EDUCACIÓN

26 cop

DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De la OPCIÓN al DERECHO

El contexto epocal en el que se enmarca esta escritura es post Ley Nacional de Educación (2006) y sus sólidos postulados de sostener una educación inclusiva para todos, niños, niñas y adolescentes, sin exclusiones de ningún tipo, post Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) y la consiguiente adhesión de la República Argentina (2008), lo que define un escenario situado en el paradigma del derecho y un contexto de época que va a remolque de estas ideas, un territorio social y político ambivalente al que le cuesta efectivizar y sostener estas conceptualizaciones.

Este escrito supone una resignificación teórica que establece una resignificación de las prácticas a través de la revisión crítica del imperio de la escuela tradicional que aún persiste en nuestros días. En consonancia con estas reflexiones se despliegan conceptos como accesibilidad, barreras al aprendizaje y la participación, ajustes razonables y configuraciones de apoyo para llegar a revisar formulaciones que hoy resultan incorrectas.

El tema de la **Accesibilidad** se desarrolla haciendo eje en la diversificación curricular indispensable para lograr un diseño universal del aprendizaje. Se destina un espacio de privilegio al tema de la **Accesibilidad Textual** y de las barreras pedagógicas donde los propios enunciados, consignas y textos escolares se erigen condicionando el acceso al saber. A modo de cierre aparecen una serie de Borradores, que no son más que escritos personales afines a la temática del libro.

ISBN 978-950-808-992-2



HomoSapiens EDICIONES

EDUCACIÓN

María José Borsani

DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De la OPCIÓN al DERECHO

26 cop

HomoSapiens EDICIONES

1

De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva

Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho[1]

"La escuela inclusiva supone articular
dos derechos educativos fundamentales:
el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad.
El derecho a la diferencia es el derecho a ser tratado
según la especificidad y el derecho a la igualdad,
el derecho de participar en lo colectivo"
PHILIPPE MEIRIEU, *La Nación*, 10/11/2013

Este trabajo analiza la construcción de la escuela inclusiva en lo que va del siglo XXI. Recorta notablemente el escenario temporal al situarlo en un acontecer reciente y a la par impone reflexiones que se vinculan con hechos previos, que merecen su debida mención al respetar la cronología ya que, de alguna manera, permiten interpretar desde esa óptica lo que hoy acontece.

Hace unas décadas el tema de la Integración Educativa solo estaba en boca de algunos profesionales de la educación y la psicología, que se empezaban a cuestionar acerca de los alcances y los límites de la educación especial y la común, en un intento de articular ambas ofertas generando, las más de las veces, resistencias importantes en ambas orillas.

El panorama actual, aun con sus debilidades y obstinaciones, dista totalmente de aquel. La idea de una educación inclusiva ha logrado salir del restringido ámbito profesional al que se circunscribía para ubicarse en espacios que superan ese coto.

1. Reescritura del trabajo "De la Integración Educativa a la Inclusión Educativa. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho". Publicado en la revista *El Cisne*, 2016.

Todos sabemos lo mucho que a la escuela común, aún hoy, le cuesta abrir sus puertas a la nueva modalidad inclusiva y en más de una oportunidad operan intransigencias que condicionan y entorpecen los procesos inclusivos, pero es justo convalidar que no todo han sido barreras e impedimentos y que mucho se ha construido a partir de los planteos y las acciones realizadas a lo largo de varias décadas.

Las instituciones educativas tradicionales ya se preguntan y trabajan en la construcción de una escuela plural y se atreven a mostrarse con sus potencialidades, desconciertos, temores y recelos.

Los movimientos iniciales fueron patrimonio del currículum oculto de aquellas escuelas que se sintieron convocadas al trabajo con la diversidad para salir a la luz con sus experiencias recién hacia finales del siglo pasado ya avalados por el marco legislativo.

Una mirada global retrospectiva

Contribuye a la visibilidad de estos movimientos una serie de acontecimientos internacionales relevantes, situados en el siglo XX, que respaldan y garantizan la implementación responsable de los proyectos de Integración Educativa.

Resulta enriquecedor señalar algunos datos históricos que nos permiten ubicar la evolución que han tenido los conceptos referidos a la Integración Educativa en el transcurso del siglo pasado ya que reconocer el pasado de este movimiento permite comprender el presente y proyectar nuevas acciones, superadoras, hacia un futuro posible tendientes a concretar una escuela inclusiva, amplia y plural.

1948 - Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU).

Art.1: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos".

Art. 26: "Toda persona tiene derecho a la educación". Garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita.

1959 - Declaración de los Derechos del Niño (ONU).

1960 - Convención de la Unesco relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza.

1968 - Informe de UNESCO, define el dominio de la Educación Especial y llamamiento a los gobiernos sobre la igualdad de

oportunidades para acceder a la educación y la integración de todos los ciudadanos en la vida social y económica.

1978 - Informe Warnock (Inglaterra, Escocia, Gales). Esta investigación es encargada por el Secretario de Educación del Reino Unido en 1974 a una comisión de especialistas que presidió Mary Warnock para evaluar y actualizar la situación educativa de "niños y jóvenes con deficiencias" a partir de la implementación de una nueva ley de educación. El informe establece el principio de integración en el ámbito escolar, introduciendo por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), concepto pedagógico que marca un punto de partida innovador. Este informe constituye un hito en el recorrido hacia la educación inclusiva ya que en su momento inspira la ley de educación de 1981 en el Reino Unido, da impulso a la educación especial y plantea la integración de los alumnos con NEE a las aulas regulares.

1989 - Declaración de los Derechos del Niño: reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.

Art. 23.3: "En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible".

1990 - Declaración Mundial "Educación para Todos y marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", Jomtien, Tailandia (UNESCO, UNICEF).

Art. 3: "universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad".

En el año 1990 se lanza, a nivel internacional, el movimiento Educación para Todos (EPT) en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos.

Esta Conferencia permite ubicar tres problemas fundamentales sobre los que se establecen lineamientos de trabajo:

- Las oportunidades educativas limitadas, muchas personas tienen poco o ningún acceso a la educación.
- La educación básica concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.

- Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, en riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.

1990 - Informe ANSCAW, solicitado por UNESCO a la Secretaría de Educación de la Universidad de Cambridge.

1993 - Conferencia mundial sobre "Derechos Humanos", Viena. Programa de Acción Mundial.

1993 - Normas uniformes para la igualdad de oportunidades para las Personas con Discapacidad: Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior. Declara que la educación debería impartirse en "entornos integrados" y en el "marco de las estructuras comunes de educación" (ONU).

1994 - Conferencia Mundial sobre "Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad", Salamanca. España (UNESCO).

Art. 1: "necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación". La inclusión se generaliza como principio de política educativa.

En la Declaración de Salamanca cobra preponderancia la atención a colectivos de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. La declaración señala que las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria.

De alguna manera, se contempla el enfoque de ver la diferencia, que hasta acá fue señalada como déficit, como "normal" y dar lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad. Surge la propuesta de transformación de escuelas ordinarias en integradoras para educar a todos los niños y niñas de la comunidad. Se abre una mirada compartida sobre lo que debe entenderse por educación amplia y plural basada en la transformación de las instituciones y en respuestas educativas que contemplen las características y potencialidades de cada persona.

Esta Declaración puede ser considerada como la puerta de ingreso a lo que a posteriori se considera como educación inclusiva, que va

más allá de una transformación educativa al ser considerada como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no solo como una acción ni como un conjunto de acciones pedagógicas.

Párrafo 3: "Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados."

1996 - Año internacional contra la Exclusión. Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. "Educación para el Desarrollo y la Paz: "Valorar la Diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal", Kingston, Jamaica.

- Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán. Seis años después de la Conferencia de Jomtien (Tailandia), a mediados del decenio, se lleva a cabo el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, en Ammán. La reunión convoca cerca de 250 dirigentes de 73 países, entre los cuales se encontraban ministros de educación, representantes de organismos bilaterales y multilaterales y organizaciones no gubernamentales. Su objetivo consistió en evaluar los avances logrados desde la Conferencia de Jomtien.

2000 - Foro Mundial de Educación para Todos, Dakar, Senegal. En este encuentro se adopta el Marco de Acción de Dakar, que integra los seis marcos regionales de acción del mundo, manifestando un "compromiso colectivo para actuar" y cumplir los objetivos y finalidades de Educación para Todos. De igual manera que en la declaración de Jomtien, el Foro presta atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados y solicita una acción positiva para superarlos. En especial, identifica las barreras que afectan particularmente a las niñas, a las mujeres y a las minorías étnicas, considerándolas como un síntoma de un problema mayor. El Foro recomienda que se deben tener en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, también a niños, niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

- Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en las escuelas. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. El proceso de utilización del Índice es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo. Este material anima a los docentes y otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Booth y Ainscow, autores de la versión original en inglés, consideran a la inclusión como "un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas". Desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado; la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

2005 - Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad. París (UNESCO).

Políticas de atención a la diversidad con educación de calidad.

2007 - Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: es una norma universal que se constituye como tratado de derechos humanos de las personas con discapacidad y tiene como objetivo asegurar que se garanticen los derechos de todas las personas con discapacidad. Esta Convención presenta un cambio cualitativo en la medida en que define la discapacidad a partir de la interacción entre las condiciones individuales, "deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo", y las barreras de su entorno, reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad estableciendo

"un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida", expresa la necesidad de establecer una educación inclusiva a la que define como una adecuación de los sistemas educativos para brindar una educación para todos. Ya no son las personas con discapacidad quienes deben adecuarse a las escuelas para poder ser parte de ellas, sino que es la escuela quien debe reorganizarse para brindar una enseñanza a todos y todas.

La convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para la realización de dicho derecho se requiere que los Estados partes aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, para permitir así el máximo desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad inclusiva. Con el fin de hacer efectivo este derecho, el artículo 24 de la Convención establece que los Estados partes deben asegurar que los niños y niñas y, en general, las personas con discapacidad, no sean excluidas del sistema general de educación por motivo de su discapacidad; que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones que las demás; que se realicen los ajustes razonables pertinentes, y se les preste el apoyo necesario y efectivo, fomentándose su máximo desarrollo académico y social. Por otro lado, y con independencia de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo general, la Convención demanda que se les brinde la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación, como miembros de la comunidad. Dichas medidas consisten en facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa y otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. Asimismo, la disposición destaca la necesidad por parte de los Estados de emplear a maestros que estén cualificados en lengua de señas o braille y de formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Dicha formación deberá incluir la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales

educativos para apoyar a las personas con discapacidad. Finalmente, la Convención, en su artículo 24 inciso 5, garantiza el acceso 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.

2008 - "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Ginebra. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) UNESCO.

Las relaciones entre las metas de Educación para Todos (EPT) y los enfoques en torno a la educación inclusiva se plantean como un eje central para el logro de sociedades más inclusivas. Reafirma los principios de la educación inclusiva, el derecho de cada aprendiente a recibir una educación equitativa y de calidad.

2009 - Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. UNESCO, París.

2015 - UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Se presenta una evaluación completa de los progresos realizados desde 2000 hasta la fecha fijada para el logro de los objetivos establecidos en el marco de Dakar.

En el informe se evalúa si el mundo ha logrado dichos objetivos y si las partes interesadas han cumplido sus compromisos. Se explican los factores que posiblemente han influido en el ritmo de progreso.

Se determinan enseñanzas claves para configurar la agenda mundial de la educación posterior a 2015.

Una educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos y todas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida. Un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial.

La agenda de educación al 2030 (UNESCO) pone especial foco en la eliminación de las disparidades de género y en el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza. Este nuevo marco considera la construcción y adecuación de las instalaciones educativas tomando en cuenta a las personas en situación de discapacidad y las diferencias de género.

Una mirada vernácula, el recorrido argentino

En nuestro país, el fecundo trabajo de años llevado adelante por diversos grupos de padres, profesionales y organizaciones de la comunidad vinculadas con la temática de la Integración Educativa propicia proyectos integrativos que se visibilizan a mediados de la década del 80 del siglo pasado. En el decenio siguiente tres hechos nodales contribuyen a su consolidación y dan marco legal: la Ley Federal de Educación, la creación del INADI y la Ley de Discapacidad, que dan el paso necesario para poner el tema en la agenda política.

Superando el traspié del caótico ingreso de nuestro país al tercer milenio y con la nueva Ley de Educación Nacional como marco y sostén jurídico, se concretan importantes políticas vinculadas al paradigma del derecho y la diversidad.

A continuación se reseñan los hitos más relevantes de este recorrido:

1993 - Ley Federal de Educación: coloca en la categoría de cuestión de Estado a la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales que son tratadas y consideradas específicamente en sucesivos decretos y resoluciones ministeriales, y ofrece un marco jurídico que permite lograr acuerdos y avanzar al respecto en las postrimerías del siglo XX. Esta ley propone un diseño curricular común para todos los alumnos del sistema, abierto, de base flexible y contextualizable según sea necesario.

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

1995 - Creación del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, INADI, que ubica a los niños, niñas y adolescentes y la educación dentro de los grupos y ámbitos vulnerados. Sus acciones se dirigen a todas aquellas personas cuyos derechos se vean afectados al ser discriminados por su origen étnico, nacionalidad, opiniones políticas o creencias religiosas, su género o identidad sexual, tener alguna discapacidad o enfermedad, por su edad o su aspecto físico. Garantiza para esas personas los mismos derechos de los que goza el conjunto de la sociedad y reclama un trato equitativo. Este organismo no escatima su mirada y su intervención cuando se ve comprometido el derecho a la educación de algún niño, niña o adolescente.

1997 - Ley de Discapacidad, N° 24.901, establece un Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad que asegura la prestación de servicios por parte del Estado a personas con discapacidad para garantizar la universalidad de la atención mediante políticas de recursos institucionales y económicos afectados a la temática.

La Ley de Discapacidad provee recursos necesarios para el cobijo legal de las personas con discapacidad. Su promulgación marca un antes y un después en la atención responsable de la seguridad social al aparecer la figura de la cobertura obligatoria con financiamiento previsto que establece un tránsito definitivo desde una cobertura discrecional a una cobertura obligatoria y amplia.

Los beneficios de esta ley son categóricos e indiscutibles en relación a la inermidad existente hasta el momento de su promulgación.

La ley incluye prestaciones ajenas a las competencias del sector salud que se ubican en el ámbito educativo y laboral, lo que constituye un gran avance e impone una indispensable articulación entre los diferentes sectores que aún está en ciernes.

1998 - Acuerdo Marco para la Educación Especial: normatiza la Integración Educativa y considera clave el ubicar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) para arbitrar medidas educativas que contemplen metodologías y recursos acordes. Define como NEE a las necesidades experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo para posibilitarles el proceso de aprendizaje establecido en el diseño curricular.

2005 - Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes: protege de manera integral los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales.

- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058: tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional y se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

2006 - Ley de Educación Nacional N° 26.206: ubica la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Propone la Educación Inclusiva comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños y niñas, 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 los 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 y culturales.

Esta ley nacional deroga y reemplaza a la Ley Federal, enfatiza el derecho a la educación de todos los aprendices y propone 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. Encomienda esa labor a la Educación Especial, teniendo en cuenta que esta modalidad atraviesa en forma transversal al sistema educativo.

La nueva ley no cuestiona el paradigma general de la Integración Educativa, pero sí descarta el adjetivo "especiales" para las necesidades educativas.

- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150; Programa Nacional de Educación Sexual. Establece que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada.

2008 - Ley 26.378: Ratificación por parte de la República Argentina de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2007. La ratificación genera un terreno propicio, y una oportunidad inmejorable hasta hoy, para fortalecer los derechos de las personas con discapacidad y contemplar la accesibilidad total en el marco de la inclusión educativa.

En nuestro país la protección integral de las personas con discapacidad es política de Estado que se consolida en el 2008 con la Ratificación por parte de la República Argentina de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este marco jurídico opera de manera positiva propiciando entre otras cuestiones el acercamiento de las instituciones educativas a los proyectos integrativos y dar el paso hacia la concreción de la escuela inclusiva.

2011- Resolución 144/11 del Consejo Federal de Educación (MEN, 2011) plantea la política de la modalidad especial, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo que permita asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas. Coloca 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 y jóvenes a acceder a los conocimientos necesarios para la participación plena en: las propuestas que la escuela ofrece (contenidos, procesos de transmisión, formas de organización, condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar); mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos/as como para docentes; la reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, pudieran requerirlas.

2014 - Niños, niñas y adolescentes: Salud Mental y Enfoque de derecho. Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (Anexo I, Acta CoNISMA12/14). La Secretaría de Desarrollo Social difunde el documento "Niñas, niños y adolescentes: Salud Mental y Enfoque de Derechos", elaborado por la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CoNISMA) de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación. El mismo está dirigido a agentes del sistema de salud, organizaciones comunitarias, equipos de orientación, gabinetes psicopedagógicos, docentes y a la comunidad educativa en general. En él se establecen pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos y otros tratamientos como resolución de problemáticas que se manifiestan en el ámbito escolar. Se busca contribuir a la difusión de información relevante para instituciones y organizaciones comunitarias que trabajan con niñas, niños y adolescentes. De esta manera, favorece la construcción de un marco de acción que permita seguir trabajando en el respeto y restitución de derechos.

Sitúa los niños, niñas y adolescentes como sujetos en desarrollo y propone el análisis del malestar de aquellos que no encuentran cobijo en las instituciones escolares y que necesitan ser debidamente considerados en las intervenciones clínicas y educativas. Como andamiaje para esta observación, que debe poner el ojo crítico en los adultos, sus

discursos y las instituciones, se proponen las "Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar". Este documento oficial resulta pertinente en tanto propone un cruce interesante entre el marco normativo y las acciones públicas y la perspectiva clínico/pedagógico, entre el sujeto y las legalidades de las instituciones educativas. Marca lineamientos de articulación entre una perspectiva clínica en torno al malestar en las infancias y las adolescencias y las instituciones que los cobijan introduciendo el enfoque de derecho como el eje organizador. Aborda y advierte sobre el "Uso inapropiado de Diagnósticos", estigmatizantes y simplificados a través de nomenclaturas o clasificaciones simplistas y homogeneizantes, "Medicación y Tratamientos" para suplir apoyos de otros tipos y apuesta a la construcción de abordajes pedagógico-escolares inclusivos.

"2016 - Año del Bicentenario de la Declaración de la Independencia Nacional". 1 Anexo I Resolución CFE N° 311/16 "PROMOCIÓN, ACREDITACIÓN, CERTIFICACIÓN Y TITULACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD".

En la introducción de este documento se referencian las normas vigentes en nuestro país y se enuncian puntualmente las siguientes resoluciones troncales del Consejo Federal de Educación previas a esta nueva resolución:

-Resolución CFE 59/08: "Sistema Federal de títulos y certificados analíticos con resguardo documental".

-Resolución CFE N° 200/13: "Plan Estratégico para el otorgamiento de la Validez Nacional 2014-2016".

-Resolución CFE N° 188/12: "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente".

-Resolución CFE N° 174/12: "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación"; propone que la trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad sea abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la de los niveles comunes, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela común.

-Resolución CFE N° 155/11 "Educación Especial": dispone que se considere esencialmente la evaluación pedagógica y el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación para la admisión, continuidad y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas de educación común y especial. Procura ajustar la normativa local a la

Convención Internacional de los derechos de las Personas con Discapacidad y partiendo de lo establecido en la Ley de Educación Nacional; establece que la educación especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, lo que implica garantizar su educación en el marco de la educación obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes y destaca que la Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo supera la organización como subsistemas paralelos y/o segmentados promoviendo en los/as alumnos/as con discapacidad una relación de pertenencia con los niveles del sistema a los que concurran. Recuerda que la inclusión como política enmarcada en la Ley de Educación Nacional implica la valoración de las diferencias en la escuela, la protección del interés superior de los niños, niñas y adolescentes, la promoción de valores como el sentido de comunidad, la solidaridad, la valoración de las capacidades de todos/as y la promoción de las alfabetizaciones múltiples. Define la educación inclusiva como la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y las alumnas en relación a tiempos, estrategias y recursos. Propone la regulación de los procesos de evaluación continua y a término para la promoción, certificación, acreditación y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes); el desarrollo de proyectos que permitan compartir espacios curriculares entre los/as alumnos/as de las escuelas de educación común y escuelas especiales; la finalización del trayecto o incorporación a la escuela común para los/as alumnos/as sin discapacidad que aún permanecen en las escuelas especiales; el fomento por parte de las escuelas especiales a la participación y el intercambio con instituciones locales: organizaciones sociales, centros barriales comunitarios, asociaciones de personas con discapacidad, e instituciones del Estado.

-Resolución CFE N° 93/09 "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria".

-Resolución CFE N° 18/07 "Acuerdos Generales sobre Educación Obligatoria".

-Resolución CFE N° 102/10 "Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria" (Anexos I y II).

La Resolución CFE N° 311/16 "Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad" es obligatoria en todas la provincias y es superior a las normas locales que se opongan a ella.

Garantiza los apoyos necesarios para que los estudiantes con discapacidad aprendan en igualdad de condiciones.

Las escuelas tienen prohibido negar la inscripción o reinscripción de un estudiante por motivo de discapacidad. Es considerado un acto de discriminación.

La modalidad especial brinda apoyos y recursos que mejoran la inclusión.

En el Nivel Inicial no están autorizadas las permanencias El ingreso a la escuela primaria se ubica en los 6 años de edad.

El alumno contemplado en un Proyecto Pedagógico Individual debe ser evaluado acorde a la propuesta del PPI.

La certificación correspondiente debe ser emitida por la escuela común donde se cursan los estudios.

El título secundario y el certificado analítico de terminación del nivel secundario habilitan el ingreso a la universidad y a los estudios terciarios.

Como se puede apreciar la República Argentina cuenta con un marco normativo amplio, de rango superior, Constitución Nacional, Leyes y Decretos, en permanente evolución, que asegura la efectivización de una escuela amplia y plural para todos los niños, niñas y adolescentes. Paradójicamente este marco de regulación no es aún moneda de uso corriente en el día a día de las prácticas pedagógicas.

Escuela Integradora

La Integración Educativa es un movimiento internacional que surge a mediados del siglo XX en los países de Europa del Norte con la idea de cumplir con los derechos humanos inherentes a las personas con discapacidad.

Sus lineamientos se desarrollan a partir del concepto de "normalización", enunciado en Dinamarca a fines de los 50, que defiende el

derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como la del resto de la población en todos los ámbitos: familiar, escolar, social y laboral. Impone modificar y mejorar las condiciones sociales, educativas y laborales con la expresa finalidad de ofrecer equidad de oportunidades, respetando su condición y consolidando sus potencialidades.

El principio de normalización implica un profundo cambio en la manera de concebir la discapacidad en todos los ámbitos de una sociedad y en especial en el tratamiento que le ha dispensado a la educación.

Desde esta mirada la educación especial es reconocida por sus avances y logros pedagógicos, por su trabajo interdisciplinario y por el respeto al ritmo y modo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, superadora de lo que había sido hasta ahora el paradigma de la exclusión. Pero a su vez entra en tela de juicio sobre todo por la restricción que la misma impone al desarrollo y competencia de la vida social en la comunidad. En un exceso de celo y cuidado el alumno con discapacidad ha sido sometido a un control social que provoca aislamiento de las actividades cotidianas por las que transcurre la vida de los otros alumnos del sistema educativo y se le restringen aquellas oportunidades sociales que otros niños y adolescentes tienen para su desarrollo.

La segregación establecida llega a conformar dos grupos difíciles de articular: por un lado, los alumnos con discapacidad que no encuentran su lugar en la sociedad y, por otro, una sociedad que desconoce la convivencia con este grupo minoritario. Para abordar esta compleja dicotomía surge la imperiosa necesidad de articular ambos grupos en dos direcciones: una, tendiente a lograr que los alumnos con discapacidad se incorporen activamente a todos los ámbitos de la sociedad, y a la par, otra que propicie que la sociedad acepte y se relacione con las personas con discapacidad en las actividades sociales de la vida diaria.

Los postulados de la normalización suponen una definida postura ética de profundo respeto por el semejante al sostener el derecho de las personas con discapacidad a desarrollar una vida tan normal y común como la de cualquier otro miembro de la comunidad a la que pertenecen, para lo que se impone modificar y mejorar las condiciones sociales, educativas y laborales con la expresa finalidad de ofrecer equidad de oportunidades. La propuesta supone reconocer el derecho de cada

sujeto a satisfacer necesidades educativas, laborales, recreativas, deportivas, lo que impone normalizar las condiciones de vida de las personas con alguna minusvalía. No se trata de "normalizar" a la persona con discapacidad sino de generar un entorno menos restrictivo y más potenciador de su desarrollo.

En consonancia con estos lineamientos, las primeras acciones tendientes a la Integración Educativa son emprendidas a mediados del siglo pasado por los padres de niños/as con discapacidad al exigir el derecho a la educación de sus hijos dentro de las aulas regulares en los países del norte europeo. Suecia y Dinamarca se ubican como los países pioneros que marcaron una clara orientación integradora, le siguen Italia, Francia e Inglaterra estableciendo su debido marco legislativo y normativo. España logra la incorporación definitiva en 1985 a través del Real Decreto. Alemania llega a la postre de la mano de cambios políticos que propician la democratización educativa.

Este proyecto cobra cuerpo en nuestro continente recién a partir de los años 70; los países más desarrollados de América son los primeros en llegar a plasmar la modalidad integrativa. En los Estados Unidos se regula el derecho de acceso a la educación pública de los niños con discapacidad en el año 1975 y en Canadá se promulga legalmente en el año 1978.

En México, Venezuela, Costa Rica, Paraguay, Brasil, Argentina y Uruguay la reforma educativa se formaliza sobre los años 90 en un intento de establecer los mismos objetivos, generales y específicos para todos los alumnos dentro de un único sistema educativo.

Los posteriores avances al respecto se ubican en consonancia con los acuerdos internacionales presentados en este escrito.

La escuela integradora constituye un momento de apertura de la escuela tradicional donde ésta, aún conservando el eje homogeneizador, puede dar cabida a aquel alumno que no responde al perfil del alumno esperado, considera que se lo puede "integrar" teniendo en cuenta sus NEE.

Este proceso representa un modelo superador del perfil segregacionista que predominó históricamente en la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad donde imperaba el trato "diferente", "especial", de neto sesgo rehabilitatorio impuesto por el modelo del paradigma médico.

El modelo educativo integrador enfatiza las NEE de los sujetos a "integrar" y propone una serie de intervenciones técnicas para

"compensarlas" y lograr el objetivo. El desencuentro entre la propuesta educativa del dispositivo escolar tradicional y el alumno se zanjea con la implementación de proyectos integradores, la formulación de adecuaciones curriculares y cierta flexibilidad en los tiempos curriculares. El intento se centra en correr la mirada del déficit y dirigirla a la atención de esas necesidades educativas especiales que presenta cada alumno para posibilitar el aprendizaje.

La escuela integradora abre un horizonte superador del modelo médico y psicométrico, que diagnostica y clasifica, dando paso a un enfoque pedagógico. Aun así, el trastorno, la discapacidad, lo que no se llega a hacer o a aprender conservan un protagonismo clave en las propuestas y en los programas educativos tradicionales que persiste en su afán homogeneizante. El alumno "diferente" es integrado al grupo clase que conserva el tinte de la escuela tradicional.

De las NEE a las NE

El concepto de NEE fue acuñado por el informe Warnock (1978). En dicho informe Mary Warnock plantea el principio de integración en el ámbito escolar e introduce por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) y por su certeza rápidamente es tomado como referente por diferentes naciones.

Es referenciado por las reformas educativas latinoamericanas de fines del siglo pasado y adoptado por el Acuerdo Marco para la Educación Especial de nuestro país en 1998 a 20 años de su enunciación. Esta demora de dos lustros no fue casual ya que no podemos soslayar que mientras se enunciaba la definición que coloca la piedra fundamental de la integración educativa nuestro país vivía bajo la opresión de la dictadura cívico militar (1976-1983). El proceso se caracterizó por el terrorismo de Estado, la constante violación de los derechos humanos, privación de libertad, desaparición y muerte de miles de personas, la apropiación sistemática de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad y un deliberado ensañamiento con los claustros educativos. Resultaba muy complejo en esos años estar atentos a los pujos iniciáticos de la integración educativa.

Las NEE se ubican en aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias

de aprendizaje establecidas en el diseño curricular. Este concepto constituye una definición pedagógica que hace foco en el currículum y en las dificultades de aprendizaje que puede presentar cualquier alumno, y no en los diagnósticos médicos y/o psicológicos. La definición hace referencia a que todo alumno puede requerir en algún momento, independientemente de que tenga o no alguna discapacidad, ayudas que habitualmente no están contempladas en el ámbito escolar tradicional para hacer posible el aprendizaje.

Estos condicionamientos se presumen intrínsecos al individuo y determinan que necesita aprender con apoyo personalizado y métodos de enseñanza que difieren de los convencionales de la escuela tradicional.

Nótese que en la enunciación "necesidades educativas especiales" el adjetivo "especiales" califica a las necesidades educativas y no a los alumnos/as. A pesar de esto más de una vez se incurre en el error de hacer recaer la cualidad de especiales sobre los niños/as y/o jóvenes, equivocando así a quien se califica de especiales, ya que en lugar de aplicarse sobre las particulares necesidades para aprender, que es en realidad a lo que se refiere el adjetivo, se lo destina a los niños, niñas y/o jóvenes.

De este modo se tergiversan tanto las necesidades educativas que pudieran surgir de una discapacidad o trastorno como las acciones que de esta concepción se desprenden.

Es totalmente distinto pensar que un niño/a o joven es especial a pensar que sus necesidades educativas son especiales, es confundir esencia con condición.

La discapacidad y las posibles necesidades educativas que de ella puedan desprenderse representan un condicionamiento pero nunca pueden pensarse como la esencia del aprendiente ni anteponerse a la subjetividad del aprendiz.

Un niño/a o joven es un niño/a o joven más allá de la discapacidad y de sus particulares modos de aprender.

La categoría de NEE implicó un avance definitorio en cuanto a correr la mirada del sujeto portador de una limitación para pensar en sus necesidades educativas "especiales" y las adecuaciones que la escuela debería hacer para favorecer su aprendizaje.

El concepto de las NEE ostenta pertinencia y plausibilidad pedagógica en su origen y es consistente con un sistema de ideas coherente en determinado momento de la integración educativa. Fue esclarecedor,

habilitante, potenciador y sustentó, legitimó y avaló la permanencia de muchos alumnos dentro de las aulas regulares. Representó una perspectiva de fuerte impacto, posibilitó el ingreso de niños y niñas con discapacidad y con dificultades para aprender a las escuelas comunes e instaló la idea de que, incorporando adecuaciones y recursos específicos, estos alumnos podían aprender en instituciones comunes dejando de ser exclusivamente sujetos de la educación especial.

A medida que se avanza en la sustentabilidad de políticas inclusivas que se referencian con el derecho a la educación amplia y plural el enfoque desde el que se incorpora la definición de las NEE comienza a presentar limitaciones para resolver las dificultades educativas y contradicciones con las ideas sobre educación inclusiva.

Una de las controversias surge de restringir este colectivo a los alumnos con diagnósticos diferenciales, se corre el riesgo de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos "etiquetados" y no se consideran las dificultades que puede experimentar cualquier alumno en determinado momento de su vida escolar. El "etiquetar" a un alumno con NEE puede generar expectativas más bajas en los docentes en relación a las posibilidades de estos alumnos. Se refuerza en los docentes la creencia de que la educación del alumnado considerado con NEE en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de los especialistas (Ainscow & Booth, 2000). Por otro lado de alguna manera se conserva la propuesta de un currículum homogeneizante al que los alumnos con NEE deben asimilarse con las debidas ayudas y adecuaciones. Es más, el Índice considera pertinente adoptar el concepto de "barreras al aprendizaje y la participación" allí donde se pensaba en necesidades especiales corriendo el eje de la mirada del sujeto al contexto y a la interacción que entre ambos se genere. A pesar de esto, el término NEE aparece en algunas ocasiones ya que los autores reconocen que es un concepto ampliamente utilizado a nivel masivo. Aún hoy, a casi dos lustros de la propuesta del mencionado Índice, la expresión adjetival "especiales" cala hondo y se ha instalado por usos y costumbres. La idea es trabajar sobre el enunciado para desinstalar el concepto de especiales y no caer en el riesgo que supone anclarse en las dificultades de este colectivo para ampliar la mirada para estar atento a las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Otra cuestión no menor en relación a las NEE es que su significación se desdibuja en el contexto de las políticas neoliberales de finales del siglo pasado que no condicen con acciones inclusivas y abusan del

término generando confusión al malversar el empleo del término "especial" y distorsionar su esencia. Se incluye en esta mirada la patologización y medicalización de la infancia en general, más aún de la infancia pobre, y la delincuentización de la adolescencia, que poco tienen que ver con las NEE y mucho menos con prácticas inclusivas.

A las leyes, normativas y múltiples emprendimientos concretados en lo que va del tercer milenio entre educación especial y común bajo el cobijo de una clara política inclusiva se suma, en el año 2008, la ratificación realizada por la República Argentina de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, generando así un terreno propicio, y una oportunidad inmejorable hasta hoy, para fortalecer los derechos de las personas con discapacidad y contemplar la accesibilidad total en el marco de la inclusión educativa.

En realidad, los derechos enumerados en la Declaración Universal de Derechos Humanos serían suficientes para proteger a todos, todos sin distinción categorial alguna. Pero en la práctica es sabido que ciertos grupos, como las mujeres, los niños y los refugiados, las personas con discapacidad y otros grupos minoritarios ven vulnerados sus derechos y las convenciones internacionales tienen por objeto proteger y promover los derechos humanos de tales grupos.

La ratificación de los postulados internacionales imprime un carácter irreversible a los logros referidos a la educación y son la clave para dar respuesta a las Necesidades Educativas (NE) de todos los niños, niñas y adolescentes. Es un pasaje de ida, sin retorno posible.

Escuela Inclusiva

Podemos ubicar la integración como un momento de transición entre el paradigma de la segregación y el paradigma inclusivo. Lo que en un momento fue punto de llegada se constituye entonces en punto de partida para una nueva construcción: la inclusión educativa.

La Educación Inclusiva es comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños, niñas y adolescentes, 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 los 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 y culturales.

El modelo social de la discapacidad, que incorpora la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es asumido por la educación inclusiva, cambiando el eje de la atención de los alumnos con discapacidad desde el paradigma médico al contexto social que rodea a la persona y confirma de qué manera éste contribuye a la exclusión o a la plena participación. Por esto es necesario revisar la evolución de los modelos educativos de la discapacidad, pasando de modelos propios de la educación especial hasta llegar al modelo de educación inclusiva. El modelo tradicional de educación especial se limita a resaltar la deficiencia de las personas con discapacidad, correspondiendo a un modelo médico, que limita la capacidad de la persona para participar en la sociedad. En este modelo se considera que es de responsabilidad de las personas con discapacidad lograr por sí mismos su plena integración, correspondiente al modelo de normalización, distinto al actual modelo del enfoque social de la discapacidad.

Hoy, educación común y especial se complementan y constituyen como garantes de trayectos y recorridos escolares novedosos e innovadores al generar el mejor itinerario posible que le permita a cada estudiante el cumplimiento de la educación obligatoria, en función de las necesidades y las posibilidades de cada uno.

La escuela inclusiva da respuesta a las necesidades educativas de todos sus alumnos y alumnas, sin distinción ni exclusión, entiende la diversidad de su alumnado como un valor educativo, respeta y comprende los diferentes tiempos y modos de aprender y propone una enseñanza diversificada.

No obstante, el significado del término "educación inclusiva" o "inclusión educativa" continúa siendo confuso. En algunos espacios, incluso en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005).

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. La educación inclusiva supone tres aspectos relevantes: la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial

énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. La inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos, por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría.

La presencia se refiere al acceso y la permanencia del alumnado en la escuela u otras modalidades no formales. La participación significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela, participación amplia y democrática. Los logros hacen referencia a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para su desarrollo personal y socialización. Como se desprende del párrafo anterior la verdadera inclusión va más allá del acceso, ya que implica el acceso, la permanencia, el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona. La inclusión así entendida supone un paso hacia delante respecto del movimiento de la integración. La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. Mientras que la aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad y/o trastornos del aprendizaje a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Estos varían de un país a otro pero en general suelen ser las personas con discapacidad las que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas, las que viven en contextos aislados o de pobreza, los niños y niñas de familias migrantes o sin certificado de nacimiento, portadores de VHI/Sida, afectados por conflictos armados o la violencia. En relación con el género, en muchos países son las niñas las más excluidas, pero en otros son los varones.

El foco de atención de la inclusión también es de naturaleza distinta al de la integración. En los proyectos de integración educativa los colectivos que se incorporan a las escuelas, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades, tienen que adaptarse a la escolarización disponible que supone un currículo, métodos, valores y

normas que responden a la escuela tradicional de neto corte homogeneizador. Los sistemas educativos mantienen su "estatus quo", y las acciones se centran más en la atención individualizada de estos alumnos "integrados", con programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, adecuaciones curriculares, maestras integradoras, etc., que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje de todos.

En la inclusión, por el contrario, el centro de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se ajustan a las necesidades de cada estudiante, respetando a cada uno.

La inclusión implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. La larga tradición de concebir las diferencias desde criterios normativos, lo que falta o se distancia de lo "normal", el déficit, ha conducido a la creación de opciones segregadas para aquellos categorizados como diferentes en relación a una "mayoría". Desde la perspectiva de la educación inclusiva, las diferencias son consustanciales a la naturaleza humana, cada niño es único e irrepetible, y concibe la diversidad como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, diversidad como valor humano y educativo. Esto significa que todos deben formar parte de la educación, y las nuevas minorías que hoy llegan a la escuela no deben ser objeto de modalidades o programas diferenciados. La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto que se ubica en avanzar desde enfoques homogéneos, en los que se privilegia la simultaneidad de los aprendizajes y se ofrece lo mismo a todos, hacia modelos educativos heterogéneos que consideren la diversidad de las necesidades, capacidades e identidades de los estudiantes de forma que la educación sea pertinente para todos y no sólo para determinados grupos de la sociedad.

El currículo ha de lograr el difícil equilibrio de dar respuesta a lo común y lo diverso, ofreciendo unos aprendizajes universales para todos los estudiantes, que aseguren la igualdad de oportunidades,

dejando, al mismo tiempo, un margen de apertura suficiente para que las escuelas definan los aprendizajes necesarios contextualizados según se delimiten las necesidades educativas de los requerimientos del alumnado. Para que la oferta educativa sea pertinente el currículo y la enseñanza han de ser flexibles y deberán ajustarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos en los que se desarrollan y aprenden. La pertinencia también supone una oferta intercultural que desarrolle la comprensión de las diferentes culturas y el respeto y valoración de las diferencias procurando identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender.

La educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

"El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005. 14.)

Desde tal perspectiva se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. A la vista de esta perspectiva más amplia y compleja es necesario establecer y

concretar políticas y prácticas que permitan configurar sistemas educativos más incluyentes y por ello con mayor equidad.

El verdadero sentido radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo a sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general, esto es, niños, niñas y adolescentes que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, alumnos migrantes indígenas, nómades, campesinos, mujeres, minorías sexuales, en situación de calle, de encierro.

Aun así sigue siendo una preocupación latente el hecho de que la educación inclusiva sea reconocida solo si en el contexto escolar hay estudiantes con discapacidad, por lo que es importante reconocer que la inclusión debe ser un atributo propio de lo educativo que promueva la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los aprendientes.

La educación inclusiva se puede resumir en las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad del alumnado.

Segregación o Inclusión

A pesar de que durante mucho tiempo se pensó que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad difícilmente pudieran escolarizarse en aulas regulares, las nuevas miradas sobre el sujeto, sus derechos y sus vicisitudes han confirmado que estos niños y jóvenes, como cualquier otro, no sólo pueden sino que deben educarse en instituciones escolares comunes. Como consecuencia de la llegada de personas con discapacidad a las escuelas y buscando encontrar respuestas a aquellos interrogantes que surgían en relación a esta situación, Mary Warnock planteó en su informe (1978) la eliminación de la idea de "ineducabilidad" y el principio de integración en el ámbito escolar, introduciendo por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La educabilidad es un concepto amplio que no necesariamente se limita a la figura de "la capacidad de aprender" de un individuo sino

que se vincula también con los modos de enseñar, con los dispositivos y prácticas de enseñanza, con los condicionantes escolares. Esta mirada abarca al sujeto que aprende en su educabilidad y al que enseña en las posibilidades de ejercer la educatividad.

Cabe entonces preguntarnos: ¿educabilidad en relación a qué? ¿A la homogeneización de la escuela tradicional que define como educable al alumno que cumple con las expectativas de aprendizaje planteadas en ciertas y determinadas condiciones y atrapa al sujeto desde una única modalidad de instituir las prácticas educativas?

Por lo general, cuando se cierne la sospecha acerca de la posibilidad de ser o no ser educado en aulas regulares, el análisis se enfatiza en el aprendiz y sus NEE y no en las condiciones y ofertas socioeducativas que por lo general suponen homogeneidad de expectativas, de logros y de metodologías. Tampoco se articula la mirada con el contexto socio histórico en el que el sujeto se desarrolla, lo que da por resultado una evaluación sobre su educabilidad muy sesgada y unidireccional.

La mera etiqueta con que se mencione lo que acontece con cada alumno en conflicto con el aprendizaje no define, por sí misma, un criterio de educabilidad ni de escolarización. La idea de in-educabilidad es una herencia del paradigma médico-rehabilitador y se asocia a la idea de inteligencia y las clasificaciones de su "falta" –debilidad mental, retardo mental, déficit intelectual, discapacidad intelectual, retraso madurativo– y otras que señalan dificultades cognitivas vistas desde el binarismo de lo normal-anormal, lo esperable y la carencia asociado al rango etario. La idea de educabilidad se liga al concepto de devenir inteligente, del aprendizaje como acontecimiento inter e intra-subjetivo, de los tiempos y las experiencias subjetivas que no dependen de la edad del sujeto o de un supuesto CI sino de construcciones socio históricas ecológico contextuales que se articulan con la subjetividad.

En este considerando se articula el legado de Paulo Freire, al decir que "Nadie aprende solo, todos aprenden de todos, mediatizados por el mundo", con el de Maud Mannoni cuando afirma que "Un ser humano tiene todo por ganar si no recibe de la sociedad un veredicto inapelable".

En el ámbito educativo el debate se ha centrado en si los alumnos con dificultades progresan más y mejor en contextos integrados o en contextos segregados, y si bien aún suele haber división de opiniones y respuestas a la pregunta de si es preferible y más provechosa la escuela ordinaria o la escuela especial, la postura inclusiva supera a la separatista.

El principio de inclusión educativa presupone la disponibilidad de un entorno escolar amplio y democrático y no hay duda que se aprende mejor en contextos inclusivos.

En el 2006 durante el proceso de elaboración de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se presentó un interesante debate respecto de la aparente disyuntiva entre educación especial y educación inclusiva. A pesar de que las nuevas tendencias en educación de personas con discapacidad apuntan hacia su inclusión en el sistema educativo general, existen ciertos colectivos de personas con discapacidad y ciertas situaciones concretas que, al parecer, demandan la educación en espacios de escuela especial.

Si bien los Estados, como las organizaciones representativas de personas con discapacidad, son conscientes de que el acceso a la educación es la puerta de entrada del resto de los derechos reconocidos hacia la efectiva realización en la Convención el tema sigue generando controversias entre la pertinencia de la educación especial o la regular.

La Convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. "Para la realización de dicho derecho se requiere que los Estados partes aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, para permitir así el máximo desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad inclusiva" (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

La educación especial ha pasado por diversas etapas de desarrollo durante las cuales los sistemas educativos han explorado distintas maneras de responder a las necesidades de los niños con discapacidad o con algún tipo de dificultad de aprendizaje. En algunos casos se ha ofertado educación especial en forma complementaria a la educación general, en otros se ha impartido en forma separada. En los últimos años, se ha puesto en duda la conveniencia de tener sistemas educativos separados, tanto desde la perspectiva de los derechos humanos como desde el punto de vista de la efectividad.

Las prácticas de la educación especial se han ido incorporando al sistema convencional de educación a través de los proyectos de integración en un primer momento y, a posteriori y desde una mirada superadora, a través de la educación inclusiva.

La integración educativa postula, en efecto, y numerosas investigaciones lo han corroborado, que los niños y los jóvenes con "necesidades educativas especiales" avanzan mejor y aprenden más al estar integrados en clases normales que en las escuelas especiales, tanto desde el punto de vista de su desarrollo intelectual como afectivo y social. Este planteamiento ya se ha convertido en norma en la mayoría de los países desarrollados y cada vez se consolida más la idea de que es preferible escolarizar a los niños con discapacidad y/o "necesidades educativas especiales" en centros educativos comunes, recibiendo diferentes formas de ayuda o abordajes pertinentes.

No obstante, las políticas de integración/inclusión aún son resistidas y distan de contar con el apoyo unánime. Incluso en los países desarrollados suelen tropezar con resistencias "ideológicas" que insisten en que las necesidades especiales de niños y jóvenes requieren necesariamente la atención de especialistas, al margen del sistema educativo normal, lo que supone una educación segregada y "corporativista", principalmente de parte de educadores especializados, instituciones, profesionales especialistas en discapacidad e incluso médicos que no coinciden con los postulados inclusivos.

Los alumnos matriculados en la escuela ordinaria establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas más amplias, están constantemente expuestos a modelos de pares que les proporcionan vías para relacionarse y aprender, generalizan con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentan sus probabilidades de un mejor desempeño social a largo plazo.

La cuestión primordial no es si los alumnos con trastornos deben recibir educación especializada aislados o junto a un grupo de pares sin discapacidad, sino que pasa por cómo se puede responder mejor a sus necesidades educativas teniendo en cuenta que la condición del diagnóstico no puede ni debe determinar el tipo de compañeros con quienes compartir, total o parcialmente, un proyecto escolar, sino que señala el tipo de apoyo necesario para lograr el aprendizaje.

La inclusión educativa no implica, bajo ningún aspecto, la adaptación pasiva del aprendiz a las modalidades y/o pretensiones de los otros o de la institución, exigiéndole que cambie forzadamente lo que no se puede modificar. Se trata de la construcción de una instancia posible de sujeción subjetiva dentro de la institución escolar, no de adiestramiento coercitivo, normalización o sumisión.

La idea es que en la escuela haya un lugar posible para cada alumno, lugar a encontrar, a construir, a disputar, a sostener, donde cada alumno sea único desde su propia historia, pero a la vez sea uno más, uno más en tanto pertenece a la comunidad educativa como alumno.

Las instituciones educativas producen subjetividad, construyen y ofrecen conceptos, modelos de salud y de enfermedad, proponen al alumno formas vinculares que se suman como condiciones de humanización a través de espacios de diálogo, de juego, de vida, donde poder instalarse y crecer con otros.

La calidad educativa de la escuela inclusiva nada tiene que ver con clasificar a los aprendientes según sus "faltas", sus diagnósticos, o por lo que no pueden hacer o alcanzar con respecto de lo que sí pueden lograr otros sino que reconoce aquello que puede hacer cada aprendiz y brinda ocasiones de encuentros y desarrollo con eso que cada uno puede, ofertando y sosteniendo cronologías de aprendizaje subjetivantes.

La educación inclusiva resignifica el valor de la representación social atribuida al concepto discapacidad y postula que depende de la relación que cada persona establece con su entorno social. En este proceso histórico se avanza en la consideración del alumno con alguna discapacidad desde objeto de cuidados y prácticas rehabilitadoras propuesto por el modelo médico a sujeto de derecho en consonancia con el modelo social de la discapacidad.

El concepto de sujeto, y de su posible discapacidad, depende del paradigma desde el cual se lo piense.

El correlato de esta nueva conceptualización de la discapacidad en el campo de la educación se vislumbra en la posibilidad de considerar que el aprendizaje de cada niño, niña o adolescente, sus posibilidades y sus dificultades, está determinado por la interacción que se establece entre el alumno, sus posibilidades, sus dificultades y el entorno.

Todo sujeto que llega a la escuela inclusiva es concebido como un aprendiente. Ya no es un enfermo ni un paciente, mucho menos un "atrasado". Esto obliga a privilegiar las intervenciones que se establecen en la escena educativa. El énfasis se traslada del problema del aprendizaje, al problema de enseñanza y en todo aquello que obstaculiza y hace barrera acrecentando y complicando la problemática. El problema de enseñanza radica en los adultos.

Hoy, al hablar de escuela inclusiva hablamos de accesibilidad, ajustes razonables, barreras al aprendizaje y a la participación, configuraciones de apoyo, trayectoria educativa integral y otros conceptos que redefinen la educación de este tercer milenio.

La **Accesibilidad** es el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Es indispensable e imprescindible, ya que se trata de una condición necesaria para la participación de todas las personas independientemente de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener. Impone el análisis y la debida consideración de toda barrera que impida o condicione la accesibilidad.

En el marco de estas ideas, el concepto de accesibilidad resulta esencial. Si bien se limita con frecuencia a cuestiones físicas y/o arquitectónicas, es mucho más amplio y expresa un conjunto de dimensiones diversas, complementarias e indispensables que permitan un verdadero entorno inclusivo.

Para concretar la accesibilidad es necesario evitar, compensar, mitigar o neutralizar las limitaciones que impone el contexto para posibilitar la realización de las diferentes actividades de la vida diaria de una persona y mejorar su autonomía. Mayor accesibilidad mejora la calidad de vida de todas las personas, en especial de las personas con discapacidad y de los adultos mayores.

Las Ayudas técnicas son apoyos que proporcionan igualdad de oportunidades, autonomía y calidad de vida mediante el acceso a los bienes y procesos que ya están en uso por la comunidad. La mayoría de estas ayudas no requieren de una inversión financiera significativa, con pocos recursos y creatividad se pueden crear soluciones sencillas para cualquier situación, de manera temporal o no.

La accesibilidad planteada como derecho implica también el acceso a las escuelas de todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de su situación de discapacidad o no.

La accesibilidad se ve condicionada por las barreras que condicionan el aprendizaje.

La expresión Barreras para el Aprendizaje y la Participación se adopta en el Índice de Inclusión (Ainscow & Booth, 2000, UNESCO) en lugar del enunciado de Necesidades Educativas Especiales para

hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en relación con el aprendizaje.

Las **Barreras al Aprendizaje y la Participación** hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno/a en su itinerario escolar. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Las barreras no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que se vinculan a la inflexibilidad de los métodos y materiales pedagógicos al punto que llegan a impedir el acceso a las escuelas o limitar la participación dentro de ellas. Estas 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. (Ainscow & Booth, 2000, UNESCO).

Para que la sociedad en general, sus escuelas y las aulas en particular, sean inclusivas son necesarias la identificación y la eliminación de obstáculos y barreras de acceso que posibiliten la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación, a la información y las comunicaciones. De esta manera las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 2007).

En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos en las actividades educativas. Es un proceso que nunca está acabado del todo porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar. Las instituciones educativas tienen que revisar constantemente sus valores, organización y prácticas educativas ya que más de una vez estas mismas constituyen una barrera.

El concepto de accesibilidad nos lleva inevitablemente a superar las barreras a través de **Ajustes Razonables** que son: "Cualquier cambio, ajuste o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural, que se realiza en un espacio, bien, servicio, etc... para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona con discapacidad. De esta forma las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el

resto de los ciudadanos (ONU, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Para promover la accesibilidad se implementan facilitaciones y ayudas técnicas que posibilitan salvar los obstáculos o límites de accesibilidad al entorno, consiguiendo que el alumnado todo, y la persona con discapacidad en particular, realice la misma acción que pudiera llevar a cabo una persona sin ningún tipo de discapacidad.

Estos Ajustes Razonables consideran desde cuestiones arquitectónicas y urbanísticas hasta lingüísticas como el alfabeto Braille, la lengua de señas o el transporte, las sillas de ruedas, las señales auditivas en los semáforos o las adecuaciones curriculares y demás modificaciones que se realicen a tal fin. Las más de las veces no son las barreras físicas, arquitectónicas o de comunicación las que condicionan la inclusión educativa de un alumno con discapacidad a la escuela común sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad.

El sistema educativo propone **Configuraciones de Apoyo** para efectivizar la inclusión de los alumnos con discapacidad u otras dificultades que condicionan el aprendizaje y/o la socialización, garantizando su ingreso, permanencia y egreso.

Las Configuraciones de Apoyo son el conjunto de andamiajes planificados por el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades, que tiendan a minimizar las barreras que les impiden desarrollar una trayectoria educativa integral. En este caso las restricciones no se refieren en exclusividad a condicionantes o limitaciones propias de los alumnos sino que se consideran como la resultante entre las capacidades y posibilidades de los sujetos y las barreras de la propuesta pedagógica.

Estos dispositivos se materializan en las tareas de capacitación, apoyo y orientación sostenidas desde la educación especial en las escuelas comunes para el logro de trayectorias educativas integrales. Suponen acuerdos de trabajo entre los equipos directivos y docentes de las escuelas intervinientes con los equipos de apoyo externos para establecer pautas comunes en enfoques, metodologías y prácticas pedagógicas. Así, "especial y común" se encuentran en una nueva forma, superadora de instancias previas, para construir una respuesta acorde al momento. En este "entre" de las dos modalidades se ubican los vínculos, redes, emprendimientos, equipos interdisciplinarios, entidades públicas y o privadas que, haciendo eje en la enseñanza, colaboran en

la identificación de las barreras y diseñan dispositivos, alternativas y estrategias válidas para evitar sus efectos obstaculizantes y propiciar la participación activa del sujeto de aprendizaje.

La implementación de Configuraciones de Apoyo tiende a aumentar el nivel de habilidades de los estudiantes para participar, aprender y superar las metas establecidas y a generar un menor grado de dependencia y mayor grado de autonomía. Sostener proyectos inclusivos implica, inevitablemente, sostener la singularidad del uno a uno andamiada desde la configuración de apoyo articulando los recursos de la comunidad educativa, social, deportiva, laboral.

Aulas Inclusivas

La escuela plural reconoce la diversidad como un valor educativo que se manifiesta a través de las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociales, culturales, subjetivas, y propone aulas inclusivas donde alojar a sus aprendientes.

El aula inclusiva se soporta en el modelo educativo interaccionista, que propicia estrategias de intercambio, supone un sujeto en permanente construcción y progreso, susceptible de modificación cuando encuentra las condiciones adecuadas para un verdadero aprendizaje.

El sustento constructivista se basa en la perspectiva de construcción que cada sujeto puede realizar, que, a su vez, debe ser referenciado en un contexto sociohistórico específico y necesariamente articulado con la subjetividad de cada aprendiente.

Es la escuela la que se adapta al alumno, no el alumno a la escuela. La escuela inclusiva renuncia a su espíritu homogeneizador y se posiciona como garante de la educación de todos y cada niño, niña, adolescente que llega a sus aulas. Al claudicar a su fuerza homogeneizadora se destierra la idea de anualización, gradualización y simultaneidad que han sido los pilares de la escuela tradicional. La promoción escolar tradicional se instala en el supuesto de la anualización que indica que al término de cada ciclo lectivo se debe llegar con ciertos contenidos mínimos establecidos, independientemente de los procesos subjetivos contemplados por la escuela inclusiva. Los nuevos postulados desnaturalizan la idea de gradualización y simultaneidad masiva en los procesos de la población estudiantil que comparte cierta franja etaria.

La escuela inclusiva supera los procesos homogeneizadores y puede considerar que no todos los estudiantes aprenden lo mismo, de la misma manera, mucho menos en los mismos tiempos ni con los mismos métodos y recursos.

Entiende los "problemas de aprendizaje" desde la óptica de los problemas enseñanza.

El aula inclusiva supone una propuesta curricular abierta, de base flexible, contextualizada y adaptada a las necesidades de los aprendices.

Adaptar una propuesta no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al alumno para favorecer la construcción del conocimiento.

Diversificar la propuesta educativa es avanzar con una propuesta superadora encaminada hacia la escuela inclusiva. La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural.

La diversificación curricular, en tanto instancia posibilitadora, ofrece nuevas dimensiones al considerar las variables poblacionales como una realidad de nuestros días, con derecho a una oferta educativa que respete sus necesidades.

La consecuencia lógica de la apertura curricular es que todos los alumnos encuentran una oferta de aprendizaje y de producción diseñada a su medida, por lo que, de ser necesario, sólo se realizan algunas adecuaciones puntuales para aquellos aprendientes que lo necesiten específicamente.

El trabajo diversificado supone agrupamientos heterogéneos y dinámicos, modalidades variadas y flexibilidad temporal y espacial.

El propósito para cada uno de los sujetos en particular y para el grupo en general es maximizar el potencial de aprendizaje y expandir su nivel independiente.

En la propuesta inclusiva el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Esto implica que en lugar de planificar pensando en un "alumno

promedio" y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad, se planifique desde la mirada y la lógica de la diversidad. La respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es probablemente el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, porque exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas.

En el plano curricular, la pertinencia requiere diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles y modalidades en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses del alumnado y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y aprenden. Lograr que el aprendizaje sea pertinente para todos exige una transformación profunda de las prácticas educativas, superando la pedagogía de la homogeneidad y arribando a una pedagogía de la diversidad. Esto es aún un desafío en vías de concreción.

La plataforma de trabajo del aula inclusiva es de amplio espectro y se despliega en propuestas de diferente complejidad, lo que permite convidar a cada alumno con una actividad que pone en juego sus potencialidades, las desafía, y lo invita a superar su nivel de aprendizaje.

Este modelo pedagógico exige a cada docente un profundo conocimiento acerca de su alumno, de sus necesidades específicas, de sus potencialidades, de sus dificultades para, en función de éstas, ubicar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación para generar la ayuda técnica que permita trazar una hoja de ruta a recorrer. Las metas y objetivos fijados se amplían en forma paulatina, adecuados a las posibilidades y los logros subjetivos y a los del grupo y no en relación a un estándar poblacional o a un diseño curricular descontextualizado, anónimo y des subjetivado. Se diseñan y ofrecen múltiples y variadas vías y canales de aprendizaje de alta calidad, con tareas que suponen cierto grado de dificultad que representan un desafío posible, alcanzable, que se complejiza continuamente para que cada alumno se encuentre con sus propias posibilidades de desarrollo.

Criterios similares se establecen en torno a la evaluación, se diseñan instancias diversificadas en función de los objetivos, contenidos, procesos y producción previamente establecidos para cada alumno.

Diseño Universal de Aprendizaje, Justicia Curricular, Justicia Cognitiva

A modo de cierre de este espacio se presentan tres aportes contemporáneos al trabajo de flexibilización curricular en los que abrevar para ampliar la mirada.

La primera de estas aportaciones es la referida al Diseño Universal para los Aprendizajes.

El Diseño Universal (DU) no es un concepto original del ámbito educativo, sino que surge en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos. Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), define el DU como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico.

El concepto del DU recoge las ideas esenciales del movimiento arquitectónico en auge por aquella época en EE. UU., cuyo objetivo principal era diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios.

Este DU establece una base para valorar la accesibilidad con referencia a las interacciones entre las personas y el entorno. La propuesta de valores del diseño universal es el diseño de productos y entornos que puedan ser usados por todas las personas (con o sin discapacidad), en la mayor medida posible.

El Diseño Universal o diseño para todas las personas es un concepto acuñado desde la arquitectura, que se referencia como la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal o diseño para todas las personas" no excluye los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesitan.

Si bien el término *diseño universal no* resulta aún de uso cotidiano en el mundo escolar sí se pueden ubicar muchos ejemplos en la vida diaria que ayudan a transpolar los conceptos al campo educativo. Los subtítulos de películas, los intérpretes en lengua de señas

de los noticieros, las puertas automáticas, las rampas y las funciones de accesibilidad integradas en los teléfonos inteligentes son todos claros ejemplos de diseño universal. Estos elementos de diseño ayudan a las personas con discapacidades y a otras que si bien no presentan discapacidad reciben beneficios de estos diseños. La opción de subtítulos en la televisión ayuda a las personas con impedimentos auditivos a ver en la pantalla el texto de lo que se está diciendo. Pero los subtítulos benefician a todos. Al escuchar las noticias o intentar seguir un diálogo en un lugar ruidoso es probable que el sujeto en cuestión recurra a los subtítulos para enterarse de lo que dicen. Las rampas son utilizadas por personas con movilidad reducida por múltiples causas, no todas vinculadas a la discapacidad: embarazos, ancianidad, transportes de cargas, cochecitos de bebes, etc.

Queda claro entonces que los principios del Diseño Universal no se restringen al campo arquitectónico sino que se extienden a otros campos y disciplinas. La propuesta curricular no escapa entonces a este planteo.

Una postura innovadora a nivel educativo es la del Diseño Universal para el Aprendizaje, que es tomado, al igual que el de la accesibilidad, del mundo arquitectónico, que acuña este concepto en las últimas décadas del siglo pasado.

El enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) fue desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST) y propone diseñar propuestas curriculares accesibles a todos, no a una mayoría sino a todos. El DUA (también conocido como UDL, por sus siglas en inglés: Universal Design for Learning) se concibe para todos los estudiantes, sin distinción alguna, no solo a los que tienen dificultades específicas.

Según el enfoque DUA, es el currículo tradicional, pensado para la mayoría, el que impide que todos los estudiantes accedan al aprendizaje, o sea que ubica en el diseño homogeneizador la barrera a la accesibilidad.

Desde el concepto de accesibilidad, lo que diferencia a cada colectivo que llega a la escuela, lo que hace barrera, son las características que adoptan las restricciones sociales y pedagógicas que se les presentan para el logro de sus derechos. De ahí la importancia de dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios y a los materiales que operan, como obstáculo, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje.

Este enfoque de enseñanza ofrece a los estudiantes múltiples maneras de acceder al mismo concepto y les permite usar diferentes métodos y materiales para mostrar lo que saben.

Para entender qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje ayuda entender lo que *no* es. La palabra *universal* puede confundir o prestarse a una errónea interpretación. Suena como si se tratara de encontrar una sola manera de enseñar a todos los aprendices, sin embargo, el DUA tiene el enfoque opuesto.

El objetivo del DUA es usar varios métodos de enseñanza para remover todas las barreras y los obstáculos para aprender y dar a todos los estudiantes la misma oportunidad de efectivizar el aprendizaje. El DUA no se enfoca específicamente en los niños con "dificultades de aprendizaje" sino que propone una flexibilidad curricular que contempla las necesidades y aptitudes de todos y de cada uno de los estudiantes. Al pensar en todos y en la necesidad de cada uno quedan ya incluidos aquellos alumnos que desde otra perspectiva se consideraron alumnos con necesidades "especiales".

El DUA está basado en tres principios fundamentales:

- Representación: se refiere a qué se aprende. El DUA ofrece información en varios formatos. Por ejemplo, los libros de texto son principalmente visuales. Pero al proveer texto, audio, video y aprendizaje interactivo todos los niños tienen la oportunidad de acceder a la información en la forma que mejor se ajuste a sus capacidades para aprender.
- Acción y expresión: ubica cómo se aprende. El DUA permite que los niños interactúen con el material y demuestren lo que han aprendido de varias maneras. Por ejemplo, los maestros pueden evaluar a los estudiantes a través de exámenes, presentaciones orales, gráficas o proyectos en grupo.
- Participación: El DUA busca diferentes maneras de motivar a los estudiantes. Permite que los estudiantes hagan sus propias elecciones e intenta asignarles proyectos que sean relevantes en sus vidas. Son algunos ejemplos de cómo los maestros pueden fomentar el interés de los chicos. Propone agrupamientos flexibles y crear oportunidades para que los estudiantes puedan levantarse y moverse en el salón de clases.

El DUA presenta la información en modos que se adaptan al estudiante, en lugar de requerir que el estudiante se adapte a una única

manera de información, como sucede en la escuela tradicional. La oferta universal beneficia a todos y se torna particularmente permeable para los alumnos que presentan dificultades de lenguaje, de aprendizaje, de atención, porque les permite interactuar con el material de diversas maneras.

La propuesta consiste en presentar las asignaturas escolares de manera que todos los estudiantes puedan acceder a la información necesaria y proporcionarles diferentes formas de desplegar y demostrar sus conocimientos.

Resumiendo, se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula y generar mayor autonomía.

En realidad es una apuesta más determinante para considerar un "entorno discapacitante" en lugar de una "persona discapacitada". Este modelo asume que los problemas generados por la falta de accesibilidad son problemas directamente relacionados con el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes y, por tanto, no son problemas que se puedan atajar mediante la mera supresión de barreras físicas cuando éstas se producen, sino que va más allá. De acuerdo con el DUA es necesario identificar **por qué** se producen esas barreras, **qué** se puede hacer para que no se vuelvan a originar y **cómo** desarrollar las medidas, programas y políticas necesarias para avanzar hacia la igualdad de oportunidades de los ciudadanos en el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes.

Otro aporte muy valioso es el de la justicia curricular acuñado por la socióloga australiana y profesora de la Universidad de Sydney, Raewyn Connell. En su obra *Escuelas y Justicia Social* expone los principios que debe seguir un currículum escolar para que conduzca a lograr justicia social. Su propuesta se basa en lograr un currículum común, general, que incluya a todos los alumnos pero mirado desde la óptica del que menos tiene.

Los principios sobre los que se asienta la idea de justicia curricular son:

1. Servir a los grupos menos favorecidos, planteando los problemas sociales desde el punto de vista de los carenciados y no de los que tienen abundancia, estableciendo la necesidad de crear varios currículos contrahegemónicos que reconozcan la mayoría de las desigualdades

sociales (raza, etnia, género, clase, etc.) asegurando a todos el acceso al conocimiento científico y a sus métodos.

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

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

No se trata de desconocer las diferencias sino de legitimarlas, plantearlas, buscar soluciones, y no taparlas, esconderlas o zanjarlas temporariamente con "dádivas".

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

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

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

Sobre esta filosofía de base Connell construye un sólido discurso sobre las interrelaciones entre los niveles de justicia social existentes en la sociedad y en las instituciones escolares.

Tomar en consideración cuestiones de justicia en educación obliga a repensar todo lo relacionado con el currículum: desde las políticas educativas hasta los contenidos escolares, las experiencias y tareas que

se promueven, los recursos y materiales didácticos, la función de la evaluación, el rol del profesorado, de las familias y, por supuesto, del propio alumnado. Es preciso, por tanto, poner en acción otro concepto, el de justicia curricular.

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

Connell señala que uno de los principios básicos que definen la justicia curricular es enseñar ciertos temas o contenidos desde la perspectiva de los más desfavorecidos y no desde la mirada hegemónica del saber de los más favorecidos. Poner en práctica este concepto supone que las políticas educativas, las escuelas, las y los docentes enseñen privilegiando este principio. Enseñar la economía desde la perspectiva de los más pobres, no de los ricos, enseñar cuestiones de género priorizando la posición de las mujeres, o abordar temas de sexualidad partiendo de la situación de los homosexuales, o quizás poner a debatir cuestiones raciales o territoriales desde el lugar de los pueblos originarios.

> "El neoliberalismo como modelo económico e ideología opera y cruza todas las esferas sociales y nuestra vida cotidiana; pone en acción saberes y tecnologías que de manera simultánea buscan conformar el sentido común de la ciudadanía mediante estrategias de coacción y, poco a poco, ir logrando nuestro consentimiento mediante una pertinente reconstrucción de nuestro sentido común.
>
> Es urgente desmontar sus trampas conceptuales y de las políticas educativas, de las reformas y toda la legislación a la que dan lugar.
>
> Precisamos sacar a la luz, al debate público y democrático, el currículum oculto que vehiculizan en sus filosofías y propuestas educativas.
>
> La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se legisla, diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.
>
> Es por ello que la justicia curricular va de la mano de otra filosofía muy poderosa imprescindible: la educación inclusiva. Educación inclusiva que es preciso contemplar como un proyecto político destinado a identificar y a superar los obstáculos que impiden o dificultan a las personas acceder a las instituciones escolares, participar democráticamente en las aulas y tener éxito. Es un modo de desmontar la arquitectura de la exclusión y de la desigualdad y, simultáneamente, de la auto culpabilidad y/o auto odio de las personas excluidas."[2]

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

En consonancia con estas voces se impone citar las ideas de Boaventura de Sousa Santos en relación a las epistemologías del sur, a las que ubica como un intento de contar otra historia, desde la perspectiva de los que han sufrido sistemáticamente las injusticias del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado. Las epistemologías del sur no son otra cosa, sino este reclamo de la validez de otros conocimientos más allá del conocimiento científico y eurocéntrico apoyado en el modelo blanco patriarcal y sus producciones, que se asumen libres de contaminaciones subjetivas manifiestas en valoraciones neutrales y objetivas de sus objetos de estudio.

2. Conferencia: Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el curriculum escolar. Jurjo Torres Santomé. Intervención en el Coloquio: *Curriculum - Sociedad. Voces, Tensiones y Perspectivas* organizado por IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación), UNAM (Universidad nacional Autónoma de México), México DF, 11, 12, 13 y 14 de octubre de 2016.

El catedrático sostiene que no habrá justicia global si no hay justicia cognitiva global, puesto que "los procesos de presión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas". Es decir, que las condiciones que perpetúan la inequidad, propias de los proyectos civilizatorios modernos, no son únicamente de índole política, social y económica sino que el componente epistemológico tiene una gran relevancia tanto para la consecución de una justicia distributiva, de bienes y de recursos como para la formación de capacidades humanas. El debate sobre la justicia cognitiva que plantea B. de Sousa Santos es esencial para pensar la disputa por el campo del conocimiento y como una forma de lucha política por la dignidad de los grupos históricamente marginados y olvidados en la zaga del colonialismo global. La justicia cognitiva implica transformaciones en las relaciones de saber-poder que van más allá de una educación intercultural o de una interculturalización de las universidades y otros claustros, porque implica la descolonización y la emancipación como experiencias de saber que pueden dignificar la existencia diferenciada de las culturas y los sujetos interiorizados y/o marginados.

> "Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un solo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las epistemologías del Sur es este reclamo de exclusividad de rigor. Desde nuestro punto de vista este contexto tiene en su base un problema epistemológico, de conocimiento, y es por ello que es necesario empezar por las Epistemologías del Sur. Este es el punto de partida".[3]

3. En *Epistemologías del Sur*, De Sousa Santos Sur, catedrático emérito de Sociología y director del Centro para Estudios Sociales, Universidade de Coimbra (Portugal). Distinguished Legal Scholar, University of Wisconsin-Madison y Global Legal Scholar, University of Warwick.

Mejores leyes que realidades

Estamos transitando un momento de transformación profunda, inmersos en el paradigma de la complejidad, donde conviven la escuela tradicional, la escuela integradora y en el mejor de los casos se insinúa la escuela inclusiva, amplia y plural que impone el reto del tercer milenio. Por momentos una toma más fuerza que otra y se avanza en la construcción. Por momentos se avanza, pero por momentos pareciera que se vuelve atrás o se detiene el andar y quizás esta realidad sea muy compleja de superar por la resistencia y desazón que se genera. Estos "avances y retrocesos" son partes del devenir en esta nueva arquitectura, lo importante es poder reconocer esta situación, poder comprenderla, interpretarla, ubicarla en el contexto y operar en consecuencia.

Los avances legislativos están a las claras y enmarcan los derechos, son de vanguardia y hasta podríamos hablar de la revolución normativa que generaron leyes sin precedente acerca de la protección y garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes pero no por ello se garantiza la educación inclusiva.

Las leyes son imprescindibles pero la educación inclusiva, como tantos otros derechos –igualdad de género, justicia social, etc.– no se obtienen por decreto, por ósmosis ni derrame sino que hay que generarla, hay que construirla. Ciertas leyes y decretos constituyen y avalan cambios inmediatos, pero otras necesitan voluntad política y presupuesto para su concreción.

Hoy tenemos mejores leyes que realidades. Es imprescindible tomar la normativa ya establecida y avanzar en su efectivización. No es poco donde hemos llegado. Este punto de recalada legislativa se debe consolidar, concretar en hechos inclusivos y ser punto de partida de instancias superadoras de esta realidad que va a remolque de la normativa. Las leyes necesitan de una construcción colectiva donde cada pieza, como en un rompecabezas, es vital para garantizar y efectivizar la educación inclusiva.

Es importante señalar que todos los logros mencionados en este capítulo, poco o mucho según sea la lectura y el lugar donde pongamos el dedo en el mapamundi, fueron y siguen siendo sostenidos por la constancia, la convicción, la lucidez, el compromiso por garantizar el derecho a la educación inclusiva. Declaraciones de derechos, acuerdos y adhesiones internacionales, leyes, discursos y acciones reconocen y se pronuncian a favor de esta escuela para niños, niñas y adolescentes.

Hay en nuestro país, como en tantos otros, defensoría y observatorios que se ocupan de la salvaguarda de estos derechos.

Es necesario advertir, señalar cuando el derecho no se genera, y trabajar sobre las deudas pendientes de un sistema que aún no termina de garantizar igualdad plena.

La escuela de la diversidad es una novel construcción que no resulta sencilla, que ya está en marcha, sacó pasaje de ida y no tiene regreso.

Dependerá entonces del posicionamiento de cada maestro, docente, profesor o profesional interviniente, y de la institución escolar la posibilidad de que cada alumno pueda incluirse en una propuesta educativa que lo respete como sujeto del aprendizaje. Es de augurar que se pueda trabajar intensamente al interior de las instituciones para consolidar el proyecto inclusivo que supere barreras que obstaculizan la inclusión educativa, entre ellas las que impone la mirada homogeneizante. Para esto es necesario correr la mirada del niño y ponerla en el adulto, en los docentes a cargo de curso y en los docentes integradores y lo que a estos les acontece, en sus propias representaciones, dentro de un contexto en constante evolución e intercambio para avanzar del paradigma de la integración y las NEE hacia el paradigma inclusivo que contempla todas las necesidades educativas de todos y cada uno de los aprendices. Considerar accesibilidad y las barreras al aprendizaje y la participación para realizar los ajustes razonables indispensables.

En los últimos años se han profundizado las reflexiones y debates en torno al derecho a una educación de calidad para todos y todas, transitando desde una mirada basada en el acceso de niños, niñas y adolescentes a las escuelas hacia una educación basada en la calidad de los aprendizajes logrados. Esto requiere que los sistemas educativos y establecimientos educacionales logren equidad en el acceso, en la permanencia y en egreso, en los recursos, en la calidad de los procesos educativos y, por lo tanto, en los resultados de aprendizaje. Se impone que la educación sea relevante y pertinente, con una agenda abierta que permita el permanente tratamiento del tema como un hecho público, de derecho, es decir, político.

El epígrafe que abre este capítulo ubica la escuela inclusiva como la posibilidad de articular dos derechos troncales en la vida de un sujeto: el derecho a la diferencia, a la singularidad y el derecho a lo colectivo en tanto ser uno más entre todos, lo que inevitablemente nos lleva al territorio donde se entrelaza el para tod@s con lo singular.

2

Escuela Común - Escuela Especial[4]

Frente a una nueva coyuntura

"Ningún hombre se baña dos veces en el mismo río."
"En los mismos ríos entramos y no entramos,
pues somos y no somos los mismos."
HERÁCLITO

Las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos a lo largo de su escolaridad han sido estudiadas en distintos momentos desde múltiples perspectivas y han generado marcos conceptuales y modelos explicativos diversos. El concepto es muy amplio y, para el fin de este trabajo, resulta deliberadamente extenso. A grandes rasgos su significado alude a cualquier dificultad notable que un alumno de la escuela común encuentre para seguir el ritmo de aprendizaje esperable en los compañeros de su misma edad.

También ha sido fuerte e históricamente cuestionado el lugar donde estos alumnos deberían recibir la educación alternado entre la modalidad especial y la común.

Aun cuando el concepto de dificultades de aprendizaje resulta algo ambiguo, lo que si queda claro es que se refiere a las presentadas por aquellos alumnos, con o sin discapacidad, que no encuentran respuesta en la escuela común tradicional pero que tampoco responden a la población que se matricula solo en la escuela especial.

Desde el modelo de escuela integradora este colectivo hace referencia a un grupo heterogéneo de alumnos en conflicto con el aprendizaje

4. Reescritura del trabajo "Problemas de aprendizaje: aquellos casos que la escuela común no puede resolver, pero que tampoco implican una escolaridad especial", publicado en la revista *El Cisne*, 2013.