conformó de dos partes: una investigación de corte cuantitativo con una muestra coincidental de 350 personas con discapacidad (es decir, los encuestados fueron elegidos intencionalmente).

Se utilizó un control de cuotas por CGP de residencia. Al mismo tiempo se desarrolló una investigación cualitativa donde se entrevistó a los referentes de 53 ONG de las 15 comunas porteñas.

El instrumento de relevamiento aplicado a las personas con discapacidad fue una encuesta con preguntas abiertas y cerradas. Su extensión hizo necesario que los encuestadores coordinaran especialmente un encuentro con los encuestados a fin de lograr el mayor nivel de profundidad en las respuestas.

La consulta a los referentes estuvo orientada a comprender la visión de los que trabajan en la temática sobre las necesidades de las personas con discapacidad. Y también a detectar las cuestiones que operan en su propia práctica que pueden facilitar o dificultar las posibilidades de trabajo en red con otras organizaciones de la sociedad civil y con otros actores relacionados con la atención de personas con discapacidad, tales como colegios, centros barriales y deportivos.

Contrariamente a la experiencia de la anterior investigación, donde existieron retrasos y complicaciones en el trabajo de campo derivados de las resistencias que presentaban los actores que se buscaba entrevistar –docentes y directivos de escuelas comunes y especiales–, en este caso la amplia receptividad de ambos públicos consultados provocó un trabajo de campo muy dinámico.

Así fueron entrevistadas 350 personas con discapacidad en los meses de julio, agosto y septiembre de 2009. Las residencias de los consultados se encuentran distribuidas en las 15 comunas de la ciudad. Las personas encuestadas fueron contactadas a partir de bases de datos provistas por Fundación Par y por la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad de la Ciudad de Buenos Aires (COPIDIS, ex COPINE), organismo del Gobierno local responsable del tema.

La muestra estuvo conformada por 56% de varones y 44% de mujeres. Con relación a la edad, el 41% se ubica en la franja etaria de 14 a 25 años, mientras que el 59% se ubica en la franja que comprende de 26 a 40 años.

En cuanto al tipo de discapacidad, la población encuestada se compuso mayoritariamente por personas con discapacidad motriz (46%); en segundo lugar por personas con discapacidad mental (29%); en tercer lugar con discapacidad visual (11%) y en menor medida nos encontramos con personas con discapacidad auditiva (9%) y visceral (3%). Por último, con discapacidad múltiple –es decir, personas con más de un tipo de discapacidad– (2%) y sólo 5% de la población encuestada no contaba con certificado de discapacidad.

Asimismo, participaron del estudio 53 organizaciones de la sociedad civil, ubicadas en las 15 comunas de la ciudad de Buenos Aires, que trabajan con personas con discapacidad en diversas áreas temáticas (salud, educación, trabajo, derechos, accesibilidad). El abordaje con las organizaciones fue de carácter cualitativo, tomando los mismos ejes temáticos e incluyendo la indagación de las percepciones, valoraciones y experiencias sobre el trabajo en red.

Presentaremos aquí los resultados que corresponden a la temática de educación, tanto los resultados estadísticos basados en las encuestas a las personas con discapacidad, como los provenientes del trabajo cualitativo de las entrevistas con los referentes de las ONG.

Resultados estadísticos

Nivel educativo alcanzado

Con respecto a la escolarización de las personas encuestadas, el 4% no ha finalizado la escuela primaria, mientras que el 9% la ha completado, pero no ha continuado con el siguiente nivel. Asimismo, el 23% no ha completado los estudios secundarios, mientras que el 21% sí los finalizó (*Gráfico 10*).

Tipo de escuela primaria a la que asistió

Al detallar el tipo de escuela en la que se cursaron los estudios primarios, prevalecen las escuelas públicas, tanto comunes como especiales (primaria común pública, 46%; primaria común privada,

23%; primaria especial pública, 17% y primaria especial privada, 14%). La tendencia por la elección de una escuela pública se acentúa fuertemente cuando las personas tienen la posibilidad de asistir a escuela común, mientras que esta tendencia decrece en gran medida cuando asisten a escuela especial (*Gráfico 11*).

Tipo de escuela secundaria a la que asistió

Si bien los mayores números se siguen concentrando en la escuela pública común, estas observaciones cambian al referirnos a la

Gráfico 10. Nivel educativo alcanzado.

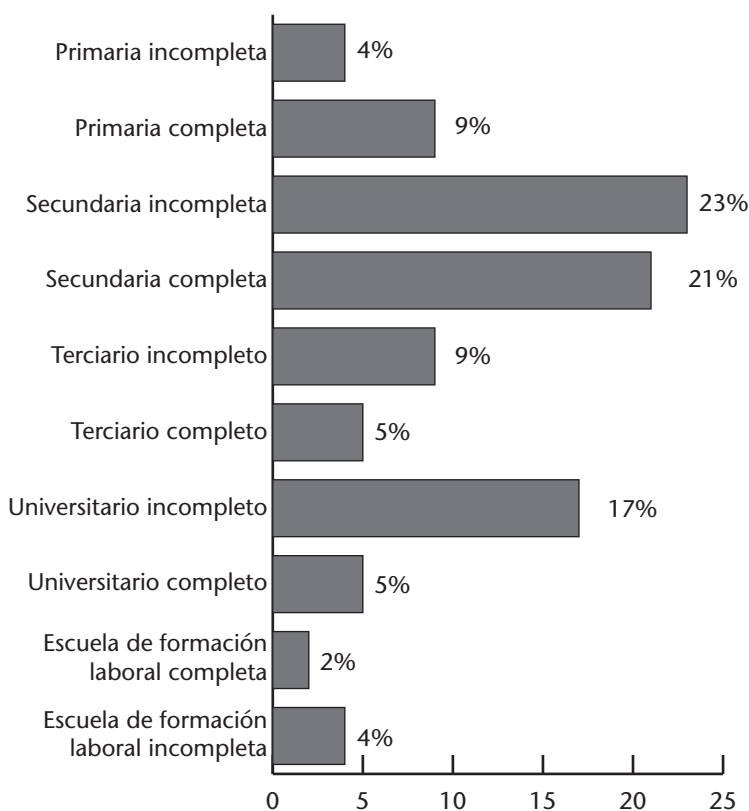
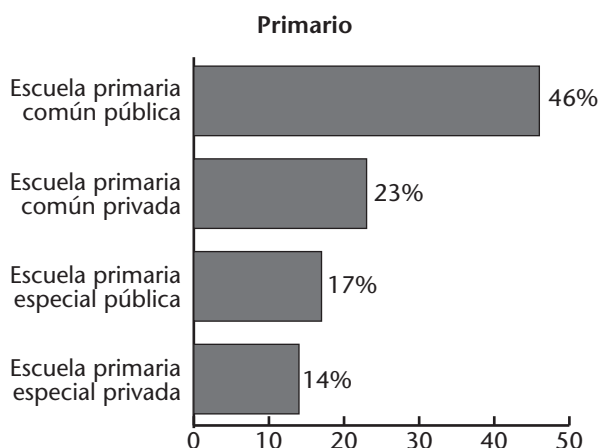
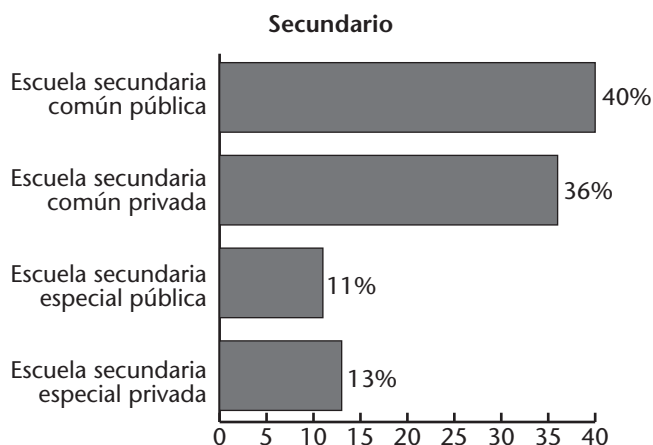


Gráfico 11. Tipo de escuela primaria a la que asistió.**Gráfico 12. Tipo de escuela secundaria a la que asistió.**

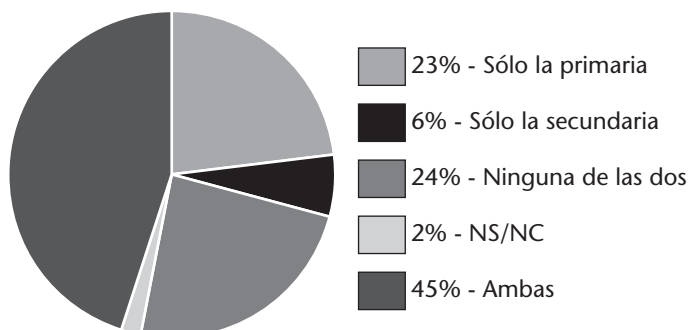
escuela secundaria. En este caso no se aprecian diferencias significativas entre la elección de una institución pública o privada, según sean escuelas especiales o comunes (secundaria común pública, 40%; secundaria común privada, 36%; secundaria especial

pública, 11%; secundaria común privada, 13%). Hasta podemos ver una leve tendencia inversa (es decir, hacia las instituciones privadas) si se trata de escuela especial (*Gráfico 12*).

¿Fuiste a la escuela en tu barrio?

Más de la mitad de los consultados (53%) no tuvo la posibilidad de completar los dos niveles (primario y secundario) en escuelas de su barrio. Los principales motivos vinculados a esto se relacionan con la falta de adaptación de las instituciones escolares a las personas con discapacidad, ya sea por cuestiones vinculadas a la infraestructura edilicia o al trabajo pedagógico, donde se incluyen hasta situaciones de discriminación. Así, 25% dijo: “*la escuela de mi barrio no era accesible*”; 10% no se sintió cómodo en la escuela de su barrio; 10% vivió situaciones de discriminación; 10% encontró instituciones mejor adaptadas fuera del barrio. Se debe considerar especialmente el dato de que el 10% de los consultados que no concurrieron a escuelas en su barrio dicen no haber conseguido cupo en ellas (*Gráfico 13*).

Gráfico 13. ¿Fuiste a la escuela en tu barrio?



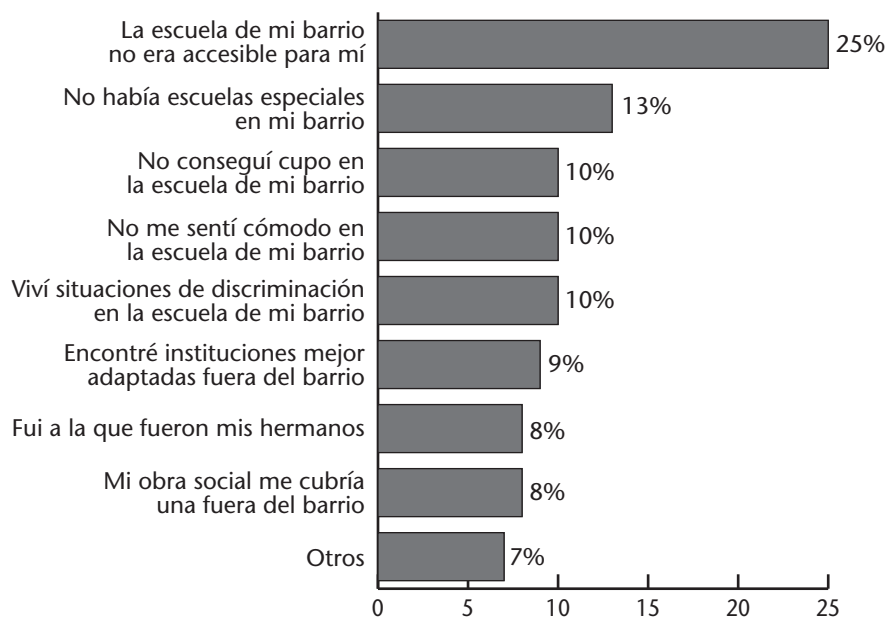
¿Por qué no fuiste a la escuela en tu barrio?

Estos datos nos permiten entender que, si bien hay una prevalencia por la escuela pública, lo que da cuenta de cierto grado de cumplimiento del derecho a la educación, **este derecho se encuentra en alguna medida vulnerado** a causa de esta serie de inconvenientes que se le presentan a las personas con discapacidad a la hora de elegir una escuela donde concurrir (Gráfico 14).

¿Cuáles son los motivos por los que no finalizaste la escuela?

Los principales motivos por los que no finalizaron la escuela se relacionan con problemas de aprendizaje vinculados a repitencia y falta de maestros integradores (32%).

Gráfico 14. ¿Por qué no fuiste a la escuela en tu barrio?

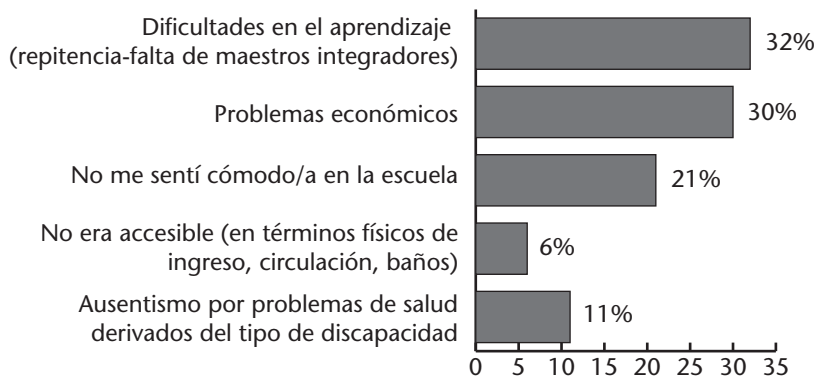


En segundo lugar se mencionan los problemas económicos (30%); en tercer lugar nos encontramos con situaciones que dan cuenta de problemas culturales, como el hecho de no haber terminado la escuela por no sentirse cómodo dentro de la institución educativa (21%); y por último, con la falta de adaptación de las escuelas a la realidad de las personas con discapacidad, encontrándonos con un 11% que no pudo finalizar sus estudios por el ausentismo provocado por los problemas de salud relacionados con la discapacidad y un 6% por no ser la escuela accesible en términos físicos. Un 12% de los consultados que no finalizó los estudios manifiesta interés en hacerlo.

Con respecto a la formación laboral luego de finalizados los estudios secundarios, 36% ha tenido la posibilidad de continuar sus estudios ya sea cursando estudios terciarios o universitarios (terciario incompleto, 9%; terciario completo, 5%; universitario incompleto, 17%; universitario completo, 5%) y 6% ha ingresado en escuelas de formación laboral (2% los ha completado y 4% los tiene incompletos). Vemos que, de todos modos, prevalecen situaciones donde los estudios comenzados luego del secundario no se completan (*Gráfico 15*).

De las personas que están cursando o han cursado estudios universitarios, el 40% lo hacen en la Universidad de Buenos Aires. Los

Gráfico 15. ¿Cuáles son los motivos por los que no finalizaste la escuela?

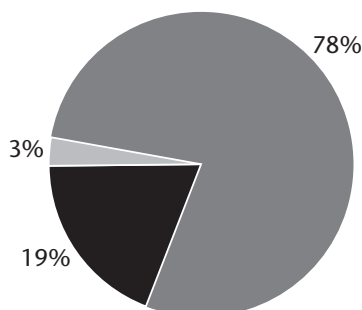


porcentajes de personas con discapacidad que cursan estudios en universidades privadas son muy bajos (ninguna universidad supera el 1%).

¿Tienes planes de seguir estudiando/capacitándote para el trabajo?

Cabe destacar que 8 de cada 10 consultados tiene intenciones de seguir capacitándose para el trabajo, y prevalecen las áreas vinculadas con la informática (40% informática, ingeniería en sistemas y tecnicaturas relacionadas con la informática) (*Gráfico 16*).

Gráfico 16. ¿Tienes planes de seguir estudiando/capacitándote para el trabajo?



El problema de la educación desde la perspectiva de las ONG

Desde la perspectiva de las ONG consultadas, el sistema educativo tiene la capacidad intrínseca de asumir un rol fundamental en la inclusión de la diversidad. Es decir, se consideran la diversidad y la inclusión como valores culturales reconocidos dentro de la sociedad. En el nivel individual, les dan un rol central en la construcción de la autonomía y la ciudadanía de las personas con discapacidad. Pero también muestran gran preocupación porque, en la actualidad, el tránsito de la escolaridad a través de instituciones educativas especiales puede dificultar el desarrollo de la autonomía

y la independencia de las personas con discapacidad por los modos de vincularse que prevalecen en la generalidad de dichas instituciones.

“La escuela especial, en general, tiene un enfoque muy ‘asistencialista’ por decirlo de alguna manera (...) autodeterminación es que ellos aprendan no solamente a bañarse solos, a comer solos; autodeterminación es también poder elegir, y para eso tienen que conocer todas las opciones (...) y también es hacerse cargo de la decisión que elijan y ahí entra también la responsabilidad y la libertad (...) y no es sólo con la discapacidad mental que pasa esto, sino que es una cuestión más general de la educación especial, que se ve con distintos matices de acuerdo con la discapacidad y el grado de la persona” (E N° 12, referente de una ONG de la comuna 8).

Los referentes de las ONG consultadas plantean la necesidad de generar modificaciones profundas en el sistema educativo, que puedan favorecer la inclusión y la participación de las personas con discapacidad en los ámbitos comunes a toda la sociedad. En este sentido, insisten en que la equidad en las oportunidades debiera comenzar por la escuela. Las ONG trabajan en este área temática, capacitando a las personas, brindándoles herramientas para poder desarrollar habilidades específicas y lograr su autodeterminación.

La transformación, según los referentes, debería tener como objetivo fundamental la intención de favorecer y facilitar modos de vinculación entre todas las personas, con y sin discapacidad, las personas con discapacidad y el resto de la sociedad, promoviendo la construcción de ciudadanía.

“Creo que a partir de la inclusión educativa la sociedad podría sensibilizarse y concientizarse para tomar a la discapacidad como algo más natural de la vida y de esa manera, ir ‘haciendo lugar’ para que las personas con discapacidad puedan tener verdaderos derechos como ciudadanos: derecho a trabajar, derecho a ser sí mismos en la sociedad” (E N° 43, referente de una ONG de la comuna 10).

“Hoy es fundamental profundizar en el tema de la inclusión de la diversidad como valor, porque en la sociedad está muy lejano toda-

vía. Se está hablando mucho, pero cuesta mucho hacerlo y los cambios cuestan (...) pero creo que la educación sería la base de la cual partir a la hora de construir valores que tengan que ver con la diversidad... eso sería fundamental para que la sociedad como un todo entienda que la persona con discapacidad es un ciudadano más, con derechos y obligaciones también” (E N° 4, referente de una ONG de la comuna 10).

“Nosotros brindamos asesoramiento a las escuelas especiales y comunes basándonos en un modelo de fuerte reinserción comunitaria. La actividad nuestra con las escuelas está orientada a evitar que la institución escolar sea puesta en un lugar depositario y en el único vínculo de la persona con la comunidad (...) y en el caso de las escuelas que ya tengan esa modalidad, tratar de transformarlas en algo que conecte más a la persona con la comunidad” (E N° 20, referente de una ONG de la comuna 2).

Desde la perspectiva de las ONG, se demanda la necesidad de que “la escuela”, como institución responsable de impartir la educación sistemática de la sociedad, asuma un rol central en la formación y preparación de las personas para el ingreso al mundo laboral, para terminar así con el “abismo entre el mundo escolar y el laboral”. Se demandan modificaciones en el sistema educativo que puedan generar el deseo de construir una vida autónoma, la automotivación para insertarse en el mundo laboral y la aceptación del medio para trabajar como todas las demás personas.

Introducción al estudio cualitativo en escuelas

La búsqueda de una mirada innovadora centrada en la elaboración de propuestas fue la motivación para seguir investigando en el campo de la inclusión. Entendimos que para promover la inclusión educativa en los diferentes ámbitos escolares del país era necesario, ya no apelar a la obligación del Derecho, sino ofrecer ciertas explicaciones, a la manera de herramientas, de los procesos y actores que intervienen en el logro de dichos objetivos, con calidad.

Se decidió entonces concentrar toda la atención en las “**buenas prácticas**” con relación a la inclusión, entendiéndolas como

aquellas que den lugar a una inclusión de calidad y sostenida en el tiempo.

La investigación, de corte cualitativo, comenzó identificando y profundizando los interrogantes que habían quedado abiertos en los estudios anteriores, como por ejemplo los conceptos de “capacitación docente” y las formas y modos de “apoyo interdisciplinario”. Desde el comienzo se dispuso arribar a nuevos descubrimientos que permitieran crecer en el nivel de profundidad de las afirmaciones anteriores.

La investigación cualitativa resulta una herramienta fundamental a la hora de tratar de conocer, desde la perspectiva de los actores, cuáles fueron los factores que facilitaron u obstaculizaron los procesos de inclusión de niños con discapacidad en la escuela. Asimismo permite reconstruir, desde la mirada de los docentes, las trayectorias educativas de los niños involucrados. Sólo mediante esta metodología fue posible dar cuenta de las dinámicas que operan en el interior de las aulas.

Los resultados de esta nueva investigación no sólo aportan una mirada innovadora de un tema poco estudiado e investigado, sino que también proponen herramientas, estrategias, prácticas que ayuden a los actores involucrados con esta realidad a asumir nuevos desafíos.

La metodología y el equipo de trabajo

Al ser un estudio cualitativo e interpretativo no se definió de antemano la cantidad de escuelas que estarían involucradas en la investigación, sino que se trabajó con un diseño abierto, analizando al mismo tiempo que el campo se fue desarrollando.

De esta manera se incluyeron escuelas en la muestra hasta que los nuevos casos dejaron de aportar nueva información a los investigadores, es decir, se trabajó con criterios de saturación teórica que permiten una gran profundidad en el análisis. Así fue cómo, si bien en un principio no se estimaba necesario incluir en la muestra escuelas especiales, a lo largo del desarrollo del campo se vio la necesidad de hacerlo.

Finalmente, se trabajó **con una muestra de 18 escuelas, ocho**

situadas en Capital Federal y diez en la provincia de Buenos Aires.

El equipo de investigación estuvo compuesto por cinco profesionales de diferentes disciplinas (sociología, psicología y trabajo social) que participaron tanto del trabajo de campo como del análisis.

En cada una de las escuelas se entrevistó a los directivos en forma individual, a los docentes en forma grupal y se hicieron observaciones de los recreos y espacios compartidos. Cada escuela fue visitada como mínimo en tres oportunidades y en los casos en que fue necesario se profundizó pautando nuevas entrevistas.

Remitimos al capítulo de la doctora Edith Litwin, donde se presentan los principales hallazgos de dicha investigación.

II

POLÍTICA

Capítulo 4

Nuestros funcionarios y sus respuestas.
Serie de entrevistas

LA REALIZACIÓN DE ESTAS ENTREVISTAS a funcionarios del Estado se fundamenta en la necesidad de dar cuenta de la visión y experiencia de quienes son responsables de la ejecución y el planeamiento de las políticas públicas.

El eje de este libro son las “buenas prácticas” con relación a la educación inclusiva, tanto en la ciudad como en la provincia de Buenos Aires. Por eso consideramos muy valioso tener registro de los fundamentos y opiniones de quienes llevan día tras día el seguimiento y cumplimiento de los objetivos y prácticas que guían el trabajo concreto de quienes se encuentran al frente a un aula, ya sea de escuelas públicas o privadas, como también de universidades.

El aporte en este capítulo no es realizar una crítica o evaluación de sus tareas, ya que en ese caso el abordaje debería ser más completo y complejo, sino, por el contrario, mostrar cuáles son las políticas que se están implementando acerca de la inclusión y poder constatar cómo se ejecutan en la práctica. La idea central es mostrar una realidad parcial, que dé cuenta de las barreras y facilitadores que encuentran desde su cargo y accionar en el sistema educativo.

La modalidad consistió en realizar entrevistas grabadas, con un cuestionario guía, luego se les mostró la edición realizada y se les solicitó su confirmación para la publicación.

Fundación Par considera que hay muchas instancias y responsables que podrían aportar su mirada y experiencia. Por eso, este capítulo es sólo una primera aproximación a las políticas y prácticas desde el ámbito público y privado, tanto de escuelas como universidades.

Discapacidad e inclusión en la provincia de Buenos Aires

Entrevista a Perla Agosti* y a Silvana Sánchez**

¿Cuántos alumnos concurren a la escuela en los distintos niveles? Cuántos son los niños con discapacidad en la escuela común?

Perla Agosti: —En la provincia de Buenos Aires asisten a las escuelas, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, cuatro millones y medio de alumnos. La gestión privada representa un tercio, es decir, un millón y medio. Ahora, dentro de las escuelas especiales de gestión privada, de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP), que son 160 establecimientos en toda la provincia, la matrícula es de 12 mil alumnos. En cuanto a las integraciones, tomando solamente la mitad de las regiones educativas y solamente en lo que es educación primaria y educación secundaria, hay 1.300 chicos integrados, con proyectos de integración. Pero después hay un número importante de alumnos que no necesitan un proyecto de integración, sino que necesitan la asistencia de sus terapeutas privados. También tenemos chicos en la modalidad “Distancia”, que es la modalidad no-presencial, donde también tenemos muchos chicos que por distintas razones, ya sea por trastornos psicológicos u otros, también están siendo tenidos en cuenta, y así va sumando el número.

Pero esos chicos no tienen proyectos de integración...

Silvana Sánchez: —Lo que no quiere decir que no estén incluidos. Porque ustedes hablaban de políticas inclusivas, entonces el pro-

* Directora técnico-pedagógica de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada.

** Asesora de educación especial del mismo organismo.

Ambas profesionales fueron las personas designadas por Néstor Ribet, director general de Educación de Gestión Privada, para esta entrevista. La profesora Agosti estuvo presente sólo al principio, por eso sus dichos se remiten sólo a la primera parte.

yecto de integración es una estrategia más que tiene la provincia de Buenos Aires para incluir a todos los alumnos. La política inclusiva es una sola, pero tiene diferentes estrategias.

PA: —Claro, porque si no solamente hablamos de personas con necesidades educativas derivadas de una discapacidad. Por ejemplo, acá estamos hablando de una fobia, que son chicos que están incluidos en un bachillerato de alumnos de modalidad a distancia, desde el cual hacemos una excepción a la edad, porque son chicos que tendrían que estar en un establecimiento educativo. Se hace una excepción y de esa forma se los está incluyendo.

SS: —Cuando se piensa en inclusión, la primera política es la de pensar un diseño curricular para todos los alumnos, independientemente de su condición social, cultural. Es decir, lo que los alumnos aprenden en todas las escuelas es lo mismo, discapacitados, no discapacitados, con fobias, con enfermedades diversas, con mayores o menores niveles de pobreza.

¿Cuál es la política para los alumnos con discapacidad? ¿Está estandarizada la forma de articulación, tiene una política o un procedimiento por escrito?

SS: —Los alumnos se matriculan en los dos lugares porque la escuela especial envía a su maestra integradora y su maestra responde en lo estatal, en doble sistema, porque la provincia es una sola y hay un único sistema educativo con dos gestiones. Pero la política educativa es la misma. No es la escuela especial la única que tiene que trabajar, tiene que trabajar con los docentes de las escuelas comunes, con los padres que participan y deben estar informados permanentemente. Pero tampoco pensamos en la inclusión sólo en lo que tiene que ver con el proyecto de integración, porque, también, si el diseño curricular es uno solo, las escuelas especiales tienen la propuesta de la sede. Es decir que la inclusión es también para los alumnos que están en la sede de la escuela. Tienen el mismo diseño curricular con las estrategias de cada alumno. Lo que pasa es que la escuela especial, aquí, no es un nivel, sino que es una modalidad y como modalidad atraviesa todos los niveles; entonces tiene el nivel primario y la formación integral para adolescentes y jóve-

nes con discapacidad, que es la propuesta que se está trabajando en la provincia de Buenos Aires.

¿Qué se está haciendo para trabajar con los docentes de especial, con los padres, con todos? ¿Cómo se está llegando a articular eso?

SS: —Hay una normativa que habla de cómo se configuran y estructuran los proyectos de integración. Es la resolución 2.543 de 2003,¹ que pauta desde ese momento cómo debe organizarse el proyecto de integración, quiénes intervienen, de quiénes es la responsabilidad, cómo se implementa el proyecto, cuáles son los pasos que se tienen que seguir. Está vigente todavía, pero se está elaborando una nueva haciendo los ajustes en función de la experiencia.

¿Todas las escuelas privadas están obligadas a integrar?

SS: —Las escuelas pueden recibir a los alumnos, no tienen la obligación, pero pueden matricular como matriculan a cualquier otro alumno.

¿Pero pueden decir que no?

SS: —Las escuelas privadas tienen su derecho de admisión.

O sea que las escuelas privadas puede rechazar a un alumno, con discapacidad o con diferentes problemáticas.

SS: —Podría llegar a ser. No están obligadas a tomar al alumno. En las de gestión estatal sí deben tomarlo. Lo que pasa es que, también, los alumnos van siguiendo un trayecto educativo a lo largo de su escolaridad. Entonces los equipos van trabajando y van orientando a ese alumno. Esto es lo que debe pasar. Hay que ir viendo cuál es el mejor camino para ese alumno porque hay diferentes alternativas posibles. Siempre hemos pensado la trayectoria escolar de un alumno de manera lineal. Va al jardín, después a la primaria, después a la secundaria. Pero hay un montón de otras alternativas, a lo mejor por desconocimiento, porque las

¹ Se puede acceder al texto de esta y otras normativas de la provincia de Buenos Aires en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm>

escuelas no terminan de comprender o porque los papás a lo mejor no las conocen, que no se llevan a cabo. Un alumno puede ser integrado no sólo en una escuela secundaria. Puede ir a formación profesional, puede ser integrado en una escuela técnica, puede concurrir a una escuela especial de la sede y después, de acuerdo con el diagnóstico educativo, continuar los estudios en una escuela de adultos, luego en un Centro de Educación de Adultos (CENS).

¿Qué es un CENS?

SS: —Es un centro, un bachillerato de adultos. De hecho hay alumnos que están integrados, que son adultos y que están en el bachillerato de adultos, por ejemplo sordos.

¿Hay algún apoyo a las escuelas? ¿Hay recursos para que la escuela privada pueda ser inclusiva, como por ejemplo equipo de psicopedagogas/psicólogos u otros apoyos?

SS: —Siempre que las escuelas lo pidan, sí. Siempre. Porque hay inspectores... Esta normativa, que tiene que ver con la integración, se ha promovido en todos los niveles. Lo que pasa es que a veces algunos alumnos revisten alguna complejidad y culturalmente, socialmente, a veces las personas no estamos preparadas para trabajar con una persona con discapacidad. Porque la discapacidad del otro le está mostrando a la otra persona su propia imposibilidad. Los que estamos en educación especial esto lo vemos, lo sabemos. Hay que ir generando conciencia.

¿En la práctica qué es lo que se hace para estos casos?

SS: —En la práctica, cuando ingresa un alumno que tiene una dificultad o una necesidad educativa que derive de su discapacidad, la institución arma la información, ve y evalúa, y detecta qué necesidades tiene este alumno que lo obstaculizan para aprender. Y más allá de su diagnóstico médico..., porque a lo mejor la mamá no lo cuenta y el alumno ingresa a la institución y aprende como los otros. Entonces la institución no va a necesitar pedir colaboración. Pero tiene que detectar y tiene que ver dónde están los obstáculos para que ese alumno pueda aprender. Y ahí articula con la educa-

ción especial, muchas veces a través de su inspector. Muchas veces llegan los legajos, elaboran ellos el diagnóstico educativo y con el inspector de educación especial, que también está comprometido, con el inspector de psicología, ellos deciden y definen cuál es la mejor alternativa.

¿Tienen ustedes alguna diferencia entre lo que es integración e inclusión?

SS: —La integración es una estrategia más de la política inclusiva para la provincia de Buenos Aires; porque probablemente haya muchos alumnos que no estén incluidos en proyectos de integración y que estén cursando sus estudios. De hecho los hay, como les decía antes, o son alumnos con secuelas de convulsiones reiteradas y demás, que no necesitan la intervención de la educación especial. Entonces la integración es una estrategia más entre otras para garantizar la inclusión de todos los alumnos en el sistema educativo. Se piensa la inclusión cuando ya se piensa en un diseño curricular único, porque si ustedes se acuerdan, hace unos cuantos años había diseño curricular para alumnos con retardo mental, diseño curricular para alumnos con retardo mental leve, moderado, severo. Ahora esta diferencia no existe, es un único diseño curricular y los que tienen que trabajar son los docentes para pensar las estrategias.

¿Cómo se toma la decisión de la inclusión de un alumno con discapacidad en la escuela privada?

SS: —Los docentes dicen muchas veces no saber cómo hacer frente a un alumno con determinada discapacidad. La información ahora es mucho mayor que antes, los inspectores promovemos nuestro trabajo en nuestra área de intervención, las normativas, proponemos la participación de las escuelas. También esto tiene que ver con la forma en que cada inspector encara el trabajo, cómo se promueve.

¿Pero no queda un poco limitado al inspector que corresponda en esa zona?

SS: —Yo creo que son diferentes procesos. Y así como hay diferen-

cias de trabajo con el tema de la integración según la ubicación geográfica, también las hay por cómo se demanda: si los padres demandan, si los padres plantean, si hay equipos directivos que son inquietos en esto, más o menos comprometidos. Porque, en realidad, la política existe, la normativa está, lo que pasa es que a veces hay que pensar que se tiene que ir más allá de esto. Y esto tiene que ver con la cultura, con cómo pensamos, con cómo sentimos, con la visión de apertura, con la flexibilidad de las instituciones. Es un proceso.

¿Y quién decide las integraciones?

SS: —Tiene que surgir del acuerdo de los que intervienen en el proceso educativo de ese alumno. Y ahí, si la escuela propone un proyecto de integración con la escuela especial y la familia dice que no, hay que respetar esa decisión de la familia. O aceptar ese tiempo de la familia para poder aceptar la escuela especial. Aunque la escuela especial es la que va a sostener a ese alumno en el caso de que el alumno tuviera una gran complejidad. Por eso siempre hablamos de la importancia de la escuela especial, de la intervención de la escuela especial, para acompañar al alumno.

¿Cómo se trata el tema de la certificación?

SS: —Cuando el alumno acredita los aprendizajes del nivel, certifica el nivel. Por ejemplo, un alumno sordo tiene un proyecto de integración que propone realizar estrategias que tienen que ver con las modificaciones en el acceso y en el contexto para que pueda comunicarse; aprende el diseño curricular y puede acceder a esos aprendizajes; entonces el alumno merece y debe recibir su certificación por la escuela común. El haber reconocido la Lengua de Señas como segunda lengua en la provincia de Buenos Aires, e incluirla en el marco de una política lingüística enfocada desde el reconocimiento y la atención a la diversidad, permitió importantes progresos pedagógicos en los alumnos sordos e hipoacúsicos. Y me van a decir: “Bueno, pero qué pasa con el inglés”. Del inglés, por la disposición 1.220, que se incluye en la resolución de la que les hablaba, están eximidos, como así también los alum-

nos con disminución motriz de la materia educación física. Quiere decir que el alumno, si es un alumno que puede acreditar los aprendizajes, va a recibir el certificado aunque tenga su proyecto de integración.

¿Y se hace alguna salvedad?

SS: —Se hacen actas. La prescripción tiene que ver con que todos los alumnos tienen que aprender todo, como les decía antes, entonces no se pueden omitir contenidos. Las estrategias tienen que estar específicamente destinadas, quizás, a la cantidad, a la forma en que se presentan; a lo mejor el alumno no puede recibir toda la información junta y la tiene que recibir parcializada. Pero no pueden quitarle el derecho al alumno de aprender todo. En tal caso, si los padres consideran que su hijo tiene que seguir cursando en esa escuela... los contenidos no se deberían omitir, porque si se omiten se está negando ese derecho. Entonces la escuela especial lo que puede hacer es evaluar, asegurar la continuidad de ese alumno en la escuela común y certifica la escuela especial. Pero el alumno puede continuar en el sistema.

¿Y tiene que ir a las dos, tiene que ir a escuela especial también?

SS: —No necesariamente. Esto se define y se decide en función de lo que el alumno necesita, del acuerdo entre los dos equipos, del trabajo con la familia, de la demanda que la familia tenga, de lo que quiere el alumno, porque muchas veces lo que quiere saber al alumno no se le pregunta, y cuando escuchamos lo que los alumnos dicen, muchas veces nos sorprendemos. Nosotros tratamos de que los alumnos estén sentados en las reuniones, escuchando cuando se define qué va a pasar con su escolaridad que no es la de sus padres.

¿Cómo manejan el tema evaluaciones?

SS: —El alumno puede hacer sus evaluaciones y sus actividades, pero quien va a acreditar sus aprendizajes y lo va a certificar, es la educación especial. De todos modos, todavía no hemos llegado a esas instancias, porque esto es de los últimos años, de la última normativa. Tenemos alumnos que están transitando la

escuela secundaria, pero todavía no hemos llegado a la promoción, por lo menos no con esta forma de certificar no homologada con el nivel. Es complejo, pero esto permite al alumno poder decidir qué quiere hacer, sin negarle la posibilidad de que continúe con sus compañeros, pero no certificando y acreditando algo que no es.

¿Cómo se maneja la implementación de recursos para que la escuela pueda ser inclusiva?

SS: —Hay diferentes proyectos interesantes en la provincia de Buenos Aires. Por lo general interviene la escuela especial y a veces intervienen otros organismos, de salud por ejemplo, que también acompañan a los alumnos hasta tanto los padres van viendo qué es lo que su hijo necesita. A lo mejor su hijo está acompañado de un asistente personal sólo para los trayectos, para los movimientos y demás que el alumno tiene que hacer adentro de la institución y no necesita la escuela especial. A veces necesita otros recursos, como el asistente personal o el profesional privado no-docente.

¿El padre accede a eso a través de una obra social?

SS: —El padre lo busca y lo proporciona el padre, porque en las plantas funcionales de las escuelas hay docentes, directivos, equipos de orientación escolar, pero en general no hay nombramientos de cargos que tienen que ver con otras cuestiones, que sí las puede aportar, a lo mejor, la escuela especial. Porque la escuela especial tiene una planta funcional que se especializa.

¿Qué cantidad de alumnos por aula pueden estar integrados?

SS: —No existe normativa que diga qué número de alumnos puede estar en un grado en un año o en una sala. Eso tiene que ver con la disponibilidad de la institución educativa. Para todos es igual. Si la institución considera que es beneficioso para ese alumno, si no hay dificultad con los padres, si el docente no tiene inconvenientes, si la dinámica institucional lo permite puede haber dos, puede haber uno.

¿Y maestras integradoras dentro del aula?

SS: —Tampoco hay normativa sobre esto. Lo que pasa es que muchas instituciones definen un número porque, también, hay otros alumnos en el grado. Bueno los otros alumnos también tienen que ser cuidados.

Queda en la decisión de la escuela.

SS: —Claro. Porque a lo mejor hay grados superpoblados, cursos más pequeños; depende de la institución educativa, docentes que tienen diferentes informaciones y culturas, formas de pensar. Es diversa. La provincia de Buenos Aires es diversa.

¿Tiene un área o un encargado sobre educación inclusiva dentro de su Dirección de Educación Privada?

SS: —Un cargo específico, no. Digamos, la estructura de la DIPRE GEP tiene el Director provincial, la Dirección Técnico Pedagógica, el equipo de asesores dentro de los cuales está educación especial, que en este momento está a mi cargo.

¿Todas las escuelas cuentan con equipos de apoyo?

SS: —Todas las escuelas especiales tienen su equipo. Todas tienen, en su planta funcional, nombrados el asistente educacional, el terapeuta ocupacional, el asistente social, el fonoaudiólogo. Depende de la caracterización de las especiales. Y en las comunes hay escuelas que han nombrado sus equipos de orientación escolar, y escuelas que no. Y en ese caso la escuela sabe que reúne la información. Por eso, es importante poder trabajar con los inspectores, porque ellos elevan la información y los inspectores, el de la escuela común y el de la escuela especial, analizan la situación del alumno y orientamos a la escuela para que trabaje con la familia. Si la familia quiere elegir una escuela de gestión estatal o si quiere elegir una escuela de gestión privada y que atienda qué caracterización de matrícula. Esto sí lo hacemos. Vemos los legajos nosotros, los inspectores. Si está el aporte del equipo de orientación escolar, si es que lo tiene la escuela, mejor; y si no está, la escuela. Muchas veces las escuelas reciben la información de los profesionales particulares.

Con relación a las metas para este año y 2011, ¿qué objetivos sobre educación inclusiva aspira a cumplir, en números, al fin de la gestión?

SS: —La plena implementación de los diseños curriculares que ya están hechos y que hay que implementarlos de lleno, con todo lo que esto implica; Y también encuadrado esto en la política educativa de la provincia de Buenos Aires. La inclusión no persigue un número específico de incremento en la matrícula, sino que tiene que ver con que la gente que está fuera del sistema, digamos los habitantes bonaerenses, puedan estudiar siguiendo el trayecto educativo más adecuado.

Discapacidad e inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Entrevista a Enrique Palmeyro*

¿Cuántas personas hay en edad escolar? De este número, ¿cuántos acuden a la escuela?

—La población escolar, de educación privada, está alrededor de los 261.658 alumnos en la ciudad, contando los niveles inicial, primario y medio.

Como estimación de la población total en edad escolar en la ciudad de Buenos Aires, ¿se maneja alrededor de 478.000 chicos?

—Si nos referimos sólo a esos niveles, puede andar ahí. Hay que pensar que, más o menos, la mitad está en escuelas de gestión estatal y la mitad en escuela de gestión privada.

De acuerdo con los datos que a los que tuvo acceso Fundación Par, de esta suma, el 97% asiste efectivamente a la escuela. Manejándonos con estas cantidades de alumnos, a los que referíamos recién, ¿tienen algún registro de cuántos alumnos con discapacidad hay en la escuela primaria?

—La cantidad de alumnos con discapacidad en los niveles inicial y primario, que asisten a escuela común con proyecto integrador, es de 606 (76 con discapacidad sensorial, 503 mental y 27 motora), censados en un total de 80 escuelas. De ellos 320, son de nivel primario. Más allá de eso, cabe aclarar que nosotros hablamos de integración por dos vías: el chico con discapacidad que va a una escuela común y el chico que está integrado a la educación en una escuela especial. La escuela especial es una vía de integración. En lo que es educación pública de gestión privada, hay escuelas espe-

* Director General de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DGEGP)

ciales que trabajan con muy buena calidad, que tienen muy buenas estrategias y logran tanto lo que es el aprendizaje de la lengua, de la matemática, como la socialización de manera muy positiva. Tenemos datos de ambas cosas: de los chicos que están en la escuela común y en la escuela especial. En total hay unos 600 chicos en escuelas primarias comunes; y unos 2.900 en escuelas especiales. Este último número es preciso. En cambio, el de la escuela común podría tener alguna variación, podría haber algunos otros casos que no están informados, aunque me animaría a decir que no superaría un 10% o un 20%. Por otro lado, existe el tema de la discapacidad no identificada, que es una cantidad difícil de determinar, pero sin duda muy relevante. Se trata de alumnos cuyas familias no han tramitado un certificado de discapacidad, pero que tienen problemáticas importantes. Podés encontrar 20 o 30 alumnos en esta situación en una escuela mediana. Actualmente hay un trabajo intenso de apoyo a la educación de alumnos con discapacidad, en escuelas comunes y especiales. Por ejemplo, a una escuela común que integra alumnos con discapacidad, si tiene siete de ellos se la provee de un maestro de apoyo para las tareas de integración.

¿Sin estar matriculados en la escuela especial, sólo en escuela común?

—Sólo en común. Depende de las escuelas comunes. Tenemos 70 escuelas con proyecto integrador. Hay una disposición de la anterior gestión, del año 2007 (Nº 900/07), que regula el funcionamiento de la integración para dar estrategias. Porque hubo todo un proceso, al principio, más voluntarista, que en algunos casos hasta fue negativo. Porque se largó a incorporar chicos con discapacidad aplicando estrategias no adecuadas y esto terminó en situaciones traumáticas para los chicos con discapacidad, para su familia, para las otras familias, casos donde se fueron todos los pibes y quedaron solamente los que tenían discapacidad. Entonces se empezó a trabajar en un marco de diálogo, no desde una regulación taxativa desde arriba, sino dialogando con los interesados. Es un proceso que cuenta con la buena voluntad de las partes... Entonces se generó un marco que podemos denominar “Buenos criterios para hacer un proyecto integrador”. Y hoy hay

70 escuelas primarias que hicieron ese proyecto integrador con esas pautas.

¿Se puede ver este proyecto?

—Sí, sí. Está a disposición de ustedes y de quien lo requiera una serie de informes acerca de estas experiencias con mayores precisiones y detalles. Los proyectos están presentados, están trabajados y son proyectos para la incorporación a la escuela común de alumnos con discapacidad. Como resultado de eso hay 600 integrados en nivel primario. Hay todo un trabajo de acompañamiento conjunto entre la Supervisión de Educación Especial y la Supervisión de Educación Inicial y Primaria que hace que, no con un sentido coercitivo sino de servicio, las escuelas se hayan ido acercando al organismo con sus proyectos para obtener asesoramiento o el apoyo de la maestra integradora. Hemos generado una circular interna para orientar el trabajo de articulación entre escuela especial y escuela común, pero hay que avanzar más en este aspecto, estableciendo pautas para la utilización de los recursos. Por otra parte hay que tener en cuenta que hay diferentes tipos de discapacidad. La situación es una si la discapacidad es sensorial, motriz y otra si es intelectual, que requieren también estrategias de integración apropiadas. En la escuela común se aprueba un maestro de apoyo para tareas de integración por cada siete alumnos con discapacidad.

¿Esto es siete alumnos en total, en la escuela?

—Cada siete alumnos, un maestro integrador. En general, no hay más de siete, hay pocos casos. Esto es para inicial y primaria. Por lo general no exceden este número, hay casos que sí porque hay escuelas ofrecen una opción muy fuerte...

¿Y en la escuela secundaria tienen registro de cuántos alumnos con discapacidad hay?

—Sí, hay 63 (de ellos 16 con discapacidad sensorial, 17 mental, 21 motriz y 9 de otros tipos). Ahí, además de ser más complicado, también es más factible que haya más casos ocultos, porque el trabajo en los niveles inicial y primario ha sido más sostenido que en

el nivel medio. Entonces, por ahí en el nivel medio hay escuelas que no han trabajado coordinadamente con la DGEGP, y no por ello dejan de integrar. Así como digo que en primaria no creo que haya más de un 10% por fuera de este número, hablando de discapacidad constatable, probablemente en el nivel medio sí haya mucho más que un 10% no informado, porque no hay todavía un trabajo tan abarcativo como en primaria.

¿La integración es decisión de la escuela o hay una decisión política?

—Es una decisión de la escuela que está siendo, cada vez, más regulada y acompañada por el Estado.

¿Si la escuela decide no admitir a un alumno con discapacidad, puede hacerlo?

—No es tan fácil, porque operan los organismos de, por lo menos en la ciudad de Buenos Aires, defensa de los derechos, el Defensor del Pueblo, el INADI y nosotros con ellos. Y en general en un marco del diálogo son atendidos los casos.

¿Están obligadas las escuelas privadas a matricular chicos con discapacidad?

—Lo que pasa es que hay una zona gris, porque la Ley de Derecho de Admisión determina que la escuela no pueda negar la matriculación sin causa. Si la escuela dice: “No lo matriculo porque es discapacitado”, se está metiendo en un problema. Entonces, no es tan fácil que no lo hagan, Pero sí puede pasar que la escuela no diga “No, porque es discapacitado”, sino “No, porque en el curso tal tengo tal situación”. Y eso sí es entendible.

¿Cuántos chicos son integrados por aula?

—Eso varía de acuerdo con la estrategia de la escuela, pero en principio dos o tres, cuatro como excepción (más allá de que tengan o no certificado de discapacidad). Eso tiene que ver con perfiles institucionales. Si la escuela, por decisión del proyecto educativo, incorpora una maestra adicional por curso y tiene un equipo psi-

copedagógico muy bien armado... quizás pueda tener más. Hay algunos que arman estrategias áulicas que permiten. Entonces el Estado no les puede decir “no, más de cuatro no pueden tener”. Tampoco puede decirles “tienen que tener cuatro sí o sí”... Lo que no podría hacer una escuela hoy es decir “no recibo ninguno”. En realidad no debe; y a veces ese no debe se transforma en no puede cuando operan los mecanismos de control. Si el papá va, la escuela dice “no lo recibo” y el papá no se lo dice a nadie, puede quedar ahí. Pero cada vez son más los papás que se lo dicen a varios, entonces empiezan a funcionar estos mecanismos. Yo creo que los casos que se están conociendo no son por la limitación de la escuela de atender. Estamos caminando hacia eso...

¿Hay recursos para que la escuela privada pueda ser inclusiva? Es decir, equipo de psicopedagogos, psicólogos u otros apoyos por ejemplo.

—Estamos iniciando capacitaciones. Ayer, justamente, se hizo una capacitación sobre la enseñanza de la lengua y la matemática para alumnos con discapacidad intelectual. Y estamos diseñando una capacitación para profesionales y docentes en el tema de discapacidad, de trastornos de aprendizaje. Pareciera haber más capacidad para el diagnóstico que para el armado de estrategias didácticas adecuadas. Porque inclusive los profesionales graduados, de hace unos diez años, no salían con estrategias para estas situaciones.

¿Cuál es la política para los alumnos con discapacidad en la escuela privada? ¿Está estandarizada la forma de articulación, tiene una política o procedimiento por escrito?

—Consideramos que resulta adecuado impulsar la integración combinando el trabajo de integración en escuela común, el trabajo de integración de escuela especial y el trabajo de integración de una escuela común con el apoyo de una escuela especial. O sea, hay escuelas especiales que apoyan la integración en la escuela común y ese proceso nosotros lo alentamos y acompañamos.

¿Cómo sería... por ejemplo cursar un día en la escuela común?

—Hay diferentes estrategias. Por ahí va un turno en un lado, otro

turno al otro. Otras veces el alumno se integra plenamente en la escuela común, pero con el acompañamiento del equipo de la escuela especial, porque, a veces, en la escuela común no hay un gabinete psicopedagógico. Es más, una de las dificultades que tenemos es que el aporte gubernamental no reconoce el psicopedagogo en el nivel primario ni en el nivel inicial. Entonces, a veces, el trabajo consiste en que el alumno va a la escuela común, pero sigue siendo acompañado por el equipo de profesionales de la escuela especial.

¿Quién decide adónde va?

—En general, el padre ve las posibilidades que existen y elige el camino. Como les decía, actualmente hay 600 en la escuela primaria común y 2.900 en la escuela primaria especial. Y no es que no exista más demanda de papás que quieran enviar a sus hijos a la escuela común. En realidad, faltan vacantes tanto en escuelas especiales como en escuelas comunes, pero la cantidad de papás que pugnan por ingresar a estas últimas es mayor. Lo que nosotros estamos haciendo es apoyando un proceso gradual, creemos que la cosa no caminaría dejándolo librado a cómo y cuándo las escuelas quieran, ni tampoco por una decisión compulsiva; de hecho esto se va ampliando, gradualmente, año por año con estrategias concretas. Por ejemplo, antes el maestro de apoyo para tareas de integración pagado por educación no existía. Esta capacidad de integración de la escuela común se potenciaría si la obra social acompañara más fácilmente con el maestro integrado, que reconoce el sistema único de prestaciones para personas con discapacidad para estos casos. Entonces creo que hay que ir gradualmente, nosotros estamos caminando así, dando más herramientas para que esto se amplíe cualitativa y cuantitativamente. Estamos combinando lo que la normativa pide, los tratados internacionales, con el apoyo que permita concretar las estrategias; para poderlo hacer se podrá seguir avanzando y evitar que sea algo voluntarista que luego vuelva para atrás. Lamentablemente, a veces, los padres asesorados por especialistas con poco conocimiento del sistema educativo tienden a forzar esta situación de integración en la escuela común como si fuese la única integración educativa válida. Y a veces se generan más retrocesos que avances. Por ejemplo, con el caso de la discapacidad motriz hay un problema. Las

escuelas tienen grandes problemas de accesibilidad... Es algo que hay que ir solucionando. Ahora, la verdad es que es imposible que una escuela por sus propios medios, por lo menos el grueso de las escuelas con los recursos que manejan, pueda poner un ascensor y mantenerlo. Es una inversión muy grande... Entonces, escuelas que cobran \$100 de cuota para cubrir todos sus gastos en personal no docente, mantenimiento, infraestructura, luz, gas, etc., ¿cómo hacen para afrontar una inversión de esta magnitud? Si nosotros la obligamos a recibir al alumno, se genera toda una situación traumática que más que avanzar en pos de la integración marcha en contra. Nosotros tenemos un caso concreto reciente que sirve de ejemplo: le presentamos el proyecto a la CONADIS (Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas) de una escuela de Constitución, \$70 de cuota. Imposible pagar un ascensor. Sin embargo, la escuela dice "Si nos lo instalan, nosotros lo mantenemos", que ya es toda una decisión, porque son \$400 o \$500 por mes que asumirían. Y la CONADIS dijo que no porque se trata de una escuela privada. Cuál es el criterio para que el Estado no apoye un proyecto de estas características en una escuela que se mantiene con menos recursos que una escuela estatal (si se suma lo que la escuela recibe del Estado para pagar los sueldos docentes, más lo que le ingresa por cuotas, se llega a la conclusión que se sostiene con menos recursos que una escuela estatal en la misma jurisdicción). Si los organismos del Estado no acompañamos este proceso con los recursos necesarios, de nada sirve firmar declaraciones en pos de la plena integración. Es todo un trabajo de diálogo que hay que ir llevando adelante. Porque si decimos todo ya, es lo mismo que nada...

¿Y estas 70 escuelas que están, son accesibles?

—No necesariamente... son 70 que tienen proyecto de integración para sus posibilidades de integración, que a veces pasa por alumnos con discapacidad intelectual, a veces sensorial, a veces un poco y un poco, a veces, si es un tema motriz, lo arreglan con el tema del traslado del aula a la planta baja. Pero no siempre es factible eso. Yo creo que habría que lograr un acceso mínimo en la totalidad, en un plazo relativamente breve, dos o tres años; y un acceso integral en una escuela por zona y modalidad.

¿Cómo se trata el tema de la certificación?

—En el nivel primario se le da certificado común, creo que no hay ningún tipo de inconvenientes. En nivel medio, sí sé que se hace una anotación en el libro matriz cuando se requiere un currículo adaptado y por el momento no se le puede otorgar el título; y al padre se le notifica que esta es la situación. Nosotros creemos que deberíamos avanzar hacia una posibilidad de certificarlo de acuerdo con las competencias que el alumno alcance. Hemos presentado una nota al Ministro pidiendo estudiar la situación.

¿Los alumnos con discapacidad pueden estar matriculados sólo en escuela común?

—Sí, de hecho hay muchos que están sólo en escuela común. Los 600 alumnos que ya mencionamos están sólo en escuela común. Yo creo que vale hacer una distinción entre lo que es un alumno con discapacidad en una escuela común y en una escuela especial. Pero en mi opinión, y así estamos trabajando en el organismo, no debe dejar de considerarse integración la tarea educativa de la escuela especial... digo, por ahí se le quiera poner un nombre distinto, pero es un modo de integración el trabajo en la escuela especial. Por lo menos, en la escuela especial de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires. Quizás haya otros tipos de escuelas en otras jurisdicciones donde esto se da de otra forma. Acá los alumnos aprenden a leer y escribir, me refiero a la escuela especial. Y hemos visto casos inversos, de pibes en escuela común, cinco años, es decir quinto grado, que no alcanzan la lectoescritura; porque la escuela los integró de manera voluntarista, sin estrategias adecuadas. En cambio, en el otro lado saben cómo hacer las cosas. Probablemente uno pueda imaginarse una sociedad con chicos con discapacidad plenamente integrados en escuelas comunes, pero creo que, en el “mientras tanto”, la escuela especial cumple un rol. Hay también un tema de recursos que está detrás. En el caso de alumno con discapacidad en una escuela especial, cobra la escuela la cápita de la obra social, que puede ser del orden de los \$3.000, más o menos. En cambio, si va a la escuela común no se le da nada. Entonces hay que ponerse de acuerdo, porque si quere-

mos ir en una dirección, tenemos que poner los recursos en esa dirección. Ahí es donde como Estado tenemos que trabajar, en orientar los recursos, y no solamente en mandarles a las escuelas cosas que no pueden cumplir. Hoy incluso el maestro integrador que la Obra Social reconoce para el apoyo a la integración en la escuela común está en cuestión, y es posible que no se sostenga en 2011. Si se quiere avanzar con la integración en la escuela común, lo lógico sería que la obra social le facilitara los recursos a la escuela para que, cumpliendo con las pautas que acuerden salud y educación, la escuela desarrolle la estrategia de integración.

¿Este tipo de realidades van más allá de las escuelas de Buenos Aires? ¿Son realidades nacionales?

—Sí, pero en la ciudad de Buenos Aires hay más recursos, con lo cual es más grave que trabajemos mal. Porque en la ciudad de Buenos Aires, prácticamente, el total de los alumnos con discapacidad tiene obra social.

Claro, pero ¿estas regulaciones, de qué Ministerio dependen?

—Es el sistema único de prestaciones para personas con discapacidad. Es una entidad donde está la Comisión Nacional de Discapacidad, está el Servicio Nacional de Rehabilitación, hay representantes de organizaciones de personas con discapacidad, pero no está adecuadamente representado el sistema educativo. Nosotros hemos presentado notas, está hablado. Ya llevamos tres reuniones con la directora nacional de Rehabilitación, tuvimos reunión en la Superintendencia de Servicios de Salud, tuvimos reunión con la Comisión Nacional de Discapacidad..., pero lógicamente es un proceso. Quizás sea interesante que los padres vayan acompañando este proceso para ayudar a que se avance en la dirección deseada.

En relación con las metas para este año y el 2011, ¿qué objetivos sobre educación inclusiva aspira a cumplir, en números, al fin de la gestión?

—Estamos empezando a trabajar con COPIDIS (Comisión para la

Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad) para esto. Ver cómo podemos articular con Nación para utilizar recursos de la ley de cheques para infraestructura, al mismo tiempo acordar criterios para utilizar los recursos de las obras sociales para el apoyo del personal (vamos a presentar un proyecto para facilitar la categorización de los equipos de integración de las escuelas comunes). Intercambio de experiencias y capacitación sobre estrategias de integración en el aula de la escuela común Al mismo tiempo profundizar el trabajo conjunto de escuelas especiales, de las cuales hay mucho que aprender, con escuelas comunes. Todo eso va a favorecer mejorar la integración. Nosotros consideramos que si desde el Estado nos limitamos simplemente a realizar acciones prescriptivas, que las escuelas hagan, acepten e incluyan y nada más, no va a funcionar.

Discapacidad e inclusión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Entrevista a Macarena Lucero Schmidt*

¿Tienen registro de cuántos chicos con discapacidad hay en escuela común?

—Esta es una pregunta difícil. En particular porque no todos los alumnos y alumnas con discapacidad tienen certificado de discapacidad, ya que no es obligatorio. Asimismo, hay muchas discapacidades que son transitorias y no todos aquellos que reciben un apoyo son necesariamente personas con discapacidad.

¿Todas las escuelas comunes están obligadas a matricular chicos con discapacidad?

—Sí. Pero es central orientar a la familia y/o al alumno a elegir una escuela que esté en línea con sus intereses y capacidades. Aquí el rol de la Supervisión Escolar es muy destacado, a la vez que los Equipos de Orientación Escolar.

¿Cómo se trata el tema de la certificación?

—La certificación de la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad es un problema en tanto y en cuanto el alumno no pueda alcanzar los objetivos mínimos que impone el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Creo que no es posible establecer una normativa que alcance a cada caso en particular. La complejidad y la forma de abordaje de la trayectoria escolar son tan particulares que creo que debe analizarse caso por caso, cuidando de que cada persona desarrolle al máximo sus capacidades sin descuidar las responsabilidades y expectativas que implica la certificación.

* Directora General de Inclusión Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ex Directora de Educación Especial del Ministerio de Educación de la CABA, entre diciembre 2007 y 2009.

¿Cuál es la política para los alumnos con discapacidad en la escuela?

—La única política es que los niños, niñas, jóvenes y adultos pueden y deben pasar por la escuela y creo que no es menor tener en cuenta la diversidad de la oferta educativa de la ciudad de Buenos Aires. Dentro de cada nivel existen varias modalidades: en primaria hay escuelas intensificadas en arte, en ciencias, en deporte, en lenguas; en el nivel medio no sólo hay pluralidad de bachilleres con diversos títulos, sino también comerciales, liceos, escuelas de arte, técnicas; y en el nivel terciario también hay una oferta muy interesante. Es decir que esta variedad de oferta representa una oportunidad para la integración, ya que se contemplan diversos intereses y capacidades de las personas. Por eso es importante que desde las distintas instancias del Ministerio de Educación se trabaje la “orientación escolar” a fin de que cada persona esté en el lugar que más le guste, potencie sus capacidades y desarrolle sus competencias.

***¿Qué cantidad de alumnos por aula pueden estar integrados?
¿Cualquier escuela tiene esa posibilidad?***

—No hay una normativa que establezca un mínimo o un máximo de alumnos a integrar por escuela y/o distrito escolar. Creo que lo más importante es integrar en la mejor escuela para cada chico. No hay un modelo único de escuela y de integración. Reitero que lo importante es la orientación que se les da a cada alumno y a cada familia.

¿Y el caso en que el chico ya viene con un certificado de discapacidad, por ejemplo, viene de escuela especial, cursó los primeros años en escuela especial y se decide mandarlo a escuela común?

—Existen muchos alumnos que requieren un pasaje transitorio por la educación especial o bien un trabajo simultáneo. El caso más concreto es el de las personas ciegas o sordas, ya que la escuela especial les da herramientas específicas y fortalece estrategias de orientación y comunicación que sólo allí pueden aprender. En general, cuando existen casos que pasaron por educación especial y luego van a educación común, es importante eliminar las barre-

ras para el aprendizaje y generar un entorno escolar participativo. Asimismo, hay que trabajar con las expectativas de la comunidad educativa y crear un entorno de confianza en el alumno para que pueda dar lo mejor de sí.

¿Hay recursos para que la escuela pueda ser inclusiva? Es decir, equipo de psicopedagogos, psicólogos u otros apoyos por ejemplo.

—El apoyo a alumnos con discapacidad que cursan en la escuela común es solicitado a través de los Equipos de Orientación Escolar, previo trabajo con el equipo docente y directivo de la escuela donde asiste el alumno. Es decir, la recepción de un apoyo no es un proceso automático, sino que la institución debe evaluar profundamente la pertinencia y el trabajo a desarrollar con el equipo que venga desde el área de educación especial. La integración escolar constituye uno de los ejes fundamentales de la gestión de educación especial e implica la posibilidad de inserción educativa en la escuela común de los niños/as con necesidades educativas especiales. Se plantea como un compromiso conjunto con actores de otras áreas. La Dirección de Educación Especial gestiona y coordina dispositivos que se constituyen en recursos para hacer posible la inclusión de nuestros alumnos/as. Estos son **maestro/a de apoyo pedagógico**, docentes que trabajan en las escuelas primarias comunes, dentro de la actividad áulica, con alumnos/as que presentan modalidades de aprendizaje que implican el desarrollo de estrategias pedagógicas particulares. La solicitud se realiza en la escuela de origen a través del Equipo de Orientación Escolar (EOE) dependiente de la Unidad de Apoyo al Proyecto Escuela (UAPE). También, está el **maestro/a de apoyo a la integración**, que cumple funciones dentro de la escuela común colaborando y sosteniendo los proyectos de integración de algunos/as alumnos/as, en forma individual o grupal, apoyando los procesos pedagógicos consensuados entre las escuelas comunes de nivel inicial y primario, y la escuela especial o de recuperación a la cual pertenecen. Desde la Dirección General de Inclusión Educativa existen otros dispositivos que coadyuvan a una mejor integración escolar. Está el núcleo de alfabetización para la inclusión, que incluye los programas de trabajo en pareja pedagógica en el primer ciclo (Maestro+Maestro), los grados de nivelación y aceleración. Asimismo, programas recre-

ativos y culturales como Vacaciones en la Escuela, Orquestas Infantiles y Juveniles y Clubes de Chicos y Jóvenes que también convocan y promueven la integración de muchos alumnos con discapacidad. Además de reforzar algunos aprendizajes y contenidos escolares, estas acciones favorecen la integración social de los chicos. En el nivel medio, es muy importante la ayuda de las Becas Ciudad. En este año, 700 alumnos solicitaron beca indicando que poseían alguna discapacidad. Es interesante observar que existe una gran dispersión de esta matrícula, ya que están inscriptos en cerca de 200 escuelas. Esto es muy importante porque denota que estos alumnos están eligiendo escuelas.

¿Cómo se trabaja el tema de la accesibilidad?

—El tema “accesibilidad”, desde mi punto de vista, debe ser considerado desde una perspectiva más amplia que la cuestión de infraestructura o la cuestión física. También hay que entender que, de acuerdo con la discapacidad, los requisitos y los dispositivos para la accesibilidad son diferentes. A modo de ejemplo, para las personas ciegas, un escalón puede representar una diferenciación de espacios y para una persona con discapacidad motora un obstáculo. También es importante tener en cuenta que la cuestión de la “accesibilidad” es algo que se fue construyendo históricamente y que eso representa muchas veces un obstáculo. Como es de público conocimiento, la mayor parte de las instituciones educativas fueron construidas en períodos históricos donde la accesibilidad no era un aspecto central de la formación de los arquitectos, a la par que las personas con discapacidad tampoco estaban aceptadas socialmente, con todo lo negativo que ello implica. En la ciudad de Buenos Aires, en los últimos tres años, se realizó un esfuerzo importante de relevamiento de infraestructura y se trabaja en un proyecto para lograr mayor accesibilidad en las escuelas. Sin embargo, un aspecto que no es menor es el trabajo “pedagógico” de la accesibilidad. Esto es, que ante las dificultades de infraestructura, los equipos docentes de las escuelas deben y pueden hacer esfuerzos de reorganización y redistribución de los espacios. La infraestructura no invalida el potencial del trabajo pedagógico. En razón de esto último, poner la accesibilidad como el determinante para la integración es muy peligroso y, además, falso.

Discapacidad en la Universidad

Entrevista a José Luis Parisí*

Datos generales

¿Hay registros del número de estudiantes universitarios con algún tipo de discapacidad en la Argentina?

—No hay registros concretos, lo que hay es un relevamiento, que fue un poco un disparador de nuestra línea de trabajo, que hizo en el año 2003 la SPU. Esa es la única información, con datos aproximados, que hay sobre estudiantes con discapacidad en el sistema universitario argentino. Habla de una proyección de diecisiete mil estudiantes con algún tipo de discapacidad. Y hay información relevada en algunas universidades por sus comisiones internas. Pero creo necesario explicar que para nosotros no es un dato útil: nosotros trabajamos en la necesidad de generar políticas de inclusión y, si trabajásemos sobre la base del frío dato estadístico (“hay un bajo porcentaje de estudiantes discapacitados”), sería una información que podría manejarse mal, operando en contra del concepto de inclusión. Es necesario comprender que si actualmente hay pocos estudiantes es porque la universidad no está siendo todo lo accesible, abierta e inclusiva que podría ser. Y ahí está el desafío. En varias oportunidades he tenido debates con funcionarios universitarios que me decían: “Ustedes insisten en promover este tema de la discapacidad, pero resulta que yo tengo en toda la universidad cinco discapacitados”. A lo que respondemos: “Justamente, porque hay sólo cinco, cuando debería haber muchísimos más, eso está demostrando que la universidad no es accesible y está excluyendo”. Entonces, el dato estadístico no sirve si se utiliza para argumentar al revés. Y menos aún cuando se usa para argumentar

* Coordinador del Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar, subsecretario de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

la focalización. Estamos a favor de políticas universales. Nuestra meta no es una política para chicos discapacitados, nuestra idea tiene que ver con pensar la universidad de otra manera, realmente abierta a todos.

Entonces, ¿lo mismo sería si tiene algún número de graduados con discapacidad?

—No tengo datos de que esté relevada esa información en la Argentina.

¿Tienen algún registro de docentes o autoridades con discapacidad? Porque la Convención habla de incluir a docentes...

—Registro no tenemos en el programa porque este no tiene entre sus objetivos ese registro. Tenemos la posibilidad de proponer relevamientos, pero con la CIDyDDHH¹ hemos pensado en hacerlo posteriormente a la implementación de algunas acciones sistémicas importantes, que se vienen realizando en dirección a promover la accesibilidad. Preferimos medir impacto, resultados. Insisto, hoy en las universidades siempre hay urgencias, y hay un lógico debate por el destino de los recursos económicos en los espacios de cogobierno. Y la verdad es que un frío dato estadístico podría jugar en contra. Me imagino discusiones como esta: “Tengo tres discapacitados, ¿para qué querés que me gaste doscientos mil pesos para hacerles la facultad accesible?”. Entonces, no conviene plantear el tema desde ahí, en todo caso se lo puede hacer, pero en un análisis global, en términos de la poca capacidad del sistema para incluir población con discapacidad.

¿En qué consiste el trabajo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) con relación a las políticas de inclusión?

—Con referencia a la inclusión de las personas con discapacidad, desde la SPU tenemos en marcha un plan de trabajo que pone el eje en la promoción de la temática en ámbitos universitarios. Más

¹ Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos.

allá del marco normativo vigente² que obliga a las universidades a trabajar para garantizar el acceso de las personas con discapacidad, lo cierto es que los cambios institucionales, necesarios para cumplir con las metas definidas por las leyes, vienen cumpliéndose de forma paulatina y heterogénea. Nosotros comenzamos abordando la temática desde un aspecto restringido, el de la accesibilidad física. Pero ese fue el disparador de otras acciones. Sobre esa línea de trabajo definimos una agenda año tras año que tiene como idea central apoyar la red universitaria que trabaja desde hace tiempo la problemática de la discapacidad: la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH). Fortalecerla en su carácter de red y apoyar su agenda de acciones. Porque la universidad en su autonomía se autolegisla. Por ello entendemos que la manera óptima de promover ciertas políticas es acompañar aquellas acciones que son promovidas desde las propias universidades.

¿Pero el fundamento desde el cual trabajan es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad?

—En ella están los fundamentos. Pero nosotros vamos más allá. Porque a partir de ella logramos generar iniciativas y estrategias, no sólo dentro de la Secretaría de Políticas Universitarias, sino dentro del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que reúne a todos los rectores de las universidades nacionales y que tiene un rol muy importante a la hora de proponer políticas para el sistema universitario. En primer lugar, en el marco de nuestro programa de Apoyo al Bienestar Universitario, comenzamos con un proyecto de capacitación sobre accesibilidad física en obras y edificios universitarios. El programa, de carácter regional, comenzó a visibilizar la temática en áreas institucionales que tienen a su cargo el diseño y la ejecución de obras edilicias. Un poco después, la CIDyDDHH presentó al CIN un Plan Integral de Accesibilidad,

2 Convención Internacional N° 26.378/08 sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; Ley Nacional 24.314/94 sobre Accesibilidad de Personas con Movilidad Reducida y Ley Nacional 25.573/02, modificatoria de la Ley de Educación Superior.

que fue aprobado mediante la resolución del Comité Ejecutivo N° 426 de 2007. Dicho plan fue presentado a la Secretaría de Políticas Universitarias. Y, de esta forma, la iniciativa tuvo el peso suficiente para que, a fines de 2009, surgiera una respuesta política concreta. Así, en materia de accesibilidad física, se va a cumplir un año del lanzamiento del programa denominado “Accesibilidad en las universidades nacionales”, que está invirtiendo para este año veinte millones de pesos para adecuaciones edilicias en edificios existentes. Esa es un poco la idea, yo les podría comentar sobre todas las líneas de nuestro programa. Pero me importa remarcar que nuestra política central en el tema es acompañar a la CIDyDDHH en todo el trabajo que hace hacia adentro de cada universidad y en su institucionalización. Aportándole recursos para sus encuentros, financiando un portal universitario que va a ser de soporte para el funcionamiento de la red, promoviendo dentro de cada universidad la creación de una Comisión de Discapacidad, promoviendo, donde la hay, que se institucionalice, que pase a ser un espacio de consulta de los rectorados y de propuestas universitarias.

¿Hay alguna otra acción que afecte a los alumnos con discapacidad?

—Sí. Existe en ámbitos de la SPU el Programa Nacional de Becas Universitarias. Este es un programa muy importante, con una inversión para este año superior a los doscientos millones de pesos (sumando los tres programas que se llevan adelante: Programa Nacional de Becas Universitarias, Becas TIC, Becas Bicentenario). Existe en este programa un sub-programa específico para personas con discapacidad sin cupo, por lo que los alumnos discapacitados acceden a la beca sin determinados requisitos académicos que sí son requeridos para los estudiantes sin discapacidad.

¿Es una beca económica?

—Sí, tres mil pesos anuales. En torno a ese programa, se reúne periódicamente una comisión de adjudicaciones, donde participan representantes de redes universitarias, de fundaciones, sociedad civil y organizaciones gubernamentales. Tal es el caso de la

Comisión Nacional de Discapacidad (CONADIS), que tiene su representante. Como dato interesante, recuerdo que a veces ocurrió que hubo muy pocos inscriptos al sub programa de Becas para Discapacitados. De hecho, se becaban a todos los que se inscribían. Ese es un dato interesante que estaba marcando que, incluso habiendo apoyo económico disponible, muchos chicos con discapacidad no estaban dispuestos a emprender el ingreso a la universidad. Y ahí es fundamental, tal como decías antes, el trabajo con el secundario. Primero, porque al chico ya en el secundario no se lo alienta a que pueda pensar en estudiar en la universidad. Y, en segundo lugar, porque se precisa un compromiso mayor de las jurisdicciones en la difusión de la oferta de becas universitarias, antes del egreso del secundario.

Accesibilidad

La principal línea de acción entonces es la de accesibilidad...

—Sí, estamos trabajando fuerte con eso a partir de la aprobación del Programa de Accesibilidad desarrollado desde el área de infraestructura universitaria de la SPU, con la que cooperamos de forma cotidiana y con muy buenos avances. Y la CIDyDDHH ha tenido un lugar importantísimo en la definición del nuevo programa de accesibilidad. Treinta y una universidades están participando con sus proyectos de adecuación de edificios para hacerlos accesibles. Veinte millones de pesos invertidos para este año. Y el otro salto importante para nosotros, tal vez el más importante, ha sido lograr junto a la CIDyDDHH que se instale la temática en la universidad, en particular en aquellas donde no había ni una sola persona que se ocupara del tema discapacidad. Proponiéndoselo a las áreas de Bienestar y Asuntos Estudiantiles; exhortando a las autoridades a cumplir con la normativa vigente; convocando a las personas involucradas, al arquitecto, al proyectista del área de obras, a capacitaciones para comenzar a empaparse del tema. Desde lo normativo a lo técnico. Capacitarse con pares, con gente que sabe del tema, que son universitarios también. Eso para mí es el logro más importante, porque ese arquitecto mañana puede no tener el financiamiento de

este programa nuevo de accesibilidad, pero, seguramente, cuando lo convoquen a diseñar un edificio “desde cero”, lo va a diseñar accesible, porque ya contará con la capacitación y el entrenamiento necesarios para cumplir con la ley. Y este es un tema prioritario. No estamos tan mal de normas como de apego y conocimiento de ellas. Entonces, muchas veces no es un problema de normas ni de recursos. Es un problema de falta de compromiso de todos por hacer visible un tema y preocuparnos por informar, capacitar y controlar. Y este es el tercer punto que para nosotros es central: lograr que la comunidad universitaria sea la que construya la política, porque de esa forma se fortalece una cultura institucional, que trasciende una gestión.

Situación de accesibilidad en lo comunicacional y pedagógico

¿Cuáles son los próximos desafíos a encarar en el tema?

—El desafío del tema en general es grandísimo, por eso digo que está todo por hacer. Porque incluso, tomando un tópico sólo de la discapacidad como es la accesibilidad, recién estamos trabajando con la accesibilidad física. Está el tema comunicacional, está el tema de las bibliotecas, el tema currículo, el tema de ayudas técnicas, en definitiva, de todo un nuevo paradigma: que el docente o funcionario entienda que ante la presencia de un alumno discapacitado no tiene una situación especial, sino, en todo caso una realidad que lo interpela respecto de su compromiso por pensar y diseñar los ámbitos universitarios con características universales. Entonces hay que trabajar, y no es sencillo, sobre todo con la gente que tiene más años dando clases, que tiene toda la buena voluntad, pero que tiene la idea del discapacitado como un desvalido, pobrecito, al que hay que ayudarlo, consentirlo, acompañarlo, facilitarle todo, y con el que todos tienen que ser “buenos”. Eso no es lo que un discapacitado espera. Eso responde a un paradigma que debemos cambiar.

Adaptaciones de contenidos curriculares y en el dictado de clases

En cuanto a las adaptaciones curriculares o para el dictado de una clase, ¿cuáles son las resistencias más complejas de superar?

—Ustedes pueden relevar experiencias con la gente de la CIDyDDHH. Ellos cuentan casos de alumnos discapacitados a los que un docente se negó a tomarles examen. U otros peores. Hay muchas resistencias y creo que tienen que ver con el miedo, con el no saber cómo manejarse. El principal motivo de los prejuicios es la ignorancia. Uno entiende que el cambio de un paradigma no es de un día para el otro. Por eso nuestra propuesta es la de participar en talleres, escuchar, dejar un poco a un lado los prejuicios y hablar. Y darles la oportunidad a quienes están mejor preparados de hacernos reflexionar. Existe una infinidad de situaciones que se pueden cambiar, para mejor, en el ámbito de la universidad, y sin recursos. Y no sólo estamos hablando de cambios conceptuales, sino de cosas que tienen que ver con el funcionamiento de la universidad, en cuestiones que tienen que ver con las formas en las que el aula desarrolla sus trabajos. No es un tema de dinero centralmente. Entonces ahí es dónde, autonomía y cogobierno mediante, todos son actores. Los chicos con discapacidad, sus familias, sus compañeros, los docentes, el personal universitario, los miembros de la Comisión. Y otro punto importante es que el abordaje del tema tiene que ser inter institucional y multidisciplinario. Nosotros hemos insistido en esta idea de que la Comisión de Discapacidad, si es que se institucionaliza en el Rectorado como un área específica, tiene que evitar ser un “raviol” más del organigrama. Sino que debería aspirar a ser un área que dependa del rector, capaz de proponer acciones transversales y articuladas a todas las áreas.

¿Con qué otras acciones desarrollan las líneas institucionales que comentó antes?

—Desarrollamos capacitaciones, organizamos y co organizamos encuentros y brindamos apoyo en acciones puntuales (publicaciones, sitios webs, etc.). Y otorgamos apoyo económico, modesto,

pero muy bien orientado. No porque lo hayamos definido nosotros, sino porque elaboramos nuestro plan de acción en función de las propuestas y del consenso, tanto con la CIDyDDHH, como con la red de áreas de Bienestar (RedBien). Ello genera una sinergia que aumenta la eficiencia y eficacia de los recursos asignados. Y otorga legitimidad a nuestra acción, en tanto surge de pensar la política entre todos los actores involucrados.

Y legitima también el trabajo en las universidades...

—Totalmente. En particular a los integrantes de la CIDyDDHH de cada universidad. Centralmente porque es muy difícil, para una autoridad, negarse a trabajar en este tema de la discapacidad cuando viene impulsado por la SPU, más la RedBien, más una Comisión del CIN, una comisión legislativa y finalmente la CIDyDDHH. Y nadie puede enojarse por eso. En primer lugar, porque la autonomía es un ejercicio enmarcado en la ley (y hay convenciones y leyes que nos están obligando a concretar políticas de inclusión). Y, en segundo lugar, porque este ejercicio de articulación interuniversitaria e interinstitucional es algo muy valorado y alentado por todos quienes aspiramos a la construcción de un verdadero sistema de educación superior. Es decir, la autonomía va acompañada de la responsabilidad social e institucional. Y, además, hay una cuestión de pertinencia: ¿cómo imaginar la universidad pública y reformista, en toda su dimensión conceptual, sostenida por todos, con el aporte de todos, si no es capaz de recibir en su seno a todas las personas, sin distinción de ningún tipo?; ¿cómo imaginar que esa universidad pública va a servir a la sociedad que la sostiene, si no es capaz de transformar aquellas situaciones de desigualdad social que sufren las personas con discapacidades?

¿Son las universidades las que tienen que pedirles ayuda, por ejemplo para el caso del Programa de Accesibilidad?

—No, hubo una convocatoria a las universidades. Ellas debieron presentar, al Área de Infraestructura de la SPU, un proyecto de obra, que apuntara a transformar un edificio universitario en accesible. Pero quiero destacar que el diseño de esa convocatoria fue

trabajado desde su inicio con el aporte de la CIDyDDHH y de las áreas de Bienestar Universitario de las UUNN. El plan comenzó con una etapa de relevamiento de la infraestructura edilicia. Luego vino otra etapa, que fue la de diagnóstico. En ambas, comprometimos la “expectativa del usuario”, como se le denomina. Es decir, la mirada de la comunidad universitaria, de las áreas de discapacidad y de las áreas de obra e infraestructura universitaria. Ahora el programa acaba de concluir la etapa de evaluación de los proyectos. En estos días se están firmando los convenios-programa para el financiamiento, con las primeras dieciséis universidades. Un dato muy interesante es que las universidades firmantes se comprometen, como contraparte, a realizar un aporte importante en relación con el mobiliario, con el equipamiento y con tener en cuenta la pauta de accesibilidad física en todas las obras que emprendan a futuro.

¿Cómo comenzó el trabajo de la SPU en relación con la discapacidad?

—Desde que la SPU propuso esta línea de trabajo, hasta la creación del Programa de Accesibilidad, hubo un camino recorrido. Comenzamos en el año 2007, convocando a un equipo de la Universidad de Mar del Plata, integrado por Liliana Díaz y Nora Demarchi. La primera de ellas en aquel momento era responsable del Área Bienestar de esa universidad y es una experta que integra la CIDyDDHH. La segunda proviene de la Facultad de Arquitectura, también integra la CIDyDDHH y es nuestra referente en el tema de la accesibilidad física y diseño universal. Con ellas, comenzamos a desarrollar capacitaciones a todos los equipos de infraestructura y obras de las universidades nacionales. Estas capacitaciones fueron organizadas regionalmente, siguiendo el diagrama de los CPRES (Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior). Estos distribuyen al país en siete regiones universitarias. El elemento central que ayudó al éxito de esta convocatoria fue que existen convenios y leyes nacionales vigentes que establecen pautas específicas e ineludibles para diseñar y construir edificios universitarios accesibles. La convocatoria a esa capacitación en cada región universitaria en modalidad de taller fue permitiendo generar un espacio am-

plio, interdisciplinario e interinstitucional. Se incorporan los referentes de las comisiones de discapacidad, gente de áreas de bienestar, cátedras de arquitectura, colegios profesionales. Y esto ha ido permitiendo que se genere una instancia de discusión mucho más rica, más allá del análisis de la normativa vigente y del diseño universal. Digo, un espacio horizontal, que contribuye a instalar la temática, a visibilizar otros temas y otras asignaturas pendientes en relación con la discapacidad en las universidades.

¿El programa de Apoyo a Políticas de Bienestar comprende a la universidad pública o tiene algún vínculo con la universidad privada?

—Sólo trabajamos con universidades públicas, independientemente de que en algunos programas de otros ministerios, con los que nosotros operamos, nos encontramos con universidades privadas. Tal es el caso, por ejemplo, del Ministerio de Salud con programas vinculados con control de tabaco, nutrición y actividad física.

¿La universidad privada establece algún tipo de contacto con la universidad pública? ¿Tienen los mismos requerimientos para su acreditación?

—La universidad privada tiene las mismas pautas de acreditación que la universidad pública. De hecho, el Consejo de Universidades que define las pautas de acreditación está integrado también por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas. Es decir, poseen las mismas pautas que las públicas para acreditar sus carreras. En realidad, en lo personal, creo que hay todavía una asignatura pendiente: en las pautas que utiliza la CoNEAU para evaluar y acreditar a las carreras de arquitectura todavía está bastante ausente de los contenidos curriculares la temática de la accesibilidad física. Digo, existiendo leyes vigentes, que obligan a diseñar y construir los edificios de uso público (privados y públicos) accesibles, estos contenidos están ausentes de la mayoría de los planes de estudio de las carreras universitarias. Pero estamos trabajando para elevar una propuesta al Consejo de Universidades en este sentido.

¿El trabajo que realiza esta Secretaría con relación a discapacidad se articula con el área de Enseñanza Media?

—No en el programa a mi cargo. Sí hay otros programas en la SPU que trabajan con la articulación universidad-nivel medio.

Discapacidad en la Universidad

Entrevista a Juan Antonio Seda*

Datos generales

¿Tienen conocimiento de la cantidad de alumnos con discapacidad que asisten a la Universidad y qué porcentaje representan del total?

—No, no hay censos. La Universidad no tiene censos desde hace muchos años y es posible que no tenga censos. A su vez hay otro conflicto ahí, que va más allá de lo operativo y es más de fondo, y que es hasta qué punto vos podés exigir que la gente obligatoriamente declare una discapacidad. Entonces, lo que estamos haciendo es pedir que en las inscripciones, cuando la gente ingresa, declare, no es obligatorio, algún tipo de discapacidad y qué tipo de adaptación necesita. Pero sabiendo que no va a ser representativo ese dato. Hay mucha gente que tiene discapacidad y tiene todo el derecho de no declararla.

¿Hay docentes o autoridades que tengan algún tipo de discapacidad?

—Sí, muchos. Docentes muchísimos.

¿Tienen idea de la cantidad de alumnos con algún tipo de discapacidad que se hayan graduado?

—Hay miles, aunque es difícil llevar estadísticas sobre quienes ya egresaron.

* Coordinador del Programa Universidad y Discapacidad, subsecretario de Extensión de la UBA y director de Carrera y Formación Docente (Facultad de Derecho). Profesor de Derecho de Familia y Sucesiones.

¿Qué tipos de discapacidades prevalecen entre los estudiantes?

—Muchos estudiantes con discapacidad motriz, aunque aclaro que no existen estadísticas.

Accesibilidad

¿Este edificio (la Facultad de Derecho de la UBA) está adaptado en términos de accesibilidad edilicia?

—Siempre se puede adaptar un poquito mejor, pero ya tiene rampas, ya tiene ascensor, ya tiene ingreso por la puerta principal, tiene baños adaptados. Ediliciamente estamos bastante mejor que la mayoría de las universidades estatales y privadas.

¿Las demás facultades también tienen adaptaciones edilicias?

—Están en proceso. Hay facultades un poco mejor y otras... Por ejemplo, la Facultad de Ciencias Sociales inauguró un edificio nuevo. Ese edificio nuevo, en la calle Santiago del Estero, es accesible. Ya está hecho accesible. A los edificios más antiguos hay que hacerles obras e ir adaptándolos, pero hay muy pocos que sean absolutamente..., inaccesible no hay ninguno. Ahora, hay edificios donde nos gustaría que la entrada, por ejemplo, estuviera mejor ubicada. Vos vas al pabellón 3 de Ciudad Universitaria y el ingreso es por atrás. Hay un ingreso, se entra bien, pero nos gustaría que tuviese un ingreso adelante. Acá hace unos años había solamente un ingreso que era una rampa en el estacionamiento. Estaba bien, la gente podía entrar, pero lo que queríamos era que también hubiera otra rampa en la puerta principal. Y además queríamos sacar esa idea de que una rampa en la entrada iba a modificar negativamente la estética; y la verdad es que no. Había mucha gente que decía “No, no se va a poder hacer, va a quedar feo”, y no quedó feo. Después seguís por la escalera y allí no hay suficiente declive como para hacer rampa, entonces lo que se hizo fue poner un elevador de silla. Así los alumnos o cualquier persona pueden entrar con su silla de ruedas por la puerta principal. Eso es lo que quisiéramos para todas las facultades.

Accesibilidad en lo comunicacional y pedagógico

¿Realizan capacitaciones en relación con la temática de discapacidad para personal docente y no docente?

—Sí. Por ejemplo, en la Facultad de Derecho el Programa Universidad y Discapacidad está ubicado dentro de la Dirección de Formación Docente. Eso implica que todos los auxiliares docentes que hacen su formación pedagógica incorporan la idea del programa, o sea los contenidos del programa.

En cuanto a las adaptaciones curriculares, ¿las van manejando caso por caso o hay alguna generalización?

—Hay pautas generales, pero después, como cualquier adecuación, hay que darlas muy en detalle. Pero tenemos algunas pautas generales, por ejemplo temas más complejos como esto de los chicos que no pueden escribir o no pueden leer, que hay varios chicos cuadripléjicos. Bueno, el tema del *multiple choice* ha resultado, fue una buena solución. Ahora, también hay profesores que dicen: “Mirá, yo prefiero, antes de tomarle un *multiple choice*, tomarle un parcial domiciliario”. Son como variantes dentro de las adecuaciones. Lo mismo con los alumnos ciegos. Hay alumnos que son ciegos y no tienen ningún problema con dar un examen oral. Ahora, hay profesores a los que no les gusta tomar examen oral, entonces lo desarrollan a través de un software. La Facultad compró el *Open Book* y tiene el *JAWS*, dos programas de traducción. Tenemos convenio con asociaciones que trabajan la edición de materiales especialmente para *JAWS* como Tiflo-Libros. Así que el material está prácticamente todo a disposición, en CD o acá mismo en la computadora de la Facultad.

¿Pero a estos recursos se tiene acceso sólo en la Facultad de Derecho o en otras facultades también?

—Hay otra facultad que también lo tiene, que es la Facultad de Sociales que lo tuvo el año pasado. Lo ideal es que lo tengan todas las facultades. Por ahora el programa está en Derecho y en Sociales. Ojalá que en algún momento lo tengan todas.

¿Para el dictado de las clases tuvieron que trabajar algún tipo de adaptación?

—Ha pasado en otras facultades donde especialmente sí tuvimos que hacerlo. El caso de una chica sorda, en la Facultad de Veterinaria. Hubo que adaptarle la forma en que se daban las diapositivas porque se daban diapositivas con la luz apagada y ella lee los labios. Entonces hubo que hacer una parte, tampoco fue nada traumático, una parte del aula donde estaba el profesor con la luz prendida y la alumna veía. Pero esa fue una primera adaptación. Después se vio que tampoco alcanzaba del todo. Entonces lo que se hizo fue adelantarle, se vio que primero ella tuviera el material, así iba a la clase preparada.

Y para ese u otros casos, ¿se pensó en alguna otra adaptación, como incluir un intérprete de señas en la clase?

—La solución no debería ser poner a un intérprete de señas en al aula, primero porque estás perdiendo mucha autonomía. Pero no solamente por eso, sino también porque no estás modificando la forma de dar la clase. Entonces para nosotros lo óptimo sería que el docente cambiara la forma de dar la clase, adelantando el material o de alguna otra manera. Adelantando el material sería una buena manera, con tutorías para que esa persona participara generando redes con los otros compañeros de clase. Si vos traes un intérprete es como que la Universidad no tiene que tocar nada. Y nosotros lo que decimos es que la discapacidad nos tiene que llamar la atención para cambiar muchas cosas de la comunicación, de la forma de dar clases, de la forma de ver al “otro”. Tiene que ser una oportunidad para reformular el conocimiento académico. Y de esta manera no estamos reformulando nada, estamos diciendo “Bueno, trae su bastón, su lazarillo, su intérprete y nosotros estamos igual”

Y con respecto a las formas de evaluación, ¿hacen adaptaciones?

—El programa entero se inicia a partir de la inquietud de algunos profesores que consultaron con el departamento pedagógico: ¿cómo hacer para tomarle examen a un alumno que no podía

hablar y que no podía escribir? Bueno, lo atendimos, nos entrevistamos un par de veces con él, después nos entrevistamos con el alumno, con la familia y lo resolvimos bastante sencillamente... a través de un *multiple choice*. Hubo que diseñar el instrumento de evaluación. Pero no era algo tan diferente del tipo de examen que se venía tomando, si bien no es común para la carrera de abogacía ese tipo de examen.

Abordaje de la discapacidad en la institución

Institucionalmente, ¿de quién depende el tema?

—Hay facultades donde el área de discapacidad depende de la Secretaría de Extensión Universitaria; en otras del área académica. Este último es el caso de la Facultad de Derecho, y tratamos siempre de mantenerla ahí por el impacto en la formación docente. Si estudiás un profesorado acá vas a tener una clase entera y material sobre discapacidad. Por supuesto, vos decís: “En una clase no va a ser un especialista”. Pero va a tener en claro el mensaje institucional, va a saber que hay un programa, va a conocer los casos, va a haber analizado cómo otros profesores resolvieron situaciones, y se les da bibliografía.

¿La temática de la discapacidad está incluida en todos los planes de estudio de las carreras?

—En la Carrera de Abogacía está en varias materias. En Derechos Humanos, en Derecho de Familia, en seminarios específicos, en varias materias se trabajan las leyes nacionales, en Derecho Laboral también, se trabajan leyes y los tratados internacionales.

¿Son materias optativas u obligatorias?

—Las primeras —Derechos Humanos, Derecho Laboral, Derecho de Familia y Derecho Civil— son materias obligatorias. Y después hay seminarios específicos y hay cursos de Extensión Universitaria, gratuitos y abiertos a otras carreras y a la comunidad. En este momento estamos dando un seminario gratuito de formación en discapacidad.

¿Como comienza el Programa Universidad y Discapacidad en la UBA?

—El programa nació en distintos lugares. En la Facultad de Derecho hubo, en el año 2003, un alumno que tuvo un accidente de parto y quedó cuadripléjico. Es un chico que no tiene ningún tipo de problema mental, pero sí tiene totalmente reducida su movilidad y casi no puede hablar. Entonces viene en silla de ruedas con la madre. El profesor de la primera materia, que se llama Derecho Civil, llama a la Secretaría Académica y allí lo derivan con la Dirección de Carrera y Formación Docente, para que atendamos a un profesor que tenía una consulta pedagógica. Así que quedamos en contacto con ese alumno. Algunos profesores que fue teniendo en la carrera pedían asesoramiento y otros, ya con la experiencia que el alumno les transmitía, ellos mismos hacían el examen. Hoy es ayudante mío en el curso de Familia. Y vino ese alumno, vinieron otros..., también en ese caso se dio que la familia lo difundió. Entonces se enteraron del diario *Página 12* y sacaron un artículo. A partir de esa nota, donde yo les contaba esto, nos llaman de la Comisión de Discapacidad de la Cámara de Diputados de la Nación. Incluso, cuando se publica la nota, me llama Carlos Eroles, quien trabajó muchos años en el tema de Derechos Humanos y específicamente en discapacidad, y como lo conocía de la universidad de actividades conjuntas, le comento que nos habían invitado a la Cámara de Diputados y lo invito a que venga. Cuando vamos juntos tuvimos muy buena recepción, declararon el programa de interés parlamentario.

¿Cuándo pasa a ser estrictamente un Programa en el nivel institucional?

—En 2007. En el año 2006 organizamos las Jornadas Nacionales de Universidad y Discapacidad, con todas las universidades del país acá en la Facultad de Derecho.

Pero el primer acercamiento de la Universidad hacia la discapacidad, mostrándose abierta a recibirla, esta primera inquietud, ¿de dónde surge?

—Surge en los pequeños casos. Los pequeños casos van abriendo brechas. O sea, si una persona pide una rampa, esa rampa después queda para los que vienen atrás. Ahora, también eso va llevando a crear núcleos de estudio, equipos de investigación, equipos de trabajo, docencia, que van elaborando material y van poniendo en alerta a la institución acerca de que es una obligación estar preparados para los que llegan. Por eso es que quizás no me interesa tanto saber cuántos hay. Porque quizá hay gente que no ingresa porque no ve abiertas las puertas, siente que no existen posibilidades para alguien con discapacidad. Así que nuestra obligación es abrirle las puertas a esa persona.

¿Todas las facultades están representadas en el Programa de Universidad y Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires que Ud. coordina?

—Sí. Lo que se hizo en su momento fue pedirle a la Secretaría de Extensión Universitaria que enviara una nota a todos los decanos, pidiéndoles que nombraran a una persona o representante; no sólo a las facultades sino también a los colegios, ciclo básico, a todos los organismos de la UBA. Participan, por ejemplo, la obra social, los gremios docentes y el gremio no docente; están invitadas todas las áreas de la Universidad.

¿Cómo es la dinámica?

—Tenemos bastantes tareas encaminadas y vamos comentando lo que pasó en cada facultad. De ahí surge un proyecto de investigación, un proyecto de extensión, el seminario, vínculos con otras entidades... en estas reuniones mensuales vamos viendo el desarrollo del programa. Hablamos caso por caso de lo que fue pasando en cada facultad, y también se generan proyectos nuevos. En investigación, por ejemplo, estamos trabajando sobre adecuaciones curriculares universitarias, que incluye un relevamiento de las normas, no solamente aquellas que hablan genéricamente del Derecho a la Educación y la Discapacidad, sino, también, de las que hacen a la cursada y a la aprobación.

¿Hay algún tipo de trabajo de sensibilización con los docentes sobre el tema? ¿Se los capacita de alguna manera?

—Los docentes saben leer muy bien las señales de la institución. Si la institución les dice “Es importante que no tengan ningún tipo de actitud discriminatoria hacia una persona con discapacidad”, el docente va a adecuar sus prácticas. Si, en cambio, ve que hay tolerancia a actitudes discriminatorias... Nosotros incorporamos el planteo de la igualdad, trabajamos desde la perspectiva de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, y la neutralidad en el pronóstico. Y somos muy explícitos.

¿En este espacio (el área que se ocupa del tema discapacidad en la Facultad de Derecho) pueden venir los docentes a pedir asesoramiento, pero también pueden venir los alumnos a decir qué les pasa...?

—Si. Docentes, estudiantes, graduados y no docentes también. Pueden venir a pedir asesoramiento o pueden venir a reclamar por alguna actitud que hayan visto. A veces son actitudes discriminatorias y a veces son situaciones que hay que resolver, por ejemplo las rampas, los ascensores.

Con respecto a la resistencia de algunos docentes, ¿es un tema que se fue superando con el tiempo o es algo que persiste?

—Es posible que haya una especie de estereotipo en el docente con relación a sus alumnos y que se puede expresar en el momento de la evaluación: puede no estar evaluando solamente si el alumno sabe o no sabe del tema, muchas veces está evaluando el futuro de esa persona, está haciendo un pronóstico de cómo se va a desempeñar como profesional. He escuchado muchas veces que un docente, cuando habla de una persona con discapacidad, dice “¿Cómo lo voy a aprobar si después no va a ejercer, no va a poder ir a Tribunales?”. Y eso está muy presente, está vinculado a un estereotipo de que el abogado tiene que ser de esta manera, tiene que dar esta apariencia. Se va abriendo eso, se va aflojando muy poco a poco, porque, también, se está viendo que no hay una sola manera de ejercer la abogacía, hay muchas opciones laborales. Está el litigio profesional, uno puede tener un estudio propio, puede trabajar en un estudio más grande, puede trabajar en la Justicia, puede trabajar

en una empresa, asesorar, puede dar clases, puede dedicarse a una investigación.

¿Cómo hacen para que los docentes vayan entendiendo esto?

—Incorporamos el planteo de la igualdad, trabajamos desde la perspectiva de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, y la neutralidad en el pronóstico. Creo que lo mejor es entrar contra el prejuicio por el lado de la justicia y la igualdad de oportunidades, no por el lado de la amenaza. Pero si es necesario, hay que amenazar. Si un profesor persiste en una posición de prejuicio y de discriminación, hay que decirle “Esto va contra la ley y puede venir contra la Facultad, y la Facultad va contra ustedes”.

Abordaje de la discapacidad puertas afuera de la institución

¿Tienen relación con otras instituciones que aborden el tema de la discapacidad?

—Sí, muchísimas. Estatales y privadas. Los invitamos a nuestros seminarios.

¿Ustedes se contactan con organizaciones especializadas si no saben cómo resolver algún problema con un alumno?

—Tratamos de buscar ese contacto. Pero a veces son las propias organizaciones las que se acercan. La Confederación Argentina de Sordos, por ejemplo, quería hacer un Congreso, les ofrecimos para que lo hiciera acá en la Facultad, salió muy bien y después nos invitaron, participamos y se debatió. El tema del debate era qué hacer con el conflicto de la inclusión del estudiante sordo en la clase. Porque un ciego escucha, no verá cómo está el profesor, qué está escrito en el pizarrón; pero el sordo se siente muy afuera del diálogo. Hay sordos que no leen los labios, se les hace muy difícil y también se nos hace muy difícil a nosotros plantear... no estamos muy de acuerdo con la solución de un intérprete por cada estudiante sordo. No nos parece que sea una buena solución.

¿Tienen conocimiento o articulación con alguna universidad privada que tenga algún programa de características similares o que se contacte con ustedes pidiendo asesoramiento?

—Muy poco... Asesoramiento no. Más bien tenemos denuncias de alumnos de que las universidades privadas suelen preferir que no se inscriban. No puedo hablar de las universidades privadas en general. Puedo contar casos puntuales, relatos de alumnos que han dicho que universidades privadas han sido renuentes a inscribirlos. Esas personas podrían hacer una denuncia, podrían ir vía judicial, exigir a la privada que los inscriban. Pero lo que terminan haciendo es decir “Bueno, voy a la pública”. En la pública no te pueden negar la inscripción, aunque también tenga su manera de ralear no promoviendo la accesibilidad o no promoviendo las adecuaciones curriculares. Esa es una manera de fomentar la deserción de los alumnos, a través de invisibilizarlos. Estamos tratando de hacer que la cultura institucional sea la de recibirlos, no la de echarlos.

Discapacidad en la Universidad

Entrevista a Griselda Meng*

Datos generales

Aproximadamente, ¿cuántos estudiantes con discapacidad tienen en la Universidad Nacional de General Sarmiento?

—En total tenemos 12 mil, 13 mil estudiantes, más o menos; y los discapacitados serán 15.

Muchas universidades prefieren no tener ese registro porque entienden que hasta podría “jugarles en contra”, internamente, inspirando a mucha gente a decir “un solo estudiante con discapacidad, entonces ¿para qué hacer modificaciones?”

—Sí, sí, entiendo. Esto tiene muchas aristas. Nosotros, por ejemplo, cuando el chico se inscribe, poner la pregunta: “¿Usted sufre algún tipo de discapacidad?” fue difícil. Pero es una política positiva, es para prepararle los medios, no se lo está expulsando, La pregunta va en función de cumplir con las expectativas de lo que necesita esa persona. Así es como garantizamos la accesibilidad de todos los estudiantes.

¿Y qué discapacidades poseen esos estudiantes?

—Tenemos seis ciegos y disminuidos visuales. Los demás son motores. Nosotros tenemos dos sillas de ruedas a disposición para cualquiera que las necesite. Hay una chica diabética que está perdiendo la visión también. Pero más o menos ese es el porcentaje. En 2007 tuvimos el primer estudiante ciego. En la comunidad se sabe que es una universidad inclusiva, que hay discapacitados y que trabajamos con instituciones de la comunidad, con lo cual los

* Coordinadora de la Comisión de Discapacidad y de la Comisión de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Coordina la Red BIEN, que reúne a todos los secretarios de Bienestar de las universidades nacionales

están preparando, porque los alientan: “Terminen el secundario”, “Pueden ir a la universidad”, les dicen. La verdad es que no sé si estamos preparados para todos, ¿no? Pero seguramente vamos a hacer el esfuerzo.

¿Hay docentes con discapacidad en la Universidad, o autoridades?

—El único es Cayetano De Lella.

Accesibilidad

¿El edificio de la universidad está adaptado en términos de accesibilidad edilicia?

—Ustedes saben que nuestra Universidad es de creación reciente, es una de las últimas creadas hace 15 años con la última “cama-da” del conurbano. Entonces tiene muchas ventajas —seguramente tendrá desventajas también— y una ventaja es el edificio. El edificio ya desde la planificación pudo ser diseñado con todos los requerimientos, inclusive para que fuera accesible para todos. Eso en el “plan maestro” de construcción. Entonces la Universidad es muy accesible en su infraestructura, accesibilísima. Está casi toda en planta baja, tiene varios ascensores, rampas, tiene todo. Inclusive tenemos la señalética y en las dos entradas está el plano del campus escrito en braille. También tenemos carteles indicando los nombres de los institutos... y faltan los bordes de los senderos, no tienen borde hacia arriba, tienen borde hacia abajo, pero igual pueden circular. Lo último es la maqueta háptica, que estaba también en el “plan maestro”, pero recién se pudo concretar ahora. Los carteles tienen una profundidad y un color que facilita, al que es corto de visión, que pueda verlos desde lejos. Después tenemos una sede que, ahí sí, no podíamos modificar porque era un comodato. Ahora que la compramos podemos modificarla; no había rampas, la verdad es que era complicado porque por las puertas no entraban las sillas de ruedas. Y tenemos un museo interactivo y el Centro de las Artes que venían de todos lados. Pero eso ya está modificado.

Accesibilidad en lo comunicacional y pedagógico

¿Realizan capacitaciones en relación con la temática de discapacidad para personal docente y no docente?

—Organizamos cursos de Lenguas de Señas que les ofrecemos a nuestros empleados que atienden al público, para referentes de la comunidad y para quien quiera. Se trató de algo optativo, de “concientización”. Les dimos capacitaciones en sistema de escritura Braille, con Della Barca en Matemática tuvimos dos o tres capacitaciones. Se trabajó en dos frentes. Una campaña de sensibilización, que tuviéramos un discurso común, un diálogo y que entendiéramos por qué no había que decir “discapacitado”, sino “persona con discapacidad”. Y que no teníamos que tener miedo de decir “ciego” en lugar de “no vidente”, es miedo, miedo a lo desconocido y a no estar acostumbrado. Y por otro lado, en todo lo que fuera el nivel de gestión y administración para cualquier estudiante en la Universidad, garantizar circuitos “aceitados” para personas con discapacidad. Es decir, nosotros no tenemos una “oficina para discapacitados”, absolutamente, ni queremos, no es la idea. Sino que tenemos este circuito de accesibilidad y garantizamos la accesibilidad y la igualdad de oportunidades para cualquier estudiante. Para que entiendan, nosotros tenemos chicos que tienen otro tipo de discapacidades: emocionales, sociales porque vienen de un contexto carente, de muy bajos recursos; y eso lo consideras también. Nosotros estamos igualando oportunidades, estamos pensando en esa educación.

¿Los docentes también participaron de las capacitaciones que dieron?

—Sí. También participaron de las capacitaciones estudiantes nuestros avanzados del profesorado de Matemática. Inclusive con el equipo pedagógico hemos tenido reuniones de planificación, con ONG como la Fundación NANO, que está en la zona, para planificar el abordaje institucional frente a una persona ciega, por ejemplo. “A un ciego decile ‘ciego’” “y hablale de frente...”, cosas sencillas que hasta parecen tontas, pero que si uno no está acostumbrado, causan pánico. Porque no sabemos cómo hablar ni cómo manejarnos. Estamos por publicar el “Manual de Buenas

Prácticas en Discapacidad”, que venimos trabajando, que se realizó sobre la base del documento de la Universidad de Salamanca. Lo adoptamos y ahora lo vamos a publicar.

¿Cómo manejaron el tema de las adaptaciones curriculares?

—Cuando empezaron a llegar estudiantes con discapacidad, no estábamos preparados. Tuvimos un primer caso de un chico ciego que se anotó a hacer el ingreso. Y el ingreso tiene matemáticas para todas las carreras. Ustedes saben el problema que es enseñarle matemáticas a un ciego. Hubo varias estrategias en ese momento. Primero, “captar” al estudiante para que nos enseñara un poco. Entonces se le dio una beca de gestión para que preparara el material y hoy ese estudiante trabaja en la Biblioteca adaptando todo el material de estudio. Pero en ese momento se llevó la discusión del problema a “Académica”, sobre todo esto de ¿qué son las adaptaciones curriculares? o si son “adaptaciones pedagógicas”, en realidad. O ¿qué puede hacer un discapacitado o no?, ¿va a hacer laboratorio?, ¿quiere ser químico? La verdad es que si es ciego le va a costar, pero: ¿le podemos decir que no? Y bueno, todo ese tipo de discusiones las tuvimos, pero desde el desconocimiento, del querer y no poder, de no crear falsas expectativas; y pudimos ir avanzando con más aciertos y desaciertos, pero siempre con la voluntad, siempre desde lo humano.

¿Realizaron adaptaciones también en el dictado de clases o en las formas de evaluar?

—Con el docente..., decirle que el estudiante puede llevar su notebook, les facilitamos nosotros Mp3 para que puedan grabar sus clases, les facilitamos tutores en matemática. Todos aprobaron matemática del ingreso, los seis estudiantes ciegos que estaban con tutores nuestros, que son estudiantes avanzados, todos aprobaron matemática con excelentes notas. Muy distinto a la “camada” anterior, que habían fracasado... En nuestra primera no nos pudimos “dar el lujo” de errar tanto, era un costo altísimo..., pero fuimos así, diciendo “bueno ¿y esto?” Y pusimos tutores y anduvieron fantástico. El primer estudiante ciego, que está en la Biblioteca, nos facilita mucho el acercamiento con los demás estudiantes ciegos.

¿Y en cuánto a la accesibilidad en los materiales de estudio?

—Tenemos una biblioteca bárbara. Hay ocho PCs que están preparadas para los chicos ciegos, y están al lado de la cabina que tiene un ventanal grande donde uno lo puede ver trabajar al estudiante ciego. Tenemos la impresora Braille, que compramos el año pasado; él transcribe todo lo que se pueda transcribir a Braille y en audio. Y tenemos quienes interpretan, a veces tenemos estudiantes voluntarios que interpretan por ejemplo los textos, uno puede pasarlo a audio, pero la “bastardilla”, la “negrita” o el “entrecomillado” pasan de largo. Entonces ellos hacen la interpretación, también de cuadros, que es muy difícil de hacer para un estudiante ciego, sobre todo en Sociales. Básicamente eso, la adecuación de los materiales. Primero es la recepción en Bienestar y Orientación, para que sepamos antes para informar a todas las áreas pertinentes qué van a estar recibiendo, luego la preparación del material, luego la capacitación al docente, que es muy difícil, es muy difícil porque los docentes se dedican a investigar y no hay líneas de investigación en discapacidad en la Universidad, y no lo podemos imponer.

Abordaje de la discapacidad en la institución

No hay líneas de investigación, pero ¿tampoco carreras que tengan alguna materia orientada?

—No, no. Hay en Política Social una chica que hizo una tesis en discapacidad, pero no hay ninguna una línea de investigación sobre el tema. Después siempre estamos haciendo jornadas extracurriculares. Y está la idea de hacer como un Posgrado en Discapacidad, pero eso lleva un proceso.

¿En qué año se creó la Comisión de Discapacidad?

—En 2007. Pero en realidad, en 2005 empieza un grupo interesado en la cuestión, entre ellos Cayetano De Lella, que es un referente también en educación, a ponerlo en agenda en la institución. Nuestros estudiantes son del conurbano, e históricamente uno está acostumbrado a que la población universitaria provenga

de clase media y media-alta. Pero el 70% acá conforman la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. Entonces siempre trabajamos con muchas organizaciones, algunas de las cuales trabajaban con personas con discapacidad... así que teníamos referentes importantes de la comunidad que ya venían trabajando con nosotros por otras cuestiones y bueno, se empieza a armar un grupo y a trabajar esta temática; a instalar esta temática aun antes de tener estudiantes discapacitados. Y primero fue tibia esa intervención, escéptica en muchas cuestiones, decían “¿para qué? si no tenemos ninguno”, y cuando tenemos uno digo “bueno, tenemos uno”.

Claro, es que “sólo es uno”...

—Sí, sí... (risas). Es muy difícil, para quien no trabaja en discapacidad. Con lo cual, como no era un requerimiento, uno lo empieza a trabajar un poco así “tangencialmente”. Somos una universidad inclusiva de hecho, no vamos a decir que no. Pero la verdad es que era marginal a los emergentes de ese momento. Organizaban “campanas de sensibilización y difusión” en la Universidad, pero eran más dirigidas a la comunidad. Los de adentro mirábamos hacia fuera. Entonces, la verdad es que siempre empezamos con muchos pasos atrás de la cuestión.

Institucionalmente, ¿de quién depende la Comisión de Discapacidad? ¿Cómo está integrada?

—Depende del Rectorado. Tiene un coordinador, está el secretario general, o sea como político. Nuestra universidad no está dividida en facultades, sino en institutos, entonces son cuatro institutos y es un representante de cada instituto, puede ser un investigador docente o no docente, también alguien del Consejo Superior y cuatro personas de la comunidad.

Eso es algo bastante diferente...

—Sí, porque nuestra universidad está pensada, desde su proyecto fundacional, para trabajar activamente con las organizaciones de la zona de referencia. De hecho, nuestro Consejo Superior tiene dos representantes de la comunidad. Estas son las ventajas de haber

sido creada con el desafío de una universidad incluyente, abierta, no encerrada en su propio conocimiento, tuvimos esas ventajas. Y una desventaja que teníamos es que dentro de la universidad no había línea de investigación en discapacidad, no hay carrera de discapacidad, no hay carrera de salud, no hay carrera de nada que uno pudiera nuclear esta temática; con lo cual fue mucho más difícil instalarlo como una cuestión en la agenda; no teniendo estudiantes, no teniendo carrera...

¿Tiene presupuesto propio la Comisión?

—Sí, depende de Secretaría General el presupuesto. Pero los recursos siempre son escasos, entonces uno trata de traer de afuera presentando proyectos.

**Abordaje de la discapacidad
puertas afuera de la institución**

¿Cómo es la relación con la comunidad en cuanto al abordaje de esta temática?

—Como te decía, la mayoría de nuestros estudiantes conforman la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. Entonces eso ya habla de una política especial, no especial, sino de una política bien definida de intervención en la comunidad; una universidad que se plantea desde su fundación tener las puertas abiertas a la comunidad en todo sentido. Entonces, sobre esta base trabajamos con muchas organizaciones, y de hecho con organizaciones que trabajan con personas con discapacidad, como DIM PAD con Adelma Molinari, la Fundación SUZUKI que tiene un profesorado. A la vez, te contaba que en la “mesa chica” de la Comisión de Discapacidad están incluidos cuatro referentes de la comunidad. En cuanto a los cursos que brindamos siempre trabajamos “en stereo”, adentro y afuera, esa es la modalidad.

“Desde afuera” ¿también trabajan con NANO?

—Como tenemos mucha relación con todas las ONG y gubernamentales, colegios de la zona, es como el resultado de un proceso,

no es que los vamos a buscar para eso; es el resultado de una relación, esta es la relación que tenemos.

¿Cómo se realiza la articulación con la escuela media?

—Nosotros trabajamos muchísimo con las escuelas secundarias, pero siempre como política institucional, porque obviamente son nuestros potenciales futuros estudiantes. Por ejemplo, damos cursos de informática a chicos de escuelas especiales de la zona. La verdad es que es todo un desafío si se plantea la “educación especial” así, porque es un nuevo paradigma. Las escuelas especiales hoy tienden a aislar bastante al discapacitado, me da la impresión. Estamos generando mucha “movida” en ese sentido; pero es poco a poco, poco a poco. Nosotros estamos con escuelas especiales, trabajamos con la de sordos y la de ciegos que hay en la zona, pero tampoco abundan escuelas. Trabajamos con la única de ciegos que hay en José C. Paz, y con la de sordos también. Entonces es muy difícil que no vengan, y de hecho si ven alguno nos van a pedir ayuda.

¿La inclusión es un trabajo bien “artesanal”?

—Hay que hacer así, poco a poco, uno tiene que empezar a sensibilizar e instalar las cuestiones en la agenda, pero “de prepo” no. Nosotros estábamos poniéndolo en la agenda y costaba, hasta que empezaron a estar los chicos en el aula; ahí venían: “Estamos desesperados, ¿qué hacemos?”, y bueno, nadie tiene las respuestas porque en realidad estamos muy acostumbrados a que nos den respuestas enlatadas. “¿Qué hacemos? Bueno, esto es así..., el currículo es este..., el mecanismo es este...”, y con la discapacidad no es así; entonces esto que formulas y planteas en cada situación, en cada cuestión, es lo que cuesta. Lleva mucho tiempo, pero me parece que estamos avanzando bastante. Hubo capacitaciones en Braille, en “Jaws”, guías para el Museo que está en Biblioteca, todo lo que podemos traer... Vino gente de otras universidades, que trabajan mucho en la cuestión.

¿Ustedes forman parte de la Red Interuniversitaria que se reunió en abril?

—Sí, sí, de Derechos Humanos y Discapacidad, sí. Esto ha sido impulsado desde el Ministerio a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, a la gestión del CIN que consolidó a la REdBien y a la comisión de discapacidad.

Y desde el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ¿notás que hubo un cambio? ¿Que favoreció a todo esto?

—No tengo idea. Digamos, sí tengo idea de lo que es la Convención, yo hice la calificación, hice todo porque en realidad yo no soy una entendida de esto, como yo planifico políticas tengo que conocer; y con el marco de la Convención digo: si en educación superior necesitamos tener este marco para avallar los programas, estamos en problemas. ¿Por qué? Porque somos una institución que es inclusiva, que tenemos una Comisión de Derechos Humanos, entonces la verdad es que estaríamos en problemas. La Convención no fue algo... porque eso no estuvo en discusión; la persona como persona, sea la que fuere, tiene derecho a tener educación pública y gratuita, eso no está en discusión. La cuestión, el desafío era: cómo garantizábamos primero el ingreso y el avance, y queremos que se reciba.

¿Cuáles pensás que serían los desafíos más grandes que les esperan de aquí en adelante?

—Me parece que la discapacidad presenta un desafío diario con cada cosa que se presenta... Podes tener un plan estratégico, pero siempre está sujeto a la revisión, porque “discapacidad” son personas, tenés que ir revisando cada caso y revisar tu propia práctica, porque son actores distintos. Y el desafío es no perder el habla y la escucha, pero entre los decisores sobre todo. El desafío fundamental es rever la propia práctica cotidianamente y escucharnos, estar atentos para poder planificar, diseñar, implementar políticas lo más cerca posible de las necesidades, porque si no nos alejamos mucho y tenemos un problema, porque es

muy difícil desandar en algunos temas, es muy difícil. “Charlémoslo, nada está dicho”, “Charlemos entre todos porque a todos se les puede ocurrir algo, todos tenemos sentido común...”; si todos estamos “parados en la misma baldosa” de la igualdad de oportunidades, me parece que no tendría que haber discusión que no nos deje “hacer”. Me parece que ese es el desafío, no perder la “charla”.

III

PRÁCTICA

Capítulo 5

Las escuelas y la diversidad: prácticas y perspectivas

Edith Litwin

Doctora en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora titular regular plenaria de Tecnología Educativa. Premio Konex 2006 en el área de las Humanidades, disciplina Educación. Desde 2007 es directora de la Maestría en Tecnología Educativa (UBA) y, a partir de 2008, secretaria de Asuntos Académicos. Algunas de sus publicaciones son: Tecnologías educativas en tiempos de Internet (2004); Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa (2000) y Enseñanzas y tecnologías en las aulas para el nuevo siglo (1997).

EL 13 DE DICIEMBRE de 2006, en las Naciones Unidas se aprueba la Convención Internacional de personas con discapacidad, que es aceptada con carácter de ley en nuestro país a partir del año 2008.

Esta convención, como la Interamericana de 1999 sancionada por la OEA, y otros acuerdos nacionales e internacionales del pasado y del presente, así como –en nuestro país– la Secretaría de Derechos Humanos del Gobierno nacional y las diferentes comisiones que se conformaron por diversas organizaciones de la sociedad civil, nos permiten reconocer una clara plataforma para entender la problemática de la discriminación hacia las personas con discapacidad.

La legislación y los acuerdos vigentes constituyen la expresión de voluntades diversas que analizan el tema y tratan de generar un ámbito favorecedor de políticas y propuestas más justas y humanas. Entendemos las discapacidades como una cuestión de derechos humanos y reconocemos la dimensión universal de estos planteos. Por otra parte, la construcción de una sociedad inclusiva implica aceptar la diversidad y eliminar la discriminación que se manifiesta en múltiples conductas, expresiones, prejuicios, actitudes. Sin embargo, aún estamos lejos de reconocer, en nuestro país, una conciencia clara respecto del sentido de la diversidad, lo que implica una verdadera política inclusiva y, en síntesis, la aceptación de cada una de nuestras singularidades como la expresión de la complejidad de la naturaleza humana.

Reconocemos que las escuelas juegan un lugar esencial para la formación de cada estudiante en la comprensión de la cuestión y, también, para favorecer de manera activa propuestas de inclusión con un verdadero sentido social y pedagógico.

Para estudiar lo que ocurre en las escuelas, las buenas prácticas de inclusión, las favorecedoras y las otras, las que obstaculizan u ocultan las posibilidades de diseñar buenas prácticas pedagógicas, hemos llevado a cabo una investigación¹ que nos permite comprenderlas en una nueva dimensión.

¹ El trabajo de campo fue coordinado por la Lic. Cecilia Ruiz y participaron realizando las entrevistas, además: Aldana González, Paula Cortona, Paola Posse y Laura Di Bella. Asesoré a Cecilia Ruiz en la realización del trabajo que fue llevado a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2009.

En un estudio de corte cualitativo e interpretativo, se realizaron entrevistas individuales y grupales a docentes, directores y equipos directivos de escuelas públicas de gestión oficial y privadas de la ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires.

El foco del estudio fue el análisis y la interpretación de las buenas prácticas de inclusión. Se entrevistó a quince directores de escuelas y se realizó una entrevista grupal al equipo directivo de una escuela especial, seis entrevistas individuales a docentes, quince entrevistas grupales a docentes y cinco individuales a docentes integradores. En total se involucró a 45 personas en actividad en diferentes instituciones educativas.

Este trabajo no pretende establecer una generalización en torno a las prácticas educativas de inclusión en las zonas en las que se relevó la información, sino ayudar a entender más lo que acontece en las aulas de la región, y poder derivar recomendaciones para favorecer buenas prácticas en torno a la cuestión.

La institución y su proyecto: vivencias, reflexiones y valores

En múltiples oportunidades, la manera con la que los directivos y docentes entienden que adoptan una actitud explícita y responsable para que los niños y los jóvenes comprendan el sentido de una comunidad justa es inscribir las prácticas en la enseñanza de valores. Más de una vez, además, adoptan prácticas vivenciales tales como *“ponerse una venda en los ojos”* (E. 5, maestro integrador) o de trabajo reflexivo: *“Cualquier gesto que no corresponda a los parámetros de buena convivencia lo tratamos de desactivar, no con penitencia, sino con reflexiones. Ya vas a ver un par de chicos que están escribiendo en su hoja con respecto a un hecho violento, los hacemos negociar diplomáticamente entre ellos para ver qué pueden encontrar y tratamos de buscar una cosa menos represiva”* (E. 3, directora escuela de gestión oficial).

Las conversaciones que se estimulan desde los chicos al docente y al grupo y del docente a los chicos juegan también un lugar sustantivo, en tanto crean un ambiente en el que preguntarse y pre-

guntar permite entender las preocupaciones por la discapacidad en el marco de la enseñanza de valores. *“Incluimos la fraternidad, la solidaridad (...) contaban cuando la gente sube al colectivo y alguien ayuda, también cuentan cuando alguien no escucha y preguntan si eso es una discapacidad”* (E. 5, maestro integrador). Todas prácticas que se inscriben en la formación integral de los estudiantes.

Un ejemplo muy claro de cómo una institución puede pensar estas prácticas de manera integral y holística es cuando se es capaz de reconocer en los mismos objetivos cognitivos el sentido valorativo de estos contenidos: *“La propuesta de enseñanza de italiano se hace desde la comprensión de otros valores y no desde...”* (E. 3, directivo escuela de gestión oficial de la ciudad de Buenos Aires).

Se trata de proyectos de la institución en los que, de manera amplia, se reconocen las acciones de los chicos que involucran prácticas que no discriminan: *“El aplauso de ayer, el juego de la pelota en la terraza”* (E. 19, docente de la ciudad de Buenos Aires).

Una escuela en democracia y para la democracia muestra y refleja en todas sus prácticas la preocupación por el otro diferente. Para ello, la conciencia en actividades dramáticas, las reflexiones constantes, la recuperación de los valores como una práctica permanente y la conversación de adultos y chicos recrea un ambiente educativo que hace de todos los temas de enseñanza una fuente de similar preocupación.

La inclusión es entendida, así, como la aceptación del otro como el igual, con sus particularidades y sus diferencias, su aceptación como persona en el reconocimiento de todos como diferentes y en sentido del cuidado hacia cada uno.

Reconocer las implicancias del aprendizaje como un proceso individual condujo a que muchas propuestas educativas hicieran hincapié en el valor de atender a cada uno de los estudiantes. Para algunos docentes, se trata de eliminar la hipocresía que entiende que todos somos iguales, crea lazos, compromisos y asume así una nueva profesión docente que modifica a la escuela en su conjunto, cambia la mirada de los padres y las familias, elimina rótulos y, finalmente, abandona la idea de la homogeneidad.

Se trata de un cambio en la institución que genera beneficios ineludibles a todos los niños, con y sin discapacidad, que allí

aprenden. Ese cambio, cuando acontece, es sentido y valorado tanto por directivos como por los docentes de la institución.

Un proceso de aprendizaje en la experiencia hacia la inclusión

El análisis realizado nos permite reconocer que los docentes no sienten que en sus procesos de formación recibieron las herramientas suficientes o necesarias para enfrentar los problemas de la diversidad. Sin embargo, la experiencia los ayuda a modificar actitudes, implementar algunas y probar su resultado, reconocer que lo que vale en un grupo puede no servir en otro y que, finalmente, cursos, prácticas y orientaciones ayudan a entender la problemática, explorar conductas y modificar otras.

Se trata de un proceso largo y complejo, pero identifican resultados y alientan de esta manera nuevas propuestas y modos de trabajo. Proponen cambios, analizan prácticas y en la adquisición de la experiencia registran aprendizajes con sentido.

“Obviamente que requiere esfuerzo, requiere adaptación al cambio, requiere esto de aprender cada vez más, un aprendizaje constante, porque esto es un aprendizaje que cuando una va conociendo al chico, cuando uno ve el cambio o cuando uno ve que no va funcionando uno tiene que ir cambiando y adoptando (...) hay que experimentarlo y ver de ahí que se puede sacar (...) Y se da más que nada en la experiencia, porque no es algo que uno pueda decirle al otro (...) eso directamente hay que experimentarlo y ver de ahí que se puede sacar” (E. 13, director de escuela de la provincia de Buenos Aires).

“Y de hecho vamos viendo, por ejemplo pensábamos que no iba a poder dividir y de golpe vemos que sí, puede dividir. Y dijimos: bueno, dale y por ahí probamos...” (E. 12, docente de la provincia de Buenos Aires).

“(...) La teoría suena bárbara, pero a la hora de la práctica es muy difícil, porque no hay un ejemplo concreto que vos digas, viste como

cuando te enseñan a trabajar un cuento, vos sabés qué pasos tenés que seguir, en mayor o menor medida vos sabés cómo trabajar ese cuento. Con esto no hay recetas" (E. 9, docente de la provincia de Buenos Aires).

"Año tras año voy modificando algunas cosas, para el año que viene me voy a proponer..." (E. 8, docente de la provincia de Buenos Aires).

Entendemos que una de las características sustantivas del trabajo en el aula de la diversidad es el reconocimiento de un aprendizaje constante y procesual, de modificación de conductas y de ausencia de prácticas y propuestas ritualizadas. Todo se prueba y se analiza, se modifica y se vuelve a probar.

Es probable que el largo y complejo proceso que atraviesan los docentes en sus prácticas se inicie reconociendo prejuicios y temores, elementos teóricos que no orientan o consejos prácticos teñidos de buena voluntad, pero de poca utilidad. El análisis que realizan y la experiencia por la que transitan les permiten modificar la percepción inicial sobre la misma inclusión y modificar actitudes iniciales.

"En principio yo estaba muy preocupada. A ver si iba a poder manejar, estaba preocupada porque era la primera vez, a ver si lo iba a hacer bien y cómo lo iba a hacer" (E. 19, docente de escuela de gestión oficial de la ciudad de Buenos Aires)

"De ahí tenemos toda la bibliografía que empieza a oscilar. Buena hay muy poca, mucha folklórica, y desde la buena voluntad. No se puede hablar de la inclusión desde la buena voluntad; en un primer momento es necesario, pero no nos podemos quedar así" (E. 37, director de escuela privada de la ciudad de Buenos Aires).

En esos procesos de comprensión que viven los docentes, señalan que las prácticas que llevan a cabo no son otra cosa que procesos formativos, pero *"aumentados [como si fuera] con una lupa, más inversión de tiempo, más reuniones de equipo... la escuela se convierte todo el tiempo en un lugar para pensar en voz alta, sobre los otros, con los otros. Es un ejercicio permanente..."* (E. 31, director de escuela privada de la ciudad de Buenos Aires).

En síntesis, se trata de una clara conciencia de que la educación, en su más amplio sentido, no requiere teorización en torno a si las prácticas son inclusivas o de integración, sino entender que, en todos los casos, se necesita un proceso de actuación y reflexión comprometida con el quehacer de la vida cotidiana de los grupos de aprendizaje.

La inclusión como problema

Los grupos escolares requieren atención y cuidado. Los chicos y jóvenes inscriptos en las aulas constituyen colectivos que demandan una mirada activa. La cantidad de chicos en las aulas, independientemente de que ellas puedan albergarlos, requiere que se establezca un número que permita la atención del docente.

Una y otra vez los directivos y docentes señalan la relación entre la cantidad de alumnos que albergan las aulas y las prácticas de integración y/o inclusión. Se provocan así falsas opciones en tanto el docente tiene que decidir si atiende al grupo que más o menos sigue la marcha del curso o a aquellos chicos que demandan su atención. Son muchos los docentes que señalan, además, que treinta alumnos en primer grado constituyen una barrera infranqueable para considerar la integración, inclusión de chicos que presentan alguna necesidad educativa especial (E. 18, 28, docentes de la ciudad de Buenos Aires; E. 15, directivo de la provincia de Buenos Aires).

Otra de las recurrencias ampliamente descripta lo constituye la barrera infranqueable de la infraestructura edilicia. Para la integración de chicos con alguna discapacidad motora, la existencia de laboratorios o baños en un primer piso o escaleras de acceso a la escuela es vivida como abismos por los directivos y docentes. Más de una vez, las sillas de ruedas no pasan por las puertas, no circulan en las aulas, los alumnos son alzados por otros para poder ingresar a la escuela, los ómnibus que los traen no tienen rampas para bajarlos al nivel de la calle o les ocupan el lugar de estacionamiento. Construir una rampa, por ejemplo, o colocar un montacargas o un ascensor constituye proyectos fundamentales para la institución, son motivo de frustraciones, provocan

enajos, conciencia de una problemática difícil de encarar, tanto en escuelas públicas como privadas de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires (E. 37, director de escuela privada de la ciudad de Buenos Aires; E. 3, director de escuela pública de la ciudad de Buenos Aires; E. 17, docente de escuela pública de la ciudad de Buenos Aires). Es así como la infraestructura y la cantidad de alumnos se constituyen en una preocupación recurrente en las instituciones a la hora de mostrar las dificultades para encarar estas propuestas.

El trabajo colaborativo

La presencia de las maestras recuperadoras que colaboran con los y las docentes en las aulas para favorecer la integración, en algunos casos, requiere también un tiempo de análisis y trabajo compartido. No resulta fácil, para muchos docentes, trabajar en el aula sintiéndose observados o sin compartir los criterios de trabajo. Es así como señalan que *“a veces a los docentes se les dificulta un poco tener un adulto dentro de la clase que los observe todo el tiempo, porque por ahí la maestra integradora no está en un rol activo y los está observando. Y no es lo mismo enseñarles a los chicos teniendo un adulto que te mira y si te pone cara (...) y si no hizo comentarios, creo que con eso hay que trabajar mucho, el trabajo de pares con una maestra titular y la integradora, y enrolar bien a ambas para evitar conflictos de antemano”* (E. 13, director de escuela de gestión privada de la provincia de Buenos Aires).

También los padres entablan, a veces, relaciones conflictivas para los docentes con las maestras integradoras. Estas reciben un salario de la obra social del progenitor, los padres acuden a esta docente especializada en vez de conversar con la docente del grado o con ambas y se crean situaciones intolerables para algunos de los responsables del trabajo en el aula. Evidentemente, la presencia de los docentes especializados, además del maestro, requiere trabajo en equipo, tiempos para construir relaciones de confianza y ayuda mutua. Se trata de procesos que requieren un esfuerzo sostenido, reuniones en los que se construyan y aúnen criterios.

Las reuniones de equipo implican un complejo trabajo que conlleva tiempo –no siempre disponible– en las escuelas. Sin embargo, las y los docentes reconocen su valor y generan con esfuerzo momentos de reunión entre directivos, psicopedagogos, los profesionales que trabajan fuera del aula con el niño o la niña, maestras especiales, etcétera. Se trata de reuniones tanto formales como informales en las que la comunicación por medios electrónicos o telefónicos allana el camino para compartir los problemas y propuestas. Según las apreciaciones de los docentes, es una tarea que posibilita *“acordar un camino a andar, para saber que vamos todos, más o menos, para poder tirarnos pistas entre todos de cómo trabajar mejor. Porque si no es como muy desmembrado...”* (E. 28, docente de escuela de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires).

La presencia de los preceptores, una figura de apoyo en las escuelas públicas oficiales de la ciudad de Buenos Aires, que ayuda al traslado, acompaña al baño a los chicos que así lo requieren, también plantea como necesidad establecer con claridad la tarea que se desempeña, su sentido y sus límites.

Las discapacidades que reconocen los docentes en las escuelas son de diferente tipo y requieren trabajo en equipo con diferentes propuestas. Citan así trabajos con chicos hipoacúsicos, con déficit visuales o miopías progresivas, autistas, problemas motrices y de desplazamiento, deterioros musculares, problemas emocionales o cognitivos, malformaciones óseas, trastornos generales de desarrollo, etcétera. En algunos casos, los chicos asisten a escuelas especiales a la par que a las comunes y los trabajos en equipo entre ambas instituciones –y no sólo con los profesionales que los asisten especialmente– son sustantivos.

El trabajo en el aula

En el corazón de las prácticas que los docentes llevan a cabo se encuentran las adaptaciones curriculares. Se trata de planear o diseñar el trabajo del aula para ese alumno que tiene o presenta una dificultad. Planear la actividad implica estudiar y reconocer la dificultad y pensar en su resolución. Estas planificaciones se suelen hacer en equipo, con la o las docentes recuperadoras, de manera asidua o

esporádica según sea su presencia en la institución, con los directivos, mediante asesoramiento o simplemente como parte de la tarea rutinaria del docente. En algunos casos, los docentes consideran de manera amplia estas actividades dando cuenta de fichas diferentes para todos o muchos de los chicos en el aula; en otras, se trata solamente de una planificación distintiva para un solo alumno.

Bajo el nombre de adaptaciones curriculares se ubica un espectro de acciones amplias, algunas cargadas de sentido común y otras más sofisticadas o laboriosas en términos curriculares.

Hemos reconocido en las prácticas de los docentes que la preocupación por el tamaño de las letras para que el alumno pueda distinguirlas lleva a producir material adaptado para el estudiante, escribir con letra más grande en el pizarrón o con imprenta mayúscula y colocar menos nombres o contenidos en él (E. 11, docente de escuela de gestión privada de la provincia de Buenos Aires). En otros casos, se transforma la evaluación escrita en oral, se acepta la desprolijidad (E. 21, docente de escuela pública de gestión oficial de la ciudad de Buenos Aires) o en el cuaderno se remarca el renglón para ayudarlo en la motricidad.

En otros casos, las adaptaciones consisten en incorporar actividades diferentes y reconocer el campo disciplinario en las que se realizan. *“Se parte del mismo contenido y se hacen las adaptaciones que tienen que ver con su nivel. Por ejemplo, si estamos viendo alguna situación problemática, trabajamos con los números que él conoce, algunos operarán de 0 a 99 y otros de 0 al 20 o del 0 a 10. En lengua pasa lo mismo, por ejemplo, algunos ven un dibujo, una acción y tienen que escribir una oración, a otros yo les leo la oración y ellos tienen que buscar la acción...”* (E. 9, docente de escuela privada de la provincia de Buenos Aires). *“El contenido es el mismo, nada más que el que está en un nivel escribe más palabras, el que está en otro, menos palabras..., o sea todos lo mismo pero en diferentes niveles”.* *“No menos contenido, sino menos ejercicios para que no tuviese tanto que hacer y participara en todo”* (E. 12, docente de escuela de gestión privada de la provincia de Buenos Aires y E. 19, docente de escuela pública de gestión oficial de la ciudad de Buenos Aires).

Algunas programaciones particulares permiten, para algunos alumnos, el uso de la computadora o la calculadora manual (E. 39,

docente de escuela especial de gestión oficial de la provincia de Buenos Aires).

La preocupación por diseñar el currículo de modo tal que atienda la diversidad de posibilidades, potencias y dificultades muestra en las escuelas la actitud comprometida de las y los docentes para ayudar a cada estudiante y favorecer sus comprensiones. Entendemos, en sentido amplio, que todos los currículos debieran sostener adaptaciones para entender la diversidad del aula y enriquecerlas con las posibilidades de cada uno. La autonomía del docente para esta programación se transforma en un tema clave del trabajo profesional. Sólo son posibles si el docente entiende que confían en él y en su responsabilidad para efectuar estas modificaciones curriculares, que son el corazón de una institución que acepta y valora trabajar con la diversidad. Se trata de un compromiso moral a toda prueba en el que se reconocen las marcas del oficio de enseñar. *“Tampoco es cuestión de correr detrás de los programas y que los chicos no te aprendan”* (E. 7, directivo de escuela de gestión privada de la provincia de Buenos Aires) y el reconocimiento del director por la tarea que el docente lleva a cabo en la institución: *“(…) no tenía obligación de hacerlo; tuvo el compromiso y asumió el riesgo. Creo que los docentes en su inmensa tarea tienen el corazón abierto y la inteligencia como para poder asumir el compromiso”* (E. 3, director de escuela pública de gestión oficial de la ciudad de Buenos Aires).

Los temores de los maestros y directivos

En casi todos los entrevistados surge la preocupación por el futuro del chico o el joven en las instituciones educativas. Entienden y comparten el esfuerzo que las escuelas primarias adoptan en pos de la inclusividad, pero reconocen que este no es el mismo panorama en la escuela media. Los docentes distinguen el tiempo empeñado en aprender el problema del niño, el compromiso de la institución, el trabajo en equipo llevado a cabo y dudan de que esto pueda llevarse a cabo en las escuelas secundarias.

La existencia de profesores que atienden una cantidad importante de estudiantes, trasladándose de un curso a otro de la mis -

ma u otra escuela, hace que no hayan podido reunirse con otros docentes para hablar en sesiones de trabajo de los estudiantes que conforman un curso. Lamentablemente, entonces, se suelen enterar al promediar el curso que un alumno presenta alguna dificultad. Tampoco saben, señalan, cómo implementar una adecuación curricular. Por otra parte, identifican estudiantes con los que han trabajado y se preguntan cómo los atenderán, escucharán sus problemas.

Nuestras conclusiones

Las buenas prácticas que pudimos reconocer en las escuelas parten de sostener con convicción que la homogeneidad no refleja la diversidad de la composición de los grupos escolares. Entiende con profundo sentido moral que las prácticas deben así reconocerlo, posibilitando actividades diferentes según capacidades e intereses. Algunas soluciones que se adoptan para posibilitar una educación para todos son sencillas y otras requieren trabajos en equipo, conciencia del problema, un ámbito de reflexión para posibilitar consensos y criterios compartidos. No se trata de tolerar la diversidad, sino de valorarla, entendiendo así que se posibilita el enriquecimiento del trabajo en el aula.

Los docentes reconocen la dificultad de encarar muchas de las propuestas que permiten atender la diversidad. Saben que no recibieron en sus procesos formativos ayudas o herramientas para ello, pero también entienden que en la práctica se configuran muchos de estos aprendizajes. Valoran las ayudas de los equipos profesionales y la colaboración en las propuestas curriculares adaptadas a las necesidades y posibilidades de cada uno.

Un grave problema que escapa la buena voluntad de docentes y directivos nos remite, una y otra vez, a la infraestructura escolar y a la necesidad de que las escuelas primarias y secundarias encuentren un ámbito para que el trabajo con los estudiantes pueda tener continuidad.

La autonomía del docente para diseñar propuestas y la posibilidad de interactuar en equipos de trabajo constituyen así hitos sustantivos que favorecen procesos más democráticos e inclusivos.

Capítulo 6

Experiencias del programa “Transformando escuelas para la inclusión”. Nuestra metodología y la adaptación del Índice de Inclusión en la Argentina

María Fernanda Álvarez Luchía y Alicia Angélica Ligabue***

** Docente, psicóloga social, con posgrado en Psicología en familia. Se desempeñó en colegios como el Juan XXIII y Jean Piaget, entre otros, y fue docente y directora en jardines maternos. Fue coordinadora de talleres de padres para la inclusión en las escuelas. Ha dado numerosas conferencias en el interior del país sobre la promoción y divulgación de la inclusión en el sistema educativo argentino. Actualmente es responsable del Programa “Transformando escuelas para la inclusión”, de Fundación Par y coordinadora del Programa de Educación Inclusiva a Distancia, Educared.*

*** Maestra normal nacional. Profesora en Retardo Mental. Asistente educacional. Profesora de alumnos con problemas de aprendizaje. Tercer año de Sociología. Treinta años de Servicio en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires como maestra, asistente educacional y directora. Profesora titular del Instituto Superior de Formación Docente Cgo. Guido de Andreis. Coordinadora de seminarios y talleres en distintas ciudades del país. Agente multiplicador de Unesco para su proyecto “Necesidades Educativas en el aula”. Panelista de congresos nacionales e internacionales. Directora y docente del postítulo a distancia “Atención de la diversidad”, con base en el Instituto 4087 del SADIO Santa Fe, entre otros.*

Fundación Par y educación inclusiva

LA FUNDACIÓN PAR, desde sus orígenes, ha reconocido la diversidad humana aceptándola y celebrándola. Por eso pudo, desde su concepción humanista, reconocer, respetar y valorar a las personas con discapacidad.

Visualizándola como sujeto de derecho, sólo restaba trabajar sin claudicaciones por su desarrollo personal-social, que habría de posibilitarle el ejercicio de la ciudadanía plena en las distintas comunidades

Todo el accionar de la Fundación Par tuvo y tiene que ver con la **inclusión** familiar, escolar, comunitaria y laboral

A comienzos de 2006, y dando respuesta a una honda preocupación, nace un programa que se ha dado en llamar “Transformando escuelas para la inclusión”. La educación inclusiva, tantas veces postergada, se tornó eje de nuevos caminos que con fervor recorren la Fundación en pos de la defensa de todas las personas con discapacidad.

Fundamentos del Programa

“Transformando escuelas para la inclusión”

Este programa busca generar las condiciones para iniciar y desarrollar un proceso transformador en el sistema educativo argentino.

Consiste en promover cambios importantes en la escuela, de modo que se concrete el pasaje de una escuela que selecciona a una escuela que incluye y con capacidad para atender la diversidad humana.

La escuela única, la de todos, la inclusiva, educa, más allá de las condiciones de nacimiento o de vida.

Las instituciones educativas inclusivas acogen a **todos** los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas; incluyen a discapacitados y a talentosos, a marginales y a niños provenientes de pueblos originarios, limítrofes, de minorías étnicas y culturales.

Si bien el proyecto apunta a reducir la exclusión de los niños y adolescentes con discapacidad, promoviendo la equidad en el

sistema educativo, beneficia también a todos aquellos niños que quedan excluidos por otros motivos.

Objetivo general

- Contribuir a la inclusión social en la escuela y en la comunidad mediante el desarrollo de un proceso que promueva la igualdad de oportunidades en el sistema educativo común, generando conciencia de su importancia e identificando y derribando barreras para el beneficio de todos los actores involucrados.

Objetivos específicos

- Identificar las situaciones que facilitan y obstaculizan la atención a la diversidad en los distintos niveles educativos y con los diferentes actores sociales de la comunidad educativa.
- Colaborar en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación de las instituciones educativas.
- Brindar herramientas conceptuales y metodológicas integrales de apoyo para la orientación e implementación de programas de integración escolar.
- Brindar información acerca de los derechos y posibilidades de acceso de todas las personas con discapacidad al sistema educativo nacional.
- Promover el debate entre los distintos integrantes de la comunidad educativa sobre el lugar que ocupan las personas con discapacidad en el sistema educativo nacional.
- Generar redes entre las escuelas comunes y especiales.

Impacto esperado

La apertura de las escuelas, de los distintos niveles de la enseñanza, para trabajar sobre sus culturas, sus políticas y sus prácticas, iniciando así el camino hacia la inclusión.

El Índice para la inclusión como herramienta de apoyo

La Fundación Par apoya su propuesta transformadora en el “Índice para la inclusión” de Tony Booth y Mel Ainscow (2002),

entendiendo que esta herramienta contribuye al desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas.

El índice para la inclusión permite la autoevaluación de las instituciones educativas.

Todos los actores institucionales pueden **indagar e indagarse** y, a partir del conocimiento realista de la situación inicial, proyectar y construir iniciativas superadoras.

La investigación-acción propuesta por el Índice para la inclusión activa un conjunto de indicadores que, analizados, identifican el presente de las escuelas para avanzar desde allí hacia la optimización de sus prácticas, que serán posibilitadoras finalmente de una verdadera inclusión educativa.

Puesta en marcha

En principio, Fundación Par inicia la búsqueda de escuelas para poner en marcha el proyecto “Transformando escuelas para la inclusión”, siendo consciente de las resistencias que se generan en muchas de ellas frente a esta propuesta de evaluación institucional. La postura adoptada por la Fundación ha sido flexible y comprensiva. Por eso decidió esperar que fuera la propia escuela la que definiera su participación.

El **deseo inicial se plasma**, finalmente, en el **contrato Fundación Par-escuela**.

Los servicios educativos incluidos fueron de Capital Federal, provincia de Buenos Aires e interior del país.

Una vez seleccionadas las escuelas dispuestas a ingresar al proyecto “Transformando escuelas para la inclusión”, se celebró en cada una de ellas una reunión inaugural, con la presencia en lo posible de todos los actores de la comunidad educativa.

Desde esta instancia, el equipo de Fundación Par dio inicio al largo y complejo camino de una escuela en y para la diversidad, es decir, para todos.

Cada escuela expresó sus limitaciones, posibilidades y tiempos disponibles a la hora de coordinar acciones.

Esa diversidad, justamente, permitió comprender que el camino hacia la inclusión, desde cada escuela, sería único y peculiar. Las diferencias que delinearán perfiles tienen relación con los diversos contextos, recursos humanos y materiales, alumnados, prioridades, niveles de enseñanza y objetivos trazados.

En cada escuela, se comenzó con una charla informativa sobre el programa y a continuación se acordó el armado de un **grupo coordinador** conformado por integrantes de toda la comunidad educativa.

La convicción que sostiene esta participación amplia es que los grandes cambios necesitan, para instalarse y permanecer, el consenso general de todos los que forman la comunidad.

Este grupo es el que habrá de representar a la escuela y posteriormente funcionar como agente multiplicador.

El **grupo coordinador** periódicamente convocará a reuniones con el propósito de:

- Trabajar con contenidos conceptuales en torno a la inclusión.
- Reconocer y actuar en consecuencia con las barreras al aprendizaje y la participación.
- Identificar los recursos, apoyos y ayudas con los que se cuenta.

Algunas escuelas no pudieron reunir a todos los actores involucrados para el inicio del proyecto.

Las razones del impedimento fueron múltiples. Las más reiteradas fueron problemas de organización. No obstante, una primera lectura al respecto expresa que muchas escuelas no tienen habitualidad en acciones participativas intensas que permitan a **todos** los actores opinar, luego consensuar y finalmente accionar. Es decir, no tienen prácticas de trabajo colaborativo y democrático.

Razones diversas –y todas con posibilidad de interesantes análisis– confluyen en un quiebre en las vinculaciones participativas.

Conformado el **grupo coordinador**, de la manera posible en cada caso, comenzó un recorrido que consta de **cuatro etapas**.

La cantidad y la periodicidad de encuentros para desarrollar el temario propuesto en cada uno de los establecimientos están supe-
ditadas a las posibilidades de cada institución educativa.

Fundación Par, respetuosa de la diversidad de formas de cumplimentar el proceso, acuerda y sugiere un acompañamiento de hasta dos años para que la escuela y su comunidad educativa, ya fortalecidos, puedan continuar el recorrido hacia la inclusión deseada o posible.

Los contenidos y formas de desarrollo de cada etapa son los siguientes.

Primera etapa

La discapacidad como construcción social

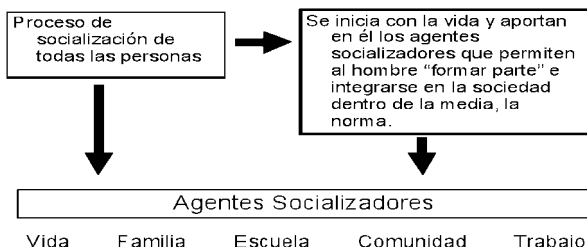
Contenidos a desarrollar

- La diversidad desde la ética y la discapacidad.
- Actitudes sociales: componente cognitivo-afectivo y social.
- Análisis histórico de las actitudes sociales hacia la persona con discapacidad a partir del siglo XX.
- Características de familia, escuelas y comunidades en los paradigmas tradicionales, de la rehabilitación y de la autonomía.
- Marco filosófico, jurídico y social.
- De la integración a la inclusión.
- Modelo médico versus modelo social.
- Ámbitos inclusivos y resilientes.
- Los nuevos paradigmas.

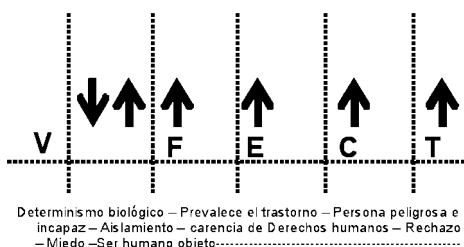
Síntesis conceptual

- La diversidad es una cualidad propia de la humanidad.
- Su reconocimiento y valoración ha llegado al sistema educativo de nuestro país recién en la década de los 80, con el advenimiento de la democracia.
- La discapacidad es una **construcción social**.
- Todos nosotros, con nuestros “saberes, sentires y haceres, vamos diseñando actitudes, posicionamientos y finalmente acciones concretas que ignoran, obstaculizan o facilitan la vida plena de las personas con discapacidad.
- Todos nosotros creamos cultura y vamos dándole el lugar que podemos dar, sobre la base de nuestro saber y querer.
- Si recorremos el siglo XX, podemos advertir que, en las primeras décadas, la persona con discapacidad no contaba con derechos humanos.

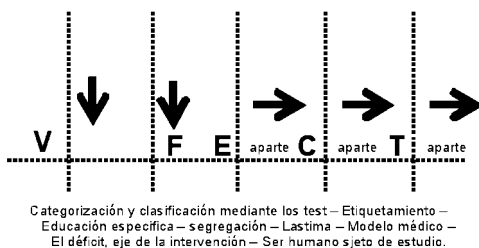
Visión histórica de la Sociedad hacia las personas con discapacidad



Paradigma tradicional (primeras décadas del siglo XX)



Paradigma de la Rehabilitación (Décadas del '40 - '50)



Paradigma de la autonomía y vida independiente (a partir de la década del '60)



La educación no tuvo sentido en este momento histórico porque las personas con discapacidad eran “incapaces”, es decir, imposibilitadas de aprendizajes. Su circulación por las comunidades generaba rechazo y miedo. Por eso fue creciendo la invisibilidad de las personas con discapacidad.

Este paradigma, llamado **tradicional**, visualiza a la persona con discapacidad como **un objeto**.

Los avances científicos (década del '40-'50) en el campo de la psicología sembraron dudas sobre la “incurabilidad del trastorno”. El conductismo y el auge de los test abrieron la posibilidad del conocimiento y la valoración de estas personas. Así surgen nuevos intentos a favor del acceso a la educación.

Los niños con discapacidad fueron estudiados y finalmente categorizados, clasificados y agrupados mediante una metodología de investigación científica aún hoy no superada: la metodología de los test. Así fueron naciendo las escuelas especiales en el mundo, porque se pensó en educarlos.

También se trazó la línea divisoria entre los “niños normales” y los “niños anormales”, quienes debían recorrer caminos diferentes a la hora de aprender.

La provincia de Buenos Aires (en la ciudad de La Plata, Argentina), pionera en Latinoamérica, crea el departamento de Excepcionales; luego la Dirección de Enseñanza Diferenciada y finalmente de Educación Especial. La Argentina, en sintonía con el mundo, comenzaba a crear escuelas para niños diferentes y cada vez con mayor especificidad.

Este paradigma es el de la **rehabilitación**. Privilegió el déficit, etiquetando a los niños y convirtiendo a la discapacidad en la protagonista en detrimento de la persona. Además, ofreció accesos familiares, escolares y comunitarios segregados, es decir, con respuestas diferenciadas. Todo aparte. Las actitudes prevalecientes fueron la lástima y la segregación.

La persona con discapacidad deja su lugar de objeto para transformarse en un **sujeto de estudio**. Se trata de un paciente (modelo médico). En las décadas del '60-'70, dos nórdicos, Mikelsen y Nirje, aportan al mundo un principio que enuncia el primero y difunde el segundo, llamado de **normalización**. Este principio obliga a un replanteo crítico acerca de la vida que la sociedad en su

conjunto estaba dando a la persona con discapacidad. Nada la beneficia más que los ambientes naturales, donde se desarrollan todas las personas.

Así se inicia un camino de retorno al reconocimiento y al derecho. Un proceso de integración familiar-escolar-comunitaria y laboral que está devolviendo, uno a uno, todos los derechos humanos. Un recorrido en el que sólo se requiere la toma de conciencia de la sociedad en su conjunto (modelo social).

Al paradigma que promueve este cambio se lo llama de la **autonomía**. La actitud prevaleciente es el respeto a la persona con discapacidad, a la que se concibe, por primera vez, como **sujeto de derecho**. Desde su condición de sujeto de derecho, es posible hablar de ciudadanía, porque queda visibilizada como persona en la sociedad de la cual “es parte”, pasando ahora a “formar parte”.

La integración, sin embargo, no alcanza desde una perspectiva ética para el ejercicio de la plena dignidad de una persona. Si bien existen razones que la justifican y fundamentan en las familias, escuelas y comunidades, **la integración pone el énfasis en las dificultades y limitaciones; en el déficit**. Se espera que con la rehabilitación se produzca un cambio en su realidad actual. Admite que se trata de un “problema a resolver”. De igual manera acciona sobre el contexto.

Cambiar para aceptar es no reconocerlo tal cual es. Es por eso que no todos los niños resultan integrables.

Razones que justifican y fundamentan la integración escolar

Desde un lugar de poder (especialistas-equipos), se define quién sí y quién no accede a la propuesta integradora. Muchas veces no participa la familia, aunque sea el principal sostén de estos procesos.

En la integración, son el niño y su familia quienes se adecuan al entorno. Hablar de inclusión es dar el derecho sin recortes. Es poner la responsabilidad del cambio en las instituciones de la comunidad, entre ellas la escuela. Es acceder al *modelo social*,

Razones Históricas

- La intervención centrada en los sujetos y sus discapacidades ha conducido siempre a planteamientos segregadores

Razones Sociales

- Positiva repercusión en las familias de los afectados.
- Hace realidad el principio de sociedad plural.
- Se educa para la tolerancia y se fomenta el respeto hacia la diversidad.

Razones Educativas

- Hace realidad el principio de normalización.
- Mejora el proceso de aprendizaje de los alumnos integrados.
- Cambio de la institución escolar, mejora la enseñanza.

Razones Psicológicas

- Favorable para el desarrollo armónico e integral de la persona.
- La naturaleza social del aprendizaje.
- Mejora el nivel de autoestima personal.

Razones Éticas

- Derecho irrenunciable a la igualdad de oportunidad para todos/as.

Razones Legales

- Repasar cualquier legislación nacional de las últimas décadas que, con matices, son integradoras al ciento por ciento.

entendiendo que cuando la sociedad los reconoce, acepta y valora está creciendo y madurando como sociedad.

Para que la persona con discapacidad sea un sujeto de derecho se hace necesario que nosotros (“los otros”) descubramos que todos tenemos talentos y limitaciones, y todos necesidades para satisfacer.

DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN		
SEGREGACIÓN (Tiende a enfatizar)	INTEGRACIÓN (Tiende a enfatizar)	INCLUSIÓN (Tiende a enfatizar)
Servicios para las personas con discapacidad	Necesidades de las personas con discapacidad	Derechos de las personas con discapacidad
Categorización de las personas con discapacidad	Cambio de las personas con discapacidad	Cambio de escuelas/universidades/organizaciones
Trato “especial”/diferente	Mismo trato	Igualdad: cada uno recibe el apoyo necesario para prosperar y alcanzar su potencial
La discapacidad es un problema a resolver (en un lugar especial)	La discapacidad es un problema a resolver	Todos tienen virtudes
Servicios disponibles en entornos segregados	Beneficios de integración para la persona con discapacidad	Beneficios para cada uno incluyendo a todos
Profesiones/Expertos	Profesiones/Expertos	Lucha política, amigos, apoyo
Tratamientos “especiales”	Técnica	Poder de la experiencia común
Categorización y marginación	Aprendizaje del desamparo	Asertivo
Competencia para partes de personas con discapacidad	Intervenciones técnicas	Transformación del poder de la relación
La integración “para algunos” no es deseable	Se puede ofrecer una integración	Se debe luchar por una inclusión

La integración inhabilita a algunos niños, dándose razones para justificar el hecho que no siempre podrán revertirse.

La inclusión plantea simetría, habla del derecho, de la dignidad de todas las personas y además del intercambio “amoroso y solidario” entre las necesidades y capacidades de cada uno.

Habla además de la **EQUIDAD**, que no significa pensar que “somos iguales”, sino que valora la igualdad de oportunidades y posibilidades para el despliegue de todo el potencial de cada niño.

El pasaje de la integración a la inclusión va dejando atrás efectos no deseados, que responden a viejos paradigmas.

- Etiquetamiento. Pronóstico y profecía autocumplida.
- El mito del cociente intelectual como predictor.
- El “tecnicismo patologizante”. La omnipotencia profesional.
- El ciclo de la invisibilidad.
- Privatización de la discapacidad.
- La “paradoja” de la EE: educar para la vida en ambientes segregados.
- Ambientes segregados y ambientes inclusivos.
- El envejecimiento de las instituciones.
- El círculo vicioso entre la persona y las oportunidades y presiones del medio ambiente

El camino de la segregación a la inclusión, pasando por la integración, es arduo, difícil de transitar, pero no imposible. Compromete no sólo al sistema educativo, sino también a la sociedad toda.

Se hace necesario un cambio.

Como todo cambio, produce resistencias y se instala en términos de proceso. Es un aprendizaje que, si bien estimula, también inhibe, porque lo conocido o lo habitual ofrecen tranquilidad y seguridad.

El cambio siempre compromete nuestras actitudes, producto de conocimientos y sentimientos transmitidos culturalmente, las cuales necesitan de revisión permanente.

Para posicionarnos en el lugar de “querer y sentir” necesitamos **tiempos** para hacer un **replanteo** filosófico y **coraje** para torcer el rumbo y pasar a la acción misma.

Para llegar al disfrute de una educación inclusiva, se necesita un sistema educativo comprometido, que se explicita más allá de los discursos y que sea capaz de ir diseñando políticas claras.

Descubrir los obstáculos y sortearlos con fortaleza y convicción son tareas que dependen de todos los actores del sistema educativo.

Actitudes frente a la inclusión. Diversidad de criterios. Confrontación de opiniones

Relato

Llegamos a una escuela privada que funciona en un edificio amplio y moderno, rodeado de árboles y vegetación. La recepción fue cálida, denotaba disposición. En sus espacios abiertos se respiraba, en todo momento, libertad.

Compartimos un aula con directivos, docentes, auxiliares y alumnos. Un clima amable y un mate que circulaba fueron diluyendo tensiones, facilitando el acercamiento. Se distribuyeron tarjetas para escribir aquello que les sugería la inclusión. Trabajaron concentrados y con algunos temores. Surgió la emoción y comenzó el desafío.

Las tarjetas demostraron coincidencias y diferencias. Las palabras registradas fueron: “sumar”, “igualdad”, “empatía”, “respeto”, “ayuda”, “integración”, “solidaridad”, “aceptación”, “miedo”, “desafío”.

Una de las maestras de mayor antigüedad en la escuela dijo que estaba de acuerdo con la inclusión, en el sentido social del término. “En mi familia –afirmó–, tenemos un caso. Mi sobrino asistió a una escuela especial, tuvo estimulación temprana y hoy está medianamente inserto en la sociedad”.

“Claro –respondió otra–, pero la estimulación temprana y las maestras fueron las que se ocuparon de él. Nosotras no somos maestras especiales, no sabemos de eso. Estudiamos otra cosa, porque elegimos algo distinto. Yo no podría trabajar con discapacitados.” Esto último fue dicho con un tono en el que se advertía algo de culpa.

La maestra que estaba a su lado dijo, apoyando a su compañera: “Me parece que quienes se capacitaron para chicos especiales son las que deben atenderlos. Nosotras podremos integrar algún caso”.

El diálogo fue fluyendo hasta llegar a un debate muy rico. Los desencuentros también construyen. La escucha respetuosa ayuda a derribar obstáculos mentales, tal vez la más resistente barrera. Los conceptos que siempre aparecen, y que en este caso estuvieron presentes, son los que tienen que ver con:

- “No nos formaron para esto”
- “No estamos preparados”
- “No aprenden bien con el resto”
- “Carecemos de recursos humanos y económicos”
- “Las actitudes no favorecen”
- “Perjudican el aprendizaje del resto”
- “Demoran a los más capaces”

Había docentes que:

- no veían la necesidad de incluir, entendiendo que deben concurrir a escuelas especiales (segregación);
- no tan inflexibles, sugerían quiénes sí y quiénes no (integración);
- totalmente dispuestos a incluir las diferencias en las aulas (inclusión).

Frente a la multitud de voces, la directora, con voz amable y segura, sin intimidar, pero con reconocida autoridad, comenzó diciendo que no era conveniente que los más jóvenes rechazaran la idea de cambios. El cambio siempre agrega, significa evolución y quien no evoluciona queda inexorablemente involucionando. Se refirió luego a la necesidad de abandonar los miedos y pensar el cambio en términos de proceso gradual. Habló de responsabilidades y de la autoevaluación constante para brindar a los niños siempre lo mejor, dijo. Terminó su mensaje haciendo referencia a Fundación Par, agradeciendo su labor y se comprometió a apoyar este proceso hacia la escuela inclusiva

Como se observa, el tema inclusión moviliza mucho y las diferencias de criterios aparecen. Lo bueno, en este caso, fue contar con una directora serena, equilibrada y dispuesta en todo momento a estimular a sus docentes para el cambio.

El relato demuestra que, para abordar sin miedos y con predisposición el camino hacia la inclusión, se hace necesario comprender el significado, sus alcances y, para ello, nada más interesante que detenernos ante cada ítem de este cuadro.

- Diversidad y modificabilidad
- La diversidad como constructo cultural
- Diversidad y derechos. Equidad y acceso ¿Sectores vulnerables o vulnerados?
- De la caridad y beneficencia a los derechos civiles
- De la teoría a la práctica
- De la protección al fortalecimiento
- Del control externo al autocontrol
- Educación para todos con todos
- Calidad de vida. La perspectiva del bienestar
- El potencial de aprendizaje. Concepciones estadísticas y dinámicas
- Los soportes en el diagnóstico, la orientación e intervención
- Soportes físicos y humanos
- El andamiaje. Pasos y secuencias
- Las políticas basadas en los soportes
- La diversidad como cuestión social
- El enfoque centrado en el déficit vs. en el despliegue de capacidades y potencialidades
- Educación orientada al desarrollo
- Personas con actividades restringidas: de las limitaciones a las competencias
- Enfoque centrado en factores intrínsecos y limitaciones individuales vs. Enfoques basados en necesidades, expectativas, proyecto de vida
- Resiliencia y ambientes resilientes

Segunda etapa

Desde las necesidades a las barreras al aprendizaje y la participación

Contenidos a desarrollar



- Las necesidades educativas: comunes y especiales.
- El punto de vista del alumno individual y el curricular (enfoque pesimista y enfoque optimista).
- La evaluación de las NEE: obstáculos y facilitaciones.
- Las necesidades educativas de los docentes.
- De las NEE a la cultura de la diversidad.

Síntesis conceptual

Todos los niños, a la hora de ir a la escuela, presentan necesidades educativas (NE).

Llamamos NE comunes a aquellas que tenemos todos y se relacionan con las limitaciones que presenta cada uno por gustos, intereses, grado de madurez de las funciones de pensamiento y oportunidades, estimulaciones y acompañamientos familiares.

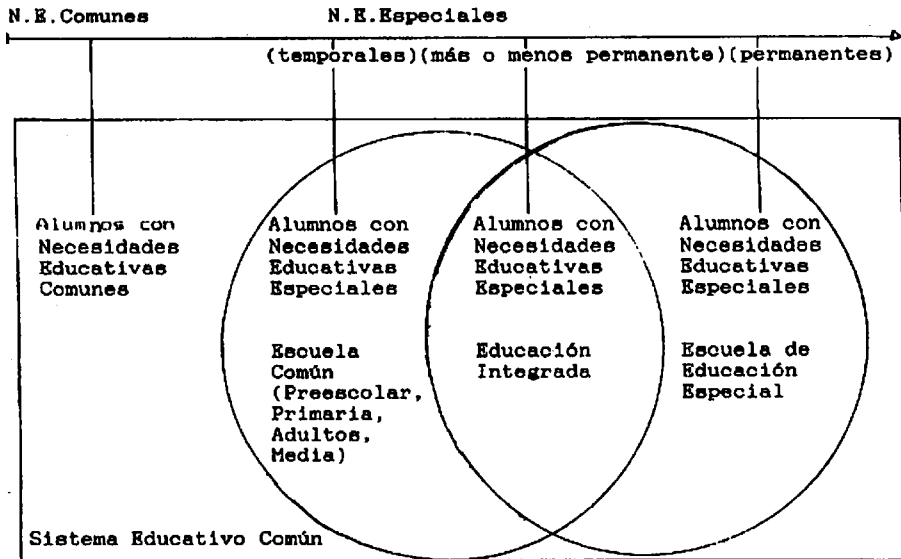
No hay un solo alumno que no presente necesidades. No obstante, algunos, presentan NE especiales, por eso hablamos del **Continuo de NE**.

El continuo demuestra que es una cuestión de grados. Esta diferencia, por mayor o menor que resulte, nos obliga a cambiar de ámbitos. Todas las NE, mayores o menores, siempre se resuelven en la escuela única, la de todos. Es innegable que se aprende más y mejor en los ambientes menos restrictivos.

Cuando hablamos de inclusión, hablamos de una escuela que, respondiendo al modelo social, se “hace cargo” de brindar a todos los niños la educación de mayor calidad, respetando la individualidad en la diversidad.

Esta nueva mirada, que habla de necesidades y que considera todos los grados para atenderlos debidamente en la escuela de todos, abandona el punto de vista del alumno individual (enfoque pesimista) por el punto de vista curricular (enfoque optimista).

Continuo de Necesidades Educativas (N.E.)



Enfoque pesimista

- Se puede identificar a un grupo de alumnos como diferentes de la mayoría.
- Solo este pequeño grupo de alumnos requiere ayuda especial.
- Los problemas de estos niños son el resultado de sus deficiencias y limitaciones personales.
- Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas.
- Una vez que un grupo es definido como especial, el resto de la población puede considerarse "normal".

CATEGORIZACIÓN – CUIDADO – SEGREGACIÓN- MODELO MÉDICO

Enfoque optimista

- Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender, en un momento u otro de su escolarización.
- Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que los precisen.
- Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela ofrece.
- Los profesores deben tomar la responsabilidad del progreso de todos los alumnos.
- Deben organizarse sistemas de apoyo al docente para que éste pueda asumir sus responsabilidades con todos sus alumnos.



NECESIDADES EDUCATIVAS – ADAPTACIÓN – CURRÍCULO – COLABORACIÓN

Para la escuela inclusiva, un niño con discapacidad no es un niño enfermo, por eso no recibe etiquetamiento y ni se considera, siquiera, la exclusión. En ningún sentido.

Los docentes asumen la responsabilidad del progreso de todos los niños, aceptando que no será igual en todos ellos. Para que aprendan, adaptará lo que resulte necesario, asegurando la más calificada educación.

La evaluación de todas las necesidades educativas

Evaluar a cada niño para conocerlo profundamente no alcanza. Es imprescindible evaluar su contexto, para planificar un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso. Cuando este conocimiento es completo y se asocia a los aportes de otros actos institucionales, queda poco margen de error a la hora de elegir los itinerarios adecuados (*Cuadro en página siguiente*).

Las necesidades de los docentes

Transitando el proyecto, hemos observado que, cuando se instala el tema de la educación inclusiva, se habla de las barreras al aprendizaje y la participación de los alumnos, de los padres, y de otros contextos; de los recursos materiales, de las barreras archi-

EFFECTOS DEL DESARROLLO - Biológico — Motor - Intelectual — Emocional - Inserción social - Comunicación y lenguaje	COMPETENCIA CURRICULAR — Nivel actual de capacidad en relación con aquellas en donde el alumno presenta mayores dificultades
ESTILO DE APRENDIZAJE	
condiciones físico-ambientales más adecuadas tipos de agrupamientos preferidos estrategias de aprendizaje que emplea	— Contenidos y actividades que le interesan — Capacidad atencional — Estructura motivacional
EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS: ASPECTOS BÁSICOS	
CONTEXTO ESCOLAR — Pertinencia de la programación en relación con el alumno. — Pertinencia de las interacciones ENTORNO: — Existencia y adecuación del PC — Clima social e interacciones — Etc.	CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR - a.- ALUMNO: Autonomía en el entorno; medio de comunicación; interacciones familiares; aficiones... - b.- FAMILIA: Hábitos y pautas educat.; actitud y expectativas respecto al niño/a; conocimiento de su problemáticas;... - c.- ENTORNO SOCIAL: Recursos de que dispone; posibilidades educativas...

Aspectos básicos, relativos al alumno y al contexto, en la evaluación de necesidades educativas. (Blanco et al., 1992).

tectónicas, de la reglamentación, y muy pocas veces de las **necesidades educativas de los docentes**.

No es casual. Porque justamente son ellos un eslabón muy importante para avanzar en este camino hacia una escuela para todos.

Una gran distancia existe hoy entre el discurso inclusivo, que da importancia y valoración a la escuela o a los directivos que lo consideran, y la práctica inclusiva misma, que da sentido a las expresiones éticas.

Para atender la diversidad en la escuela hacen falta docentes con dos saberes básicos: un saber relacional que antecede y determina, y un saber disciplinar que se reduce en exigencias en la medida en que el anterior toma relevancia.

Los maestros comunes fueron preparados (¿fueron preparados?) para atender a niños “normales”, norma que responde a un modelo imaginario, tal vez inexistente, y con marcadas desviaciones según las distintas comunidades educativas.

Los maestros fueron considerados, al principio, incapaces de dar respuestas a niños con necesidades educativas especiales (NEE), razón por la cual se los alentó a detectarlos, etiquetarlos y excluirlos lo más pronto posible del sistema educativo ordinario. La paradoja es que los primeros docentes de niños especiales, dentro del sistema paralelo, fueron, por muchos años, docentes comunes.

Hoy les decimos a esos mismos docentes que son capaces, muchas veces sin siquiera asegurarles la formación necesaria con la debida anticipación y esmero y con el apoyo específico que se requiere

Entonces... se suceden los fracasos...

Se han formado generaciones de maestros imposibilitados de dar respuestas educativas a niños con NEE, porque se jerarquizó, durante mucho tiempo y aun hoy, lo homogéneo como modelo ideal para la producción de aprendizajes y se desvalorizó la individualización y personalización de la enseñanza.

Los maestros comentan que las evaluaciones sirvieron para señalar los problemas del niño y de la familia, no justamente para analizar y reflexionar acerca de los problemas pedagógicos, didácticos, psicológicos, etcétera.

Los maestros siguen poniendo muchas veces en “el afuera” las razones de los fracasos escolares, sin advertir cuánta responsabilidad tienen o, lo que es aún peor, sin estar capacitados para efectuar adaptaciones, adecuaciones a los distintos ritmos o niveles de rendimiento escolar, que son parte de la responsabilidad del educador.

En la práctica, incluso, se ha desdibujado el eje principal, en el que confluyen la creatividad, la capacidad y la magia del maestro: el alumno.

Ese ser singular, diferente en inteligencias, en ritmos, intereses y necesidades..., ese ser que necesita maestros comprometidos y preparados.

Esta crisis, apenas esbozada, no sólo involucra al maestro común, sino también al maestro especial.

En muchos casos, éstos redoblan esfuerzos a favor de la diferenciación, generando mayor especificidad innecesaria; dando protagonismo a la discapacidad, en desmedro de su condición anterior de “persona” y reafirmando la “profecía autocumplida”.

También pudimos observar que muchos docentes especiales consideran que cuentan con todos los saberes. Lo cierto es que no hay certezas; hay, sí, posibilidad de sumar conocimientos.

Este posicionamiento no ayuda a un trabajo conjunto, muy necesario a la hora de transitar el camino a la Inclusión. Nos referimos al encuentro de maestros comunes y especiales.

Además, su actitud muchas veces proteccionista (forma parte de la contaminación profesional del docente especial) no facilita al alumno el logro de su independencia real y la tan deseada autonomía.

Resulta preocupante lo que se ha podido comprobar estadísticamente: los niños educados en ambientes segregados y con pares diferentes acusan con los años mayores deterioros, ocasionados por la segregación y la falta de contacto con el par normal, quien funciona como movilizador y estimulador permanente. Esto ha quedado demostrado en el libro *La integración de niños discapacitados a la educación común*, publicado por UNESCO (Van Steenlandt, 1991; 103 y 105).

¡Vaya contradicción!

Aún hoy, muchos maestros especiales no asumen con pasión el compromiso de trabajar sin desmayo a favor de la inclusión y, en algunos casos, hasta dudan de su beneficio.

A partir de esta realidad se hace necesaria la formación docente para la inclusión en forma conjunta y en un intercambio solidario de saberes

También la capacitación en servicio con los maestros comunes y especiales juntos.

El proceso mediante el cual el maestro va conociendo, queriendo y haciendo inclusión es de aprendizaje. Se construye entre todos sumando esfuerzos, saberes, sentires, compromisos y responsabilidades.

Este proceso lleva tiempo, pero no debería llevar “todo el tiempo”, porque los niños esperan y sus edades avanzan. Produce miedo, pero también estimula, requiere reflexión crítica, modestia y creatividad.

El proceso vale la pena, es una provocación al desarrollo del maestro como persona y como profesional. Al recorrer este proceso, estamos construyendo una nueva escuela respetuosa de la

diversidad, que es una característica propia de cada comunidad y de toda la humanidad.

Hasta tanto las NE de los maestros permanezcan insatisfechas, muchos de ellos seguirán sintiéndose en soledad frente a los niños con necesidades. Así los niños pierden oportunidades y los padres las esperanzas de dar a sus hijos un futuro mejor.

Finalmente, advertimos que los maestros, comunes y especiales, necesitan señales claras. Unir el discurso a las prácticas inclusivas requiere compromiso del sistema para satisfacer demandas docentes e institucionales.

Tercera etapa **La escuela inclusiva**

Contenidos a desarrollar

- La escuela: una institución que cambia.
- Escuela tradicional – comprensiva – inclusiva.
- La continuidad educativa en la escuela inclusiva: menos desafíos.
- Cómo enfrentar exitosamente los cambios.
- El trabajo de equipo. Enseñanza colaborativa entre maestros.
- Ayudas, apoyos, soportes, andamiajes y tutorías.

Síntesis conceptual

La escuela fue y sigue siendo un ámbito diverso y privilegiado para producir los cambios culturales, orientados hacia la humanización del hombre.

La escuela **tradicional** respondió en un momento histórico a las demandas de la sociedad. Hoy es una escuela que no responde a las necesidades de estos tiempos.

Modelo transmisivo de institución

- Funciona endogámicamente.
- No acepta confrontar con lo externo.
- De puertas cerradas.

- Acepta lo seguro.
- Presupone que el afuera es peligroso, desestabiliza y es para temer.
- Con vinculaciones rígidas y poco democráticas.
- No acepta diversidad.
- Defiende lo homogéneo, partiendo de una supuesta unidad de base.
- El niño, vacío de saberes, va en busca del saber que la escuela posee.
- Un atributo de detección, etiquetamiento y exclusión.
- De estilo autoritario.

Su rigidez le impide aceptar la diversidad. Privilegia lo homogéneo y, en algunos casos, hasta resulta ser elitista.

El etiquetamiento y la exclusión permanecen y sólo aquellos niños que aprenden sin dificultad son valorados y estimulados por sus maestros. Acepta lo seguro y es de estilo autoritario.

La antítesis de esta escuela es la escuela **constructiva**, la que se torna democrática abriendo sus puertas, aceptando lo diverso y hasta entiende que la heterogeneidad la enriquece. El perfil de esta escuela la muestra respetuosa de las diferencias que enriquecen su entramado social.

- Inmersa en el medio.
- De puertas abiertas.
- Que acepta lo externo para mejorar su tarea.
- Que explora y comprende
- Respetuosa de los saberes previos de todos.
- Democrática
- Que acepta la diversidad, la promueve y sostiene.
- Entiende la heterogeneidad como riqueza.
- Una escuela para todos los niños.
- Evita la exclusión y se compromete a eliminarla.
- Trabaja por un niño pensante y constructor de su vida.

Modelo comprensivo de institución

Un paso más hacia la escuela que soñamos es la **escuela comprensiva** que describe brillantemente Luis A. Aguilar (cuadros presentados en una exposición realizada en la Municipalidad de La Plata, y organizada por el Departamento de DDHH, 1998). Aquí se agrega una evaluación del niño y su contexto, un proyecto integrador con participación real de los padres en el accionar de la escuela y un grupo de profesionales comprometidos y estudiosos.

Medidas para una Escuela Comprensiva

- Contextualizar de las necesidades del alumno.
- Elaboración del PEC (PEI), comprensivo, integrador y dinámico.
- Disponibilidad de recursos humanos, materiales y formales.
- Continuidad de las acciones en los distintos niveles educativos.
- Profesionales competentes, cooperativos y solidarios.
- Actitudes favorables de toda la comunidad educativa.
- Participación real de los padres y madres.
- Implicación societal y tarea de la sociedad.

“Este planteamiento de la escuela comprensiva lo que preconiza es la integración de todos los alumnos” (Luis Ángel Aguilar, 1998).

Modelo inclusivo de institución

Finalmente, para construir **escuelas inclusivas** se hace necesario instalar valores compartidos, elaborar políticas claras y consensuadas y transformar la práctica en una diversidad tal que todos los niños disfruten del proceso de aprendizaje.

Cambiar la escuela resulta complejo. Afrontar exitosamente los cambios compromete, en primer lugar, a los maestros. Por eso, la Fundación pone allí el énfasis, en el estudio de medios para transformar las prácticas, las actitudes de los individuos y la atmósfera reinante en la escuela, que constituyen factores importantes.

**Iniciativas para
construir Escuelas
Inclusivas**

- La educación multicultural.
- La teoría de la inteligencia múltiple.
- El aprendizaje constructivista.
- El currículo interdisciplinario.
- La instrucción referida a la aceptación de la comunidad.
- La valoración de la actuación del alumno.
- El agrupamiento multiedad.
- El uso de tecnologías en el aula.
- La instrucción mediada por los compañeros o enseñanza tutorada.
- El aprendizaje cooperativo.
- La enseñanza de responsabilidad y de establecimiento de la paz.
- La agrupación colaborativa entre estudiantes y profesores.

El cambio siempre entraña un aprendizaje y éste, a veces, entusiasmo, motiva y fortalece; otras veces no se acepta. Siempre es un proceso. Nada se da de un momento para otro y este proceso permite acomodamientos, aclarar dudas, interpelar, repensar, equivocarse y mejorar... Es el propósito del Programa.

Esto lleva tiempo, de modo que, hay que disponerse y ser conscientes de la necesidad de replanteos, de nuevas organizaciones; y estar preparados para la aparición de ansiedades, tensiones y hasta reacciones.

Siempre provoca confusión, porque existe una lógica establecida que ha sido probada y una nueva lógica que aún no arroja validez, ni certeza, por lo menos personal, para aceptarla sin resistencias.

Muchas veces el docente se siente incompetente para abordar caminos nuevos y esto lo paraliza.

Algunos profesores son más conscientes que otros con respecto a la necesidad de desarrollar su capacidad profesional.

Cualquier cambio en la escuela es posible si existe colaboración entre los docentes. Aprender juntos es menos riesgoso para cada uno y siempre resulta emocionante cuando se lo comparte. Por eso Fundación Par alienta al trabajo compartido entre docentes.

Las ayudas, trabajos colaborativos, apoyos, andamiajes, acompañamientos, tutorías, etc., son palabras del nuevo paradigma. Son valiosas en la escuela y útiles para todos los actores institucionales. Todos presentan necesidades y todos demandan respuestas cálidas, colaborativas y solidarias para vivir el presente y el futuro con serenidad y felicidad.

Cuarta etapa

El Índice de inclusión, una herramienta para la acción

Contenidos a desarrollar

- Las dimensiones en el Índice de Inclusión.
- Creación de culturas inclusivas.
- Elaboración de políticas inclusivas.
- Desarrollo de prácticas inclusivas.
- Autoanálisis institucional con respecto a las tres dimensiones.
- Barreras de aprendizaje y participación en la escuela.
- Recursos y apoyos existentes.
- Dimensiones – indicadores y preguntas para investigar en toda comunidad educativa.
- Elaboración y aplicación de cuestionarios para indagar a todos los actores.
- Recuento y análisis de la información obtenida.
- Elaboración de un Proyecto Institucional.

Síntesis conceptual

Culturas, políticas y prácticas

El Índice para la Inclusión se refiere a tres dimensiones necesarias para llevar a cabo el análisis de una escuela:

- Cultura
- Políticas
- Prácticas

Crear culturas inclusivas

Dice Tony Booth: *“Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base primordial para que todo alumno tenga mayores niveles de logro”* (Booth y Ainscow, 2000, 53). Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los alumnos y las familias, que se transmitirán a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos.

Elaborar políticas inclusivas

Esta dimensión tiene por objeto asegurar que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela, promoviendo todas las políticas, para que se mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Se consideran como apoyo las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

Desarrollar prácticas inclusivas

En esta dimensión deben reflejarse tanto la política como la cultura inclusiva de la escuela. Debe asegurar que las actividades en el aula y las extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado. Es importante que se tenga en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.

Enseñanza y apoyo deben integrarse para orquestar un todo que supere las barreras al aprendizaje y la participación. La comunidad educativa se encargará de movilizar los recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad con el fin de mantener el aprendizaje activo de todos.

Este desarrollo teórico tiene que tener su correlato en la práctica, por eso trabajamos en actividades de autoconocimiento, refiriéndonos al establecimiento.

La escuela tiene que determinar cuál es su cultura, sus políticas y sus prácticas y luego establecer qué correspondencia existe entre las tres dimensiones.

Según los resultados obtenidos en diferentes establecimientos, **las barreras más frecuentes** señaladas por los docentes de todas las ramas y niveles de la enseñanza son:

Vinculados a los mismos docentes

- El prejuicio.
- La poca contención de los niveles de supervisión.
- Los miedos.
- Una formación docente que no está a la altura de las circunstancias.
- La falta de vocación de algunos actores.
- El escaso compromiso, debido al exceso de trabajo, a los profesores taxis, a la falta de tiempos.
- La soledad del maestro.
- La poca relación entre pares.
- La carencia de espacios para la reflexión crítica sobre aspectos institucionales propios y puntuales.

Referidos a la escuela

- Una organización escolar no adecuada.
- La carencia de bibliografía específica.
- La dificultad para aceptar la diversidad de los actores escolares. Intolerancia.
- La inexistencia de políticas institucionales claras, surgidas del consenso.
- La imposibilidad de diseñar estrategias para lograr la participación y el compromiso de los padres.
- La dificultad para contar con equipos, debido a la carencia de recursos humanos necesarios, por ausencia de gabinetes cerca-

nos, por inexistencia de cantidad necesaria de equipos gratuitos o por la incompetencia de equipos privados para trabajar en el contexto escolar.

- El pobre ejercicio de la democracia en la escuela. Aún no está quebrada la relación de poder: maestro-alumno.

Factores de origen social

- La situación socioeconómica del país que obliga a sucesivos recortes de recursos humanos imprescindibles.
- Los bajos salarios docentes, que los alejan del estudio y la preparación de sus clases, con su consecuente desvalorización social.
- La situación económica de las familias de los niños, en algunos casos desesperantes, razón por la cual la escuela se torna asistencialista, etcétera.

El Índice de Inclusión permite a la institución identificar los propios obstáculos y trabajar para evitarlos.

Comprender la importancia del Índice de Inclusión garantiza su uso como herramienta válida para indagar, a partir de una escucha limpia, desprejuiciada y sin temores.

La exploración y análisis de la escuela sigue un proceso que Tony Booth expresa de esta manera.

La confianza entre los actores y la convicción de que el conocimiento de la realidad actual es imprescindible para desarrollar desde allí el proceso de inclusión deben **instalarse definitivamente** en la escuela.

No todos los servicios educativos pueden efectuar exitosamente este recorrido. Existen conflictos que obturan y detienen.

En todas las escuelas, con mayor o menor nivel de conocimiento, saben de aquellos factores que impiden el aprendizaje y la participación del alumnado. No obstante, priorizar, acordar, establecer consensos y respetar posturas diferentes siguen generando conflictos.

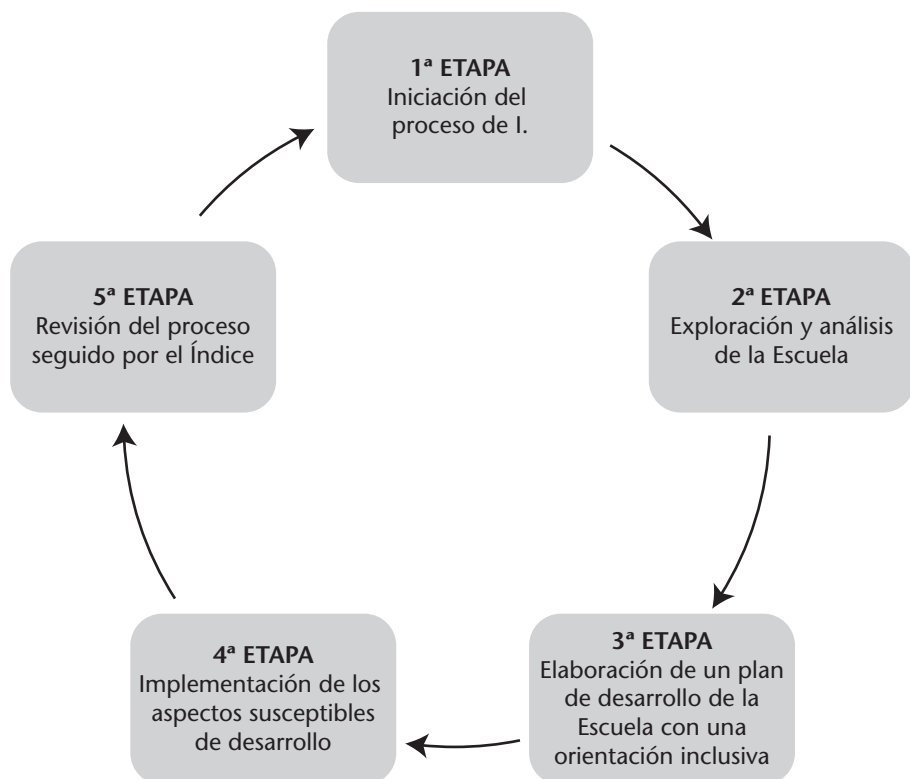
Poner en la agenda de la discusión el trabajar con los conocimientos previos de todos los actores y alentar las reflexiones críticas con respecto a prácticas poco efectivas produce malestar. Siempre.

De allí que estimular la participación de todos requiere tiempos que resultan diversos como diversos son los servicios educativos.

Si se avanza sobre los desencuentros, sin escuchar, sin mediaciones ni respeto, el conflicto crece inexorablemente e inevitablemente se perjudica el proceso.

Muchas veces, en algunos servicios, el grupo coordinador inicia su accionar con una representatividad menor y luego se van agregando nuevos miembros y nuevos aportes.

Suele resultar menos angustiante cuando la dirección de la escuela es conocedora de la realidad institucional. Entonces diagrama un plan de acción que tiene mucho de prudencia, de respeto, de cintura política, de conocimientos y experiencias



previas y de capacidad amorosa para promover la cohesión grupal.

Si se incluyen actores externos como aportes críticos, estamos frente a un equipo de coordinación maduro, adulto, inteligente, sin miedo y dispuesto al cambio.

El Índice, además, estimula replanteos de recursos humanos y materiales que, bien organizados, podrán optimizar el aprendizaje y la participación de todos los actores. También, compartir el quehacer escolar con los padres “realmente”, sin temores, hace que ambos conozcan de manera dimensionada al niño o joven, siendo ésta la clave de un aprendizaje seguro.

Cada servicio necesita –tanto en recursos como en organización y modalidad de trabajo– una propuesta **peculiar única y contextualada**.

Los indicadores y las preguntas del Índice de Inclusión deberían resultar “familiares” para los actores institucionales. Se aconseja no usarlos como prescripciones médicas. Pueden adecuarse a las realidades propias, porque el éxito de las respuestas deviene de esa familiaridad y habitualidad.

Ejemplo. Índice de inclusión, página 32

B.1.2. Se ayuda a todo miembro del personal a adaptarse a la escuela.

- ¿La escuela reconoce las dificultades que un nuevo miembro del personal de la escuela puede tener en su nuevo puesto de trabajo en la que puede ser también una nueva localidad?
- ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal se sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un “nosotros” que le excluya?
- ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?
- ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?

- ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?
- ¿Hay oportunidades para que todo el personal comparta su conocimiento y experiencia y que esto incluya también las contribuciones del nuevo personal?
- ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?
- ¿Se le pregunta al nuevo personal sobre la información adicional que necesita, y se le proporciona?
- ¿Se tiene en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?

Cuando se habla de la inclusión en la escuela no se la refiere sólo al alumnado, también a los profesores entre sí, éstos con los alumnos, éstos con los padres, etcétera.

La revisión de todos los indicadores y preguntas conduce, sin duda, a una investigación valiosa de la escuela.

Tal vez una primera síntesis lleve a la profundización de otras líneas de investigación. Si, por ejemplo, se descubren actitudes negativas de padres o familiares para que la escuela transite el proceso hacia la inclusión, se haría necesaria otra investigación para comprender las causas y, desde este conocimiento, elaborar las estrategias de cambio.

En una de las escuelas no acostumbrada a la participación activa de los padres, a la hora de invitarlos a responder los cuestionarios, temieron la presencia y la consideraron amenazante.

Otra escuela no dispuesta y sin “deseo” de transformación, tan necesario para realizar el recorrido propuesto por el programa, no pudo aceptar la participación de todos los actores.

Los cuestionarios que sugiere el índice pueden ser elaborados por la propia escuela, para adaptarlos mejor a su realidad. Algunos serán más abarcativos y otros más acotados.

Los cuestionamientos de los indicadores están destinados a directivos, docentes, padres, alumnos u otros miembros de la

comunidad educativa. Recurrimos a ellos para el análisis y la exploración de la escuela.

El **grupo coordinador**, valiéndose de los indicadores y las preguntas, lo utilizaron de guía para la confección de sus propios cuestionarios.

Cada escuela eligió su manera para la realización de cuestionarios, de acuerdo con sus posibilidades.

El Fogón de la Inclusión

En una de las escuelas donde se aplicó el programa, el grupo coordinador, en conjunto, con algunos alumnos, consideraron una buena idea aprovechar el parque de la escuela y completar allí el cuestionario. Convinieron en llamar al encuentro “El Fogón de la Inclusión”.

La convocatoria la efectuaron los alumnos y la respuesta fue altamente positiva. Ese día, los padres, a medida que iban llegando, sociabilizaban con otros padres y docentes. Se generó mucho entusiasmo e interés. Se los observó felices y relajados.

En el transcurso del encuentro, sin presiones ni apresuramientos, fueron respondiendo los cuestionarios.

Se habían organizado juegos relacionados con la temática, la participación fue intensa. No faltaron las empanadas y bebidas.

Todo terminó con una guitarreada en el fogón, acompañada por otros instrumentos, voces y palmas.

El cuestionario atiende para su elaboración una multiplicidad de variables que influyen a la hora de investigar, como, por ejemplo, el nivel educativo, edades, y otros.

Completada toda la investigación institucional, se hace necesario elaborar un informe final que explicita, claramente, de manera diagnóstica, la realidad institucional **hoy**.

Lo bueno es que **esa realidad hoy** fue construida con aciertos y desaciertos por todos y cada uno de los actores.

Serán ellos mismos los que habrán de deconstruir para luego volver a construir una realidad posible, superadora, utópica.

Para comenzar esta labor se hace necesario priorizar acciones y no es posible cualquier acción, porque hay procedimientos, tiempos de realizaciones y complejidades que requieren sostenerse en estructuras simples e indefectiblemente previas.

El proyecto institucional, orientado al logro de una escuela inclusiva, será el que defina fundamentaciones, objetivos, plazos, evaluaciones, responsables, propósitos, etapas, etcétera.

Éste obliga a todos los actores a contraer un sólido compromiso personal y profesional. El proyecto elaborado desde esta perspectiva aporta a la democratización de los servicios educativos. Cuando la comunidad educativa toda aporta a la elaboración del proyecto institucional, se siente parte y jamás se defraudará a sí misma, ni al otro a la hora de ponerlo en marcha.

Síntesis final

La Fundación Par, mediante el programa “Transformando escuelas para la inclusión”, intenta concientizar a las instituciones educativas para transitar un proceso de transformación que asegure, con los años, la posibilidad de contar con escuelas comprensivas, generosas, abiertas y dispuestas a brindar a todos los niños la más calificada y equitativa educación

La educación inclusiva invita a los docentes de todos los niveles de la enseñanza a mejorar sus prácticas, para que todos los niños se vean beneficiados

Será necesario, entonces, revisar motivaciones para captar la atención de todos los niños; considerar realmente los saberes previos; respetar los tiempos de elaboración y producción educativos; ejercitar abundantemente lo enseñado; ofrecer un clima áulico de respeto, calidez y sin etiquetamientos; ofrecer a cada niño actividades adecuadas a sus posibilidades y potencialidades, y mucho más...

La práctica docente requiere de una reflexión crítica sincera.

Será necesario recorrer diferentes itinerarios educativos y adecuar la oferta curricular a cada uno de los alumnos, para que el éxito educativo sea un derecho de todos.

La propuesta áulica será respetuosa de las diferencias.

La Fundación Par propone producir un cambio en toda la comunidad educativa.

La invitación consiste en ayudarnos a construir la escuela inclusiva, a partir de la valoración de todos los actores.

Algunos alumnos en este proceso conseguirán la dignidad humana tan vulnerada históricamente y otros, aquellos que presentan menores necesidades, la posibilidad cierta de educarse en valores. La escuela debería tender, permanentemente, hacia la humanización del hombre.

Capítulo 7

Conclusiones:

“Las buenas prácticas inclusivas...”

¿Cómo hacer para que la educación inclusiva llegue a todos?

“La inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación” (García Pastor, 1996, 23).

LA TRANSFORMACIÓN de la educación en sus aspectos más generales, que deben involucrar todos sus niveles, tiene como uno de sus objetivos fundamentales la **atención a la diversidad de TODOS los alumnos y alumnas**.

Es decir, *“garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”* (Ley Nacional de Educación 2006, Cap. II, Art. 11º, inciso e).

Para el logro de ello hay que enfatizar las acciones posibles con apoyo de toda la comunidad, no sólo la escolar, sino la sociedad total, a través de los medios y recursos disponibles para que **las escuelas sean cada vez más inclusivas**.

Tony Booth (2010) en este mismo libro nos dice que la perspectiva más importante de la inclusión es aquella que pretende transformar determinados valores en acción. ¿Qué significa esto? Antes que nada, comprometernos con ellos: *igualdad, derechos, participación, respeto a la diversidad, comunidad, sustentabilidad, no violencia, confianza, honestidad, coraje, alegría, compasión, afecto, interés, belleza*.

No es una moda ni el cumplimiento de directivas de la política educativa vigente; es una ideología y está directamente vinculada con los **derechos humanos**.

Es una decisión colectiva en la que la institución educativa tiene un rol protagónico con respecto a otras, en la que cada uno de los actores involucrados –alumnos, docentes, equipos técnicos, personal no docente, miembros de la comunidad– deberán asumir responsabilidades, roles y funciones. Todo esto en pro de una **verdadera transformación** del sistema educativo común y de una **verdadera revolución** desde la educación especial, para romper el origen fundacional de un sistema educativo paralelo entre los llama-

dos alumnos “normales” y “anormales” creado a fines del siglo XIX en el mundo y en nuestro país, aún vigente.

Para ello, la escuela cuenta con estrategias de gestión, áulicas, singulares y sociales para iniciar su proceso de transformación y revolución.

A partir de una decisión colectiva, se podrá elaborar el Proyecto Educativo (P.E.) o el conocido Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). Este deberá asumir la atención a la diversidad, involucrando para ello las dimensiones culturales, políticas y del desarrollo de prácticas de enseñanza, desde una educación inclusiva hasta la “configuración práctica del apoyo educativo” (Nieto, 1996, 113) que cada alumno necesite a partir del tipo de necesidades educativas y barreras al aprendizaje y la participación que se presenten. Configuración de apoyo comprendida como intervención, asesoramiento, formación, provisión de recursos y cooperación.

Desde nuestra concepción, *“la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros”* (Booth y Ainscow, 2000, 9).

Para operacionalizar este proyecto educativo se deben tener en cuenta cuestiones organizativas, de gestión del ámbito pedagógico-didáctico vinculado con el proceso de enseñanza y aprendizaje. También los medios y recursos con los que se cuenta, entre los que no sólo se incluye la infraestructura edilicia, sino también las relaciones interpersonales, las fortalezas y debilidades a la hora de llegar acuerdos, los ámbitos de participación naturales y los creados, las interacciones con la comunidad y una variable central: el con-

texto, comprendido este en el sentido más amplio desde una perspectiva holística.

Otro aspecto a considerar es el Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.), que se constituye en el pilar fundamental a la hora de enseñar y aprender, como así también en la base de **las buenas prácticas de enseñanza**.

Esta tarea debe completarse con un plan de planificaciones inter-ciclos y áulicas que den cuenta de un verdadero trabajo colectivo, para que, en el accionar, se convierta en una verdadera **comunidad para aprender**.

"Las buenas prácticas que pudimos reconocer en las escuelas parten de sostener con convicción que la homogeneidad no refleja la diversidad de la composición de los grupos escolares. Se entiende con profundo sentido moral que las prácticas deben así reconocerlo, posibilitando actividades diferentes según capacidades e intereses" (Edith Litwin, capítulo 5 de este libro).

Las buenas prácticas no tienen sólo que ver, entonces, con aquello que se realiza en el aula, en la escuela, a partir de una teoría o de una concepción de la enseñanza. Sino con una cuestión ideológica, de valores, que se traduce, se visualiza, desde lo actitudinal de cada uno de nosotros al actuar, en el pensar, en **estar convencidos de que todos los alumnos pueden aprender**. En el convencimiento también de que debemos **garantizar una calidad educativa** para cada uno de ellos, dando más al que tiene menos, respondiendo así al **principio de equidad**, en un marco social que se debe traducir por medio del trabajo con los otros, alumnos, docentes, miembros de la comunidad es decir, **trabajo colaborativo**.

En el capítulo 5 de este libro se citan estas frases de una entrevista a un director: *"Los docentes señalan que **las prácticas** que llevan a cabo no son otra cosa que procesos formativos, pero aumentados (como si fuera con una lupa), más inversión de tiempo, más reuniones de equipo... la escuela se convierte todo el tiempo en un lugar para **pensar en voz alta sobre los otros, con los otros. Es un ejercicio permanente...**"* (E. 31, director de escuela privada de la ciudad de Buenos Aires).

Es en el trabajo en el aula, en la escuela, en su contexto, donde se ponen en acción **las buenas prácticas**, tanto para los que allí aprenden como para los que enseñan.

Muchas son las acciones que se pueden llevar a cabo en el ámbito escolar, pero no todas pueden ser consideradas como **buenas**. Tal vez la mejor manera de caracterizarlas es pensarlas desde lo opuesto, desde aquellas que obstaculizan u ocultan las posibilidades de diseñar buenas prácticas pedagógicas.

“Reconocer las implicancias del aprendizaje como un proceso individual condujo a que muchas propuestas educativas hicieran hincapié en el valor de atender a cada uno de los estudiantes. Para algunos docentes se trata de eliminar la hipocresía que entiende que todos somos iguales, crea lazos, compromisos y asume así una nueva profesión docente que modifica a la escuela en su conjunto, cambia la mirada de los padres y las familias, elimina rótulos y, finalmente, abandona la idea de la homogeneidad” (Edith Litwin, capítulo 5 de este libro).

¿Cuáles son esas buenas prácticas que no siempre se pueden observar porque no son universales, pero que sin embargo se implementan con cierta frecuencia en el marco de nuestra realidad?

Buenas prácticas desde las políticas educativas

- Considerar que la política inclusiva es una sola pero que tiene diferentes estrategias, entre ellas la integración.
- Declarar políticas de inclusión, como la lengua de señas como segunda lengua (provincia de Buenos Aires).
- Conceptualizar el término diversidad en su mayor acepción, no sólo pensar en la discapacidad, sino en la diversidad cultural, la económica, las diferentes formas de pensar, las distintas etnias.
- Regular por medio de normativas el funcionamiento de la integración en las escuelas tanto de gestión estatal como privada, para beneficio de todos los que asisten a ellas.
- Contar con ayudas en las escuelas que integran a niños con necesidades especiales. Por ejemplo, en la escuela común de gestión privada, en la ciudad de Buenos Aires, se aprueba un maestro de apoyo para tareas de integración por cada siete alumnos con discapacidad.
- Integrar a un niño con discapacidad está hoy más en manos del Estado que regula y no en una escuela que rotula y expulsa.

VII • CONCLUSIONES: “LAS BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS...”

- Aumentar el número de escuelas primarias privadas en la ciudad de Buenos Aires, que integran a niños con discapacidad (la escuela de gestión estatal integra por norma), ya que la mayor demanda de los padres está centrada en este tipo de escuela y no en la especial.
- Contar con mejores herramientas para integrar.
- Proponer adaptaciones curriculares para todos los alumnos que lo necesiten más allá del nivel educativo al que pertenezcan.
- Proponer el mismo diseño curricular para todos los alumnos según su pertenencia: nivel inicial, primario o secundario. Este es el primer paso cuando se piensa en inclusión.
- Contar con programas para los estudiantes con discapacidad en el nivel terciario.
- Abordar curricularmente el tema de la discapacidad, de las minorías étnicas, etc., en la formación de los futuros profesionales en el nivel terciario.
- Armar redes institucionales hacia dentro y fuera del sistema, en relación con la atención a la discapacidad: con la comunidad en general, con profesionales, con ONG, fundaciones, con las escuelas, etcétera.
- Generar espacios de difusión, en las instituciones públicas, sobre las temáticas referentes a la atención a la discapacidad. Por ejemplo, sobre la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), con relación a las Jornadas Nacionales de Universidad y Discapacidad, etcétera.
- Elaborar estadísticas sobre la cantidad de personas con discapacidad para ofrecerles las ayudas que necesiten.
- Contar, los edificios, con diferentes tipos de accesos para las personas con impedimentos físicos, por ejemplo, rampas.
- Ofrecer capacitación en el área de la discapacidad a los empleados de oficinas públicas, por ejemplo, curso de lengua de señas.
- Incluir en el ámbito laboral a personas con discapacidad
- Disponer de recursos especiales para el desempeño laboral y/o educativo para todos aquellos que lo necesiten.

Buenas prácticas desde los educadores

- Inscribir las prácticas en la enseñanza de valores.
- Recuperar los valores a partir de prácticas constantes.
- Encuadrar nuestro hacer en una escuela para la democracia.
- Respetar y valorar la diversidad.
- Proponer proyectos educativos con los actores de la escuela cuyo accionar tenga que ver con no discriminar
- Tener coherencia entre el decir y el hacer.
- Capacitar y formar docentes desde la atención a la diversidad.
- Tomar conciencia de las acciones realizadas, reflexionar colectivamente
- Cuidar y ser cuidados.
- Experimentar, hacer con los otros, tener vivencias cuando la formación no alcanza.
- Proponer cambios, analizar prácticas.
- Hipotetizar, ensayar, practicar con teorías y más allá de ellas, romper el convencionalismo.
- Generar espacios intra e inter-institucionales entre equipos, tomar conciencia de los problemas y reflexionar en conjunto.
- Reconocer los prejuicios y los temores, rever en consecuencia las teorías y las prácticas.
- Trabajar con espíritu de equipo de manera colaborativa.
- Constituir equipos interdisciplinarios
- Articular entre los distintos niveles de enseñanza.
- Evaluar las necesidades educativas de los alumnos colectivamente: docentes, profesionales vinculados a la educación y padres.
- Contar con una básica infraestructura edilicia.
- Establecer una relación entre cantidad de alumnos y prácticas por aula y proyectos de integración / inclusión.
- Disponer de variedad de recursos y estrategias.
- Trabajar juntos, familia y escuela.

VII • CONCLUSIONES: “LAS BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS...”

- Confiar en el docente y en su responsabilidad. Se trata de un compromiso moral a toda prueba en el que se reconocen las marcas del oficio.

Buenas prácticas desde las prácticas áulicas y escolares

- Dialogar con nuestros alumnos, escucharlos, contextualizar sus necesidades, sus demandas, al igual que con nuestros colegas.
- Enseñar desde lo cotidiano, significativamente.
- Atender las singularidades de nuestros educandos.
- Tener altas expectativas con relación a los que aprenden.
- Reconocer el aprendizaje como constante y procesual: todo se prueba y se analiza, se modifica y se vuelve a probar.
- Enseñar y evaluar a partir de los estilos de aprendizaje.
- Evaluar, elaborar e implementar adaptaciones curriculares.
- Enseñar a través de distintos agrupamientos, respetando las posibilidades de cada uno para generar las mejores condiciones de aprendizaje.
- Diversificar las estrategias de enseñanza.
- Singularizar la enseñanza de los alumnos desde una perspectiva curricular.
- Implementar adaptaciones curriculares desde el sentido común a otras más laboriosas.
- Diseñar el currículo de modo tal que atienda la diversidad de posibilidades, potencias y dificultades de todos y cada uno de los alumnos

Podemos sumar otras “buenas prácticas”

- Pensar el aula desde una perspectiva heurística y no tecnocrática.
- Proyectar un currículo comprensivo y globalizador.
- Elaborar objetivos para el promedio de los alumnos y a partir allí singularizarlos.
- Contextualizar contenidos.
- Ensamblar los conceptos cotidianos con los científicos-curriculares.

- Usar configuraciones de apoyo educativo.
- Considerar prácticas áulicas vinculadas con el Proyecto Educativo, Curricular y de Ciclo.
- Construir actividades flexibles y adaptables.
- Operacionalizar estrategias metacognitivas.
- Responder desde la enseñanza a una concepción socio-constru-
tiva.
- Apelar al concepto de inteligencias múltiples.
- Considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una
mirada holística.
- Evaluar a partir del todo y no de las partes.

A manera de síntesis

Pensemos entonces en palabras claves cognoscitivas y vinculan-
tes con **las buenas prácticas para construir entre todos un cami-
no hacia las escuelas inclusivas**: *valores, democracia, enseñar y
aprender, diversidad, singularidad, aula inclusiva, calidad educativa,
equidad, trabajo colaborativo, currículo flexible, concepción socio-cons-
tructiva, perspectiva heurística, modelo holístico, infraestructura edilicia
y de recursos, planificación estratégica, configuraciones de apoyo educa-
tivo y adaptaciones curriculares.*

Bibliografía

- “Censo Demográfico 2000”, Brasilia, Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 2000.
- “Encuesta Nacional de la Discapacidad”, Santiago de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (INE), agosto y septiembre, 2004.
- “La Población con Discapacidad en la Argentina”, Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI), 1ª Edición, Buenos Aires, INDEC y CONADIS, 2005.
- “Participation and Activity Limitation Survey”, Statistics Canada, Toronto, 2001.
- “Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003” Complementaria Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, Buenos Aires, INDEC, 2003.
- “Relevamiento Anual 2008”, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Red Federal de Información Educativa (DiNIECE), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.
- AINSCOW, M. y otros, *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid, Narcea, 2001.
- AINSCOW, M., *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, Narcea, 2001.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P., “Las escuelas son para todos”, revista *Siglo Cero* N° 27, España, 1996.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, *Educación inclusiva: una escuela para todos. El horizonte de la inclusión*, España, Aljibe, 2003.
- BLANCO, R., “Hacia una escuela para todos y con todos”. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 48, Chile, UNESCO, 1999.
- BOOTH, T. and AINSCOW, M., *From them to us. An international study of inclusion on education*, Londres, Routledge, 1998.
- BOOTH, T. and AINSCOW, M., *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE, 2000. (En español en <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>)
- BOOTH, T. and AINSCOW, M., *The Index for Inclusion; developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE, 2000.
- BOOTH, T. and AINSCOW, M., *The Index for Inclusion; developing play learning and participation in early years and childcare*, Bristol, CSIE, 2006.

- DYSON, A., “Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión”, en M. A: VERDUGO ALONSO y F. J. DE JORDÁN DE URRÍES VEGA (eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, Salamanca. Amarú, 2001.
- ECHEÍTA SARRIONANDIA, G., *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea, 2006.
- FUNDACIÓN PAR, *La discapacidad en Argentina*, Buenos Aires, octubre 2005.
- GARCÍA PASTOR, C., “La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU. (REI), *Siglo Cero*, 1996.
- HART y otros, *Learning without limits*, Buckingham, Open University Press, 2006.
- HART, S., *Beyond special needs, enhancing children’s learning through innovative thinking*, London, Paul Chapman, 1996.
- HART, S., *Thinking through teaching; a framework for enhancing children’s participation and learning*, London, David Fulton, 2000.
- JOLY, E. “¿Podemos confiar en la ENDI?”, *IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, Reconocer la diferencia para proteger la igualdad*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, julio de 2006.
- KOPPEL, A. y TOMÉ, J. M., *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad. Ministerio de Educación, 2009.
- KOPPEL, A. y TOMÉ, J. M., *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Ministerio de Educación, 2008.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, Título I Disposiciones Generales. Capítulo II, Art. 11°, Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, 2006.
- Ley Federal de Educación N° 24.195.
- MACINTYRE, A., *After Virtue*, París, University of Notre Dame Press, 1981.
- MARCHESI, A y MARTÍN, E., *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, España, Alianza, 1998.
- Ministerio de Educación, “Educación especial, una modalidad del Sistema Educativo”, en *Argentina. Orientaciones 1 • 2009*, Argentina, Fundación MAPFRE, OEI y Ministerio de Educación, 2009.

BIBLIOGRAFÍA

- NIETO CANO, J. M., “Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades educativas especiales”. En N. ILLÁN ROMEO (coord.), *Didáctica y Organización en la Educación Especial*, Málaga, Aljibe, 1996.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W., *Aulas inclusivas*, España, Narcea, 1999.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W., *Curriculum, considerations in inclusive classrooms. Facilitating Learning for all students*, Baltimore, Paul Brooks, 1992.
- TOMÉ, J. M., *La escuela hoy. Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva*, Argentina, Ministerio de Educación, 2001.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*, Salamanca, 1994.
- VAN STEENLANDT, D., *La integración de niños discapacitados a la educación común*, Santiago de Chile, UNESCO/ OREALC, 1991.
- VARGAS LLOSA, A., “La pareja del año”, en diario *La Nación*, Buenos Aires, 2 de enero de 2010, p. 23.

Anexos

Derechos, educación y discapacidad (Legislación)

Existen tres leyes que se refieren específicamente al derecho a la educación de las personas con discapacidad y establecen los alcances y obligaciones del Estado y de las obras sociales para su cumplimiento.

Aquí transcribimos sus puntos salientes.

Ley N° 22.431 - Sistema de protección integral de las personas discapacitadas

Artículo 1° - Instituyese por la presente ley un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendientes a asegurar a estas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales.

Artículo 4° - El Estado, a través de sus organismos dependientes, prestará a los discapacitados, en la medida en que éstos, las personas de quienes dependan, o los entes de obra social a los que estén afiliados no puedan afrontarlos, los siguientes servicios:

- a) Rehabilitación integral entendida como el desarrollo de las capacidades de la persona discapacitada.
- b) Formación laboral o profesional.
- c) Préstamos y subsidios destinados a facilitar su actividad laboral o intelectual.
- d) Régímenes diferenciales de seguridad social.
- e) **Escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios provistos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando, en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común.**
- f) Orientación o promoción individual, familiar y social.

Artículo 13° - El Ministerio de Cultura y Educación tendrá a su cargo:

- a) **Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales especia-**

les, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados, tendiendo a su integración al sistema educativo.

- b) Dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficit hasta los casos de discapacidad profunda, aun cuando ésta no encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial.
- c) Crear centros de evaluación y orientación vocacional para los educandos discapacitados.
- d) Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapacitados a tareas competitivas o a talleres protegidos.
- e) Formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación.

Ley N° 24.901 - Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad

Artículo 1° - Institúyese por la presente ley un sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos.

Artículo 2° - Las obras sociales, comprendiendo por tal concepto las entidades enunciadas en el artículo 1° de la ley 23.660, **tendrán a su cargo, con carácter obligatorio, la cobertura total de las prestaciones básicas enunciadas en la presente ley**, que necesiten las personas con discapacidad afiliadas a las mismas.

Artículo 4° - Las personas con discapacidad que carecieren de cobertura de obra social tendrán derecho al acceso a la totalidad de las prestaciones básicas comprendidas en la presente norma, a través de los organismos dependientes del Estado.

Artículo 17° - Prestaciones educativas. Se entiende por prestaciones educativas a aquellas que **desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje me-**

diante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad.

Comprende escolaridad, en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral y otros. Los programas que se desarrollen deberán estar inscriptos y supervisados por el organismo oficial competente que correspondiere.

Artículo 21° - Educación inicial. Educación inicial es el **proceso educativo correspondiente a la primera etapa de la escolaridad, que se desarrolla entre los 3 y 6 años**, de acuerdo con una programación especialmente elaborada y aprobada para ello. **Puede implementarse dentro de un servicio de educación común, en aquellos casos que la integración escolar sea posible** e indicada.

Artículo 22° - Educación general básica. Educación general básica es el **proceso educativo programado y sistematizado que se desarrolla entre los 6 y 14 años de edad** aproximadamente, o hasta la finalización del ciclo, **dentro de un servicio escolar especial o común.**

El límite de edad no implica negar el acceso a la escolaridad a aquellas personas que, por cualquier causa o motivo, no hubieren recibido educación.

El programa escolar que se implemente deberá responder a lineamientos curriculares aprobados por los organismos oficiales competentes en materia de educación y podrán contemplar los aspectos de integración en escuela común, en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita.

Artículo 23° - Formación laboral. Formación laboral es el **proceso de capacitación cuya finalidad es la preparación adecuada de una persona con discapacidad para su inserción en el mundo del trabajo.**

El proceso de capacitación es de carácter educativo y sistemático y para ser considerado como tal debe contar con un programa específico, de una duración determinada y estar aprobado por organismos oficiales competentes en la materia.

Artículo 25° - Centro educativo terapéutico. Centro educativo terapéutico es el **servicio que se brindará a las personas con discapacidad teniendo como objeto la incorporación de conocimiento y aprendizaje de carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico.**

El mismo está **dirigido a niños y jóvenes cuya discapacidad motriz, sensorial y mental, no les permita acceder a un sistema de educación especial sistemático** y requieren este tipo de servicios para realizar un proceso educativo adecuado a sus posibilidades.

Ley N° 26.378 - Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)

Artículo 1 - Propósito. El propósito de la presente Convención es **promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.** Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Artículo 7 - Niños y niñas con discapacidad.

- 1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.**
2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.
3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

Artículo 8 - Toma de conciencia.

- 1. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:**
 - a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas.**

- b) **Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida.**
- c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

2. Las medidas a este fin incluyen:

- a) **Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:**
 - i) **Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad;**
 - ii) Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;
 - iii) Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;
- b) **Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.**
- c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención.
- a) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas.

Artículo 24 - Educación.

- 1. **Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:**
 - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
 - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
 - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
 - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
 - b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
 - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
 - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
 - e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.
3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:
 - a) 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 como la tutoría y el apoyo entre pares;
 - b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
 - c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordo ciegos, se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.
4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos **maestros con discapacidad, que estén cualificados** en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. **Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre**

la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la *educación superior*, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Estado de situación: la diversidad y la inclusión en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma y de la provincia de Buenos Aires

*Eugenia Cortona**

En este apartado intentaremos caracterizar a la población con discapacidad, así como su inclusión en el Sistema Educativo Formal. Presentaremos los resultados de la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDI) para luego describir más en detalle la situación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires, **haciendo mayor hincapié en la inclusión educativa.**

Características y consideraciones sobre los datos estadísticos disponibles (Encuesta Nacional de Discapacidad)

La Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI), realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), constituye el **primer, único y más importante documento oficial con base estadística que se haya elaborado en nuestro país** para conocer la prevalencia de personas con discapacidad (es decir, el número de personas con discapacidad y el porcentaje de la población total que representa) y su situación educativa, laboral, de inserción social, de acceso a servicios de salud, etcétera. Por su amplio alcance se impone como una herramienta clave en la definición de políticas públicas.

La ENDI se llevó a cabo durante los años 2002 y 2003 y tuvo como objetivo cuantificar y caracterizar a las personas con discapacidad en temas relacionados con su vida cotidiana, sus condiciones materiales de vida y su entorno social, educativo y laboral.

Se trata de una encuesta complementaria al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda realizado en 2001. En dicho censo se incluyó una pregunta destinada a detectar hogares con al menos una persona con discapacidad. Esos datos tuvieron como objetivo proporcionar un marco para seleccionar una muestra, que posteriormente se visitó con un formulario específico. La distribución geográfica de esta muestra se circunscribió a localidades de más de 5.000 habitantes, incluyendo en total 15 de las provincias más grandes del país. Estuvo conformada por una mayoría de hogares con al menos una persona con discapacidad y una proporción menor de hogares sin

** Licenciada en Sociología y profesora de Ciencias Sociales con orientación en Sociología, egresada de la Universidad del Salvador. Realizó diversas actividades de investigación y consultoría para organismos públicos, privados y organizaciones de la sociedad civil. Actualmente se desempeña como investigadora en INTUS Asociación Civil para la Investigación Social, entre otras tareas.*

ninguna persona con discapacidad, como grupo de control. Los resultados se presentaron para el total de país, por regiones y provincias.¹

La ENDI distingue a las personas según la cantidad de discapacidades y el área afectada:

- Visual: ceguera o dificultad para ver;
- Auditiva: sordera o dificultad para oír;
- Del habla;
- Motora: motora inferior, motora superior, motora inferior y superior;
- Mental: retraso mental o problema mental;
- Otra.

Un análisis crítico del alcance y validez de los datos arrojados por la ENDI, realizado por expertos, sostiene que los resultados no se condicen con estudios realizados en otros países, ni con la realidad que enfrentan a diario no sólo las personas con discapacidad, sino las organizaciones que las nuclean y representan.

La prevalencia de discapacidad (es decir, el número de personas con discapacidad y el porcentaje de la población total que representa) arrojada por la ENDI para nuestro país es de 7,1, lo que representa un total de 2.176.123 personas (1.010.572 varones y 1.165.551 mujeres).

Si comparamos esta prevalencia de discapacidad con los datos oficiales de otros países nos encontramos con que Brasil posee una prevalencia de 14,5%,² Chile de 12,9%,³ y Canadá de 12,4%.⁴

El sociólogo Eduardo Joly (2006)⁵ realiza un análisis comparativo de las técnicas de muestreo⁶ aplicadas en los países antes mencionados y la utilizada en la ENDI y señala, entre otras objeciones, que *“en los demás países se diseñaron muestras probabilísticas⁷ independientemente de los resultados censales, mientras que en la Argentina se utilizaron los resultados del Censo del 2001 como marco muestral para la ENDI”* (Joly, E., 2006). Según Joly, durante el Censo 2001 sólo se registraron como personas con discapacidad quienes tenían una discapacidad extrema, ya que las preguntas del Censo tendían a que se dijera que había una persona

¹ Más información en: www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ENDI_NUEVA/index_endi.asp

² Censo Demográfico 2000, Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, Brasil.

³ Encuesta Nacional de la Discapacidad, Instituto Nacional de Estadísticas (INE), agosto y septiembre de 2004, Chile.

⁴ *Statistics Canada, Participation and Activity Limitation Survey, 2001.*

⁵ M.B.A. en Ciencias Sociales y de la Conducta, Johns Hopkins University; M.A. y Ph.D.(abd.) en Sociología, Rutgers University.

⁶ El muestreo es el procedimiento estadístico para seleccionar casos (por ejemplo individuos u hogares) que representen a un universo o población.

⁷ Una muestra probabilística es una selección de casos donde cada uno tiene una probabilidad idéntica y conocida de ser elegido.

con discapacidad en el hogar sólo en el caso de que la persona tuviera una discapacidad grave,⁸ con lo cual hay en la ENDI un sub-registro de la discapacidad.

Caracterización general de la población con discapacidad en la Argentina

Como dijimos anteriormente, según los datos de la ENDI, en el país hay 2.176.123 personas con discapacidad, lo que equivale a 7,1% de la población. Con relación a los hogares, nos encontramos con que en uno de cada cinco hogares hay al menos una persona con discapacidad.

La distribución por sexo de las personas con discapacidad muestra un leve predominio de mujeres: 53,6% son mujeres y 46,4% son varones. Debe recordarse que, en el total de la población, las mujeres constituyen el 52% y los varones el 48%. Por eso la prevalencia de la discapacidad entre las mujeres es algo mayor que entre los varones (7,3 y 6,8 respectivamente). Casi la mitad de ellas tienen entre 15 y 64 años.

En cuanto a la distribución de edad, 11,7% de las personas con alguna discapacidad tiene menos de 15 años; 48,5% tiene entre 15 y 64 años, y el 39,8% restante tiene 65 años o más.

Mientras que la prevalencia de discapacidad en los niños, jóvenes y adultos se corresponde aproximadamente con el promedio general, es muchísimo más alta en el caso de los adultos mayores de 65 años. En este caso llega al 28,3%.

Con respecto a la prevalencia de discapacidad entre la población en edad escolar, nos encontramos con que, en la franja etaria de 5 a 14 años, la prevalencia es de 3,6, y en la franja de 15 a 29, es de 3,2 (*Tabla 1*).

En cuanto a la cobertura de salud, la ENDI nos muestra que aproximadamente **cuatro de cada 10 personas con discapacidad no cuentan con cobertura de obra social y/o plan de salud privado o mutual (38,4%)**. Si nos concentramos en la población de edad escolar, podemos ver que el 54,4% de la población de 5 a 14 años de edad no tiene cobertura en salud y que el 59,9% de la población de 15 a 29 años tampoco.

Referido específicamente a cada tipo de discapacidad, las más frecuentes son las motoras con 39,5%. Dentro de este grupo, 61,6% tiene afectado los miembros inferiores. Las personas con discapacidades visuales representan el

⁸ Allí las preguntas específicas para detectar la existencia de un miembro del hogar con discapacidad fueron formuladas de forma tal que sólo se registran los casos extremos en términos médicos. De allí que Joly afirme que *"no sorprende entonces que sólo el 2% de la población haya respondido que sí [en el Censo 2001], ya que se acota la supuesta limitación a los casos más extremos (...) Además, presupone que el censado sepa qué es la discapacidad y no la perciba como un concepto estigmatizante"* (Joly, E., 2006).

Tabla 1. Población total, población con discapacidad y prevalencia de la discapacidad según grupos de edad. Total del país. Años 2002-2003.

Grupos de edad	Población total	Población con discapacidad	Prevalencia (%)
Total	30.757.628	2.176.123	7,1
0-4	2.757.869	50.854	1,8
5-14	5.722.347	203.643	3,6
15-29	7.718.798	250.677	3,2
30-49	7.308.279	336.868	4,6
50-64	4.188.910	467.823	11,2
65-74	1.754.847	372.217	21,2
75 y más	1.306.578	494.041	37,8

Fuente: INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003. Complementaria Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

22%. Las que padecen discapacidad auditiva, 18%. Mientras que un grupo menor lo representan las personas con discapacidades mentales, con 15,1%. Entre ellos, 63,2% tienen retrasos mentales y 36,8%, problemas mentales como psicosis infantil o autismo.

Concretándonos en la población escolar, podemos ver que la discapacidad que predomina entre los que tienen de 5 a 14 años es la mental (37,4%), seguida por la motriz (19,45). Este orden se repite entre quienes tienen de 15 a 29 años (37,6% mental y 21,8% motriz)

Por otro lado, vemos que el 43,9% de las personas con discapacidades son el jefe o la jefa del hogar. Mientras que el 23,6% se trata de hijos y el 16,7% del o la cónyuge. Lógicamente, el total de la población de entre 5 y 14 años se trata de hijos u otro tipo de relación con el jefe, mientras que 9,7% de las personas de 15 a 29 son jefes o jefas de hogar.

La ENDI también indagó respecto de la cantidad de discapacidades por persona: 73,9% de las personas con alguna discapacidad tiene sólo una discapacidad; 20,2%, dos; y 5,9% tiene tres o más. Entre las personas con tres o más discapacidades (128.182), 45,4% (58.208 personas) tiene 75 o más años de edad.

Concentrándonos en la población escolar, vemos que la gran mayoría de los que tienen entre 5 y 29 años tienen sólo una discapacidad (81,8% de los que tienen entre 5 y 14 años y 88,8% de los que tienen entre 15 y 29).

Otra información que nos provee esta encuesta refiere a la inserción social. Un claro ejemplo es el autovalimiento, concepto que nos da información sobre la capacidad de una persona para comer o beber solo o con ayuda,

lavarse y cuidar su aspecto, realizar tareas domésticas, viajar en transporte público, o la cantidad de veces que sale sola de su hogar.

Un 54,5% de las personas con discapacidad encuestadas tiene capacidad para viajar en transporte público autónomamente –en su gran mayoría, quienes poseen una sola discapacidad–. Del total de personas con discapacidad, 68,3% tiene capacidad para realizar tareas domésticas; sólo 18% no puede hacerlo. Y si miramos en el interior de las personas con una discapacidad, por ejemplo la mental, 77,3% de las personas puede realizar tareas domésticas autónomamente, mientras que 21,3% no puede realizarlas.⁹

Uno de los resultados más importantes de la ENDI es que permite ver a las personas con discapacidad en su calidad de miembros de hogares. Mientras la discapacidad caracteriza a 7,1% de las personas, el 20,6% de los hogares –uno de cada cinco hogares de la Argentina– alberga al menos una persona con discapacidad. Se trata de 1.802.051 hogares, una cifra que expresa más claramente la magnitud de la situación de la discapacidad.

Características educativas de la población con discapacidad

Para conocer las características socio-educativas más generales de las personas con discapacidad, recurriremos a los datos publicados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Red Federal de Información Educativa (por ser los más actualizados) y a algunos de los datos publicados por la ENDI.

Según la ENDI, del total de la población con discapacidad relevada 6,8% nunca asistió a algún establecimiento educativo (*Tabla 2*). Entre la población de 3 a 14 años vemos que los que nunca asistieron representan 10,1% y el 4,7% corresponde a personas de entre 15 y 29 años.

Del total de la población con discapacidad podemos observar que la gran mayoría (81,3%) asiste o asistió solamente a escuelas de educación común, mientras que aquellos que asisten o asistieron a escuelas comunes y especiales al mismo tiempo representan 2,6%. Si observamos la asistencia escolar de la población entre 3 y 29 años podemos ver que la tendencia se mantiene, aunque aumenta considerablemente la población que sólo asiste o asistió a escuelas especiales (17,7% corresponde a los que tienen entre 3 y 14 años y 25,4% para los que tienen entre 15 y 19 años).

⁹ No podemos presentar los datos sobre autovalimiento de la población en edad escolar, ya que el procesamiento presentado por la ENDI no respeta los rangos de edad utilizados para el resto del informe, realizando cortes de 14 a 49 años, de 50 a 64 años, de 65 a 74 años y de 75 años y más.

Tabla 2. Población con discapacidad de 3 años o más. Asistencia escolar por grupos de edad. Total del país. Año 2002-2003.

Grupos de edad	Total		Asistencia escolar										Desconocido	
			Asiste o asistió a educación común		Asiste o asistió a educación especial		Asiste o asistió a educación común y especial		Nunca asistió					
		%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Total	2.155.407	100	1.750.916	81,3	145.430	6,7	57.390	2,6	146.373	6,8	55.298	2,6		
mar-14	233.781	100	132.075	56,5	41.284	17,7	16.359	7	23.683	10,1	(..)	(..)		
15-29	250.677	100	143.869	57,4	63.757	25,4	21.528	8,6	11.903	4,7	9.620	3,9		
30-49	333.181	100	265.828	79,8	26.573	8,0	10.755	3,2	20.103	6,0	9.922	3,0		
50 y más	1.324.702	100	1.204.331	90,9	0	0,0	0	0,0	90.684	6,8	29.687	2,2		

Nota: El total del país abarca el conjunto de los centros urbanos del país con 5.000 habitantes o más.

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos de INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003 - Complementaria Censo 2001.

Tabla 3. Población con discapacidad de 3 años o más. Asistencia escolar por cantidad y tipo de discapacidad. Total del país. Año 2002-2003.

Cantidad y tipo de discapacidad	Total	%	Asiste o asistió a educación común		Asiste o asistió a educación especial		Asiste o asistió a educación común y especial		Nunca asistió		Desconocido	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Total	2.155.407	100	1.750.916	81,2	145.430	6,7	57.390	2,7	146.373	6,8	55.298	2,6
Una discapacidad	1.594.698	100	1.305.070	81,8	106.819	6,7	46.605	2,9	91.721	5,8	44.483	2,8
Sólo visual	312.418	100	272.821	87,3	(..)	(..)	(..)	(..)	14.720	4,7	14.399	4,6
Sólo auditiva	264.953	100	227.827	85,9	9.321	3,5	(..)	(..)	12.447	4,7	6.873	2,6
Sólo del habla	44.565	100	35.789	80,3	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)
Sólo mental	260.176	100	121.369	46,6	81.700	31,4	30.231	11,6	19.367	7,4	7.509	2,9
Sólo motora	669.195	100	610.742	91,2	(..)	(..)	(..)	(..)	40.355	6,0	10.944	1,6
Sólo otra discapacidad	43.391	100	36.522	84,1	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)
Dos discapacidades	433.321	100	349.895	80,7	30.875	7,1	(..)	(..)	34.040	7,9	9.209	2,1
Tres discapacidades o más	127.388	100	91.176	71,6	(..)	(..)	(..)	(..)	20.612	16,2	(..)	(..)

(..) Dato estimado a partir de una muestra, con CV superior al 25%.

Nota: El total del país abarca el conjunto de los centros urbanos del país con 5000 habitantes o más.

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos de INDEC Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003 - Complementaria Censo 2001.

Si realizamos una comparación generacional, podemos destacar que entre la población más joven aumenta la tendencia a asistir a escuelas especiales (especialmente entre la población de 15 a 29 años) y lo mismo sucede en cuanto a la asistencia compartida a escuelas especiales y comunes.

En cuanto a la asistencia escolar según el tipo y cantidad de discapacidades, podemos ver que entre los que nunca asistieron se destacan los que tienen tres discapacidades. Mientras que de los que tienen una sola discapacidad 81,8% asiste o asistió a escuelas de modalidad común, 6,7% asiste o asistió solamente a escuelas de modalidad especial y 2,9% a escuelas de modalidad especial y común. En el interior de este grupo podemos observar que las personas con discapacidad mental asisten o asistieron en menor medida a escuelas de modalidad común (46,6%). En comparación con otras discapacidades, este grupo muestra la mayor cantidad de personas que sólo asistieron a escuelas especiales (31,4%), aunque también que asisten o asistieron a escuelas de modalidad especial y de modalidad común (11,6%) al mismo tiempo.

Entre los que tienen una sola discapacidad, 5,8% nunca asistió a un establecimiento educativo, número que aumenta a 7,9% entre los que tienen dos discapacidades (*Tabla 3*).

Centrándonos en los datos del sistema educativo en general de la DiNIECE, podemos ver, como muestra la *Tabla 4*, que de los 11.060.005 alumnos, 99.481 asistieron en 2008 a escuelas de modalidad especial, lo que repre-

Tabla 4. Alumnos por modalidad según división territorial, 2008.

	Total	%
Total Matrícula Escolar	11.060.005	100
Ed. Común total	10.280.289	93
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	662.332	6
Provincia de Buenos Aires	3.717.699	36
Conurbano	2.276.087	61
Buenos Aires, resto	1.441.612	39
Ed. Especial total	99.481	1
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	6.390	6
Provincia de Buenos Aires	43.816	44
Conurbano	18.597	42
Buenos Aires, resto	25.219	58
Ed. Jóvenes y Adultos	680.235	7

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

senta menos de un 1% del total de la población escolar.

Si se observa la división territorial de los alumnos, resulta elocuente que la matrícula de alumnos en educación común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires representa apenas el 6% del total de esta población del país, mientras que la matrícula de la provincia de Buenos Aires representa el 36% del total. En el interior de la provincia, podemos ver que seis de cada diez alumnos de educación común viven en el Conurbano Bonaerense.

Si analizamos la matrícula de alumnos de la modalidad especial, podemos ver que los alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires representan también el 6% del total, mientras que cuatro de cada diez alumnos de escuelas especiales vive en la provincia de Buenos Aires. En el interior de la provincia, el 42% de la matrícula bonaerense de escuelas especiales vive en el Conurbano (*Tabla 4*).

En cuanto a la distribución de la población según el tipo de gestión, podemos observar que, en términos generales, existe una gran mayoría de matriculados en escuelas estatales, dato que se incrementa considerablemente

Tabla 5. Alumnos por modalidad, división territorial y tipo de gestión, 2008.

	Total	%	Estatal		Privado	
			Total	%	Total	%
Total	11.060.005	100	8.114.142	73	2.945.863	27
Ed. Común	10.280.289	100	7.402.294	72	2.877.995	28
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	662.332	100	324.033	49	338.299	51
Provincia de Buenos Aires	3.717.699	100	2.436.076	66	1.281.623	34
Conurbano	2.276.087	100	1.396.358	61	879.729	39
Buenos Aires, resto	1.441.612	100	1.039.718	72	401.894	28
Ed. Especial	99.481	100	81.393	82	18.088	18
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	6.390	100	4.567	71	1.823	29
Provincia de Buenos Aires	43.816	100	37.008	84	6.808	16
Conurbano	18.597	100	13.643	73	4.954	27
Buenos Aires, resto	25.219	100	23.365	93	1.854	7
Ed. Jóvenes y Adultos	680.235	100	630.455	93	49.780	7

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

para los alumnos de escuelas especiales (82% asiste a escuelas especiales de gestión estatal y 18% a escuelas especiales de gestión privada). Comparando la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con la provincia, podemos ver que el porcentaje de alumnos de educación especial en escuelas estatales es superior en esta última, especialmente en el interior de ella (*Tabla 5*).

La información presentada por la DiNIECE acerca de la población escolar integrada en escuelas comunes se refiere a los alumnos que están registrados en escuelas de educación especial y que asisten sólo a escuelas comunes, recibiendo apoyo de docentes de escuelas especiales, y también a aquellos alumnos que asisten a más de un establecimiento.

De la tabla que se presenta podemos observar que **38.653 alumnos en todo el país se encuentran integrados en escuelas de educación común, lo que representa 38,85% de la matrícula total de alumnos de educación especial.**

En la ciudad de Buenos Aires, 2.405 alumnos se encuentran integrados y en la provincia de Buenos Aires son 20.728 alumnos los integrados al sistema común.

En la ciudad de Buenos Aires, este porcentaje es del 37,6% y en la provincia representa el 47,3% de la población de educación especial. En el interior de la provincia vemos que el porcentaje de alumnos que se encuentran integrados es 52,5%, mientras que en el resto se trata del 43,4%.

Estos datos deben tomarse con ciertas consideraciones, ya que el número de alumnos integrados en el sistema común no nos habla necesariamente de inclusión educativa; sino que es la calidad y forma en la que se da dicha integración la que refleja el grado de inclusión y no la mera asistencia a una u otra modalidad. Deberíamos hablar de adaptaciones curriculares, disponibilidad de un docente integrador, etc., para conocer cómo se da realmente la integración (*Tabla 6*).

Tabla 6. Alumnos educación especial. Alumnos integrados y porcentaje de alumnos integrados. Total del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, 2008.

División político-territorial	Alumnos educación especial	Alumnos integrados	% de alumnos integrados
Total país	99.481	38.653	38,85
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	6.390	2.405	37,64
Provincia de Buenos Aires	43.816	20.728	47,31
Conurbano	18.597	9.769	52,53
Buenos Aires, resto	25.219	10.959	43,46

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Tabla 7. Alumnos integrados según tipo de gestión escolar. Total del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, 2008.

División político-territorial	Alumnos integrados	Estatal		Privado	
		Total	%	Total	%
Total país	38.653	34.232	88,6	4.421	11,4
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	2.405	2.319	96,4	86	3,6
Provincia de Buenos Aires	20.728	18.500	89,3	2.228	10,7
Conurbano	9.769	8.397	86,0	1.372	14,0
Buenos Aires, resto	10.959	10.103	92,2	856	7,8

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

En cuanto a cómo se distribuye la población de alumnos integrados según el tipo de gestión, vemos que claramente se da mayoritariamente en el ámbito público (tanto en el nivel nacional como en la ciudad de Buenos Aires y en la provincia) (*Tabla 7*).

Tabla 8. Educación inicial. Alumnos por modalidad. Total del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, 2008.

	Total	%
Total país	1.513.537	100
Educación común inicial (total país)	1.485.899	98,20
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	108.266	7
Provincia de Buenos Aires	639.221	43
Conurbano	367.253	57
Buenos Aires, resto	271.968	43
Educación especial inicial (total país)	27.638	1,9
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1.055	4
Provincia de Buenos Aires	15.736	57
Conurbano	4.409	28
Buenos Aires, resto	11.327	72

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Tabla 9. Educación inicial. Alumnos por modalidad y tipo de gestión. Total país, 2008.

	Total	Estatal		Privado	
		Total	%	Total	%
Total	1.513.537	8.114.142	73	2.945.863	27
Educación común inicial	1.485.899	994.617	67	491.282	33
Educación especial inicial	27.638	24.032	87	3.606	13

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Educación inicial

Si realizamos un análisis al interior de los niveles educativos, podemos ver que la matrícula general de alumnos en educación inicial es de 1.513.537 alumnos, de los cuales 98,2% asiste a establecimientos de educación común y 1,9% a establecimientos de modalidad especial. De estos últimos, un 4% pertenece a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras que el 57% de la población de alumnos de educación especial vive en la provincia de Buenos Aires, especialmente fuera del Conurbano (*Tabla 8*).

En cuanto al tipo de gestión de las escuelas a las que asiste la población de nivel inicial, podemos ver que la tendencia indica que en el nivel general pre-

Tabla 10. Alumnos de enseñanza inicial especial por modalidad de gestión según división territorial, 2008.

División político-territorial	Total alumnos	Nivel de enseñanza inicial especial			
		Estatal		Privado	
		Total	%	Total	%
Total país	27.638	24.032	86,95	3.606	13,05
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1.055	791	74,98	264	25,02
Provincia de Buenos Aires	15.736	14.652	93,11	1.084	6,89
Conurbano	4.409	3.853	87,39	556	12,61
Buenos Aires, resto	11.327	10.799	95,34	528	4,66

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

valece la gestión estatal, aunque aumenta considerablemente para la educación de modalidad especial (*Tabla 9*).

En cuanto a la distribución de los alumnos de educación inicial especial según el tipo de gestión, vemos que la mayoría se concentra en instituciones de gestión estatal, especialmente los bonaerenses (*Tabla 10*).

Aquí podemos encontrar una explicación a la mayoría de alumnos de nivel inicial especial en escuelas estatales, ya que de las 1.115 unidades educativas de enseñanza inicial especial, sólo 230 son de gestión privada. Aunque podemos observar que esta diferencia se achica en la ciudad de Buenos Aires, siendo 22 unidades de enseñanza inicial de gestión estatal y 17 de gestión privada. De lo que podríamos inferir, comparando los datos con la tabla anterior, que las escuelas estatales de enseñanza inicial especial albergan un mayor número de alumnos en proporción a las de gestión privada. Es decir, a pesar de que no hay tanta diferencia en la cantidad de establecimientos de enseñanza inicial especial, la matrícula se concentra más en los establecimientos públicos (*Tabla 11*).

Tabla 11. Educación inicial especial. Unidades educativas según división político-territorial.

División político-territorial	Total Inicial	Gestión estatal	Gestión privada
		Inicial	Inicial
Total país	1.115	885	230
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	39	22	17
Provincia de Buenos Aires	412	322	90
Conurbano	160	96	64
Buenos Aires, resto	252	226	26

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

En cuanto a la distribución de la población de educación inicial especial según el tipo de discapacidad, nos encontramos con que la categorización realizada por la DiNIECE no es equivalente a la utilizada por la ENDI. Al no conocer qué engloba la categoría "otras problemáticas", no la tomaremos en cuenta, ya que la ambigüedad del término no nos permite hacer un análisis claro.

La mayoría de la población presenta retraso mental, seguida por quienes tienen una discapacidad sensorial o motora y, en tercer lugar, por aquellos alumnos que presentan más de una discapacidad (*Tabla 12*).

Tabla 12. Alumnos del nivel inicial por discapacidad según división político-territorial, 2008.

División político-territorial	Total	Educación temprana		Jardín de infantes											Dificultades de aprendizaje
				Alumnos según discapacidad											
		Discapacidad sensorial o motora	Otras problemáticas	Visual		Auditiva		Mental	Motora		Otros				
				Ceguera	Disminución Visual	Sordera	Hipoacusia	Retraso Mental	Motora Pura	Neuromotora	Trastornos Generalizados del Desarrollo	Más de una discapacidad			
Total país	27.638	3.737	13.247	260	246	425	640	4.460	282	1.149	868	1.693	631		
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1.055	56	81	92	8	96	88	150	6	21	70	44	343		
Provincia de Buenos Aires	15.736	1.758	10.439	49	71	157	246	1.450	111	593	286	574	2		
Conurbano	4.409	625	1.699	35	45	121	145	868	2	372	166	331			
Buenos Aires, resto	11.327	1.133	8.740	14	26	36	101	582	109	221	120	243	2		

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DINIECE. Ministerio de Educación.

Tabla 13. Alumnos educación especial. Alumnos integrados y porcentaje de alumnos integrados. Total del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, 2008.

División político-territorial	Total alumnos educación inicial especial	Alumnos integrados educación inicial	% de alumnos integrados
Total país	27.638	5.599	20,26
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1.055	324	30,71
Provincia de Buenos Aires	15.736	3.612	22,95
Conurbano	4.409	1.804	40,92
Buenos Aires, resto	11.327	1.808	15,96

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Tabla 14. Educación primaria. Alumnos por modalidad. Total del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, 2008.

	Total	%
Total país	4.975.520	100
Educación primaria común (total país)	4.664.025	93,8
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	230.735	4,9
Provincia de Buenos Aires	1.639.128	35,1
Conurbano	1.023.683	62,5
Buenos Aires, resto	615.445	37,5
Educación especial inicial (total país)	61.855	1,2
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	5.098	8,2
Provincia de Buenos Aires	21.278	34,4
Conurbano	11.148	52,4
Buenos Aires, resto	10.130	47,6
Ed. Primaria de Jóvenes y Adultos (total país)	249.640	5,0

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Según la información presentada por la DiNIECE, la población escolar de nivel inicial integrada en escuelas comunes es de 5.599, lo que representa 20,3% de la población total de alumnos de escuelas especiales. Este porcentaje aumenta a 30,7% para la ciudad de Buenos Aires, lo que implicaría que **3 de cada 10 niños o niñas porteños registrados en el nivel inicial de educación especial estarían integrados en escuelas comunes o compartirían la escolaridad entre la modalidad especial y la común.** Por su parte, la provincia de Buenos Aires posee un porcentaje de 22,95% de integración de su población de nivel inicial especial, siendo aproximadamente el doble la integración en el Conurbano Bonaerense, donde 4 de cada 10 alumnos de educación especial inicial se encuentran asistiendo a escuelas comunes o comparten la asistencia entre instituciones comunes y especiales (Tabla 13).

Nivel primario¹⁰

La matrícula total de alumnos en educación primaria de la Argentina, en el año 2008, fue de 4.975.520 alumnos, de los cuales el 93,7% asiste a establecimientos de educación común y 1,2% a establecimientos de modalidad especial. De esta última población, el 8,2% pertenece a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras que el 34,4% de la población de alumnos de educación primaria especial vive en la provincia de Buenos Aires, especialmente en el Conurbano Bonaerense (Tabla 14).

Tabla 15. Educación primaria. Alumnos por modalidad y tipo de gestión. Total país, 2008.

	Total	Estatal		Privado	
		Total	%	Total	%
Total	4.975.520	3.846.549	77	1.128.971	23
Educación primaria común	4.664.025	3.550.088	76	1.113.937	24
Educación primaria especial	61.855	50.182	81	11.673	19
Educación primaria de adultos	249.640				

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

¹⁰ Se trata de datos bajo el régimen establecido por la Ley Federal de Educación, por lo que el nivel primario abarca desde 1° a 6° grado.

En cuanto al tipo de gestión de las escuelas a las que asiste la población de nivel primario, podemos ver que la tendencia indica que en el nivel general prevalece la gestión estatal, aunque aumenta a 81% para la matrícula de educación primaria de modalidad especial (*Tabla 15*).

Aquí podemos encontrar una explicación a la mayoría de alumnos de nivel inicial especial en escuelas estatales, ya que de las 1.441 unidades educativas de enseñanza primaria especial, sólo 315 son de gestión privada. De lo que podríamos inferir, al igual que lo que sucede en la enseñanza inicial, que las escuelas estatales de enseñanza primaria especial albergan un mayor número de alumnos en proporción a las de gestión privada. Es decir, a pesar de que no hay tanta diferencia en la cantidad de establecimientos de enseñanza primaria especial, la matrícula se concentra más en los establecimientos públicos. Podemos observar que esta diferencia se achica en la ciudad de Buenos Aires, siendo 45 unidades de enseñanza inicial de gestión estatal y 34 de gestión privada. Y lo mismo sucede en la provincia de Buenos Aires, especialmente en el Conurbano. No sucede lo mismo en el resto de la provincia, donde la diferencia aumenta mucho más: 116 establecimientos son estatales y 34 privados (*Tabla 16*).

En cuanto a la distribución de la población de educación primaria especial de la Argentina según el tipo de discapacidad, podemos observar que la gran mayoría se concentra entre los que tienen retraso mental, siendo también la más importante para la provincia de Buenos Aires. En cuanto a la ciudad de Buenos Aires, nos encontramos con que la mayoría de los alumnos matriculados en escuelas de educación especial tienen dificultades de aprendizaje, encontrándose en segundo lugar los alumnos con retraso mental.

En el nivel nacional, el segundo grupo está integrado por los alumnos con más de una discapacidad, mientras que para la provincia de Buenos Aires el

Tabla 16. Unidades educativas de educación especial primaria según división político-territorial. Total país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, 2008.

División político-territorial	Total	Gestión estatal	Gestión privada
	Primaria	Primaria	Primaria
Total país	1.441	1.126	315
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	79	45	34
Provincia de Buenos Aires	447	320	127
Conurbano	209	116	93
Buenos Aires, resto	238	204	34

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Tabla 17. Educación especial. Alumnos del nivel primario por discapacidad según división político-territorial, 2008.

División político-territorial	Total	Nivel primario										Dificultades de aprendizaje
		Alumnos según discapacidad										
		Visual		Auditiva		Mental	Motora		Otros			
		Ceguera	Disminución Visual	Sordera	Hipoacusia	Retraso Mental	Motora Pura	Neuromotora	Trastornos Generalizados del Desarrollo	Más de una discapacidad		
Total País	61.855	523	760	2.354	2.569	38.614	1.356	2.851	3.448	5.022	4.358	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	5.098	34	32	253	208	1.561	46	111	616	561	1.676	
Provincia de Buenos Aires	21.278	121	208	732	1.023	15.489	466	1.421	1.185	629	4	
Conurbano	11.148	70	66	441	525	8.005	129	889	677	346		
Buenos Aires, resto	10.130	51	142	291	498	7.484	337	532	508	283	4	

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DINIECE. Ministerio de Educación.

segundo grupo lo integran los alumnos con discapacidad neuromotora (Tabla 17).

Según la información presentada por la DiNIECE, la población escolar de nivel primario integrada en escuelas comunes es de 26.305 alumnos, lo que representa el 42,53% de la población total de alumnos de educación especial. Este porcentaje disminuye a un 38,15% para la ciudad de Buenos Aires, lo que implicaría que casi cuatro de cada 10 niños o niñas registrados en nivel primario de educación especial estarían integrados en escuelas comunes o compartirían la escolaridad entre la modalidad especial y la común. Por su parte, la provincia de Buenos Aires posee un porcentaje total de 56,64% de integración de su población de nivel primario especial, siendo mayor la integración en el Conurbano Bonaerense, donde seis de cada 10 alumnos de educación especial primaria se encuentran asistiendo a escuelas comunes o comparten la asistencia entre instituciones comunes y especiales; y cinco de cada 10 están integrados en el Conurbano Bonaerense (Tabla 18).

Nivel medio¹¹

La matrícula general de alumnos en educación secundaria es de 3.963.715 alumnos, de los cuales 88,88% asiste a establecimientos de educación común

Tabla 18. Alumnos educación especial. Alumnos integrados y porcentaje de alumnos integrados. Total del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, 2008.

División político-territorial	Total alumnos educación primaria especial	Alumnos integrados educación primaria	% de alumnos integrados
Total país	61.855	26.305	42,53
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	5.098	1.945	38,15
Provincia de Buenos Aires	21.278	12.052	56,64
Conurbano	11.148	5.625	50,46
Buenos Aires, resto	10.130	6.427	63,45

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

¹¹ Los datos para el nivel secundario se refieren a la modalidad implementada por la Ley Federal de Educación y corresponden a los grados 7º, 8º y 9º, y los tres años de polimodal.

Tabla 19. Educación secundaria. Alumnos por modalidad. Total del país, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires, 2008.

	Total	%
Total País	3.963.715	100
Educación secundaria común (total país)	3.523.132	88,88
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	224.623	6
Provincia de Buenos Aires	1.289.678	37
Conurbano	809.638	63
Buenos Aires, resto	480.040	37
Educación secundaria especial (total país)	9.988	2,08
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	237	2
Provincia de Buenos Aires	6.802	68
Conurbano	3.040	45
Buenos Aires, resto	3.762	55

Fuente: elaboración propia sobre la base del Relevamiento Anual 2008. DiNIECE. Ministerio de Educación.

y 2,08% a establecimientos de modalidad especial. De estos últimos, el 2% pertenece a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras que el 68% de la población de alumnos de educación especial vive en la provincia de Buenos Aires, especialmente fuera del Conurbano (*Tabla 19*).

En cuanto al tipo de gestión de las escuelas a las que asiste la población de nivel medio, podemos ver que la tendencia indica que en el nivel general prevalece la gestión estatal, lo mismo ocurre para la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires (*Tabla 20*).

Tabla 20. Educación secundaria. Alumnos por modalidad y tipo de gestión. Total país, 2008.

	Total	Estatal		Privado	
		Total	%	Total	%
Total	3.963.715	2.919.902	74	1.043.813	26
Educación secundaria común	3.523.132	2.528.547	72	994.585	28
Educación secundaria especial	9.988	7.179	72	2.809	28

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Tabla 21. Educación secundaria especial. Alumnos por tipo de gestión y división político-territorial, 2008.

División político-territorial	Total alumnos	Nivel de enseñanza secundaria especial			
		Estatal		Privado	
		Total	%	Total	%
Total país	9.988	7.179	71,88	2.809	28,12
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	237	29	12,24	208	87,76
Provincia de Buenos Aires	6.802	5.559	81,73	1.243	18,27
Conurbano	3.040	2.099	69,05	941	30,95
Buenos Aires, resto	3.762	3.460	91,97	302	8,03

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Como mencionamos anteriormente, la distribución de los alumnos de educación secundaria especial se concentra en instituciones de gestión estatal. Este dato se invierte notablemente en la ciudad de Buenos Aires, donde el 12,24% de la población de escuelas medias especiales asiste a establecimientos de enseñanza especial estatal y el 87,76% asiste a establecimientos de gestión privada. Por su parte, en la provincia de Buenos Aires nos encontramos con una matrícula mayor en los establecimientos de gestión estatal, aunque el porcentaje aumenta considerablemente para el resto de la provincia fuera del Conurbano (*Tabla 21*).

Tabla 22. Unidades educativas de educación secundaria especial según división político-territorial, 2008.

División político-territorial	Total	Gestión estatal	Gestión privada
	Secundaria	Secundaria	Secundaria
Total país	479	346	133
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	5	1	4
Provincia de Buenos Aires	372	288	84
Conurbano	157	97	60
Buenos Aires, resto	215	191	24

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.

Aquí podemos encontrar una explicación acerca de lo descripto anteriormente. Podemos observar que, en el nivel nacional, la gran mayoría de los establecimientos de educación secundaria especial son estatales. Aunque esta diferencia se achica considerablemente en la ciudad de Buenos Aires, donde sólo un establecimiento de enseñanza secundaria es de gestión estatal y cuatro son de gestión privada. La diferencia se invierte en la provincia de Buenos Aires, donde encontramos 372 establecimientos de enseñanza secundaria especial estatales y 84 privados (*Tabla 22*).

En cuanto a la distribución de la población de educación secundaria especial según el tipo de discapacidad, la DiNIECE no presenta la información.

La población escolar de nivel secundario integrada en escuelas comunes es de 9.988, lo que representa el 45,54% de la matrícula de alumnos de escuelas secundarias especiales. Este porcentaje disminuye notablemente a 24,05% para la ciudad de Buenos Aires, lo que implicaría que dos de cada 10 niños o niñas registrados en el nivel secundario de educación especial estarían integrados en escuelas comunes o comparten la escolaridad entre la modalidad especial y la común. Por su parte, la provincia de Buenos Aires posee una mayor integración, donde 56,76% de su población de nivel secundario especial asiste a escuelas comunes, o alterna entre escuelas de modalidad especial y común. Lo mismo sucede en el Conurbano y en el resto de la provincia, donde cinco de cada 10 alumnos se encuentran integrados al sistema común (*Tabla 23*).

Tabla 23. Total alumnos de nivel secundario especial y total alumnos integrados en educación secundaria, 2008.

División político-territorial	Total alumnos educación secundaria especial	Alumnos integrados educación secundaria	% de alumnos integrados
Total país	9.988	4.549	45,54
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	237	57	24,05
Provincia de Buenos Aires	6.802	3.861	56,76
Conurbano	3.040	1.733	57,01
Buenos Aires, resto	3.762	2.128	56,57

Fuente: elaboración propia sobre la base del "Relevamiento Anual 2008" DiNIECE. Ministerio de Educación.



La Inclusión plantea simetría, habla del derecho, de la dignidad de todas las personas y además del intercambio "amoroso y solidario" entre las necesidades y capacidades de cada uno.







Una verdadera transformación se puede lograr con el compromiso de todos los actores del sistema educativo. Este proceso se ve reflejado en los talleres del Programa Transformando Escuelas para la Inclusión en los que participan docentes, directivos y alumnos.





El término educación inclusiva “se refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos los estudiantes, sin exclusión de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales” (Ministerio de Educación, Argentina, 2009; 18).



FUNDACIÓN PAR

Escuelas Inclusivas: un camino para construir entre todos, revela aspectos desconocidos de la inclusión en el sistema educativo y contribuye a derribar barreras y prejuicios en torno a la problemática.

Como una ráfaga de aire fresco y desde un punto de vista original y positivo, el libro promueve la difusión y reproducción de las buenas prácticas de inclusión.

La publicación se apoya fundamentalmente en las distintas etapas de la Investigación "Educar en la diversidad", un estudio cuantitativo y cualitativo realizado a lo largo de cuatro años en torno a la opinión de docentes, directivos, supervisores, padres y la comunidad local. El diagnóstico es enriquecido con una serie de entrevistas a los funcionarios claves del área en los actuales gobiernos de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires.

Otro de los ejes es la experiencia de Transformando escuelas para la inclusión (2005-2010), programa llevado a cabo por Fundación Par en escuelas, de gestión pública y privada, que promueve la concientización de todos los actores de la comunidad escolar favoreciendo la transformación a escuelas inclusivas y busca reducir la exclusión de la niñez y adolescencia con discapacidad y promover la equidad en el sistema educativo común.

Han colaborado con esta publicación destacados especialistas en la temática, quienes aportan herramientas tanto conceptuales como metodológicas y prácticas para producir un verdadero cambio al interior de las escuelas. Entre ellos se destaca el catedrático inglés Tony Booth, uno de los creadores del Índice para la Inclusión cuya metodología es utilizada en varios países. También, la prestigiosa Dra. Edith Litwin, quien dió direccionalidad a la investigación cualitativa, aportando desde sus conocimientos y experiencias en el ámbito educativo público un análisis y síntesis de los casos más relevantes obtenidos en las escuelas.

El libro finaliza en Propuestas y Conclusiones, con el aporte de José María Tomé y M. Fernanda Álvarez Luchía, y ofrece un apartado especialmente preparado como contribución hacia quienes, tanto dentro de las escuelas como desde el poder político, tienen la potencialidad de ser los verdaderos protagonistas del cambio.



Embajada Británica
Buenos Aires

Canada



McCANN ERICKSON

