



**Educación Especial,
una modalidad del Sistema
Educativo en Argentina.
Documento Orientaciones.**

*compartímos
buenas prácticas
Argentina*



República Argentina



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

riinee.



República Argentina

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretaria de Educación

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Mara Brawer

**Dirección Nacional de Gestión
Curricular y Formación Docente**

Prof. Marisa Díaz

Coordinación de Educación Especial

Lic. Ana María Moyano

Equipo de Educación Especial

Adelina Canosa; Nora Limeres;

Julio Vergara; Inés Lanusse;

Mariano Ambrogetti



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General de Alumnos, Participación e Igualdad

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación
<http://www.educacion.es/>

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Diseño: Alejandro Martínez González

Fecha de edición: 2009

NIPO: 820-09-367-2

NIPO on line: 820-09-436-X

Depósito Legal: M-1.957-2010

Imprime: OMAGRAF, S.L.

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente los textos
mencionando la fuente.
Las opiniones emitidas en la publicación son responsabilidad de los autores.
No reflejan ni comprometen necesariamente las posiciones institucionales
del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España.

Impreso en papel ecológico TCF
totalmente libre de cloro



Índice

Prólogo	5
Presentación	7
I. La modalidad Educación Especial.....	9
a) Los marcos normativos y el Sistema Educativo	9
b) La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional.....	11
c) La inclusión, un enfoque y un desafío	13
d) Políticas de inclusión, con integración.....	15
e) Las personas con discapacidad	17
f) La producción de información desde la Modalidad	20
g) El enfoque del sujeto de derecho	22
h) El diálogo en el Sistema Educativo.....	25
II. Las trayectorias educativas desde la modalidad.....	29
a) Una trayectoria educativa integral	29
b) Repensar las trayectorias educativas integrales	31
c) Las “derivaciones” y las trayectorias	36
d) Las alternativas educativas.....	37
e) Las configuraciones de apoyo	39
Bibliografía general.....	43
ANEXOS.....	47
Anexo I. Síntesis orientada a la elaboración de normativas.....	47
Anexo II. El Modelo Social: La discapacidad	55
Anexo III. Conclusiones y recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación.....	59



Prólogo

Este documento se elaboró con la participación de representantes del gobierno de la educación de diferentes niveles y modalidades de todas las jurisdicciones en el territorio nacional. En un trabajo conjunto de todas las jurisdicciones se desarrollaron el esquema de obra, los contenidos, los materiales y la organización de las consultas a los equipos docentes, la sistematización de las respuestas y las sucesivas reescrituras del documento hasta su versión final. Estas tareas fueron posibles por la colaboración de todas las jurisdicciones y por la dedicación de los representantes de cada región: Adriana Díaz (Chubut), Flavia Mena (Entre Ríos), María de los Ángeles Romero (Formosa), Silvia Cerutti (Mendoza) y Ana María Dato (Tucumán).

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

La tarea fue coordinada por Daniel López con la colaboración de Susana Said, Silvana Veinberg, Mercedes Gómez y Andrea Mirc del equipo nacional de la modalidad. Participaron Verónica Travi y Corina Guardiola por Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la Nación. La edición a cargo de Virginia Piera.



Presentación

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

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

Estas reflexiones concluyen con una “Síntesis orientada a la elaboración de normativas”, en el Anexo, para orientar las tareas desde la modalidad Educación Especial en el Sistema Educativo, atendiendo aspectos fundamentales respecto de los cambios orientados por la Ley de Educación Nacional.

Al mismo tiempo, el trabajo pretende ser una herramienta para la consulta al interior de los Ministerios de Educación nacional y provinciales; una producción para seguir avanzando en cuestiones pendientes que exigen mayor desarrollo, como los desafíos de la educación temprana, la alta complejidad de las escuelas especiales o los problemas de la modalidad vinculados con la evaluación y la acreditación.

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

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

En ese sentido debemos tener en cuenta el Plan Nacional de Educación Obligatoria aprobado recientemente¹. *La Primera Parte justifica la necesidad de diseñar un Plan Nacional de Educación Obligatoria, describe los objetivos políticos, los principales problemas y desafíos de la educación inicial y la educación obligatoria, las estrategias previstas para superarlos, las características del gobierno educativo y los planes provinciales. La Segunda Parte es una matriz que organiza la programación para los próximos tres años, en torno a dos ejes centrales: las principales políticas educativas de igualdad, calidad y fortalecimiento de la gestión y los tres niveles educativos responsables de su implementación: educación inicial, educación primaria y educación secundaria. La incorporación de las líneas de acción específicas de las modalidades y de las áreas transversales establecidas por la Ley, se define por una lógica que reconoce las particularidades de cada nivel y los procesos transversales que se despliegan a través de toda la educación obligatoria.*

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

*Licenciada Ana Moyano
Coordinación de Educación Especial
Ministerio de Educación de la Nación*

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



I. La modalidad Educación Especial

a) Los marcos normativos y el sistema educativo²

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

La Constitución Nacional establece el derecho de enseñar y aprender³. Esta consagración se ha visto reforzada con la jerarquización constitucional de tratados del derecho internacional de los derechos humanos que contienen artículos específicos relativos al derecho a la educación⁴. En ese marco, a fines del año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

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

La Ley establece que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que

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

³ *Constitución Nacional*, art. 14, "Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: (...) de enseñar y aprender".

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

otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Se trata de medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales. (Ley de Educación Nacional, art. 79).

El Sistema Educativo nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, de gestión cooperativa y social de todas las jurisdicciones del país. La Ley establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los cinco años hasta la finalización del Nivel Secundario.

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

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

El Plan Nacional de Educación Obligatoria señala:

“Para dar cumplimiento a la política educativa plasmada en las leyes nacionales y garantizar una educación de calidad para todos, el sistema educativo

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

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

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

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

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

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

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

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

Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, a fin de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial.

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

- la educación inclusiva como un desafío de trabajo conjunto al interior del Sistema Educativo y en relación con el conjunto de políticas públicas;
- interrogantes sobre las configuraciones prácticas que pueden adoptar cada uno de los apoyos que se brindan desde la modalidad;
- preguntas sobre los apoyos de Educación Especial y los aportes específicos para la educación inicial, primaria, secundaria, técnica, formación laboral y adultos;
- considerar los indicadores que dan cuenta de dificultades sociales, educativas, materiales, simbólicas que inciden en las trayectorias escolares;
- relacionar permanentemente las necesidades educativas de las personas con discapacidad con las barreras para la participación en cada contexto;

- estrategias de educación para las personas con discapacidad temporal o permanente para cada nivel del sistema educativo;
- definir propuestas desde la modalidad favoreciendo los acuerdos entre instituciones educativas y familias;
- generar estrategias pedagógicas alternativas y mayor asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

c. La inclusión, un enfoque y un desafío

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

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

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”⁵. Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.

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

- La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos.
- La inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y logro de todos los estudiantes.

⁵ UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París, Ediciones de la UNESCO, pág. 12.

- La inclusión pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados⁶.

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

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

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

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

⁶ *Ibid.*

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

- **Crear culturas inclusivas.** Orientadas hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno sea valorado, fundamentalmente para que todos los alumnos tengan mayores niveles de logro. Se pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los docentes, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de tal forma que impliquen a todos los miembros de la comunidad escolar.
- **Elaborar políticas inclusivas.** Asegurar que la inclusión esté en el corazón de los procesos, el proyecto escolar, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estas políticas aumentan la capacidad de una escuela para atender las diferencias del alumnado, hacen que los apoyos desde la modalidad se desarrollen desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes.
- **Desarrollar prácticas inclusivas.** Las prácticas de las instituciones abordan la cultura y las políticas inclusivas. Se intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los alumnos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del contexto escolar. La docencia y los apoyos se integran de tal forma que se puedan superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

d. Políticas de inclusión con integración⁷

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

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

⁷ Véase Anexo II, Conclusiones y recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, 2008, en este documento.

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

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

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

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. Entonces, la inclusión es principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. Proponemos pensar la integración como “un medio estratégico-metodológico”. La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común.

“El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar–, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno. En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas.

“El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales.

En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales”⁸.

e. Las personas con discapacidad

Entre los fines y objetivos de la política educativa, la Ley de Educación Nacional establece que se debe brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (Ley de Educación Nacional, art. 11).

La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*⁹ también asegura un sistema de educación inclusivo para todos los niveles de enseñanza y a lo largo de la vida. Se trata de:

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

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

⁸ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Ginebra, 25 - 28 de noviembre de 2008, cuadragésima octava Conferencia.

⁹ La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y su Protocolo Facultativo fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. La Convención y su Protocolo Facultativo entraron en vigor el 3 de mayo de 2008.

Debe propiciarse la participación plena y en igualdad de condiciones en educación y en cada comunidad, facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; asegurar que la educación de las personas ciegas, sordas o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

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

¿Pero cómo entendemos y definimos la discapacidad? El modelo social de la discapacidad es sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social.

Las diferentes definiciones de discapacidad en el ámbito internacional muestran una marcada evolución hacia un modelo social. Las diferencias entre las clasificaciones establecidas por la OMS pueden ilustrar esta evolución. En 1980, cuando se publica la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías la discapacidad se define como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”¹⁰.

La discapacidad desde un modelo biomédico es un problema de la persona, directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud. Varios equipos docentes relacionan dicho modelo con algunas prácticas, por ejemplo, cuando la intervención educativa está totalmente determinada desde los equipos de salud que también diagnostican la necesidad educativa. Asimismo, cuando un certificado médico habilita o no la intervención educativa desde la modalidad. A veces, cuando la admisión de un niño a la escuela (Educación Especial) se deriva de una consulta neurológica. En cuanto a los niños sordos, cuando se trabaja partiendo del déficit o pensando en rehabilitar al alumno.

En cambio, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001) la OMS incluyó dentro de su definición de disca-

¹⁰ OMS (1980), *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de Clasificación de las consecuencias de la enfermedad*.

pacidad los factores contextuales en los que vive el individuo.¹¹ La inclusión de los factores contextuales es de gran relevancia.¹² Se puede decir que esta evolución ha ido de la mano con una mirada que ha dejado de centrarse en el déficit y se ha enfocado en la evaluación de necesidades. No importa tanto la deficiencia del individuo como sus potencialidades y lo que pueda llegar a hacer mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario.

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

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

Desde una perspectiva de derechos es particularmente relevante conocer la definición de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, primera convención del siglo XXI, la cual señala en su artículo n° 1 que “las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”¹³. En esta definición queda en evidencia la adopción de un modelo social de discapacidad. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

Las barreras son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc.). Los gobiernos deberán revisar las barreras existentes en todos los órdenes con el fin de eliminarlas, prevenir obstáculos e impedimen-

¹¹ CIE-10 es la Clasificación Internacional de Enfermedades, décima revisión, de la OMS.

¹² P. Ibáñez (2002). *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*, Madrid, Editorial Dykinson.

¹³ ONU (2006), *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

tos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible sin necesidad de adaptación, ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas.

Un desafío consiste en formular las condiciones de una “escuela para todas y todos”. Las personas tienen derecho, sin exclusiones, a una educación de calidad y son los sistemas educativos los que deben ajustarse para satisfacer las necesidades de todos¹⁴. Esto marca la imperiosa necesidad de dar la oportunidad, por ejemplo, a todos los niños de aprender junto a sus pares, siempre que sea posible. En el avance hacia este nuevo enfoque, juegan un papel fundamental la legislación y las políticas que los países llevan adelante, y en este contexto la información se transforma en un elemento fundamental.

f. La producción de información desde la Modalidad

Vernor Muñoz pone énfasis en la notoria ausencia de información estadística sobre la cantidad de población con discapacidad y aun menos datos sobre la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas¹⁵. También son escasas las informaciones sobre los índices de abandono o deserción escolar de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, datos sobre éxito o fracaso escolar, movimientos institucionales de esta población, etcétera.

La falta de información dificulta la definición y la retroalimentación de políticas, así como la estimación de los recursos necesarios para atender de forma integral las necesidades educativas de este colectivo. Precisamente es la UNESCO quien tiene el mandato de coordinar y dinamizar actividades de cooperación en pro de la educación para todos. El Programa de Educación para Todos es un compromiso de los países con el logro de una educación de calidad a la que toda la población tenga acceso sin exclusiones, y los compromisos adquiridos en Dakar contemplan un monitoreo permanente de los resultados logrados con los objetivos propuestos¹⁶.

En la Argentina, recientemente se produjo un documento resultado de un esfuerzo coordinado entre el Área de Educación Especial y la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Naciones Unidas, Asamblea General, Consejo de Derechos Humanos, Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, Vernor Muñoz (2007). Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General, 15 de marzo de 2006, *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*.

¹⁶ “Marco de Acción. Educación para todos: cumplir nuestro compromisos comunes”, texto aprobado por el Foro Mundial de la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 abril de 2000.

de Educación de la Nación. El objetivo final fue introducir los cambios necesarios a fin de obtener información relevante del área para la toma de decisiones en el marco de la Ley de Educación Nacional. A través de reuniones se trabajó con representantes provinciales en la modificación del cuadernillo del Relevamiento Anual de Estadísticas Educativas que completan los establecimientos¹⁷.

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

Al mismo tiempo, se proponen definiciones en relación con Niveles / Estrategias de Enseñanza. La categoría *integración* y su discriminación según el tiempo y tipo de asistencia a la escuela común o de adultos; los *talleres de capacitación en el nivel primario*; otro cambio altamente consensuado fue el de la denominación *educación temprana*; *la educación integral para adolescentes y jóvenes*. Al mismo tiempo, se revisaron definiciones en relación con los docentes –*maestro de apoyo a la integración*, *maestro de educación temprana*, *preceptor/ celador*, *maestro de apoyo pedagógico en talleres*.

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

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

“La Subsecretaría de Planeamiento Educativo ha elaborado informes por jurisdicción como un aporte sustantivo para la construcción de la línea de base de las metas del Plan Nacional de Educación Obligatoria. Los datos facilitan la identificación de los principales problemas utilizando las últimas series estadísticas elaboradas por la DINIECE y constituyen el punto de partida para el diseño e implementación del monitoreo y evaluación de las acciones del

¹⁷ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información (2007), “Educación Especial, Información estadística para la toma de decisiones: Un camino recorrido y por recorrer”, Buenos Aires.

Plan Trienal que tengan en cuenta las problemáticas particulares y específicas de cada jurisdicción, vinculadas a aspectos de carácter local”.

g. El enfoque del sujeto de derecho

Diversos grupos docentes explicitan que el sujeto que aprende es un sujeto de derecho, pero que cotidianamente se encuentran prácticas docentes y profesionales con ausencia de mirada hacia el niño como sujeto de derecho.

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

El estrechamiento de la alianza entre los movimientos de “derechos humanos” y los de “discapacitados” se produce a fin de reaccionar ante la exclusión y ha promovido el paradigma educativo actual de educación inclusiva. Según el informe de Vernor Muñoz¹⁸, la educación inclusiva se basa en el principio de que siempre que sea posible todos los niños deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias. El planteo reconoce que todo niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje particulares, y que los alumnos con necesidades educativas deben tener acceso al sistema de educación general mediante una pedagogía centrada en el niño.

La educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre los alumnos, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación en la enseñanza. Los sistemas educativos deberían dejar de considerar a las personas con discapacidad como “problemas que hay que solucionar”, y actuar de manera positiva ante la diversidad del alumnado, reconociendo las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos. En el informe antes mencionado se sostiene que el parámetro por considerar es justamente el criterio de participación plena, autodeterminación, interdependencia y autonomía, como también el concepto de trabajar por la calidad de vida de las personas con discapacidad, con especial atención a las necesidades que fueran presentando.

Todas las personas tienen derecho a la educación. El ser humano necesita ayuda y dirección de otros; es a través de la educación que el ser humano se constituye en “plenamente humano”. Este carácter humanizador otorga a la educación un valor en sí misma y la constituye en derecho humano fundamental

¹⁸ *Op. cit.*

para todas las personas. La principal finalidad que establecen los instrumentos del derecho internacional de derechos humanos, como la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, la *Convención sobre los Derechos del Niño* o la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, es precisamente el pleno desarrollo de la persona humana¹⁹.

Pero, además de ser el motor del desarrollo humano individual, lo es del desarrollo colectivo: así como a través de la educación se desarrollan las personas, a través de la educación se desarrollan las sociedades. A esta vertiente se vincula directamente un segundo argumento a favor de un enfoque de derechos en educación: el derecho a la educación está estrechamente relacionado con la ciudadanía, hace posible el ejercicio de otros derechos. Que el derecho a la educación sea un derecho humano implica que es exigible y justiciable, y que el Estado está obligado a respetarlo, asegurarlo, protegerlo y promoverlo.

Desde el derecho internacional se considera que la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características:

- a) Disponibilidad: debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.
- b) Accesibilidad: las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación. La accesibilidad consta de tres dimensiones: i) No discriminación. ii) Accesibilidad material. iii) Accesibilidad económica.
- c) Aceptabilidad: las personas tienen derecho a acceder a una educación de calidad; refiere a criterios de calidad educativa.
- d) Adaptabilidad: la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades, para responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales diferentes²⁰.

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

1. Acceso a una educación obligatoria y gratuita.
2. El derecho a una educación de calidad.
3. Igualdad, inclusión y no discriminación²¹.

¹⁹ OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

²⁰ K. Tomasevski (2004). *Manual on Rights Based Education*, Bangkok, Ediciones de la UNESCO.

²¹ UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*, París, Ediciones de la UNESCO.

El derecho a la educación ha de ser, para que cumpla su cometido, el derecho a una educación de calidad²². Desde una perspectiva coherente con un enfoque de derechos, una educación de calidad necesariamente tiene que ser equitativa. El concepto de equidad alude a la idea de igualdad de oportunidades. También tiene que ser relevante: es fundamental plantearse cuáles son las finalidades de la educación, y si estas finalidades representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de algunos grupos. Además la calidad se relaciona con lo pertinente, tiene que cobrar significado para las diferentes comunidades y las diferentes personas involucradas, tiene que adaptarse a las necesidades de los diferentes contextos sociales y personas, atendiendo a sus diferencias. La eficacia y la eficiencia pueden ser considerados atributos de la acción pública y responden a la necesaria rendición de cuentas a los ciudadanos. Por eso, si bien son importantes, no son suficientes para hablar de calidad educativa, y tienen que ir acompañados de los demás atributos.

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

La no discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Asimismo, implica no segregar mediante sistemas de enseñanza separados, y educar juntos a los niños de la comunidad, independientemente de su condición social, cultural o individual. En definitiva, la no discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas²³.

Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Ello implica en la ética profesional el ejercicio del derecho a expresarse y a opinar, y la exigencia de escuchar atentamente al otro para que sea partícipe en la toma de decisiones. Dado que la representación de la persona con discapacidad y sus lazos sociales es una construcción social, para generar prácticas que habiliten el mayor grado de protagonismo se necesita revisar actitudes, creencias, acciones y relaciones con la alteridad; rever sentidos y prácticas con la “alteridad deficiente”

²² El concepto de calidad de la educación de este marco conceptual está extraído de OREALC/UNESCO (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, Santiago, Chile.

²³ OREALC/UNESCO (2007), *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Chile, Santiago.

–el otro considerado desde el déficit–; también poder formular una autocrítica a los valores imperantes desde la “normalidad”, y una crítica a todo enunciado que excluya a otros seres humanos porque los considera “cuasi humanos”, no seres humanos completos.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria señala:

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

h. El diálogo en el Sistema Educativo

La vigencia del derecho a la educación de las personas con discapacidad exige una coordinación de las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de los sujetos, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios²⁴.

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

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

²⁴ Ley de Educación de la Nación, artículo 11, “Fines y objetivos de la política educativa”.

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

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

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

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

Los encuentros regionales y federales de Educación Especial han favorecido la reflexión sobre las políticas educativas, la revisión de los dispositivos y las estrategias propios de la modalidad. En los encuentros participaron las direcciones provinciales y la coordinación nacional de Educación Especial, también los equipos técnicos que trabajan en esta modalidad, como los funcionarios provinciales y técnicos de otros niveles y modalidades²⁵. Se considera indispensable recuperar algunos debates y acuerdos provisorios desde el año 2008.

²⁵ Encuentros regionales Centro, Cuyo, NEA, NOA y Patagonia, y encuentros nacionales de la modalidad Educación Especial en Argentina durante los años 2007 y 2008.

- Una primera cuestión es que desde la modalidad se trata de pensar e intervenir para hacer posible la trayectoria educativa integral de personas con discapacidad. La educación integral debe realizarse en el desarrollo de una trayectoria en el sistema educativo; se habilitan entonces diferentes intervenciones que deben estar coordinadas en relación con los tiempos, recursos y necesidades educativas de alumnas y alumnos.
- El Estado debe actuar con celeridad en las situaciones de inclusión en las cuales resulta imperioso desplegar recursos que permitan los apoyos específicos, para asegurar una educación que responda a las necesidades educativas de la personas y, especialmente, de las personas con discapacidades.
- El principio de inclusión debe transitarse desde las instancias políticas y jerárquicas de decisión, ya que si hay fragmentación, es difícil la integración y el respeto a las diferencias en el Sistema Educativo.
- Los procesos inclusivos que se han iniciado desde otros niveles educativos y requieren apoyos desde la Educación Especial se deben regular y sistematizar. También se deberá revisar el paradigma inclusivo hacia adentro de la Educación Especial; entre otras cuestiones, el criterio de organización de las escuelas especiales por discapacidad.
- Se deberá continuar con la revisión de las políticas para la evaluación, la promoción, la acreditación y la certificación desde la modalidad y con las instancias de cada Ministerio de Educación en el territorio nacional, proceso ya iniciado entre todos los niveles y modalidades.
- La trayectoria educativa integral es trazada para y con cada alumno. Así se determinan las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones; se define la continuidad en los servicios con estrategias que implican al Sistema Educativo en su conjunto.
- Se debe acordar la configuración de servicios de apoyo y las políticas relativas a la atención, la orientación, el asesoramiento, la capacitación, la provisión de recursos, la cooperación y el seguimiento.
- La Educación Especial deberá desarrollar su actividad en diferentes ámbitos según el nivel por el que transite el alumno, en función de sus posibilidades de participación.
- Todas las personas poseen necesidades educativas; pero se procura revisar enfoques, representaciones y prácticas sobre las “necesidades educativas” y las “necesidades educativas especiales”.

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

“Tradicionalmente e incluso en la actualidad en distintas regiones del mundo –por ejemplo, en Europa oriental y Sureste europeo, así como en la Comunidad de Estados Independientes (CEI) y en algunas partes de Asia–, el concepto y la práctica relativos a la educación inclusiva se han limitado

principalmente a los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales, lo que significa principalmente los discapacitados físicos y/o mentales, así como los refugiados. Desde este punto de vista, los enfoques y las respuestas que se dan a las necesidades de los alumnos han sido fundamentalmente medidas remediales y correctivas, estableciendo y aumentando el número de escuelas especiales, de estructuras curriculares diferenciadas, y de docentes de educación especial.

“Una consecuencia significativa de las estructuras curriculares e institucionales diferenciadas para los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales ha sido su segregación y aislamiento en el sistema educativo. No obstante, la premisa en que se basa, es decir, que hay niños con “necesidades especiales” es discutible, ya que todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje, muchos niños con discapacidad no tienen problema alguno para aprender, y es frecuente que niños con insuficiencias intelectuales se desempeñan muy bien en determinadas áreas de estudio”²⁶.

²⁶ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, Ginebra, 25 - 28 de noviembre de 2008, cuadragésima octava Conferencia.



II. La trayectoria educativa desde la modalidad

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

Jacques Derrida (1990).

a. Una trayectoria educativa integral

“Una educación acaba de hecho siendo posible más allá de su propia imposibilidad... Todos nosotros –pequeños de otrora– nos embarcamos en la travesía en la medida en que invertimos la demanda educativa, tallando, cada cual, un lugar para sí en los sueños de otros”²⁷. Proponemos asir la educación, no entendida como una lógica de certezas, sino como un encuentro que posibilita la incertidumbre, la duda, la crítica y la creación; el descubrir al “Otro” en su condición de diferente, un encuentro desde un estar siendo únicos y singulares.

La formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos como política universal y como enfoque pedagógico, consiste en una preparación para el ejercicio como ciudadanos, es un modelo personalizado, crítico y activo. La formación integral es estímulo de diversas potencialidades intelectuales, físicas, éticas, estéticas. Implica garantizar un proceso de desarrollo de capacidades de encuentro entre personas para ser partícipes de un proyecto colectivo y de la vida pública²⁸.

²⁷ Leandro de Lajonquiere (2008), “Sobre el derecho a la educación”, en *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*, Buenos Aires, Noveduc.

²⁸ Martha Nussbaum (2006), *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz Editores.

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

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

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

La *trayectoria educativa integral* de los alumnos requiere:

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

Algunos docentes afirman: “creemos que es algo complejo pero no imposible, se necesita el accionar de todos los agentes que deben intervenir, los cuales deben comprometerse y asumir el rol que a cada uno le compete”.

b) Repensar las *trayectorias educativas integrales*

¿Quiénes intervienen en las decisiones sobre la *trayectoria educativa integral*? ¿Quiénes asumen qué responsabilidades? La *trayectoria educativa integral* deberá definirse al igual que los apoyos requeridos con la participación de los equipos interdisciplinarios de cada nivel y/o modalidad; supervisores técnicos de cada nivel o modalidad; familia y alumno. Debe realizarse conforme a la legalidad, atendiendo el principio de jerarquía normativa y las políticas públicas de cada jurisdicción.

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

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

A partir de un artículo de F. Terigi²⁹, reflexionamos sobre cuestiones vinculadas a las trayectorias educativas:

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

²⁹ Flavia Terigi (2008), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación: “Jóvenes y docentes en el mundo de hoy”, Buenos Aires, Fundación Santillana.

terminantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas*. Éstas expresan *itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista y los tiempos marcados por una periodización estándar*.

- Las trayectorias teóricas se caracterizan principalmente por tres rasgos del sistema educativo: la organización del sistema por niveles; la gradualidad del currículo; y la anualización de los grados de instrucción. La organización del sistema por niveles es una disposición centenaria del sistema escolar; la gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículo en etapas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro. El avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del currículo en pasos sucesivos, tiene efectos sobre las trayectorias teóricas. El tercer rasgo es la anualización de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados.
- Los rasgos que operan en la determinación de las trayectorias teóricas son tres arreglos independientes, que cuando se combinan pueden derivar en resultados indeseados. Por ejemplo, contra lo que suele considerarse, la gradualidad no produce *per se* la repitencia: la misma combinada con la anualización produce la repitencia. Numerosos países no incluyen la repitencia entre las trayectorias teóricas de sus estudiantes secundarios, porque no asocian gradualidad y anualización. La regla es la promoción conjunta de los alumnos pertenecientes a un mismo grupo, y la diferenciación de los recorridos de aprendizaje dentro de los grupos, en el marco de sólidos cuestionamientos a la eficacia de la repetición. Estas prácticas, que en nuestro país serían catalogadas rápidamente de “disminución en las exigencias”, las aplican países de resonante éxito educativo en las mediciones internacionales como Finlandia, Noruega y Australia (Briseid y Caillods, 2003).
- Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas y continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad.

Las ideas anteriores centran la atención sobre puntos críticos en los recorridos de los adolescentes y jóvenes en las escuelas, y sugieren la importancia de dar visibilidad a ciertas problemáticas³⁰.

³⁰ *Ibid.* Este análisis aporta a los intercambios de la modalidad Educación Especial con los niveles de enseñanza y con otras modalidades.

El mismo texto toma, además, la expresión “escolaridad de baja intensidad” para caracterizar los modos de permanencia en la escuela de adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley (Terigi, 2008). Se trata de una escolaridad caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, continúan inscriptos, concurren de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importa mucho las consecuencias de no hacerlas³¹.

- El desenganche presenta dos versiones: disciplinada, el estudiante no realiza las actividades escolares, pero tampoco genera problemas de convivencia; indisciplinada, desde el punto de vista de la escuela, el estudiante participa en problemas de disciplina y/o faltas graves a los regímenes de convivencia. En ambos casos, hay un vínculo tenso con la escuela, siempre cerca de la ruptura o de la implosión violenta.
- La caracterización podría extenderse a otros adolescentes y jóvenes que desarrollan una relación con la escuela que también puede considerarse de “baja intensidad”. Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran “engancharse” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada y el no involucrarse en las actividades de aprendizaje. El abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente.

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

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

³¹ Kessler (2004), pág. 193.

Por otra parte, las escuelas especiales tienen una matrícula cada vez más compleja en la atención a las personas con discapacidad y enormes desafíos en relación con las *trayectorias educativas integrales*; un problema son los criterios de ingreso a la Escuela Especial. Además, deben trabajar y orientar las trayectorias con otras escuelas. Y algunas/os profesionales de la educación observan que el término “especial” resulta discriminatorio en sí mismo, sobre todo para los alumnos cuando son plenamente conscientes, sienten vergüenza y no se identifican con la institución.

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

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

La modalidad desarrolla políticas y experiencias institucionales en la educación integral para jóvenes y adultos. Entre otras sistematizaciones, pueden ser consultados los documentos *Educación e inclusión para las jóvenes* (2007) y *Educación integral de adolescentes y jóvenes* (2009). Ambas publicaciones dan cuenta de parte del trabajo compartido con el Nivel Secundario y con las escuelas técnicas, de formación profesional y de adultos. Se coincide sobre la necesidad de pensar en nuevos espacios de integración e inclusión socio-educativa para adolescentes y jóvenes que representen oportunidades para construir aprendizajes significativos, reconocidos y validados socialmente, en el seno de una comunidad que se recrea en forma permanente. En algunas jurisdicciones, también se recomienda la integración de alumnas/os hasta edades más avanzadas y la extensión de certificaciones válidas para la sociedad y para el ejercicio de algún oficio.

Desde la modalidad los equipos proponen pensar las categorías que utilizamos en sus contextos y momentos históricos. Por ejemplo, pensar en la educación en general y de adolescentes y jóvenes en particular, requiere imprescindiblemente del conocimiento de las particularidades y características comunes de esa etapa de vida. Ello implica, a su vez, considerar y reconocer que

la adolescencia y la juventud son *conceptos sociales*, en los cuales intervienen distintos aspectos humanos y a los que no es conveniente definir, caracterizar y/o delimitar sólo por la coincidencia etárea. También es necesario tener en cuenta, dado el carácter de “construcción social” de estas etapas del desarrollo, que los conceptos al respecto han variado (y varían en muchos casos) histórica-geográfica y culturalmente. Pensar al *sujeto* (adolescente-joven) de este *trayecto educativo* (la escuela media-secundaria) como *sujeto de derecho*, posibilitará que todas las propuestas que se generen tengan sustento en una educación para todo ser humano, para la persona como ciudadano.

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

Diferentes equipos sostienen que en las intervenciones desde la modalidad, para proponer *trayectorias educativas integrales* y para formular criterios evaluativos de las situaciones, se deben tomar en cuenta *los contextos diversos y plurales*. La *adaptación de los criterios de evaluación* debe dar prioridad a los aprendizajes que se consideren básicos, a los procedimientos y a las actitudes. Una buena estrategia para la adaptación de los criterios de evaluación consiste en formularlos de manera que permitan establecer niveles de aprendizaje; esto posibilita, a su vez, diseñar actividades que se correspondan con esos grados de aprendizaje, detectar y acompañar los progresos de los alumnos y alumnas en la adquisición de los saberes establecidos.

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

c. Las “derivaciones” y las trayectorias educativas

El término “derivación” utilizado frecuentemente necesita ser revisado en el campo educativo. “Derivación”, etimológicamente, quiere decir “desviación”, “desviar el curso de un río”. Hasta el momento, nos hemos referido al traslado que realiza un niño/a, adolescente o joven con discapacidad, de una institución a otra, por decisión de los equipos interdisciplinarios, o de los profesionales intervinientes, con acuerdo de los padres. Deberíamos preguntarnos sobre los supuestos y fundamentos que legitiman las derivaciones (¿se trata de un paradigma biomédico?). Nuestras preguntas remiten a los marcos legales vigentes para tratar de dar cuenta de intervenciones que pongan el acento en las necesidades educativas.

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

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

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

Muchos docentes consideran necesario el reemplazo de la expresión “derivación” en Educación Especial, por *definición participativa de trayectorias educativas integrales*. Sostienen que la idea de intervención para hacer una derivación puede ser un gran obstáculo para definir y apoyar efectivamente una trayectoria educativa integral porque implica un modelo muy diferente. Un grupo de docentes valoriza el tránsito para entender la *derivación* como *orientación*, tanto en el término como en la caracterización de una práctica diferente.

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

interdisciplinarios intervinientes deben realizar las orientaciones necesarias para cambiar el modelo de intervención, para que resulte más participativo e inclusivo. Se deben promover espacios de articulación para “pensar” juntos sobre la *trayectoria integral*.

d. Las alternativas educativas

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

Según el Plan Nacional de Educación Obligatoria:

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

En este sentido, destacamos algunas prestaciones fundamentales:

- provisión de medios de acceso al currículo,
- provisión de currículo diversificado, y
- atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación³².

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

El acceso al currículo depende de diversas condiciones físico-ambientales (la eliminación de barreras arquitectónicas, insonorización de aulas, timbres luminosos, pisos de madera, espejos, rampas, distribución del espacio, ubicación del alumno, luminosidad, etcétera). También, el uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar en las actividades con autonomía. A veces implica equipamientos específicos (máquina Perkins, materiales técnicos de audición, emuladores de teclado, sintetizadores de voz, etc.) y otras es suficiente con modificaciones a materiales de uso común

³² Véase Comisión de Expertos de Educación Especial (2004), *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos 2004*, Chile, Santiago, MINEDUC.

(aumentar el tamaño de la letra de un texto, simplificar una estructura gramatical, incorporar imanes a puzzles...).

Resulta indispensable considerar el uso de códigos de comunicación alternativos aumentativos complementarios, o alternativos al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, Braille y otros)³³. Se hace necesario en este punto remarcar las diferencias que existen entre lo que significa acceder al currículo a través de la lengua de señas y el acceso a través de códigos de comunicación que están relacionados con el español.

Mientras las lenguas de señas poseen una complejidad comparable a cualquier otra lengua, el Braille, por ejemplo, es un código que se deriva del español. Proveer el medio lingüístico accesible para los alumnos sordos implica el manejo léxico, gramatical y discursivo de una lengua que usa estrategias visuales en la marcación de sus estructuras. Si se equipara un idioma a un código, se pierde la posibilidad de elaborar herramientas educativas que sean accesibles para estos niños y jóvenes.

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

Las diversificaciones del currículo pueden o no ser significativas. Estas últimas afectan elementos prescriptivos del currículo oficial y pueden por tanto tener efectos en la certificación. Este tipo de ajustes ocurren cuando es necesario priorizar algunas capacidades y por tanto determinados contenidos y criterios de evaluación; introducir aspectos no contemplados en el currículum común o que forma parte del ciclo o etapa anterior, o ampliar determinados aspectos; o eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial³⁴.

También se puede hablar de adaptaciones curriculares cuando el currículo se enriquece o compacta para atender las necesidades de los estudiantes³⁵. Para estas tareas de apoyo, debemos recuperar la crítica a la idea de neutralidad del currículo. Esa “no neutralidad” obliga a plantearse con insistencia y en actitud políticamente vigilante el problema de la elaboración curricular³⁶. La justicia

³³ Véase R. Blanco (1999), “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo”, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (1999), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza psicología.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Véase Maryorie Benavides et al (2004), *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

³⁶ F. Terigi (1999), *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

curricular se identifica con el cumplimiento de tres principios en el currículo: la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común o principio de ciudadanía y la producción histórica de la igualdad³⁷.

La necesidad de una particular atención a la estructura social y el clima emocional donde tiene lugar la educación puede tomar varias formas. Algunos estudiantes necesitan la intimidad que se genera en los pequeños grupos para participar y aprender; otros requieren la seguridad que ofrecen las escuelas pequeñas frente a los establecimientos grandes; algunos precisan una organización especial, por ejemplo, escuelas que establezcan y respeten claros límites de conducta³⁸.

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

- Con diferentes tipos de organización (tipo de ayudas que se necesitan).
- En función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad (apoyo previo, simultáneo o posterior al trabajo en sala de clases).
- Identificando funciones de los profesionales de apoyo (apoyo a la escuela, al docente, a los estudiantes, a las familias o a la comunidad) y trabajo colaborativo entre equipos intervinientes³⁹.

e. Las configuraciones de apoyo

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

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

³⁸ M. Warnock (1979), *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* Her Majesty's Stationery Office, Londres.

³⁹ R. Blanco, C. Duk, M. Pérez (2002), *Servicios de apoyo a la integración educativa. Principios y orientaciones*, Santiago, HINENI, Fonadis.

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

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

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

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

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

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

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

- Atención
- Asesoramiento y orientación
- Capacitación
- Provisión de recursos
- Cooperación y acción coordinada
- Seguimiento
- E incluso investigación

Proponemos entonces algunas definiciones:

- **Atención.** En esta instancia se lleva a cabo la valoración de las necesidades educativas y las barreras al aprendizaje para su identificación y toma de decisiones respecto de las modificaciones de las condiciones y del proceso educativo. Contempla instancias de aplicación de procedimientos y evaluación, programación de atención y seguimiento del proceso.
- **Asesoramiento y orientación.** Informa lo que se puede y lo se debe hacer. Su carácter es preventivo. Se parte de un enfoque institucional, de las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las prácticas educativas y de los modelos de gestión y organización. Favorece la eficacia de las reuniones, la co-responsabilidad de los implicados en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones y su puntual y correcta evaluación y revisión. Facilita la creación de redes de comunicación en la comunidad educativa.
- **Capacitación.** El apoyo educativo puede configurarse como una actividad formativa intencional para el desarrollo de conocimientos y capacidades de docentes y familias; de comunidades educativas y de trabajos interinstitucionales. Se trata de construir una nueva cultura institucional basada en principios, como aprender investigando de forma colaborativa. Mediante esta configuración se proponen instancias de formación y encuentros pedagógicos participativos y horizontales.
- **Provisión de recursos.** El apoyo educativo como provisión de recursos supone por lo general actividades mediadoras de difusión, por parte del agente o del sistema; desde personas, grupos o centros que producen (diseñan y elaboran) determinados recursos y materiales hasta las instituciones escolares para su utilización. Se incluyen: equipamientos, medios técnicos, recursos didácticos, programas y materiales curriculares, documentos, libros de consulta, manuales, ejemplificaciones, normativas.
- **Cooperación y acción coordinada.** Esta configuración del apoyo educativo se caracteriza porque las actividades, sean cuales fueren, se desarrollan conjuntamente entre los integrantes del sistema de apoyo y otros de diferentes áreas, niveles e instituciones para garantizar la *trayectoria educativa integral*.
- **Seguimiento.** Comienza con la atención de personas, equipos, grupos e instituciones e implica procedimientos y diseño de la *trayectoria educativa integral* de cada alumno con la definición de los acompañamientos. Se precisan

planes, tiempos, espacios, objetivos, participantes, roles y modos de evaluación. El seguimiento es de procesos, relaciones, ambientes, aprendizajes y sujetos.

- **Investigación.** Las configuraciones prácticas requieren este ejercicio en general y especialmente para el análisis de casos. Los procesos de investigación facilitan la construcción de lo público y la acción educativa en tal sentido; nos habilitan para preguntar, formular hipótesis, contrastar con bibliografía, construir casos, sistematizar y realizar ajustes y mejoras. Se trata de enseñantes que investigan en espacios planificados y mediante procesos de reflexión.



Bibliografía general

Fuentes de información y consulta

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

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

Blanco, R., C. Duk y M. Pérez (2002), *Servicios de apoyo a la integración educativa: principios y orientaciones*, Chile, Santiago, Fundación HINENI, FONADIS.

Blanco, R., “Hacia una escuela para todos y con todos”, en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, n° 48. Chile, Santiago, OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/hacia_escuela_para_todos_con_todos.pdf

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

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

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

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

Ibáñez, P. (2002), *Las discapacidades. Orientación e intervención educativa*, Madrid, Dykinson.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2007), *Educación e inclusión para los jóvenes*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2008), *Educación integral de adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2007), “Relevamiento anual de estadísticas educativas que completan los establecimientos”.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información (2007), “Educación Especial, Información estadística para la toma de decisiones: Un camino recorrido y por recorrer”, Buenos Aires (documento inédito).
- Muñoz, Vernor (2007), “El derecho a la educación de las personas con discapacidades”. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación.
- Muñoz, Vernor (2008), “El derecho a la educación en situaciones de emergencia”. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación.
- Nussbaum, Martha (2006), *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Buenos Aires, Katz Editores.
- OREALC/UNESCO (2007), “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”, Chile, Santiago.
- OREALC/UNESCO (2007), “Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos”, Chile, Santiago.
- OREALC/UNESCO, Santiago (2007), “Sistematización de la consulta a los países de Latinoamérica sobre información de Educación NEE”, Chile, Santiago (documento inédito).
- Osset Hernández, Miquel (2007), *Los derechos humanos explicados a mi hija*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- Terigi, Flavia (2008), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Terigi, Flavia (1999), *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

Tomasevski, K. (2004), “Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación”. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas.

Tomasevski, K. (2004), *Manual on Rights Based Education*, UNESCO, Bangkok. http://www.fao.org/righttofood/KC/downloads/v1/docs/manual_rightsbased.pdf

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

Instrumentos legales consultados

1. Normativa internacional de derechos humanos

1.1. Sistema de protección universal (ONU).

- *Declaración de los Derechos del Niño*, 1959.
- *Convención sobre los Derechos del Niño*, 1989.

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

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

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

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

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

Comité de Derechos del Niño: Observación General 5, Medidas generales de aplicación de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (artículos 4 y 42, y párrafo 6 del artículo 44).

- *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007). Disponible en: <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>

1.2. Sistema de protección interamericano (OEA).

- *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica)*, 1969.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-5/85. Derecho a la libertad de expresión.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos, Opinión Consultiva OC-17/02.

2. Normativa nacional

- *Constitución de la Nación Argentina*.
- Ley 26.061, Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, 2005.
- Ley 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.



Anexos

Anexo I.

Síntesis orientada a la elaboración de normativas

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

La modalidad Educación Especial

a. Los marcos normativos y el sistema educativo⁴⁰

El Sistema Educativo nacional se define como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas regulados por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación.

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

La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema.

⁴⁰ Véase Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2008), *Educación integral de adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires.

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

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

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

Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, a fin de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial.

c. La inclusión, un enfoque y un desafío

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

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

d. Políticas de inclusión con integración

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

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

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

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

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

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

e. Las personas con discapacidad

Los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad:

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

Se realizarán progresivamente planes, programas y apoyos para 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; favorecer el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; asegurar que la educación de las personas ciegas, sordas o sordociegas se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

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

Deberá entenderse la discapacidad como un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. No importa tanto la deficiencia del individuo como sus potencialidades y lo que pueda llegar a hacer mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario. Por eso, los gobiernos deben revisar en todos los órdenes las barreras materiales y simbólicas existentes con el fin de eliminarlas, y prevenir futuras configuraciones de obstáculos e impedimentos para la participación de las personas con discapacidad en orden a sus derechos, apuntando a diseños universales, es decir, que pueden utilizar todas las personas. Ese diseño universal no excluye las ayudas técnicas.

f. La producción de información desde la modalidad

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

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

g. El enfoque del sujeto de derecho

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

Los sistemas educativos deberían dejar de considerar a las personas con discapacidad como “problemas que hay que solucionar”, y actuar de manera positiva ante la diversidad del alumnado, reconociendo las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos. Debe atenderse los criterios de participación plena, autodeterminación, interdependencia y autonomía y trabajar por la calidad de vida de las personas con discapacidad, con especial atención a las necesidades educativas que fueran presentando.

h. El diálogo en el Sistema Educativo

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

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

La *trayectoria educativa integral* es trazada para y con cada alumno. Así se determinan las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones; se define la continuidad en los servicios con estrategias que implican el Sistema Educativo en su conjunto.

La trayectoria educativa desde la modalidad

a. Una *trayectoria educativa integral*

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

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

La *trayectoria educativa integral* no implica recorridos lineales por el Sistema Educativo. Los recorridos posibles de los sujetos son singulares, pero en el seno del Sistema Educativo deben ser articulados, acompañados e historizados; son desarrollados en sucesivas propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por los equipos escolares interdisciplinarios.

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

b. Repensar las trayectorias educativas integrales

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

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

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

c. Las “derivaciones” y las trayectorias educativas

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

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

d. Las alternativas educativas

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

Los *medios de acceso al currículo* tienen carácter permanente para que el proceso de enseñanza se produzca en las mejores condiciones posibles. Se trata de con-

diciones materiales y simbólicas. Entre otras, depende de diversas condiciones físico-ambientales (la eliminación de barreras arquitectónicas, pisos de madera, espejos, etc.). También, del uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar en las actividades con autonomía.

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

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

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

e. Las configuraciones de apoyo

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexo II.

El modelo social: la discapacidad*

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

Así, desde las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX, especialmente en el contexto de Estados Unidos, Gran Bretaña y países escandinavos, aparecen diversos movimientos sociales por parte de colectivos “desfavorecidos”, como personas de raza negra y otras minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denuncian su situación de marginación y piden el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos y ciudadanas en situación de igualdad social. En Estados Unidos, por ejemplo, surge el denominado Independent Living Movement (Movimiento de Vida Independiente) y diversos grupos en otros países. Estos movimientos son promovidos por personas con discapacidad y sus familias, al rechazar la vida en instituciones apartadas y ser sometidos a programas de rehabilitación, sin tener ningún control sobre sus vidas. Estas personas manifiestan sentirse “oprimidas” y reclaman sus derechos para tomar por sí mismas control para sus vidas.

En referencia a lo anterior dos elementos o fuerzas que se interrelacionan para favorecer la nueva comprensión de la discapacidad: por una parte, la investigación y la reflexión teórica, donde confluyen distintos campos del saber (psicología, sociología, pedagogía, economía, política...), así como la expansión del conocimiento (que no queda reducido a los “expertos”); por otra, la extensión del movimiento social de las personas con discapacidad.

Por tal motivo, en diferentes ritmos y momentos según el país, la dinámica político-social general, el interés de investigadores y de profesionales por el tema,

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

la sensibilización y la movilización de las propias personas implicadas, una aceptación progresiva de los nuevos análisis, sus postulados y sus propuestas de acción práctica, han permitido una evolución esencial de las teorías sobre la discapacidad durante los últimos veinticinco años conformando el denominado “Modelo Social de la Discapacidad”.

Este Modelo Social de la Discapacidad sitúa los orígenes sociales en la existencia de una sociedad organizada por y para gente sin discapacidad. La primera declaración fundamentada del modelo social se atribuye a la UPIAS (Unión of the Physically Impaired Against Segregation), adoptando las definiciones diferenciadas de deficiencia y discapacidad. Se considera que existen diversos elementos en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida (*handicaps* o barreras), como son: las actitudes, el lenguaje y la cultura, la organización y la distribución de los servicios de asistencia e instituciones, y las relaciones y estructuras de poder que constituyen la sociedad (John Swain *et al.*, 1993). Así pues, el modelo social concibe la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social, que como una consecuencia de las condiciones particulares (de la naturaleza) del individuo.

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

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

Mike Oliver señala a “(...) la discapacidad como una restricción social, sea que las restricciones se produzcan como consecuencia de entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad de la gente en general para usar el lenguaje de signos, de la falta de material de lectura en Braille, o de actitudes públicas hostiles, hacia personas con deficiencias visibles”¹.

Las implicaciones políticas del modelo social se sitúan en fomentar la lucha colectiva por un cambio social y el florecimiento de organizaciones por todo el

¹ Mike Oliver (1990), *The individual and social models of disability*, en <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>

mundo, no sólo locales, a pequeña escala, sino organizaciones nacionales e internacionales², adoptando un enfoque más amplio, con el fin de abarcar diversos aspectos de la vida de la persona con discapacidad, como son las relaciones personales, la sexualidad y las experiencias directamente relacionadas con la deficiencia³, motivo por el cual las personas con discapacidad se pronuncian por ser consideradas “individuos” y crear conciencia. Las barreras externas discapacitantes pueden crear situaciones sociales y económicas de desventaja.

En este sentido, se pueden señalar dos premisas importantes en el Modelo Social.

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

En segundo lugar –la utilidad para la comunidad–, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas –sin discapacidad-. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, es particularmente valioso enfatizar las capacidades sobre las discapacidades; desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionando con la inclusión y la aceptación de la diferencia. En este orden de ideas, las niñas, los niños, jóvenes y adultos con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo, en donde, por ejemplo, la educación –que permite la inclusión– considere las necesidades de todos y todas, independientemente de la etnia, cultura, religión, condición psicobiológica, posición económica, entre otros.

El modelo social sostiene que deben considerarse las necesidades de las personas en todos los contextos sociales: en este sentido, el empleo no sería, ni debe ser, la primera o única posibilidad de inclusión en la sociedad; resalta la importancia de que el efecto sobre la discapacidad sea abordado desde un enfoque holístico. Así, el uso de tiempo libre, la cultura, los deportes, entre otras, son actividades que permiten participar en la vida social, a la vez que desarrollan las

² Como el British Council of Disabled People, o el Comité de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); e internacionales, como el Foro Europeo de Personas con Discapacidad, Disabled People’s International (DPI), o Disability World. Todas ellas dirigidas por y para personas con discapacidad.

³ Liz Crow, 1997; Alexia Schriempf, 2001.

capacidades e intereses particulares. Por ello, se otorga igualmente importancia a la accesibilidad –como requisito previo– a la realización de dichas actividades, en igualdad de condiciones.

Anexo III.

*Conclusiones y recomendaciones de la 48ª Reunion de la Conferencia Internacional de Educación**

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

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

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

Todas las previsiones hacen pensar que la crisis financiera mundial tendrá repercusiones desproporcionadas para los pobres, es decir, los que menos responsabilidad tienen en esta situación. Con este telón de fondo, reafirmamos la importancia de la educación inclusiva para reducir la pobreza y mejorar la salud, los ingresos y los medios de subsistencia. En consecuencia, a pesar de la actual

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

crisis financiera mundial, insistimos en que la financiación de la educación debería ser una de las principales prioridades y que la crisis financiera no debería usarse como excusa para reducir los recursos destinados a la educación, tanto en la esfera nacional como internacional.

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

Por consiguiente, **recomendamos** a los Estados miembros:

I. Enfoques, alcance y contenido

1. Que reconozcan que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación.
2. Que luchen contra la desigualdad social y los niveles de pobreza como prioridades, puesto que constituyen serios obstáculos para la aplicación de políticas y estrategias de educación inclusiva; y que afronten dichos problemas en un marco de políticas intersectoriales.
3. Que promuevan culturas y entornos escolares adaptados al niño, que sean propicios para un aprendizaje efectivo y que integren a todos los niños y niñas, que sean saludables y protectores y que respeten la igualdad entre los géneros; asimismo les recomendamos que promuevan el rol activo y la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades.

II. Políticas públicas

4. Que recaben y utilicen los datos pertinentes relacionados con todas las personas excluidas, independientemente del tipo de exclusión, con el fin de desarrollar mejor las políticas y las reformas educativas encaminadas a su inclusión; y que desarrollen mecanismos nacionales de seguimiento y evaluación al respecto.
5. Que consideren pertinente la ratificación de todas las convenciones internacionales relacionadas con la inclusión, y en particular la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades*, adoptada en diciembre de 2006.
6. Que impartan la educación teniendo en cuenta el interés público y que refuercen las medidas de que dispone el gobierno para orientar, promover y garantizar el seguimiento del desarrollo equitativo de la educación de gran calidad, en estrecha alianza con la sociedad civil y el sector privado.
7. Que formulen políticas para proporcionar apoyo pedagógico a las distintas categorías de educandos, con el fin de facilitar su desarrollo en las escuelas regulares.
8. Que consideren que la diversidad lingüística y cultural en el aula es un recurso valioso, y que promuevan el uso de la lengua materna durante los primeros años de escolarización.
9. Que insten a las partes interesadas en la educación a diseñar marcos curriculares efectivos, que incluyan todas las etapas, desde la infancia en adelante, adoptando al mismo tiempo un enfoque flexible para dar cabida a las necesidades y situaciones locales; y que diversifiquen las prácticas pedagógicas.

III. Sistemas, interfaces y transiciones

10. Que garanticen la participación y la consulta de todas las partes interesadas en los procesos de toma de decisiones, puesto que la responsabilidad general de la promoción de la inclusión implica el compromiso activo de todos los actores sociales, en el que el gobierno desempeña un papel de liderazgo y las funciones de órgano normativo de conformidad con la legislación nacional, cuando proceda.
11. Que refuercen los vínculos entre las escuelas y la sociedad, con el fin de permitir a las familias y a las comunidades de participar y contribuir en el proceso educativo.

12. Que desarrollen programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) que promuevan la inclusión, así como detecciones e intervenciones precoces relacionadas con todo el desarrollo del niño.
13. Que refuercen el uso de las TICs, con el fin de garantizar un mayor acceso a las oportunidades de aprendizaje, en particular en las zonas rurales, alejadas y desfavorecidas.
14. Que proporcionen oportunidades educativas no formales de gran calidad que puedan gozar del reconocimiento formal de las competencias adquiridas en estructuras no formales.
15. Que redoblen los esfuerzos para reducir el analfabetismo y así trabajar en aras de la inclusión, teniendo presente la importancia que tiene para la educación de los niños que padres y madres sepan leer y escribir.

IV. Educandos y docentes

16. Que refuercen el papel de los docentes mediante la mejora de su estatus y condiciones de trabajo; que desarrollen mecanismos para emplear a candidatos adecuados y seleccionen a los docentes calificados que estén sensibilizados con las distintas necesidades de aprendizaje.
17. Que formen a los docentes dotándolos de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando.
18. Que respalden el papel estratégico de la enseñanza superior en la formación inicial así como la formación profesional de los docentes sobre prácticas de educación inclusiva mediante, entre otros, la asignación de recursos adecuados.
19. Que promuevan la investigación innovadora sobre procesos pedagógicos y de aprendizaje relacionados con la educación inclusiva.
20. Que proporcionen a los administradores de las escuelas las capacidades necesarias para responder con eficacia a las distintas necesidades de todos los educandos y para promover la educación inclusiva en el seno de sus escuelas.

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

Cooperación Internacional

22. Que reconozcan el papel de liderazgo que desempeña la UNESCO en la educación inclusiva:
 - Promoviendo el intercambio y la difusión de buenas prácticas.
 - Proporcionando, cuando se solicita, asesoramiento a los países sobre el mejor modo de desarrollar y aplicar las políticas de educación inclusiva.
 - Fomentando la cooperación Sur-Sur y Norte-Sur-Sur en aras de la promoción de la educación inclusive.
 - Alentando los esfuerzos para aumentar los recursos destinados a la educación, tanto en la esfera nacional como internacional.
 - Haciendo esfuerzos especiales para apoyar a los Países Menos Adelantados y a los países afectados por conflictos en la aplicación de las recomendaciones.
23. Que insten también a las demás organizaciones a respaldar a los Estados miembros en la aplicación de las mencionadas recomendaciones según convenga.
24. Que difundan entre los actores y socios de la comunidad educativa internacional las presentes Conclusiones y Recomendaciones, adoptadas unánimemente en la clausura de la cuadragésima octava reunión de la CIE, con el fin de inspirar, guiar, respaldar y formular políticas educativas inclusivas que gocen de fuerzas renovadas y de un firme convencimiento.

*“Una mirada desde la alcantarilla
puede ser una visión del mundo*

*La rebelión consiste en mirar una rosa
hasta pulverizarse los ojos”.*

Alejandra Pizarnik



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



República Argentina