



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

*Adaptaciones Curriculares,
un recurso educativo para la
integración de alumnos con
necesidades educativas especiales*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA, OPCIÓN TERMINAL
EDUCACIÓN ESPECIAL

PRESENTAN

Lic. Graciela Margarita Ricci
Lic. Ana Isabel Brusco

AGOSTO 2003



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Después de una mirada retrospectiva a nuestras trayectorias, el primer agradecimiento es a la formación recibida para alcanzar el título de Maestra Normal Nacional cuando, sin tener aún la certeza de la vocación, se nos despertó la primera inquietud docente que, a pesar de haber cursado otras carreras posteriormente, signó nuestras vidas.

A nuestros compañeros de trabajo de las escuelas especiales, a los padres y muy especialmente a todos y cada uno de los alumnos. Cada uno de ellos fue un desafío, dio paso a diferentes interrogantes, nos llevó a otras búsquedas.

A los directivos y compañeros de los profesorados de educación inicial, primaria y especial, donde ejercimos y en los que hoy aún estamos.

A las instituciones que confían en nosotros dándonos la posibilidad de ejercer distintos roles: técnicos, capacitadores, panelistas, conferencistas, miembros de comités científicos.

A los profesionales y los padres de A.D.E.E.I. (Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración) que creen en nuestra propuesta y fundamentalmente a sus hijos que guían nuestro accionar, nos marcan el camino y son los destinatarios de nuestros mayores esfuerzos.

A los directores, docentes, equipos y padres de las escuelas de nivel inicial y primario oficiales y privadas, que aceptaron colaborar en la aplicación de los instrumentos y en brindarnos sugerencias y comentarios de incuestionable valor.

A la Lic. Marcela Pelanda por sus aportes, su guía y su confianza, constantes, en apoyo a nuestra tarea de investigación.

A los profesores de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla U.P.A.E.P. que supieron vencer los inconvenientes de la distancia para acompañarnos constantemente hasta que lográramos presentar nuestra Tesis para la Maestría.

A nuestra coordinadora de Tesis, Mtra. Mónica Cortiglia de Spinka, para quien no hay palabras que puedan expresar lo que significaron sus estímulos.

Al Lic. Eliseo Guajardo Ramos quien nos apoyó para emprender esta tarea y de quien recibimos las palabras iniciales e importantes aportes al marco teórico.

Sin ninguno de ellos y sin muchas otras colaboraciones que no hemos mencionado, hubiese sido imposible terminar este trabajo.

PRÓLOGO

"La dirección a la que se viaja y la carretera por la que se camina determinan en gran medida a dónde vamos y qué experimentamos durante el camino".

Shindele, 1985

Cuando se planteó realizar esta investigación el propósito fue aunar las experiencias docentes de las investigadoras con una visión de conjunto, constatada a través de la observación directa de las prácticas institucionales en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas de nivel inicial y EGB pertenecientes a la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Las experiencias de las investigadoras están vinculadas a las actividades que realizaron durante los últimos quince años, tanto en la planificación de programas de integración de alumnos a nivel de la Provincia de Buenos Aires y posteriormente en el Programa de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación, donde se elaboró el Documento Marco para la Educación Especial, propuesta de vigencia nacional a partir de 1998. Así mismo se trabajó con organizaciones no específicas de educación, a fin de promover iniciativas del poder ejecutivo y legislativo tendiente a favorecer la inclusión de alumnos con N.E.E. en el aula común en todos los niveles de escolarización.

Otras experiencias de las investigadoras se vinculan con el desempeño como profesoras del nivel terciario de los Profesorados de Educación Inicial y Nivel Primario de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña" de la Ciudad de Buenos Aires. En dicho ámbito organizaron desde 1994 Talleres de Capacitación Docente abiertos a los maestros y equipos técnicos de las escuelas de la Ciudad sobre el tema Integración Escolar.

Asimismo se elaboró un Proyecto de Escuela Inclusiva que abarcó todos los niveles y departamentos de la ENS N° 1: inicial, primaria, media y superior.

Otro proyecto fue la propuesta de creación de un Departamento de Atención a la Diversidad, dentro del nivel terciario que se abocó al tema de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales, educación del adulto y problemáticas que presentaban los nuevos inmigrantes y los alumnos carenciados en zonas de atención prioritaria (Z.A.P.)

Desde hace varios años la integración de alumnos con necesidades educativas especiales ha provocado un fuerte impacto en las escuelas y ha experimentado diferentes grados de aceptación como así también ha supuesto un desafío a muchos de los enfoques que han caracterizado tradicionalmente las prácticas áulicas.

Cambiar las prácticas requiere cambiar actitudes y cambiar ambos aspectos demandará lograr afianzar estrategias de políticas educativas que las sustenten.

La integración escolar no siempre se basa en un discurso único y coherente en la práctica y claro en su implementación, por ello es oportuno, a través de esta investigación, adentrarse a conocer cómo es planteada la integración en el aula desde la perspectiva curricular, es decir, desde un currículum que posibilite organizar una respuesta educativa acorde a las diferencias que presenten los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los paradigmas de integración, derechos humanos, equiparación de oportunidades, aparecen como una herramienta eficaz para alcanzar objetivos hasta el momento difíciles de lograr para las personas que presentan necesidades educativas. Desde hace algunos años, los derechos humanos se estructuran a través de una visión de la persona diferente que haga

posible el ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos basados en estrategias de autodeterminación, reconocimiento mutuo e interdependencia, igualdad y desarrollo de políticas integradoras.

En el campo de la educación, este proceso de integración, ha recorrido un arduo camino en la búsqueda de replanteos, tanto de los objetivos de la educación como el de las instituciones, el rol docente, las estrategias metodológicas y didácticas, los espacios, es decir, replanteos de la cotidianeidad escolar en su conjunto.

Hoy se sabe que el éxito o el fracaso del proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, no depende sólo del perfil del alumno, ni de las técnicas metodológicas y didácticas sino de la intencionalidad de toda la comunidad educativa. Se puede decir que depende de cómo se producen los cambios e intercambios desde el currículum escolar.

La integración escolar es un proceso interactivo que busca revalorizar las diferencias a partir de la búsqueda de una identidad competente del otro mediante diferentes formas de acción y reacción que se presentan en la interacción dentro del aula como así también se hace necesario reconocer las distintas formas de interpretarlo y aprehenderlo.

Resulta evidente que no podrá haber calidad educativa con exclusión y la escuela debe abrir espacios efectivos de participación para construir una sociedad más humana, menos discriminatoria y más cooperativa.

ÍNDICE

Índice	4
Introducción	6
Capítulo I: MARCO TEÓRICO.....	10
1.1 Una mirada reflexiva sobre investigaciones realizadas.....	11
Aportes de las investigaciones realizadas en nuestro país.	
1.2 Integración Escolar.....	17
▶ De las políticas a las prácticas de integración	
▶ El protagonismo de la familia y la participación comunitaria	
▶ Fundamentos de la integración educativa	
▶ Controversias que presenta el proceso de integración	
1.3 Necesidades Educativas Especiales.....	25
▶ Las necesidades educativas especiales y el proceso de enseñanza y de aprendizaje	
1.4 Adaptaciones Curriculares.....	30
▶ Currículum: perspectivas y definiciones	
▶ Currículum y necesidades educativas especiales. Las adaptaciones curriculares	
▶ El rol docente y el equipo de apoyo en la elaboración de las adaptaciones curriculares	
Capítulo II : MARCO CONTEXTUAL.....	47
2.1. La educación argentina. Datos para un diagnóstico.....	48
2.1.1. El marco normativo de la transformación educativa	
▶ Nueva estructura del sistema educativo	
▶ Un nuevo modelo de organización y gestión	
▶ La formación y capacitación de los docentes	
2.1.2. Datos estadísticos	
2.2. La Educación Especial en la Argentina.....	52
2.2.1 Estrategias para la renovación	
▶ Bases legales que apoyan la integración educativa en la Argentina	
▶ Otros documentos que impulsan el desarrollo de la educación inclusiva en la Argentina	
▶ 2.2.2. La evolución de la educación inclusiva en la Argentina	
2.3. La transformación educativa en la Ciudad de Buenos Aires.....	80
▶ Estructura, contenidos escolar y curriculum del nivel inicial	
▶ Estructura, contenidos escolar y curriculum de la E.G.B.	
2.3.1. La Educación Especial y la Integración escolar en el Gobierno de Ciudad Buenos Aires	
2.4. La crisis de los primeros años del siglo XXI.....	94

Capítulo 3: MARCO METOLOGICO.....	96
3.1 Método etnográfico.....	97
3.2 Planteamiento del problema.....	100
3.3 Objetivos y propósitos.....	101
3.4 Hipótesis.....	102
3.5 Dimensiones y variables.....	103
3.6 Determinación de la muestra.....	104
3.7 Instrumentos para la recolección de la información.....	107
3.8 Organización de los datos relevados.....	109
3.9 Comentarios y sugerencias de los entrevistados.....	151
3.10 Conclusiones parciales.....	154
Conclusiones finales y propuestas.....	157
Bibliografía	161

INTRODUCCIÓN

"El escaso impacto de la investigación en la transformación de la realidad de la educación, obedece a dos grandes líneas de problemas: por un lado el cuerpo teórico de explicaciones sobre la educación ha crecido de manera aislada de la sociedad, sin compartir con ella los resultados y las explicaciones de los problemas; por el otro no siempre los desarrollos teóricos y los hallazgos empíricos se centraron en los aspectos de la problemática educativa más acuciantes para los actores reales del proceso"

Lic. Inés Aguerrondo

El escaso impacto de la investigación educativa en los procesos de innovación del sistema educativo es un hecho común y preocupante. Por un lado los marcos teóricos que explican los procesos de cambio han avanzado en forma aislada en lo que respecta al tema de atención a la diversidad, la integración escolar, las adecuaciones curriculares.

Es decir, no siempre el desarrollo teórico ha avanzado en igual medida que las prácticas educativas, por lo tanto esta investigación deberá mostrar la incidencia y el impacto que han tenido las propuestas teóricas en el quehacer diario de las instituciones educativas.

Como dice Inés Aguerrondo "A partir de una observación simple de los procesos de transformación de la educación se ponen en evidencia ciertos requerimientos: 1) ideas, conceptos, utopías que las orientan, formulan y explicitan; 2) decisiones políticas y administrativas que expresen la voluntad de que las cosas se hagan; 3) receptividad adecuada en los diferentes actores sociales comprometido; 4) idoneidad de los ejecutantes lo cual supone no solo "saber hacer", aplicar recetas o métodos, "sino saber hacer creativamente"; 5) pautas para ver el proceso desde afuera a fin de poder seguirlo, ajustarlo y mejorarlo". Aguerrondo, I (1990) Documento Proyecto XIII B.I.D. (Pag 1)

En el capítulo I se analiza el marco teórico dentro del cual se han producido en los últimos tiempos nuevos planteamientos y cuestionamientos ideológicos sobre el concepto de integración escolar.

Se trató de develar el protagonismo de los actores sociales que en este proceso intervienen: escuela, familia, comunidad y vislumbrar las controversias que el mismo presenta desde la posición de las instituciones escolares.

Se profundiza el análisis del concepto de necesidad educativa especial como marco generador de un cambio de paradigma en la educación de las personas con necesidades especiales: del médico asistencial al pedagógico, del enfoque individual a partir del diagnóstico al enfoque curricular.

El tema del currículo fue indagado y desarrollado a partir de un marco conceptual general sobre la naturaleza y funciones del mismo y se plantean lineamientos que tienen como finalidad aportar respuestas a las necesidades curriculares que presentan los alumnos/as integrados.

Se describen y analizan las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de este proceso y los factores condicionantes que surgen en el momento de diseñar, implementar y evaluar las adecuaciones curriculares. Se trató de identificar desde el marco teórico estrategias que permiten efectivizar en el aula una propuesta curricular adecuada a las necesidades de los alumnos.

En el contenido del capítulo II se aborda el marco contextual a partir de un diagnóstico de la política educativa argentina en el cual se describe el nuevo modelo de organización y

gestión, que da comienzo con la transformación educativa operada en los últimos años a partir de la sanción de la Ley Federal.

El sistema educativo argentino asume como objetivo promover la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales y aceptó el reto de abrir las aulas a la diversidad del alumnado, por ello se realiza una revisión del desarrollo de la educación especial y del avance normativo que promueve políticas inclusivas.

Se describe el sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, donde se desarrolla la investigación, se analiza el nuevo diseño curricular y se explicita el desarrollo de la Educación Especial y de los programas de integración escolar realizados hasta el presente.

Este capítulo finaliza con una reflexión sobre la crisis que vive la Argentina en los primeros años del siglo XXI y que repercutió visiblemente en el ámbito educativo.

En el capítulo III Marco Metodológico se analiza el marco teórico del método de investigación elegido para esta investigación y se describe el propósito del trabajo a partir de los objetivos y el planteamiento de las hipótesis. Se aportan datos sobre la situación que permitió la determinación de la muestra y de las dimensiones a investigar: integración escolar y adecuación curricular, dimensiones que permitan vislumbrar el camino para la concreción del foco de estudio en el que fue centrado el presente trabajo. Se extraen categorías y descriptores a partir del análisis de los datos relevados y se incluyen, a modo de síntesis, las conclusiones parciales de las dimensiones investigadas.

Finaliza el trabajo de investigación con conclusiones finales y consideraciones concluyentes. Se incorporan los comentarios y sugerencias que efectuaron los docentes participantes.

Se detalla la bibliografía consultada.

Como complemento se incorpora un Anexo que contiene legislación Argentina y documentos de interés nacionales y extranjeros.

Introduction

“The poor impact of the investigation on the transformation of the reality of the education, obeys to two great problematic lines: on one side, the theoretical body of explanations about the education has become isolated from the society, without sharing with it the results and the explanations of the problems; on the other side, the theoretical developments and the empirical discoveries not always were centered in those aspects of the educative problems that are more important to the real actors of the process.”

Lic. Inés Aguerrondo

The poor impact of the educative investigation on the processes of innovation of the educative system is a common and an alarming fact. The theoretical aspects that explain the process of changes have been developed in an isolated way from important topics such as the attention to diversity, the integration in the schools, and the curricular adaptations.

This means that not always the theoretical development has advanced as much as the educative practices. Therefore, this investigation will show the incidence and the impact of the theoretical proposals in the daily life of the educative institutions.

As Ines Aguerrondo says, “From a simple observation of the process of transformation of education, we notice certain requirements: 1) ideas, concepts, and Utopias that guide them and clarify them; 2) politic and administrative decisions to make the things happen; 3) a good receptivity of the different social actors engaged in the educative process; 4) suitable actors of the process, which means actors that knows not only how to do things, to apply methods and techniques, but also how to do things creatively; 5) rules to see the process from a distance in order to follow it, develop it , and improve it.” Aguerrondo, I (1990) Documento Proyecto XIII B.I.D. (Page 1)

In the first chapter we analyze the theoretical frame where new ideological issues, ideas, and questions about the concept of scholar integration have been produced in the last times.

We try to develop the main role of the social actors that act in this process (school, family, community), and to glimpse the controversy presented from the position of the school’s institutions.

We extend the analysis of the concept of educative special necessity as a generator of a change in the education of people with special needs. We also work over lines of study in order to give answers to the curricula’s necessities presented by the integrated students.

We describe and analyze the relations established between the different actors of this process as well as the factors that regulate both of them that emerge in the moment of designing, implementing, and evaluating the curricular adaptations. We try to identify from the theoretic frame, strategies that allow us to implement in the classroom a curricular proposal according to the student needs.

In the second chapter, we work over the contextual frame from a diagnosis of the educational politic in Argentina. In that chapter we describe the new model of organization and management that was initiated with the educative transformation operated in the last years beginning with the application of the Federal Law of Education (24195/93).

The Argentine educational system assumes as an objective either the necessity to promote the integration of students with special educational needs and the challenge to open the classrooms to the diversity of student’s community.

We describe the educative system of the Government of the City of Buenos Aires, where this investigation is developed. We analyze the new curricular design and we clarify the development of the special education as well as the programs dedicated to the integration of students with special needs in schools.

This chapter ends with a thought about the social-economical crisis in Argentina during the first years of the 21st century and how that crisis had a strong influence in the educative field.

In the third chapter we include theoretical considerations about the method of investigation chosen for this work. We describe the purpose of this work from the objectives and ideas of the hypothesis. We analyze the situation that permitted the determination of the dimensions of the curricular integration and allow us to see the path to reach the frame of study that functions as the center of this investigation. We also include categories and descriptions from the analysis of data as well as partial conclusions of the investigated dimensions.

We end this work of investigation with the final conclusions and considerations. We finally add comments and suggestions made by the professors of the master as well as the bibliography consulted by us.

We include, as a complement, a nexus that contains Argentine legislation and documents of national and international interest.

CAPITULO 1

Marco Teórico

1.1. UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE INVESTIGACIONES REALIZADAS

Se denomina "espacios vacíos en la investigación educativa a aquellas áreas temáticas identificables como carentes de investigaciones, a pesar de su importancia para el desarrollo, mejoramiento y democratización de la Educación"

Llomovatte, Silvia, 1990

La escasez de interés investigativo en el tema de la integración escolar y de las adaptaciones curriculares en el ámbito educativo de la República Argentina, y puntualmente, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ha impulsado a las investigadoras a tender una mirada reflexiva sobre las investigaciones realizadas en distintos ámbitos internacionales y nacionales. Por igual motivo se ha consultado material bibliográfico que permita exponer algunos resultados significativos reseñados por autores que han realizado revisiones y estudios comparativos.

En el ámbito de la educación de las personas con necesidades educativas especiales, la preocupación fue encontrar respuestas a los problemas y necesidades que plantea la práctica de la integración escolar (Pastor C. 1992) y se ha puesto de manifiesto que ha sido "ateórica" o bien ha tomado bases teóricas de otras disciplinas (Goldberg 1974; Bogdan y Kugelmass 1984 citados por Pastor C. 1992).

Schindele considera que las investigaciones, en aspectos que tienen que ver con las personas con discapacidad o con problemáticas que requieran una evaluación especial, revelan tres aspectos fundamentales:

- 1) la falta de selección para la práctica;
- 2) las limitaciones y aproximaciones en cuanto a temas de interés;
- 3) y como consecuencia de lo anterior, la falta de un cuerpo de conocimiento que corresponda al desarrollo de la teoría.

Este autor lo atribuye a tres razones que describe como: falta de adaptación entre las necesidades del ámbito de la práctica y los objetivos concretos de las investigaciones, la segunda, a los problemas metodológicos encontrados y la tercera a la inadecuación de las respuestas dadas a estos problemas metodológicos.

Si bien durante años las investigaciones referidas a las personas con necesidades especiales, se centraron en la **eficacia de los tratamientos**, en las últimas décadas, el concepto de eficacia y los métodos para evaluarlas no se han diferenciado de las aplicadas a la investigación educativa en general (Marston, 1987 - Carlberg, 1980 - Slavin, 1983 - Bender, 1987).

Schindele (1985) señala que una de las características de las investigaciones en este campo reside en la necesidad de aplicar los resultados en forma inmediata a la práctica y posteriormente Blake y Williams (1986) sostienen que en una disciplina aplicada, como es la educación especial, la razón de las investigaciones, era suministrar motivo, información y conocimiento necesario para tomar decisiones.

Esta **urgencia** para aplicar los resultados ha sido tema de minuciosas críticas que exigían a los investigadores mayor responsabilidad. Garauto (1989) habla de frivolidades y errores metodológicos frente a la seriedad y rigor metodológico que debería presidir una investigación especialmente encaminada a la toma de decisiones.

En términos generales, podríamos decir que estos autores cuestionan los procedimientos utilizados por los investigadores, ya sea que estos se centren en la **eficacia de los programas y de los tratamientos**. Otros autores cuestionado la **propia eficacia** de estas investigaciones. Estas críticas se han referido a cuestiones de fondo o éticas que son dos aspectos que han estado siempre presentes en las investigaciones en temas que tienen que ver con la educación especial.

Tindal(1985) citado por C. García Pastor, señala que la eficacia en educación especial para alumnos con déficit medio, ha sido siempre considerada un valor "**cuestionable**" y Jonhson en 1962 señala en su libro *Exceptional Children* (p. 62-69) que existía el acuerdo universal de que el niño con déficit intelectual en una clase especial tenía un rendimiento académico significativamente menor que los niños iguales integrados en clases comunes.

Sin embargo estas investigaciones no modificaron las prácticas, porque en ese lapso ocurre un "crecimiento" de la educación especial segregada, y frente a esta situación es cuando se intensifica la investigación y se abre el debate sobre la **eficacia** de la educación especial.

Puede decirse que se pusieron de manifiesto problemas "de fondo" y problemas "metodológicos" y que unos llevan a los otros en forma inevitable, lo cual nos permite analizar que en esos momentos se investigó de una "manera porque se quisieron obtener determinados datos" (C. García Pastor, 1992). Se puede ejemplificar esto a través de lecturas de diferentes autores que reconocen que en la década del 70' las investigaciones apuntaron a la necesidad de demostrar la eficacia de los programas de educación especial y esclarecer cuestiones relacionadas tanto a la organización institucional, como a los servicios educativos cada vez más cuestionados.

Por ello las investigaciones que intentan frenar o imponer prudencia comienzan con una fuerte presión social a favor de un cambio en las prácticas segregadas.

Ha partir de los trabajos de Calberg y Kavele (1980) comienza a desarrollarse una línea de investigación que se abre al estudiar la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales en clases comunes y que se convirtió en referencia obligada para trabajos posteriores. Malden y Slavin (1983) investigaron solo el rendimiento de los niños con necesidades especiales, con programas individualizados en escuelas comunes, concluyendo que los resultados eran más alentadores que en las clases especiales usando incluso programas similares.

Los países nórdicos desarrollaron investigaciones que sirvieron de base para apoyar los cambios que se han operado a partir de los años 60' en la educación de las personas con necesidades educativas especiales, movimiento que rechaza los modelos tradicionales, considerándolos no sólo injustos desde el punto de vista social, sino sobre todo ineficaces desde el punto de vista educativo. Informe UNESCO (1968)

Wiederholt y Chamberlain (1989), han descripto la situación de las investigaciones en los años 70' y principios del 80' sobre **programas** que tenían que ver con dar a los niños y jóvenes con necesidades especiales otra alternativa a la clase segregada que había predominado y han definido estos programas: "Un programa de recursos en cualquier operación escolar en la que la persona (normalmente un profesor de apoyo) tiene la responsabilidad de proporcionar apoyo educativo a los alumnos con riesgo de fracasar en la escuela".

La investigación sobre la eficacia de estos programas se ha basado en el rendimiento de los alumnos y/o en el desarrollo social y emocional.

En un análisis del cuerpo de investigaciones realizadas sobre estos programas de enseñanza individualizada se han empleado cuatro tipos de estudios:

- 1) los que han comparado estas propuestas individuales en el aula común con la situación de alumnos en clases especiales.
- 2) los que han comparado estos programas con la situación en clases comunes a tiempo completo.
- 3) los que han investigado sobre la efectividad del programa de recursos en los resultados obtenidos.
- 4) los que han comparado los programas de apoyo con la situación de clase especial y clase integrada.

Se han recopilado 37 estudios que son citados por diferentes autores y las conclusiones a que han arribado, dice C. García Pastor (1992), son bastantes conflictivas debido quizá a problemas metodológicos:

- a) falta de una definición adecuada del proceso de apoyo.
- b) que los alumnos no participaron de diferentes programas (educación especial - educación integrada)

También se encontraron otras fallas dice Wonderholt y Chamberlain (1984) las cuales pueden deberse a "diseños de investigación poco rigurosos y cuestionable adecuación de los instrumentos".

Estos autores reconocen que se deberá tener en cuenta en la réplica de estos estudios "la descripción que se haga de las características de estos alumnos y de la descripción de las intervenciones que se llevan a cabo..."

"La gran mayoría de los estudios sobre la eficacia de estos programas de apoyo fallan en la adecuada descripción de estas dos áreas"

Recientemente se realizó una investigación sobre: "La influencia de la familia en la integración escolar" a fin de determinar en que medida incide el clima familiar en este proceso. Las conclusiones finales apuntan a exponer que: a mayor grado de cohesión familiar, mayor grado de adaptación escolar y que a mayor apoyo e interés por las actividades sociales, intelectuales y culturales dentro de la familia, es menor el grado de desadaptación escolar en todos sus aspectos. Así también, a una mayor organización, estructura y planificación de las responsabilidades dentro de la familia es mayor la integración en todos sus aspectos. Gutierrez Cuevas Pilar. Departamento de Organización y Legislación Escolar. Universidad Complutense de Madrid (1995).

En el año 2002 se realizó en Temuco, Chile, el Segundo Encuentro Internacional sobre Integración Educativa, donde la Red Internacional de Investigadores y participantes sobre integración educativa, presidida por la Mtra. Jardel Jacobo Cupich, perteneciente al Proyecto de Investigación Curricular en Ciencias de la Salud y la Educación de la Universidad Nacional de México, presentó el proyecto de investigación titulado "Educación Especial e Integración Educativa. Problemas, prácticas y perspectivas". En él se abordan tres ejes de investigación:

1. Necesidad de ampliar el horizonte teórico del concepto de sujeto y específicamente del sujeto de educación especial.
2. Necesidad de elaborar un diagnóstico general del estado actual de la educación especial y la integración escolar que contemplara la construcción histórica y las condiciones actuales de las prácticas de la educación especial, como también de la integración escolar y específicamente, el lugar que ocupa en estas el sujeto de la integración escolar.

3. Propuestas de intervención institucional, educativa y hospitalaria.

El segundo eje dio origen a la constitución de la Red Internacional de Investigadores. Esta preocupación por gestar un espacio plural y multidisciplinario está vinculado a la necesidad de exponer los resultados de las investigaciones y/o experiencias en la práctica de la integración escolar. Esto resultará sumamente importante para establecer un contexto donde se permitan compartir resultados que promuevan una mayor cooperación técnica entre grupos de investigadores.

Aportes de investigaciones realizadas en nuestro país

En las últimas décadas, grupos de investigadores, en su mayoría pertenecientes a universidades argentinas, se han abocado al tema de la integración de las personas con necesidades educativas especiales al sistema común. Si bien no se ha podido realizar un estudio pormenorizado de las investigaciones sobre el tema, por no haber sido publicadas en su totalidad, se han consultado los materiales existentes que permiten conocer el campo de dichas investigaciones y las conclusiones de algunos de ellas.

Podemos citar:

- Proyecto de investigación: **La inserción e integración de niños discapacitados en los niveles inicial y primario en la Ciudad de Comodoro Rivadavia**, realizado por la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" en 1990-1992.

Tuvo como objetivo principal describir el panorama de la situación actual del proceso de integración llevado a cabo a través de proyectos en el nivel inicial y primario de la Ciudad de Comodoro Rivadavia. En las conclusiones de dicha investigación se percibe un cambio de actitud, una mayor sensibilidad social al derecho de todos, a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores.

En el sistema educativo circulan supuestos teóricos que implican la ruptura de concepciones tradicionales, se impulsa la aplicación de nuevos diseños curriculares, se trabaja a partir de experiencias que implican verdaderas innovaciones educativas. La política educativa interviene reorientando sus lineamientos y fines. La educación especial ha comenzado a encuadrar los problemas, vinculados a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su escolarización, dentro de una demanda educativa que permite satisfacer las necesidades especiales de los mismos.

Este sustancial cambio de enfoque contextualiza social e históricamente, de un modo diferente a las prácticas educativas. En los actores sociales, los docentes, se aprecian que coexisten diferentes concepciones y modelos de formación: lo tradicional y lo innovador interjuegan dialécticamente, si bien lo ligado a concepciones tradicionales tiene todavía un peso importante. El conflicto es positivo en cuanto supone replanteos y búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas.

- Proyecto denominado: **Situación actual y necesidades de educación especial en la Patagonia Norte** en el Centro Universitario Regional de la Provincia de Río Negro. 1990.

En las conclusiones de esta investigación resulta significativo que, a pesar de los treinta años que se ha cumplido de la enunciación del principio de Normalización se sigue considerando a la integración escolar como "experiencia".

A mayor discapacidad, menores posibilidades de ser acogidos por un servicio educativo.

El problema de la educación de las personas con discapacidad no pasa solo por la educación especial sino por la educación común.

Es necesario la formación y capacitación permanente de los docentes.

La integración es un proceso constante que solo se dará si existe la decisión íntima y profunda del cuerpo social, de asumir sus prejuicios y reprocesar el conocimiento del otro.

- Programa denominado: **Impacto educativo de la integración de las personas con discapacidad**, de la Universidad Nacional de Jujuy, (1992).

Ofrece en sus conclusiones elementos valiosos que permiten a los investigadores introducirse con mayor precisión en la temática de la integración escolar y de las adaptaciones curriculares. En dichas conclusiones se destaca que el modelo homogeneizador y las características psicológicas de los adolescentes y adultos con necesidades educativas especiales integrados en escuelas comunes de adultos y adolescentes, esta vigente en estas escuelas.

La escasa flexibilidad curricular, que si bien está en las letras de las Leyes y Documentos provinciales, en los hechos no ocurre así.

Ni los lineamientos curriculares ni su organización responden a las necesidades y expectativas de los alumnos en general.

Los docentes tienen representaciones que los llevan a depositar en factores inherentes al origen sociocultural y/o a problemáticas individuales las causas del éxito o fracaso de los alumnos.

El alumno que proviene de escuela especial es portador de reducidas habilidades sociales, y posturas que denotan baja autoestima; dichos signos se constituyen en símbolos-estigma que los convierte en personas desacreditadas.

Asimismo, los alumnos comunes de estas escuelas a partir de los signos de repitencia, deserción y la actual pertinencia a la escuela rotulada, están también estigmatizados por el contexto social.

Estas escuelas de adolescentes y adultos en el contexto local cumplen un rol de discriminación.

Los núcleos familiares confirman dificultades de diversa índole (social, económica, cultural, etc.) para establecer vínculos cooperativos y solidarios con la escuela.

La experiencia revela que los alumnos integrados mejoran notablemente los aspectos físicos, los modales en general, todos aumentan su suficiencia después de egresar y poseer el título primario, mientras no se descubra que son egresados de estas escuelas nocturnas.

- Investigación denominada: **Barreras culturales, currículum e integración escolar de personas con discapacidad.** , realizada por la Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. 1995-1997.

Las conclusiones de esta investigación se han referido a tres agrupamientos conceptuales:

- La representación de la discapacidad.
- La significación de las experiencias previas
- Disposición a la integración.

Respecto al primer agrupamiento se destacan dos situaciones, un aspecto parcial y fragmentario del sujeto, es decir, la discapacidad ocupa el primer plano y opaca la posibilidad de ver otra cosa, otras representaciones se apoyan en la consideración total del sujeto y no valoran la discapacidad como atributo saliente. Según la prevalencia de uno u otro aspecto son diferentes los efectos sobre la modalidad vincular, sobre la función psíquica que se le atribuye como predominante, es decir, se daría una situación de igualdad o desigualdad

En relación al segundo agrupamiento, la significación conferida a las experiencias previas con personas con discapacidad llevarían a considerar el valor de las mismas. En un sentido la significación produce una inversión de la causalidad en tanto que el significado reemplaza al suceso. La significación sesga y marca. Lo fáctico cede lugar a lo semántico que opera como organizador de la percepción y de la conducta de los sujetos.

Respecto al tercer agrupamiento, la disposición a la integración dependería en gran parte de la significación conferida a las experiencias previas de las personas con discapacidad. Asimismo, influye tanto como la experiencia previa la concepción de la discapacidad.

Cuando la persona con discapacidad no ha tenido posibilidades educativas, ni atención adecuada está más expuesta a que su defecto se destaque reafirmando de esta manera la representación fragmentaria que sobre él se han formado los demás y, por consiguiente, se lo reduce a las características de su atributo de discapacidad.

Con esto se ha pretendido ofrecer un análisis del interés de algunas investigaciones argentinas en este campo. Y de cómo a pesar de las dificultades y las polémicas desatadas en torno a este tema, parece existir un acuerdo explícito en las diferentes aproximaciones hacia dónde dirigirse y a los métodos a utilizar, es decir, conocer el qué y el cómo se investiga para responder a los problemas y necesidades de la práctica de la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

1.2. INTEGRACIÓN ESCOLAR

"El respeto por las diferencias se trata sobre todo de no excluir a nadie a priori del proceso educativo que lo potencia y lo desarrolla. Durante siglos, la enseñanza ha servido para discriminar a unos grupos humanos frente a otros: a los hombres frente a las mujeres (...) a los "listos" frente a los "tontos", a las castas superiores frente y contra las inferiores. La educación consiste en acabar con tales manejos discriminadores (...) en los primeros años no debe regatearse a nadie ni ha de darse por supuesto de antemano que se ha "nacido" para mucho, para poco o para nada. Esta cuestión del origen es el principal obstáculo que intenta derrocar la educación en y para la diversidad".

*Savater, F.: **El valor de educar**. Bs. As. Editorial Ariel. 1997.*

De las políticas a las prácticas de integración

Los hombres buscan soluciones para enfrentar momentos y situaciones críticas o conflictivas de la vida por lo cual van construyendo nuevos paradigmas o principios estratégicos a fin de lograr de la sociedad opciones más justas de existencia

Los paradigmas de integración, derechos humanos y equiparación de oportunidades aparecen como una herramienta eficaz para alcanzar estos objetivos, hasta el momento, difíciles de lograr para las poblaciones más vulnerables.

Los derechos humanos deben estructurarse a través de una visión de las personas con necesidades especiales, que hagan posible el ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos y la democratización a través de estrategias basadas en la autodeterminación, el reconocimiento mutuo, la interdependencia, la igualdad y la aplicación de diferentes modelos de desarrollo comunitario. Por consiguiente, se deberá considerar como un asunto de derechos humanos que implica el desarrollo de políticas integradoras.

Siendo la integración el tema central de esta investigación se considera de fundamental importancia realizar un análisis crítico de las políticas y de las prácticas subyacentes al proceso de integración/inclusión de las personas con necesidades especiales, como una precondition esencial para abordar el cambio social que éstos procesos representan y demandan en la actualidad

La década del ochenta se caracterizó por la búsqueda, a través de legislaciones específicas y discusiones en foros internacionales, de la concreción de políticas coordinadas intersectoriales a fin de lograr beneficios sociales para las personas con discapacidad. Pero no se debe perder de vista el foco de análisis, que debe darse desde las propuestas a la realidad actual de los diferentes contextos en los cuales aparecen numerosos dilemas. El mayor de ellos es reconocer si las políticas integradoras declamadas y las prácticas van ajustadas en el tiempo o si de lo contrario se produce una brecha que aumenta la incertidumbre, el descrimiento y los conflictos cuando se adentra al estudio de estas temáticas.

Al hacer referencia a la **Equiparación de Oportunidades**, no se puede dejar de pensar en los mecanismos de creación y reproducción social del hándicap, lo cual obliga a considerar los factores micro y macro contextuales en los que estos se desarrollan.

Para revisar la teoría y las prácticas que sustentan la integración de las personas con necesidades especiales debemos repensar las **bases socioeconómicas-políticas** y

culturales donde el binomio inclusión/segregación ocurre en las sociedades industrializadas. Esto permitirá evitar reduccionismos tan frecuentes, sobre todo cuando se hace referencia a la integración en el ámbito educativo. Por ello es necesario considerar que la realidad social es un proceso interactivo cargado de significados y que los cambios conceptuales modifican la realidad, porque afectan la forma en cómo las personas miran al mundo y en cómo actúan en base a éstas percepciones. Las bases de estos sistemas conceptuales están en gran medida sustentadas por la experiencia y el significado que se le atribuye a los hechos y a las cosas, no están en las palabras, sino en las intenciones y en las actitudes que ellas desencadenan.

Cuando se habla de Equiparar Oportunidades y de Integración, de respeto por las diferencias y por la diversidad, se hace referencia a un fenómeno enormemente complejo que se desarrolla en organizaciones sociales complejas y dinámicas y debe comprenderse que en cierta forma es un asunto de relaciones interpersonales basadas en un proceso político, con participación ideológica y de desarrollo cultural.

Desde el punto de vista económico, los grupos vulnerables son considerados como carentes del valor de algo y los estados modernos organizan a esta porción de ciudadanos en términos económicos-sociales utilizando un sistema de recursos, de ayudas subyacentes a través de un proceso de identificación de necesidades.

Cabe pensar que los modelos actuales, identifican y aseguran valores personales y sociales de acuerdo a la posibilidad de generar beneficios o en función de su incapacidad para producir, por lo tanto son objetos de gastos. Este es el tratamiento que se ha dado a las personas con necesidades especiales y que ha conducido a una mayor segregación de las mismas. La integración de estas personas en todos los ámbitos de la vida social a través de programas puestos en marcha en la mayoría de los países occidentales, permite inferir y analizarlos como un mecanismo puesto en marcha por los gobiernos para redefinir las relaciones entre los grupos sociales y tratar de eliminar las desigualdades y los etiquetajes que unos grupos intentan imponer sobre otros.

Resumiendo, a las políticas actuales referidas a las personas con necesidades especiales se las concibe como:

- Una estrategia de equiparación de oportunidades para grupos minoritarios que intenta sustituir la teoría de la capacidad curativa-rehabilitatoria de ciertos contextos (los deficientes deben educarse en escuelas específicas) por una teoría de participación.

- Se intenta que sea fruto del consenso social y que se inscriban dentro de los problemas y dilemas a los que se enfrentan las democracias; pluralismo de valores y competencias entre grupos de poder que luchan por imponerse y por supuesto, también en el ámbito educativo.

- Por otro lado las segregaciones no pueden admitirse éticamente en las democracias.

La experiencia de muchos países que han avanzado en la propuesta de integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, ha demostrado que esto no solo es posible, sino que representa una ocasión invaluable para replantearse los objetivos de la educación, el protagonismo de la institución escolar en una sociedad de constantes cambios, el rol docente, las estrategias metodológicas y didácticas, los espacios, es decir replantear la cotidianeidad escolar en su conjunto y promover el dinamismo que requiere la transformación de las escuelas.

De hecho las experiencias tanto en Argentina, como las internacionales, muestran que los rechazos y los temores ante la integración escolar, no son ciertamente fundados y excesivos, si se considera que parten de la dificultad que tienen el sistema educativo para

transformarse y formarse. Hegarty (1992) interpreta que: "La disputa implícita de espacios de poder son las que dificultan las acciones de la puesta en marcha de la integración escolar".

En esta investigación se tendrá en cuenta a la integración escolar como el proceso en torno a un intercambio y a un cambio de todos los elementos de la situación educativa.

Es una propuesta que comienza por un conocimiento empírico que es la presencia del otro diferente que lleva a reconsiderar los instrumentos de la comunicación y de la intervención sobre el contexto modificándolo, en la búsqueda continua de una adecuación a las necesidades de los sujetos y de los recursos existentes. Es un proceso flexible, que ilumina a todos los elementos de currículo escolar, priorizando la capacidad de complementariedad entre el individuo, los otros y el ambiente.

Implica por lo tanto, un trabajo profundamente activo que en cada paso tropieza con problemas éticos, psicológicos, políticos, etc., ya que se plantean situaciones nuevas con resistencias al cambio, para las que no se dispone de experiencias elaboradas. Lo diferente, lo desconocido o mal conocido, sobre todo cuando afecta la vida cotidiana, suele ser depositario de los miedos más profundos y conservadores.

"Una educación integrada se nota aún cuando no haya un niño con necesidades educativas en el aula", dice Andrea Canevaro de la Universidad de Bologna (1990). La integración del grupo escolar surge cuando hay una búsqueda de la identidad competente de alguien que es distinto por parte de la mirada revalorizante del otro, o sea, cuando hay un contexto dispuesto a valorizar las diferencias, no solamente dejándolas entrar en otro ambiente, sino estableciendo relaciones con todas las características plurales que como persona tiene. "Puede decirse que la integración escolar es la propuesta de la suma, no resta, no elimina nada, solo suma, suma esfuerzos, conocimientos, apoyos, enfoques, creatividad, solidaridad, recursos humanos y pedagógicos, suma, en fin, esperanzas" Ricci, Graciela (1995).

Si bien hoy la integración escolar no se discute como una cuestión de derechos humanos, si se sigue discutiendo el cómo, el cuándo, o sea, la forma de implementación.

Sería una muestra de madurez y responsabilidad tanto de la sociedad como del sistema educativo, buscar las estrategias para resolver con éxito las dificultades que en la actualidad se presentan.

Si bien en Argentina ha habido experiencias de integración desde hace de más de treinta años se reconoce que las decisiones de política educativa favorables a la integración escolar no se dan de forma similar en todas las provincias del país.

Una escuela que atiende la diversidad supone un cambio radical que toca a todos los actores del sistema, y los profesionales de la educación deberán prepararse desde su formación inicial para hacer frente a este desafío.

Siendo la integración escolar el tema central de esta investigación, se considera de fundamental importancia su conceptualización que desde la etimología se define como:

Integrar: procede del adjetivo latino "interjer", el que a su vez procede del prefijo negativo "in" y de la raíz "tag-tang", "tocar-tacto". Literalmente significa "no tocado, intacto".

El verbo latino "**integro**" significa: reparar, volver a poner en estado, renovar, recrear, rehacer.

El sustantivo abstracto latino "**integritas**" (del que procede el español "integridad") alude a una totalidad no dividida, no partida. Tiene connotaciones morales de "inocencia" "pureza".

Globalmente, la raíz latina hace referencia a un estado primitivo, originario de totalidad no dividida.

De ahí que la acción de integración es concebida en realidad como una **"reintegración"**, como recomposición de una unidad perdida.

Insertar: en latín hay dos verbos muy semejantes con variante en su forma de conjugación: "inero", uno tiene un sentido más general de "introducir", "meter". De este verbo deriva otro verbo "inserto", con el mismo valor semántico, del que procede "insertar".

El otro verbo "inero" tiene un sentido más particular de sembrar, plantar, implantar, injertar.

En este caso el prefijo "in" no tiene valor negativo como en el anterior, sino el de la preposición-prefijo "in", "en" dentro de.

Segregar: de "segrego", separar del rebaño (contiene la raíz greg rebaño). El prefijo "se" procede de una preposición arcaica latina que entre otros significados presentaba la idea de "apartamento", "alejamiento". El verbo segrego, además de su sentido literal ya tenía valor metafórico. Por el valor colectivo de "rebaño" hace alusión a conjunto de elementos.

El valor etimológico de los verbos analizados sugiere:

Insertar: proceso que permite pasar de un estado en que existen al menos dos cosas separadas, a un estado en que están unidas, una dentro de la otra, o unidas por un punto.

Segregar: proceso que hace pasar de un estado de un conjunto con sus elementos a un estado en que un elemento ya no pertenece al conjunto.

Integrar: proceso que permite pasar de un estado de ruptura de unidad originaria a un estado de recuperación de tal unidad.

El valor epistemológico de íntegro sería "lo que no está dividido interiormente", e integrante sería "cuando es necesario para conservar la integridad del ser".

Analizando estos conceptos, se puede decir que existen mecanismos segregadores en la convivencia cotidiana que se manifiestan a través de las relaciones interpersonales en la vida de los grupos y de las instituciones.

El protagonismo de la Familia

La familia es la primera natural y fundamental educadora. Los padres son quienes en una actitud positiva, juegan un rol preponderante en la integración y socialización de sus hijos.

La educación de los niños con necesidades educativas especiales debe ser una tarea compartida por padres y profesionales que trabajan en conjunto para la formulación de los objetivos educativos.

Ellos estarán presentes en todas las etapas del proceso de integración, estrechando relaciones de cooperación y apoyo para el aprendizaje de sus hijos. Asimismo se fomentará la participación y la creación donde no hubiere, de asociaciones de padres, las cuales deberán ser convocadas a participar en el diseño y aplicación de programas destinados a mejorar la educación de sus hijos.

Participación Comunitaria

Las organizaciones no gubernamentales de y para personas con discapacidad deberán ser apoyadas por los gobiernos para la formulación de programas que propongan

prestaciones innovadoras y que hagan posible ampliar la cobertura de los programas oficiales.

Las personas con necesidades especiales deben participar activamente en la determinación de las políticas y de las prioridades y en la evaluación de los servicios que reciben.

Los medios de comunicación desempeñan un papel predominante para promover actitudes favorables respecto a la integración de las personas diferentes.

En la actualidad resulta de fundamental importancia las tareas de consolidar Redes Sociales a fin de fortalecer la integración educativa, la integración laboral y social reduciendo la marginación y la discriminación.

Fundamentos de la Integración Educativa

Desde la consideración que la cultura de la diversidad es un proceso para la mejora de la calidad y la equidad educativa, a la construcción de un discurso compartido que propicie un cambio profundo en el pensamiento y en la acción de los protagonistas, se plantea la necesidad de asumir una postura ética que fije las bases para la reconstrucción de la crisis de la civilización y de la crisis ecológica de finales de siglo XX.

A partir de estos conceptos un nuevo modelo cultural va a permitir otra dimensión de la libertad, del modo de relacionarse entre las distintas etnias, una nueva reconceptualización de la familia y de la sociedad en general.

En estas reflexiones se dejan en claro los principios que justifican el discurso de la cultura de la diversidad: respeto, tolerancia, libertad de pensamiento, lo cual permite construir la cultura de la diversidad frente a la cultura de la homogeneidad.

Cuando se habla de la diversidad no se hace referencia sólo a las personas socialmente reconocidas como "deficientes", sino que se lo hace desde un pensamiento más amplio que incluye a los colectivos y a las culturas minoritarias.

La diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera.

Sería conveniente hacer aclaraciones entre las diferencias entre multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo. Entendiendo por multiculturalismo el reconocimiento que existen varias culturas en un mismo territorio en un momentos determinado. El pluriculturalismo es un modelo de intervención que pone el énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura y el interculturalismo es una forma de intervención que subraya el valor de las relaciones e interacciones y de la convivencia de las culturas (mestizaje) en un mismo espacio social. Es el paradigma de la cooperación y la solidaridad.

Una nueva escuela para una nueva civilización sólo se construirá sobre la base de la aceptación de que todas las personas son diferentes. Aceptar éste principio es iniciar la construcción del discurso de la tolerancia o, lo que es lo mismo, la educación intercultural.

La escuela pública, al hacer suya la cultura de la diversidad y al abrir espacios para la participación de las culturas minoritarias en la toma de decisiones, está contribuyendo al desarrollo de una sociedad más humana, menos discriminatoria, más democrática, más solidaria. "La cultura de la diversidad es la cultura de la cooperación" López Melero(1997).

El alumnado conjuntamente con su profesorado ha de construir un conocimiento escolar que haga comprensible las razones de la diversidad entre las culturas y el respeto a las mismas, así como las causas de las crecientes desigualdades e intolerancias, mediante el desarrollo de actitudes solidarias y de defensa de los derechos humanos.

Todo ello permitirá que las niñas, niños y jóvenes en general vayan adquiriendo una cultura distinta, al vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático. De la diversidad que presenta el alumnado, surgirán necesidades educativas diversas, pero valiosísimas que se han de contextualizar, secuencializar, temporalizar en la búsqueda de estrategias metodológicas que le den respuesta

"En la relación entre escuela y diversidad confluyen múltiples estrategias que desencadenan inquietudes, preocupaciones y conflictos,-dice Castañeda Rosas(1997)- dado que se trata de construir una escuela que no ponga en el afuera el origen de los problemas, ni el problema sólo lo deposite en sí misma". Por ello, uno de los mayores desafíos que plantea la educación en y para la diversidad es encontrar un maestro que desde su equilibrio profesional sea un promotor "para preparar sujetos críticos interesados en vivir su experiencia auténticamente, y transformarse con los otros en una eticidad de responsabilidades entre todos".

Bajo la bandera de la educación en y para la diversidad pueden producirse desigualdades sociales cuando se confunde el principio de igualdad de oportunidades, con darles a todos los alumnos lo mismo.

El respeto por las diferencias sin establecer jerarquías es lo esperable en una sociedad democrática y en una escuela coherente con estos principios.

El principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no está centrado específicamente en los instrumentos didácticos sino en las convicciones sociales, culturales y pedagógicas de los docentes, los alumnos y la comunidad.

Dice Castañeda Rosas que "uno de los caminos para poder pensar la realidad con juicio crítico, respeto y humildad hacia los otros, es exponerse a las diferencias, participar dialógicamente con quienes hablan y escuchan sobre la realidad donde viven, porque situados en una realidad que continuamente se analiza, pueden rechazar posiciones dogmáticas y volverse más sensibles a los problemas sociales, problemas que ameritan ser analizados en la escuela".

De ello se infiere que es difícil que se cambien concepciones arraigadas por escuchar discursos; el análisis de la realidad lleva a reconocer que ni las personas ni las instituciones se transforman a través de imposiciones, sino que lo hacen por convicciones, y esto se consigue sólo cuando se aumentan los niveles y espacios de participación real, a partir de la creación de espacios concretos de comunicación.

Es importante, entonces, crear una cultura escolar de participación y comunicación abierta, democrática, con vínculos sanos y cooperativos. Las prácticas compartidas sin dogmatismos, la interacción socio-cognitiva y afectiva favorecerán la creación de una nueva cultura de respeto por la diversidad.

A partir de este nuevo enfoque epistemológico se hace imperativo un profundo replanteo de la formación docente, no sólo abordándola desde la incorporación de nuevos contenidos curriculares, sino desde una preparación para el trabajo cooperativo y solidario en las instituciones. Esta formación requiere promover docentes que colaboren entre sí, desarrollen tareas cooperativas, que sean solidarios en la construcción de redes que conformen las instituciones.

El proceso de formación de los docentes de los distintos niveles del sistema educativo es complejo, porque a los contenidos curriculares hay que enfocarlos desde un proceso de desestructuración de las matrices relacionadas con la vieja práctica docente, que signó sus primeras experiencias como alumno. La práctica de los docentes resulta de la interacción de elementos tales como su situación e historia dentro de la organización escolar, los hábitos

adquiridos en su formación y experiencia, su historia social relacionada con la clase a la cual pertenece, su situación socioeconómica, su ideario político.

"La educación media superior y superior tendría que desarrollar nuevos modelos de organización académica y pedagógica, orientados al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida (cfr. UNESCO, OCDE, BM), enfocados al análisis, interpretación y buen uso de la información más que buen uso de la acumulación" Cortiglia Bosch, Mónica (2001). En su trabajo titulado ANALISIS DE LA POLITICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (2001) esta autora enuncia como una línea estratégica para la educación superior: "impulsar un nuevo enfoque educativo centrado en el aprendizaje y caracterizado por la innovación, la flexibilidad, la movilidad y la atención y formación integral de los alumnos/as que cursan carreras de educación superior."... "y asimismo ampliar y fortalecer los programas de formación y actualización de profesores y profesoras"

La escuela de la diversidad requiere docentes que se centren principalmente en saber aprender estrategias para la resolución de problemas para la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria y ésta comunidad de aprendizajes que es la escuela de la diversidad da oportunidades para aprender y sobretodo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La escuela de la diversidad exige otro modo de organización donde el profesorado y el alumnado emprenden la compleja tarea de aprender conjuntamente a resolver problemas de la vida cotidiana.

Castañón Rosas, cuando habla de la escuela como organización social, lo dice pensando que la escuela es mucho más que un edificio, un mobiliario y un currículo. Es sobre todo relaciones e interacciones entre personas y el proceso de aprendizaje viene determinado por la calidad de las relaciones que se establecen y se desarrollan en esa comunidad de los aprendizajes.

Por lo tanto el proyecto educativo institucional se ha de elaborar pensando en las diferencias personales y no en niñas y niños hipotéticos, o sea, se ha de elaborar un proyecto educativo comprensivo, único y diverso, cuyo epicentro sea la diversidad y no la homogeneidad.

Esta nueva cultura escolar parte del principio general de que todas las personas pueden ser educadas. Esta afirmación es muy potente ya que sostiene "todas las personas" y no algunas personas pueden educarse. Admitir este principio general es cambiar todos los referentes del currículum y éste, el currículum, tiene que saber tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura, ya que se considera a la escuela como el lugar donde se descubre el conocimiento y donde se enseña a pensar. Por tanto la escuela tiene que ofrecer un currículum que rompa con el determinismo psico-biológico de las desigualdades en el aprendizaje como algo permanente y lo contemple como situaciones susceptible de modificarse. Esta segunda afirmación es relevante científica y didácticamente como la primera, ya que las personas que ofrecen dificultades para el aprendizaje van a ser el motor de cambio de las "rutinas" escolares y del propio fenómeno de aprendizaje.

Respetar la diversidad es un reto permanente en todos los ámbitos sociales y será tarea de legisladores, investigadores. En el contexto escolar no consiste en reducir los contenidos culturales en la escuela, ni los objetivos, ni buscar espacios aislados para la educación en grupos homogéneos, ni propiciar situaciones excepcionales de aprendizaje, sino es todo lo contrario; o sea, buscar estilos nuevos de enseñanza-aprendizaje, modos diversos de interacción, asegurar servicios de apoyo y coordinar acciones intersectoriales.

A manera de síntesis una escuela inclusiva es aquella que cuenta con:

- Un proyecto educativo comprensivo, único y diverso.
- Una nueva estructura donde el diálogo, el consenso, el respeto y la cooperación impregnen la dinámica cotidiana..
- Un nuevo estilo de enseñanza, respetuoso de los ritmos y los estilos de aprendizaje.
- Un currículum cuya flexibilidad le permita a los docentes responder a las necesidades educativas de los alumnos.
- Una actualización profesional constante.
- Mayor participación y compromiso de la familia y la comunidad.

Controversias que presenta el proceso de integración.

Son muy pocos aquellos que podrían cuestionar la validez de integrar a las personas con diferencias o discapacidades tanto en la sociedad como en el ámbito escolar. Hay investigaciones que sostienen que todos los alumnos con NEE deben formar parte de las aulas comunes (Lenk 1995 - Gartner 1992).

Otro punto de vista es el de aquellos que consideran que sólo debe integrarse a los que pueden cumplir con ciertos estándares de ritmo y progreso curricular. Esto está sustentado en distintos documentos sobre políticas educativas de nuestro país.

La mayoría de las opiniones se encuentran entre estos extremos.

Afirmar que todos los alumnos deberían estar en el aula común significa negar las características de quienes requieren un contexto con recursos específicos que el aula común, en la actualidad, no posee (discapacitados muy severos, múltiples) y por lo tanto, deben existir otras alternativas para quienes el aula común no es apropiada.

Las aulas numerosas, la falta de preparación de los docentes comunes y la carencia de apoyos, acentúan el debate acerca de las posibilidades de la integración escolar.

No obstante los obstáculos que se ponen en el camino de la integración escolar provienen de los que la admiten con reservas y concentran su atención en las deficiencias en lugar de hacerlo en las oportunidades que puede proporcionar (Friend M.; Bursuck W. 1999).

Por otra parte, el temor de que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan perder las conquistas de la protección e individualización que tanto costó conseguir en las últimas décadas, es la preocupación frecuente de los docentes de educación especial.

En última instancia, las autoridades educativas deberán continuar destinando recursos a fin de garantizar que estos alumnos reciban educación en contextos de mayor calidad y menor restricción.

Esta investigación tiene, por consiguiente, el fin de ahondar estas cuestiones desde la propia escena escolar, para comprender las situaciones cotidianas que plantea el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

1.3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

"Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para cualquier compañero de su edad. Hacemos referencia a una nueva terminología y a una nueva concepción"

Marchesi, A. 1992.

Durante la primera mitad del siglo XX las concepciones deterministas del desarrollo sustentaban que el déficit tenía causa orgánica, que era inherente a la persona y que constituía un estado fijo, con pocas posibilidades de intervención y modificación.

En los años cincuenta se empieza a abordar desde posiciones más ambientalistas y conductistas el tema de la educación de las personas con discapacidad y combinándose estas posturas originan un mejoramiento importante en las intervenciones pedagógicas.

Tal como señalan Marchesi y Martín (1994), empieza a cuestionarse más ampliamente el origen constitucional y la incurabilidad de los trastornos y se abren caminos con más fuerza en el campo de la deficiencia, provenientes de posiciones ambientalistas y conductistas dominantes en el campo de la psicología. A pesar de que continuaban en vigencia los datos cuantitativos proporcionados por los tests de inteligencia, las influencias sociales y culturales son reconocidos como factores relevantes y/o determinantes de un funcionamiento intelectual deficiente.

Al mismo tiempo se incluyen nuevos conceptos referidos a la adaptación social y aprendizaje en las definiciones sobre retraso intelectual, reforzándose las posibilidades de la intervención educativa en el desarrollo del potencial cognitivo de las personas con necesidades especiales.

A partir de la década del sesenta, desde los países del norte de Europa, comenzó a definirse el concepto de Normalización, en relación con las personas con discapacidad, esto significó un importante giro conceptual ya que por primera vez se enfatiza, que la relación de estas personas con su contexto y el aporte facilitador de éste modificar el estilo y la calidad de vida de dichas personas. Este concepto de Normalización requirió de la sociedad responder, conocer y brindar, garantías y oportunidades para todos sus miembros, sin discriminación.

Este concepto fue clave en el giro copernicano de las concepciones sobre la discapacidad, ya que permitió comenzar la ruptura con el modelo patológico individual y comprender esta problemática desde un encuadre de responsabilidad comunitaria no constreñida a la enfermedad y sus secuelas. Sin embargo el término Normalización (Documento Marco para la Educación Especial -Dic. 1998 - República Argentina) "entendido como sujeción a la norma, remite a la concepción hegemónica de **normal** y consecuentemente reserva la de anormal para los que se desvían de esa concepción homogeneizadora, oscureciendo la intencionalidad de su significado original".

En la década del setenta varios factores impulsaron una nueva forma de entender la deficiencia desde la perspectiva educativa, los dos elementos más relevantes de este nuevo enfoque pueden encontrarse, en el término emergente de "NEE", que intenta sustituir al

tradicional lenguaje de la deficiencia, rescatando la posibilidad individual de ser distinto y la importancia social de valorar y cultivar educativamente esas diferencias.

El reconocimiento de la diversidad en el movimiento educativo mundial y nacional se refleja en una nueva forma de visualizar las políticas, tanto sociales como educativas, desde una perspectiva de derechos humanos.

El concepto de NEE que surge en el informe de Mary Warnock publicado en Inglaterra en 1979 y logró modificar los esquemas vigentes y popularizar una concepción distinta de la educación de las personas con discapacidad.

Las NEE suponen un importante cambio de perspectiva que descansa en dos ideas básicas:

- ⊞ no es utilizar un eufemismo para designar a los alumnos hasta ahora llamados deficientes.
- ⊞ se trata de un término estrictamente educativo que nos remite a la respuesta que el sistema deberá brindar a algunos alumnos en determinados momentos por diferentes situaciones de escolarización.

Por lo ante dicho, se hace necesaria una renovación total del sistema educativo a fin de arribar al paradigma de que **la educación es una y para todos**.

El texto del Marco de Acción de la Declaración de Salamanca de Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales (Junio de 1994) explicita:

"El término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y los jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tiene, por lo tanto, necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Da por sentado que las diferencias humanas son normales, y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño. Las escuelas que se centran en el niño son, además, la base de una sociedad centrada en las personas, que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante, que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial".

Por consiguiente las NEE forman un continuo de necesidades educativas, las cuales pueden observarse desde distintas perspectivas interrelacionadas:

- desde el punto de vista individual, familiar y social.
- desde el punto de vista de la temporalidad: transitorias y permanentes.
- desde sus características interactivas y relativas.

El término "Necesidades Educativas Especiales", utilizando en la Ley Federal de Educación, y que se ha definido más arriba, no debe ser entendido como una nueva manera de llamar a la discapacidad, y se ha redefinido como...

son las experimentadas por aquellas personas, que por cualquier motivo requieren ayudas o recursos especiales, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje

establecidas en el Diseño Curricular. (Acuerdo Marco para la Educación Especial. A19/98 Ministerio de Cultura y Educación. Rep. Argentina)

El alumno con necesidades educativas especiales es aquel que tiene mayores dificultades para aprender que sus pares, porque presenta alguna problemática de discapacidad, o un trastorno específico, o una situación contextual desfavorable; lo que le obstaculiza el aprovechamiento de los recursos educativos de la escuela común, necesitando el apoyo de recursos especiales.

Es pertinente fijar sus alcances con algunas precisiones:

1. Se trata de una definición pedagógica, no está construida según parámetros médicos, sino en la evaluación contextual de las necesidades pedagógicas para alcanzar los objetivos propuestos por el currículum común.
2. Desde este punto de vista puede afirmarse que las necesidades educativas especiales se constituyen en una didáctica individuo/situación, que debe ser evaluada en el marco de esa situación específica, para un individuo concreto.
3. Las necesidades educativas especiales sólo se diferencian de las necesidades educativas porque en ese contexto particular no pueden ser satisfechas con los recursos habituales; no hay un límite preestablecido entre unas y otras. Esta frontera está en constante modificación por los cambios que permanentemente tienen lugar en todos y cada uno de los integrantes del sistema.
4. Desde esta amplia concepción las necesidades educativas especiales pueden ser concebidas como un desequilibrio en una dinámica en la que están comprometidos todos los componentes del triángulo didáctico y su contexto situacional; a todos ellos habrá que evaluar, y sobre todos ellos será necesario intervenir para modificar la situación.
5. Todos los alumnos pueden experimentar necesidades educativas especiales en algún momento de su tránsito por la escolaridad. Algunos deberán ser atendidos por la educación especial en sus necesidades educativas especiales durante períodos muy prolongados, o aún durante toda su escolarización, otros lo serán transitoriamente, hasta superar la dificultad.

La mayor trascendencia de este concepto radica en una nueva **perspectiva de evaluación** ya que compromete la toma de decisiones respecto a la naturaleza de la oferta educativa y al tipo de ayuda que le facilitarán al alumno los aprendizajes propuestos en el currículum.

Se debe tener en cuenta que no es posible - como señala Climent Giné y Giné (1996)- establecer una línea divisoria clara entre las necesidades educativas que son comunes a todos los alumnos y las necesidades especiales por otro lado, porque no existe un alumno que únicamente presente necesidades educativas especiales. Por ello las **ayudas** específicas que requieran determinados alumnos deberán siempre considerarse como **complementarias** y **no sustituir lo que de por sí cualquier niño requiere en el ámbito escolar.**

Las necesidades educativas especiales deben considerarse con alto grado de **relatividad** en función del contexto donde se identifican, es decir en base a las **exigencias** que le plantea el currículo.

En el análisis de la utilización de este concepto de NEE, afirman Marchesi y Martín (1994), que a pesar de las indudables ventajas, ha sido discutido y criticado por aquellos que consideran que es un término excesivamente vago y que remite constantemente a nuevos conceptos para su adecuada comprensión.

Otras críticas hacen referencia a su excesiva amplitud ya que en los últimos años se ha comenzado a hablar de un mayor número de alumnos con problemas de aprendizaje y a otros con rendimientos superiores a la media.

Este concepto, como ya se dijo, contenido en el texto legal de la Ley Federal de Educación Argentina, se ha incorporado en la práctica **no siempre con una reflexión profunda y contextualizada** y hay una tendencia a **utilizarlo como sinónimo de discapacidad**, sin definir sus alcances y sus límites; por ello muchas veces se vuelve vago o impreciso y no orienta con claridad las propuestas educativas y ni las líneas de acción.

Las Necesidades Educativas Especiales y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerar al alumno con N.E.E. como sujeto activo en el aprendizaje escolar, es inherente a una nueva forma de entender los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Las investigaciones psicológicas y educativas han evolucionado basándose en los enfoques teóricos predominantes en cada época y haciendo referencia de peso a algunos rasgos que pueden iluminar esta investigación. Observamos como existe una dimensión progresiva a los factores cognitivos, tal como señala Marchesi A. - Martín, E. 1998, en beneficio de los elementos afectivos y relacionales en la construcción del conocimiento, que por otra parte se consideran cada vez más indisociables de los elementos cognitivos.

La concepción del aprendizaje como un proceso inseparable de la enseñanza nos señala el carácter interactivo como un rasgo esencial de dicho proceso, característica básica también del concepto de NEE. Por lo tanto las representaciones mentales de las que parte al alumno, como los esquemas motivacionales que el alumno ofrece a este proceso, debe ser en consecuencia el resultado de una construcción interactiva entre el alumno, los otros (docente y compañeros), y el contenido curricular (objeto de aprendizaje). Los factores afectivos presentes en el proceso de aprendizaje y su capacidad explicativa de las diferencias individuales, están recibiendo una creciente atención (Miras, 1996).

Las "N.E.E. no niegan la importancia de la problemática que el alumno presenta en el proceso de aprendizaje, pero sin embargo, lo que él es capaz de hacer y aprender dependerá tanto de esa situación como de su historia personal escolar y sus conocimientos previos". Ricci-Brusco (1997).

Sin negar la importancia de las NEE que presentan ciertos alumnos, es evidente que la comprensión de cómo aprende un alumno y cómo se puede ayudar a este aprendizaje desde el curriculum supone conocer y analizar la competencia de los conocimientos que el alumno trae. La motivación, la capacidad de establecer relaciones con los otros y los otros con él y sus diferencias, constituyen requisitos del aprendizaje de tanta importancia que serán facilitadoras para poder vivir el acto de aprender como un hecho gratificante que justifica el esfuerzo que sin duda conlleva (Coll, 1988; Solé, 1993).

Darle sentido al aprender depende de una variada gama de factores que a veces se analizan de manera inconexa, especialmente en lo que respecta a los alumnos con NEE.

Weiner (1990) en una revisión de los principales trabajos realizados sobre la motivación para el aprendizaje que presentan los alumnos, identifica distintas dimensiones: la motivación de logro, el autoconcepto, la autoestima, aspectos que están condicionados por el éxito y los fracasos obtenidos y que influyen en el nivel de implicación del alumno con la tarea y con los procesos cognitivos y metacognitivos que pone en funcionamiento. Marchessi (1998),

afirma que estos aspectos repercuten directamente en el rendimiento académico, los alumnos con NEE integrados, que son los sujetos de esta investigación, también construyen no sólo sus propias representaciones respecto a sus posibilidades y limitaciones sino que como todos los demás niños, construyen una imagen mental de sus maestros y en todos los casos ese docente será reconocido por sus capacidades afectivas y relacionales. La representación que el alumno tiene de su competencia y la autoestima que ello le provoca, dicen Coll y Miras (1990), se construye precisamente en la interacción social con los "otros" significativos para él y en las interacciones que entre ellos se establecen.

Por consiguiente el proceso de enseñanza y de aprendizaje tiene un claro componente relacional, docente y alumnos interactúan para conseguir objetivos educacionales.

La integración escolar de alumnos con NEE dependerá, por lo tanto, de lograr un equilibrio basado en dos ejes que deben definir el currículum para salir al encuentro de las necesidades educativas: la **flexibilidad** para hacer los cambios necesarios y la **oportunidad** que significa darle a los alumnos los medios adecuados para participar en las situaciones de aprendizaje.

Estos aspectos, no agotan los requerimientos que deben tenerse en cuenta para proporcionar una respuesta adecuada a las NEE; hace falta una reflexión sobre la cultura de la escuela, sus proyectos, sus actitudes, sus experiencias y expectativas hacia estos alumnos y, sobre el favorecimiento de las relaciones de interacción con sus compañeros.

La respuesta a las NEE dentro de las instituciones de educación común, dice Marchessi (1988), supone adaptar el funcionamiento del conjunto de la escuela a dichas necesidades individuales.

A través de los conceptos explicitados en este marco teórico, se puede vislumbrar que en la política y el pensamiento de gran parte del siglo XX han trabajado para que en todos los ámbitos de lo humano, entre ellos la educación, se hayan ido impregnando de conceptos nuevos para la atención a lo singular y a las diferencias. Lo singular es lo nuevo que aporta al mundo común cada criatura humana que nace.

1.4. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

*"Las adaptaciones curriculares deben ser tan normales como sean posibles y tan específicas como sea necesario, bajo la idea rectora que **adaptar** el currículum nunca es **banalizar** el currículum"*
Climent, Giné y Giné. Barcelona. 1996

CURRÍCULUM. Perspectivas y definiciones

Currículum es un término polisémico inmerso en una confusa amalgama de opiniones.

Como citan Reina, Aliende y Rodríguez: "el concepto de currículum abarca una pluralidad de significados tanto en la utilización verbal como escrita y las posturas sobre currículum van desde posturas altamente diversificadas en sus concepciones teóricas y prácticas hasta los que propugnan un consenso y acuerdo sobre aspectos e indicadores esenciales que clarifiquen los marcos conceptuales".

En muchos autores subyace la idea de planificación en cuanto previsión anticipada. Abarca tanto metas educativas globales como la totalidad de lo que ocurre en la escuela y fuera de ella. Pero podría decirse que el currículum es una manera de organizar una serie de prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Reina y colaboradores aluden a la necesidad de **considerar** al currículum desde tres perspectivas:

- ⊗ *currículum y sistema educativo*: relacionando la estructura política - administrativa y una visión microeducativa en relación a las escuelas.
- ⊗ *currículum como reproducción y producción*: como vehículo para la transmisión de los conocimientos, resultando el papel de reproducción social, cultural, económica e ideológica.
- ⊗ *currículum básico y formación docente*: resumiendo la teoría del currículum como reproducción social en la práctica pedagógica y en la reproducción de ideologías, comportamiento y conocimiento que interesan a los grupos dominantes.

Tyler, R. considera como principio básico del currículum la necesidad de definir una filosofía amplia de la educación que guíe la formulación de objetivos, teniendo en cuenta las fuentes que pueden proporcionarlas, como la herencia cultural, el análisis de la sociedad contemporánea, el reconocimiento de los valores fundamentales que la escuela debe transmitir, distinguir los cambios esperados en el ser humano y la gradualidad de los contenidos alcanzables en el marco de la psicología del aprendizaje.

Harold Jhonson en su libro *Currículum y Educación* (Ed. Paidós), considera que "el currículum sirve a los objetivos de la sociedad y hace una revisión importante respecto a las funciones de la escuela como agente de conservación y transmisión de la herencia cultural" y el tema de las presiones sociales que ejerce la sociedad sobre las escuelas en los diversos niveles.

Examina los fundamentos filosóficos o axiológicos que las distintas tendencias atribuyen al currículum y caracteriza tres posiciones filosóficas: idealismo, realismo y pragmatismo, estableciendo sus relaciones con la educación.

Define los fundamentos psicológicos del currículum, diciendo que consisten en un cúmulo de conocimiento que delinear un proceso que permite al docente adoptar decisiones científicamente fundamentadas en relación a la conducta del alumno.

Cuando analiza los fundamentos sociales del currículum hace mención a la considerable influencia que los hechos sociales ejercen sobre el currículum.

En el documento *Adaptaciones Curriculares* del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Madrid), Blanco, Gómez y Ruiz, consideran cuatro bases o fuentes y motivos de análisis del currículum:

- ⊕ *sociocultural*: comprendiendo la organización social, los avances científicos y los cambios de valores, las demandas sociales y culturales.
- ⊕ *pedagógico*: analizando la finalidad de la educación, la práctica educativa y el tipo de sujeto y relacionando la fundamentación teórica con la experiencia educativa adquirida en la práctica docente.
- ⊕ *psicológica*: teniendo en cuenta las características de los sujetos y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos.
- ⊕ *epistemológica*: profundizando en el conocimiento científico y en la evolución y la lógica interna de las disciplinas.

También se rescatan las definiciones de :

José Gimeno Sacristán: "es la oferta educativa que se puede acreditar en términos de aprendizaje. Es el proyecto global que contiene toda práctica educativa"

César Coll: "es el proyecto que preside las actividades escolares, precisa sus instrucciones y propicia las guías de acción adecuadas y útiles para los docentes, que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

El currículum propone informaciones concretas de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar"

Grundy: "no es algo que suele estar en los estantes de los maestros. Es, por el contrario, una construcción social, es la experiencia que tienen las personas en sus relaciones educativas, una manera de organizar una serie de prácticas de enseñanza y aprendizaje. Como tal práctica y construcción social está determinada por modos de entender la relación que se establece entre las acciones, sus intenciones y quién tiene la oportunidad de formularlas".

Para López Melero: "es un modo de entender la educación y lleva implícito cualidad de descubrimiento, de búsqueda, que se desarrolla en el aula, considerada, entonces, como un taller para educar."

Como visión más abarcativa se comparte la de: **Román Pérez y Diez López**, quienes dicen que "Currículum tiene como objetivo el desarrollo de capacidades, destrezas, valores y actitudes, utilizando como vías para lograrlo a los contenidos (formas de saber) y a los métodos (formas de hacer)"

Con cualquiera de estas definiciones se deja claro que currículum no es un mero programa, no es una simple programación, una suma de contenidos.

El currículum así entendido, se apoya en teorías del aprendizaje, generalmente de base psicológica y trata de convertirlas en instrumentos pedagógicos. Se cree conveniente apoyarse en el aprendizaje socio-histórico y social de Vigotzky, en el aprendizaje constructivo de Piaget, en el aprendizaje significativo de Ausubel y en el aprendizaje por

descubrimiento de Bruner. También resultan muy interesantes las ideas del aprendizaje mediado de Fenerstein.

Lo concreto es que la enseñanza se debe subordinar al aprendizaje, se debe encontrar la forma de lograr *el aprender a aprender del alumno* a través del *enseñar a pensar del maestro*.

Las definiciones que se han formulado sobre el currículum son variadas y de diverso grado de complejidad, de acuerdo con los autores que las han elaborado. No obstante, y a guisa de simplificación, se puede señalar que el currículum consiste en la suma de experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela.

El currículum tendrá dos funciones primordiales: por un lado, explicitar qué se propone lograr el sistema educativo, y por el otro, servir de guía a la práctica pedagógica.

Estas funciones tienen un carácter dinámico que conlleva plantearse que el currículum no puede ser ni **uniforme ni homólogo**, dado que al incidir sobre la práctica educativa, ésta no se da con las mismas características y modalidades en todos los escenarios escolares.

No obstante, para asegurar la unidad de los sistemas educativos nacionales, es importante que exista un consenso nacional en relación a los objetivos generales de la educación de cada país, y un marco común en cuanto a la progresión, la coherencia y la continuidad de cada una de las etapas educativas.

Esta propuesta, sin embargo, deberá ser lo suficientemente abierta y flexible para permitir que cada Estado o Provincia elabore un diseño curricular base, adecuado a sus contextos culturales y socio-económicos, a las realidades de sus escuelas, y a las características de sus alumnos, teniendo en cuenta -en relación a éstos últimos- la diversidad de sus capacidades, intereses y motivaciones.

Se requiere, entonces, un currículum abierto y flexible, aquel que:

- a) Renuncia a unificar y a homogeneizar la propuesta;
- b) Posibilita la adaptación a diferentes contextos, realidades y necesidades;
- c) Favorece la creatividad de los profesores;
- d) Aumenta el grado de responsabilidad del docente en la toma de decisiones, generando mayores necesidades de capacitación y perfeccionamiento;
- e) Exige un nivel de formación del profesorado muy superior, que le permita seleccionar objetivos y contenidos adecuados, secuenciarlos, diseñar actividades, y conocer a los alumnos;
- f) Requiere de una mayor dedicación del profesorado para la elaboración de la propuesta curricular y sus permanentes modificaciones;
- g) Obliga al maestro a concretar y cerrar el currículum en función del conocimiento que posee sobre la realidad donde debe aplicarlo;
- h) Propugna la interacción entre el sistema y lo que lo rodea;
- i) Define los objetivos en términos generales, para que quepan modificaciones sucesivas en los programas;
- j) Enfatiza que lo importante no es el resultado del aprendizaje, sino el proceso enseñanza - aprendizaje;
- k) No propugna diferencias entre quienes elaboran el programa y quienes lo aplican, de manera de promoverse la simultaneidad de las funciones;
- l) Identifica las necesidades educativas especiales;
- m) Planifica la interacción entre las necesidades especiales y las necesidades habituales;

- n) Reconoce, basado en un principio de flexibilidad, que no todos los alumnos logran el mismo grado de abstracción y de conocimiento, ni que lo hacen en un tiempo determinado;
- o) Propugna el trabajo simultáneo, cooperativo y participativo, que asegura la interactividad entre los alumnos y el enriquecimiento de saberes asumidos entre pares.

Todo currículum tiene dos instancias: el diseño curricular y el desarrollo curricular.

El diseño curricular da explicaciones sobre las **intenciones**, referidas a qué enseñar y aprender y al **plan de acción**: cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse. El diseño curricular es un **proyecto abierto** a las modificaciones y correcciones que surjan de su aplicación y desarrollo.

Debe ser suficientemente **flexible** para potenciar e integrar esas aportaciones en un proceso ininterrumpido de enriquecimiento progresivo.

Debe adoptar una estructura fundamentalmente abierta, dejando amplio margen de actuación a los maestros, a quienes corresponde la responsabilidad de adecuarlo a cada situación particular atendiendo a las características de los alumnos y a otros factores presentes en el contexto escolar.

Su valor depende de que sirva para guiar la acción pedagógica, haciéndola más eficaz y ayudando a los maestros a enfrentar adecuadamente múltiples situaciones, siempre diferentes, que encuentran en su quehacer profesional. En otros términos, no ofrece a los docentes las soluciones hechas, cerradas y definitivas, por el contrario, les proporciona elementos útiles para que puedan elaborar, en cada caso, las soluciones más adecuadas.

El desarrollo curricular es la puesta en práctica del diseño, comprendiendo la forma de organización, los elementos personales y los elementos materiales.

Por lo tanto, el diseño curricular **orienta** al desarrollo curricular y esto puede confirmar el primero o bien replantearlo si deben introducirse modificaciones.

El qué, cómo y cuándo enseñar se relaciona estrechamente con qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación se refiere no sólo ni principalmente, a los logros, a los aprendizajes de los alumnos, sino ante todo, a los procesos mismos de la enseñanza. La evaluación forma parte de esos procesos mismos de la enseñanza, como actividad valorativa de los mismos, como actividad continua que ha de esclarecerse (evaluación iluminativa) y contribuir a configurar (evaluación formativa) y corregir los procesos de enseñanza.

El diseño curricular o intenciones y el desarrollo curricular o plan de acción se plasman en una determinada práctica pedagógica.

Entre uno y otro no siempre hay total coincidencia ya que en la escuela suceden acontecimientos, de valor positivo o negativo que no están previstos y que suceden, incluso, relativamente al margen de la conciencia explícita de los docentes y es lo que se denomina **currículum oculto o latente**.

El sistema educativo aspira a ser un conjunto ordenado y privilegiado de experiencias bien articuladas capaces de generar aprendizajes significativos.

Esto queda recogido en la **noción** y en la **práctica** del currículum, ya que por él se plantea y se pone en práctica una noción de la escuela como espacio donde ocurren experiencias de especial valor y eficacia para desarrollar aprendizajes.

Desarrollar aprendizajes es lo mismo que desarrollar capacidades. Por lo tanto la educación contribuye a desarrollar capacidades que, sin las experiencias educativas, difícilmente llegarían a concretarse.

Este enfoque curricular orientado al desarrollo de capacidades toca el núcleo mismo de las necesidades específicas de los alumnos con necesidades educativas especiales, que al comienzo, o en un determinado momento del ciclo educativo o siempre, están algo menos capacitados que sus compañeros.

La educación no presupone alumnos listos, capacitados, sino alumnos que pueden llegar a ser capacitados en virtud de los procesos de enseñanza.

Las capacidades de base de los alumnos son un elemento decisivo para tener en cuenta, incluso para reconocer las diferencias que plantearán necesidades educativas especiales en algunos alumnos, pero en ningún caso representan un **obstáculo** como para que esos alumnos sean **apartados** del currículum común.

LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM HA SIDO ACUÑADA PARA DAR CUENTA DE LOS PROPÓSITOS BUSCADOS Y DE LOS PROCESOS REALES QUE SE DAN EN LA ESCUELA.

Por otra parte el currículum obedece a una concepción de **aprendizaje como construcción**, o sea a una concepción constructivista de la intervención educativa y del aprendizaje escolar. Por lo tanto:

- excluye {
- ♦ la noción de la educación como transmisión de saberes ya constituídos y pasivamente recibidos por el alumno.
 - ♦ una concepción anarquista del aprendizaje, en el cual los alumnos aprenden por sí mismos sin necesidad alguna de estructuración de sus experiencias por parte de los educadores.

En la mitad de camino entre esas dos posturas o concepciones del aprendizaje, la primera mecánica y pasiva y la segunda anárquica y espontánea, se ubica la noción constructiva que entiende que el aprendizaje se realiza en la interacción del sujeto activo, del individuo que aprende y unas experiencias intencionalmente propuestas y dispuestas para tal fin.

O sea, que el aprendizaje se realiza en una interacción del sujeto con su entorno, principalmente **el entorno social**.

¿Y cuál es el rol del maestro frente a este planteo curricular?

Es el **mediador** privilegiado de las interacciones y de la experiencia del alumno en la escuela. Pero además organiza, articula y encauza el flujo de las experiencias e interacciones significativas del alumno. Acá se hace referencia a la teoría socio-histórica de Vigotzky.

La noción de mediación como elemento intrínseco de la práctica educativa resulta de singular relieve en la atención de las necesidades educativas especiales. La intensidad, calidad y refinamiento de la mediación propia de la docencia suben de grado cuando se trata de mediar los aprendizajes de los alumnos con necesidades especiales.

El currículum común garantiza a todos los alumnos la posibilidad de acceso a las experiencias educativas típicas de la escuela, potencialmente generadoras de aquellas capacidades relacionadas con los objetivos educativos; por lo tanto las adaptaciones o

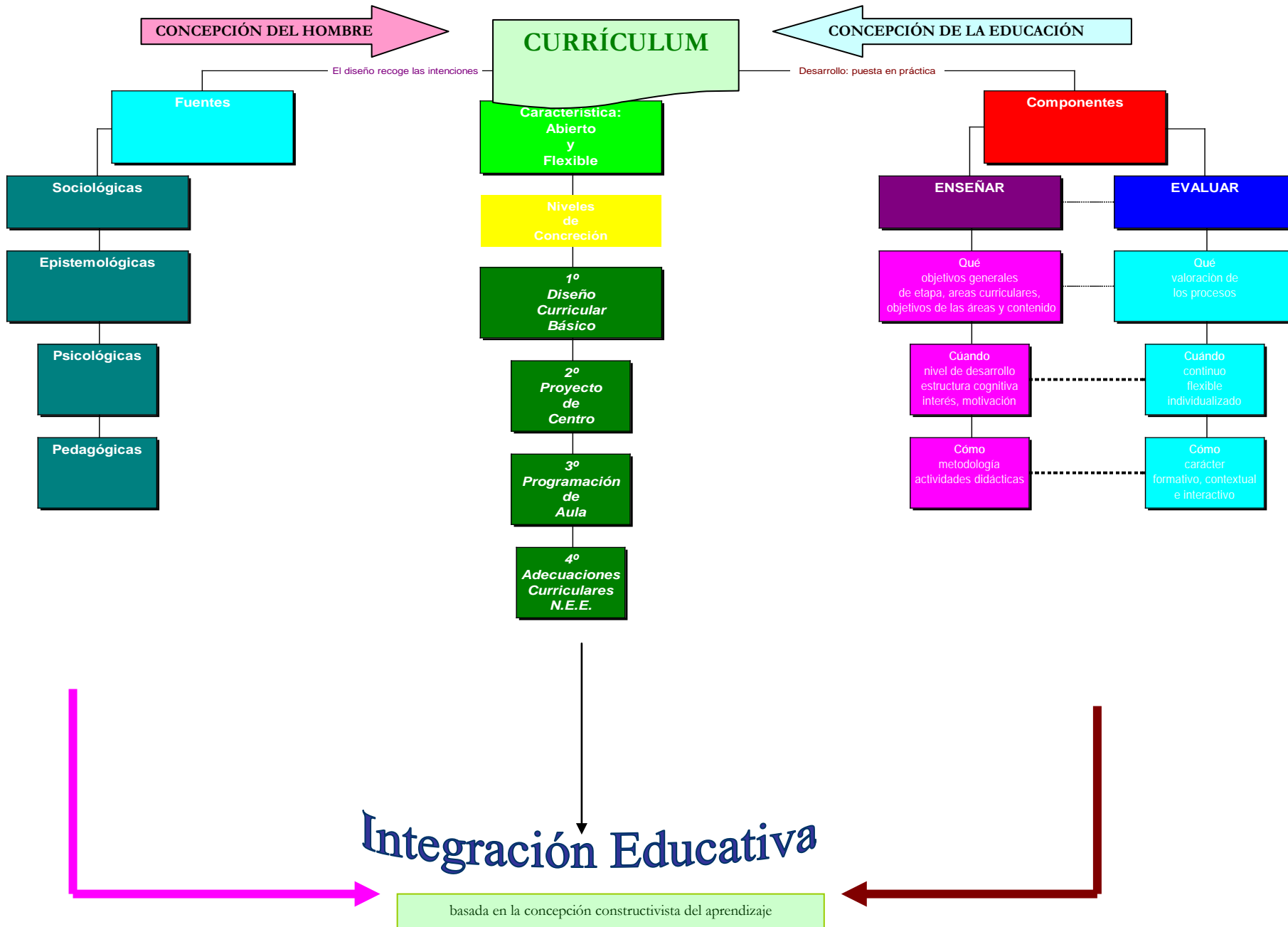
innovaciones que se hagan para los alumnos con necesidades educativas especiales deben realizarse a partir de ese currículum común.

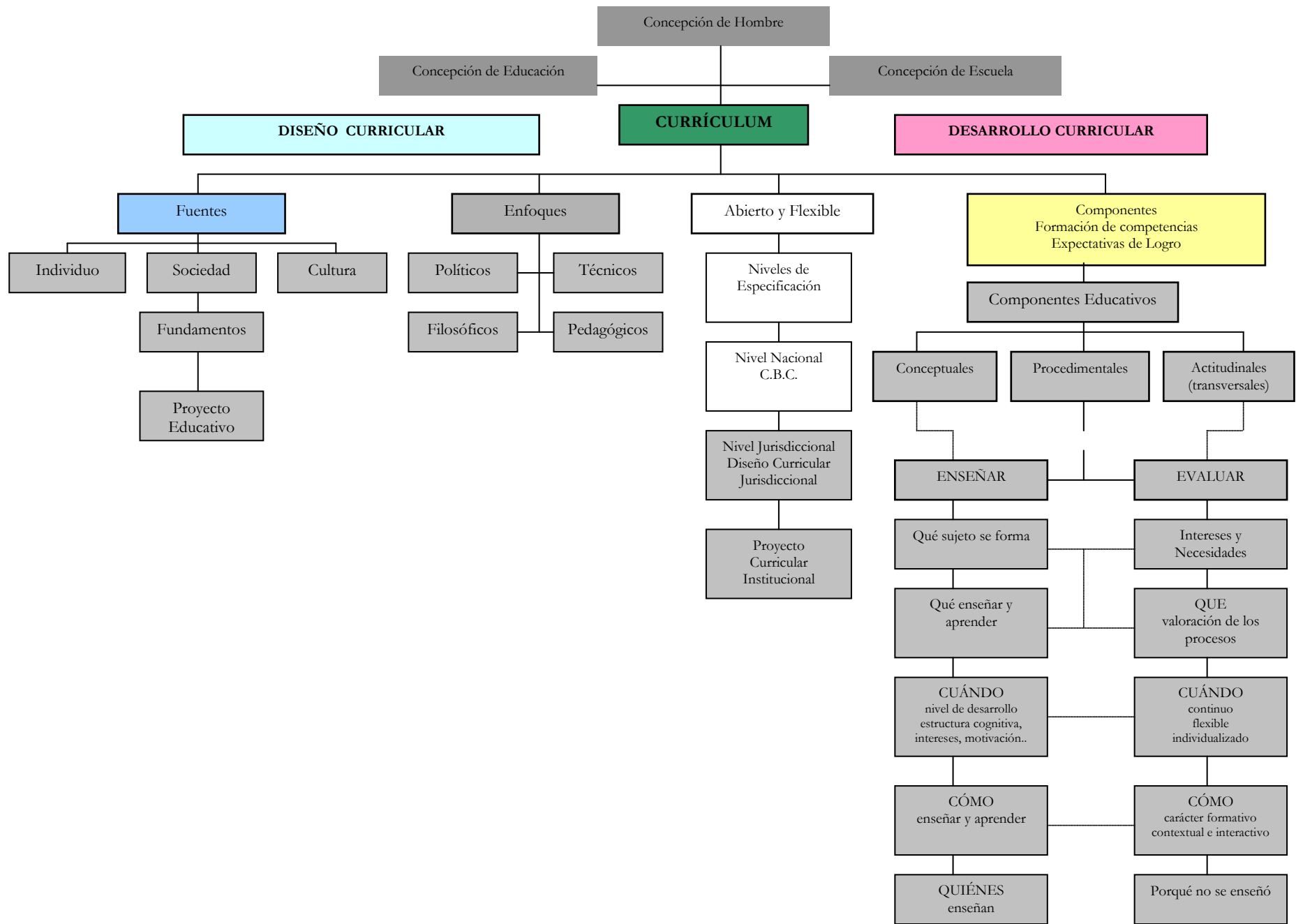
El análisis de los problemas o dificultades de aprendizaje, de alcanzar los objetivos, ha de ser el polo de referencia y de contraste frente al cual es preciso imaginar y proyectar soluciones.

En síntesis el currículum define el proyecto pedagógico y explicita las intenciones de la política educativa y propone las acciones que permiten su concreción.

Si la noción de currículum ha sido acuñada para dar cuenta de los propósitos buscados y de los propósitos reales que se dan en la sociedad y en la escuela, es lógico creer que el currículum es un contrato entre sociedad y escuela, donde se plasman el concepto de hombre y educación que se quiere lograr y las intenciones educativas de un determinado sistema de enseñanza; es la oferta global que una escuela hace a la comunidad a la que pertenece y también es, en parte, el conjunto de estrategias que determinan cómo se entretiene el entramado relacionar entre la institución escolar, lo que ella brinda, los alumnos, sus familias, los docentes, la comunidad y la sociedad.

Tratamos de sintetizar en dos cuadros lo expresado anteriormente





Por lo tanto se pone de manifiesto la necesidad de tener una nueva escuela para desarrollar al máximo las competencias cognitivas y culturales de todas y cada una de las personas con las que y de las que aprendemos.

Una escuela que valore más:

- los procesos que las capacidades,
- los agrupamientos heterogéneos que los homogéneos,
- la cooperación que la competitividad,
- el aprendizaje solidario que el individualismo,
- los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores que los modelos cerrados, rígidos e inflexibles,
- el apoyo en modelos ecológicos y holísticos que el apoyo en modelos tecnistas,
- los contenidos culturales y vivenciales como medio de adquirir y desarrollar estrategias de la vida cotidiana que contenidos académicos que de nada sirven cuando se debe enfrentar la vida,
- la diversidad como valor y como responsabilidad colectiva, y no como algo desviado o por debajo de eso que se considera como "normal".

Es decir, una escuela de calidad. Por tanto se necesitan profesionales de la educación que desarrollen una práctica educativa de calidad, que entiendan la diversidad como un elemento de riqueza y perfeccionamiento profesional, contrario a la jerarquización, selección y clasificación humana. Profesionales que consideren a la educación como elemento de promoción y desarrollo personal y social.

En la sociedad han aparecido nuevos modelos de vida, anunciando un cambio profundo. La escuela como promotora de este cambio, ha de dar oportunidad a todas las personas para que se adentren en el mundo de la nueva cultura. Es el campo de la atención a la diversidad.

Entender la cultura de la diversidad como el espacio donde pueden manifestarse las minorías lleva a analizarla tanto desde la complejidad que supone, como desde el impacto que produce en las prácticas educativas, pero siempre entendiéndola como un elemento de riqueza y perfeccionamiento profesional que, a su vez, considera a la educación un elemento de promoción y desarrollo de las potencialidades personales y sociales de los alumnos.

La atención a la diversidad requiere una escuela comprensiva que ha de ser el agente de transformación social que haga posible la existencia de una sociedad más democrática y pluralista. Una escuela capaz de jerarquizar la flexibilidad curricular para que todos sus alumnos trabajen juntos, pueda seguir su desarrollo y su ritmo de aprendizaje. Una escuela donde:

- ⇒ Todos los actores están convencidos de su compromiso en **una misión común: el rol de la escuela es que los alumnos aprendan** poniendo el foco de la tarea en el trabajo sobre el currículo. Se persiguen metas claras a través de valores y creencias compartidas.
- ⇒ Hay un **liderazgo reconocido**, fundado en las competencias profesionales.
- ⇒ **los profesionales colaboran entre sí**, rompiendo situaciones de aislamiento y creando condiciones para el trabajo y la contención grupal.

- ⇒ Se crea un **clima institucional que da prioridad al aprendizaje**, manteniendo expectativas altas sobre los logros que deben obtener todos sus alumnos, constatándolos con un seguimiento permanente.
- ⇒ Se **compromete y corresponsabiliza** a los docentes, los estudiantes, los padres y la comunidad, creando un entorno adecuado, reconociendo e incentivando los comportamientos positivos.

A manera de síntesis podríamos estar hablando de una escuela:

- Con un propio proyecto educativo más comprensivo, único y diverso.
- Una nueva didáctica, una didáctica de calidad.
- Una nueva estructura. Donde el diálogo y el consenso, respeto, integración y heterogeneidad sean lo cotidiano.
- Una nueva profesionalización de calidad de los educadores.
- Un nuevo estilo de enseñanza, más respetuoso, más solidario y cooperativo.
- Un currículum flexible y por lo tanto más comprensivo.
- Mayor respuesta a todos los niños/as que acudan a ella.
- Mayor participación y compromiso de la familia y la comunidad.
- Con la mirada puesta en el mejoramiento de la Calidad de Vida.

En esta "escuela nueva" es donde los alumnos con NEE tendrán su justo lugar.

"Si un sistema educativo excluye a los niños diferentes, está violando sus derechos" Bengt Lindquist. Por eso esta "escuela nueva" hará posible que todos los niños y niñas accedan a la reconstrucción de un patrimonio cultural común que les asegure su participación como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad a la que pertenecen.

Esta será la única forma de ofrecer a todos los niños y a todas las niñas una cultura común a la que deben tener acceso todos los ciudadanos y ciudadanas independientemente de su condición de sexo, raza, cultura o capacidad. Es decir, es la única manera de hacer posible el objetivo máximo de la educación obligatoria.

Currículum y necesidades educativas especiales.

Las adaptaciones curriculares.

Actualmente en nuestros centros educativos hay dos prácticas educativas en cuanto a currículum y diversidad:

- La de aquellos profesionales que defienden la idea de que la escuela ha de ofrecer un currículum único.
- La de los profesionales que piensan que el currículum ha de ser doble.

Tras la práctica educativa que mantiene la dualidad curricular, puede ocultarse la no aceptación de la diversidad y la perpetuación de las diferencias entre los alumnos y alumnas, existiendo un grupo de ellos y ellas que aunque compartan autobús, mesa, silla, aula, etc. con sus compañeros y compañeras, siguen un currículum diferente y a veces hasta opuesto.

No hay que dejar las cosas así, es necesario cambiar el punto de referencia y dejar de centrarlo en la persona con necesidades educativas especiales, y que sea el sistema educativo el que se acomode a los modos y ritmos de aprendizaje de las personas con necesidades educativas especiales.

Hay que tener muy presente que a mayor dificultad en el niño o en la niña, el currículum requerirá mayor elaboración y una más adecuada cualificación en el profesional de la educación.

Se ha de producir, por tanto, una toma de conciencia en el profesorado que ha de calar en su pensamiento pedagógico de tal forma que se haga posible el reto de la actual escuela: **ofrecer un modelo educativo que proporcione a cada niño y a cada niña la ayuda pedagógica necesaria a sus condiciones personales, experimentales y socioculturales.**

O sea, adaptar el currículum a las posibilidades de cada alumno, en otros términos, diseñar adaptaciones curriculares, considerando, como dice Rosa del Viso de Palou (Universidad Nacional de Jujuy), " que la adecuación curricular constituye un principio organizador de una educación que promueve la cultura de la diversidad".

En investigaciones realizadas por Evans - Wedell, concluyeron que si las instituciones escolares quieren dar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales y, en general, a cualquier niño que presenta dificultades de aprendizaje escolar, es necesario que los maestros sean conscientes del currículum que les ofrecerán.

Los docentes tienen que llegar a acuerdos acerca de cómo adaptar el currículum para un alumno con necesidades educativas especiales y de cuál y cómo deberán articularse los contenidos entre las diferentes etapas y niveles educativos.

Teniendo ese conocimiento transversal del currículum, dice Wedell, se podrá dar una respuesta más adecuada a los alumnos y ajustar de manera continua, las adaptaciones curriculares a las necesidades educativas de los mismos.

Siguiendo el criterio de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires respecto al tema de esta investigación, las adaptaciones curriculares posibilitarán el acceso al currículum común de los niños con necesidades educativas especiales y tenderán a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza.

El concepto de adaptación curricular se inscribe en los modelos de aprendizaje cognitivo-contextual, de corte constructivista y significativo.

Tendrá en cuenta los principios básicos de toda intervención educativa: la evaluación de las capacidades y conocimientos previos del alumno con necesidades educativas especiales, las posibilidades de aprender a aprender, el respeto por los diferentes estilos de aprendizaje y el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje a partir de las actividades áulicas.

En la actualidad el tema de la adaptación curricular ha sido estudiado por especialistas del currículum los que coinciden que han de elaborarse las adaptaciones curriculares individuales para alumnos con dificultades de aprendizaje integrados en el aula común con los mismos objetivos, capacidades, destrezas, valores y actitudes establecidos para todo el alumnado, solo que en estos casos serán diferentes los medios y los tiempos para lograrlo y quizá, el nivel de profundización.

El currículum al que se hace referencia cuando se piensa en adaptaciones curriculares es el currículum abierto, flexible, amplio y equilibrado que una escuela plasma en su proyecto curricular, entendido éste como parte de su proyecto institucional. Se trata de ese organizador de las actividades, de ese contrato entre escuela y sociedad a partir del cual cada docente de educación común, junto a los equipos de apoyo, al maestro integrador, a los padres, puede elaborar las adaptaciones curriculares.

Si el currículo es el eje vertebrador de la acción educativa de una escuela, la integración de un niño será mayor cuanto mayor sea su participación en esas actividades curriculares; pero la escuela también debe dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos. El objetivo es, pues, mantener un equilibrio entre la mayor participación posible en el currículo común, pero atendiendo siempre a la especificidad del alumno. En este difícil terreno se sitúa el campo de las adaptaciones curriculares.

En el centro de toda propuesta de adaptación curricular está el docente, o los docentes, con su preparación, su voluntad y con la responsabilidad de adaptar el currículo a cada situación particular, atendiendo a las características de los alumnos y a los factores presentes en el contexto escolar. Pero el docente no está solo en esta tarea. Participarán los equipos de apoyo o el maestro integrador. Por eso se considera fundamental que los profesionales que integran los equipos puedan transcribir en términos pedagógicos lo que aportan sus disciplinas, para que esas intervenciones resulten útiles a los docentes. Y también debe informarse a los padres, quienes pueden aportar datos relevantes y además deben estar enterados de lo que se planifica para su hijo y comprometerse a colaborar en ello.

El currículo tiene que poder tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura. Y si se considera a la escuela como el lugar dónde se descubre el conocimiento y donde se enseña a pensar, el proyecto curricular que en ella se ofrezca deberá romper con el determinismo psico-biológico de las diferencias en el aprendizaje como algo eterno, inamovible, fijo e imperecedero y contemplarlo como algo susceptible de modificación. Con este marco teórico no hay lugar para un profesional que sólo se centre en el déficit, para un maestro que planifique desde lo que los alumnos "no pueden". La visión vigotzkiana de "zona de desarrollo próximo" abre un nuevo panorama en el proceso de aprender, tiende un puente de confianza y credibilidad en las posibilidades de los niños con necesidades educativas especiales.

Cuanto más específicamente esté contemplada la atención a la diversidad en los diseños curriculares, menos deberá acudir el docente a estrategias de adaptación curricular de tipo individual. Klaus Wedell (1988) expresa su preocupación sobre cómo desarrollar el currículo para cada niño y esto se convirtió en campo de numerosas investigaciones. Posner y Strike (1982), trataron de encontrar los principios para diseñar la progresión o secuenciación que requiere el currículo. Si de hecho esta secuenciación está determinada por la forma en que los niños comprenden y aprenden, puede pensarse que todos van a adquirir los contenidos curriculares en la misma forma y con el mismo nivel. Por lo tanto se entra en el terreno de las adecuaciones individuales del currículo para alumnos con necesidades educativas especiales, y se presenta el problema de qué criterios y prioridades se utilizarán para determinarlas.

"Las adaptaciones curriculares son definidas como las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales. El tercer nivel de especificación curricular en las instituciones y en el aula permite al equipo docente, con la colaboración del equipo técnico curricular (o sus equivalentes), producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos o grupo de alumnos, utilizando los recursos de la institución o de la comunidad". Hacia las Escuelas Inclusivas. Documento del Ministerio de Educación de la Nación. 1999.

Este término "adaptaciones curriculares" tiene marcada influencia anglosajona, heredada del informe Warnock (1978) y se debe a aportes de autores como Hodgson y Hegarty (1984) sobre las modificaciones del currículum escolar para los alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales)

Pero, ¿qué procedimientos se emplearán para poder adecuar el currículum a todos los alumnos y en particular a los que tienen NEE?. Se tratará de desarrollar procedimientos e instrumentos que permitan asegurar que los alumnos reciban una educación adecuada a sus necesidades y posibilidades.

Las adaptaciones curriculares deberán ajustarse a los siguientes criterios:

- ✓ establecer una conexión lógica entre la evaluación psicopedagógica y la programación individual.
- ✓ preparar y coordinar acciones educativas ordinarias y especiales para el alumno.
- ✓ llevar al niño hacia entornos lo menos restrictivos posibles.
- ✓ retirar, cuando sea posible y conveniente, los recursos y apoyos especiales.
- ✓ describir, concretar y justificar la propuesta educativa.

Desde esta perspectiva podrían entenderse las adaptaciones curriculares como *el documento en el cual se describe y justifica la educación que facilitará a un alumno, durante un período determinado y en el cual se pueden identificar los esfuerzos realizados y previstos para promover a ese alumno hacia entornos menos restrictivos y para retirar los servicios específicos que se le faciliten, cuando ello sea posible y conveniente.*

Las adaptaciones curriculares no son recetas elaboradas a priori, sino deben considerarse como las estrategias para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características diferenciales de los alumnos y han de surgir de la evaluación de todo el proceso y de la reflexión de todos los implicados en él.

Esta evaluación contextualizada tendrá en cuenta:

- al alumno.
- al aula (maestro, entorno, compañeros, proceso).
- a la escuela (condiciones físicas, organización, relaciones entre los docentes, relaciones entre los alumnos).
- al medio socio-cultural del niño y su familia.
- a los recursos y medios disponibles de la escuela y de la comunidad, para llevar adelante el proyecto institucional.

Dentro de las reglas irrenunciables para efectuar adaptaciones curriculares se puede mencionar que es necesario:

- ♦ Partir de una evaluación amplia del alumno y del contexto en el que se aprende.
- ♦ Determinar las necesidades educativas especiales que presenta el alumno.
- ♦ Las adaptaciones curriculares de acceso al currículum, propiamente dichas y de contexto, responderán a las necesidades educativas del alumno y se realizarán a partir del currículum común.
- ♦ Es aconsejable partir de adaptaciones curriculares con el menor grado posible de significatividad.
- ♦ Deberán tener criterio de realidad.
- ♦ Es conveniente analizar las repercusiones que las adaptaciones curriculares propuestas puedan tener en la programación general del aula.

- ♦ Que se diseñen y se elaboren en un documento escrito.

De esta forma las adaptaciones curriculares pretenden establecer los diferentes niveles de intervención dirigidas al alumno y convertirse en un proceso compartido de toma de decisiones referidas a estrategias y recursos específicos, tendientes a ajustar la respuesta educativa a las características y necesidades de un alumno determinado, con el objeto de garantizarle el mejor acceso a la enseñanza y a la cultura.

Para elaborarlas habrá que evaluar las NEE que el alumno presenta: **su nivel de competencia curricular** (qué es capaz de hacer y qué tipo de ayudas necesita para mejorar), **su estilo de aprendizaje** (qué agrupamientos prefiere, cuál es su nivel de atención, las estrategias de aprendizajes, la motivación, el ritmo de ejecución), **las características del contexto escolar** (qué aspectos favorecen al aprendizaje y qué aspectos lo dificultan), **el contexto socio-familiar** (qué aspectos favorecen al aprendizaje y qué aspectos lo dificultan), además de **los aspectos relevantes de su historia personal y escolar** (diagnósticos médicos, psicológicos y pedagógicos).

A partir de esta evaluación se intentará, en primer lugar, realizar modificaciones a nivel escuela, luego a nivel del aula, y finalmente a nivel del alumno, es decir, que algunas adaptaciones curriculares generales apuntarán a la escuela, tanto en lo organizativo como en lo didáctico, y serán parte del Proyecto Educativo Institucional.

Otras, más específicas, también organizativas o didácticas se refieren al aula y están dirigidas a los alumnos integrados y a sus pares. Puede mencionarse en tercer lugar que las adaptaciones curriculares individuales atañen a aspectos didácticos específicos para el alumno integrado y apuntan a modificar, si es necesario, los elementos básicos del currículum: objetivos, contenidos, secuenciación metodológica, tiempos de evaluación, etc.

Antes de efectuar las adaptaciones curriculares se deben identificar los elementos esenciales del contenido y resolver si se pretende un aprendizaje contextual que implique conciencia de conocimiento, familiaridad, aunque no dominio de habilidades o un aprendizaje funcional que signifique minuciosidad del conocimiento, dominio eficiente de habilidades y desarrollo de capacidades y actividades operativas.

Esta selección determinará el tipo de adaptación curricular que se va a realizar: adecuación curricular poco significativa o no significativa, que no comprometen las enseñanzas básicas del currículum, o adecuaciones curriculares significativas que implican modificaciones sustanciales en las distintas áreas.

Por todo lo dicho es evidente que es imposible elaborar adaptaciones curriculares a partir de un modelo para imitar. La individualidad de cada alumno no puede anularse con un modelo acabado ni minimizarse en una receta. Ningún instrumento es válido en sí mismo si no se reconceptualiza a la luz de cada realidad, de cada individualidad, que por definición es irrepetible.

Siempre se tratará de no rescindir capacidades y valores. Esto es realmente importante porque en la práctica diaria, muchas veces, se olvidan estas múltiples posibilidades y la intervención se limita al recorte de contenidos u objetivos y se suele omitir también la intervención en las evaluaciones. O sea, hay que respetar lo planificado para ese alumno y evaluarlo en consecuencia.

Algunas veces las adecuaciones curriculares muy significativas se tornan en un currículum diversificado, totalmente separado del resto del currículum de los alumnos del mismo grado o año. Las diversificaciones curriculares, en consecuencia, son una respuesta educativa intrínseca al propio currículum y deberá contemplar diversas temporalizaciones, priorización de objetivos y contenidos.

El rol docente y el equipo de apoyo en la elaboración de las adaptaciones curriculares

Para que las necesidades educativas especiales de los alumnos se contemplen adecuadamente en los proyectos institucionales, en las planificaciones del aula y en las adaptaciones individuales, es fundamental la intervención de todos los maestros y equipos de apoyo en su elaboración. El trabajo conjunto llevará a un mayor entendimiento y a una unificación de criterios que favorecerá la atención de niños con NEE.

Hay una serie de tareas vinculadas con las adaptaciones curriculares que son abordadas tanto por el maestro del grado, como por todo el equipo de docentes de la escuela, o también por el maestro integrador, los profesores especiales y el equipo psicopedagógico del establecimiento, si existiera, o bien del distrito.

En algunos casos es posible delimitar exactamente las funciones de unos y otros, pero en otros casos esto resulta prácticamente imposible porque hay tareas que se superponen o se enfocan simultáneamente.

Lo que todos los profesionales, docentes y equipos que van a abordar el trabajo con alumnos con NEE deben saber es qué contenidos escolares son adecuados y prioritarios para esos alumnos, cómo debe encararse el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué materiales son los más adecuados y qué tipo de apoyo precisan.

Quienes las elaboren deben tener presente que las adecuaciones curriculares pueden establecer las diferencias entre un alumno simplemente presente en el aula o participando activamente e involucrado en la vida escolar diaria. Esa diferencia radica principalmente en ciertas características que debe tener una adecuación curricular:

- Tener sentido: cuál es la meta, qué se pretende enseñar, qué se pretende que el alumno aprenda, cuál es el aspecto relevante.
- Incluir distintas modalidades de enseñanza: tener en cuenta la ocasión, el destinatario y su entorno. Lo que se propone es una intervención pedagógica vinculada al estilo de aprendizaje del alumno.
- Confiar en la potencialidad educativa: esto, vinculado a la psicología del aprendizaje refiere a un sujeto que aprende, un objeto de conocimiento y un docente que tiene algo que hacer al respecto, ya sea acompañar, guiar, sostener, generar entornos aptos.
- Promover enfoques de estudio profundo: que el aprendizaje que se le propone le resulte significativo, que pueda relacionarse con conocimientos anteriores, con experiencias personales previas, que se vincule con sus intereses.
- Identificar a qué tipo de contenidos va dirigida: tratando de dar importancia relevante a los procedimentales (hábitos, destrezas, habilidades, estrategias cognitivas. Trabajar sobre los modos de hacer y proceder para lograr observar, clasificar, interpretar, sintetizar y analizar.
- Tener en cuenta el entorno de enseñanza - aprendizaje: el desafío consiste en generar entornos que ayuden al niño integrado a apropiarse del conocimiento, que le den oportunidades reales de aprendizaje.

Las adecuaciones curriculares individualizan los contenidos de una clase, de una lección y de una actividad y ayudan a crear un encuentro entre el estilo de aprendizaje del niño y el estilo de enseñanza del maestro, poniendo a su disposición las ayudas necesarias

para facilitar este encuentro, ya sean ayudas metodológicas, de materiales, de recursos u otras.

Las adecuaciones curriculares permiten que el niño utilice su actual caudal de capacidades mientras se fomenta la adquisición de nuevas habilidades o aprendizajes generativos. Deben ser tan normales como sea posible y tan específicas como sea necesario, pero bajo la idea rectora que adaptar el currículum nunca es banalizar el currículum. Además deben ser instrumentos coherentes, con criterio de operatividad, para que esa operatividad actúe como antídoto de las utopías. Y deben garantizar a todos los alumnos con NEE experiencias ricas, relevantes, respetuosas y ajustadas a su realidad. Serán lo menos frecuentes posibles y algunas veces transitorias y otras permanentes.

Los alumnos deben encontrar en el currículum abierto y en el contrato de las adecuaciones curriculares que para ellos se elaboren, aquello que justifique su paso por la escuela común, aquello que puedan esperar, solicitar y demandar que les sea brindado.

Por todo lo dicho es evidente que es imposible elaborar adecuaciones curriculares a partir de un modelo para imitar. Es que la individualidad de cada alumno no puede anularse con un modelo acabado ni puede minimizarse en una receta. Ningún instrumento es válido en sí mismo si no se reconceptualiza a la luz de cada realidad, de cada individualidad, que por definición, es irrepetible.

Se hace por lo tanto necesaria la búsqueda de un currículum alternativo con una metodología que favorezca la heterogeneidad, una organización espacio-temporal diferente y una evaluación que, además de contextualizada, analice todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y sea el timón que lo dirija.

Desde esta postura, es necesario un modelo educativo centrado en la escuela como sistema y en la oferta de un currículum único; cuya finalidad sea la de tender puentes cognitivos entre los alumnos y alumnas y el currículum, y desarrollar estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana, que prepare para la vida.

La situación actual del sistema educativo está demandando una didáctica y unos profesionales de calidad que sepan crear ambientes para enseñar a aprender, además de:

- diagnosticar la situación en el aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno y de cada alumna, y las características del proceso de aprendizaje.
- conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza.
- saber simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio para conseguir lo que se pretende.
- saber incorporar las demandas sociales de las personas y de sus familiares culturalmente.
- lograr el equilibrio necesario entre la comprensividad del currículum y la atención a las diferencias individuales.

Para ello se requiere un constante perfeccionamiento del docente, que sea inherente a su propia práctica educativa

De esta manera, el profesional de la educación se convertirá en el artista que sabe crear ambientes múltiples de aprendizaje, y el alumno será el auténtico científico y reconstructor de su propio conocimiento educativo.

No solo se pretende buscar modos distintos y ritmos distintos, sino estilos nuevos de enseñanza que permitan que el profesorado mejore su propia práctica educativa y por ende eleve la calidad de la enseñanza, buscando, permanentemente, una mayor y mejor calidad de vida para el alumno con NEE que transita el currículum en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

CAPITULO 2

Marco Contextual

2.1. LA EDUCACIÓN ARGENTINA. DATOS PARA UN DIAGNÓSTICO

La educación constituye el factor decisivo político, social, cultural y económico de nuestros pueblos. Nos comprometemos a facilitar el acceso a todos los habitantes de las Américas a la educación preescolar, primaria, secundaria y superior; y haremos del aprendizaje un proceso permanente mejorando el acceso a la educación, con equidad, calidad, pertinencia y eficacia. Combatiremos todas las formas de discriminación en el Hemisferio... auspiciando la plena integración a la vida política y económica de las poblaciones vulnerables, respetando las características y expresiones que afirmen su identidad cultural.

*Declaración de Santiago.
II Cumbre de las Américas. Chile 1998.*

La reforma política institucional de los años 90.

Los cambios iniciados en 1989 introducen en un proceso de transformaciones profundas, producto de su inserción en los grandes flujos culturales, sociales, económicos y políticos de la sociedad internacional del fin del siglo. Se trata de un conjunto complejo de alteraciones, cuya continuidad en los resultados depende de la convicción y el esfuerzo empeñado por todos los actores.

La imagen de un Estado excedido en su capacidad de respuesta por la sobrecarga creciente de demandas de una sociedad cada vez más dinámica y compleja, es hoy un dato compartido por las más diversas perspectivas ideológicas.

El cambio es una verdadera mutación estratégica y su protagonista esencial es la sociedad misma que impone condiciones novedosas a sus dirigentes. La recuperación de la democracia en 1983 significó el inicio de una nueva etapa en términos de la participación de la ciudadanía y del papel que juega el Estado en la Argentina.

Las conductas tradicionales de los partidos políticos y la visión que la ciudadanía ha tenido a lo largo de estos años de la actividad política se ha ido transformando. Es así que fueron definiendo nuevas formas de organización y de participación política. Las alteraciones más importantes que se han dado en el universo político nacional se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

globalización e identidad nacional y nueva Constitución Nacional.

Las transformaciones internacionales han dado surgimiento a un nuevo modelo de globalización que sostiene que las distancias entre los países no sólo se han acortado desde el punto de vista de las velocidades de traslado de un sitio a otro sino también por el surgimiento de un nuevo modelo cultural que afecta a la totalidad de los actores involucrados.

El concepto de soberanía nacional está siendo redefinido. Ello se evidencia en la aparición de nuevos conglomerados regionales que abarcan la faz económica pero que también suponen la aparición de nuevas identidades. La unión Europea y el Mercosur (con un nivel aún menor de integración) son dos modelos que prefiguran estas tendencias.

Estas transformaciones se dan en un marco en el que los aspectos tecnológicos, culturales y laborales son afectados fuertemente. La revolución tecnológica a la que se ha asistido en los últimos años supone nuevos paradigmas que influirán en el campo de la

investigación y en los modelos educativos que nuestras sociedades se han dado tradicionalmente para la transmisión de saberes.

En el inicio de los 80 el sistema educativo mostraba un alto nivel de deterioro de su tradicional calidad, producto de la crisis fiscal de las últimas décadas y de políticas que, en algunos períodos, desatendieron las necesidades educativas de la población. Entre los viejos problemas se pueden mencionar: la segmentación del servicio en términos de calidad según la situación socioeconómica o ubicación geográfica de la población. El déficit de escolarización en el nivel secundario (40%) y el alto porcentaje de desgranamiento en el mismo. La falta de actualización de los contenidos de la enseñanza y su desvinculación con las necesidades del mundo del trabajo y con las de una ciudadanía plena.

El retorno a la democracia en 1984 permitió encarar las tareas imprescindibles para iniciar el proceso de cambio.

Una de ellas consistió en generar condiciones para el debate acerca de la crisis educativa y en la construcción del consenso necesario para concertar las principales estrategias de cambio.

Otra fue la discusión pública iniciada en el Congreso Pedagógico Nacional que se celebró entre los años 1986 y 1988 y los debates previos a las sanciones de las leyes específicas del sector.

En conjunto se fue desarrollando la construcción de estrategias que posibilitaran encarar políticas como definiciones de Estado.

Estos datos son importantes para comprender el clima de cambio sobre el que comenzó a desarrollarse la reforma educativa actual.

Pero también es preciso advertir que éste es un momento de transición. El horizonte se dibuja en términos de una nueva era, la "era del conocimiento". Todos los sistemas económicos descansan sobre una base de conocimientos. Todas las empresas dependen de la existencia previa de este recurso, de construcción colectiva. A diferencia del capital, el trabajo y la tierra, aquel es olvidado por economistas y ejecutivos al momento de precisar sus aportes a la producción. Y, sin embargo, este recurso es el más importante de todos.

Pero, además, el conocimiento es el recurso más humano para las sociedades porque posee virtudes intrínsecamente democráticas. A diferencia de los factores tradicionales de la producción (el dinero, la tierra, la fuerza motriz), el conocimiento es infinitamente ampliable. Su utilización no se desgasta sino que, al contrario, produce más conocimiento, tiende a reproducirse. Un mismo conocimiento puede ser utilizado por muchas personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambio, crítica constructiva, diálogo. Todas ellas condiciones propias de una sociedad democrática. De allí que contar con un sistema eficaz que promueva el desarrollo de la ciencia y la técnica se convierta en una necesidad impostergable para un país que busca reinstalarse en el concierto de las naciones contando con una voz legitimada para ello.

Una "sociedad del conocimiento" se perfila como una forma social superadora de las actuales, siempre y cuando el conocimiento sea un bien disponible para todos.

Este es el desafío de la nueva sociedad a construir. Mucho conocimiento, ciencia y tecnología al alcance de todos, distribuidos de manera tal que se garantice igualdad de oportunidades y posibilidades.

A lo largo de la historia de la humanidad, el instrumento más potente para lograr un crecimiento sostenido ha sido el desarrollo de los sistemas científicos y educativos. Ellos son los que posibilitan la ruptura de círculos viciosos de la pobreza y la marginación ya que son los determinantes fundamentales de los sistemas productivos vigorosos que generan una alta

capacidad de empleo. y desde allí, el acceso de todos los ciudadanos de una nación a los bienes materiales y culturales que la sociedad ofrece.

Para alcanzar este objetivo se debe contar con un sistema educativo y de ciencia y tecnología que sea el encargado de garantizarlo, al cual toda la sociedad le dé no sólo el mandato de hacerlo sino también los recursos para lograrlo.

2.1.1. El marco normativo de la transformación educativa

La Ley Federal de Educación

La República Argentina tiene vigente desde abril de 1993 una Ley Federal de Educación que reorganiza el sistema nacional de educación, desde el Jardín de Infantes hasta el nivel superior. Las novedades que incluye la Ley se resumen en los siguientes aspectos:

- ▶ Construye un sistema que contiene todos los niveles, las distintas provincias y la gestión estatal y privada.
- ▶ Es general porque abarca la educación formal y no formal; la educación común y la especial; la de los niños, jóvenes y adultos, incluyendo la formación tecnológica y artística.
- ▶ Extiende la obligatoriedad a 10 años, incluyendo el Jardín de Infantes para niños de 5 años y los 9 años de la Educación General Básica.
- ▶ Jerarquiza el espacio de los consensos en un país federal, estableciendo la necesidad de acordar políticas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, la instancia que reúne a la máxima autoridad educativa de las veintitrés provincias argentinas y la Ciudad de Buenos Aires¹, presididas por el Ministerio de Educación de la Nación. Como tal, lo convierte en la instancia máxima de coordinación de las políticas educativas y de la concertación de las estrategias que conforman un Sistema Educativo Nacional integrado, sin discriminaciones y ni exclusiones.
- ▶ Se incorpora un título acerca de la gratuidad y la asistencialidad, diferenciando la gratuidad, que es para todos, de la asistencia específica, destinada sólo a niños y adolescentes de sectores sociales desfavorecidos o pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas.
- ▶ De pautas para la célula básica del sistema educativo, que es la escuela, y para organización de la comunidad educativa de la que se nutre y a la que debe servir.
- ▶ Establece el cumplimiento de contenidos curriculares básicos comunes para todo el país como garantía de calidad, equidad y unidad nacional.
- ▶ Introduce por primera vez la evaluación de la calidad de la educación, aspecto innovador y uno de los principales instrumentos para mejorar el Sistema Educativo Argentino.
- ▶ Crea la Red Federal de Formación Docente Continua, estableciendo un sistema único y moderno de formación docente para todos los niveles escolarizados y un circuito permanente de recalificación profesional para todos los docentes.

¹ A partir de 1996 y cumpliendo con lo establecido por la nueva Constitución Nacional, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires pasó a ser el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Goza de un régimen de gobierno similar al resto de las provincias de la República pero tiene limitaciones específicas por ser sede de las autoridades nacionales.

- ▶ Establece un incremento general del presupuesto educativo hasta superar el piso del 6% del PBI e incorpora normas para el desarrollo armónico del Sistema Educativo Nacional referido a la obligación del Ministerio Nacional de compensar desequilibrios educativos regionales, solucionar emergencias educativas, enfrentar situaciones de marginalidad, o poner en práctica experiencias educativas de interés nacional.

Ley de Educación Superior y sus modificaciones

La Ley 24.521 es un marco regulatorio amplio para todas las instituciones de nivel superior (universitarias y no universitarias). Sus rasgos más salientes son:

- ▶ Se asigna a las provincias la responsabilidad por la educación superior no universitaria y se definen pautas para orientar el desarrollo futuro de las instituciones.
- ▶ Se establece que es responsabilidad del gobierno nacional velar por la calidad de la oferta educativa de las instituciones universitarias públicas y privadas.
- ▶ Se fija el alcance de la autonomía universitaria y sus garantías.
- ▶ Se crea un sistema de evaluación institucional que contempla la autoevaluación y la evaluación externa, creándose una entidad estatal, autónoma e independiente del gobierno, llamada Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- ▶ Los títulos de grado universitario acreditarán la formación recibida y habilitarán para el ejercicio profesional, salvo en las profesiones que pudieran poner en riesgo la salud, seguridad, derechos o bienes de los habitantes, entonces se requerirá la acreditación de las carreras por la CONEAU.
- ▶ Se establecen exigencias mínimas de rendimiento académico para conservar la regularidad como estudiante y para formar parte del gobierno de la institución.
- ▶ El gobierno de las universidades debe contemplar: a) que los órganos colegiados estén compuestos en un 50%, por lo menos, por el claustro docente y b) que los estudiantes que lo integren deber ser alumnos regulares y haber cumplido al menos el 30% de su plan de estudios.
- ▶ Se definen los roles del gobierno nacional en materia de planeamiento, financiamiento y evaluación y se rescata el papel de los organismos de coordinación universitaria existentes.
- ▶ Se determinan las causales y condiciones de intervención para las universidades nacionales, la cual sólo puede ser ordenada por el Congreso de la Nación.
- ▶ Se señala que se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario.
- ▶ Se levanta la prohibición que existía para el cobro de aranceles en los estudios de grado siendo potestad de cada universidad el cobro o no de los mismos.

En abril del 2002 se sanciona con fuerza de Ley una modificación registrada como Ley 25.573, mediante la cual se contempla la problemática de la discapacidad en dos sentidos: en lo referente al alumnado con discapacidad y respecto a la incorporación de la temática de la discapacidad en la currícula de las carreras de educación superior.

En los artículos 1 y 2 se realiza la siguiente modificación:

⇒ Al Estado le cabe la responsabilidad de la prestación del servicio de educación superior de carácter público y reconoce y garantiza el derecho a cumplir este nivel a todos los que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requerida, **garantizando la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.**

Las personas con discapacidad, durante **las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.**

En el artículo 3 y 4 se modifican los artículos 28 y 29 de la Ley 24.521 de Educación Superior quedando redactados de la siguiente manera:

⇒ Artículo 3: Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, **atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.**

⇒ Artículo 4: Las instituciones universitarias **tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones: formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.**

El marco normativo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT)

La programación de la política sobre Ciencia y Tecnología se pretende que sea un eficiente soporte del Gabinete Científico Tecnológico (GACTEC), elaborando y elevando las propuestas de política científico-tecnológicas. Se reemplazan así los mecanismos tradicionales de planificación centralizada por modalidades basadas en la determinación de prioridades regionales y provinciales. Para determinar las prioridades a nivel regional, se ha creado un Consejo Federal de Ciencia y Tecnología -COCEFyT-, agente principal del diseño de una política federa, que es presidido por el propio Secretario de Ciencia y Tecnología e integrado por los máximos responsables del sector de las 23 provincias y de la ciudad de Buenos Aires.

En el nivel de ejecución se encuadran las instituciones que realizan predominantemente actividades de desarrollo científico tecnológico. Al respecto pueden distinguirse claramente dos grupos de instituciones. Uno representado por el sistema universitario y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), más orientado a la investigación científica y a la formación de investigadores, con una amplia cobertura en todas las áreas del conocimiento científico. Otro, compuesto por los organismos tecnológicos de corte sectorial. Esta distinción no significa que en el primer

grupo no haya emprendimientos de carácter tecnológico sectorial y que en el segundo grupo no realice investigación básica.

Estos organismos de investigación también efectúan, en mayor o menor grado, actividades promocionales. CONICET y las Universidades Nacionales, por ejemplo, conceden becas de doctorado y otorgan financiamiento a la investigación, sobre todo básica.

El Pacto Federal Educativo para el financiamiento educativo

El cumplimiento del artículo 63 de la Ley Federal de Educación, el 11 de septiembre de 1994, se suscribió el Pacto Federal Educativo que en agosto de 1997 se convirtió en Ley N° 24.856.

Los objetivos del financiamiento son:

- ▶ Generalizar la capacitación docente acorde con la transformación educativa en curso.
- ▶ Erradicar los establecimientos educativos precarios.
- ▶ Expandir la matrícula (escolarización de niños y adolescentes desde los 5 a los 17 años).
- ▶ Adecuar la capacidad edilicia y el equipamiento a la nueva estructura del sistema.

Nueva estructura del sistema educativo

La nueva estructura del sistema educativo permitió la concreción de un proceso de profundas transformaciones en el campo de la educación, signado por una serie de ideas-fuerza que son:

- a) Equidad y calidad. Un sistema educativo que aumente las oportunidades de un aprendizaje de calidad para todos.
- b) Descentralización y participación. Un sistema educativo federal definido desde la unidad escolar.
- c) Excelencia académica. Un sistema que permita contar con los mejores y más actualizados contenidos para todos.
- d) Transformación organizacional. Un modelo alternativo de organización y gestión dinámico, flexible y efectivo.

Para llevar adelante los cambios se eligió la estrategia de la simultaneidad, es decir, se construye la posibilidad del largo plazo a partir de las señales claras dadas en el corto plazo. También se opta por una estrategia de transformación masiva, gradual y permanente; que

atienda diferentes necesidades institucionales y provinciales. Ello implica un ritmo en la expansión de los cambios que es graduado por las autoridades locales pero se tomaron los recaudos para resguardar la unidad nacional. Por eso se acordó un proceso gradual de implementación, iniciado en 1993 y progresivo hasta el 2.000, dando especial atención a los requerimientos de las provincias, debido a sus diferencias sociales y económicas. Esta lógica se reproduce en cada provincia, allí las escuelas, a partir de mínimos obligatorios, eligen alternativas para graduar su ritmo.

La aplicación de la nueva estructura propuesta por la Ley Federal

La Ley Federal de Educación transforma la estructura de siete grados de escuela primaria (desde los 6 años), y de cinco de escuela secundaria, en una nueva organización, que se inicia a los 3 años de edad siendo obligatorio el último curso del nivel inicial, continúa con nueve años de Educación General Básica y termina con tres años de Educación Polimodal. Establece 10 años de obligatoriedad: el último nivel inicial (para niños de 5 años) y los nueve de la EGB.

La EGB se divide en tres ciclos de tres años cada uno, con características curriculares, pedagógicas y organizativas claramente definidas.

La Educación Polimodal incluye dos tipos de formación. En primer lugar una Formación General de Fundamento que se traduce en Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) que aseguran la adquisición de un núcleo de competencias básicas a todos los estudiantes. Estos contenidos representan aproximadamente el 50% de la carga horaria del nivel.

En segundo lugar, una Formación Orientada que se manifiesta en Contenidos Básicos Orientados (C.B.O.) que contextualizan y profundizan los C.B.C. en diferentes campos del conocimiento y del quehacer social y productivo. Los C.B.O. representan aproximadamente el 30% de la carga horaria del nivel y se articulan con Contenidos Diferenciados que serán definidos por las instituciones en torno a proyectos que vinculen la escuela con su entorno.

La Formación General de Fundamento junto con la Formación Orientada permiten configurar cinco modalidades: Ciencias Naturales Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; Comunicación, Artes y Diseño.

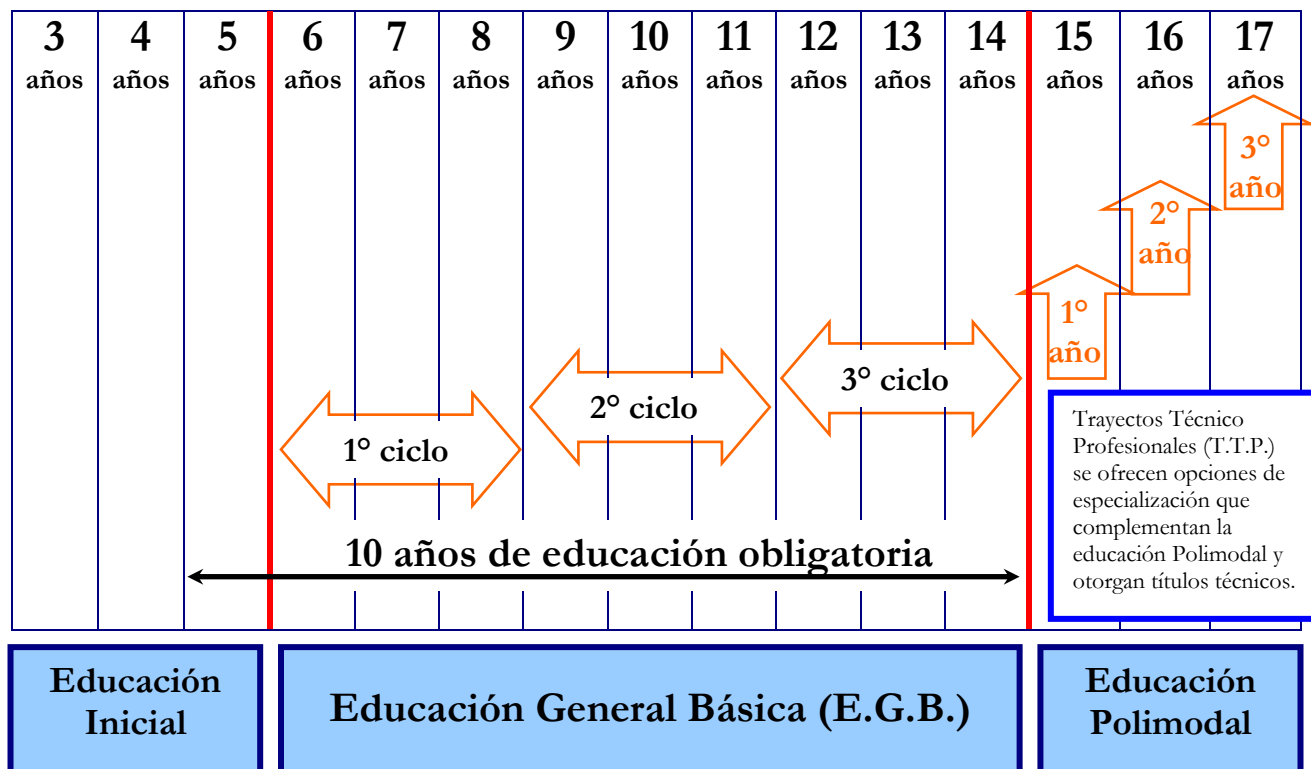
En paralelo con el Nivel Polimodal, las escuelas pueden ofrecer un Trayecto Técnico-Profesional (TTP) que habilita para tareas laborales específicas. Según su profundidad y duración, que puede llegar a ser un contraturno completo y hasta un año más de estudios, este circuito habilita para el título de "técnico". Éste no se reserva a las ocupaciones relacionadas con el sector industrial sino también a los servicios y a todo otro tipo de tarea que requiere de aptitudes y destrezas complejas.

El acuerdo del Consejo Federal de Educación fija una meta temporal a este proceso, dejando a cada provincia la decisión del inicio y del ritmo de aplicación. En virtud de este acuerdo, la nueva estructura académica debe regir en forma completa en el año 2.000.

La puesta en marcha de los cambios en las escuelas comenzó, de manera masiva, en marzo de 1996 con la transformación del último año del Nivel Inicial (sala de 5 años) y de los tres primeros años (primer ciclo) de la Educación General Básica; en 1997 algunas provincias agregaron el segundo ciclo y otras las primeras exigencias del tercer ciclo.

El tercer ciclo de la Educación General Básica es el espacio más innovador y el principal desafío de la nueva estructura. Por primera vez en la Argentina se da respuesta a

un sujeto de aprendizaje no contemplado anteriormente: el púber, cuya característica central es que deja el pensamiento concreto para abrirse al pensamiento abstracto. Este tercer ciclo es el campo específico para un sujeto de aprendizaje distinto. Se pretende un egresado que piense por sí mismo, resuelva problemas, sea crítico frente a las circunstancias y participe.



La transformación curricular

La renovación de los contenidos educativos es un proceso imprescindible y urgente que se ha encarado como uno de los primeros pasos de la transformación.

Acompañando un sistema educativo descentralizado pero articulado, los contenidos de la educación argentina se organizan en tres niveles de adecuación:

- ▶ Contenidos Básicos Comunes (CBC): que se aprueban en el Consejo federal de Cultura y Educación y son obligatorios en toda la Nación.
- ▶ Diseños Curriculares Provinciales: adecuan los CBC a las realidades regionales, establecen la secuencia y el ordenamiento de los contenidos, definen la metodología de enseñanza y explicitan los criterios de promoción y acreditación. Rigen en cada provincia.
- ▶ Proyecto Educativo Institucional (PEI): supone la formulación de un proyecto propio de cada institución. Garantiza y enriquece lo establecido en los niveles nacional y provincial impulsando, a su vez, la correspondiente evaluación y revisión. Este nivel enmarca también los proyectos de aula desarrollados por cada docente.

Saber, saber razonar, saber hacer y saber ser, organizan la propuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades personales y sociales que la escuela debe promover para permitir a los jóvenes participar como miembros plenos de la sociedad.

Este aspecto se orienta a lograr una transformación profunda del conocimiento. Se incorporan nuevos enfoques (I+D, Investigación y Desarrollo), campos (como el área de Tecnología desde el Nivel Inicial) y los aportes de nuevas disciplinas (como Economía, Sociología, Informática). Ello en el marco de la generación de "competencias básicas" en los alumnos.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93, se definieron los diferentes aspectos que hacen a su implementación, cuyo organismo de consenso y acuerdos es el Consejo Federal de Cultura y Educación (organismo representado por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación y los Ministros de Educación Provinciales y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

La Ley obliga a reemplazar el objetivo referido a producir Lineamientos Curriculares Básicos Comunes por el de producir **Contenidos Básicos Comunes**, en adelante denominados **C.B.C.**. Estos C.B.C. son el conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza en todo el país y que se concertaron en el Consejo Federal de Cultura y Educación, dentro de los lineamientos de política educativa nacional. Podríamos decir que constituyen la matriz básica para un proyecto cultural-nacional, a partir del cual cada jurisdicción actualiza sus lineamientos o diseños curriculares, que a su vez, darán lugar a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales. (3° nivel de concreción curricular).

Los fundamentos de los C.B.C. explicitan el por qué enseñar y aprender desde concepciones filosóficas, antropológicas, sociológicas y epistemológicas. Son las fuentes del proyecto educativo. Tienen como centro la búsqueda del mejoramiento de la condición y calidad de vida de todas las personas. Enmarcan las tendencias deseadas de desarrollo ético, político, social, económico científico y tecnológico, en la política federal y en las específicas de una provincia o del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Son políticos en términos de enunciados de principios rectores y en términos de estrategias en juego y son los suficientemente amplios y consensuados como para facilitar la existencia de proyectos educativos de largo plazo, que trasciendan la acción de una gestión de gobierno.

Se convierten en una herramienta estratégica para permitir la organización de un sistema descentralizado e integrado que respete las realidades diversas y el sentido de Nación. Constituyen el 1° nivel de concreción curricular.

Fueron aprobados el día 29 de noviembre de 1994 en la XII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal, por Resolución N° 39/94.

Fue una tarea participativa y sin precedentes en la historia de la Educación argentina, que se vio potenciada por la elaboración de los diseños provinciales y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y por el proyecto pedagógico propio de cada escuela, elaborado por todos los integrantes de la comunidad educativa.

Los procedimientos y circuitos para acordar los C.B.C. contemplaron tres momentos de trabajo: acuerdo preliminar, divergencia necesaria y convergencia imprescindible. Estos tres momentos estuvieron presentes en el tratamiento de los C.B.C. en los circuitos técnicos, tanto federales como nacionales.

Los C.B.C. se orientan a la formación de **competencias**, referidas a las capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran

variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Se acordaron competencias educativas en aspectos que hacen al desarrollo ético, socio-político-comunitario, del conocimiento científico tecnológico y de la expresión y la comunicación.

A su vez los C.B.C. se apoyan en un concepto amplio de **contenidos educativos** que pueden, entre otras alternativas, discriminarse en conceptos, procedimientos, y métodos, valores, normas y actitudes.

Para la selección, organización y formulación de los C.B.C. se sugieren 8 criterios:

- Significatividad social.
- Extensión y profundidad.
- Integración y totalización.
- Articulación horizontal y vertical.
- Actualización.
- Apertura.
- Jerarquización.
- Claridad y sencillez.

Los C.B.C. aspiran a que los niños y niñas argentinos aprendan a:

- *Ser persona y sujeto social.*
- *Saber respetar y valorar el orden constitucional y la vida democrática.*
- *Saber defender los derechos humanos y conservar el medio ambiente.*
- *Saber razonar y actuar normalmente.*

Los C.B.C. para la E.G.B./Primaria, aparecen en **capítulos**, los que constituyen una forma de organización de los contenidos a partir de su pertenencia a determinados campos científicos o culturales. Los capítulos son: Lengua - Matemática - Ciencias Naturales - Ciencias Sociales - Tecnología - Educación Artística - Educación Física y Formación Ética y Ciudadana.

Dentro de cada capítulo, los C.B.C. se presentan agrupados en **bloques**, los que proponen la organización de **contenidos** teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas. Cada bloque posee un nombre que enuncia el **eje temático** alrededor del cual se organizan esos contenidos. Estos serán: los conceptos propios de cada disciplina, los procedimientos, las actitudes y los valores vinculados con esos conocimientos.

Formalmente, cada capítulo de los C.B.C. consta de una Introducción en la que se fundamenta la inclusión de los C.B.C. respectivos; una Propuesta de Organización en la que se da cuenta de la estructuración por bloques elegida para representar los C.B.C.; una

Propuesta de Caracterización de esos bloques; una Propuesta de Alcances de los C.B.C. por bloques y por ciclos de la E.G.B. y la Documentación de Base.

La propuesta de Caracterización incluye para cada bloque:

- Una síntesis explicativa de los contenidos y su gradualidad.
- Las expectativas de logro que expresan las competencias que se espera que logren los alumnos
- al finalizar la E.G.B.
- Las vinculaciones del bloque con los otros capítulos de los C.B.C.

Un nuevo modelo de organización y gestión

La Ley Federal de Educación propone como eje del cambio a la escuela en su conjunto. Se promueve una transformación integral de la institución escolar.

La unidad escolar es considerada el eje de la transformación, se construye así un modelo escolar que reafirma el compromiso de lograr aprendizajes concretos, apoyados en una nueva propuesta de aula. La escuela debe enseñar a conocer y a saber hacer.

A partir de los nuevos modelos de gestión, se han logrado cambios:

en el aula

- ▶ trabajos grupales variados según distintos criterios
- ▶ nueva distribución de los tiempos y los espacios.
- ▶ utilización de diversas fuentes de información.
- ▶ trabajo más autónomo de los alumnos.
- ▶ propuestas de integración de áreas en proyectos articulados.

en las escuelas

- ▶ trabajo en equipos de docentes
- ▶ elaboración participativa de proyectos institucionales
- ▶ acompañamiento personalizado a los docentes
- ▶ disminución significativa de las tareas burocráticas
- ▶ gestión democrática con indicadores de logros.

en la supervisión

- ▶ apoyo a la capacitación docente
- ▶ manejo ágil y democrático de la información
- ▶ trabajo en equipo de supervisores
- ▶ acompañamiento personalizado a los docentes y directivos
- ▶ gestión de recursos para facilitar la tarea de enseñanza.

Políticas compensatorias

Mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje fue la estrategia escogida por la Argentina, coincidente con las recomendaciones de la Conferencia Mundial "Educación para Todos" realizada en Jomtien, Tailandia, para combatir las desigualdades educativas. El Plan Social Educativo se orienta a los recursos materiales y financieros y a la asistencia técnica, expresada en orientaciones de gestión institucional y de capacitación.

Garantizar la permanencia del alumno en el sistema educativo es función de las políticas compensatorias.

Se trabaja a partir de tres programas:

- ▶ Programa I: Educación para Todos.
- ▶ Programa II: Mejoramiento de la Infraestructura Escolar.
- ▶ Programa III: Programa Nacional de Becas Estudiantiles.

La formación y la capacitación de los docentes

La Ley 24.195 establece un nuevo modelo de formación docente. La formación docente continua destinada a todos los niveles y modalidades, abarca:

- ✓ formación de nuevos docentes para distintos niveles y especialidades;
- ✓ perfeccionamiento de docentes en ejercicio;
- ✓ capacitación de docentes para el ejercicio de otros roles, en diferentes campos de desempeño institucional;
- ✓ investigación pedagógica que apunte al análisis de los problemas emergentes de las prácticas escolares.

Estas funciones exigen una institución especializada, los Institutos de Formación Docentes, capaces de asumir todas estas tareas y de generar un proyecto académico específico. A partir de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación acerca de la formación docente continua, las instituciones de formación docente desarrollarán las siguientes funciones fundamentales y articuladas entre sí:

- ✓ formación docente inicial para los diferentes niveles y modalidades;
- ✓ capacitación, perfeccionamiento y actualización docente;
- ✓ promoción y desarrollo de la investigación educativa.

La formación docente inicial es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias, propias del ejercicio profesional en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa formar un docente capaz de:

- ✓ posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos de alumnos en contextos específicos;
- ✓ participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativos propios de la gestión de las escuelas.

Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ser docentes. La capacitación permite adecuarse al ejercicio de la profesión. El perfeccionamiento profundiza los conocimientos y construye herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización completa aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos.

Están, en consecuencia, fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.

2.1.2. Datos estadísticos

El Sistema Educativo Formal Argentino excluyendo el Universitario, atiende a 9.703.056 alumnos. Existen 1974 unidades educativas que imparten educación especial. Se entiende por Unidad Educativa: al proyecto educativo organizado en un establecimiento para impartir educación en torno a un mismo tipo de educación (común, especial, adultos y artística y a un determinado nivel de enseñanza)

En cambio, bajo la denominación de Establecimiento Educativo que hay 1242 de Educación Especial, se hace referencia a la unidad organizacional básica del sistema con dirección propia y cuya finalidad es la prestación del servicio educativo a la sociedad.

Cuenta con planta orgánica funcional aprobada y con la asignación presupuestaria correspondiente.

Respecto a la cobertura oficial en Educación Especial tenemos:

Nivel Inicial:

Escuelas Estatales: 630

Gestión Privada: 174

Total de Servicios: 804

EGB:

Estatil: 904

Gestión Privada: 266

Total de Servicios: 1170

Nivel Post Primario / EGB / Formación Profesional:

Estatil: 578

Gestión Privada: 195

Total de Servicios: 773

Porcentaje de alumnos atendidos por gestión estatal en los diferentes niveles:

Nivel Inicial:

Estatal: 67,68%
Gestión Privada: 32,32%

EGB:

Estatal: 80,53%
Gestión Privada: 19,47%

Post Primario o EGB / Formación Profesional:

Estatal: 76%
Gestión Privada: 24%

Alumnos Integrados: 16.275

Nivel Inicial: 2.269

Primario / EGB: 13.184

Medio: 626

Datos Fuente: Red Federal de Información . Relevamiento 1998. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

2.2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ARGENTINA

La sociedad educa a sus miembros.

Toda sociedad educa, incluso antes que existieran las escuelas y sus sistemas de administración educativa. Las creencias y la cultura de una sociedad forma parte de la Educación.

Hay sociedades más solidarias, cooperativas e inclusivas que otras, que presentan convicciones individualistas, competitivas y discriminaciones excluyentes.

Eliseo Guajardo Ramos.1998.

Una visión de su evolución y desarrollo

Las Educación Especial se desarrolló en nuestro país recibiendo principalmente la influencia europea. En primer lugar predominó la concepción religiosa que apelando a la caridad aseguraba la atención y protección de las personas con discapacidad.

El avance del positivismo, desde mediados del siglo XIX, con su concepción de fe laica en el progreso de la ciencia y de esta en su potencial para curar, influye hasta la actualidad.

Desde los años 70 del siglo pasado, comienzan a aplicarse concepciones que se sustentan en una fundamentación pedagógica y que se convive con la visión anterior, sin predominar sobre ellos.

La Educación Especial tiene entre nosotros una larga historia, existe consenso en admitir que la primera creación de un servicio de educación especial fue el destinado a sordos nacidos en el año 1885. Luego fue seguido de la creación de una escuela de ciegos en 1887 y, en 1902 se propuso la creación de clases especiales en escuelas comunes, para apoyar a los niños con dificultades de aprendizaje. En 1912, basándose en la necesidad de brindar espacios al aire libre y vida sana, se crearon las escuelas para niños débiles y comienza así la preparación de los docentes para dar lugar al proyecto de creación de clases diferenciales dentro de las escuelas comunes, que se pone en marcha en 1929 en ochenta establecimientos.

En 1934, la Dra. Carolina Tobar García, desde una visión integradora, propuso contemplar las perspectivas médicas, psicológicas y educativas. La subordinación de la educación especial al modelo médico culmina en 1948 con la creación de la Dirección de Sanidad Escolar de la cual pasaron a depender las unidades escolares de educación especial.

En ese año también se crean las escuelas hospitalarias y domiciliarias. Fue recién en 1972 que se crea la Dirección Nacional de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Justicia; esto indica el grado de autonomía que comenzaba a exigir la perspectiva pedagógica que iba cimentando un nuevo paradigma. En 1993, al federalizarse la estructura educativa nacional pasan a las provincias los cuarenta y seis servicios educativos especiales nacionales.

El desarrollo de la educación especial de las provincias fue ligado a los recursos y necesidades, pero siguiendo un camino paralelo en la creación de sus propios sistemas e instituciones.

Algunas de las ofertas provinciales se destacaron por su desarrollo y calidad científica, tenemos a Córdoba y Buenos Aires que marcaron un hito muy importante en la historia de la educación especial.

La Educación Especial en la Argentina tuvo un significativo desarrollo a partir de 1950, paralelamente a la extensión y mayor diversificación de servicios según las distintas categorías de dificultades que presentaran los niños, fueron creándose los Profesorados Especializados. Salvo contadas excepciones, estos profesorados no dependen de las universidades, sino del nivel terciario no universitario de educación.

Las escuelas especiales cuentan con equipos técnicos interdisciplinarios que si bien surgieron desde una visión médica de la escolarización de niños y jóvenes con discapacidad, hoy adhieren a un paradigma renovado donde la vinculación con los aspectos pedagógicos les han creado la necesidad de renovar sus funciones y roles.

La Educación Especial y los nuevos paradigmas

La Legislación Argentina, especialmente la Constitución Nacional y la Ley Federal de Educación, se han hecho cargo de las nuevas necesidades sociales, considerando como objetivo primordial de sus acciones, la integración escolar, vista esta como un asunto de derechos humanos.

La redefinición de la Educación Especial dentro del proceso de transformación de la educación general, implica la consideración de la problemática de las necesidades educativas especiales, a partir de una visión de la educación para la diversidad, y de nuevas herramientas pedagógicas didácticas, que permitan construir propuestas adaptadas a las necesidades de los alumnos con nuevas estructuras.

Hoy se define la Educación Especial como "un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico para personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados" (Documento Marco para la Educación Especial. 1998. Ministerio de Educación de la Nación).

Los servicios educativos para personas con necesidades educativas especiales están constituidos por:

- Servicios de atención y educación temprana.
- Escuelas especiales.
- Servicios para la formación laboral.

La educación especial atiende una población aproximada de 97.397 alumnos en todo el país distribuidos en los niveles de estimulación temprana, inicial, primario, de formación laboral e incluye también los alumnos integrados (fuente Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Datos 1999. Información provisoria y parcial).

De acuerdo a estos datos, los alumnos de la educación especial representan aproximadamente el 1% del total de alumnos. Se registra una proporción parecida si se compara la cantidad de alumnos de la educación especial en edad preescolar con los de nivel inicial (1,02%) y los de educación primaria común (1,11%) con los de educación especial de 6 a 14 años. Los porcentajes mencionados tienen una variabilidad que va del 0,55% al 1,80% según las provincias.

Existen en la actualidad 2.203 servicios educativos que imparten la educación especial. La oferta de gestión privada representa un 25% del total de los servicios. El Estado se hace cargo del 75% restante.

La Educación Especial está sustentada en el trabajo de 25.450 docentes, de los cuales 1.098 son directivos. Esto implica que hay 3,82 alumnos promedio en todo el sistema, por cada docente, 88,70 alumnos promedio por cada directivo, y que cada director coordina una media de 23,17 docentes.

Los docentes integradores del nivel inicial y primario se hacen cargo de 8,72 alumnos cada uno.

Los maestros de educación especial primaria (excluyendo los talleres) tienen una media de 8,13 alumnos a su cargo.

No todas las escuelas cuentan con equipos técnicos. La constitución de estos equipos técnicos capacitados y con posibilidades de atender las necesidades de la población tanto de educación común como especial, y fundamentalmente a los niños con necesidades educativas especiales, debe ser una de las premisas de la transformación educativa en este régimen.

Tanto unidades educativas como alumnos y docentes se distribuyen desigualmente en las provincias por razones históricas o por razones económicas. Muchas de estas instituciones fueron recientemente transferidas a las respectivas jurisdicciones por lo que todavía conservan características propias de las escuelas que antes eran parte de la desaparecida Dirección Nacional de Educación Especial.

La educación especial está cubriendo una franja pequeña, de menos de la mitad de la población que debería atender.

La distribución de sus servicios es muy desigual, casi la mitad de sus alumnos pertenecen a la provincia de Buenos Aires o se concentran en las grandes ciudades.

Aproximadamente, 60% de la matrícula cursa en el nivel primario especial.

Los alumnos integrados a la educación común son el 15% (inicial y primaria), no hay registro de los alumnos integrados en enseñanza media y superior, aunque puede inferirse que su número es ínfimo.

Es baja la proporción de alumnos que tienen cobertura en estimulación temprana (4,7%), lo que habla del déficit de políticas de prevención primaria y secundaria.

Es notoria la ausencia en algunas jurisdicciones, de atención temprana o algunas modalidades de educación para nivel inicial, primaria, talleres o integración.

La mayor proporción de problemática atendida es de deficientes mentales.

2.2.1. Estrategias para la Renovación

La puesta en marcha de una política para potenciar la educación especial, en los marcos de la transformación educativa desde 1993, requerirá que las provincias y la Ciudad de Buenos Aires dispongan de planes estratégicos, acordados entre los diferentes sectores educativos, y otros ámbitos de la comunidad, que de acuerdo a la realidad, establecerán líneas de acción teniendo en cuenta la necesidad de:

► Redefinir los roles y funciones de la educación especial

- Definir a la educación especial pedagógica y administrativamente de manera que resalte su condición de continuo de servicios, evitando su disociación de la educación general. Deberá tenerse en cuenta que tendrá que apoyar a alumnos en todos los niveles del sistema e interactuar con otros sectores de servicios y de la comunidad.
- Establecer normativas de funcionamiento flexibles que prioricen la articulación entre los distintos servicios y actores del sistema, regulando sus relaciones. Se trata de establecer los marcos de intervención de cada uno de los actores (de educación especial, común, equipos interdisciplinarios, otros equipos de apoyo, programas especiales, etc.), y las instancias de vinculación y trabajo conjunto entre ellos. En muchos casos será necesario redefinir los roles y funciones de los equipos interdisciplinarios, los servicios de apoyo a la educación común y los servicios educativos de la educación especial en los términos de los Acuerdos Marco.
- Revisar las normativas de ingreso y permanencia de los alumnos en la educación común y especial a efectos de favorecer los procesos de integración. Se impone flexibilizar las condiciones para que todos los alumnos puedan beneficiarse con los recursos que debe brindar la educación especial, favoreciendo su permanencia en el sistema educativo.
- Dictar normas específicas para la integración escolar, estableciendo los requisitos y procedimientos para hacerla efectiva, así como el grado de autonomía del equipo docente para la realización de las adaptaciones curriculares. Implica establecer las condiciones para realizar la evaluación pedagógica de las necesidades educativas especiales, las metodologías para el seguimiento y evaluación del proceso de cada alumno, los elementos de registro que deberá llevar cada uno de los actores, la forma en que se propiciará la participación de los padres en el proceso, el grado y alcance de las adecuaciones curriculares que podrá establecer el equipo docente, los criterios para la evaluación y la acreditación de los aprendizajes, etc.
- Fortalecer los equipos intermedios de conducción (supervisores y directores) del sistema educativo, a fin que, desde un trabajo conjunto, se integre el desarrollo de los proyectos institucionales en proyectos intersectoriales, interinstitucionales, e interáreas. El tratamiento de la diversidad impone la precondition del compromiso institucional, expresado a través de los PEI. La supervisión y coordinación de estos proyectos con otros más abarcativos potenciará las posibilidades de la inclusión y la atención de las necesidades educativas especiales. El aprovechamiento de los sistemas de supervisión ya instalados, a través de la asignación de compromisos y responsabilidades en relación con la retención e inclusión de las escuelas, puede resultar un recurso de gran potencia.
- Prever instancias organizativas para la asistencia y asesoramiento permanente y diferenciado en función de las necesidades de recursos especiales para la inclusión en la educación común y en las escuelas de educación especial, promoviendo instancias provinciales o regionales como centros de recursos y desarrollo curricular. Se deberá tener en cuenta que la amplia gama de necesidades especiales a satisfacer requerirá de respuesta específicas muy disímiles y diversificadas.

- ▶ **Redistribuir y generar los recursos humanos y materiales que apoyen a la educación general, teniendo en cuenta la ampliación del campo de la educación especial.**
- Establecer y/o desarrollar políticas preventivas a través de la multiplicación de servicios de atención y educación temprana. Para ello es necesario concertar planes de acción con otros sectores involucrados, especialmente los de salud y acción social, basados en el relevamiento de los sectores de población en riesgo, y la detección precoz que se realiza en diversos servicios.
- Estimular la matriculación y permanencia de todos los alumnos en las instituciones comunes y, el pasaje de los alumnos, de las escuelas especiales a las comunes, en la medida que se logren adecuadas condiciones de inclusividad. Es posible realizar acciones concurrentes para este objetivo:
 - Dictar normativas para que la matriculación inicial de todos los alumnos se realice en la educación común, brindando los apoyos necesarios para garantizar una educación de calidad. (Previsto para el nivel inicial obligatorio por la Ley Federal de Educación, art. 29, inc. e). Hacer extensiva esta disposición a la EGB.
 - Apoyar los proyectos institucionales que implican una reconceptualización de la función de la educación especial, un pasaje significativo de alumnos hacia la escolaridad común y/o el mundo del trabajo y la redefinición de la matrícula que atiende ampliando la cobertura a niños con necesidades educativas especiales antes no escolarizados.
 - Coordinar con diversos proyectos y programas que se orienten a los mismos objetivos.
 - Programar el pase de los alumnos caratulados como "retardo mental leve" y otras clasificaciones patológicas leves a los establecimientos de educación común, cuidando que en estas instituciones existan las condiciones de inclusividad que garanticen una educación de calidad.
 - Disponer de centros de recursos y equipos de apoyo para garantizar la retención de todos los alumnos en los establecimientos comunes brindando educación de calidad. Realizar diagnósticos que permitan identificar zonas o regiones de riesgo socio-pedagógico y programar acciones de intervención selectiva en estas áreas, para optimizar el uso de los recursos.
- Redistribuir a los docentes que atienden a los alumnos caratulados como "deficientes mentales leves" y otros que se vayan integrando, para constituir los servicios de apoyo a la educación común y a la comunidad, previa capacitación.
- Crear las condiciones de calidad en las instituciones comunes a efectos de hacerlas más inclusivas. Proponer la inclusividad como una de las características esenciales para medir la calidad educativa de las instituciones.
- Brindar oferta educativa a los alumnos con necesidades educativas más complejas (multidiscapacitados, patologías o secuelas de grado grave o profundo, etc.). Para ello se requiere detectar los alumnos potenciales que probablemente estén fuera del sistema educativo, prever los recursos especiales que serán necesarios y capacitar adecuadamente al personal que se hará cargo de su escolarización.




- Transformar los centros de atención temprana y las escuelas especiales clasificadas por patologías en servicios de atención múltiple; especialmente en aquellos lugares en que la concentración de la población y/o la escasez de recursos especiales indican la necesidad de optimizarlos. Hará necesaria la redistribución del personal e importantes esfuerzos para su capacitación.
 - Disponer de recursos humanos calificados y suficientes para atender las complejas necesidades que plantea la heterogeneidad de la población y sus necesidades especiales:
 - Fortalecimiento de los equipos interdisciplinarios. Se logra redefiniendo su composición y su rol, vinculándolos con la educación general, previendo condiciones de trabajo que les permitan un funcionamiento colectivo y colaborativo y la interacción con otros equipos, servicios y miembros de la comunidad y potenciando su gestión a través de la formación de redes de escuelas en cada zona.
 - Redistribuir los recursos humanos especializados para el apoyo a la educación general, con políticas de asignación de puestos de trabajo en las zonas o regiones que más lo necesitan.
 - Generar estrategias de comunicación para asegurar a los docentes que los cambios de roles propuestos por la Transformación Educativa para la educación especial no afectarán su estabilidad laboral sino, por el contrario, harán más relevantes sus funciones. Promover comunicaciones a través de los medios masivos y reuniones de intercambio con los docentes, padres y la comunidad para brindar la información necesaria, apuntando a remover los fantasmas. Coordinar cooperativamente con los gremios docentes los planes para poner esta reforma en marcha. Publicitar los actos administrativos y su intencionalidad para evitar interpretaciones equívocas.
 - Proveer los recursos materiales y técnicos que permitan realizar las adecuaciones curriculares de acceso. Será imposible la atención de las necesidades educativas especiales si no se dispone de los recursos edilicios, de equipamiento y técnicos necesarios para ello. Es necesario tener en cuenta que gran parte de estos recursos deben ser previstos atendiendo a los que dispone la comunidad. Deben aprovecharse los programas nacionales y provinciales, tanto del área educativa como de las de salud y acción social, para obtener estos equipamientos.
- ▶ **Establecer espacios para la reflexión, coordinación y consenso entre los diferentes actores del sistema, para establecer políticas de articulación interinstitucional, intersectorial e interáreas.**
- Crear condiciones que hagan posible el trabajo en equipo, dentro y fuera de la escuela. La tarea de la educación especial es esencialmente interdisciplinaria, sus equipos deben disponer del tiempo y las condiciones laborales necesarias para interactuar con los docentes de otras instituciones, profesionales que atienden a los alumnos, sectores de la comunidad que proveen recursos, padres, etc.
 - Releva los recursos comunitarios que puedan ser aplicados para la atención de las necesidades educativas especiales. Debe constituirse en cada zona una red de

escuelas que releven el conjunto de los recursos disponibles en todas las áreas, para la atención de las necesidades educativas especiales. En cada una de estas áreas podrá establecerse un plan para el desarrollo de los recursos que no existen o potenciar los que son insuficientes.

- Promover las estrategias para atender las necesidades educativas especiales, generando el compromiso institucional a través de los PEI de todos los servicios.
- **Implementar a través de la Formación Docente Continua la formación y capacitación de los recursos humanos.**
- Incluir los temas de la educación especial en la formación básica de todos los docentes.
 - Incluir los nuevos temas específicos en la formación de los docentes de educación especial.
 - Brindar la capacitación necesaria para que los docentes en ejercicio (tanto de la educación especial como de la educación común) puedan incorporarse activamente al proceso de transformación de la educación especial.

(Documento Marco para la Educación Especial. 1998. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación)

Bases Legales que apoyan la Integración Educativa en la Argentina

Argentina	
Década del '60	 Principio de Normalización . Ley Nirje. Se instala el principio de la normalización y la estrategia de la integración. Surge la necesidad de una escuela abierta a las diferencias.
1981	 Ley N° 22.431 de Protección General al Discapacitado (Capítulo II, Artículo 4º, inciso e, donde establece que la persona con discapacidad debe realizar su <i>“escolarización en establecimientos comunes, con los apoyos necesarios provistos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común”</i>) En el Artículo 13 establece: <i>“El Ministerio de Cultura y Educación tendrá a su cargo: a) Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados tendiendo a su integración al sistema educativo; b) Dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda, aun cuando ésta no encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial;”</i>
1982 (1982-1992) Decenio de las N.U. para los impedidos	 Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas). En el ítem Equiparación de Oportunidades, art. 22 en relación a las personas con deficiencias e incapacidades dice: <i>“...Así, cuando es pedagógicamente factible, la enseñanza debe realizarse dentro del sistema escolar normal...”</i> En el apartado Educación y Formación, art. 120, establece que <i>“Los Estados Miembros acuerdan que la educación de los impedidos debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general...”</i>

Argentina

1987	<p>■ Resolución N°396/87: se aprueba el Plan Nacional de Integración en la Dirección Nacional de Educación Especial. Los documentos que propiciaron este plan, expresaban que “...la Dirección Nacional de Educación Especial ha emprendido una nueva etapa en su marcha donde los criterios de normalización e integración se constituyen en ideas rectoras para la recuperación y atención pedagógica asistencial de cada uno de los educandos.” Y que debería . “...favorecer la integración al sistema educativo común de todos aquellos que cualquiera sea la etiología de la discapacidad, tengan un desarrollo tal que le permita beneficiarse del abordaje de la escuela común, aunque requiera apoyo del equipo integrador interdisciplinario de la escuela especial.”</p>
1988 - 1991	<p>● UNESCO – Programa de “las necesidades especiales en el aula” tuvo dentro de sus objetivos preparar un conjunto de ideas y materiales educativos para profesores de todo el mundo para ayudar a las escuelas regulares a responder positivamente a la diversidad de los alumnos. El énfasis está puesto en la persona y su contexto</p>
1990	<p>■ Ley de Transferencia y descentralización de los Servicios Educativos dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a las provincias respectivas.</p>
1990	<p>● Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje” de Jomtiem, Tailandia (PNUD, UNESCO, UNICEF, BM) “La educación es un derecho fundamental de todos, debe contribuir a un mundo mejor y es la condición indispensable aunque no suficiente para el progreso personal y social” “Artículo 1º: Cada persona, niño, joven, adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para la satisfacción de sus necesidades básicas (lectura, escritura, cálculo, expresión oral). Artículo 2º: Se sugiere una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales. Artículo 3º: Universalización, el acceso de la educación de todos fomenta la equidad. Artículo 4º: Concentrar la atención en el aprendizaje, adquirir conocimientos útiles que capacite el raciocinio, actitudes y valores”.</p>
1992	<p>● Declaración de Cartagena de Indias: Conferencia Intergubernamental Iberoamericana sobre políticas sobre personas anciana y personas discapacitadas. Recomendó a los gobiernos de los países iberoamericanos en el Punto Areas de Intervención, Item 3 Educación, que “la educación de los niños y jóvenes con discapacidad debe desarrollarse, en tanto sea posible en un medio escolar normal...”</p>
1993	<p>● Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobadas en el 48º período de sesiones – Res.48/96 del 22/12/93. En su artículo 6º sobre Educación determina que “Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante el sistema de enseñanza.” En el inciso 1 indica que “La responsabilidad de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general...” y en su inciso 2, que “La educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación y de otros servicios de apoyo apropiados. Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas ocupaciones” Asimismo, en su inciso 6, expresa “Para que las disposiciones sobre instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general los estados deben: a) Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general; b) Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirles distintos elementos según sea necesario. y c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante del personal docente y apoyo.”</p>

Argentina

1993

■ Sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195: En sus enunciados consideró el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y el derecho a las diferencias.

En su Título III, capítulo I, Descripción General, en el artículo 10° establece la obligatoriedad de la educación a partir del último año del nivel inicial y hasta el tercer y último ciclo de la EGB.

En este mismo Título III pero en el capítulo VII, dentro de los llamados regímenes especiales, se incluye la Educación Especial *“Artículo 27 - Las Autoridades Educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinaran con las de otras áreas acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades especiales. El cumplimiento de la obligatoriedad indicada en el artículo 10 incisos a) y b), tendrá en cuenta las condiciones personales de educando/a.*

Artículo 28 - Los objetivos de la Educación Especial son: a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestara en Centros o Escuelas de Educación Especial. b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Artículo 29 - La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales sera revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico.

Por otra parte en el Título I, Derechos, Obligaciones y Garantías, en su artículo 3° expresa: *“El Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.”* Y en el título II, Principios Generales, Capítulo I, de la política educativo, en su artículo 5° dice: *“El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) Inciso k: La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.”*

En el artículo 11° se facilita la circularidad y permanencia en el sistema de alumnos con necesidades educativas especiales.

Asimismo en Otros Regímenes especiales, se incluye la problemática de los niños con capacidades superiores y en el Art. 34° se refiere a la integración, rescate y fortalecimiento de culturas y lenguas indígenas, de donde se infiere una apertura a la diversidad.

1994

● Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad – Salamanca, España. Sintetiza las nuevas ideas sobre educación especial y establece un marco de acción para que se implemente a nivel nacional, regional y local. *“El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una “escuela para todos”. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños, es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños.”* (Lindqvist) y *“El principio rector de este Marco de Acción es que 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 nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.*

En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” En su artículo 18° sobre Política y Organización expresa que *“ las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que deberían asistir sin no tuviera esa discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preverse sólo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales”* y en su artículo 19, se establece *“La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de “educación para todos”. Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Deberá procurarse que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias...”*

Argentina

1994

- El Poder Ejecutivo Nacional declaró “Año de la Plena Integración para las personas con discapacidad” (decreto N°236/94), y se destacó la responsabilidad del Gobierno de reunir las prioridades contenidas en el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad, aprobado por las Naciones Unidas, para lo que se fijó un plan de acción para procurar una realización independiente y de plena integración en la vida social y económica de la comunidad a las personas con discapacidad.
- Decreto N°1027/94: se aprueba el “Sistema de Protección Integral de las personas discapacitadas” por el cual se instruye a distintos organismos nacionales en acciones concretas e inmediatas tendientes a lograr una mayor integración y autonomía de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos, entre ellos el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación organizó el Seminario Taller sobre “Nuevas Perspectivas en Educación Especial”, en cumplimiento de lo comprometido en la Declaración de Salamanca, donde se plantean una serie de conceptos vertebrales para la comprensión de los cambios que se manifiestan en la Educación Especial y se propició la reflexión sobre las nuevas temáticas que constituyen el eje del replanteo general de la educación especial y que por sí mismas han de tener incidencia en la educación común, comprendidas ambas como integrantes de un único sistema educativo. En ese documento se expresaba: *“La Educación Especial ha de promover la educación integrada en los distintos niveles del sistema común, excepto en aquellos casos en los que el alumno/a requiera de una organización específica”*
- En la modificación de la Constitución Nacional, en su artículo 14, se ratificó que *“todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las Leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: (...) enseñar y aprender”*. Asimismo en su segunda parte, capítulo 4°, Atribuciones del Congreso, Art. 75, se expresó: *“aprobar o desechar tratados incluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los tratados y concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes”*. En el marco de este artículo se incluyen la Declaración de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. Con respecto a esta última convención, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en ella se hace referencia a la educación y establece una cantidad de requisitos para ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades este derecho.

1996

- El Programa de educación especial “Perspectivas de la Educación Especial en los países de América Latina y el Caribe”, llevado a cabo en Viña del Mar Chile, organizado por la UNESCO. Reunión regional para el seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca). Entre sus conclusiones se destaca: *“es fundamental promover el cambio de concepciones y representaciones sociales para desarrollar actitudes positivas hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales, en el marco de una educación para la diversidad que tenga en cuenta las diferencias individuales de todos los alumnos y alumnas”* y que *“La educación especial ha de convertirse progresivamente en un conjunto de recursos para la educación general, con un doble objetivo: facilitar la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad a la escuela regular, y frenar la desintegración de otros muchos niños que por diferentes causas tienen problemas de aprendizaje o no progresan satisfactoriamente en la escuela”*. *“La integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la escuela regular es responsabilidad de todos y ha de ser asumida por las diferentes instancias técnico-administrativas del Ministerio de Educación”*

1997

- El Programa de educación especial “Perspectivas de la Educación Especial en los países de América Latina y el Caribe”, llevado a cabo en Argentina y luego en La Habana, organizado por la UNESCO. Reunión regional para el seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca).

Argentina

1997	<ul style="list-style-type: none"> ■ Decreto N° 762/97 por el que se crea el Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad que serviría como antecedente para la Ley N° 24901 ■ Ley N° 23.592, por la que se adoptan mediada para sancionar a quienes arbitrariamente impidan el pleno ejercicio de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional. ■ Ley N° 24.901: Establece el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad y su Decreto reglamentario. Esta Ley contempla acciones de prevención, asistencia promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura Integral a sus necesidades y requerimientos y enumera las prestaciones que deben brindarse a las personas con discapacidad y los servicios específicos que integran esas prestaciones. El decreto mencionado establece sus alcances y características específicas. Estos instrumentos pretenden garantizar el acceso de todas las personas con discapacidad, con o sin cobertura medico- social, a las prestaciones necesarias para su habilitación o rehabilitación, desde la estimulación temprana a la capacitación laboral, ya sea desde instituciones públicas o privadas. Las Obras Sociales Nacionales están obligadas a brindar esa cobertura y en el caso de las provincias, dado que la Argentina cuenta con un sistema federal, éstas suscriben voluntariamente a esta Ley, pasando a integrar el Sistema. En el caso de personas con discapacidad que no cuenten con Obra Social, dicha cobertura será brindada por los diferentes organismos dependientes del Estado. El financiamiento del sistema también se encuentra previsto en esta ley. Dentro de las prestaciones comprendidas en esta Ley, se encuentran los servicios educativos especiales en sus diferentes niveles (públicos o privados en el caso que no se cuente con recurso público acorde a las necesidades del alumno) así como un módulo de integración escolar que permite acompañar el proceso de integración a la escuela común. ■ Documento de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las personas con Discapacidad: Plan de Acción para promover la equiparación de oportunidades de las personas con necesidades educativas especiales en la educación.
1998	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acuerdo Marco para la Educación Especial suscripto por el Consejo Federal de Cultura y Educación donde se establecen claramente las nuevas funciones de la Educación Especial, los criterios para la transformación de la Educación Especial, la priorización del modelo pedagógico y la concertación entre los distintos sectores de la comunidad y organismos gubernamentales y no gubernamentales. (Se adjunta Texto Completo)
1998	<ul style="list-style-type: none"> ● El Programa de educación especial “Perspectivas de la Educación Especial en los países de América Latina y el Caribe”, llevado a cabo en Foz de Iguazú, organizado por la UNESCO. Reunión regional para el seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca).

Otros documentos que impulsan el desarrollo de la Educación Inclusiva en la Argentina.

Argentina

2000	<ul style="list-style-type: none"> ● Pronunciamento Latinoamericano. Con oportunidad del Foro Mundial de la Educación. Dakar 23 de mayo de 2000. Tuvo como finalidad evaluar y rectificar los compromisos de "Educación para Todos" de Jomtiem, Tailandia (1990). Entre las conclusiones se destaca que no se ha cumplido de manera satisfactoria lo acordado para alcanzar mayor equidad en la distribución de las oportunidades de acceso, permanencias, egreso, transición a otros niveles educativos y, sobre todo, aprendizaje; y que la sociedad y los gobiernos deben destinar recursos y esfuerzos para igualar e incrementar la calidad de los servicios a todos los excluidos de los beneficios de la educación básica. Sin equidad educativa no se puede avanzar en el logro de justicia social. Recomienda salvaguardar la multiculturalidad y la interculturalidad.
2001	<p><i>"Educación para Todos"</i> Hacia una plena integración de la persona con discapacidad. Seminario Diario La Nación. Buenos Aires. Argentina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La ignorancia respecto al tema de la discapacidad, que dificulta la aceptación e integración. ● Falta de política estatal clara y unificada desde el Ministerio de Educación de la Nación y a escala jurisdiccional. ● Escasa formación y capacitación de los docentes de educación común para la integración escolar. ● Falta de equipos técnicos capacitados para integrar. ● Resistencia de las escuelas especiales a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas comunes. ● Obstáculos ocasionados por la rigidez de algunas jurisdicciones que exigen la doble matriculación (escuelas comunes y especiales. Provincia de Buenos Aires). ● Falta de cobertura, por parte de algunas obras sociales, de educación especial e integración escolar, para quienes lo requieren. ● Obstáculos desde la infraestructura en los servicios educativos.
2001	<p><i>Compromiso de Buenos Aires. 1º Congreso Latinoamericano de Discapacidad en Pediatría y 1º Congreso Argentino de Discapacidad en Pediatría. 16 al 19 Diciembre 2001.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ratifica el compromiso de aceptar la diversidad como un fundamento para la convivencia social y respetar la discapacidad como una condición humana. ● Promover y defender los derechos de la persona con discapacidad y su familia. ● Divulgar la problemática de la niñez con discapacidad a nivel nacional, regional y continental. ● Promover la inclusión de la temática de discapacidad en la formación de los recursos humanos de grado y postgrado. ● Fomentar la discusión en jornadas científicas y en otras actividades académicas. ● Promover la equiparación de los niños carenciados con discapacidad con la de aquellos que gozan de los beneficios sociales. ● Reconocer el derecho a una calidad de vida digna para el niño con discapacidad y su familia. ● Proponer la creación de grupos o corrientes de trabajo integrados en red para la promoción, estudio y divulgación de la problemática de la discapacidad en las asociaciones miembros de la Asociación Latinoamericana de Pediatría y de Inclusión Latinoamericana.

Argentina

2002	<p><i>II Encuentro Internacional sobre Integración Educativa. Temuco - Chile. Abril 2002</i> Organizado por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre integración educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se trabajaron los ejes: la reconstrucción histórica de la Educación Especial e Integración Educativa, para entender el presente y vislumbrar el futuro. ● Las prácticas institucionales de educación especial a fin de elaborar la multi-dimensiónalidad de discursos y prácticas en el proceso de integración educativa. ● Aproximaciones conceptuales al problema de educación especial se concentraron en los trabajos teóricos así como en el sujeto con necesidades educativas especiales. ● Propuesta de integración educativa, problemas y perspectivas. ● En este apartado se destacó la necesidad de que los maestros analicen, difundan y compartan las dificultades, los obstáculos, las angustias y también el logro de los esfuerzos compartidos de padres, maestros, niños en el proceso de integración educativa.
2002	<p><i>VII Congreso Mundial de Inclusión de Niños con discapacidad. Provincia de San Luis. Argentina. 28 al 31 de octubre de 2002.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La Declaración de San Luis se basa en los principios de interés superior del niño a través de sus derechos; que la discriminación es una amenaza a esos derechos que crea exclusión social y vulnerabilidad; nuevo concepto "centralidad de la infancia" tema clave para el estado en la formulación de políticas públicas que reconozcan y valoren el protagonismo y participación de los niños, adolescentes y sus familias. Los gobiernos y la sociedad deben asegurar trato igualitario y equitativo, reconocer la diversidad cultural; evitar la segregación e institucionalización de niños y adolescentes con discapacidad; adoptar y poner en práctica leyes y políticas verdaderamente inclusivas; asegurar la capacitación de los agentes sociales y los padres; actualizar los registros y estadísticas sobre discapacidad; asistir a las familias.
2002	<p><i>VI Asamblea Mundial de la organización mundial de las personas con discapacidad. Sapporo. Japón. octubre 2002.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La Declaración de Sapporo reconoce que las personas con discapacidad (600 millones) son el grupo más grande y más discriminado en el mundo, siendo sus derechos sistemáticamente violados. El 82% vive en extrema pobreza. Exigen a las Naciones Unidas crear una Convención Internacional específica en derechos humanos para personas con discapacidad; que se le otorguen los recursos necesarios; que las personas con discapacidad tengan voz propia en el desarrollo de las políticas y deban ser consultados en todos los niveles y aspectos que les concierne. Se exige que cada país adopte legislaciones y políticas antidiscriminatorias que asignen la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
2003	<p><i>Manifiesto de Tenerife: promovamos la vida independiente. Acabemos con la discriminación hacia las personas con discapacidad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● En el marco del Año Europeo de la Discapacidad 2003, se celebra en Tenerife el "1º Congreso Europeo de Vida Independiente" con la participación de México y Argentina. Las conclusiones refieren a que las personas con discapacidad deben ser apreciadas como expertos en sus propias vidas y sus necesidades deben tenerse en cuenta en todas las actividades del sector público: planificación de infraestructuras, educación, transporte, medidas de empleo, salud y otros servicios. Estas personas deben tener control sobre los servicios relacionados con la discapacidad y la vida independiente, financiación pública, defensa de derechos, formación y apoyo y, fundamentalmente, prevenir la discriminación de las personas con discapacidad en futuros avances de la genética, la ciencia y la tecnología.

2.2.2. La evolución de la educación inclusiva en la Argentina

Los avances hacia la inclusividad

En el presente apartado se intenta hacer una reseña de la evolución de la integración escolar a la educación inclusiva.

La inclusividad requiere estrategias a nivel de los proyectos educativos institucionales de las escuelas del sistema educativo; hoy por hoy es un proceso en avance, pero lejos aún está de concretarse en forma amplia o generalizada en los servicios escolares.

Los datos que aquí se vuelcan, se basan en el informe nacional elaborado a pedido de la Agencia UNESCO-OREALC de Chile, en el año 2000 y se han incluido datos actualizados al año 2002.

Concepto de Educación Inclusiva

El concepto de Educación Inclusiva es novedoso y todavía poco difundido en el panorama educativo nacional. Se ha comenzado a conocer a partir de publicaciones de organismos internacionales y por su difusión en encuentros académicos.

Sin embargo, a pesar de su novedad ya ha sido incorporado en distintos materiales tanto oficiales como de instituciones privadas desde hace varios años.

El concepto de inclusividad se halla mencionado en el Acuerdo Marco para la Educación Especial - A.19, del año 1998 - que rige los cambios que habrán que hacerse en todo el país.

En la descripción de las funciones de la Educación Especial dice:

- ▶ Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.
- ▶ Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades de aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- ▶ Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, **potenciando la inclusividad de las instituciones**, o sea, su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.
- ▶ Propiciar la participación activa de los padres, quienes están involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativos de sus hijos.

Como puede advertirse se ha definido la inclusividad de manera amplia, excediendo a las condiciones personales de los alumnos, y centrándola en las disponibilidades de los contextos.

Al hacer mención respecto a las prestaciones y servicios dice:

A medida que mejore su calidad, las instituciones de la educación común serán más **inclusivas** desarrollando su capacidad para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el Anexo II, que fundamenta este documento se sostiene en la página 3, "El principio de inclusión: equidad con calidad":

Por lo tanto, **equidad con calidad** significa **escuelas inclusivas**: escuelas que por la excelencia de sus prestaciones hagan posible que todos los niños de una comunidad puedan encontrar en ellas lo necesario para su desarrollo, tan pleno como sea posible.

Lograr este objetivo exige un proceso de cambio complejo que afecta la forma de pensar y hacer de los profesionales de la educación, tanto común como especial, y de los equipos de apoyo.

Se trata de ubicar responsablemente a los alumnos con necesidades educativas especiales, en escuelas capaces de atender una grama de necesidades garantizando a todos una educación de calidad. Esta propuesta implicará un proceso de aprendizaje de los docentes y el conjunto de la comunidad educativa, no sólo de nuevos conocimientos, sino también de actitudes y prácticas, de apoyo de ideas y acciones que no pueden llevarse a cabo sin el compromiso personal. Es un reto a las competencias psicopedagógicas de los actuales actores y requiere una modificación sustancial en las escuelas y en su gestión, ya que es en el ámbito de las prácticas educativas, curriculares y organizacionales donde se apreciara el impacto efectivo de la Transformación en la educación.

Persisten sin embargo barreras para la inclusividad desde el aprendizaje y la participación entre las cuales puede mencionarse:

- ⇒ La baja calidad educativa de muchas de las instituciones.
- ⇒ La poca flexibilidad de las normativas y las reglamentaciones.
- ⇒ La falta de servicios educativos para alguno de estos sectores.
- ⇒ La falta (o mala distribución) de recursos materiales y humanos para atender los servicios para los sectores más necesitados. La educación especial es todavía un subsistema paralelo.
- ⇒ Falta de conocimientos y prejuicios de muchos de los docentes.
- ⇒ Barreras culturales, idiomáticas, lingüísticas, etc.

Estos límites a la participación se manifiesta a través de dos mecanismos concurrentes:

- La pervivencia de normativas escolares limitativas o restrictivas en algunas jurisdicciones.
- Las resistencias de algunos miembros de la comunidad educativa a ejercer políticas inclusivas más activas. Persiste en estos sectores el paradigma de la homogeneidad educativa, lo que los lleva a poner obstáculos, conscientemente o no, a las iniciativas de la inclusión. En muchos casos estas resistencias no se fundan tanto en cuestiones pedagógicas o ideológicas, como en el temor, especialmente en el sector de la educación especial, de que la integración de alumnos en las escuelas comunes lleve a la desaparición de sus fuentes de

trabajo, en los marcos de una situación generalizada de desempleo creciente, que alimenta estas prevenciones.

La política educativa actual tiende a la eliminación de barreras para el aprendizaje a través de las adecuaciones curriculares que es el concepto que guía las prácticas de las aulas integradoras.

Los recursos de apoyo para favorecer la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales provienen de diferentes ámbitos:

1. *Apoyos propios de la escuela común*: (Equipos de apoyo escolar, maestros recuperadores que atienden alumnos con problemas de aprendizaje del 1° ciclo EGB)
2. *Apoyos específicos de la Escuela Especial*: (Equipos interdisciplinarios, maestros integradores que acompañan el proceso de integración en todos los niveles del Sistema Educativo Inicial, E.G.B., Polimodal).
3. *Equipos interdisciplinarios de Educación Especial del ámbito privado*

No solamente los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivados de una discapacidad experimentan barreras de aprendizaje o participación, sino también una franja importante de alumnos provenientes de zonas marginales (pobreza, diferencias culturales, situación de alto riesgo, delincuencia, etc.).

Estas barreras se manifiestan sobre todo en los ciclos donde los contenidos son de mayor complejidad. EGB (Especialmente 2° y 3° ciclo) y Polimodal, estructura que reemplazó al 3°, 4° y 5° año del secundario.

La inclusividad se ve también recortada u obstaculizada debido a la falta de acuerdo respecto a la extensión del concepto de necesidades educativas especiales a otras problemáticas que presentan algunos alumnos y que no derivan de una discapacidad específica, por consiguiente algunas escuelas se consideran inclusivas cuando integran alumnos con discapacidad solamente y no contemplando en la misma forma a la diversidad en general.

Políticas para aumentar la inclusión en la educación.

En los últimos diez años se han producido significativos avances tanto en legislación como en las políticas para promover la inclusión.

Las ONG cumplen un rol muy importante en generar acciones que impulsen proyectos en este sentido.

A partir de esta década comienzan a elaborarse programas para la integración de alumnos con retardo mental, lo cual significa modificar requisitos de ingreso al nivel inicial que hasta ese momento requería CI normal. Respecto a la integración a EGB se hace en base a proyectos institucionales (Escuela Común y Escuela Especial que apoya). Esta modalidad no se utiliza en todas las provincias, específicamente se trabaja así en Provincia de Buenos Aires.

La Ley Federal de Educación a través de sus artículos, propone un sistema educativo abierto y flexible, respecto a la diversidad del alumnado reconociendo la heterogeneidad de los grupos escolares y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

En el año 1997 la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad refuerza el marco conceptual integrador de la Ley a través del Documento

"Equiparación de Oportunidades en la Educación de las Personas con Necesidades Educativas Especiales" y propone criterios para la escolarización y recomendaciones para la integración escolar tiene como finalidad eliminar actitudes discriminantes de hecho establecidas en la Constitución Nacional y en la Ley de Antidiscriminación.

El Documento Marco sobre Educación Especial ya citado anteriormente progresa en la definición de educación inclusiva.

El trabajo conjunto dentro del sistema educativo con las familias, al promover el compromiso de los padres al proceso de inclusión es de mucha significatividad.

Es de destacar que, en el avance hacia la inclusividad en las escuelas y los esfuerzos realizados por las familias han abierto un camino sin retorno en la lucha por el reconocimiento de los derechos de sus hijos a la participación dentro de la escuela común.

Un logro importante en la articulación de políticas inclusivas que el Programa de Subsidios a Escuelas Inclusivas destinado a eliminar barreras arquitectónicas y ala adquisición de material didáctico. El monto fue de \$10.000 en el año 1998 y luego se elevó a \$20.000.

Este subsidio se solventó con aporte que el Estado recibe por las multas de cheques mal emitidos, que son destinados por la llamada Ley de Cheques del año 1997, a los programas para las personas con discapacidad en todo el país.

Las Iglesias también desarrollan acciones tendientes a favorecer la inclusión, escuelas judías, religiosas católicas se agrupan y trabajan para el mejoramiento del proceso de integración y empieza a ser una preocupación el tema de la atención de las necesidades educativas especiales en dichas escuelas.

Los esfuerzos empresariales son escasos en lo que respecta a favorecer el empleo de personas con necesidades especiales, si bien algunas (las menos), son las que ofrecen sus ámbitos para formación laboral o para realizar pasantías.

La falta de empleo en la actualidad es un obstáculo muy fuerte para lograr la inclusión al mundo laboral de las personas con discapacidad.

En el año 1997, se promulga la Ley del Sistema Único de Prestaciones para personas con discapacidad 24.901, en ella se promueve la integración escolar, otorgando a los afiliados de todas las Obras Sociales Nacionales, el beneficio del pago de los apoyos para el proceso de integración, incluso este beneficio se extiende a las personas discapacitadas carenciadas.

En forma recurrente hay que hacer mención al incentivo de premiso nacionales a propuestas de integración escolar organizado por empresas.

En el informe nacional del año 2000 se reconoce que el desarrollo de escuelas inclusivas será lento ya que dependerá de múltiples factores como ser: *la continuidad de programas de capacitación y de la renovación de los diseños curriculares de la formación docente* tanto común como especial; y se especifica que es de suma importancia aunar esfuerzos económicos entre Gobiernos y las Agencias Internacionales para la creación de escuelas inclusivas.

La difusión de modelos de educación inclusiva realizados por las Agencias Internacionales, como también la difusión de las conclusiones de las reuniones realizadas en nuestro continente y en el extranjero, han posibilitado un mayor desarrollo a las iniciativas de los Gobiernos de las Asociaciones y de las personas.

El desarrollo de recursos humanos en apoyo a la inclusión.

En los nuevos diseños curriculares para la formación de los docentes se han incluido contenidos relativos al tratamiento y valoración de la diversidad y la atención de las necesidades educativas especiales.

La mayoría de las provincias del país han realizado programas de capacitación sobre temas de educación inclusiva que se han realizado conjuntamente con docentes de escuelas comunes y especiales. Estas provincias han declarado que este es un tema de atención prioritaria y los materiales de desarrollo curricular enfatizan la necesidad de mejorar el funcionamiento intersectorial para la atención a la diversidad.

A modo de conclusión puede reconocerse que se trata desde las políticas públicas intersectoriales favorecer las prácticas inclusivas, si bien las actitudes, la cultura, y los prejuicios son barreras aún difíciles de vencer en la sociedad actual.

2.3. LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

La Constitución de la Ciudad de Buenos Aires en su artículo 24 establece: "La Ciudad asume la responsabilidad innegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los 45 días de vida, hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine.

Cabe señalar algunas consideraciones que son necesarias para poder ubicarse en un contexto de transición hacia la consolidación de la Transformación Educativa en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La renovación del diseño curricular responde al cambio normativo de la educación, a la propuesta de los Contenidos Básicos Comunes y a dos hechos significativos: el cambio de status jurídico de la Ciudad de Buenos Aires, así como de la prescripción de su su nueva Constitución de establecer las herramientas curriculares para los distintos niveles de su sistema educativo. Asimismo se debe hacer referencia a la integración de un sistema a partir de la coexistencia de escuelas de gestión pública y privada. Por ello se presentaron *Pre-Diseños Curriculares* de modo de asegurar la participación de los docentes de todos los niveles de conducción y de los maestros en el proceso de transformación de las prácticas institucionales.

Estructura, contenidos escolares y currículum del Nivel Inicial en la Ciudad de Buenos Aires

La educación inicial se responsabiliza de la educación de los niños desde los 45 días hasta los cinco años inclusive, a fin de "que el niño alcance una progresiva comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo su integración activa al ámbito escolar y al medio social" (Diseño Curricular para la Educación Inicial 1989).

La educación inicial se caracteriza por ser "abierta e integral. Abierta, porque mantiene un intercambio permanente con la comunidad y la familia e integral porque el niño es considerado en todos los aspectos de su personalidad partiendo de su contexto sociocultural, y porque la institución se integra y relaciona con las necesidades y posibilidades del medio circundante". (D.C.E.I., 1989).

La educación inicial tiene una "doble finalidad educativa : la socialización y la alfabetización. La primera se entiende como un proceso de incorporación y transformación de las normas que rigen la convivencia social; así se hace referencia a pautas, normas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en la interacción con los otros. Comparte esta función de socialización con la familia y con otros agentes sociales teniendo en cuenta que la comunidad es el territorio vital del niño, el ámbito de aprendizajes sociales en el que se reconocerá y será reconocido como sujeto social (...). Sin embargo la educación inicial se diferencia de estos agentes sociales por el carácter pedagógico de su propuesta, ya que su tarea está orientada hacia objetivos previstos y por lo tanto tiene dirección, intencionalidad y sistematización" (D.C.E.I. 1989).

La alfabetización se define como "el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración de universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica". Es decir, el proceso por el cual el niño utiliza inteligentemente sus esquemas de conocimiento para apropiarse de los objetivos y elementos de su cultura. La utilización del término alfabetización hace referencia a la capacidad de comprender los significados producidos por otros y a la vez producir nuevos significados, estos es conocer, interpretar y modificar el ambiente.

La socialización y la alfabetización son procesos que se desarrollan de manera simultánea en "una educación inicial comprometida en la formación de sujetos sociales, capaces de comunicarse, participar realmente, cooperar, construir conocimientos, expresarse de manera libre y creativa" (D.C.E.I. 1989).

Respecto al trabajo con la diversidad en el nivel inicial esta asume el compromiso que significa integrar las diferencias sin olvidar que la escuela asume la responsabilidad de garantizar un horizonte de igualdad para todos. "El respeto a la diversidad no supone ni puede permitir la convalidación de la desigualdad". Diversidad e igualdad dialogan mutuamente para garantizar la igualdad de oportunidades y la escuela ofrece a cada uno lo que necesita en relación con su singularidad.

Este presupuesto invita a revisar la idea por la cual, desde un patrón de qué es lo normal o estándar, se define quiénes son los parecidos y por lo tanto quiénes son los diferentes.

A la vez, propone construir una actitud que supere la simple contemplación de las diferencias e invita a comprometerse con ellas, conocerlas y comprenderlas de modo de llevar adelante un proceso profundo de integración.

El trabajo con la diversidad requiere un abordaje ético institucional. En este sentido, el respeto a la diversidad atraviesa e incide en el desenvolvimiento de la organización escolar (en los contenidos y en la forma en que se enseña en la sala, en el trato con los padres, en la comunicación con todo el personal de la institución, en el vínculo con otras instituciones de la comunidad).

Trabajar con la diversidad requiere necesariamente que este aspecto se despliegue en el nivel de las actividades que cada docente lleva adelante con sus alumnos y de este modo la diversidad se convierta en situación de enseñanza.

En el nivel inicial del sistema educativo de la Ciudad de Bs. As. se generarán políticas educativas integracionistas que de forma creciente incorporen a niños con necesidades educativas especiales.

Cabe señalar que en algunos casos las diferencias no pueden ser abordadas con los recursos comunes que la institución cuenta, se necesita por lo tanto producir adaptaciones al currículum. Entre estas condiciones se pueden mencionar:

- ▶ Las que se refieren a los recursos humanos, como la necesidad de incorporar personal especializado de apoyo que complementen la acción de los docentes.
- ▶ Las que se refieren a los edificios en sus instalaciones: modificación de infraestructura, instalación de rampas, adaptación de baños.
- ▶ Las que afectan al material didáctico empleado como la necesidad de trabajar con materiales específicos (braille, amplificadores para hipoacúsicos y otros).
- ▶ Es necesario hacer adaptaciones curriculares de diverso tipo ya sea en los contenidos, en los objetivos o en la introducción de nuevos contenidos.
- ▶ La utilización del concepto de las necesidades educativas especiales (N.E.E.) se está adoptando un punto de vista interactivo y se parte del reconocimiento

de una tríada constituida por el niño, su familia y la escuela. Cada uno de los integrantes de esta tríada tiene sus dificultades pero también posee recursos para enfrentarla.

El desafío no es sencillo, significa poder responder a las diferencias individuales con nuevas modalidades de enseñanza. Significa incluirse en un "proceso de cambio desde una nueva óptica con la plena convicción de que en este proceso de integración debe comprometerse la institución toda, trabajando por una sociedad que erradique los prejuicios aceptando las diferencias y apuntando a ser más comprensivo y solidaria" (Diseño Curricular Nivel Inicial, 1995)

Propósitos de la Educación Inicial

La educación inicial se hace responsable:

En relación con los alumnos:

- ▶ Propiciar la integración en la tarea educativa de sus culturas, sus lenguajes, valorando sus historias personales y respetando sus individualidades peculiares.
- ▶ Asumir actitudes democráticas y promover el desarrollo de valores que reflejen la solidaridad, el cuidado de sí mismos y de los otros, el diálogo efectivo y la resolución conjunta de los problemas.
- ▶ Favorecer el desarrollo progresivo de sus identidades, la autonomía personal y la pertenencia a la comunidad local y nacional.
- ▶ Brindar un clima de afecto y confianza a fin de que adquieran seguridad en sus propias capacidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales y expresivas en la relación con los otros y con el conocimiento.
- ▶ Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa y el placer por el conocimiento.
- ▶ Organizar la actividad educativa respetando sus necesidades lúdicas, de experimentación y expresión, asegurando una enseñanza de conocimientos significativos que amplíen y profundicen sus aprendizajes.
- ▶ Propiciar el desarrollo de sus capacidades de comunicación a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales.
- ▶ Promocionar el cuidado de la salud bio-psico-social de la población infantil, desarrollando una tarea preventiva y realizando, si fuera necesario, la posterior orientación y derivación.
- ▶ Arbitrar acuerdos y estrategias para la articulación entre niveles, considerando la continuidad y la coherencia interna.

En relación con la comunidad y los padres:

- ▶ Integrar a las familias en la tarea educativa propiciando la comunicación, el diálogo constructivo y el respeto mutuo.
- ▶ Estrechar los vínculos con la comunidad creando espacios reales de participación y articulación en una labor compartida.
- ▶ Establecer relaciones interinstitucionales que permitan una mejor utilización de los recursos comunitarios.

En relación con los equipos de trabajo:

- ▶ Considerar la tarea institucional como espacio de compromiso participativo que respete la autonomía de la gestión en el marco de lo normativo.
- ▶ Fomentar la constitución de equipos de trabajo que organicen democráticamente su proyecto distrital e institucional y ejerzan su tarea con una actitud responsable, crítica y reflexiva.
- ▶ Asegurar la capacitación permanente del personal, a fin de acrecentar el desarrollo profesional de sus miembros.

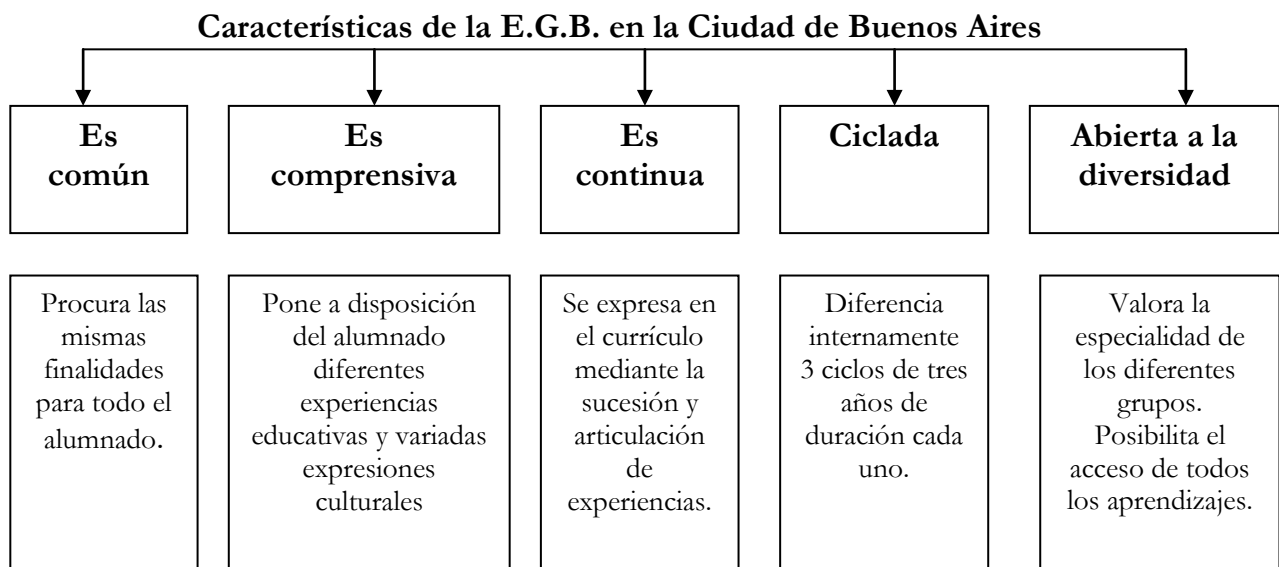
Estructura del Nivel Inicial

45 días a 2 años	2 años	3 años	4 años	5 años
------------------	--------	--------	--------	--------

Se trabaja en:

- ▶ La lengua oral.
- ▶ La literatura.
- ▶ La lectura y la escritura.
- ▶ La indagación del ambiente social y natural.
- ▶ La expresión corporal.
- ▶ La plástica.
- ▶ La música.
- ▶ La educación física.
- ▶ La matemática.

Estructura, contenidos escolares y currículum de la EGB en la Ciudad de Buenos Aires.



Las intenciones educativas en el currículum se enuncian en las finalidades de la E.G.B.:

- a. Contribuir a atender en este cambio histórico de la Ciudad de Buenos Aires, formando en el *ejercicio de la ciudadanía* una clave del posicionamiento escolar.
- b. *Incluir a todos sus miembros* dándole las herramientas para el uso de la libertad responsable, el respeto de los derechos y la participación en la vida social.
- c. Fomentar un ejercicio permanente del análisis de las propias *prácticas culturales* y a la *comprensión de los problemas sociales*.

Para esta compleja significación de la apropiación cultural, todas las áreas de este currículum sostienen la contribución esencial de la escuela y la enseñanza.

Los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) que se han tomado como referencia para la política curricular de la Argentina, se presentan clasificados en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. En este currículum de E.G.B. que estamos analizando, se ha evitado la disociación entre las dimensiones antes mencionadas así como la identificación errónea entre contenidos procedimentales y actitudinales.

La presentación de los contenidos varía en la forma de comunicarlos dentro de un mismo ciclo respecto a las diferentes áreas. Se formulan en el primer ciclo en el área de **Conocimiento del Mundo** en términos de *ideas básicas a construir* sobre el tratamiento de los temas de enseñanza; pero en el área **Práctica del Lenguaje** se formulan en términos *de práctica* ya sea del habla, lectura y escritura. Esto se fundamenta en la tarea de encontrar las definiciones didácticamente más ajustadas a las características de cada objeto de conocimiento, de los procesos de aprobación y de las condiciones de enseñanza.

Secuenciación de contenidos:

Al adaptarse una estructura ciclada, este currículum ofrece una secuenciación de los contenidos por ciclos. Dentro de cada ciclo la especificación por años se realiza sólo en algunas áreas, Ej. Matemática y Educación Física. Para Lengua, la secuenciación por año introduciría una fragmentación de los contenidos.

Las propuestas didácticas que presenta el currículum de E.G.B.:

- *Formar a los alumnos y alumnas como estudiantes*, lo cual supone grados crecientes de autonomía para el aprendizaje, dominar estrategias de planificación y control del trabajo escolar con vistas al aprendizaje.
- Atender al desarrollo de capacidades para la interacción social.
- Desarrollar el reconocimiento por parte de los alumnos, de intereses formativos a largo plazo.
- La interacción con los otros fuente situación y objeto de conocimiento.
- Este currículum propone la interacción con los otros (docente-compañeros-grupo escolar y de los otros grupos) como fuente de conocimientos, como situación de aprendizaje y como objeto de enseñanza.
- La diversidad como factor de enriquecimiento de las experiencias formativas.
- Trabajar con la diversidad supone el reconocimiento de la heterogeneidad de los grupos escolares el de que *todos somos diferentes*, respetar las diferencias garantiza un "horizonte de igualdad para todos".

- Los medios de comunicación están presentes como objetos de estudio, como fuente de información y como instrumento de presión.

El tiempo didáctico

En el currículo de E.G.B. se sostiene la necesidad de generar condiciones para tiempos prolongados de aprendizaje pero expresando la necesidad de construir el sentido de cada tiempo.

Considerar que los tiempos de la enseñanza no son lineales o secuenciales, es un requisito para lograr mejorar el proceso de aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza y del sistema escolar en el diseño curricular:

El currículo sostiene la pertinencia de las evaluaciones (diagnósticas , formativa y sumativa) en relación con sus funciones específicas e introduce recomendaciones particulares con respecto a cada una de ellas.

- **La evaluación diagnóstica** tiene como función ofrecer información sobre los puntos de partida que permiten tomar decisiones didácticas para que el aprendizaje sea posible.
- **La evaluación formativa** se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza y brinda información necesaria para tomar decisiones orientadas a mejorarlo, controlarlo o ajustarlo.
- **La evaluación sumativa** se realiza al finalizar una etapa determinada del proyecto didáctico de un área o de un curso escolar y tiene como función constatar el logro de objetivos y en algunos casos para decidir la promoción.

El currículum de E.G.B. que estamos analizando propone una ampliación de los objetos de evaluación de modo de extenderlo a través de mecanismos específicos, a la enseñanza y al funcionamiento del sistema.

I. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos:

Esta evaluación apunta a identificar logros y los errores, las dificultades compartidas y aquellas que son reiteradas para ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades de los alumnos. Este currículum pone énfasis en que *"todo aquello que la enseñanza asume como relevante sea objeto de evaluación"*. "Los objetivos del currículum son los que proveen una idea acerca del nivel de logro deseado en los alumnos".

II. La evaluación de la enseñanza:

En este currículo la evaluación se propone también como una forma de mejorar y perfeccionar el sistema de enseñanza. Incluye todos los elementos, todos los aspectos presentes en los objetivos y contenidos incluyendo el análisis de las relaciones entre los propósitos con las condiciones reales de enseñanza.

III. La evaluación del sistema escolar:

El propósito es suministrar a las autoridades y a los actores involucrados en el sistema, información cuantitativa y cualitativa de los aprendizajes en las aulas. Tiende a desarrollar en los docentes una cultura evaluativa como proceso sistemático y participativo.

La propuesta curricular y la organización de la E.G.B. en ciclos:

Define para sus escuelas la organización ciclada a fin de darle continuidad y fortalecerla.

Las ventajas de esta organización:

- *Promueve una perspectiva procesual de aprendizaje.*
- *Promueve una perspectiva procesual de la enseñanza.*
- *Favorece condiciones para el respeto por la diversidad de puntos de partida y de estilos de aprendizaje.*
- *Estimula a los equipos a asumir la responsabilidad de los resultados de los aprendizajes de los alumnos.*

Estructura curricular de la E.G.B. en la Ciudad de Buenos Aires.

En este diseño curricular se considera que una estructura curricular definida exclusivamente a partir de **áreas**, no contempla ni cubre todo lo que se espera que ocurra en las escuelas. Por ello, presenta una estructura curricular heterogénea que contempla propuestas de organización en diferentes instancias:

- Aspectos vinculados con áreas específicas.
- Áreas que funcionan como "recursos" para otras asignaturas.
- Núcleos temáticos.
- Talleres.
- Proyectos.

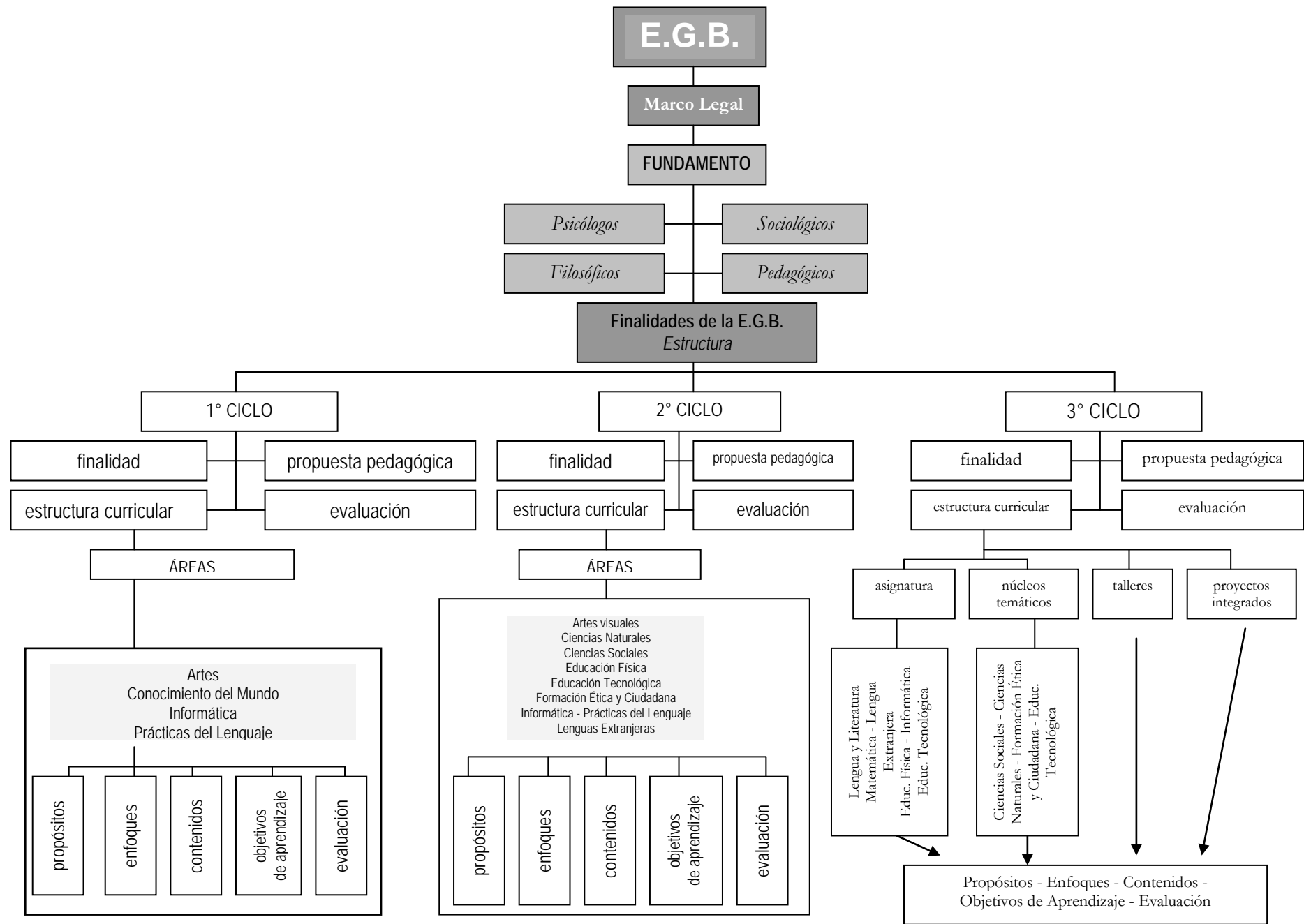
1° Ciclo de la E.G.B. (1°, 2° y 3° año) Contenidos <i>(organizados por áreas)</i>	2° Ciclo de E.G.B. (4°, 5° y 6° año) Contenidos <i>(organizados por áreas)</i>	3° Ciclo de E.G.B. (7°, 8° y 9° año) Contenidos <i>(se proponen: asignaturas, núcleos temáticos, talleres y proyectos integrados)</i>
Artes	Artes	Asignaturas: <ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura. • Matemática.
	Ciencias Naturales	

Conocimiento del Mundo (<i>Ciencias Sociales y Naturales, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana</i>)	Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Extranjera. • Educación Física. • Informática. • Educación Tecnológica.
Educación Física	Educación Física	Núcleos temáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales. • Ciencias Naturales. • Formación Ética y Ciudadana • Educación y Tecnología.
Informática	Educación Tecnológica	
Matemática	Formación Ética y Ciudadana	Talleres: <i>Instancia de focalización de algún aspecto de los contenidos.</i>
Prácticas del Lenguaje	Informática	
	Lenguas Extranjeras	Proyecto Integrado: <i>Es una modalidad de trabajo que se define exclusivamente en el nivel institucional y que involucra a toda el currículo. Es una instancia adecuada para abordar el ámbito escolar con el no escolar, es decir, emprendimientos de extensión institucional.</i>
	Matemática	
	Práctica del Lenguaje	

En el diseño curricular también se abordan los temas referidos al:

- *Trabajos curriculares del equipo docente.*
- *El equipo de conducción.*

Relación con los padres y la comunidad.



La Educación Especial y la Integración Escolar en el Gobierno de la Ciudad

Hasta la transferencia de los Servicios Educativos nacionales al Gobierno de la Ciudad,, concretada en 1992, la mayor proporción de escuelas y por lo tanto de alumnos del Área de Educación Especial

correspondían a la modalidad de Recuperación, que recibe aún en la actualidad una población escolar semejante a la que otras jurisdicciones del país denominan retardo mental leve y/o dificultades graves del aprendizaje.

Casi la totalidad de los alumnos que recibe esta modalidad son matriculados por la escuela primaria y luego derivados a este circuito. La mayoría de estos niños pertenecen a los sectores más desfavorecidos de la población.

Desde la década de los 80, las escuelas de Recuperación cuentan con una estrategia de trabajo dentro de la escuela común, llamadas grados de recuperación.

A fin de esa década se incorporó en las escuelas comunes dos nuevas estrategias:

- ▶ el *maestro de apoyo* pedagógico que trabaja dentro del aula con alumnos con ciertas dificultades.
- ▶ la *pareja pedagógica* que se establece en las escuelas comunes en el primer ciclo y está formada por un maestro de enseñanza común y uno especial que comparten el espacio físico, la planificación y la evaluación de las actividades escolares . Esta estrategia se utilizó para favorecer la integración de niños con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad mental.

De esta forma se evitó la "desintegración" de los alumnos de la escuela común y constituyó un verdadero programa preventivo.

Con el propósito de garantizar a los alumnos el medio menos restrictivo posible, se desalentó el funcionamiento de los grados de recuperación.

Es así como al promediar la década del 90 sobre 1.669 alumnos asistidos en educación especial , solo 420 pertenecían a grados de recuperación y los 1.249 restantes a las otras formas de atención enunciadas anteriormente.

A través de cursos de capacitación, se formó a las maestras especiales que trabajan en la escuela común en una interpretación despatologizada del fracaso escolar y también se brindó recursos para conducir los aprendizajes iniciales especialmente la lecto-escritura.

Las estrategias descritas correspondían al apoyo en el primer ciclo de escolaridad (1° a 3° grado de primaria); desde 1990 se comienza a trabajar en la integración de alumnos con dificultades hasta 7° grado.

Se observó que a partir de estas medidas adoptadas hubo un significativo descenso en la tasa de crecimiento de la matrícula de las escuelas de recuperación y paralelamente aumentó la tasa de crecimiento de las distintas formas de integración en la escolaridad primaria.

La implementación de la transformación educativa, propuesta por la Ley Federal de Educación en 1993, en la Capital Federal se comienza a impulsar e implementar un programa de Integración Escolar para niños con capacidades diferentes en el nivel inicial y primario.

La demanda de los padres, especialmente de niños con Síndrome de Down, llevó a las autoridades de educación a integrar a estos alumnos acompañados por una maestra integradora.

Desde hace más de veinte años en las escuelas primarias de la Capital Federal (hoy Gobierno de la Ciudad) se integraron niños y jóvenes con necesidades especiales de origen sensorial y motriz.

En este momento la Dirección del Área de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad cuenta con:

- ⇒ 21 Escuelas de Recuperación.
- ⇒ 33 Escuelas Especiales (discapacidad intelectual, visual, auditiva, motora, trastornos emocionales severos, hospitalarias y domiciliarias).
- ⇒ 4 Gabinetes de Equipos Interdisciplinarios.
- ⇒ 2 Centros de Atención y prevención a la primera infancia.
- ⇒ 4 Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios.
- ⇒ 1 Centro de Orientación Educativa.

En julio del 2.000 por Resolución 1274/00 la Secretaría de Educación garantiza los principios básicos de la integración educativa en el Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En sus considerandos de fundamentación se garantiza el derecho constitucional de igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discriminación y que es prioridad del Gobierno de la Ciudad avanzar hacia una escuela inclusiva comprometida en atender la diversidad.

La educación especial amplía su campo específico, ejerciendo sus funciones profesionales de apoyo, complemento y sostén, para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales que concurren a los establecimientos educativos comunes y que les garanticen los mismos derechos y obligaciones del alumnado en general.

Un avance muy significativo en la renovación educativa se observa en la decisión que emana de las normativas respecto a que las escuelas especiales se adecuen a la estructura graduada, de ciclo u otras que se fijen en la jurisdicción para las otras modalidades educativas, como modo de favorecer la articulación necesaria entre todos los establecimientos del sistema.

Se extiende el uso de los diseños curriculares vigentes para la educación común, a los establecimientos de educación especial de todos los niveles y modalidades autorizándose a realizar las adecuaciones curriculares necesarias, las que se expresarán en el proyecto educativo institucional y se establece la formulación de adecuaciones curriculares en todos los establecimientos educativos de la Ciudad como estrategia necesaria para atender a la singularidad de los alumnos, sin que ello implique contradecir los propósitos fundamentales de cada ciclo, nivel o tipo de educación.

Respecto a los criterios de evaluación, promoción y acreditación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se determinan los criterios que orientarán la toma de decisiones y que se explicitarán en el proyecto educativo para cada alumno.

Respecto a **la evaluación de los aprendizajes** se determinarán de acuerdo a las propuestas de educación curricular individual realizada .

En **la promoción** se tendrán en cuenta las circunstancias en las que la integración al grupo pueda favorecer el desempeño del alumno, aunque no logre todos los objetivos de aprendizaje previstos para todos los alumnos.

La acreditación se tendrá en cuenta el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos para el grado, ciclo o nivel, con las excepciones de áreas y dimensiones que resulten de la adecuación curricular realizada para dicho alumno.

Y se introduce respecto a la acreditación un criterio, que no ha sido tomado en otras jurisdicciones, y es que se puede aprobar el grado o año coincidiendo o no con el grado al que se promueve.

Esta decisión permite utilizar el mismo documento de evaluación para todos los alumnos pero especificando que **aprobó** (el grado cuyos contenidos acredite) y **promueve a** se refiere al grado o año en el que el alumno se integra al grupo de pertenencia.

Estos nuevos criterios abrirán la posibilidad de que muchos de los alumnos integrados no encuentren obstáculos en continuar con su grupo de pertenencia y se legitimizará el respeto a las posibilidades de aprendizaje removiendo circunstancias burocráticas que traban el proceso de integración.

En el año 2001 la Dirección de Educación Privada del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, dio a conocer la Disposición N° 649 sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta disposición se fundamenta en las resoluciones anteriores, en la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires y en el Acuerdo Marco para la Educación Especial emanado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (A. 19/1998)

A fin de llegar a una redacción consensuada se establecieron mecanismos de consulta y participación de los docentes representados por las instituciones de educación especial, y de educación común de todas los niveles educativos.

En dicha normativa se definen criterios pedagógicos y técnico-administrativos. Se promueve la creación de escuelas integradoras las cuales deberán acreditarlo a partir de un Proyecto Educativo Institucional en que deberá reflejarse la intencionalidad de responder a las diversidades del alumnado a partir de adecuar el currículo, la organización de un equipo técnico que evalúe y acompañe el proceso de integración.

Respecto al alumno integrado este queda sujeto a los mismos derechos y obligaciones que los demás alumnos y queda facultada la Dirección de Enseñanza Privada a tramitar las excepciones a determinadas asignaturas curriculares. Hace referencia, esta disposición, a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel medio y terciario dejando las decisiones en el ámbito del Sector Técnico Pedagógico.

En junio del 2001, la Dirección de Educación Especial, elabora el Documento Marco del Área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este documento surge como consecuencia de la necesidad impostergable de avanzar en el Nuevo Paradigma de la Educación Especial y de incorporar de forma más efectiva y clara los conceptos de Integración y de Necesidades Educativas Especiales.

La aspiración es llevar a la comprensión de los docentes, el compromiso que deben asumir con un ejercicio pleno y dinámico de sus funciones a fin de lograr el objetivo de construir **una escuela de todos y para todos**, que sea una realidad avalada y fundamentada en la legislación vigente y en múltiples experiencias pedagógicas de carácter local.

En el documento se exhorta a que las escuelas comunes se conviertan en instituciones inclusivas y que las escuelas especiales no puedan progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de educación, de políticas sociales y económicas y de una reforma considerable de la escuela común.

La Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley Marco de Políticas para la Plena Participación e Integración de las Personas con Necesidades Especiales, la Ley N° 223 sobre

sistema escolar de convivencia, son algunas de las normativas más importantes que promueven este cambio de paradigma.

El principio general que debe regir las escuelas inclusivas o integradoras es que todos los niños deben aprender juntos haciendo uso de sus dificultades y diferencias. Los alumnos integrados deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz.

Se les da la responsabilidad a las escuelas especiales de potenciar a las escuelas comunes integradoras, transmitiendo experiencias y conocimientos y trabajando coparticipadamente con los docentes comunes.

Por ende las escuelas especiales deben ofrecer una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no puedan ser atendidos en el ámbito común.

Establece criterios sobre la utilización de adaptaciones curriculares a partir de un currículo único, promueve la necesidad de capacitación de los recursos humanos, aconseja la interconexión e interrelación entre las escuelas de todo el sistema educativo.

Debe destacarse que se han adoptado políticas de avance para acelerar la transformación de la educación especial y la construcción de escuelas comunes inclusivas.

En este contexto descripto se realizó la presente investigación. Los cambios implementados son recientes y están en proceso de avance, si bien coexisten los viejos paradigmas con las nuevas propuestas y ello genera un escenario complejo y diverso tanto en el aspecto organizacional - institucional, como en las actitudes de los protagonistas que día a día deben construir el hacer educativo.

2.4. CRISIS DE LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI

"Hay muchas razones para volver a enfatizar las dimensiones morales, éticas y culturales de la educación que permite de cada persona comprender las singularidades de los demás..."

Jacques Delors. 2000

Con el comienzo del nuevo milenio, Argentina asiste a una crisis política, social y económica de alcances inéditos que reclaman los mayores esfuerzos para explicar lo sucedido.

"Los tumbos de la Argentina son totalmente inexplicables", afirma el filósofo Fernando Savater, en un reportaje titulado "Una salida a la crisis", publicada en el Diario La Nación (3/2002) y su juicio asegura que: "...nadie pierde la dignidad sin su propia complicidad". Esto lleva a reflexionar que sin la participación activa y crítica de cada ciudadano difícilmente haya soluciones para revertir la situación existente.

El deterioro de la educación y la desigualdad social es, tal vez el principal riesgo porque afecta las condiciones de integración social de la generación actual y de las venideras.

El informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (2001), alude a que la Argentina dejó de ocupar los primeros lugares en la región en cuanto a su relativa equidad en la distribución de sus ingresos, por ello, aunque no es posible encontrar hoy una respuesta global, existe una conciencia generalizada de que emerge un cambio de paradigma desde el cual se deberán repensar las instituciones del país. La educación en un sentido amplio es un lugar privilegiado para sostener y recrear el desarrollo del país.

Aún con fallas, el sistema educativo constituye una red nacional importante, habrá que lograr desde esa mirada nacional, subsidiaria y solidaria, disminuir las brechas significativas que existen entre regiones y provincias, y que se imponga el criterio de cooperación y equidad como eje articulador.

Esto pondrá en movimiento la fuerza de la sociedad, las familias, los niños, los jóvenes y los docentes que se constituirán en los protagonistas claros del cambio.

La transformación educativa, estancada por estas circunstancias, deberá ahondar en la efectivización de iniciativas que convoquen a constituir un sistema articulado y coherente, es decir, constituir una **"nueva dinámica cultural" del hacer, del crear, del ser**, como afirma la pedagoga argentina Laura Moreno, al referirse a que la mayor incidencia de la educación está precisamente en su capacidad de formar personas, ciudadanos libres y responsables.

Jacques Delors, define a la educación como : *"El corazón del desarrollo personal y de la comunidad; su misión es permitir a cada uno de nosotros, sin excepción, desarrollar al máximo todos nuestros talentos y realizar nuestro potencial creativo, incluyendo la responsabilidad por nuestras propias vidas, y el logro de las necesidades y objetivos personales"*.

Las demandas sociales en relación con la escuela son cada vez más exigentes y deben cubrir un amplio espectro de cuestiones que hacen que la institución escolar corra el riesgo de perder los verdaderos objetivos de su quehacer. Los logros educativos al mismo tiempo son desvalorizados en la sociedad actual en la que se ha perdido el respeto por lo intelectual en favor de una materialización cada vez más creciente.

"La expansión de los medios de comunicación en el ámbito de la vida social y personal representa un peligro potencial de banalización y homogeneización de la cultura, esta contribuye al despojo del mundo

interior de las personas que, tradicionalmente se ha construido mediante la experiencia reflexiva del aprendizaje. La educación no constituye una meta en sí misma sino, es una travesía compleja y azarosa"

Guillermo Jaim Estcheverri (1999)

Es deseable, por lo tanto, que la educación se transforme en un singular baluarte de defensa de los valores humanos que se requiere para resolver las crisis sociales.

CAPITULO 3

Marco Metodológico

3. MÉTODO ETNOGRÁFICO

"Ningún método tiene patente de exclusividad para hacer investigación científica"
Álvarez Méndez

En esta investigación se utilizó el método etnográfico para abordar el estudio empírico de la significación que tienen las adaptaciones curriculares en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

"La etnografía es la metodología antropológica que más ha influido en la investigación educativa". "El método etnográfico da mucha importancia a la cultura y de esta forma entiende los fenómenos educativos en términos socioculturales. Incluso en pequeños contextos (centros educativos, aulas), se encuentran rasgos esenciales de una microcultura". Hurtado, Juan (2001).

Para que una investigación sea considerada etnográfica supone ciertas condiciones mínimas, aunque no se ofrezcan métodos preestablecidos que se puedan aplicar sin mayor deliberación.

Es necesario, no obstante, definir la mayor parte de los procedimientos técnicos, las delimitaciones espaciales y temporales del campo, las ubicaciones e interacciones del investigador, las vinculaciones entre lo observable y lo concebible como objeto de estudio, las maneras de descripción y exposición y las perspectivas teóricas y epistemológicas desde las cuales se parte. También es importante tener en cuenta la relación estrecha que debe darse entre las reflexiones sobre el trabajo de campo y el análisis.

Se sabe que el acceso al campo y a la información que se busca no es tarea fácil. Como bien dicen Hammersley y Atkinson (1994): "La obtención del acceso de la información necesaria es uno de los principales problemas de la etnografía. Este problema suele ser más grave en las negociaciones iniciales entabladas para entrar al lugar y durante los primeros días en el campo, a pesar de todo, el problema persiste de una u otra forma durante todo el proceso de recopilación de la información".

Como dice Hurtado, Juan (2001) "habrá que tener una gran habilidad para ganar la confianza del entrevistado para introducirse en el contexto sin modificarlo y sin interferir en el desarrollo de las situaciones". Se ha de rescatar toda forma de comprender, construir y analizar la realidad educativa desde diferentes marcos, disciplinas y metodologías.

Acordando con la definición dada por M. Souto de Asch, se sostiene que "la observación de un grupo es el proceso sistemático por el cual se perciben, registran, analizan e interpretan las conductas de un conjunto de personas que interactúan en un grupo y se retroalimentan del mismo".

El enfoque etnográfico intenta rescatar lo más significativo de las situaciones a observar, y ese carácter de significación lo da la realidad en sí. No obstante, el observador siempre se acerca a la clase con sus elementos teóricos; todo investigador es portador de una información, de una óptica y de una aptitud que definen su posibilidad de observación.

La ruptura epistemológica y la postura irreconciliable entre los procesos cuantificables y los procesos más holísticos y cualitativos no debe ser una dualidad antitética, deben ofrecer cierta posibilidad de integración, unión y complementariedad.

"La etnografía educativa nos permite la reconstrucción de los contextos culturales, de las creencias y de los hechos que en él se producen, al decir de Palou Rosa (1997), y abre una puerta para la comprensión de las estructuras de significado que dan cuenta de los comportamientos de los sujetos indagados.

Woods (1987) dice que permite penetrar capas de significación ocultas a la observación superficial.

Esta investigación responde a un modelo descriptivo - interpretativo.

La fase descriptiva tiene por objeto dar respuestas confiables y válidas a los problemas que se plantean indicando sus rasgos más diferenciados y peculiares.

En la fase interpretativa el equipo de investigación analizó los datos obtenidos durante su recolección comprobando la hipótesis del proyecto a la luz del marco teórico sustentado.

El tipo de muestreo elegido es no probabilístico - intencional que J. Padua en "Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales" caracteriza como una muestra de selección de casos, en donde el criterio del investigador resulta de utilidad al seleccionar casos representativos o "típicos", y al utilizar informantes claves en situaciones específicas.

El trabajo de investigación se ha llevado adelante con diversos actores: directivos, maestros de grado, maestros integradores que cumplen funciones en las escuelas seleccionadas en la muestra.

La opinión de los padres se ha recabado a partir de una reunión general convocada por las investigadoras.

La entrevista a la Directora de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se realizó en el ámbito de la Dirección de Educación Superior: Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 1 "Pte. Roque Sáenz Peña", donde posteriormente se realizó una jornada informativa para profesores y alumnos de las carreras de los Profesorados de Educación Inicial y del Nivel Primario, a cargo de dicha funcionaria. El tema de la convocatoria fue "Atención a la diversidad en el aula común". Las investigadoras oficiaron de coordinadoras del debate que se realizó posteriormente.

Selección del instrumento

La elección del instrumento ha sido siempre para los investigadores una tarea dificultosa. Es encontrar un puente, potencialmente sólido, para pasar el abismo que hay de lo conceptual a lo operacional, de lo teórico a lo empírico. El instrumento es el que permitiría, en última instancia, obtener los datos del fenómeno a estudiar.

¿Qué instrumento, por preciso que sea, puede captar la realidad el fenómeno en sí?. El instrumento es otro de los grandes obstáculos al conocimiento, como bien lo señala Bachelard. Más de una vez altera el objeto de estudio o lo deforma antes que conocerlo.

En esta investigación se privilegió como el instrumento de recolección y organización de datos, la entrevista, no estandarizada, que ha permitido establecer una mayor flexibilidad en la relación con los entrevistados, además de posibilitar la reformulación de preguntas y dar lugar a una mayor libertad en las respuestas.

Además se tomaron como elementos de análisis: las planificaciones de las adaptaciones curriculares, los proyectos institucionales, las actividades individualizadas y los documentos sobre integración escolar emanados del área de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En palabras de Arosteguí (1995) "sería válido todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual que proceda de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo".

3.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación trata de revisar algunas cuestiones referidas a la integración escolar que permitan echar luz sobre la puesta en práctica de tan complejo proceso.

No se ha pretendido realizar una labor exhaustiva ni enciclopédica. Se ha tratado de penetrar en el terreno mediante el difícil pero enriquecedor trabajo de campo.

El itinerario propuesto atraviesa la institución educativa, su comunidad, los docentes en el mismísimo acto educativo, el enfoque, la metodología, las adaptaciones del currículum, los alumnos, sus posibilidades, sus intereses, los fines buscados, las dificultades y fortalezas y los vínculos que se establecen entre todos los actores.

La duda inicial, que llevó al planteamiento de las hipótesis, está vinculada al proceso de la integración escolar y más puntualmente, a analizar el impacto que la adecuación del currículum ejerce sobre ese proceso integrador.

Pero no fue sencillo ceñirse solo a esto. Apareció rápidamente el repensar las instituciones y las prácticas: qué se entiende por transformar las prácticas, qué incidencia tienen decisiones que se suponen meramente técnicas pero que en realidad son éticas y también políticas y sociales.

Otros puntos que fueron apareciendo están vinculados a qué piensan los directivos y los docentes de la escuela común sobre la integración escolar, que algunas veces parece haber irrumpido en sus ámbitos de trabajo sin preguntar nada, sin informar nada, sin que nadie la hubiera invitado. Por lo tanto hay quienes la desean, otros la disfrutan, algunos la soportan, la sufren y hasta la rechazan.

Apareció también la necesidad de análisis de cuál es el compromiso real que tienen los padres frente a esta oferta educativa y si realmente todos pueden ayudar a sostener este proceso.

Si adaptar el currículum es una tarea que indefectiblemente se hará en forma individual y solo respondiendo a las necesidades educativas de cada alumno; qué se entiende por necesidades educativas especiales; cómo se las evalúa.

Cómo se diseñan, se aplican y se evalúan las adaptaciones del currículum.

Y finalmente cuál es la incidencia real que la adaptación curricular tiene como elemento facilitador del aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común.

3.3. OBJETIVOS Y PROPÓSITOS

Objetivo General

- ▶ Identificar y analizar cuáles son los factores de carácter pedagógico que impactan en el diseño de las adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.

Objetivos Específicos

- ▶ Identificar los elementos básicos de una adaptación curricular.
- ▶ Analizar las prácticas pedagógicas respecto al proceso de elaboración de adaptaciones curriculares.
- ▶ Indagar las interacciones que se ponen de manifiesto en los distintos contextos: institucional, de aula y familiar, analizando los factores que inciden positiva o negativamente en la aplicación de las adaptaciones curriculares elaboradas

Propósitos

- ▶ Aportar elementos para la comprensión de lo que ocurre en los ámbitos educativos y mejorar las prácticas docentes.
- ▶ Promover el análisis para la optimización de los procesos y situaciones educativas concretas con los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en la escuela común.
- ▶ Permitir acceder a la compleja interacción de variables que se dan en los procesos de integración escolar.
- ▶ Plantear la incorporación de nuevas metodologías más acorde a las demandas educativas de los niños con necesidades educativas especiales.

Esta investigación aporta datos concretos tomados de experiencias de integración escolar en marcha y trata de hacer una lectura novedosa, un enfoque enriquecedor, a este tema fundamental, para brindar una educación de calidad que pueda dar respuesta a la diversidad que encontramos en las aulas, constituyéndose, en términos de Mel Ainscow, en las "escuelas eficaces" que posibiliten una educación para todos como plantea y sostiene la Declaración de Salamanca (1994).

3.4. HIPÓTESIS

- ✓ Las adaptaciones curriculares son un recurso educativo válido para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta hipótesis es de carácter descriptiva.

Como hipótesis alternativas:

- ✓ Las adecuaciones curriculares que se han realizado a partir de las propuestas de atención a la diversidad en el aula y del diseño de un currículum flexible, han impactado favorablemente como estrategias integradoras en los proyectos curriculares institucionales y en la organización y dinámica del aula, sólo en algunas instituciones educativas.
- ✓ Las adecuaciones curriculares que se han realizado a partir de las propuestas de atención a la diversidad en el aula y en el diseño de un currículum flexible, han impactado parcialmente en los proyectos institucionales y curriculares y en la organización y dinámica del aula.

3.5. DIMENSIONES Y VARIABLES

Las **DIMENSIONES** seleccionadas son:

INTEGRACIÓN ESCOLAR

ADECUACIÓN CURRICULAR

Las **VARIABLES** seleccionadas son:

Integración Escolar

- ⇒ **CONCEPTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR**
- ⇒ **INTEGRACIÓN ESCOLAR COMO PROYECTO INSTITUCIONAL**
- ⇒ **PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR**

Adecuación Curricular

- ⇒ **CONCEPTO**
- ⇒ **DISEÑO**
- ⇒ **IMPLEMENTACIÓN**
- ⇒ **EVALUACIÓN**
- ⇒ **CRITERIOS DE PROMOCIÓN**

3.6. DETERMINACIÓN DE LA MUESTRA

Este trabajo de investigación se realizó sobre un número de escuelas restringido.

En octubre de 2001 se eleva a Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires el Proyecto de Investigación con la finalidad de solicitar autorización para seleccionar la muestra de escuelas oficiales donde se llevan a cabo procesos de integración escolar.

La Dirección de Educación Especial ofreció un listado de diez escuelas del nivel primario y una del nivel inicial. De ellas se seleccionaron cinco escuelas primarias y una del nivel inicial, en virtud del interés demostrado y la permisividad de directivos y docentes.

La selección de la muestra de escuelas de gestión privada de nivel inicial y primario se efectuó a partir del conocimiento que las investigadoras tenían sobre alumnos con necesidades educativas especiales integrados en escuelas privadas del Gobierno de la Ciudad, quedando finalmente dos de nivel inicial y cuatro de nivel primario.

La muestra definitiva seleccionada consistió en :

- 5 escuelas de gestión oficial de nivel primario
- 4 escuelas de gestión privada de nivel primario- tres laicas y una religiosa-
- 1 escuela de nivel inicial de gestión oficial
- 2 escuelas de nivel inicial de gestión privada laica.

Total de entrevistados:

12 directivos

16 maestras de grado

12 maestras integradoras.

La muestra recogida no puede considerarse representativa en el sentido de que no es aleatoria, sino incidental o accidental (Orden, A. 1985, pág. 176) porque las instituciones y los docentes que participaron en la muestra son solamente aquellos a los cuales las investigadoras han podido tener acceso directo.

De todos modos, la muestra fue variada. La población escolar que la compone pertenece a clase media y media baja en las escuelas privadas y clase media baja y baja en las escuelas oficiales, cuyos alumnos provienen de zonas deprivadas y villas de emergencia y un alto porcentaje son hijos de inmigrantes de países limítrofes (paraguayos, bolivianos, peruanos).

Igualmente variada es la experiencia de los entrevistados, tanto directivos como docentes de grado y maestros integradores, en el terreno de la integración escolar. No se ha tenido en cuenta los tipos de necesidades educativas especiales que presentaban los alumnos.

Los participantes en este grupo de entrevistados cumplían los siguientes requisitos:

- a) un cargo corresponde al de director o vicedirector, maestro de grado, maestro integrador en las escuelas seleccionadas
- b) todos poseían alguna experiencia en integración escolar en la última década
- c) los maestros integradores o de apoyo poseían el título de:

- ⇒ en las escuelas oficiales: especialistas en Educación Especial
- ⇒ en el área privada: psicopedagogos o profesores de Educación Especial y maestros del nivel.

Principios que rigieron la obtención de la información:

No hubo ningún tipo de imposición, fue participación voluntaria donde cada uno de los participantes se involucró de acuerdo a lo que creyó oportuno, a sus circunstancias y posibilidades.

Se informó a los participantes la dinámica de la investigación y que sus intervenciones y opiniones no iban a ser juzgados, se respetaría su identidad, sus reservas y opiniones; es decir, tendrían una total libertad para comentar y reflexionar.

No debían sentirse condicionados por el proceso de la investigación que se iniciaba y que tenían total libertad, incluso para no contestar o para no asistir a futuras entrevistas.

Se informó a los entrevistados los objetivos e hipótesis de la investigación: a) la metodología de investigación; b) el tipo de instrumento que se utilizaría; c) que se les darían a conocer los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación.

Experiencia en Integración Escolar

En los cuadros siguientes se ve reflejado el tiempo de experiencia en el proceso de integración escolar que acreditaban los entrevistados

Directivos

	<i>+ 10 años</i>	<i>10 años</i>	<i>7 años</i>	<i>5 años</i>	<i>4 años</i>
Primaria Oficial	-----	2	1	2	-----
Primaria Privada	1	1	2	-----	-----
Inicial Oficial	-----	-----	-----	-----	1
Inicial Privada	-----	1	-----	1	-----
Totales:	8.33%	33.33%	25%	25%	8.33%

Maestros de Grado

	<i>Más de 10 años</i>	<i>10 años</i>	<i>7 años</i>	<i>5 años</i>	<i>4 años</i>	<i>Menos de 4 años</i>
Primaria Oficial	1	-----	-----	4	2	-----
Primaria Privada	-----	-----	1	1	2	2
Inicial Oficial	-----	-----	-----	-----	-----	1

Inicial Privada	-----	-----	-----	1	-----	1
Totales:	6.25%	-----	6.25%	37.5%	25%	25%

Maestros Integradores

	<i>Más de 10 años</i>	<i>10 años</i>	<i>7 años</i>	<i>5 años</i>	<i>4 años</i>	<i>Menos de 4 años</i>
Primaria Oficial	-----	-----	2	-----	-----	2
Primaria Privada	1	-----	1	1	-----	3
Inicial Oficial	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Inicial Privada	-----	-----	-----	-----	2	-----
Totales:	8.34%	-----	25%	8.34%	16.66%	41.63%

El total de alumnos reconocidos con necesidades educativas especiales por discapacidad, problemas de aprendizaje y riesgo socio cultural es de 157 alumnos.

NEE por discapacidad: 68 alumnos

NEE por riesgo socio cultural: 67 alumnos

NEE por problemas de aprendizaje: 22 alumnos

<u>Primaria Oficial:</u>	78 alumnos	{	<i>31 discapacitados</i>
			<i>47 riesgo social</i>
<u>Primaria Privada:</u>	53 alumnos	{	<i>10 riesgo social (escuelas religiosas)</i>
			<i>22 problemas de aprendizaje</i>
			<i>21 discapacitados</i>
<u>Jardín Oficial:</u>	14 alumnos	{	<i>4 discapacitados</i>
			<i>10 riesgo social</i>
<u>Jardín Privado:</u>	12 alumnos	{	<i>discapacidad</i>
<u>Total:</u>	157 alumnos		

3.7. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se seleccionó como técnica de recolección de la información **la entrevista**, cuyo diseño estuvo condicionado por las características de las dimensiones a investigar y los destinatarios.

"Las entrevistas semi-estructuradas se ajustarán a cuestiones claramente referidas ante la situación planteada", Colas y colaboradores. 1997.

Se tuvo en cuenta la posibilidad real de aplicación como también la menor inversión de tiempos y recursos económicos.

Las preguntas fueron adaptadas a las personas a las cuales estaban dirigidas y contaban con un guión que permitió al entrevistado desarrollar con más libertad los temas y lograr una adaptación más flexible a las dimensiones particulares de esta investigación, y permitió "al entrevistador" retomar de vez en cuando y combinar de esta forma la información que espontáneamente sugirió la propia situación. Desde la perspectiva cualitativa, dice Wengraf (2001) "los cuestionarios se construyen con cierto grado de estructuración lo que facilita su aplicación tanto a varios sujetos como a grandes muestras y poblaciones Las basadas en entrevistas o realizadas mediante cuestionarios semi-estructurados permiten una adaptación más flexible a los contenidos y dimensiones particulares de cada investigación y están especialmente indicados para recolectar información sobre:

- las oportunidades que ofrece la educación
- las características de los sujetos
- las actitudes hacia la educación
- las condiciones familiares y profesionales
- la relación entre las escuelas y las familias ..."

Los instrumentos estuvieron dirigidos a:

- 12 Directivos
- 16 Maestros de grado/sala
- 12 Maestros integradores
- 1 Funcionario responsable del Área de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

La recolección de información de los padres se realizó a través de una reunión a la cual asistieron quince familias. El análisis del contenido de sus manifestaciones permitió estudiar las opiniones vertidas.

Se utilizaron también, para la recolección de información, documentos e informes de las instituciones escolares:

- Proyectos Educativos Institucionales (PEI)
- Proyectos curriculares.
- Proyectos de integración escolar.
- Documentos de adecuaciones curriculares individuales
- Pruebas de evaluación

El análisis de esta documentación enriqueció los datos y permitió contextualizar adecuadamente los instrumentos y confrontar las intenciones con las acciones.

Aplicación de los instrumentos

En abril de 2002, se aplicó un pre-test en una escuela primaria oficial y otra privada. De esta experiencia surgió la necesidad del ajuste del cuestionario previsto, viendo la necesidad de utilizar preguntas más abiertas.

Los instrumentos definitivos se aplicaron procurando dar el tiempo necesario para cada entrevista, en el ámbito de aplicación correspondiente y respetando los códigos que imponen las instituciones, los participantes y las opiniones personales y sentimientos que vertieron en sus respuestas.

En el mes de mayo de 2002, se comenzaron las entrevistas. La aplicación de los instrumentos fue interrumpida por el receso escolar de invierno.

Se totalizaron, finalmente, 41 entrevistas a los distintos actores, finalizando con las mismas en diciembre del 2002.

3.8. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS RELEVADOS

Los datos se organizaron a partir del diseño de una tabla que contempla dos dimensiones:

INTEGRACIÓN ESCOLAR y ADAPTACIONES CURRICULARES y las siguientes variables:

DIMENSIONES		
	INTEGRACIÓN ESCOLAR	ADAPTACIONES CURRICULARES
VARIABLES	Concepto de integración escolar.	Concepto
	Integración escolar como PEI (Proyecto Institucional)	Diseño
		Implementación
	Participación de los padres en el proceso de integración escolar	Evaluación
		Criterios de promoción

En la tabla se fue volcando la información recogida que se complementó con comentarios y sugerencias de valor para las conclusiones.

Una vez volcados los datos, se organizaron en cuadros de porcentajes y se elaboraron las conclusiones parciales que fueron surgiendo a partir del análisis de las categorías y los descriptores

Para realizar el análisis se han transitado los siguientes pasos:

- 4 elaboración de un ordenamiento de datos.
- 4 determinación de dimensiones.
- 4 determinación de variables.
- 4 determinación de categorías.
- 4 determinación de indicadores.
- 4 explicación detallada de los descriptores.
- 4 conclusiones parciales.

DIMENSIÓN:
Integración Escolar

VARIABLE:
Concepto de
Integración Escolar

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"A partir de su experiencia como integrante del equipo directivo, ¿cómo entiende usted el concepto de integración escolar?"

Se reconoce una reiteración en estos conceptos identificados como categorías I, II y III; indicadores a, b, c, d.

I - Responde a principios	<i>a) Religiosa (1)</i> <i>b) Filosóficos, pedagógicos y sociales (4)</i> <i>c) Social y de los derechos humanos (2)</i>
II - Responde a políticas educativas	<i>a) Aceptación de la diversidad (12)</i> <i>b) Cumplimiento del marco legal (3)</i>
III - Responde a procesos	<i>a) Mejorar la integración social (1)</i> <i>b) Mejorar la integración social y el aprendizaje escolar (2)</i> <i>c) Mejora la integración social y el aprendizaje escolar de los alumnos con NEE (5)</i> <i>d) Mejora la integración social y el aprendizaje de los alumnos con NEE y los demás alumnos y docentes (4)</i>

I -

- a) El concepto de integración escolar ligado a los **principios religiosos**, está fundamentada en el instituto de gestión privada con ideario confesional. Este principio es sustentado por todas las instituciones educativas cristianas.
- b) El concepto de integración escolar ligado a principios filosóficos, pedagógicos y sociales fue respuesta explicitada por cuatro directivos de nivel oficial y privado.
- c) Que responde a principios sociales fundamentados en los Derechos Humanos, responden dos directivos: uno de gestión privada y uno de gestión oficial, quienes reconocen que la integración es una cuestión de derecho.

II -

- a) Que responde a **políticas educativas** respecto a la necesidad de responder a la diversidad es respetado por la totalidad de los directivos (12) pero todos añadieron que tienen dificultades en la implementación. Dos de ellos enfatizan que aún es un concepto que está solo en el discurso, porque el sistema no brinda los apoyos necesarios.
- b) Tres directivos sostienen que a partir del cumplimiento del marco legal se ha incrementado la integración escolar.

III -

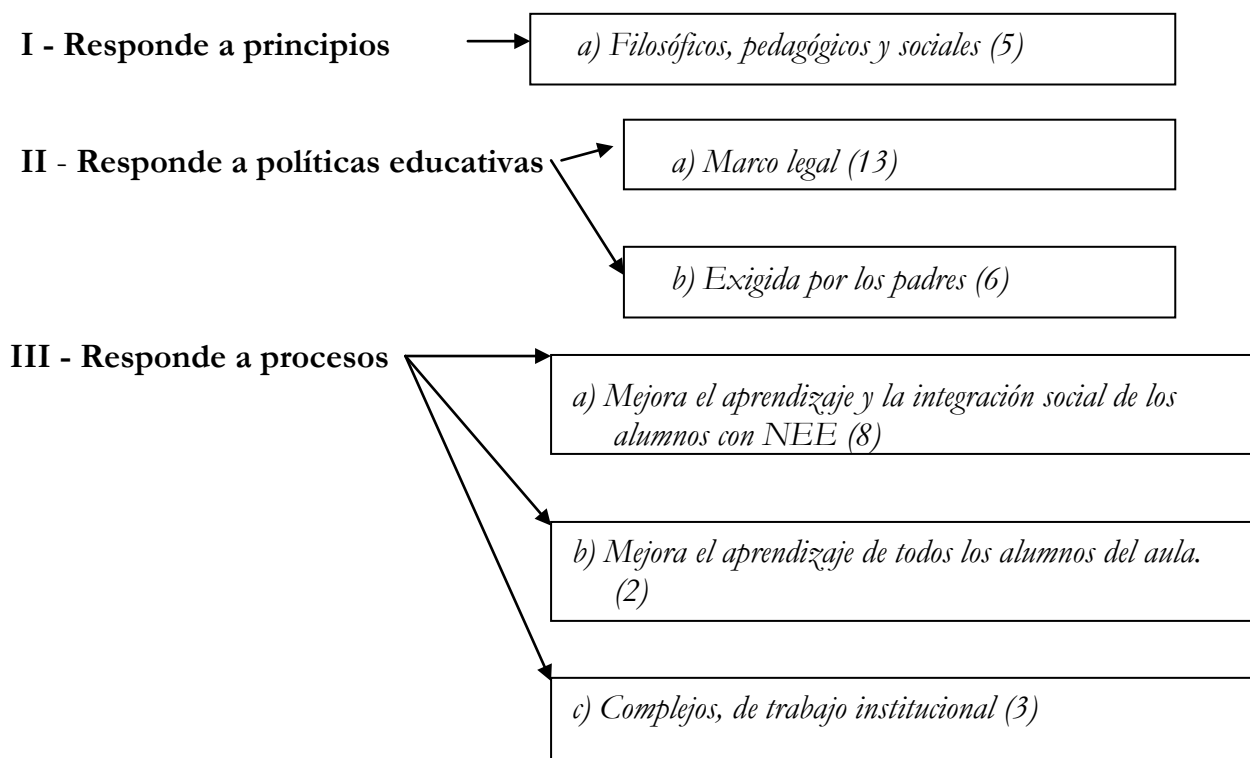
- a) Es un proceso que mejora la integración social, lo expresa solo un directivo donde el apoyo de la educación especial es insuficiente.
- b) Que mejore la integración y el aprendizaje escolar lo dicen dos directivos, uno de gestión oficial y otro de gestión privada.
- c) Cinco directivos de gestión oficial y privada sostiene que es un proceso que mejora la enseñanza porque tiene consecuencias positivas en la práctica con los alumnos con NEE.
- d) Cuatro directivos, gestión oficial y privada, reconocen que no sólo mejora la integración social y el aprendizaje de los alumnos con NEE, sino que también mejora la calidad de la enseñanza a través de reconocer que beneficia a todos los alumnos y a la comunidad educativa en general.

A partir del análisis interpretativo de esta variable, la integración escolar se define como un proceso multidimensional basado en fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociales y de derechos humanos. Se reconoce que es un proceso que se intensificó a partir del movimiento de la transformación de los últimos 10 años que tiene que ver con la ruptura del modelo homogeneizador, que favorece el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con dificultades pero que también mejora la calidad de la enseñanza.

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"¿Cómo puede definir usted como maestro de grado, a partir de las prácticas, el concepto de integración escolar?"

A partir del análisis de las respuestas, se determinaron las mismas categorías e indicadores que para los directivos.



I -

- a) El concepto de integración escolar como **respuesta a principios filosóficos, pedagógicos y sociales** fue explicitado por cinco docentes de escuelas de gestión oficial y privada, quienes consideraron también que es un deber del sistema educativo aceptar la integración escolar.

II -

- a) Como respuesta a **políticas educativas** fue sostenido por los 16 docentes; quienes consideraron que se cumple por exigencia de los padres (6).
- b) Que está en el marco legal (13), añadiendo todos que es de difícil práctica.

III -

- a) Que el concepto de integración escolar **responde a procesos favorables**, fue sostenido por ocho docentes que dijeron que los alumnos aprenden más y mejor, que es el mejor ámbito para el aprendizaje curricular y que desarrollan conductas sociales positivas respecto a códigos, actitudes y vínculos.
- b) Que mejora el aprendizaje de todos los alumnos no sólo el de aquellos que presentan NEE, lo reconocen dos docentes del nivel inicial.
- c) Que es un proceso complejo de trabajo institucional y que requiere apoyos externos capacitados y más esfuerzo de los docentes, que hay que lograr unidad de criterio y objetivos dentro de la institución escolar, flexibilizando la práctica docente y reconociendo las dificultades individuales de los alumnos a partir de un nuevo enfoque.

En la opinión de los maestros de grado observamos coincidencia con las respuestas de los directivos en cuanto a que es un proceso multidimensional basado en fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociales y de derechos humanos.

Señalan que si bien responde al marco legal de las políticas educativas, su cumplimiento se debe en principio, a la presión exigida por los padres.

Desde lo personal, los maestros se refieren a que es un proceso interactivo y complejo.

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"¿Cómo define usted, como maestro integrador, el concepto de integración escolar?"

A partir del análisis de las respuestas, se determinaron las mismas categorías e indicadores que para los directivos y maestros de grado.

I - Responde a principios

a) *Filosóficos, pedagógicos y sociales (11)*

II - Responde a políticas educativas

a) *Porque es legal (6)*

b) *Que beneficia a los alumnos con NEE desde lo social y lo curricular (11)*

c) *Beneficiosa, pero no todas las escuelas están preparadas (5)*

d) *Beneficiosa pero con apoyos específicos y capacitados (2)*

III - Responde a procesos

a) *Promueve el proceso y el desarrollo personal y evita la segregación (3)*

b) *Promueve el aprendizaje y beneficia a todos (9)*

I -

- a) Once de los doce maestros integradores reconocen que el concepto de integración escolar responde a **principios filosóficos, pedagógicos y sociales**. Un maestro integrador alumno de 4° año del Profesorado de Educación Especial (retardo mental) considera que su experiencia es "lamentable" por estar integrando un alumno con características emocionales severas. Otra docente no responde expresando que no tiene al respecto opinión formada porque no fue preparada en su formación de grado aún no concluida (alumna del último año del Profesorado de Educación Especial, orientación niños sordos e hipoacúsicos) y se desempeña como alumna - ayudante en este cargo.

II -

- a) Que el concepto de integración escolar responde a políticas educativas: 6 docentes explicitan que es legal ya que está en la Ley Federal de Educación y en las Disposiciones del Gobierno de la Ciudad de Bs. As. y es un derecho de los niños. Los docentes integradores en Educación Inicial lo reconocen como un objetivo establecido en la Ley Federal de Educación para la Educación Inicial.
- b) Como política educativa que beneficia el proceso de enseñanza, lo reconocen once docentes, explicitando que es una propuesta que favorece el aprendizaje de los alumnos con NEE que es la mejor forma de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales que no sean muy severos y que es un estímulo para el desarrollo de las potencialidades que evita la segregación.
- c) Cinco maestros integradores dicen que si bien es beneficioso, reconocen que muchas escuelas no están preparadas y que hay carencia de apoyos específicos.
- d) Un maestro integrador dice que la integración escolar es un proceso que beneficia a los alumnos con NEE pero que para los apoyos deberían estar realmente capacitados para esta tarea (alumna-ayudante).

III -

- a) Tres docentes integradores lo reconocen como un **proceso** que favorece y beneficia el desarrollo personal y evita la segregación.
- b) Nueve docentes integradores lo reconocen como un estímulo para el aprendizaje de los alumnos con NEE, que también beneficia a todos (a los demás alumnos y a los docentes), siendo esto válido tanto desde lo social y como desde lo curricular.

Los maestros integradores, comprometidos con el proceso de integración lo diferencian no solo como respuesta a principios filosóficos, pedagógicos, sociales y de derechos humanos sino también como un proceso que beneficia desde lo social y curricular a los alumnos con necesidades educativas especiales y a los demás alumnos.

Expresan un doble temor: que falta preparación en las escuelas y que faltan recursos humanos especializados.

DIMENSIÓN:
Integración Escolar

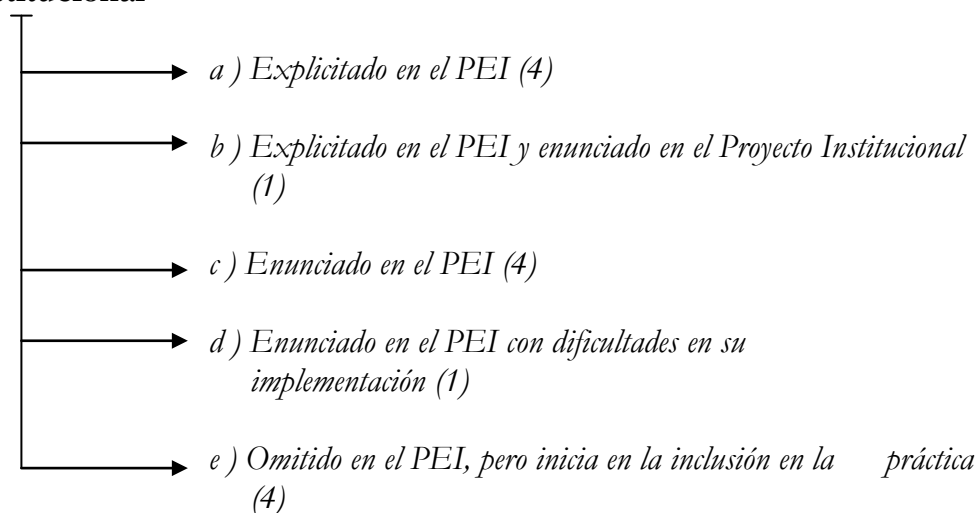
VARIABLE:
La Integración Escolar
como
Proyecto Institucional

Esta categoría fue elaborada a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

*"¿Cómo Directivo, cómo se incluyó este concepto de **Integración Escolar en el Proyecto Educativo Institucional?**"*

Analizadas las respuestas se reconocen los indicadores a, b, c, d, e.

La Integración Escolar como Proyecto Institucional

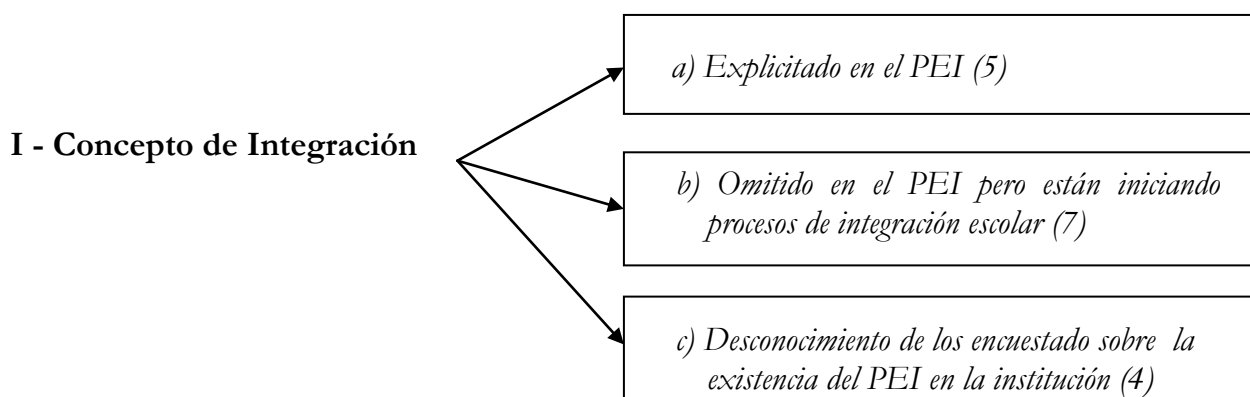


- a) Explícitado en el PEI es la respuesta de 4 directivos de escuelas de nivel inicial y primaria de gestión privada, 2 de ellos lo reconocen como incluido dentro de proyectos institucionales más específicos: Educación para la Paz y Atención a la Diversidad.
- b) Un directivo de educación primaria privada específica que también lo tiene enunciado en su Proyecto Curricular.
- c) Cuatro directivos de gestión oficial manifiestan que la integración escolar está solamente enunciada en su PEI porque lo incluyen como un posible objetivo a lograr.
- d) Un directivo dice que está enunciado en el PEI, pero que tiene dificultades en su implementación porque la problemática desborda a los maestros y les cuesta aceptar la propuesta.
- e) Cuatro directivos explicitan que si bien no figura en el PEI están iniciando la integración en la práctica por iniciativa propia de los docentes. Estos cuatro directivos corresponden a dos escuelas primarias.

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

*"¿Sabe usted, como maestro de grado, si la **Integración Escolar es un objetivo del Proyecto Institucional** de esta Institución?"*

Analizadas las respuestas, se reconocen los indicadores a, b, c.



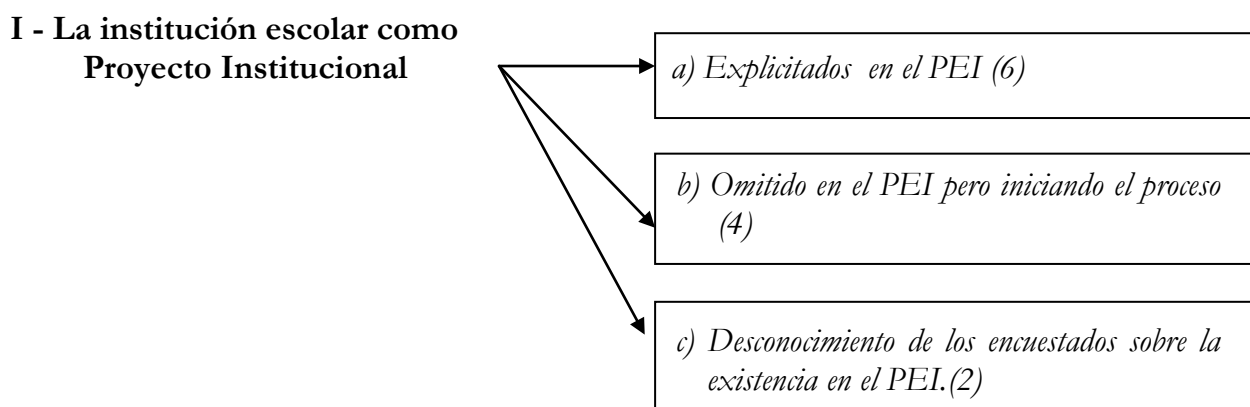
I -

- a) El concepto figura en el PEI, corresponde a cuatro maestros de nivel primario de gestión privada que incluso manifiestan que tres de ellos han participado activamente en su elaboración y un maestro de educación inicial de gestión privada que manifiesta que los maestros están en un todo de acuerdo con lo explicitado en el PEI respecto a la integración escolar.
- b) Corresponde a cuatro maestros de primarias oficiales, uno de primaria privada, uno de nivel inicial oficial y uno de nivel inicial de gestión privada, reconociendo que a pesar de no figurar en el PEI tienen apertura para facilitar el proceso; uno de ellos manifiesta que en su institución no todos están de acuerdo.
- c) Ubicamos en este indicador a cuatro maestros que no clasifican ya que desconocen la existencia del PEI en la institución.

Estas categorías fueron elaboradas a partir del análisis exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"¿Sabe usted, como maestro integrador, si es un objetivo del Proyecto Institucional de esta escuela la integración de alumnos con necesidades educativas especiales?"

Analizadas las respuestas se reconocen los indicadores a, b, c.



I -

- a) Seis docentes que responden a este indicador pertenecen: una a primaria oficial; cuatro a primaria de gestión privada y una a inicial de gestión privada. Dicen que saben que está explicitado en el PEI. Basan esta opinión en comentarios de directivos y docentes y en los acuerdos interinstitucionales firmados con las escuelas especiales y equipos privados externos.
- b) Omitidos en el PEI pero iniciando el proceso integrador por idea sostenida por los directivos (2) y por la iniciativa de los docentes (2).
- c) Se ubica en este indicador a dos maestros integradores que pertenecen a escuelas primarias oficiales que dicen desconocer la existencia del PEI de la institución.

Explicitado en el PEI	6	50%
Omitido en el PEI pero iniciando el proceso	4	33.33%
No conocen el PEI de la institución	2	16.66%
Total	12	100%

A partir de la opinión de los maestros integradores se observa un marcado interés en conocer si el tema de la integración escolar está explicitado u omitido en el PEI de la institución donde ellos desempeñan su rol, como miembros externos.

Queda manifestado que el proceso de integración está más resguardado cuando hay un compromiso institucional consensuado.

DIMENSIÓN:
Integración Escolar

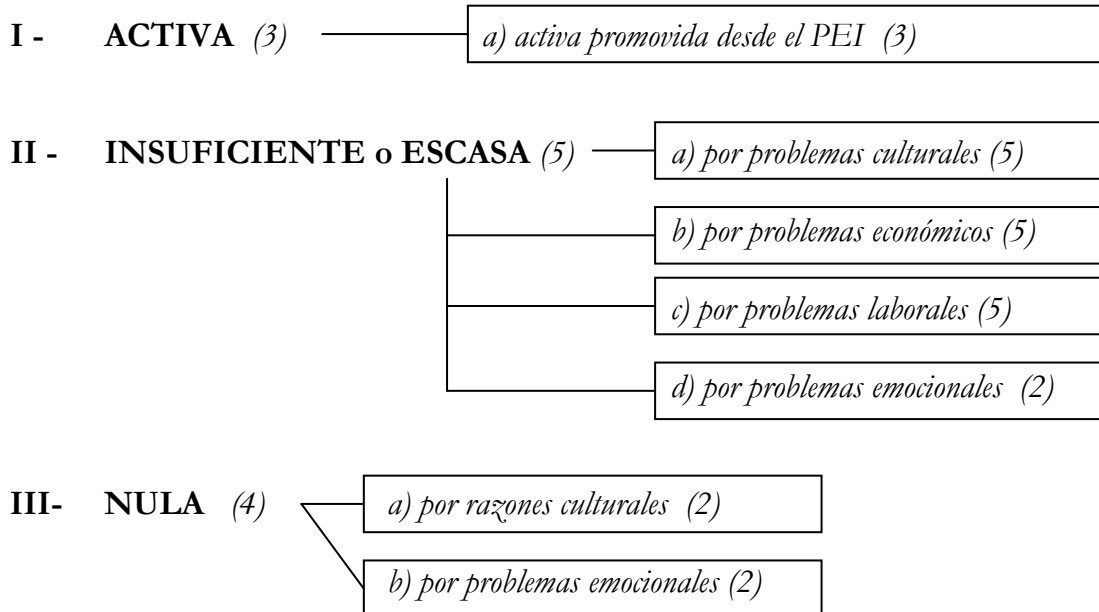
VARIABLE:
Participación de los Padres
en el Proceso de Integración Escolar

Estas categorías fueron elaboradas a partir del análisis exhaustivo de las respuestas de Directivos, Maestros de Grado y Maestros Integradores, a la pregunta:

"¿Cuál considera Ud. que es el nivel de participación de los padres en este proceso?",

Analizadas las respuestas se reconocen las categorías I ; II y III; y los indicadores **a, b, c, d.**

Directivos



I - Reconocen que la participación de los padres en el proceso de integración escolar puede reconocerse como **activa** tres directivos de escuelas privadas y aclaran que esa participación está promovida desde el proyecto institucional y que involucra a todos los padres de los alumnos de la escuela. Específicamente, respecto a la participación de los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de integración de sus hijos, manifiestan que es un requerimiento esencial el compromiso asumido y que así queda explicitado en las actas de reuniones escolares con los padres.

II - Que la participación es **insuficiente o escasa** responden cinco directivos, dos de escuelas oficiales y tres de escuelas privadas. Consideran que se debe a problemas culturales, económicos y laborales los directivos de escuelas pertenecientes a zonas marginales, con familias que habitan casas tomadas y/o son inmigrantes de países limítrofes. Consideran que "no se los pueden motivar" para participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En problemas laborales explicitan que en sus trabajos no les permiten salir en horarios laborales y que dada la crisis tienen gran temor de perder su ocupación.

Respecto a los problemas emocionales destacan su origen en psicosis y graves trastornos de la personalidad que les impiden asumir plenamente su responsabilidad de padres.

III - Que la participación es **nula** es la opinión de cuatro directivos de escuelas oficiales, tres de nivel primario y uno de nivel inicial. Las razones reconocidas por ellos son de

tipo cultural y problemas emocionales (depresión, angustia, problemas psicológicos, trastornos de la personalidad).

Por razones culturales, aclaran que son familias sin recursos, sin obras sociales, sin tratamientos, con bajo nivel de escolaridad de los padres, pobreza, inmigrantes de países limítrofes.

Resaltan que **depositan** los hijos en la escuela y no aparecen más.

Sin categorizar queda la opinión de dos directivos, quienes reconocen que la participación de los padres se facilita cuando la requiere el maestro integrador.

Maestros de grado

I - **ACTIVA** (4) ————— a) promovida desde el PEI (4)

II - **INSUFICIENTE o ESCASA** (7) ————— a) por problemas culturales (7)

b) por problemas económicos (5)

c) por problemas emocionales (3)

d) por problemas laborales (3)

III- **NULA** (5) ————— a) por razones culturales (5)

b) por problemas emocionales (2)

I - Que la participación es **activa** lo explicitan cuatro docentes pertenecientes a cuatro escuelas privadas en cuyo PEI la propuesta de participación está explicitada y dirigida a todos los padres y es especialmente promovida para los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje. Estos cuatro docentes se sienten responsables de lograr la comunicación con las familias.

II - Que la participación es **insuficiente o escasa** lo manifiestan siete docentes pertenecientes a dos escuelas oficiales de nivel primario y una escuela privada primaria religiosa parroquial. Reconocen como causas las razones:

a) familias de nivel sociocultural bajo (inmigrantes, marginales).

b) la crisis económica ocasiona que los padres no puedan ocuparse de sus hijos por la cantidad de horas que deben trabajar para poder subsistir.

c) por problemas emocionales como depresión y angustia.

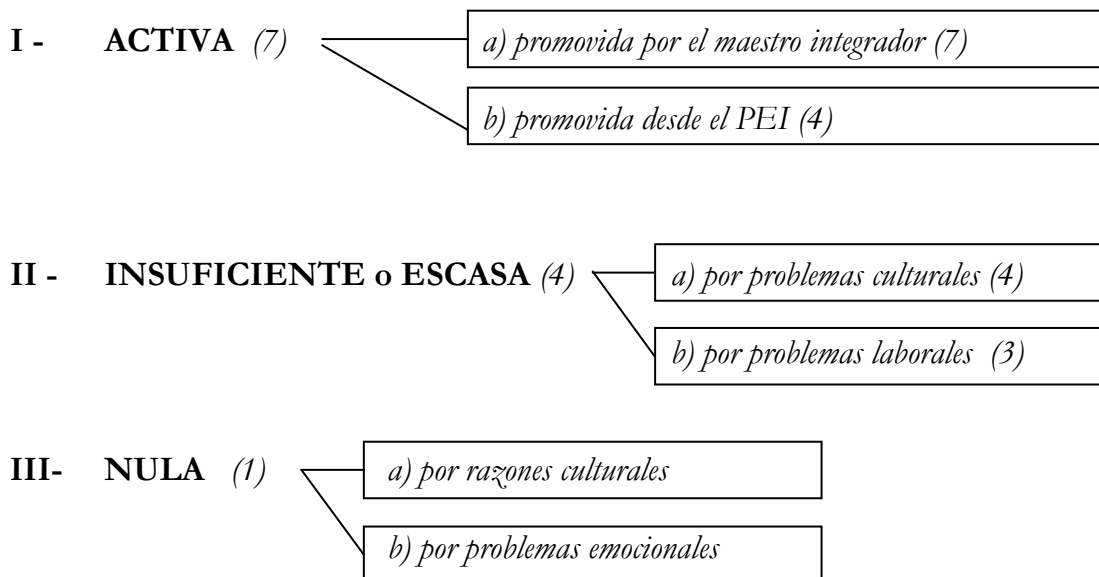
d) que tienen dificultades para salir en horarios de trabajo

Tres docentes manifiestan que tienen mejor respuesta cuando la participación es requerida por el maestro integrador.

III - La participación es considerada **nula** por cinco docentes de escuelas primarias oficiales quienes reconocen causas de origen cultural y emocional.

Les dan más peso a las razones culturales, considerándolo el factor más importante (inmigrantes provenientes de países limítrofes, población del interior del país que vive en viviendas precarias, villas de emergencia, casas tomadas). Los padres no reconocen o no dan importancia al problema de sus hijos. Consideran que **es cuestión nuestra** (del docente) y ellos (los padres) **están al margen**.

Maestros Integradores



I - Que es **activa** lo reconocen siete maestros integradores, tres de escuelas primarias oficiales y cuatro de escuelas privadas. Los maestros integradores de las escuelas oficiales opinan que esta participación está promovida por ellos mismos ya que tienen una mejor relación con los padres, quienes, a su vez opinan que los **maestros integradores son los que más saben de sus hijos** y que si no fuera por el apoyo de esos maestros integradores sería muy difícil la integración escolar.

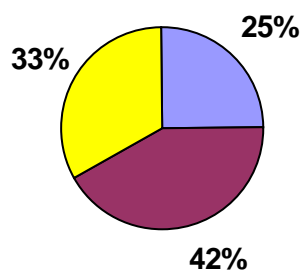
Los maestros integradores de escuelas privadas expresan que como pertenecen a equipos interdisciplinarios externos o pertenecen al gabinete de la escuela la relación con los padres es constante. Cuatro maestros integradores de escuelas privadas reconocen que la participación está promovida desde el proyecto institucional.

II - Que es **insuficiente o escasa** lo reconocen cuatro docentes integrados pertenecientes a dos escuelas oficiales y a una escuela privada religiosa. Identifican como problema causas de tipo :

- a) cultural: desconocimiento de lo que les sucede a sus hijos, bajo nivel sociocultural.
- b) laborales: no pueden pedir permiso en horas de trabajo; temen que les descuenten el día o que pierdan el trabajo.

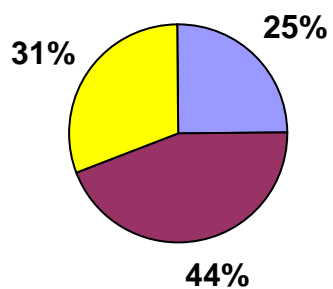
III - Que es **nula** solo lo manifiesta un alumno ayudante que desempeña el rol de maestro integrador, a quien no se le permite el contacto directo con los padres del niño que tiene a su cargo.

DIRECTIVOS



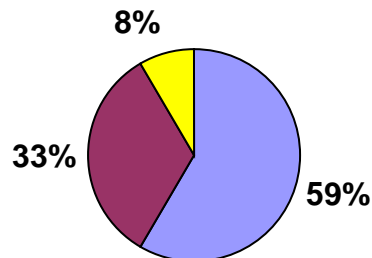
■ ACTIVA ■ INSUFICIENTE O ESCASA ■ NULA

MAESTROS DE GRADO



■ ACTIVA ■ INSUFICIENTE O ESCASA ■ NULA

MAESTROS INTEGRADORES



■ ACTIVA ■ INSUFICIENTE O ESCASA ■ NULA

*Analizadas las respuestas se encuentra coincidencia en la opinión vertida por los directores, los maestros de grado y los maestros integradores de instituciones privadas, los cuales reconocen que la participación de los padres es **activa** y que está promovida desde el PEI.*

*Señalan que es **insuficiente o escasa** cuando los conflictos personales que viven los padres (socioculturales, laborales, emocionales) les impiden comprometerse en el proceso de escolarización de sus hijos.*

*Que la participación de los padres es **nula** es la opinión de directivos y maestros de grado quienes identifican que las causas de la misma son de índole graves (referidas a las mismas causales que la hacen insuficiente o escasa) y afirman que es una situación que no pueden modificar.*

Desde la visión de los maestros integradores, la participación de los padres tiene connotaciones positivas (nunca es nula) reconociéndose como promotores de dicha participación generada a partir de la necesidad de entablar una relación más estrecha con los padres que tiene que ver con la confianza que estos depositan en el maestro integrador y, por otro lado, porque el rol del maestro de apoyo así lo requiere.

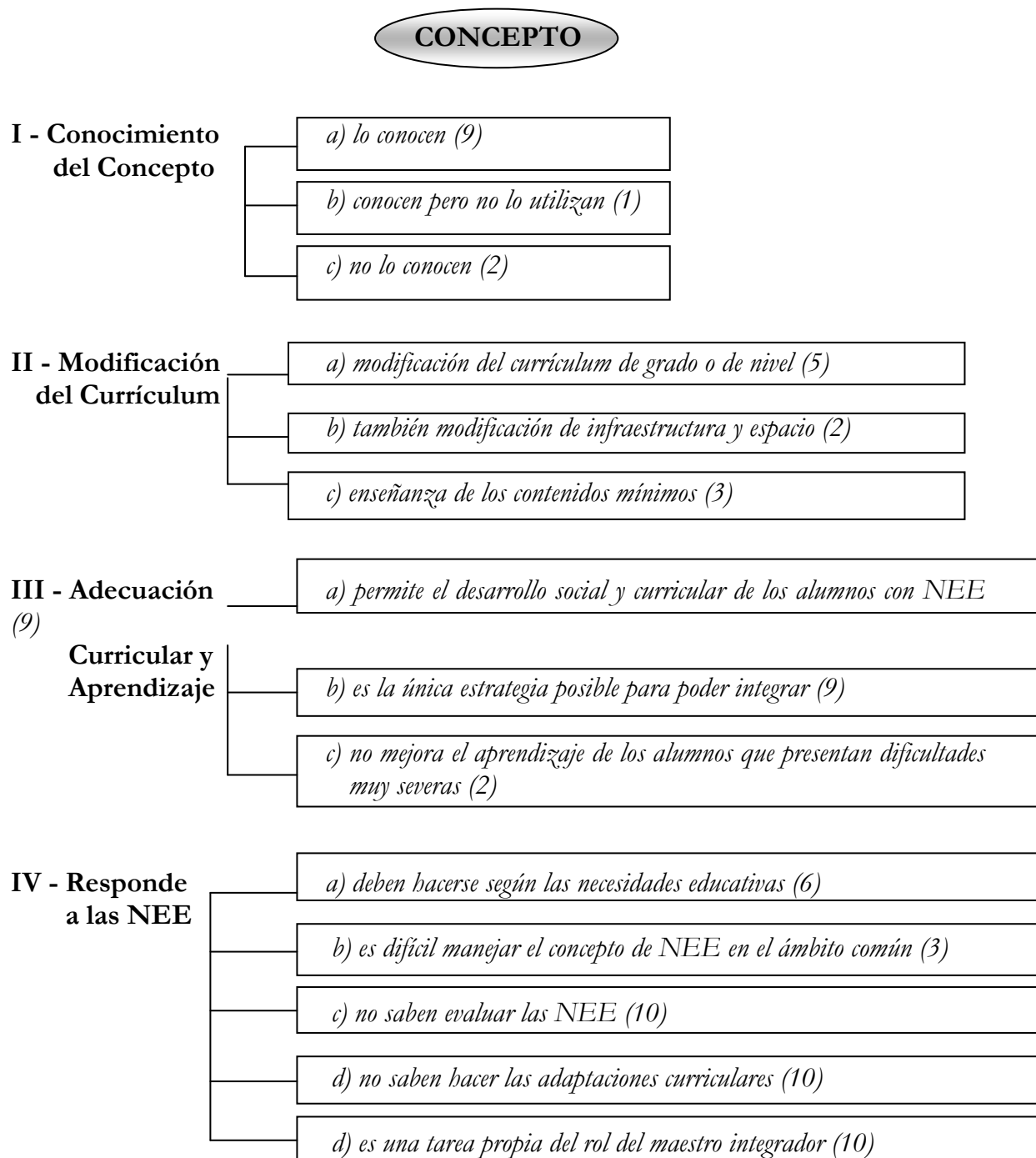
DIMENSIÓN:
Adaptación Curricular

VARIABLE:
Concepto de Adecuación Curricular

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"¿Cómo Directivo, describa con qué recursos pedagógicos / didácticos se cuenta para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con N.E.E.?"

Analizadas las respuestas se reconocen las categorías I, II, II, IV; y los indicadores **a, b, c, d, e**.



I - En relación a, si el concepto de adecuación curricular es conocido o no:

- a) Nueve directivos dicen que lo conocen.
- b) Un directivo dice que lo conoce pero no lo utilizan en su escuela.
- c) Dos directivos dicen no conocer el concepto.

II - Esta categoría se refiere a la relación entre adecuación curricular y el currículo. De las respuestas de los directivos se infiere que:

- a) Para cinco de ellos, significa modificar la oferta curricular que se hace a los alumnos con NEE respecto al currículum del grado o nivel.
- b) Para dos directivos implica también la modificación de infraestructura y espacios, vinculándolo a rampas, adaptación de sanitarios, bancos con escotaduras y otras adaptaciones similares que posibilitan el acceso del currículum.
- c) Para tres directivos, las adecuaciones curriculares refieren a enseñar los contenidos mínimos a los alumnos integrados sin precisar si se tienen en cuenta o no las verdaderas necesidades educativas de esos alumnos, es decir recortar contenidos sin seleccionar actividades, contenidos y procedimientos.

III - Esta categoría hace referencia a la relación que se establece entre el concepto de adecuación curricular y el concepto de aprendizaje.

Se determinan tres descriptos:

- a) Las adecuaciones curriculares son los instrumentos que permiten el desarrollo curricular y social de los alumnos con NEE, es lo que dicen nueve directivos.
- b) Otros nueve agregan que es la única estrategia posible para poder integrar, con lo cual tanto en a), como en b), queda claro que el respeto por las diferencias individuales de los alumnos con dificultades lleva a planificar para cada uno de ellos lo que realmente necesita y con la metodología precisa, evaluando de igual modo.
- c) Dos directivos dicen que las adecuaciones curriculares no mejoran el aprendizaje de los alumnos que presentan NEE muy significativas o severas, quienes no podrían escolarizarse en la escuela común.

IV - La categoría explicita si la adecuación curricular responde a las NEE de los alumnos. En este caso:

- a) Seis directivos aseguran que las adecuaciones curriculares deben hacerse según las necesidades educativas de los alumnos, pero aclaran que no todos los docentes saben detectar las necesidades educativas.
- b) Tres directivos sostienen que es difícil manejar el concepto de NEE en el ámbito común ya que los docentes no han sido suficientemente capacitados en este tema ni tienen los recursos y el tiempo suficiente para hacerlo.
- c) Diez directivos reconocen explícitamente que los docentes no saben evaluar las NEE, no teniendo claro este concepto, que confunden con dificultad de aprendizaje, no poder realizar una determinada actividad o que el alumno no haya aprendido algún

contenido, sin realizarse ningún cuestionamiento en lo referido al modelo de enseñanza.

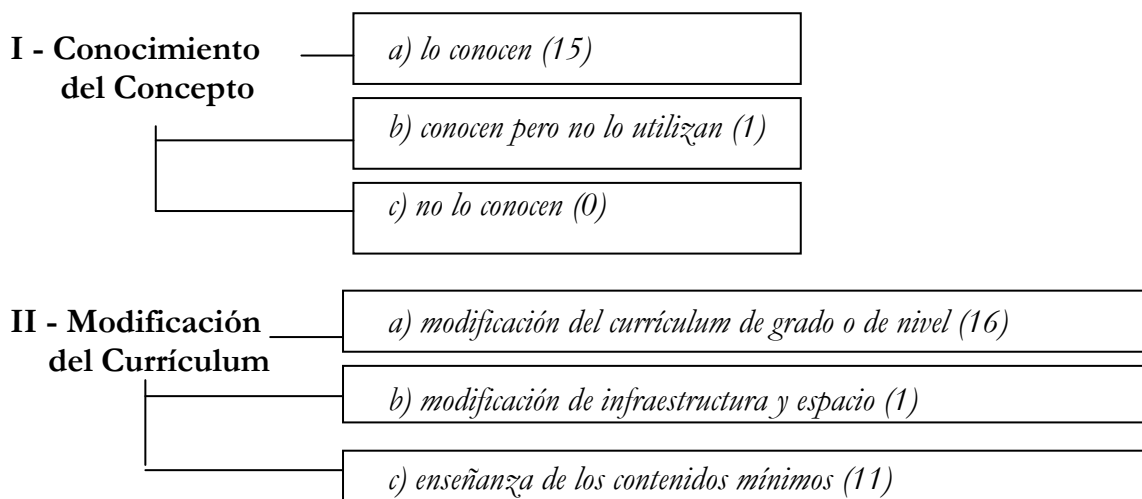
- d) Diez directivos claramente explicitan que ni ellos ni sus docentes saben hacer adecuaciones curriculares.
- e) Diez directivos consideran que es una tarea propia del rol del maestro integrador, por lo tanto el maestro no participa activamente o simplemente colabora con el maestro integrador y en aquellos casos en que no tienen maestro integrador, las adecuaciones curriculares no se realizan.

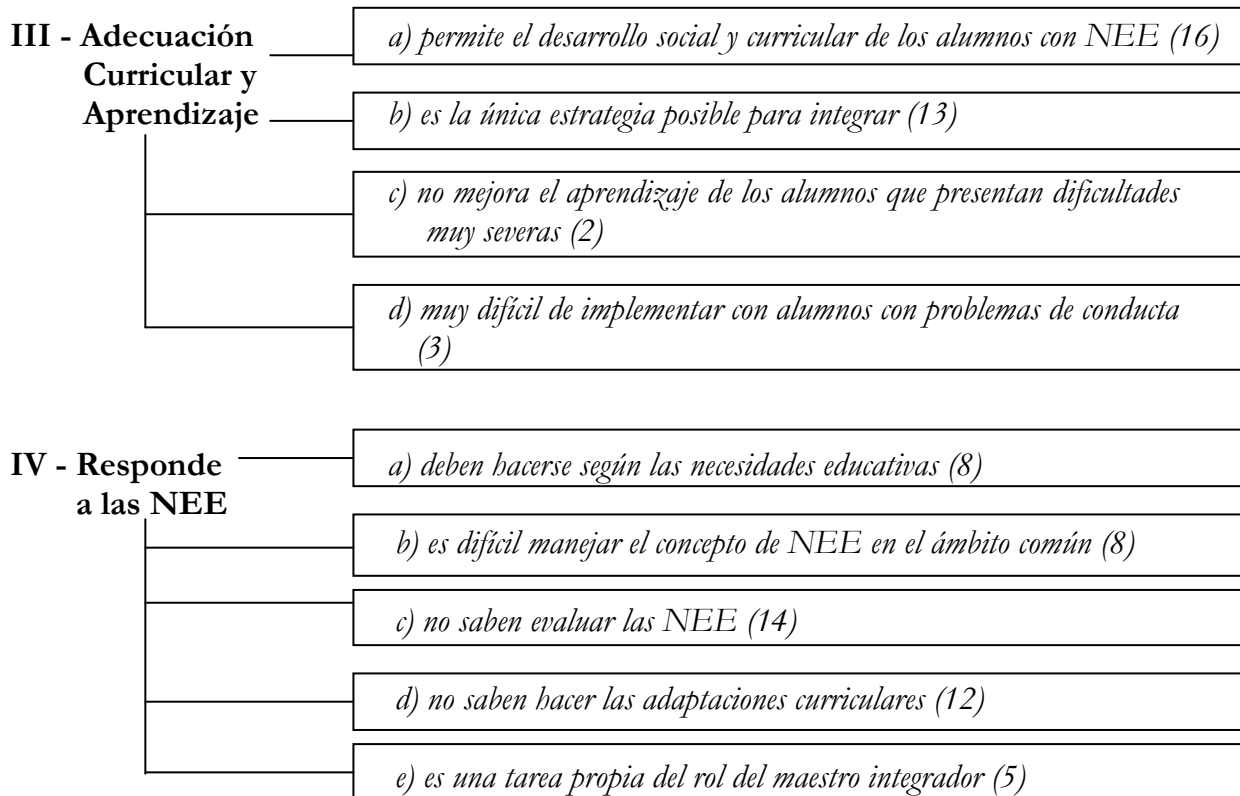
De acuerdo al análisis de las respuestas dadas por los directivos se infiere que el concepto de adaptación curricular es reconocido por la mayoría de ellos, considerándolo una modificación del currículum de grado y nivel que le permite al alumno con necesidades educativas especiales su desarrollo social y curricular y que es la única estrategia posible para integrarlos. El obstáculo ante el que se encuentran para diseñar las adaptaciones curriculares individuales o de grupo reconocido por la totalidad de los directores, es la falta de información suficiente para poder evaluar las necesidades educativas de sus alumnos y por lo tanto no poder diseñar las adaptaciones curriculares correspondientes. En consecuencia consideran que quienes están preparados para hacerlas son los maestros integradores. Lo que se desprende es que desde lo teórico se tiene claro el concepto de adaptación curricular, pero que en la práctica los docentes no pueden realizarlas sin la intervención del maestro integrador.

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"¿Cómo puede definir Ud. como maestro de grado, el concepto de Adecuación Curricular a partir de su práctica áulica?"

A partir del análisis de las respuestas se determinaron las mismas categorías e indicadores que para los directivos.





I - En relación a si el concepto de adecuación curricular es conocido o no:

- a) Quince docentes dijeron conocerlo.
- b) Un docente lo conoce pero no lo utiliza.
- c) Ningún docente desconoce el concepto de adecuación curricular.

II - La categoría II hace referencia a la relación entre adecuaciones curriculares y currículum.

- a) Dieciséis docentes responden que la adecuación curricular es una modificación del currículum del grado o nivel.
- b) Para un docente implica modificaciones del espacio físico y la infraestructura para posibilitar el acceso al currículum de alumnos con discapacidades físicas.
- c) Para once docentes, adecuación curricular es enseñanza de los contenidos mínimos, sin analizar las reales necesidades educativas de los alumnos.

III - Esta categoría vincula la relación entre aprendizaje y adecuación curricular.

- a) Dieciséis docentes explicitan que las adecuaciones curriculares permiten el desarrollo curricular y social de los alumnos con NEE.
- b) Dicen que es la única estrategia posible para poder implementar un proceso de integración escolar.
- c) Dicen que no mejora el aprendizaje de aquellos alumnos que presentan dificultades muy severas.

- d) Las adecuaciones curriculares son muy difíciles de implementar en los alumnos que presentan problemas de conducta. En este punto podemos inferir que la dificultad no está en la adecuación curricular en sí, sino en la integración escolar de los niños con problemas de conducta, ya que los maestros no pueden contenerlos, no pueden distribuir el tiempo para satisfacer las demandas de alumnos que requieren atención personalizada permanente del maestro que tiene treinta alumnos más.

IV - Esta categoría hace referencia a la relación entre adecuación curricular y necesidades educativas especiales de los alumnos.

- a) Las adecuaciones curriculares deben hacerse según las necesidades educativas.
- b) Explicitan la dificultad que a ellos les significa, en el ámbito de la educación común, manejar el concepto de necesidades educativas especiales, por desconocimiento del concepto, por conocimientos limitados sobre el mismo, por falta de tiempo y de apoyos.
- c) Manifiestan que al no conocerlas, y no poder evaluarlas, no saben diseñar las adaptaciones curriculares.
- d) Los maestros integradores son los más preparados para realizarlas.

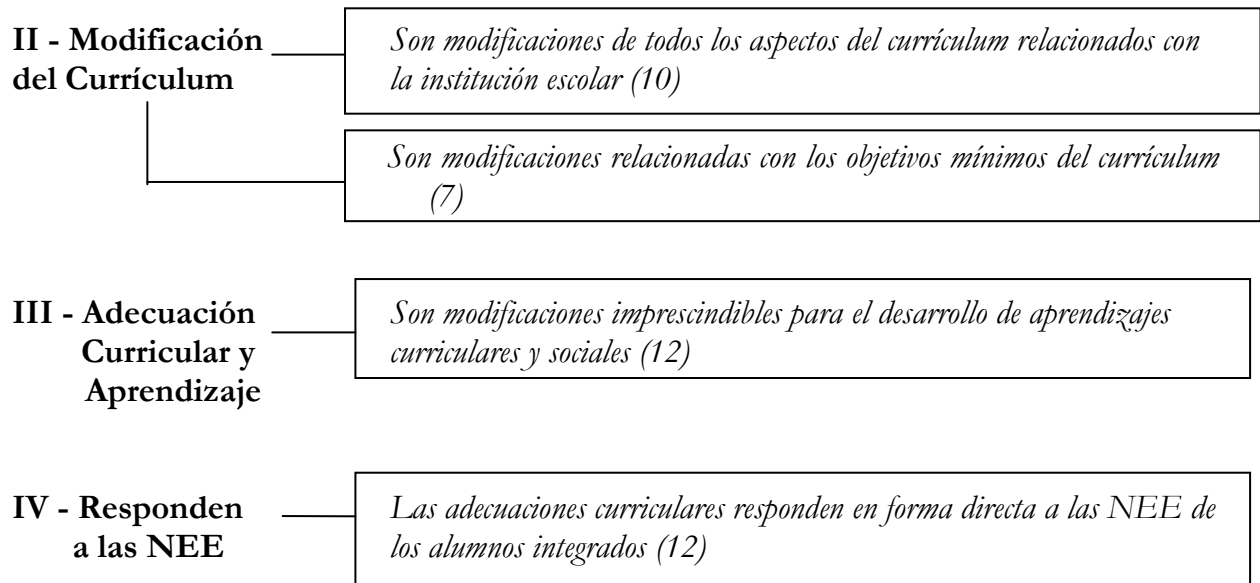
Del análisis de las respuestas de los maestros de grado, se desprende que la totalidad de los entrevistados conocen el concepto de adecuación curricular, interpretándolo como una modificación del currículum de grado o nivel, relacionándolo a la enseñanza de los contenidos mínimos. Reconocen que es la única estrategia para integrar un alumno con NEE y que a través de las adecuaciones del currículum es como se logra el desarrollo social y curricular de los alumnos, si bien algunos docentes consideran que las dificultades muy severas o en los problemas de conducta, las adecuaciones curriculares no mejoran el aprendizaje. Estas respuestas se infiere que es difícil manejar el concepto de necesidades educativas especiales y por ende evaluarlas, pero sí reconocen que las adaptaciones curriculares deben hacerse a partir de esa evaluación. Finalmente creen que los que están capacitados para esto son los maestros integradores.

Estas categorías fueron elaboradas a partir de las respuestas a la pregunta:

"¿Cuál es el concepto de Adaptación Curricular que Ud., como maestro integrador, utiliza para integrar alumnos?"

I- Conocimiento del Concepto

— Todos lo conocen (12)



Como conclusión de las respuestas de los maestros integradores se infiere que todos conocen y utilizan el concepto. Están preparados para evaluar las NEE de los alumnos y responder desde la adecuación del currículum. Las adaptaciones curriculares se refieren a todos los aspectos del currículum y a la organización escolar. También expresan que son modificaciones de los objetivos mínimos del currículum.

Todos coinciden en que es la única forma posible para el desarrollo de los aprendizajes escolares de estos niños y afirman que los maestros de grado solos no pueden realizarlas porque no están preparados para hacerlas.

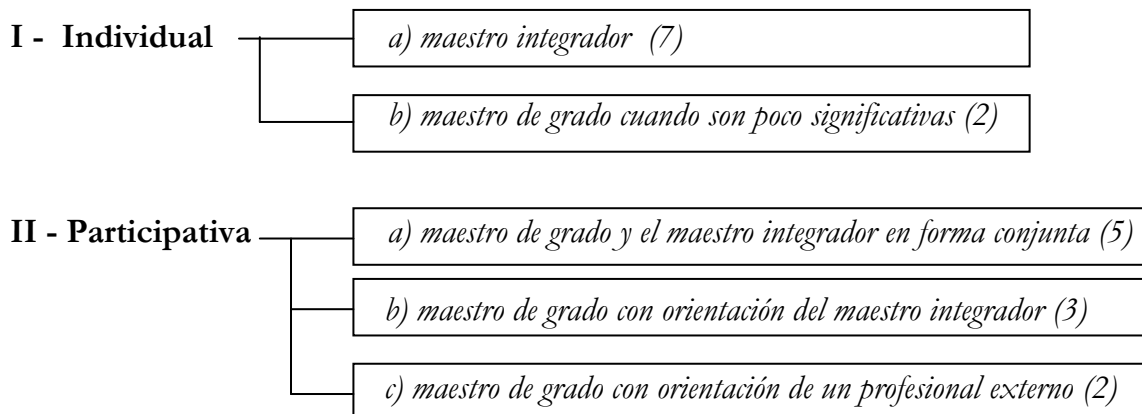
DIMENSIÓN:
Adaptación Curricular

VARIABLE:
Diseño de la Adecuación Curricular

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"¿Como Directivo, describa cómo se han diseñado las adaptaciones curriculares en su institución?",

Analizadas las respuestas se reconocen las categorías I y II; y los indicadores **a, b, c**.



I -

- a) Siete directivos de escuelas primarias oficiales y un directivo de nivel inicial privado opinan que solo lo hace el maestro integrador porque a los maestros aún les resulta muy difícil adaptar el currículum a las necesidades educativas especiales porque no pueden determinar las reales necesidades.
- b) El maestro de grado solo, cuando las adecuaciones curriculares son poco significativas, lo dicen dos directivos (uno de primaria oficial y otro de inicial privada), asimilando el concepto al de simplificar los contenidos según las dificultades leves del aprendizaje

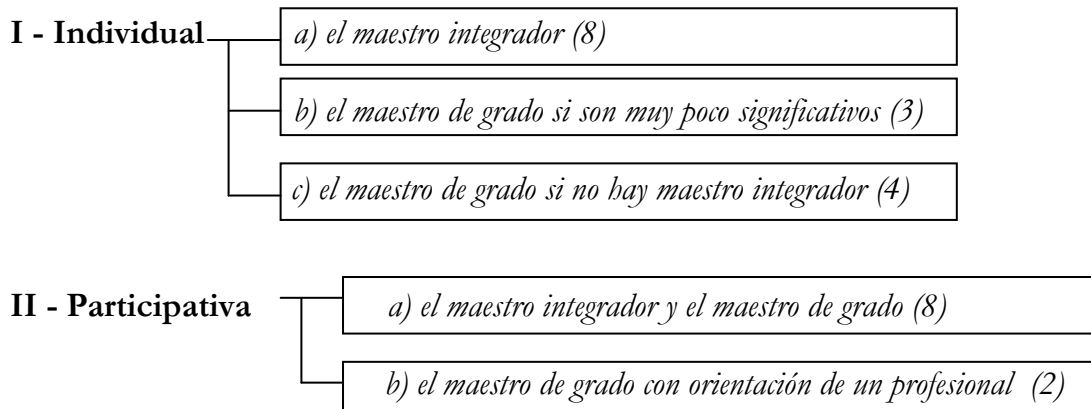
II -

- a) Que lo hacen ambos maestros en forma conjunta, lo dicen dos directivos de escuelas primarias oficiales y tres directivos de primarias privadas. Aclaran que no les resulta difícil el trabajo en equipo por problemas de organización institucional, porque los maestros de grado no están capacitados pero van aprendiendo durante el proceso de diseño y, que la dificultad mayor que encuentran es detectar las necesidades educativas especiales y saber de donde provienen.
- b) Que las hace el maestro de grado con orientación del maestro integrador, lo dice un directivo de primaria oficial, dos de primaria privada aclarando que esto sucede cuando los alumnos integrados tienen dificultades leves (discapacidad motora, por ejemplo).
- c) Que las hace el maestro de grado con orientación de un profesional externo que puede ser psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, gabinete de orientación de la institución o equipos de apoyo privados, lo dicen dos directivos de escuelas privadas, uno de nivel primario y uno de nivel inicial. En estos casos los profesionales informan al maestro de grado sobre las necesidades educativas especiales de los alumnos y apoyan el diseño de las adecuaciones curriculares.

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"¿Cómo realiza o intervine Ud., como maestro de grado, en las etapas de diseño de las adecuaciones curriculares?"

A partir del análisis de las respuestas se determinan las mismas categorías e indicadores que para los directivos.



I -

- a) Que las adecuaciones curriculares las diseña el maestro integrador solo responden ocho docentes pertenecientes a tres escuelas primarias oficiales y dos escuelas primarias privadas y a un jardín privado. Hacen referencia a que es difícil trabajar en equipo por falta de tiempo y organización institucional y, porque el maestro de grado no está preparado para diseñarlas solo.
- b) Que las diseña el maestro de grado si son muy poco significativas, lo dicen tres docentes de escuelas privadas, dos primarias y una inicial. Hacen referencia a que pueden adaptar actividades sencillas, no pudiendo intervenir a nivel de contenidos, objetivos y metodología.
- c) Que las diseña el maestro de grado sin no hay maestro integrador lo dice un maestro de nivel inicial oficial ya que no cuenta con maestro integrador en su escuela y se refiere también solamente al diseño de diferentes actividades y tres docentes de una escuela primaria oficial de población de alto riesgo que no cuentan con maestro integrador.

II -

- a) Que las realizan en forma conjunta el maestro integrador y el maestro de grado responden siete maestros, tres escuelas primarias oficiales y cuatro de escuelas primarias privadas y uno de nivel inicial. Los maestros manifiestan que lo hacen en forma conjunta con mayor o menor participación, de acuerdo a las dificultades que el alumno presenta. Cuanto mayores son estas, se acrecenta la participación del maestro integrador. Los docentes

entrevistados reconocen que están "aprendiendo" a diseñar adecuaciones curriculares pero que solos no pueden.

- b) Que las diseña el maestro de grado con orientación del gabinete de la escuela, un profesional o equipo de apoyo externo, en aquellos casos en que los alumnos con necesidades educativas especiales no tienen maestro integrador y las necesidades educativas especiales son leves.

Estas categorías fueron elaboradas a partir del estudio exhaustivo de las respuestas a la pregunta:

"¿En relación a las Adecuaciones Curriculares, cómo interviene Ud., como Maestro integrador, en las etapas de diseño?",

Del análisis de las respuestas se determinan las mismas categorías I y II y descriptores a.

I - Individual

a) el maestro integrador (7)

II - Participativa

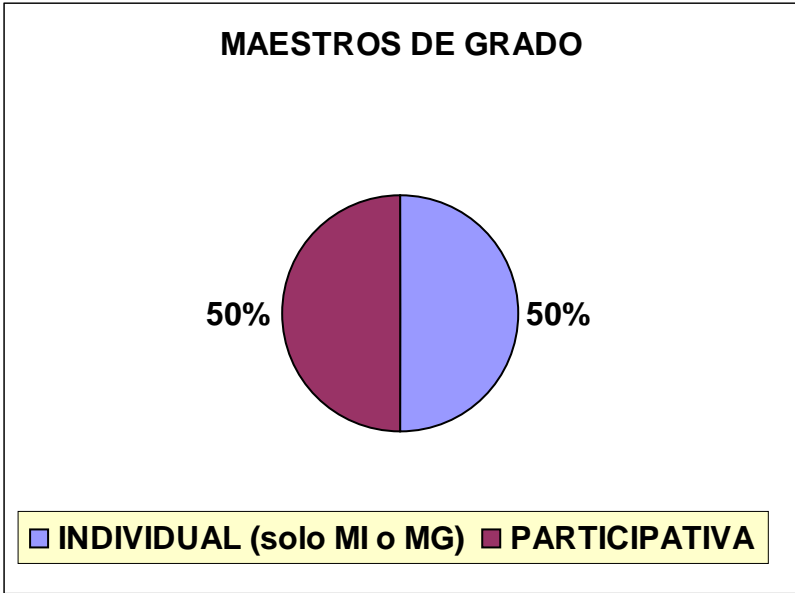
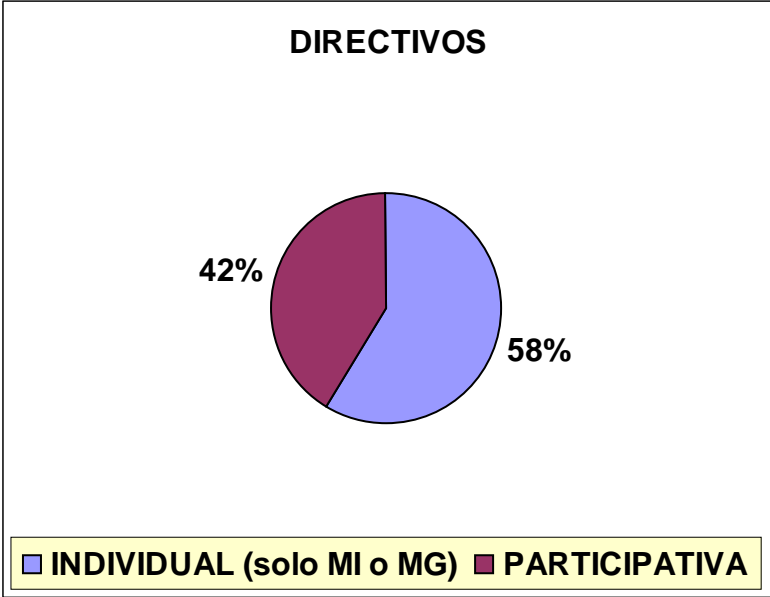
a) el maestro integrador y el maestro de grado (5)

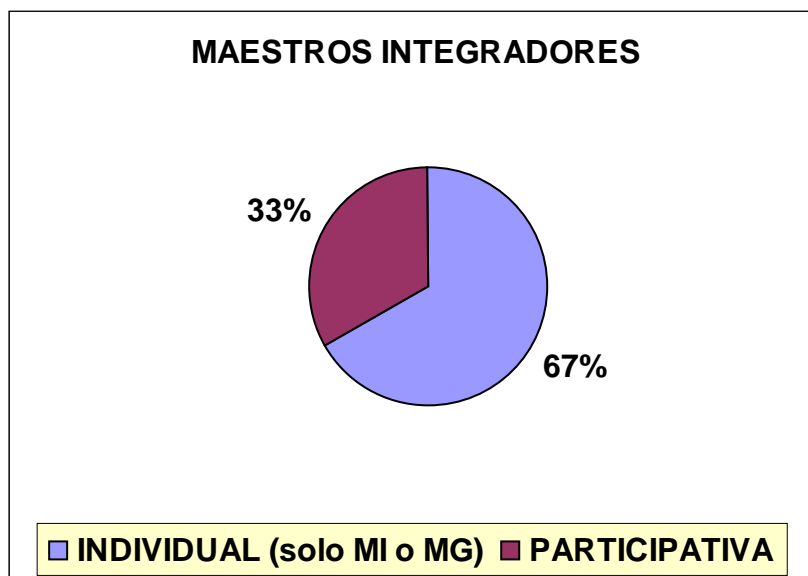
I -

- a) Que las diseña el maestro integrador solo lo dicen siete maestros integradores pertenecientes a tres primarias oficiales, dos primarias privadas. Justifican el hecho acotando que los maestros de grado descansan en los maestros integrados y no participan, por lo tanto es difícil el trabajo en equipo; que los maestros de grado se resisten y no tienen flexibilidad para adecuar el currículum. No pueden reconocer las necesidades educativas especiales de sus alumnos, no pueden cambiar el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos con alguna dificultad, trabajan solos, es porque enfrentan la dificultad de no contar con la planificación anticipada del maestro de grado.

II -

- a) Que las diseñan en forma participativa el maestro integrador y el maestro de grado, lo dicen cinco docentes integradores, dos de primaria de escuelas oficiales y tres de escuelas primarias privadas, quienes reconocen que están venciendo obstáculos para el trabajo conjunto y se han enriquecido mutuamente. En las dos escuelas primarias oficiales, el maestro integrador entrevistado pertenece al equipo de Educación Especial y demuestran mucha experiencia en la temática de la integración escolar.





Del análisis de los datos surge que hay diferencias en los datos aportados por los distintos encuestados. La visión de los directores es más cercana a la de los maestros integradores respecto a que las adecuaciones curriculares las realiza mayoritariamente el maestro integrador y justifican este hecho en que los maestros de grado no están suficientemente preparados para determinar las reales necesidades educativas especiales de los alumnos. Por lo tanto lo pueden hacer solos cuando las adecuaciones curriculares son poco significativas. En cambio cuando responden los maestros de grado, parecen hacerlo desde alguna intervención vinculada a la modificación de actividades o cuando no cuentan con el apoyo del maestro integrador y que consideran difícil el trabajo en equipo por factores de tipo de organización institucional y también que no están suficientemente preparados desde su formación. La opinión de los maestros integradores se basa en que los maestros de grado no participan; coinciden con ellos que es difícil trabajar en equipo, pero la causa de esa dificultad, los maestros integradores, la atribuyen a la resistencia y la inflexibilidad para adecuar el currículum.

DIMENSIÓN:
Adaptación Curricular

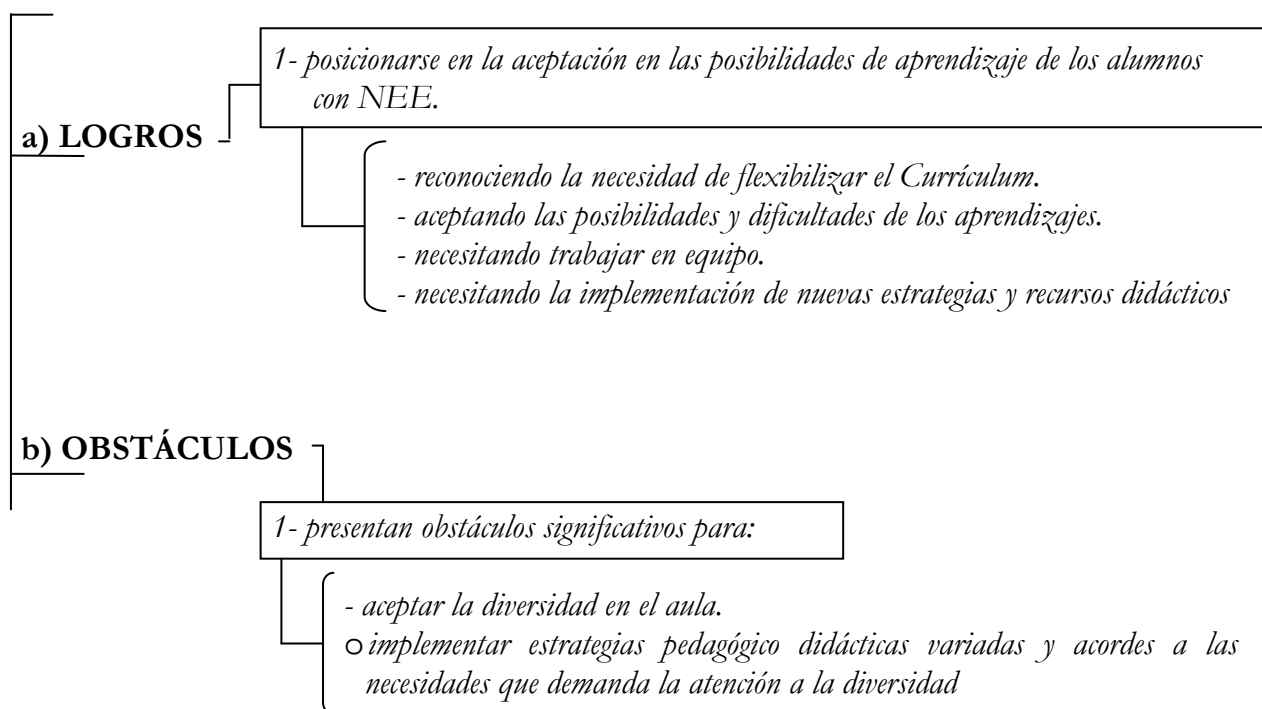
VARIABLE:
Implementación de la Adecuación Curricular

Estas categorías fueron elaboradas a partir del análisis detallado de las respuestas a la pregunta:

"¿Qué logros y qué obstáculos ha observado Ud. como Directivos en la implementación de las Adaptaciones Curriculares?"

Analizadas las respuestas se reconocen las categorías I y II; y los indicadores **a, b**; subdivididos en **1, 2, 3, 4, 5, 6**.

I - Respecto a la experiencia de los docentes



II - Respecto a los resultados de los alumnos

a) LOGROS

1- se reconoce que se facilita un mayor desarrollo curricular y social.

- reconociendo que es la única posibilidad para hacer sus aprendizajes.
- pudiendo compartir el curriculum lo cual es una forma de promover la integración social.
- logrando que sus pares respeten las diferencias.
- participando activamente en las actividades escolares.

2- se evita la segregación.

b) OBSTÁCULOS

1- falta de maestro integrador

- para una mayor atención individual.
- para poder detectar las NEE de los alumnos.
- para evitar que se perjudiquen los demás alumnos ante la demanda del alumno integrado.

2- grupos áulicos muy numerosos.

3- falta de tratamientos individuales por carencia de cobertura médica asistencial.

4- dificultad de los padres para reconocer las necesidades de sus hijos

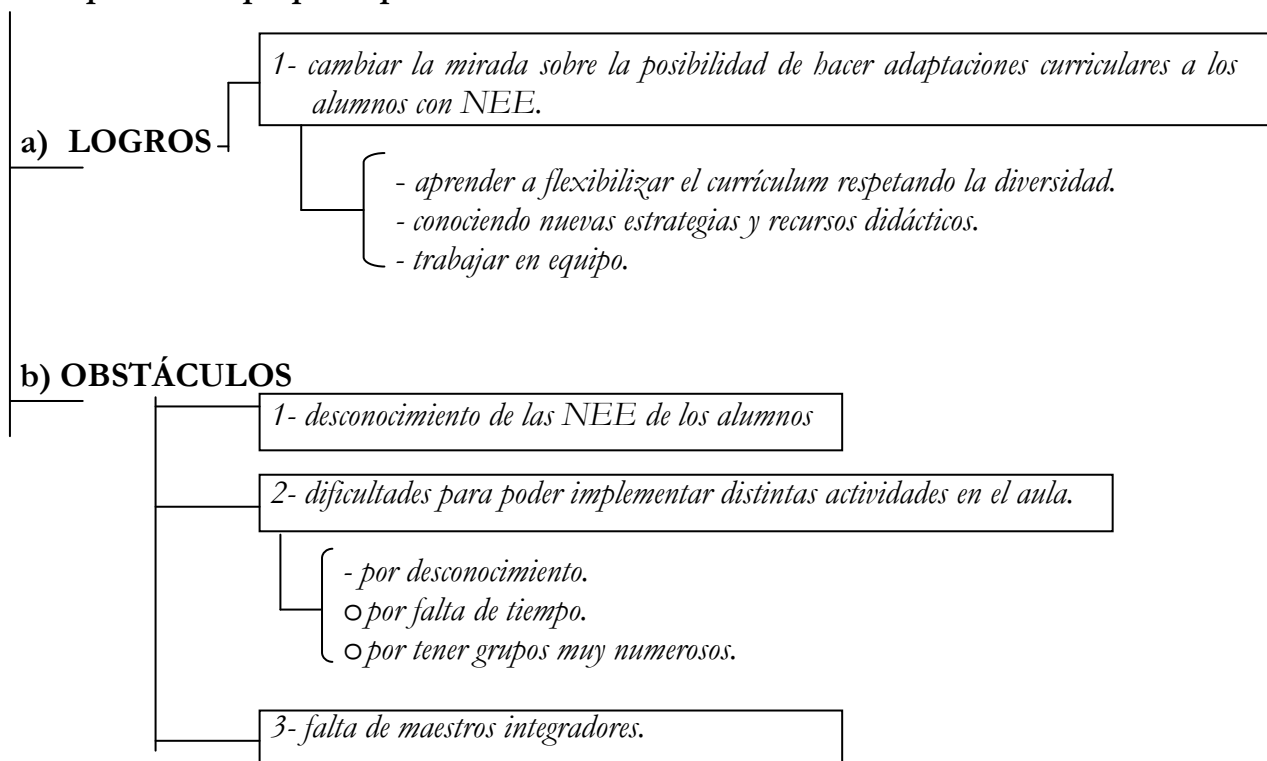
- exigencias desmedidas
- intolerancia

Respecto a la experiencia de los **docentes**, los directivos responden que han **logrado** aceptar que los alumnos con NEE tienen posibilidades de aprender y que los docentes deben modificar su práctica docente. Como **obstáculos** reconocen que provienen de aspectos actitudinales y de la dificultad para utilizar nuevas estrategias de enseñanza. Con respecto a los **alumnos** reconocen que se ha **logrado** un mayor desarrollo curricular y social y una participación activa en las actividades escolares evitando la segregación. Y como **obstáculo** priorizan la falta de maestros integradores, grupos áulicos muy numerosos, falta de tratamientos complementarios por carencias de coberturas médicas. Señalan también las dificultades de los padres para reconocer los problemas de sus hijos y hacerle frente a los mismos.

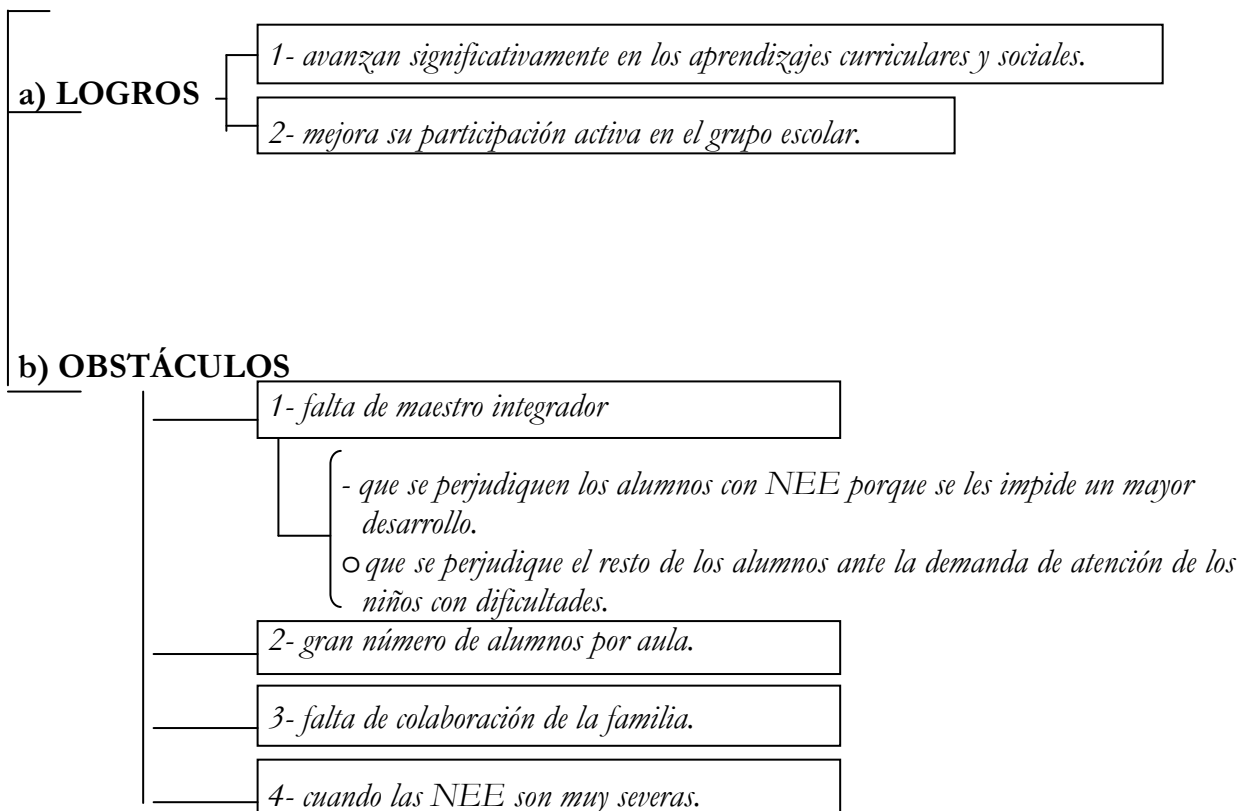
Estas categorías fueron elaboradas a partir del análisis detallado de las respuestas a la pregunta:

"¿Qué logros y qué obstáculos ha encontrado Ud. como Maestro de Grado en la implementación de las adaptaciones curriculares respecto a su práctica y a los resultados obtenidos por los alumnos?"

I - Respecto a su propia experiencia



II - Respecto a los resultados de los alumnos



Los maestros de grado consideran que han logrado cambiar la mirada sobre el concepto del currículum y a partir de ello, responder a las necesidades de los alumnos, si bien encuentran como obstáculo no poder evaluar las NEE que presentan por falta de formación y capacitación en el tema. Asimismo visualizan como obstáculo importante la dificultad para implementar distintas actividades en el aula por diversos motivos y la falta de maestros integradores que los apoyen.

En relación a sus alumnos integrados reconocen que han avanzado significativamente en los aprendizajes curriculares resaltando un desarrollo muy importante en el aspecto social lo cual les ha permitido una mayor participación en el grupo escolar.

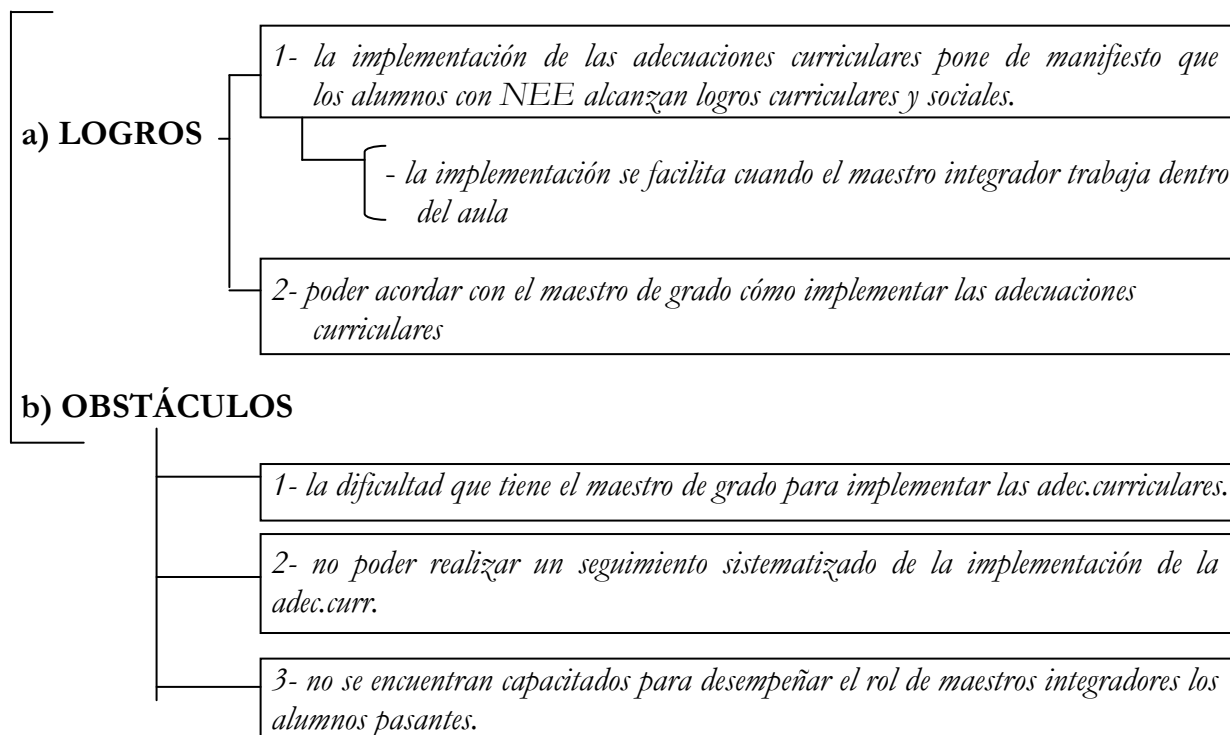
Como obstáculo priorizan la falta de maestros integradores lo cual no solo desfavorece al niño integrado sino al resto de los alumnos a quienes el maestro de grado debe restarle atención.

Finalmente hacen mención al alto número de alumnos en la clase, a la falta de colaboración familiar y a las necesidades educativas especiales muy severas.

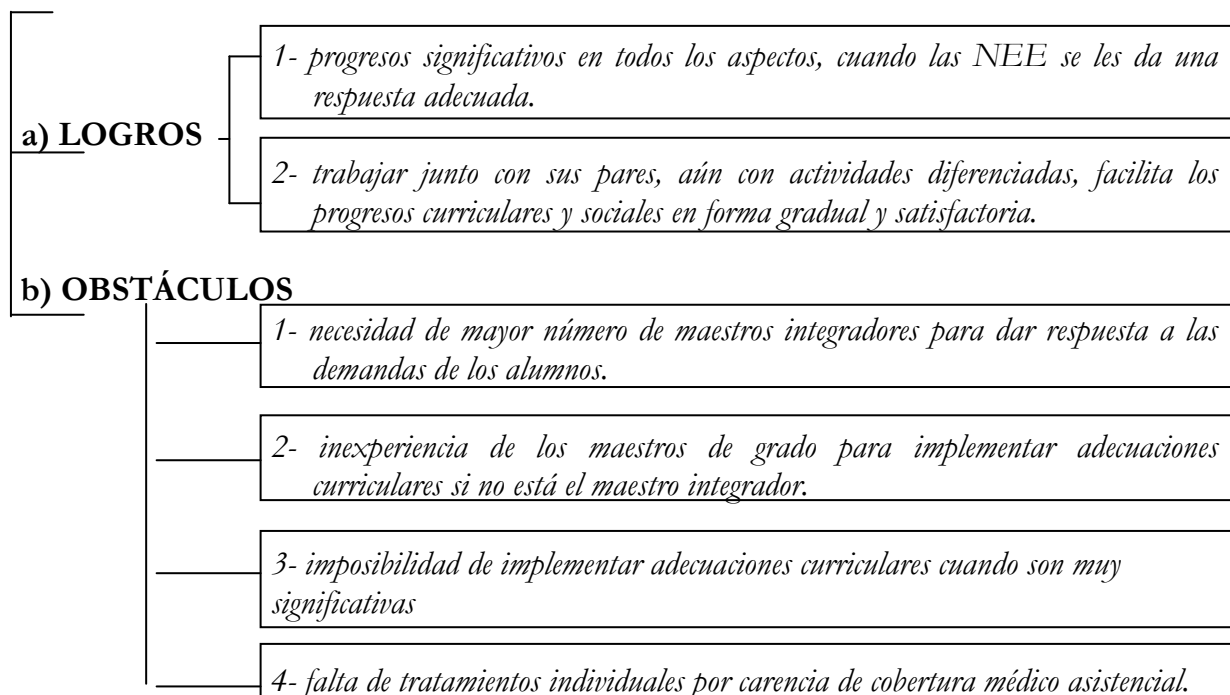
Estas categorías fueron elaboradas a partir del análisis detallado de las respuestas a la pregunta:

"¿Qué logros y qué obstáculos ha encontrado Ud. como Maestro integrador, en la implementación de las adaptaciones curriculares respecto a su práctica y a los resultados obtenidos por los alumnos?"

I - Respecto a la experiencia de los docentes integradores



II - Respecto a los resultados de los alumnos



*De las respuestas de los maestros integradores se infieren que reconocen como **logros** en el desempeño de su rol que los alumnos han alcanzado logros curriculares y sociales muy significativos y que la estrategia de atención individual dentro del aula ha facilitado este desarrollo. Asimismo hacen mención a la importancia de poder acordar con el maestro de grado la implementación de las adaptaciones curriculares.*

*Los **obstáculos** están referidos a no poder realizar un seguimiento sistematizado de la implementación por falta de mayor tiempo de asistencia dado que los maestros de grado tienen dificultades para aplicarlas solos en forma adecuada.*

Respecto a los alumnos menciona la importancia de darles una respuesta adecuada a las NEE a través de la implementación de adaptaciones curriculares pertinentes que le permitan logros significativos y trabajar con sus pares aún en actividades diferenciadas, lo cual facilita los progresos curriculares y sociales.

Como obstáculos hacen referencia a la necesidad de mayor número de maestros integradores, a la inexperiencia de los maestros de grado para implementar las adecuaciones curriculares cuando no está el maestro integrador y a la falta de apoyos asistenciales en los casos de alumnos carenciados (tratamientos psicológicos, psicopedagógicos, fonoaudiológicos)

DIMENSIÓN:
Adaptación Curricular

VARIABLE:
*Criterios de evaluación y promoción
de los alumnos con
Necesidades Educativas Especiales.*

Estas categorías fueron elaboradas a partir del análisis de las respuestas dadas a la pregunta: "*¿Qué criterios se han establecido para la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los alumnos integrados en su Institución?*"

En la variable *Criterios de Evaluación* se reconocen las categorías I; II; III y IV.

En la variable *Criterios de Promoción* se reconocen las categorías I y II, y los indicadores: **a, b, c.**

Se aclara que se han tomado las respuestas de todos los participantes de la muestra sin discriminación por funciones.

Criterios de evaluación

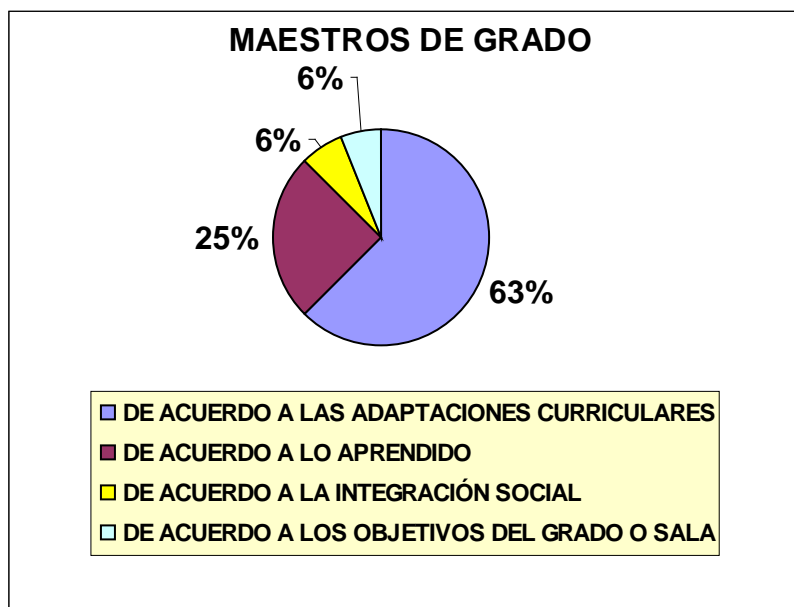
I - De acuerdo a las Adecuaciones Curriculares

II - De acuerdo a lo que aprendieron

III - De acuerdo a la integración social

IV - De acuerdo a los objetivos del grado o sala





DE ACUERDO A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

*Los criterios de evaluación, a la luz de los datos recogidos, se basan en las Adecuaciones del Currículum en su gran porcentaje.
Queda un mínimo porcentaje referido al nivel inicial que prioriza la integración social, los objetivos de sala y un 25% de maestros de grado cuyo criterio es evaluar de acuerdo a lo aprendido y corresponden a las respuestas de los docentes que reciben muy pocos apoyos específicos.*

Criterios de promoción

I - De acuerdo a los resultados del proceso

- a) desde lo social y lo curricular (33)
- b) desde lo social (4)
- c) desde el logro de contenidos mínimos (3)

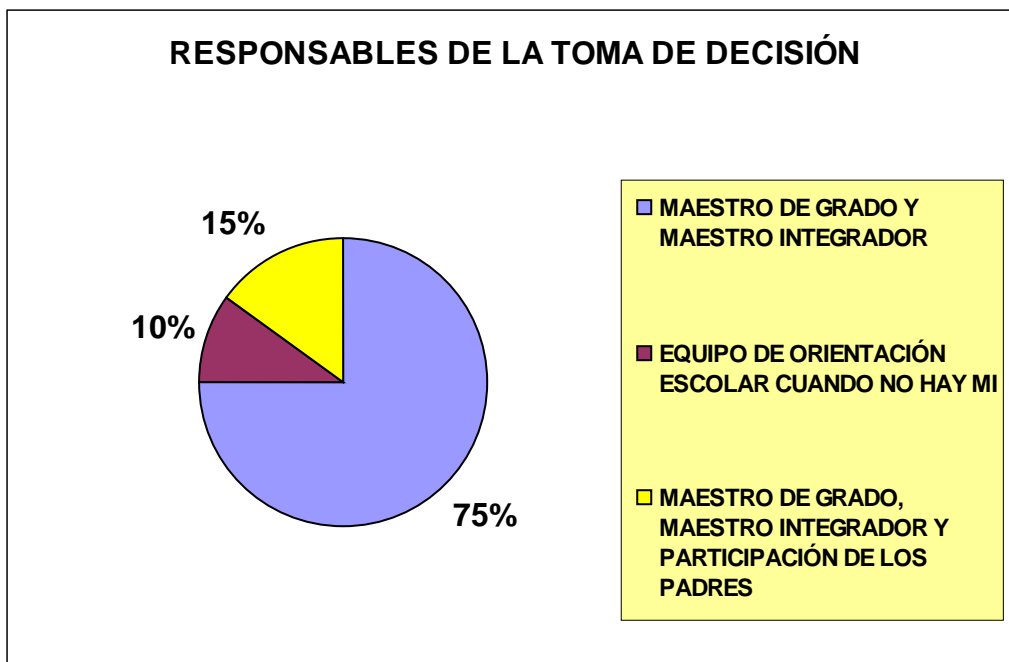
II - Responsables de la toma de decisión

- a) decisión compartida ente el maestro de grado y el maestro integrador (30)
- b) el equipo de orientación escolar cuando no hay maestro integrador (4)
- c) maestros de grado, maestros integradores y participación de los padres (6)

I - De acuerdo a los resultados del proceso



II - Responsables de la toma de decisión para la promoción



*De acuerdo a las respuestas de los entrevistados en relación a **criterios de promoción**, ésta se hace en relación a los resultados del proceso de aprendizaje desde el punto de vista social y curricular en su mayoría. Desde el punto de vista social es el criterio sostenido por el Nivel Inicial. Desde el logro de los contenidos mínimos es el criterio que utilizan los integrantes de escuelas donde no hay maestro integrador.*

*Del análisis de los datos generales respecto a quiénes son **los responsables en la promoción de los alumnos** con necesidades educativas especiales, surge que en forma mayoritaria la misma recae en el maestro de grado y en el maestro integrador en forma conjunta.*

Asimismo, se observa la escasa participación de los padres en la toma de decisiones para la promoción.

3.9 SUGERENCIAS Y COMENTARIOS DE LOS ENTREVISTADOS

Al cierre de la entrevista se le solicita a los entrevistados que expresen sugerencias y comentarios.

El análisis global de las opiniones vertidas permitió organizarlas en las siguientes categorías:

APOYOS ESPECÍFICOS

Se requiere mayor número de maestras integradoras ya que muchos alumnos con necesidades educativas especiales integrados en el aula común no tienen proyecto de integración ni recursos humanos específicos, internos o externos a la escuela.

Sugieren la creación de equipos de apoyo preparados por la integradora escolar en el ámbito de la escuela. Que tengan a su cargo la evaluación de las necesidades educativas especiales detectadas por el maestro de grado y colaboren en elaborar las estrategias para la atención en el aula.

La respuesta de los equipos de orientación escolar distrital resulta insuficiente ante la demanda de las instituciones y en muchos casos promueven rápidas derivaciones a educación especial y no tienen en cuenta la instancia de la integración escolar.

Del mismo modo los equipos de las escuelas especiales destinados a las integraciones escolares resultan insuficientes.

A consideración de los entrevistados esto sería un obstáculo serio para poder ampliar la integración de niños con necesidades educativas escolares en el nivel inicial y primario, específicamente se refieren a las escuelas estatales.

Se carece de apoyo eficaz por parte de los equipos del área de salud para la evaluación y atención de los alumnos que lo requieren.

REQUERIMIENTOS DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DE GRADO

Se reconocen las carencias de conocimientos sobre la temática en su forma de grado y resaltan la necesidad de que se efective en los nuevos diseños curriculares ya vigentes.

Es necesario diseñar dispositivos de capacitación en servicio debido a que las capacitaciones recibidas hasta el momento en contextos externos a la escuela no han impactado en la comunidad educativa de la manera esperada.

En las escuelas oficiales sugieren la capacitación conjunta entre los docentes de educación especial y común a fin de acordar respuesta a las problemáticas que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula común.

Sugerir que las instancias de capacitación las puedan proveer de herramientas metodológicas y didácticas suficientes para dar respuesta al alumnado.

NORMATIVAS Y REGULACIONES ADMINISTRATIVAS

Solicitar pautas administrativas más flexibles y mayor apoyo de las autoridades a las integraciones escolares a través de documentos, normativas y orientación continua.

En los grupos escolares con alumnos integrados se debería disminuir la matrícula para facilitarle al docente la atención a la diversidad ya presente en el aula por los niños con problemas de aprendizaje de difícil resolución.

En general se reafirma la necesidad de una mayor decisión política que se refleje en una práctica menos discursiva.

En algunas escuelas oficiales destacan la necesidad de mejorar la infraestructura de modo tal que se haga viable al proceso de integración (rampas, mobiliario adecuado, baños adaptados, iluminación y mayor espacio).

AUTONOMIA INSTITUCIONAL

En la opinión de los directores se destaca la necesidad de que la institución escolar tenga mayor autonomía para decidir estrategias y determinar los apoyos específicos necesarios.

Coinciden con esta opinión las sugerencias de los docentes cuando se refieren a que el ritmo institucional dificulta el proceso de integración (falta de espacios de reflexión, falta de tiempo para acordar las adecuaciones curriculares y decidir y modificar estrategias en forma dinámica)

Los docentes refuerzan la necesidad de que en la institución escolar se promueva el trabajo en equipo.

COMUNIDAD EDUCATIVA

Los entrevistados hacen referencia a la necesidad de campañas de sensibilización continua dentro de la comunidad educativa, que tiende a modificar actitudes de alumnos, padres y docentes.

Manifiestan la necesidad de que se pueda incrementar la participación de equipos de apoyo externos (oficiales o privados) en el proceso de integración. Es reconocido que las escuelas,

especialmente las oficiales, que están desbordadas por alumnos con pobreza, y que esta pobreza los convierte en alumnos con necesidades educativas especiales con las cuales "ellos hacen lo que pueden y lo que se puede."

3.10 CONCLUSIONES PARCIALES

DIMENSIÓN: INTEGRACIÓN ESCOLAR

A partir del análisis interpretativo de la variable Integración Escolar, es oportuno aclarar que se consideró clave para la investigación echar luz sobre este concepto. De forma tal que si la integración es *algo que se construye sobre realidades*, como expresa Rosa Palou (1997) "las investigaciones deberán indagar en la realidad compleja que presentan las instituciones escolares, los docentes, los padres y los vínculos que entre ellos se entablan".

En los datos obtenidos se la definen como un proceso multidimensional basado en fundamentos filosóficos y sociales y especialmente como una cuestión de derechos humanos, intensificado a partir del movimiento de transformación de la educación en la última década.

Se observa frente a la realidad que impone la práctica áulica, que la integración escolar es un hecho complejo que debe involucrar a todos los actores, lo cual permite recordar lo que opina Labalza Beraza M. A. (1991), cuando refiriéndose al concepto de integración dice: *integración escolar no es un proceso o una estrategia, no es un concepto o una normativa, ni siquiera un plan o una innovación (dicho así en abstracto)*.

Lo básico de la integración es que se trata de algo que hacen los docentes y que va adelante sólo cuando se transforma en acciones específicas.

La consideración por parte de los docentes de que es un proceso no habitual para ellos y por lo tanto no están preparados desde su formación para hacerle frente, remite al requerimiento de apoyos específicos que sienten insuficientes y que constituyen un factor primordial para avanzar en la propuesta.

En los decires de los entrevistados, existe un reconocimiento generalizado de que es un proceso favorable no sólo para los alumnos integrados, sino que beneficia a todos desde el punto de vista social y curricular.

Sin embargo, a pesar de que se expresa que la integración escolar debe ser una cuestión de toda la comunidad educativa, ésto no se ve reflejado en los proyectos institucionales de una gran parte de las escuelas investigadas. En las escuelas de gestión privada se observa una mayor claridad al respecto, en sus proyectos institucionales basados en el ideario propio de la institución. Esto permite interpretar que los cambios impactaron más en la práctica del aula que en los objetivos institucionales, y que a su vez el concepto de proyecto educativo institucional (PEI) no ha calado en la mayoría de las instituciones escolares tal como se ha promovido desde la transformación educativa.

La participación de los padres en el proceso de integración es vista como activa en las instituciones de gestión privada, pero se tornó escasa, insuficiente o nula en las representaciones de las escuelas oficiales, no obstante todas ellas reconocen y coinciden en las causales que la impiden: crisis económica, laboral, cultural, problemas emocionales. Las escuelas no identifican entre las causas de la insuficiente y escasa participación de los padres que esto tenga relación con sus vínculos con la familia ni con situaciones propias de las instituciones, por lo tanto les resulta una situación muy difícil de modificar. Esto difiere

cuando se analizan las opiniones de los docentes integradores que se reconocen con mejores posibilidades de crear vínculos con los padres. Podría interpretarse que en la visión de los padres, es el maestro integrador quien más sabe de sus hijos, y que de su intervención y apoyo depende la integración de los mismos.

DIMENSIÓN: ADAPTACIÓN CURRICULAR

Al aproximarse a los datos recogidos a través de las respuestas de las entrevistas y de las observaciones de los documentos escolares, se registra que el concepto de adaptación curricular es conocido por todos los actores y definido en general, como una modificación del currículo. Se lo reconoce como el instrumento que permite el desarrollo curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales y expresan que esta opción es la *única estrategia posible para integrar la diversidad en el aula*.

Si avanzamos en el análisis de la información recogida, surge, que no hay coincidencia en el alcance del concepto de adecuación curricular y que esto puede deberse al hecho real y comprobado, de que los docentes no establecen relación alguna entre la *adecuación del currículo y las necesidades educativas especiales* que los alumnos presentan.

El concepto de *necesidades educativas especiales* en general es asimilado al de discapacidad por lo tanto las consecuencias son evidentes *sólo los alumnos con discapacidad gozan de apoyos especializados en el marco de programas de integración*. Por consiguiente persiste la rotulación dentro de los códigos de la educación común, si a esto se le agrega una representación de la discapacidad asociada a la enfermedad, aparece además el temor y el rechazo, que al reafirmar la patología, no puede ser asumida y se desvincula aún más del proceso de aprendizaje escolar donde persiste la intencionalidad homogeneizadora.

Los motivos que exponen, tanto directivos como maestros, tienen que ver con que *no saben hacerlo y/o porque es resorte del maestro integrador*, el cual sí sabe que le pasa al alumno.

Los docentes integradores, por el contrario, lo definen correctamente como "modificaciones en los diferentes elementos del currículo realizados a partir de las necesidades educativas especiales de los alumnos y contextualizados en la institución escolar.

Respecto al diseño e implementación de las adecuaciones curriculares, las respuestas revelan que hay un escaso intento de participación conjunta entre el maestro de grado y el maestro integrador para realizarlas. Los docentes de grado pueden hacerlas cuando se trata de modificaciones poco significativas pero *no pueden hacer otras de mayor significación* sin el apoyo de docentes especializados o equipos externos que asesoren u orienten.

Esto está corroborando desde la opinión de los maestros integradores cuando dicen que los maestros de grado *descansan en ellos*, y que les *es muy difícil el trabajo en equipo*, tanto por la dinámica institucional como por la dificultad que tienen los maestros de grado para crear un marco de trabajo más flexible y acorde, para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de algunos alumnos.

Por lo tanto el modelo homogeneizador, aún no superado, opera como un factor negativo que paraliza a los docentes.

También se reconoce como elemento obstaculizador de origen organizacional, la dificultad de que el maestro integrador en general no cuenta con la planificación anticipada de las actividades curriculares para poder diseñar las adecuaciones curriculares.

Los logros reconocidos tienen que ver con *el posicionamiento de los que los alumnos con dificultades pueden aprender*, pero las carencias que encuentran, como falta de capacitación, no aceptación de la diversidad, falta de apoyos, grupos áulicos muy numerosos y problemas de apoyo familiar, frenan la actitud de algunos docentes para encarar con mayor decisión la tarea de integración.

En las variables evaluación y promoción, se ha identificado a través de las categorías analizadas, *que existe relación entre la adecuación curricular y la evaluación*. Esta coherencia se observa con mayor precisión en las instituciones donde hay maestros integradores apoyando el proceso de integración.

Otro análisis nos muestra que en la toma de decisión para la promoción, *la mayoría acuerda que está ligada a los resultados sociales y curriculares del alumno* a partir del proceso implementado y surge claramente que las decisiones se toman en equipo (directivos, docentes de grado y maestros integradores) en la casi totalidad de las instituciones donde se realizó la investigación.

En las escuelas de gestión privada se intenta dar participación a los padres en la toma de decisiones para la promoción, contrariamente a lo que ocurre en el nivel oficial.

A partir de las opiniones vertidas se infiere que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales sólo es posible cuando se adecua el currículo común a las necesidades especiales y que se tornan en situaciones resistenciales y en algunos casos insalvables, cuando no se cuenta con los apoyos necesarios.

CONCLUSIONES FINALES

Y

PROPUESTAS

CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS

En la tarea realizada de ningún modo se ha pretendido agotar la complejidad del universo investigado.

El trabajo de análisis de los resultados de las entrevistas realizadas, la revisión de los documentos escolares, el andar de idas y vueltas en la confrontación de los datos que aportó el trabajo de campo y el esfuerzo que representó tratar de comprender una realidad tan compleja, fueron dando puntos de sustento en el avance progresivo y continuo de nuevas ideas. Se intentó construir una nueva visión abarcativa de la teoría y de la práctica de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula común a partir de la adecuación curricular.

A medida que se avanzó en cada una de las cuestiones analizadas se avizoraron diferentes respuestas a los interrogantes planteados en las hipótesis y, en ocasiones, las certezas se diluían y los hechos estudiados constituían nuevos encadenamientos de ideas que había que construir y reconstruir ante la aparente dispersión de los datos obtenidos.

Las vivencias recogidas directamente en el escenario escolar revelaron a las investigadoras que el tema de estudio presenta facetas complejas, contradictorias y, a veces, conflictivas.

Por lo tanto se plantearon dilemas que permitieron generar nuevas líneas de opinión.

El análisis del marco teórico permitió observar los avances que se han operado en el concepto de integración y participación curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula común, cambios que se dieron en el ámbito internacional y en el contexto educativo donde se desarrolló la investigación.

La nueva visión de sujeto con necesidades educativas especiales provocó una ruptura epistemológica, a partir de los nuevos enfoques psicoeducativos del actual concepto de inteligencia, de desarrollo de las potencialidades y de la revalorización del contexto como elemento facilitador del aprendizaje.

Tomando las palabras de Álvaro Marchese, desde esta nueva perspectiva lo educativo toma un significado peculiar, ya que las diferencias en el aprendizaje se establecen en función de las respuestas educativas que se le brinde al alumno. Por consiguiente, se percibe un cambio de actitud y una mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores. En el sistema educativo circulan supuestos teóricos que tienden a romper las concepciones tradicionales de homogeneidad y se impulsa la aplicación de una flexibilidad curricular que reoriente las prácticas escolares.

Teniendo en cuentas las opiniones vertidas por los actores sociales que participaron en la presente investigación y la observación directa de las prácticas áulicas, se puede apreciar que el espacio que los alumnos con necesidades educativas especiales recorren en las aulas comunes, se hace de manera diversa y desigual.

En las instituciones coexisten actitudes tradicionales con prácticas innovadoras y las primeras tienen un peso importante a la hora de afrontar las diferencias individuales en el aula.

Las escuelas del universo estudiado abren sus puertas a la diversidad desde posturas diferentes, tanto desde el compromiso que muestran, como desde el conflicto de deseos o tendencias muchas veces contradictorias entre lo que se dice y lo que se hace, lo cual genera dudas de que exista una convicción sustentable en la escuela común, sobre si debe y puede dar respuesta a la diversidad del alumnado.

La integración escolar es el telón de fondo de otras problemáticas que la escuela no puede resolver por el modelo homogeneizador aún vigente: el fracaso escolar, el reconocimiento y aceptación de las diferencias socioculturales e individuales en el aprendizaje, es decir, reconocer la heterogeneidad de los grupos escolares. Ésto, sin duda, obtura la lectura de las necesidades educativas especiales y, consecuentemente, reduce la posibilidad y responsabilidad de darles una respuesta curricular adecuada dentro del aula.

En los dichos de los docentes quedan explícitas las debilidades metodológicas y didácticas que presentan, al manifestar que sólo pueden modificar actividades siempre y cuando estas modificaciones sean poco significativas y se reconocen no preparados, para diseñar adecuaciones curriculares vinculadas a otros aspectos prescriptos del curriculum: objetivos, contenidos, tiempos, metodologías, evaluación.

Por consiguiente, se les hace dificultoso trabajar con diferentes niveles dentro del aula. Desde esta postura ven reducidas las habilidades para ofrecer un objeto de conocimiento que pueda transitar el camino entre las necesidades educativas especiales y las posibilidades de aprender de dichos alumnos y, a su vez, poder sentirse capaces de mediar en ese proceso.

Consecuentemente, esta situación legitima en el discurso y en la práctica, que es campo y responsabilidad de los especialistas dar una respuesta curricular a los alumnos con necesidades educativas especiales. La intervención hegemónica de la educación especial, impregna fuertemente el proceso integrador. Los docentes de apoyo ejercen su función reforzando la visión de sus colegas, de que son ellos los que saben y los que pueden dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales. Si bien esta situación es reconocida por los docentes de apoyo como una tarea que les requiere mucho esfuerzo, al mismo tiempo les permite obtener un reconocimiento público de un poder que se les hace difícil compartir.

No obstante la investigación convalida un nuevo posicionamiento de los docentes de educación común, que admiten que los alumnos con necesidades educativas especiales pueden aprender y que los logros sociales alcanzados por estos alumnos son sorprendentes. Por lo tanto, debe considerarse que las representaciones negativas que algunos docentes tienen de las diferencias les impide ver los avances como verdaderos logros. Para apreciar los logros de los alumnos con necesidades educativas especiales, los docentes necesitan entender cuáles son las dificultades que presentan y el esfuerzo que ellos realizan para aprender. Por consiguiente, estos alumnos requieren que se les reconozcan sus éxitos, se les ayude a elevar su autoestima y se les proporcionen estímulos que les permitan continuar poniendo sus esfuerzos en los aprendizajes curriculares.

Se estaría entonces, ante el comienzo de un cambio epistemológico "al resignificarse las diferencias como un aporte y no como un lastre", Palou, R. (1997).

En un contexto revalorizador de las diferencias, la constitución de la singularidad del alumno con necesidades educativas especiales se hace posible y les permite encontrar en el campo social dentro del aula, referentes identificatorios en sus pares, a partir de la interacción y participación curricular, elementos facilitadores que a través de los objetos de conocimiento compartidos, les permiten disfrutar de un contexto de pertenencia no discriminatorio.

Por lo tanto, las adecuaciones curriculares se tornan en estrategias pedagógicas facilitadoras del proceso de integración escolar, en la medida en que el objeto de conocimiento que a partir de ellas se proponga, sea uno de los vértices de dicho proceso de integración.

Las adecuaciones curriculares tratan de impedir la construcción del estigma del que no puede o del que no sabe, a partir de compartir el currículo desde lo que puede y sabe y permiten desarrollar un espacio social beneficioso, lo cual es ampliamente reconocido en el discurso de los docentes que tienen alumnos integrados en sus aulas.

Al mismo tiempo, los docentes hablan de las carencias significativas que encuentran en sus prácticas cotidianas para atender la diversidad: grupos áulicos numerosos, falta de capacitación más práctica que teórica, frustración respecto a la formación de grado, inseguridad para encarar los problemas que presenta el actual alumnado, falta de recursos de apoyo.

"Al docente, la flexibilización de las propuestas curriculares le significa un quiebre con sus antiguas experiencias como alumnos y con su formación docente tradicional, con su experiencia de práctica áulica, repetitiva y unidireccional que le demanda ubicarse en el único poseedor del saber", Davini, C. (1995).

El trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, debe poder optimizar el rol docente y devolverle el protagonismo de actor creativo y responsable, para lo cual la formación de grado debe ser enfocada a partir de una ideología solidaria, colaborativa e interdisciplinaria.

Por todo lo expuesto en estas conclusiones y para finalizar, podría preguntarse si es posible pretender usar la escuela común gastada y vieja para introducir cambios a partir del alumnado que plantea dificultades.

Esto podría admitirse en una etapa de transición, etapa que en el caso del ámbito estudiado presenta dificultades para superar. Parecería entonces necesario, iluminar una nueva escuela, una escuela diferente, para no forzar en un contexto sin cambios significativos, estrategias que se convierten en tan especiales o especializadas que se tornen en un obstáculo para que el docente común se atreva a utilizarlas. Construir una escuela comprensiva en donde el currículo no tenga miras tan estrechas ni se restrinja a responder sólo a las necesidades especiales, para que el impacto no afecte sólo muy parcialmente la organización y dinámica curricular del aula como se ha observado. Y no tenga como finalidad sólo pretender el logro de conocimientos instrumentales y cognitivos, sino que revalorice las posibilidades de desarrollo de otras habilidades, y por sobre todo, el derecho a ser personas.

Estas conclusiones y propuestas finalizan una tarea que si bien cierra una etapa, genera nuevos interrogantes por la complejidad de las cuestiones abordadas y compromete a las investigadoras, a ampliar la mirada en la búsqueda de nuevos aportes para la construcción de un nuevo modo de pensar la complejidad y abrir las aulas, para que los alumnos con necesidades educativas especiales encuentren su propio espacio con mayor naturalidad.







BIBLIOGRAFÍA

- 📖 **AGUERRONDO, I.** 1990: Impacto de la Investigación Educativa en los procesos de innovación. Proyecto XIII. BID - Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, Argentina.
- 📖 **AINSCOW, M.** 1995. Necesidades Especiales en el Aula. Barcelona. Narcea.
- 📖 **ANTUNEZ, S.** 1992: Necesidad de la Planificación en los Centros Escolares, Aula de Innovación Educativa. 1.
- 📖 **ANTUNEZ, S.** 1992: Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. Barcelona: Grao.
- 📖 **BLANCO, R.** y otros. 1992: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- 📖 **BLANCO, R.** 1998: Modelos de apoyo y asesoramiento. Conferencia. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- 📖 **BLANCO, R.** 2002: La educación inclusiva en América Latina: realidad y perspectiva. Conferencia. II Encuentro Internacional sobre integración educativa. Temuco. Chile.
- 📖 **BRENNAN, K.** 1988: El Currículum para Niños con Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Siglo XXI.
- 📖 **BRUSCO, A.:** *"Informe sobre la evolución de la Educación Inclusiva en la Argentina"*. UNESCO. OREALC. Chile. Buenos Aires, Argentina 2000.
- 📖 **BRUSCO, A. ; LUZ, A.; VALASINA, S.:** *"Panorama de la Educación Especial en la Argentina"*. OEA. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As. Argentina 1998.
- 📖 **BRUSCO, A. ; RICCI, G.** 1994: Módulos para la capacitación en integración escolar de docentes de educación común. Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Bs. As. Dirección de Educación Superior. Bs. As. Argentina.
- 📖 **BRUSCO, A.; RICCI, G.** 1997: Los equipos interdisciplinarios en el abordaje de la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Educación Especial. Sección 2. Compilación Rosa Pérez del Viso de Palou. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy. Argentina.
- 📖 **BUENDIA, L. - COLÁS, P. - FERNÁNDEZ, F.,** 1999: Métodos de investigación en psicopedagogía. Mc Gran-Hill. España.
- 📖 **CASTAÑEDA ROSAS, RUBÉN,** 1998: Criterios éticos materiales para una educación desde la diversidad. Universidad Pedagógica Nacional de México.
- 📖 **COLÁS, y Colaboradores.** 1997: Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. Edit. Mac Graw-Hill. Madrid. Interamericana.
- 📖 **COLL, C; GIMENO, J.; SANTOS, M. A.; TORRES, J.** 1988: El Marco Curricular en una Escuela Renovada. Madrid: MEC- Ed. Popular.
- 📖 **COMUNIDAD ENCUENTRO.** 1998: Los hijos discapacitados y la familia. Edit. Trillas. D. F. México.

- 📖 **CORTIGLIA BOSCH, M.** 2001: Análisis de la política educativa para Educación Superior en México. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. UPAEP. Puebla. México.
- 📖 **CUOMO, N.** 1995: L' Altra Faccia del Diavolo. UTET. Torino. Italia.
- 📖 **Declaración de Santiago. II Cumbre de las Américas.** Abril 1998. Santiago, Chile.
- 📖 **DOCUMENTO** : El aprendizaje en alumnos con N.E.E. Orientaciones para la elaboración de adaptaciones curriculares. 1999. Ministerio de Cultura y Educación. Rep. Argentina.
- 📖 **ECHEITA, G.,** 1988: Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con N.E.E. C.N.R.E.E. (Editorial E.D.): Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado, Madrid, Serie de Documentos N* 7.
- 📖 **ESCUADERO, J.M.,** 1987: La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revistas de Innovación e investigación educativa. Madrid-España.
- 📖 **EVANS, P.** 1988: Adaptaciones Curriculares y Organización Escolar. Conferencia del Seminario Hispano-Británico. Madrid: MEC.
- 📖 **GARANTO, J.** 1989: Modelos de evaluación de programas educativos. Escuela Española S.A. Madrid. España.
- 📖 **GARCIA PASTOR, C.** 1992: La Investigación Sobre la Integración: Tópicos, Aproximaciones y Procedimientos. Salamanca. Amaru Ed.
- 📖 **GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.** 1989: La enseñanza, su teoría y su práctica. Edit. AKAL Universitaria. Madrid. España.
- 📖 **GINE, C. y RUIZ, R.** 1990: Las Adecuaciones del Currículum y el Proyecto Educativo del Centro. En Marchessi, Coll y Palacios. Vol III. Madrid: Alianza.
- 📖 **GOETZ, J.P. y LE COMTE, M.D. :** Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa. Madrid. Ed. Morata.
- 📖 **GONZALEZ JIMENEZ, M.A.** 1988: El Currículum por Talleres en un Centro de Integración. Madrid. Ed. Popular.
- 📖 **GUAJARDO RAMOS, ELISEO:** Los nuevos paradigmas de la educación especial. Su aplicación en el caso del Distrito Federal de México. Dirección de Educación Especial. Secretaría de Educación Pública. Conferencia. Septiembre 1998.
- 📖 **GUTIERREZ CUEVAS, P.** 1995: Investigación: la influencia de la familia en la integración escolar. Dto. de Organización, Legislación Escolar. Universidad Complutense de Madrid. España.
- 📖 **FERNANDEZ BERROCAL, P. MELERO ZABAL, M.** 1995: La Interacción Social en Contextos Educativos. Madrid. Siglo XXI.
- 📖 **GUAJARDO RAMOS, Eliseo,** 1998: Reorientación de la Educación Especial en México. Documento Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial México.
- 📖 **GUERRERO LOPEZ, J. F.** 1991: Introducción a la Investigación Etnográfica en Educación Especial. Salamanca. Amaru Ed.
- 📖 **GUGLIERMINO, M. y colaboradores** 1992: Investigación: la inserción e integración de niños discapacitados en los niveles inicial y primario de la Ciudad de Comodoro Rivadavia. Universidad Nacional de la Patagonia. San Juan Bosco. Chubut. Argentina.

- 📖 **HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P.** 1994: Etnografía, métodos de investigación. Barcelona. Edit. Paidós.
- 📖 **HEGARTY, S. POCKLINGTON, K. LUCAS, D.** 1981: Educating Pupils With Special Needs in the Ordinary School. NFER- NELSON.
- 📖 **HEGARTY, S.,** 1990: Las adaptaciones curriculares. Ponencia presentada a la VII Jornada de Universidades y Educación Especial. Marbella. Málaga.
- 📖 **HEGARTY, S.,**1990: El desarrollo de la integración: una perspectiva europea. Ponencia presentada a la VII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Marbella. Málaga.
- 📖 **HERNÁNDEZ - PALACIOS - GALLARDO - RAMÍREZ - SANDOVAL,** 1995: Orientaciones para la integración escolar. Cuadernillo 2. Dirección de Educación Especial. Secretaría de Educación Pública de México.
- 📖 **ILLAN ROMEU, N.,** 1989: La integración escolar y los profesores. Nau Llibres. España.
- 📖 **ITURBE, T. y DE NARDO R.,** 1981: Orientación educativa del niño. Marcea. Madrid.
- 📖 **JACOBO CUPICH, I.** 2002: Integración educativa: constituyentes, fines y prospectivas. Conferencia. II Encuentro Internacional sobre integración educativa. Temuco. Chile.
- 📖 **JAIM ETCHEVERRY, GUILLERMO:** "*La estrategia educativa*" Fondo de Cultura Económica de Argentina. 1999.
- 📖 **KEMMIS, S.** 1993: El Currículum más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid: Morata.
- 📖 **MADDEN, N.; SLAVIN, R.** 1983: Mainstring students with mild academic handicaps. Review of Education Research. London, Inglaterra.
- 📖 **MANJON-VIDAL** 1994: Adaptaciones Curriculares. Guía para su Elaboración. Madrid. Siglo Cero.
- 📖 **MARCHENA GÓMEZ, R.; ESPINO, J. Coordinadores.** 2002: De la integración a una educación para todos. Edit. CEPE. Madrid. España.
- 📖 **MARCHESI, A.** 2002: El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas. Conferencia. II Encuentro Internacional sobre integración educativa. Temuco. Chile.
- 📖 **MARCHESI-COLL,** 1992: Desarrollo Psicológico y Educación. N.E.E. y Aprendizaje Escolar. Tomo III. Alianza. Psicología. España.
- 📖 **MARTIN, E; ECHEITA R.** 1986: La investigación en la Educación Especial. II Jornadas Internacionales de Psicología, Educación, Cultura y Desarrollo Humano. Madrid. España.
- 📖 **MEIJER, C.; PIJL, S.; HEGARTY, S.** 1994: New perspectives in Special Education. A six-country study of integration. ROUTLEDGE. London - New York. Inglaterra - EEUU.
- 📖 **MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN** 1994: Nuevas Perspectivas en Educación Especial. Bs.As. Argentina.
- 📖 **MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN** Contenidos Básicos Curriculares. Nivel Inicial y EGB. Bs. As. Argentina.
- 📖 **MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN** Acuerdo Marco para la Educación Especial. A.19. 1998. Bs.As. Argentina.

- 📖 **MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.** 1999: El Aprendizaje en Alumnos Con Necesidades Especiales. Orientaciones para la elaboración de Adecuaciones Curriculares. Bs.As. Argentina.
- 📖 **MORENO, LAURA,:** "*El verdadero riesgo país*". Artículo, Revista Criterio. Buenos Aires, Argentina.2003
- 📖 **NISBET, J.** 1983: Investigación educativa: El momento actual. Marcea. Madrid.
- 📖 **PALOU, R.; SIUFI, B.; ALTAMIRANO, M.; VIGNALE,D.** 1997: De las diferencias y algo más. Ed. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy. Argentina.
- 📖 **PALOU, R.; BRIZUELA, I.** 1997: Forjando la diversidad. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy. Argentina.
- 📖 **PALOU, R. compiladora** 1997: Educación Especial. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy. Argentina.
- 📖 **PARRILLA LATAS, Ángeles,** 1992: El análisis del aula desde una perspectiva ecológica (C. Marcelo Coordinador).
- 📖 **PARRILLA LATAS, Ángeles,** 1992: La investigación - acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revistas de innovación e investigación educativa. Madrid. España.
- 📖 **PÉREZ GÓMEZ, A.,** 1985: Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica en J. Gimeno - Pérez, A. (Eds: La enseñanza, su teoría y su práctica) AKAL. España.
- 📖 **PUIGDELLIVOL, I.** 1993: Programación de Aula y Adecuación Curricular. Barcelona. Grao.
- 📖 **PUIGDELLIVOL, I.** 2001: La educación especial en la escuela integrada. GRAO. Barcelona. España.
- 📖 **RICCI, G.** 1994: La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales al sistema común. Material de Capacitación Docente a Distancia. Ministerio de Cultura y Educación de la Prov. de La Pampa. Argentina.
- 📖 **ROMÁN PÉREZ, M. - DIEZ LÓPEZ, E. ,** 2000: Aprendizaje y Curriculum. Diseños curriculares aplicados. Edición Novedades Educativas. Bs. As. Argentina.
- 📖 **SAVATER, FERNANDO:** "*Una salida a la crisis*". Reportaje, Diario La Nación, publicación Bs. As., Argentina marzo de 2003.
- 📖 **SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.** Diseños Curriculares Nivel Inicial y Primario.
- 📖 **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA -** Dirección de Educación Especial. 1995: Orientaciones para la integración escolar. "Una escuela común para todos".
- 📖 **SCHALOK, ROBERT L.,**1992: Implicaciones para investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR.
- 📖 **SLAVIN, R. Y MADDEN, N.,** 1986: La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar. Publicación PERSPECTIVAS. N° 16.
- 📖 **TINDAL, G.** 1985: Investigating the effectiveness of Special Education: An analysis of methodology. Journal of Learning Desability. London. Inglaterra.
- 📖 **TOJAR HURTADO, Juan.,** 2001: Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada. Bs. As., Argentina. Edit. Fundec.
- 📖 **TORSTEN HUSEN.**1988: Nuevo Análisis de la Sociedad del Aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- 📖 **UNESCO:** "*Informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano*". Chile, 2001.

-  **UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO): II Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca, 20, 21 y 22 de Marzo de 1997.
-  **VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA** 1997: La lógica de la investigación etnográfica. Madrid. Edit. Trotta.
-  **VERDUGO M. A.; de BORJA JORDÁN DE URRÍES, F. (coord.)**, 2001: Apoyos, autodeterminación y calidad de vida, Salamanca, Amarú Ediciones.
-  **WEDELL, K.** 1989: Currículum Abierto y Adaptaciones Curriculares. Conferencia del Seminario Hispano-Británico. Madrid. España.
-  **WERTSCH, J.**, 1988: Vigotzky y la formación social de la mente. Paidós. Bs.As.
-  **WOODS, P.**, 1986: La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós. España.

ANEXO

INSTRUMENTO N° 1

ENTREVISTA A DIRECTIVOS: Directora/Vicedirectora

- 1- ¿A partir de su experiencia como Directora, cómo entiende Ud. el concepto de **Integración Escolar**?
- 2- ¿Cómo se incluyó este concepto en el PEI?
- 3- ¿Podría contar cómo han sido las experiencias de integración en la institución y qué criterios se tuvieron en cuenta para implementarla?
- 4- ¿Qué requirió la escuela para implementar la Integración Escolar? (recursos humanos, materiales, infraestructura).
- 5- ¿Cuál es el nivel de participación de los padres en este proceso?
- 6- ¿Con qué recursos pedagógicos didácticos se cuenta para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales?
- 7- ¿Conoce Ud. el concepto de adecuación curricular? ¿Cómo se diseña e implementan adaptaciones curriculares?
- 8- ¿En qué etapa encontró los mayores obstáculos y en cuáles se observan los mayores logros tanto en los alumnos como en los docentes?
- 9- ¿Como directivo, qué piensa Ud. que necesitan los docentes para poder realizar adaptaciones curriculares?
- 10- ¿Qué criterios se han establecido para la evaluación de los aprendizajes y la promoción de los alumnos integrados?
- 11- ¿Por qué considera que ahora se llevan adelante estas experiencias de integración?. ¿Con qué lo relaciona Ud.?.
- 12- ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan en este proceso?.
- 13- ¿Cuáles son los logros?.
- 14- ¿Qué necesidades crea a la institución atender la diversidad?.
- 15- Exprese sus sugerencias.

INSTRUMENTO N° 2

ENTREVISTA A MAESTROS DE GRADO:

- 1- ¿Cómo define Ud. la **Integración Escolar**?
- 2- ¿Ha tenido otras experiencias de integración?. ¿Desde cuándo?.
¿Podría relatarlas?.
- 3- ¿Sabe Ud. si la Integración Escolar es un objetivo del PEI en esta Institución?
- 4- ¿Qué necesita Ud. o ha necesitado para llevar adelante este proceso?
- 5- ¿Cuál es el lugar que ocupan los padres en el proceso de Integración?.
- 6- ¿Qué requiere el alumno con necesidades educativas especiales para avanzar en la propuesta curricular?.
- 7- ¿Cómo puede Ud. definir las adaptaciones curriculares a partir de la práctica en el aula con alumnos con necesidades educativas especiales?.
- 8- ¿Cómo Interviene Ud. en las etapas de diseño, implementación y evaluación de las adaptaciones curriculares?
- 9- ¿Dónde considera Ud. que tiene mayores dificultades?. ¿En cuáles menos, o ninguna dificultad?.
- 10- ¿Qué requiere Ud. como docente para realizarlas?.
- 11- ¿Qué piensa Ud. del aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales?. ¿En qué aspectos observa mayores logros?.
- 12- ¿En qué criterios se basa para evaluar los aprendizajes, y promover a los alumnos integrados?.
- 13- ¿Por qué considera que ahora se llevan adelante estas experiencias?.
¿Con qué lo relaciona?.
- 14- De acuerdo a su criterio: ¿cuáles son los obstáculos?, ¿cuáles son los logros en este tipo de experiencias?.

- 15- ¿Qué necesidades tiene como docente para atender la diversidad en el aula?
- 16- Exprese sugerencias.

INSTRUMENTO N° 3

ENTREVISTA A MAESTRO INTEGRADOR O DE APOYO:

- 1- ¿Cómo define la **Integración Escolar**?
- 2- ¿Cómo han sido sus experiencias como maestra integradora y desde cuándo?
- 3- ¿Considera oportuna la experiencia de integración en la institución donde trabaja?
- 4- ¿Sabe Ud. si es un objetivo del PEI de esta escuela?
- 5- ¿Cuál es el lugar que ocupan los padres en este proceso?. ¿Cómo se relaciona Ud. con ellos?
- 6- ¿Qué requiere Ud. para llevar adelante este proceso?
- 7- ¿Cuál es su rol?. ¿De qué manera trabajo dentro de la institución y cómo relaciona con el docente de grado, con el niño?
- 8- ¿Con qué criterio evalúa las necesidades educativas del alumno integrado?
- 9- ¿Cuál es el concepto de adaptación curricular que Ud. utiliza con los alumnos integrados?
- 10- ¿En relación a las adecuaciones curriculares cómo interviene Ud.: en el diseño, implementación y evaluación?
- 11- ¿Dónde observa Ud. las mayores dificultades y los mayores logros en las diferentes etapas?
- 12- ¿Cómo se evalúan los progresos de los alumnos integrados y cómo se decide su promoción?

- 13- ¿Cuáles son los logros y cuáles son obstáculos en estas experiencias realizadas?
- 14- ¿Por qué cree Ud. que la integración escolar se ha incrementado?.
- 15- ¿Qué necesidades tiene Ud. en la práctica de su rol?.
- 16- Exprese sugerencias.

LEY FEDERAL DE EDUCACION

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION

LEY 24.195

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de LEY:

TITULO I DERECHOS, OBLIGACIONES Y GARANTÍAS

Artículo 3° - El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

TITULO II PRINCIPIOS GENERALES

CAPITULO I De la política educativa

Artículo 5°

- f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.
- g) la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.
- h) La cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.
- k) La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.
- r) El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa.
- u) El derecho de los alumnos universitarios a la libertad de cátedra y de todos los docentes a la dignificación y jerarquización de su profesión.

TITULO III ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

CAPITULO I Descripción general

Artículo 11° - El sistema educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la

estructura básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.

Artículo 12° - Los niveles, ciclos y regímenes especiales que integren la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as.

En casos excepcionales, el acceso a cada uno de ellos no exigirá el cumplimiento cronológico de los anteriores sino la acreditación, mediante evaluación por un jurado de reconocida competencia, de las aptitudes y conocimientos requeridos.

CAPITULO II

Educación Inicial

Artículo 13° - Los objetivos de la Educación Inicial son:

e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

Artículo 14° - Todos los establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado.

CAPITULO VII

Regímenes especiales

A: Educación especial

Artículo 29° - La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico.

C: Otros regímenes especiales

Artículo 33° - Las autoridades educativas oficiales:

a) Organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los establecimientos comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales.

c) Supervisarán las acciones educativas impartidas a niños/as y adolescentes que se encuentren internados transitoriamente por circunstancias objetivas de carácter diverso. Estas acciones estarán a cargo del personal docente y se corresponderán con los contenidos curriculares fijados para cada ciclo del sistema educativo.

En todos los casos que sea posible, se instrumentarán las medidas necesarias para que estos educandos en situaciones atípicas cursen sus estudios en las escuelas comunes del sistema, con el apoyo de personal docente especializado.

d) En todos los casos de regímenes especiales alternativos se asegurará que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga un valor formativo equivalente al logrado en las etapas del sistema formal.

Artículo 34° - El Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración.

TITULO VI

Gratuidad y asistencialidad

Artículo 40° - El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan a:

- b) Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la Educación Inicial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas desde la etapa de estimulación temprana, en concertación con los organismos estatales y privados que correspondan.

TITULO VIII

Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa

CAPITULO II

De los padres

Artículo 44 - Los padres o tutores de los alumnos/as, tienen derecho a:

d) elegir para sus hijos/as o pupilos/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.

e) Ser informados en forma periódica acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as.

Artículo 45° - Los padres o tutores de los alumnos/as, tienen las siguientes obligaciones:

a) Hacer cumplir a sus hijos/as con la Educación General Básica y Obligaciones (artículo 10) o con la Educación Especial (artículo 27).



Ministerio de Cultura y Educación
Consejo Federal de Cultura y Educación

DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACION

Serie A, N° 19

ACUERDO MARCO PARA LA EDUCACION ESPECIAL

Diciembre, 1998

I. Introducción

La **educación especial** es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

Las **necesidades educativas especiales** son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.

II. Funciones de la educación especial

La educación especial tiene las siguientes funciones:

- ◆ Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida
- ◆ Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- ◆ Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral.
- ◆ Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.
- ◆ Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

III. Criterios para la transformación de la educación especial

1. Superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales

Para atender a una población más amplia y diversa, estableciendo alternativas educativas diferentes y graduales se prevé:

- ◆ Las prestaciones de la educación especial que se articularán con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las instituciones de educación común, en todos los niveles del sistema a partir de programas de apoyo y seguimiento;
- ◆ La atención en centros o escuelas especiales en los casos en que otras estrategias no se consideren suficientes, o cuando los alumnos presenten

necesidades educativas tan complejas que no puedan ser atendidas en ámbitos comunes, aún con los apoyos correspondientes (por ej. algunos alumnos multiimpedidos, o algunos con severos trastornos de la personalidad, o algunos con discapacidad mental severa). La imposibilidad de la escolarización en ámbitos comunes deberá ser constatada por la evaluación de los alumnos y sus contextos, por los equipos docentes y técnicos inter o multidisciplinarios. En todos los casos se proveerán las medidas necesarias para garantizar los espacios y tiempos de integración parcial que sea posible.

2. Priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. La transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos. Para ello se tendrán en cuenta aspectos curriculares y de gestión:

▪ ***Curriculares:***

- ◆ Organizar la acción educativa considerando al diseño curricular común como parámetro, resolviendo las necesidades de los alumnos para acceder y progresar en él.
- ◆ Dar lugar a una enseñanza personalizada que, tomando en cuenta el contexto social del aula, equilibre las necesidades educativas especiales con las del grupo a través de las adaptaciones curriculares. Enfatizará el aprendizaje significativo, con evaluación y seguimiento permanente, manteniendo altas expectativas sobre los resultados.
- ◆ Incluir la educación para la participación comunitaria, el uso del tiempo libre, la salida del alumno al mundo adulto, el ejercicio de su autonomía personal y su formación laboral.

▪ ***De gestión:***

- ◆ Transformar la gestión, que se caracterizará por su flexibilidad e interdisciplinariedad, requerirá de profesionales docentes y equipos técnicos capacitados para ponerlas en práctica en cualquiera de los ámbitos de actuación.
- ◆ Formular proyectos institucionales y de aula, amplios, equilibrados y diversificados.
- ◆ Promover el trabajo en equipos entre los docentes, y de éstos con los padres y otros adultos de actuación significativa en la comunidad, priorizando y compartiendo el objetivo pedagógico en relación con el alumno.
- ◆ Construir y utilizar criterios e instrumentos flexibles para la evaluación y la promoción de los alumnos entre años y niveles.

3. Procurar la concertación intersectorial

- ◆ La atención a la diversidad con equidad y calidad, y la complejidad del abordaje de las necesidades educativas especiales requerirán implementar acuerdos intersectoriales, para la coordinación de programas y proyectos con Desarrollo Social, Trabajo, Salud y Justicia, Deportes, Recreación, ONG, y otros, tanto en el ámbito público como en el privado.

IV. Prestaciones y servicios

El continuo de prestaciones y servicios que constituyen la educación especial tienen diferentes ámbitos institucionales de aplicación: en establecimientos de educación

común, en escuelas, centros o servicios especiales y en instituciones de la comunidad.

A medida que mejore su calidad, las instituciones de la educación común serán más inclusivas desarrollando su capacidad para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

1. Servicios educativos de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad

Ofrecen los apoyos específicos para la evaluación y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, dentro del ámbito de la educación común, en todos sus niveles, y en las instituciones de la comunidad. Son los articuladores del proyecto educativo de estos alumnos y su desarrollo. Estas prestaciones podrán ofrecerse desde los equipos ya constituidos en el ámbito educativo, o de los que se formen a esos efectos. Serán funciones de estos equipos:

- ◆ Aplicar estrategias para la prevención e identificación de las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, su evaluación, intervención, y seguimiento, en una tarea conjunta con los docentes de las instituciones comunes a lo largo de todos los niveles del sistema educativo y el sistema no formal.
- ◆ Contribuir a la transformación de las prácticas profesionales de los equipos docentes, ampliando la cobertura educativa en la educación común de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ◆ Investigar sobre las condiciones de sus contextos de influencia, para producir desarrollos curriculares, materiales de trabajo y estrategias específicas de acuerdo a las problemáticas presentadas.
- ◆ Establecer canales de comunicación, consulta, información y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
- ◆ Relevar y coordinar los recursos comunitarios, personales e institucionales que permitan potenciar la actividad de las instituciones educativas.
- ◆ Ofrecerse como centro de recursos, información y asesoramiento para toda la comunidad de influencia, y para un conjunto de instituciones educativas y de organizaciones que integren personas con necesidades especiales.

2. Servicios educativos para personas con necesidades educativas especiales

2.1. Servicios de atención y educación temprana

Se ocuparán de **la prevención, la detección precoz y la atención de los niños con alto riesgo psicológico y/o biológico y/o social, desde su nacimiento hasta su incorporación a la educación inicial.** Para facilitar esa incorporación funcionarán en estrecha articulación con las escuelas comunes de educación inicial. Su acción educativa se realizará con un enfoque interdisciplinario (y/o transdisciplinario) e intersectorial, con profesionales de otros sectores (especialmente salud y acción social), y con la participación activa de los padres. Están orientados a posibilitar la integración desde el nivel inicial.

Funcionarán en los espacios que resulten más accesibles y significativos para la comunidad usuaria, que faciliten el intercambio entre los profesionales responsables del apoyo, y fomenten el contacto e interacciones con otros niños. Será necesario reorientar los centros existentes, previendo que tengan la capacidad suficiente para contemplar todo tipo de riesgo (atención múltiple) y cubrir las necesidades de la población.

2.2. Escuelas especiales

Brindarán educación a **alumnos con necesidades educativas especiales que requieran prestaciones que no pueden ser dadas por la educación común y los servicios de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad.** Organizarán sus espacios y tiempos con la mayor flexibilidad, para ofrecer una gama de servicios educativos que contemplen tanto la diversidad de las necesidades, la variedad de ámbitos en que se despliega, como la intensidad de la acción que deben proponer.

- ◆ Deberán admitir alumnos desde el nivel inicial con diferentes necesidades educativas especiales, agrupándolos con flexibilidad de acuerdo con sus competencias curriculares y no por el síndrome clínico, organizando cuando sea pertinente escuelas de atención múltiple. Esta estrategia permitirá brindar un mayor grado de cobertura, especialmente en las zonas de baja densidad de habitantes.
- ◆ Evaluarán permanentemente las condiciones de sus alumnos y de los contextos a efectos de producir su integración a la educación común cuando sea posible.
- ◆ La gestión, la infraestructura, el equipamiento y el personal estarán específicamente orientados a la educación de los alumnos.
- ◆ Elaborarán Proyectos Educativos Institucionales y adecuaciones curriculares sobre la base del Diseño Curricular común jurisdiccional, enfatizando la calidad educativa con experiencias variadas y equivalentes y favoreciendo el aprendizaje significativo, el trabajo grupal y la relación con la comunidad.
- ◆ Sus niveles y ciclos se ajustarán a lo establecido en la Ley Federal de Educación y en los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación para todo el sistema educativo.
- ◆ Se guiarán por regulaciones y sistemas normativos emanados desde la autoridad provincial o del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, para regir el ingreso, permanencia o egreso de los alumnos, que deberán ser homólogos a los de la educación común.
- ◆ Establecerán canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
- ◆ Relevarán y coordinarán los recursos comunitarios así como las acciones de personas e instituciones que permitan potenciar la actividad educadora de la institución.

2.3. Servicios para la formación profesional

Tendrán a su cargo **la evaluación, la orientación, la adaptación y la formación profesional de los alumnos con necesidades educativas especiales, que no puedan hacerlo en las instituciones de la educación común.**

- ◆ Brindarán una amplia gama de posibilidades de formación que permitan su inserción posterior en los ámbitos laborales de la comunidad.
- ◆ Evaluarán qué tipo de competencias laborales podrán desarrollar los alumnos, teniendo en cuenta el contexto social y productivo, articulándose en redes que permitan la optimización del uso de las ofertas de formación e inserción laboral.
- ◆ Evaluarán permanentemente las posibilidades de integrar sus alumnos a las instituciones que brindan formación profesional en la educación común.

Las opciones de formación serán:

- ◆ Formación en situaciones reales de trabajo.
- ◆ Formación específica en un campo laboral.
- ◆ Formación polivalente, donde los alumnos tengan una formación básica general en lo que hace a las competencias requeridas para distintos tipos de trabajo y manejo de los diferentes

tipos de técnicas. Se prevé su ubicación en espacios laborales con la adecuada supervisión y apoyos.

La permanencia de los alumnos en los centros de formación estará supeditado a los progresos de su capacitación y tendrá una duración limitada, para evitar los procesos de cronificación, revalorizando el concepto de educación permanente.

2.4 Educación permanente

La educación especial tenderá a facilitar los apoyos y servicios necesarios para que las personas con necesidades educativas especiales puedan continuar sus procesos formativos a lo largo de toda su vida, permitiéndoles actualizar sus conocimientos y competencias, para una adecuada inserción laboral y social.

V. Adaptaciones curriculares

Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículum. El tercer nivel de especificación curricular, en las instituciones y en el aula, permite al equipo docente (con la colaboración del equipo técnico inter o transdisciplinario), sobre la base de los aprendizajes para la acreditación del Diseño Curricular (o sus equivalentes) producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad.

Las **adaptaciones curriculares** tenderán a posibilitar el acceso al currículum común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno.

Las adaptaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, referenciados en el currículum. Suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso.

Hay tres tipos principales de **adaptaciones**:

De acceso: las que facilitan el acceso al currículum, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículum.

Curriculares propiamente dichas: Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular de cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires, y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

De contexto, actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad.

VI. Roles y funciones de los equipos profesionales para la educación especial

Son **equipos de apoyo a las tareas pedagógicas**. Estarán conformados por los docentes y los profesionales de otras especialidades, que se sumarán de acuerdo a las necesidades, trabajando con modalidades inter o transdisciplinarias.

Estos cambios deben avanzar hacia nuevos lineamientos referidos a tres dimensiones complementarias e interrelacionadas de actuación: **en las instituciones educativas comunes, en escuelas o centros especiales y en instituciones de la comunidad**.

Sus principales funciones, serán:

- ◆ Evaluar las necesidades educativas especiales de los alumnos y determinar los recursos, apoyos y adecuaciones curriculares necesarias.
- ◆ Acompañar y evaluar permanentemente a los alumnos con necesidades educativas especiales, procurando su integración y/o el sostenimiento de ésta.
- ◆ Apoyar el desarrollo de los procesos institucionales.
- ◆ Colaborar con los docentes en las tareas de programación e implementación de las adecuaciones curriculares.
- ◆ Establecer canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres, orientando su participación y compromiso con el proceso educativo.
- ◆ Relevar y promover acciones y recursos existentes en la comunidad trabajando en redes con otras instituciones educativas y de otros sectores para la atención de las necesidades educativas especiales.
- ◆ Desarrollar programas de prevención.

VII. La red de instituciones

La concertación intersectorial exige que la red de instituciones educativas se amplíe, incluyéndose en una más abarcativa que comprenda a otras instituciones, profesionales y actores de la comunidad. Este funcionamiento en red deberá ser contemplado tanto en el Proyecto Educativo Institucional, como en instancias regionales y locales de coordinación y acción. Para lograrlo será necesario:

- Realizar convenios con otros organismos.
 - ◆ Con el sector Salud, sobre programas de prevención de las necesidades educativas especiales, para el trabajo conjunto en los servicios de atención y estimulación temprana, el control sanitario de la población atendida, y las prestaciones para la rehabilitación.
 - ◆ Con el Sector Desarrollo Social, sobre programas de prevención de las necesidades educativas especiales, para el trabajo conjunto en los servicios de atención y estimulación temprana, servicios complementarios de alimentación y cobertura de necesidades básicas, provisión de prótesis, órtesis y otras adaptaciones o recursos no educativos, y para el financiamiento de programas específicos.
 - ◆ Con el Sector Trabajo para la capacitación y la inserción laboral, y el resguardo del cumplimiento de las disposiciones legales en la materia.
 - ◆ Con el Sector Justicia, para el resguardo de los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales, evitando abusos y discriminación, mediante el cumplimiento de los instrumentos legales en vigencia.
 - ◆ Con el Sector Deportes, a efectos de posibilitar el uso del tiempo libre y la práctica de deportes en forma integrada o categorías especiales.

- ◆ Con las Comisiones Provinciales de la Discapacidad, a efectos de la coordinación de programas regionales y locales.
- Incorporar las ONG vinculadas a las distintas problemáticas a resolver.
 - ◆ De personas discapacitadas o con necesidades educativas especiales.
 - ◆ De padres y familiares de estas personas.

VIII. La formación y la capacitación docente

1. La formación

La transformación del Sistema de Formación Docente en Educación Especial deberá estar **articulada**, tanto con los cambios institucionales - curriculares que se están operando en los **Institutos de Formación Docente para la Educación Inicial, General Básica y Polimodal**, como con los que se operan en **el sistema educativo para la educación común y la especial**.

Dentro del marco de una transformación gradual y progresiva de la Formación Docente, los Institutos de Formación Docente en Educación Especial tenderán a constituirse en Instituciones de **Formación Continua** del docente: **Formación inicial o de grado, Actualización, Capacitación y Perfeccionamiento y diferentes formas de Investigación** ligadas con su tarea específica.

Existirán temáticas a desarrollarse en espacios curriculares comunes a toda la formación docente (atención a la diversidad y necesidades educativas especiales) y otros específicos para la educación especial.

En este sentido deberá trabajarse sobre la estructura curricular en los siguientes aspectos:

- ◆ Introducir con carácter obligatorio el estudio de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales dentro de la estructura curricular de la formación del docente de nivel inicial, EGB 1 y 2, EGB 3 y Educación Polimodal.
- ◆ Desarrollar estructuras curriculares específicas para las diferentes carreras vinculadas con la educación especial
- ◆ Programar cursos para graduados, en temas propios de la educación especial.
- ◆ Establecer convenios con los Departamentos de Pedagogía (o sus equivalentes) de las Universidades para formar a sus docentes en la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Para efectivizar la transformación de los Institutos de Formación Docente en Educación Especial será necesario:

a) Revisar las carreras existentes, los títulos y plantearse la actualización de sus docentes. Planificar e iniciar una **formación docente continua**, con una adecuada organización curricular - institucional que contemple las diferentes instancias formativas y actividades de Investigación y Desarrollo en las necesidades educativas especiales.

b) Llevar adelante **acciones de articulación** (convenios u otro tipo de relación formal) con: otros Institutos Terciarios, Universidades y otras Organizaciones Gubernamentales y no Gubernamentales. Las prácticas serán continuas durante la formación, tanto en escuelas especiales como comunes con niños integrados.

c) Promover que en la Formación Docente en educación especial se establezca a través de la investigación, una dinámica permanente de innovación pedagógica y de producción, difusión y transferencia de saberes y experiencias profesionales docentes, que favorecerán el desarrollo institucional.

d) Determinar para cada Instituto modos de organización que permitan arribar a modelos diferentes para la integración teoría-práctica, espacios de articulación e integración de los contenidos y formas de agrupamiento de los alumnos y de los docentes según sean las especializaciones de cada IFD. Esta especificación la realizará cada Instituto en función de los lineamientos curriculares que efectúe cada provincia.

e) Siguiendo la línea de los distintos acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, los Institutos Superiores de Formación Docente Continua en Educación Especial, compartirán trayectos curriculares comunes a todo el sistema formador: el campo de la **Formación General Pedagógica, Formación Orientada, la Formación Especializada.**

f) Los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente en Educación Especial, correspondientes a una o varias especializaciones, que provean las competencias y actitudes necesarias para la atención de las necesidades educativas especiales pueden integrarse en ocasiones a espacios curriculares pertenecientes a los tres campos mencionados en el punto e).

g) Los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente de la educación especial pueden abarcar toda la duración de la carrera debido al tiempo que insume su enseñanza y aprendizaje. Estos contenidos en ocasiones podrán incluirse junto a otros en un mismo espacio curricular por razones epistemológicas, psicológicas o disciplinares.

2. La capacitación

La capacitación estará vinculada a los aspectos de la transformación de la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

Es necesario un marco de referencia a partir de los conceptos esenciales de la transformación de la educación especial, a fin de seleccionar los contenidos de las propuestas de capacitación:

- ◆ La reconceptualización de la educación especial.
- ◆ Sujetos de aprendizaje con necesidades educativas especiales.
- ◆ La necesidad de un currículum único para todos los alumnos, y las adaptaciones curriculares.
- ◆ La reorientación de los servicios educativos,
- ◆ Nuevos roles y funciones de docentes y equipos interdisciplinarios.

Se requiere **complementar diferentes dimensiones de capacitación:**

- ◆ Capacitación conjunta de docentes de educación común y especial tendientes a reforzar estrategias para el trabajo compartido.
- ◆ Capacitación específica para los docentes de educación especial y equipos interdisciplinarios.

IX. Cláusulas especiales

Alumnos con capacidades o talentos especiales.

Las disposiciones del presente Acuerdo Marco se extienden a los alumnos con capacidades o talentos especiales - art.33, inc. a) de la Ley Federal de Educación -.

Anexo 1

ESTRATEGIAS PARA LA TRANSICIÓN.

La puesta en marcha de una política para potenciar la educación especial, en los marcos de la transformación educativa requerirá que las provincias y la Ciudad de Buenos Aires dispongan de planes estratégicos, acordados entre los diferentes sectores educativos, y otros ámbitos de la comunidad, que de acuerdo a cada realidad, establecerán líneas de acción teniendo en cuenta la necesidad de:

❖ ***Redefinir los roles y funciones de la educación especial.***

- Definir a la educación especial pedagógica y administrativamente en las estructuras de los Ministerios de Educación, de manera de resalte su condición de continuo de servicios, evitando su disociación de la educación general. Deberá tenerse en cuenta que deberá apoyar a alumnos en todos los niveles del sistema e interaccionar con otros sectores de servicios y de la comunidad.
- Establecer normativas de funcionamiento flexibles que prioricen la articulación entre los distintos servicios y actores del sistema, regulando sus relaciones. Se trata de establecer los marcos de intervención de cada uno de los actores (de educación especial, común, equipos interdisciplinarios, otros equipos de apoyo, programas especiales, etc.), y las instancias de vinculación y trabajo conjunto entre ellos. En muchos casos será necesario redefinir los roles y funciones de los equipos interdisciplinarios, los servicios de apoyo a la educación común y los servicios educativos de la educación especial, en los términos del acuerdo marco.
- Revisar las normativas de ingreso y permanencia de los alumnos en la educación común y especial a efectos de favorecer los procesos de integración. Se impone flexibilizar las condiciones para que todos los alumnos puedan beneficiarse con los recursos que debe brindar la educación especial, favoreciendo su permanencia en el sistema educativo.
- Dictar normas específicas para la integración escolar, estableciendo los requisitos y procedimientos para hacerla efectiva, así como, el grado de autonomía del equipo docente para la realización de las adaptaciones curriculares. Implica establecer las condiciones para realizar la evaluación pedagógica de las necesidades educativas especiales, las metodologías para el seguimiento y evaluación del proceso de cada alumno, los elementos de registro que deberá llevar cada uno de los actores, las formas en que se propiciará la participación de los padres en el proceso, el grado y alcance de las adecuaciones curriculares que podrá establecer el equipo docente, los criterios para la evaluación y la acreditación de los aprendizajes, etc.
- Fortalecer los equipos intermedios de conducción (supervisores y directores) del sistema educativo, a fin que, desde un trabajo conjunto, se integre el desarrollo de los proyectos institucionales en proyectos intersectoriales, interinstitucionales, e interáreas. El tratamiento de la diversidad impone la precondition del compromiso institucional, expresado a través de los PEI. La supervisión y coordinación de estos proyectos en otros más abarcativos potenciará las posibilidades de la inclusión y la atención de las necesidades educativas especiales. El aprovechamiento de los sistemas de supervisión ya instalados, a través

de la asignación de compromisos y responsabilidades en relación con la retención e inclusión de las escuelas, puede resultar un recurso de gran potencia.

- Prever instancias organizativas para la asistencia y asesoramiento permanente y diferenciado en función de las necesidades de recursos especiales para la inclusión en la educación común y en las escuelas de educación especial, promoviendo instancias provinciales o regionales como centros de recursos y de desarrollo curricular. Se deberá tener en cuenta que la amplia gama de necesidades especiales a satisfacer requerirá de respuesta específicas muy disímiles y diversificadas.
- ❖ ***Redistribuir y generar los recursos humanos y materiales que apoyen a la educación general, teniendo en cuenta la ampliación del campo de la educación especial.***
- Establecer y/o desarrollar políticas preventivas a través de la multiplicación de servicios de atención y educación temprana. Para ello es necesario concertar planes de acción con otros sectores involucrados, especialmente los de salud y acción social, basados en el relevamiento de los sectores de población en riesgo, y la detección precoz que se realice en diversos servicios.
 - Estimular la matriculación y permanencia de todos los alumnos en las instituciones comunes, y el pasaje de los alumnos, de las escuelas especiales a las comunes. en la medida que se logren adecuadas condiciones de inclusividad. Es posible realizar acciones concurrentes para este objetivo:
 - Dictar normativas para que la matriculación inicial de todos los alumnos se realice en la educación común, brindando los apoyos necesarios para garantizar una educación de calidad. (Previsto para el nivel inicial obligatorio por la Ley Federal de Educación, art.29, inc.e). Hacer extensiva esta disposición a la EGB.
 - Apoyar los proyectos institucionales que implican una reconceptualización de la función de la educación especial, un pasaje significativo de alumnos hacia la escolaridad común y/o el mundo del trabajo y la redefinición de la matrícula que atienden ampliando la cobertura a niños con necesidades educativas especiales antes no escolarizados.
 - Coordinar con diversos proyectos y programas que se orientan a los mismos objetivos (Plan Social Educativo, Meta 10 de PRISE, Programas para el desarrollo de contenidos transversales, Programas de bilingüismo, etc.).
 - Programar el pase de los alumnos caratulados como “retardo mental leve”, y otras clasificaciones patológicas leves, a los establecimientos de educación común, cuidando que en estas instituciones existan las condiciones de inclusividad que garanticen una educación de calidad.
 - Disponer de centros de recursos y equipos de apoyo para garantizar la retención de todos los alumnos en los establecimientos comunes brindando educación de calidad. Realizar diagnósticos que permitan identificar zonas o regiones de riesgo socio - pedagógico y programar acciones de intervención selectiva en estas áreas, para optimizar el uso de los recursos.
 - Redistribuir a los docentes que atienden a los alumnos caratulados como “deficientes mentales leves” y otros que se vayan integrando, para constituir los servicios de apoyo a la educación común y a la comunidad, previa capacitación.

- Crear las condiciones de calidad en las instituciones comunes a efectos de hacerlas más inclusivas. Proponer la inclusividad como una de las características esenciales para medir la calidad educativa de las instituciones.
 - Brindar oferta educativa a los alumnos con necesidades educativas más complejas (multidiscapacitados, patologías o secuelas de grado grave o profundo, etc.). Para ello se requiere detectar los alumnos potenciales, que probablemente estén fuera del sistema educativo, prever los recursos especiales que serán necesarios, y capacitar adecuadamente al personal que se hará cargo de su escolarización.
 - Transformar los centros de atención temprana y las escuelas especiales clasificados por patología en servicios de atención múltiple. Especialmente en aquellos lugares en que la concentración de la población y/o la escasez de recursos especiales indican la necesidad de optimizarlos. Hará necesaria la redistribución del personal, e importantes esfuerzos para su capacitación.
 - Disponer de recursos humanos calificados y suficientes para atender las complejas necesidades que plantea la heterogeneidad de la población y sus necesidades especiales.
 - Fortalecimiento, de los equipos interdisciplinarios. Se logra redefiniendo su composición y su rol, vinculándolos con la educación general, previendo condiciones de trabajo que les permitan un funcionamiento colectivo y colaborativo y la interacción con otros equipos, servicios y miembros de la comunidad y potenciando su gestión a través de la formación de redes de escuelas en cada zona.
 - Redistribuir los recursos humanos especializados para el apoyo a la educación general, con políticas de asignación de puestos de trabajo en las zonas o regiones que más lo necesitan.
 - Generar estrategias de comunicación para asegurar a los docentes que los cambios de roles propuestos por la Transformación Educativa para la educación especial no afectarán su estabilidad laboral, sino por el contrario harán más relevantes sus funciones. Promover comunicaciones a través de los medios masivos y reuniones de intercambio con los docentes, padre y la comunidad para brindar la información necesaria, apuntando a remover los fantasmas. Coordinar cooperativamente con los gremios docentes los planes para poner estas reformas en marcha. Publicitar los actos administrativos y su intencionalidad, para evitar interpretaciones equívocas,.
 - Proveer los recursos materiales y técnicos que permitan realizar las adecuaciones curriculares de acceso. Será imposible la atención de las necesidades educativas especiales si no se dispone de los recursos edilicios, de equipamiento y técnicos necesarios para ello. Es necesario tener en cuenta que gran parte de esos recursos deben ser previstos atendiendo a los que dispone la comunidad. Deben aprovecharse los programas nacionales y provinciales, tanto del área educativa como de las de salud y acción social, para obtener estos equipamientos.
- ❖ ***Establecer espacios para la reflexión, coordinación y consenso entre los diferentes actores del sistema para establecer políticas de articulación interinstitucional, intersectorial e interáreas.***
- Crear condiciones que hagan posible el trabajo en equipos, dentro y fuera de la escuela. La tarea de la educación especial es esencialmente interdisciplinaria, sus equipos deben disponer del tiempo y las condiciones laborales necesarias para

interactuar con los docentes de otras instituciones, profesionales que atienden a los alumnos, sectores de la comunidad que proveen recursos, padres, etc.

- Relevar los recursos comunitarios que puedan ser aplicados para la atención de las necesidades educativas especiales. Debe constituirse en cada zona una red de escuelas que releve el conjunto de los recursos disponibles, en todas las áreas, para la atención de las necesidades educativas especiales. En cada una de estas áreas podrá establecerse un plan para el desarrollo de los recursos que no existen o potenciar los que son insuficientes.
- Promover las estrategias para atender a las necesidades educativas especiales, generando el compromiso institucional, a través de los Proyectos Educativos Institucionales de todos los servicios.

❖ ***Implementar a través de la Formación Docente Continua la formación y capacitación de los recursos humanos.***

- Incluir los temas de la educación especial en la formación básica de todos los docentes.
- Incluir los nuevos temas específicos en la formación de los docentes de educación especial.
- Brindar la capacitación necesaria para que los docentes en ejercicio (tanto de la educación especial como de la común) puedan incorporarse activamente al proceso de transformación de la educación especial.

**MATERIALES DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE UN ACUERDO
MARCO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

ANEXO 2

LOS FUNDAMENTOS

1. INTRODUCCIÓN

El cambio de paradigma de la educación especial, en el tránsito del pensamiento médico y psicométrico orientado a la patología a la visión educativa, se sustenta en algunos conceptos fundamentales:

- El reconocimiento y la valoración de la diversidad, y el concepto de necesidades educativas especiales
- El principio de inclusión: equidad con calidad.
- La integración educativa.

La nueva conceptualización ha sido elaborada y refrendada en múltiples encuentros auspiciados por organismos internacionales, y se ha caracterizado por el grado de consenso internacional que están adquiriendo rápidamente,

2.LA NUEVA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

2.1 EL RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A partir de la década del 1960, desde los países del norte de Europa comenzó a difundirse el concepto de normalización, en relación con las personas con discapacidad. Significó un importante giro conceptual, ya que por primera vez se enfatizaba en que la relación de estas personas con su contexto, y el aporte que éste realizaba era determinante para establecer el estilo de vida al que podrían acceder.

“Normalización” significaba que se ponían al alcance de todas las personas, especialmente de aquellas con discapacidad, las formas

de vida y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas como fuera posible a las circunstancias y género de vida de la sociedad a la cual pertenecían. También significaba que se ofrecía a la sociedad una ocasión de conocer y respetar a todas las personas (especialmente a estos “discapacitados”) en la vida corriente, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones a la sociedad para marginar a estas personas.

Este concepto de normalización fue clave en el giro copernicano de las concepciones sobre la discapacidad, ya que permitió comenzar la ruptura con el modelo patológico individual y comprender esta problemática desde un encuadre de responsabilidad comunitaria no constreñida a la enfermedad y sus secuelas.

Sin embargo, el término “normalización”, entendido como sujeción a la norma remite a la concepción hegemónica de “normal”, y consecuentemente reserva la de “anormal” para los que se desvían de esa concepción homogenizadora, oscureciendo la intencionalidad de su significado original.

Actualmente se considera que no son las personas las que deben ser normalizadas, es decir igualadas a una “norma”, sino la sociedad la que debe educar para vivir y aceptar la complejidad de lo heterogéneo; rescatando la posibilidad individual de ser distinto, y la importancia social de valorar y cultivar educativamente estas diferencias.

El reconocimiento de la diversidad en el movimiento educativo mundial y nacional ha creado la conciencia de que políticas, programas, servicios sociales e instituciones de la comunidad deben organizarse, planificarse y adaptarse para garantizar la no – exclusión, la aceptación y la valoración de las diferencias, promoviendo el desarrollo pleno de las personas. Refleja una nueva forma de visualizar las políticas sociales y educativas, desde una perspectiva de derechos humanos.

El eje de esta perspectiva es el bienestar, entendido como búsqueda del logro de las aspiraciones personales y el desarrollo de las potencialidades de las personas, en un contexto de reconocimiento mutuo, igualdad e interdependencia, para garantizar la seguridad, la democracia y la ciudadanía plena, promoviendo la dignidad, los derechos, la autodeterminación, la contribución a la vida comunitaria y el pleno acceso a los bienes sociales, protegiendo a los más vulnerables y preparando a todos para un mundo plural.

En estos marcos, se ha generalizado el concepto de **necesidades educativas especiales**: son las experimentadas por aquellas personas, que por cualquier motivo, requieren ayudas o recursos especiales, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidos en el Diseño Curricular.

Todos los alumnos tienen necesidades educativas propias, más o menos compartidas, cuya satisfacción requiere una detección y atención pedagógica individualizada para

poder construir las experiencias de aprendizaje previstas por el Diseño Curricular. La mayoría de estas necesidades son atendidas cotidianamente por maestros y profesores, como parte de su tarea habitual a fin de dar respuesta a la diversidad de sus alumnos. Otras veces se requieren ayudas, apoyos, recursos y adaptaciones que **son especiales, pues no son habituales, no están previstos o disponibles en el ámbito escolar donde se desenvuelve ese alumno.**

Esta definición implica las siguientes connotaciones de gran importancia por sus consecuencias para la educación especial:

- ◆ ***Se trata de una definición educativa, no construida según parámetros médicos, sino a partir de la evaluación contextual de las necesidades pedagógicas para alcanzar los objetivos propuestos por el currículum común.***
- ◆ ***Sólo se diferencian de las necesidades educativas porque en ese contexto particular no pueden ser satisfechas con los recursos habituales; no hay un límite preestablecido entre unas y otras. A medida que aumenta la calidad educativa de las instituciones, estas están en condiciones de atender una gama más amplia de necesidades educativas.***
- ◆ ***La evaluación de las necesidades educativas especiales se realiza en función de las condiciones que afectan las relaciones de la persona y los contextos. Se definen en función de los soportes necesarios, más que de las características o dificultades de las personas. Su modificación se realiza a través de medidas concretas que pone en marcha el equipo docente, con la colaboración de otros profesionales***
- ◆ ***No sólo los alumnos con discapacidad tienen necesidades educativas especiales, además otros que por diferentes causas tienen problemas de aprendizaje, o no se han podido desarrollar y/o socializar adecuadamente, necesitando también recursos, técnicas y apoyos especiales.***
- ◆ ***Algunos alumnos deberán ser apoyados por la educación especial en sus necesidades educativas especiales durante períodos muy prolongados, o aún durante toda su escolarización, otros lo serán transitoriamente, hasta superar los obstáculos. Podrán ser atendidos tanto en las escuelas comunes como en los centros o escuelas especiales.***

2.2 EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN: EQUIDAD CON CALIDAD.

La valoración de la diversidad lleva a sostener que debe haber un aprovechamiento pedagógico y humano de aquellas situaciones en donde prima la heterogeneidad. Enfrentarse a lo diverso es comenzar a entender aspectos esenciales de la esencia de lo

humano. Son situaciones altamente educativas que la escuela y los docentes deben resaltar en beneficio de los alumnos. Es el reconocimiento de que nuestras formas de vida y de cultura están permeadas por la existencia de otros, con sus derechos y sus particularidades, a quienes debemos aceptar y valorar en planos de igualdad y equidad que hagan posible la convivencia y la felicidad. Equidad significa poder dar a cada uno lo que necesita para arribar a metas básicas compartidas. Compartir metas implica el esfuerzo conjunto para que todos las logren.

Por lo tanto, calidad con equidad significa escuelas inclusivas, o sea escuelas que por la excelencia de sus prestaciones hagan posible que todos los niños de una comunidad puedan encontrar en ellas lo necesario para su desarrollo, tan pleno como sea posible.

Exige un proceso de cambio complejo que afecta la forma de pensar y hacer de los profesionales de la educación, tanto común como especial, y de los equipos de apoyo, quienes deben modificar sus prácticas habituales. Se trata de ubicar responsablemente a los alumnos con necesidades educativas especiales, en escuelas capaces de atender una gama de necesidades que garanticen a todos una educación de calidad. Esta propuesta implicará un proceso de aprendizaje de los docentes y el conjunto de la comunidad educativa, no sólo de nuevos conocimientos, sino también de actitudes y prácticas, de adopción de ideas y acciones que no pueden llevarse a cabo sin el compromiso personal. Es un reto a las competencias psicopedagógicas de los actuales actores y requiere una modificación sustancial en las escuelas y en su gestión, ya que es en el ámbito de las prácticas educativas, curriculares y organizacionales donde se apreciará el impacto efectivo de la Transformación Educativa en la educación especial.

2.3. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Es la posibilidad concreta de los alumnos con necesidades educativas especiales de acceder al currículum en una escuela común, **jerarquizando la flexibilidad de la enseñanza que permita a todos los niños trabajar juntos, según su desarrollo y ritmo de aprendizaje. Es un derecho, no un privilegio, y forma parte de la estrategia global de educación de calidad para todos. Todos los alumnos tienen derecho a que les ofrezca posibilidades educativas que favorezcan el contacto, la socialización con sus compañeros**

de edad y su formación laboral, realizando aprendizajes que les permitan en el futuro integrarse y participar en la sociedad.

La integración es positiva para todos los alumnos porque aprenden con una metodología y recursos más individualizados y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración.

La integración es un proceso de construcción de condiciones favorables, y no es necesario esperar que todas estas condiciones estén dadas para iniciarla, su construcción gradual es parte de ese mismo proceso. Algunas de estas condiciones son:

- Creación de actitudes positivas y favorables en la comunidad educativa, que se manifiesten en los Proyectos Educativos Institucionales como propuestas para mejorar la inclusividad de la escuela brindando apoyos a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Apoyo en legislación y normas administrativas claras y precisas.
- Capacidad para el trabajo en conjunto con toda la comunidad educativa.
- Adecuada administración de un curriculum amplio y flexible, con medios adecuados que posibiliten el acceso al mismo.
- Estilos de enseñanza que, a través de cambios en la organización, la metodología, y el fomento de las relaciones interpersonales mejoren la inclusividad de la escuela.
- Disponibilidad de recursos humanos con formación especializada y materiales para favorecer el acceso al curriculum.
- Formación y capacitación de los diferentes sectores para afrontar los cambios y exigencias que plantean estos nuevos roles y funciones.

Numerosos encuentros y declaraciones internacionales fundamentaron estas propuestas, entre los que cabe citar:

- ***Convención sobre los “Derechos del Niño”, UNICEF 1989.***
- ***Declaración Mundial “Educación para todos y Marco de Referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, Jomtiem, Tailandia, 1990.***
- ***Conferencia sobre “Medio Ambiente y desarrollo”, Río de Janeiro, 1992.***
- ***Conferencia Mundial sobre “Derechos Humanos”, Viena, 1993.***
- ***Normas Uniformes de las Naciones Unidas para la Igualdad de oportunidades, 1993.***
- ***Conferencia Mundial sobre “Necesidades Especiales”, Salamanca, España, 1994.***
- ***Conferencia Internacional sobre “Población”, El Cairo, Egipto, 1994.***
- ***Conferencia Mundial para el “Desarrollo Social”, Copenhague, 1995.***

- **Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995.**
- **Compromiso de Panamá con las Personas con Discapacidad, 1996.**
- **Reunión de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe, 1996.**

Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad se fundamentan política y moralmente en la Carta Internacional de Derechos Humanos - Declaración Universal de Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos: Convención de los Derechos del Niño.

En la declaración de Managua, representantes de Gobiernos y organizaciones civiles de América enfatizaron este ideario proponiendo los valores de equidad, justicia, igualdad e interdependencia, sin discriminaciones y aceptando la diversidad como fundamento para la convivencia social.

Los Ministros de Educación de la región recogieron el desafío en el encuentro de Jamaica “educación para la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal”, uniendo el concepto de diversidad al de equidad, como un requisito indispensable para alcanzar estas metas. Valorar la diversidad permite iniciar a los jóvenes al complejo funcionamiento de las personalidades y la cultura, la multiplicidad de formas y medios de expresión, la diferencia de temperamentos, aspiraciones y vocaciones. Sólo comprendiendo esta complejidad, podrán entender la unicidad de la experiencia humana y la larga historia de las interrelaciones entre los grupos humanos.

En Salamanca, el tema fundamental fue el acceso a las escuelas y a los centros de enseñanza. Allí la comunidad internacional acordó definir las necesidades educativas especiales en forma sumamente amplia, destacando que el concepto no se refiere únicamente a los discapacitados, e incluyendo a todos aquellos niños que “no se benefician de la enseñanza escolar”, cualquiera que fuera la causa. Se explicita, que estas causas no se encuentran sólo en los niños, sino también en el medio social en que viven.

“Los principales temas discutidos fueron:

I Ha de darse un alto grado de prioridad a la creación de escuelas integradoras que puedan ocuparse de una amplia gama de necesidades de sus alumnos, lo que puede ser facilitado:

- Si se dispone de una estructura administrativa común para la educación especial y la educación general,
- Organizando servicios de apoyo a la educación especial en las escuelas del sistema general y
- Adaptando los programas de estudio y los métodos de enseñanza”

II: La formación del personal docente

III: La creación de proyectos piloto

**MATERIALES DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE UN ACUERDO
MARCO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

ANEXO 3

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ARGENTINA

La Educación Especial ha tenido un importante período de crecimiento y fortalecimiento cumpliendo una importante misión hasta el presente. Sin embargo la situación actual presenta obstáculos para el cumplimiento de sus objetivos, que reconocen su origen en los paradigmas que han guiado su accionar, insuficientes para dar respuestas adecuadas a la complejidad de los requerimientos actuales.

La legislación argentina, especialmente la Constitución Nacional y la Ley Federal de Educación se han hecho cargo de las nuevas necesidades sociales considerando la integración educativa como una cuestión de derechos humanos. Las estrategias inclusivas se imponen desde la no discriminación, resultante de la aplicación de la igualdad de oportunidades, como proceso mediante el cual distintos sistemas de la sociedad, se ponen a disposición de todos. Implica que todas las instituciones deberían organizarse, planificar y adaptar sus acciones para garantizar la no exclusión y aceptación de las diferencias.

Las experiencias internacionales, y también las nacionales han demostrado que esto es posible, y puesto en evidencia que los fundamentos sobre los que se ha organizado la educación especial hasta la actualidad deben ser revisados para permitir un crecimiento necesario y beneficioso para toda la educación.

Algunas conclusiones diagnósticas provisionales sobre el actual subsistema de Educación Especial señalan los siguientes datos significativos acerca de la atención de las necesidades educativas especiales:¹²

1. LA MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

² Fuente: Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, correspondiente al relevamiento de datos de 1997. **Información provisoria y parcial.**

De los datos que arroja el cuadro N° 1 pueden observarse las siguientes características:

- ❖ **La educación especial atiende a 97.397 alumnos en todo el país**, distribuidos en los niveles de estimulación temprana, inicial, primario, de formación laboral especiales y los integrados a la escuela común. Esta cifra incluye los alumnos bajo dependencia de la gestión estatal y de la privada. No incluye a los alumnos que están en servicios establecidos fuera de los establecimientos que ofrecen algún nivel educativo.
- ❖ De acuerdo a los presentes datos los alumnos de la educación especial **representan aproximadamente el 1% del total de alumnos**. Se registra una proporción parecida si se compara la cantidad de alumnos de la Educación Especial en edad preescolar con los de NI (1,02%), y los de educación primaria común (1,11%) con los de Educación Especial de 6 a 14 años. Los porcentajes mencionados tienen una variabilidad que va del 0,55% al 1,80%, según las provincias.
- Cabe destacar que los organismos internacionales consideran que entre el 10 y el 20% de la población total de cualquier país tiene necesidades educativas especiales, estimándose además que la población de personas con discapacidad oscila entre el 5 y el 7 %. Debe consignarse entonces que nuestra educación especial esta cubriendo una franja pequeña, de **menos de la mitad, de la población que debería atender**.
- **La distribución de sus servicios es muy desigual**, casi la mitad de sus alumnos pertenecen a una provincia.
- **El 60% de la matrícula cursa en el nivel primario especial**.
- **Los alumnos integrados a la educación común son sólo el 12 %** (NI y Primaria). No hay registros de los alumnos integrados en enseñanza media y superior, aunque puede inferirse que su número es ínfimo. En los países más avanzados la relación es inversa, y el porcentaje de **no integrados** raramente supera el 20%
- Es baja la proporción de alumnos que tienen cobertura en estimulación temprana (4,7%), lo que habla **del déficit de políticas de prevención primaria y secundaria**
- **La ausencia** en algunas jurisdicciones de atención temprana o **algunas modalidades de educación** para nivel inicial, primaria, talleres o integración.
- La **mayor proporción** de problemática atendida es la de los **deficientes mentales**

2. LOS SERVICIOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El cuadro N° 2 muestra que:

- **Gran parte de la población que se atiende en escuelas especiales debería estar integrada a la educación común**. La categoría “**discapacitados mentales leves**”, que suma el **42,17% de la matrícula total de la educación especial en el nivel primario, y en algunas provincias representa entre el 50% y hasta el 60% de esa matrícula**, ha sido reiteradamente cuestionada por autoridades académicas y los organismos internacionales. En realidad es una denominación que esconde la

discriminación, porque en su gran mayoría estas situaciones de fracaso escolar reflejan el resultado de una propuesta pedagógica homogeneizadora, que no toma en cuenta la diversidad de capital cultural inicial con que vienen los niños y las carencias relativas en esta área de los que provienen de condiciones sociales desfavorables. Las escuelas de educación especial funcionan en estos casos como el último eslabón de una cadena de segmentación del sistema educativo.

- Se produce, en estos casos, **superposición de servicios**, respecto de los que instrumenta la educación común para atender a los niños con trastornos del aprendizaje u otras sintomatologías.
- **Es escasa la atención de la población cuyas necesidades educativas y personales son más complejas.** Es notoria la ausencia de escuelas para niños multiimpedidos, o con patologías severas y profundas (por ej. Severos trastornos de la personalidad).
- **Los recursos altamente especializados del sector, son aprovechados por una pequeña parte de la población escolar.** La poca cantidad de niños integrados, y a veces las propias normativas con las que se mueven los maestros integradores hacen que sólo un número muy limitado de niños de las escuelas comunes pueda beneficiarse con sus conocimientos.
- *La segmentación de las escuelas por patología produce una dispersión de los servicios que atenta contra la cobertura, **discriminando a los sectores más humildes y a aquellos ubicados en poblaciones pequeñas o zonas rurales ya que la mayoría de los servicios se encuentran establecidos en las capitales de provincias y ciudades importantes. Aunque no hay censos de discapacidad que permitan verificarlo, puede suponerse que parte de la población en edad escolar que no concurre a la escuela pertenece a este segmento.***

3. LOS CARGOS DOCENTES

Cuadro N° 3

- La educación especial, está sustentada en el trabajo de 25450 docentes, de los cuales 1098 son directivos. **Esto implica que hay 3,82 alumnos promedio, en todo el sistema, por cada docente, 88,70 alumnos promedio por cada directivo, y que cada director coordina una media de 23,17 docentes.**
- **Los maestros integradores del NI y primaria se hacen cargo de 8,72 alumnos cada uno.**
- **Los maestros de educación especial primaria (excluyendo los talleres) tienen una media de 8,13 alumnos a su cargo.**
- **Llama la atención el escaso número de profesionales y docentes pertenecientes a los equipos técnicos.** Si bien hay notoria excepciones, debe destacarse que algunas jurisdicciones cuentan con menos de una decena de profesionales para cubrir toda la provincia. La constitución de equipos técnicos capacitados y con posibilidad de atender las necesidades de la población, tanto de educación común como de especial, y fundamentalmente los niños con necesidades educativas especiales, debe ser una de las premisas de la transformación educativa en este régimen.
- Tanto unidades educativas (**ver cuadro N°4**) como alumnos y **docentes se distribuyen desigualmente en las provincias**, tanto por razones históricas como económicas. Muchas de estas instituciones fueron recientemente transferidas a las

respectivas jurisdicciones, por lo que todavía conservan características propias de las escuelas que antes eran parte de la desaparecida Dirección Nacional de Educación Especial.

MATERIALES DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE UN ACUERDO MARCO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

ANEXO 4

HITOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ARGENTINA

1. INTRODUCCIÓN

La educación especial se desarrolló en nuestro país recibiendo la influencia europea en los marcos de la múltiple determinación que recogen sus raíces. En primer lugar la preponderancia de las concepciones de raigambre religiosa que apelando a la caridad piadosa aseguraba la atención y protección de las personas con discapacidades.

En segundo lugar, desde mediados del siglo 19 el avance del positivismo, con su fe laica en el progreso de la ciencia y su capacidad para curar que influye hasta la actualidad.

Por último, desde los años 70 de nuestro siglo, comienzan a aplicarse concepciones que se sustentan en una fundamentación pedagógica, y que se superponen con las anteriores, sin llegar a predominar sobre ellas.

2. LOS INICIOS

El primer enfoque, resulta claro en la gestión de los sucesivos gobernantes enviados por España. Carlos V en las Reales Ordenes disponía que: "todo asentamiento que se fundara debería tener una casa destinada a la asistencia de enfermos e indigentes" El cumplimiento de esta orden se tradujo en la creación del Hospital de San Martín, contiguo al Monasterio de la Merced. Otro ejemplo es la creación de la Casa de Expósitos, durante el gobierno del Virrey Vértiz, para remediar la situación de desventaja de muchos de ellos.

Los conocimientos científicos de la época no alcanzaban a discriminar con claridad los cuadros patológicos, y su etiología. La clasificación académica de entonces distinguía entre "furiosos", "deprimidos" y "tranquilos". Los primeros, si eran pudientes eran recluidos en los conventos, si no lo eran se los alojaba en los calabozos del Cabildo. Por lo tanto convivían, en las categorías conceptuales y en los espacios reales, síndromes diversos, la psicosis, el alcoholismo, la discapacidad mental, etc. Tradicionalmente fueron las familias y las órdenes religiosas quienes se hicieron cargo del sostén y la protección de las otras dos categorías de enfermos, y pocas veces de su educación.

3. EL MODELO ORGANIZADO DESDE LA PATOLOGÍA.

El avance de la medicina y la psicología fueron creando las condiciones para investigar el origen y desarrollo de los diferentes cuadros sintomatológicos, proponer medidas de rehabilitación, y en muchos casos desalentarse ante la irreversibilidad que por entonces parecían presentar las secuelas de muchas enfermedades. Así la pedagogía diferencial (nacida del estudio de las diferencias) de entonces comenzó a plantearse la posibilidad de la educación para las personas con discapacidad. Se exploraron nuevas técnicas advirtiendo que con la metodología apropiada la educación para todos es una meta alcanzable. Se realizó un estudio exhaustivo de las enfermedades y sus secuelas, y se comenzó la elaboración de metodologías de rehabilitación y educación para aquellas personas consideradas diferentes.

En nuestro país, el primer paso en esta dirección fue la creación del Protomedicato, que por recomendación de Miguel O Gorman, reunió en la Casa de la Corrección y en el Club de Dementes del Hospital General de Hombres, a los Enfermos y discapacitados mentales, junto con “cuantos mendigaban en las calles de la ciudad”.

Cuando en 1822 Rivadavia ordena el traspaso de los bienes de la Iglesia al Estado, crea la Sociedad de Beneficiencia, de la cual pasan a depender los establecimientos asistenciales educativos para mujeres.

En el año 1857 se creó, desde la “Fundación Filantrópica Regeneración, de amparo, protección y educación al sordomudo”, la primera escuela especial, que funcionó con una subvención del gobierno nacional, bajo la conducción del maestro alemán Carlos Kell. El nombre de la fundación es todo un símbolo de la conjunción de las corrientes inspiradas en la piedad y en la ciencia. Esta escuela, como consecuencia de la Ley de Federalización pasa a depender del estado nacional en 1881.

En 1869 el gobierno nacional realizó el primer censo nacional, detectando en el país a 744 niños sordomudos.

En 1882, durante las sesiones del Primer Congreso Pedagógico Internacional, organizado por el Consejo Nacional de Educación, el Dr. José A. Terry disertó sobre “El sordomudo argentino, su instrucción y su educación”, y como consecuencia de sus propuestas se formó una comisión de notables para proponer modificaciones a la educación existente para estas personas. En su informe al Congreso Nacional, esta comisión presentó el proyecto de ley para la creación del Instituto Nacional de Sordomudos, fundamentó el método oral puro para la enseñanza y la necesidad de la creación de una escuela normal para la formación de maestros.

En 1885 se creó el Instituto Nacional de Sordomudos, nombrándose al canónico italiano Serafín Balestra como director, quien es reemplazado poco tiempo después por José Facio. En 1891, bajo la dirección del Dr. José A. Terry, se redacta el Estatuto Orgánico, que organiza al Instituto en cinco departamentos, con una estructura curricular semejante en sus contenidos y duración a la de las escuelas comunes.

La creación y desarrollo de este instituto es paradigmático en varios sentidos. –

- ❖ El primero es el reemplazo progresivo de las concepciones de la iglesia por el enfoque médico, y la organización del Instituto a cargo de estos profesionales.

- ❖ El segundo es su característica de paralelismo y falta de vinculación respecto de la enseñanza común, los sordomudos ingresaban al Instituto en su infancia y continuaban en él hasta culminar su formación laboral, que comenzó a implementarse en 1891. Incluso algunos continuaban durante su vida adulta viviendo en él.
 - ❖ El tercero es su carácter cerrado, y su objetivo de atender a los niños de todo el país. Este tipo de organización se desarrolló posteriormente en grandes instituciones casi autosuficientes (enormes edificios con pabellones para que los alumnos permanecieran internados, amplios espacios para permitir actividades agrícolas, diversidad de talleres donde confeccionaban todo lo necesario para una vida autosuficiente: ropa, muebles, amasaban pan, etc).
- En 1902 se creó el Instituto para sordomudas, sobre bases similares.

En 1886 una epidemia de viruela conmovió a Buenos Aires. Como consecuencia de la entonces temible enfermedad un número importante de niños quedaron ciegos y fueron instalados en el Asilo de Huérfanos. Al año siguiente se contrató al profesor ciego Juan Lorenzo y González, quien se hizo cargo de ese grupo de niños. Ese mismo año se inauguró oficialmente la que se considera la primer escuela para niños ciegos del país, con dos grupos de niños (varones y mujeres), solventada por una donación privada entregada la Sociedad de Beneficencia para ese fin.

Pocos años después el profesor Lorenzo y González fue reemplazado por no conocer música, que se estimaba elemento fundamental de la educación de los ciegos. Asume su función el concertista Francisco Gatti, quien enseña, además de música, tornería para los varones, iniciando así la formación ocupacional y laboral para los discapacitados.

Durante 1902 el Dr. Adolfo Valdez propuso la creación de clases especiales en las escuelas para auxiliar a los niños con dificultades de aprendizaje. En ese mismo año, el Prof. Gatti creó la primer escuela oficial para la educación de las personas ciegas, que sirvió de base para fundar en 1908 el Instituto Nacional de Ciegos.

Fundamentándose en la concepción de la necesidad del ejercicio físico y la vida sana, para los niños débiles, se crearon en 1912 las Escuelas al Aire Libre. Se reiteró el pedido de creación de las clases diferenciales.

4. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA

En 1914 comenzaron cursos de preparación de docentes para una escuela para discapacitados mentales, que no llegó a iniciar sus actividades.

En 1924 se tomaron iniciativas en relación con la protección de la infancia abandonada. El Dr. Enrique Olivieri creó un consultorio para estos niños y comenzó a dictar un curso de especialización para los docentes. En 1926 presentó un proyecto para la creación de clases diferenciales en las escuelas comunes, proyecto que se pone en marcha en 1929 en 80 establecimientos, durante el mismo año se reiniciaron los cursos de perfeccionamiento para docentes y se creó el instituto de Psicología Experimental, anexo a una escuela especial.

Puede indicarse que es en este punto, donde después de varios intentos fallidos, se comienza a construir la vertiente más específicamente pedagógica de la educación

especial, aunque todavía subordinada a la medicina, ya que los elementos ordenadores de los servicios eran preponderantemente médicos.

En 1930 se realizó una investigación en todos los distritos escolares, examinando 250.000 alumnos, entre los que se detectaron 13.871 deficientes (5,54%).

En 1931 se creó el Patronato Nacional de Menores en ámbito del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En 1934 asumió la conducción del Consultorio Psicológico en ámbito del Consejo Nacional de Educación, la Dra. Carolina Tobar García, quien desde una visión integradora propuso complementar las perspectivas médica, psicológica y educativa.

En 1939 comenzó la atención y asistencia a alumnos lisiados, por intermedio del Consejo Nacional de Educación.

En 1941 se creó la primer escuela nacional de maestros para ciegos, anexa a la escuela de artes y oficios General San Martín

En 1942 el Consejo Nacional de Educación fundó la primer escuela diferencial en la Capital Federal.

La subordinación al paradigma médico parece llegar a su culminación en 1948 con la creación de la Dirección General de Sanidad Escolar, de la cual pasaron a depender, por poco tiempo, las unidades escolares de educación especial.

En ese año el Consejo Nacional de Educación creó las Escuelas Hospitalarias y Domiciliarias

En 1972 se generó la Dirección Nacional de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Justicia, indicador del grado de autonomía que comenzaba a exigir la perspectiva pedagógica que iba construyendo su propio paradigma. Esta Dirección se disolvió en 1993, al federalizarse la estructura educativa, cuando de ella dependían 46 establecimientos distribuidos en la mayoría de las provincias del país.

Las provincias, ateniéndose a sus recursos y necesidades, siguieron un camino paralelo en la creación de sus propios sistemas e instituciones. Esta circunstancia produjo todavía mayor segmentación en la oferta de la educación especial, ya que al subsistema paralelo que era la educación especial, se le agregó la distinción entre el sistema de educación especial de dependencia nacional y el de dependencia provincial, y dentro de cada uno de ellos varios tipos de escuelas diferentes, de acuerdo a la patología de sus alumnos, además de la oferta de escuelas dependientes de la gestión privada.

Algunas de estas ofertas provinciales se destacaron por su modernidad y calidad científica, como por ejemplo las escuelas para deficientes sensoriales de Córdoba, o las iniciativas para la integración escolar que llevan varias décadas en la provincia de Buenos Aires.

MATERIALES DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE UN ACUERDO MARCO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Anexo 5

MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

El marco legal para la educación especial está constituido por la Constitución Nacional, La Ley Federal de Educación, La Ley 22.431 que instituye un Sistema de Protección Integral a las personas con discapacidad, la Ley.24.901 de Prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad y el Decreto 762/97 que crea el Sistema único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad; la ley 23.592 Antidiscriminación, la 24.452 Ley de Cheques y Decreto 155/96 y Decreto 555/97, y Programas de Promoción de la integración a la escolaridad común” y de “Transporte Institucional”, la ley 23.462 de Readaptación Profesional y el Empleo para las personas inválidas, el Decreto 340/92 de Pasantías laborales; además de las constituciones, leyes y normativas provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires sobre educación, integración escolar y protección a las personas con discapacidad.

1 LA CONSTITUCIÓN NACIONAL

La constitución de la Nación Argentina, en su cap. VI, Atribuciones del Congreso, art.75 dice que:

“Corresponde al Congreso...

inc. 22) Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen una jerarquía superior a las leyes.

La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo;.....la Convención sobre Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ellos reconocidos....”

inc. 23) Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad...”

2 LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN

En su articulado:

2.1 Garantiza el acceso a la educación a toda la población.

Art. 3:

“El Estado nacional, las provincias y las Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y **regímenes especiales**, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.”

2.2. Garantiza los mismos derechos, principios y criterios para toda la población.

Art. 5 :

“El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.

g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.

h) La cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley.

k) La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades

- p) El estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia.
- u) El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación.”

Art. 8:

El sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna.

2.2. La educación especial es un régimen especial dentro de la estructura del sistema educativo, fijando sus fines y objetivos y modelo pedagógico institucional. .

Art. 11:

“El sistema educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica, exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio.”

Art. 12:

“Los niveles, ciclos y regímenes especiales que integren la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurara la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as....”

Art. 27: Educación especial.

“Las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinarán con las de otras áreas acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades educativas especiales.

El cumplimiento de la obligatoriedad indicada en el artículo 10 incisos a y b, tendrá en cuenta las condiciones personales del educando/a.”

Art. 28 Educación especial.

“Los objetivos de la educación especial son:

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

Art. 29: Educación especial.

“La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda

y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico.”

2.3. Interrelaciones con otras áreas.

Art. 13:

“Los objetivos de la educación inicial son:

e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.”

Art. 40:

“El Estado Nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan a:

- c) Organizar planes asistenciales específicos para los niños/as atendidos por la Educación Especial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas desde la etapa de la estimulación temprana, en concertación con los organismos estatales y privados que correspondan.
- d) Los planes y programas de salud y alimentación que se desarrollen en el ámbito escolar estarán orientados al conjunto de los alumnos/as. “

3. LEY 22431/81.”SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LAS PERSONAS DISCAPACITADAS”

Art. 1:

“Institúyese por la presente ley, un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendientes a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales”

Art. 13:

“El Ministerio de Cultura y Educación tendrá a su cargo:

- a) Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados, tendiendo a su integración al sistema educativo.
- b) Dictar las normas de ingreso y egreso a los establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda, aún cuando ésta no encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial.
- c) Crear centros de valuación y orientación vocacional para los educandos discapacitados.
- d) Coordinar con las autoridades competentes las derivaciones de los educandos discapacitados a tareas competitivas o a talleres protegidos.

- e) Formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación.”

3.1. DECRETO 498/83 DE REGLAMENTACIÓN DE LA LEY 22.431.

Art.13:

“Sin reglamentar”.

4. LEY 24.901/97. “SISTEMA DE PRESTACIONES BÁSICAS EN HABILITACIÓN Y REHABILITACIÓN INTEGRAL A FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Art. 1:

“Instituyese por la presente ley un sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad, contemplando acciones de prevención, asistencia, promoción y protección con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos”.

Art. 2:

“Las obras sociales, comprendiendo por tal concepto las entidades enunciadas en el art. 1ª de la ley 23.660, tendrán a su cargo con carácter obligatorio, la cobertura total de las prestaciones básicas enunciadas en la presente ley, que necesiten las personas con discapacidad afiliadas a las mismas.”

Art. 4:

“Las personas con discapacidad que carecieren de cobertura de obra social tendrán derecho al acceso a la totalidad de las prestaciones básicas comprendidas en la presente norma, a través de los organismos dependientes del Estado.”

Art. 11:

“Las personas con discapacidad afiliadas a obras sociales accederán a través de las mismas, por medio de equipos interdisciplinarios capacitados a tales efectos, a acciones de evaluación y orientación individual y grupal, programas preventivo-promocionales de carácter comunitario, y todas aquellas acciones que favorezcan la integración social de las personas con discapacidad y su inserción en el sistema de prestaciones básicas.”

Art. 12:

“...Cuando un beneficiario presente evidentes signos de detención o estancamiento en su cuadro general evolutivo, en los aspectos terapéuticos, educativos o rehabilitatorios, y se encuentre en una situación de cronicidad, el equipo interdisciplinario deberá orientarlo invariablemente hacia otro tipo de servicio acorde con sus actuales posibilidades.

Asimismo, cuando una persona con discapacidad presente signos de evolución favorable deberá orientarse a un servicio que contemple su superación. “

Art. 13

“Los beneficiarios de la presente ley que se vean imposibilitados por diversas circunstancias de usufructuar del traslado gratuito en transportes colectivos entre su domicilio y el establecimiento educacional o de rehabilitación establecido por el art. 22 de la ley 24.314, tendrán derecho a requerir de su cobertura social un transporte especial, con el auxilio de terceros cuando fuera necesario.”

Capítulo IV: Prestaciones básicas.

Art. 14:

“.....Si se detecta patología discapacitante, en la madre o en el feto, durante el embarazo o en el recién nacido en el período perinatal, se pondrán en marcha, además, los tratamientos necesarios para evitar discapacidad y compensarla, a través de una adecuada estimulación y / u otros tratamientos que se puedan aplicar....”

Art. 16:

“Prestaciones terapéuticas educativas. Se entiende por prestaciones terapéuticas educativas, a aquellas que implementan acciones de atención tendientes a promover la restauración de conductas desajustadas, adquisición de adecuados niveles de autovalimiento e independencia, e incorporación de nuevos modelos de interacción, mediante el desarrollo coordinado de metodologías y técnicas de ámbito terapéutico-pedagógico y recreativo.”

Art.17:

“Prestaciones educativas. Se entiende por prestaciones educativas a aquellas que desarrollan acciones de enseñanza aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según los requerimientos de cada tipo de discapacidad. Comprende escolaridad, en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral y otros. Los programas que se desarrollen deberán estar inscriptos y supervisados por el organismo oficial competente que correspondiere. “

Capítulo V: Servicios específicos.

Art.: 19

“Los servicios específicos desarrollados en el presente capítulo.....integrarán las prestaciones básicas que deberán brindarse a favor de las personas con discapacidad....”

Art.20

Estimulación temprana.....

Art. 21

Educación inicial.....

Art. 22

Educación general básica.....

Art. 23:

Formación laboral.....

Art.25:

Centro educativo terapéutico.....

Capítulo VII: Prestaciones complementarias

Art. 34

“Cuando las personas con discapacidad presentaren dificultades en sus recursos económico y/o humanos para tender a sus requerimientos cotidianos y/o vinculados con su educación, habilitación, rehabilitación y/o reinserción social, las obras sociales deberán brindar la cobertura necesaria para asegurar la atención especializada domiciliaria que requieren, conforme a la evaluación y orientación estipulada en el art. 11 de la presente ley.”

5. DECRETO DEL PEN 762/97 CREACIÓN DEL SISTEMA ÚNICO DE PRESTACIONES BÁSICAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Art. 1:

“Créase el Sistema Unico de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, con el objetivo de garantizar la universalidad de la atención de las mismas mediante la integración de políticas, de recursos institucionales y económicos afectados a la temática.”

El anexo I: Prestaciones básicas para personas con discapacidad.

C) Terapéuticas educativas.

6. LEY ANTIDISCRIMINACIÓN

7. LEY 23462. CONVENIO SOBRE LA READAPTACIÓN PROFESIONAL Y EL EMPLEO DE PERSONAS INVÁLIDAS.

Ratifica el convenio 159 adoptado por la OIT el 20/6/93

Art. 7:

“Las autoridades competentes deberán adoptar medidas para proporcionar y evaluar los servicios de orientación y formación de profesionales, colocación, empleo y otros afines, a fin de que personas inválidas puedan lograr y conservar un empleo y progresar en el mismo siempre que sea posible y adecuado, se utilizarán los servicios existentes para los trabajadores en general, con las adaptaciones necesarias.”

Art.9:

“Todo miembro deberá esforzarse en asegurar la formación y la disponibilidad de asesores en materia de readaptación y de otro personal calificado que se ocupe de la orientación profesional, la formación profesional, la colocación y el empleo de personas inválidas.”

MATERIALES DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE UN ACUERDO
MARCO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

ANEXO 6

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MUNDO

1. EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD Y EL MOVIMIENTO POR LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LOS FOROS INTERNACIONALES.

Para comprender cómo y por qué se ha llegado al estado actual de la Educación Especial y de la Integración, es necesario recordar algunos acontecimientos que marcan verdaderos hitos:

- ❖ 1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas).
- ❖ 1959 Declaración de los Derechos del Niño.
- ❖ 1971 Declaración de los Derechos del Deficiente Mental.
- ❖ 1975 Declaración de los Derechos de los Minusválidos.
- ❖ 1978 Informe WARNOCK solicitado a un grupo de expertos por el secretario de Educación del Reino Unido.
- ❖ 1981 Declarado Año internacional del Discapacitado.
- ❖ 1982 Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad (Naciones Unidas).
- ❖ 1987 Se celebra en Quito, Ecuador el Taller Regional sobre el Entrenamiento del Educador y la integración de niños con impedimento en las escuelas comunes (UNESCO).
- ❖ 1989 Conferencia Mundial “Educación Para Todos”.
- ❖ 1990 Informe AINSCOW. Solicitado por UNESCO a la Secretaría de Educación de la Universidad de Cambridge.
- ❖ 1993 Se evalúa la década en el marco del Programa de Acción Mundial (Naciones Unidas).
- ❖ 1994 Conferencia Mundial SOBRE Necesidades Educativas Especiales: Ñ Acceso y Calidad, Salamanca, España. (UNESCO)
- ❖ 1996 1ª Congreso Iberoamericano de Educación Especial, Chile.
- ❖ 1997 2ª Congreso Iberoamericano de Educación Especial, Cuba.

2 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MUNDO

Las ideas centrales que se fueron consagrando en estos encuentros internacionales se instalaron progresivamente en los países del mundo. Fueron precursores en la década del 60 los países del norte de Europa, donde a partir de instauración del concepto de normalización (ver anexo 1) se empieza a gestar lo que ha dado en llamarse la “revolución copernicana” en la educación especial, que ha consistido en dejar de considerar al alumno con necesidades educativas especiales como centro exclusivo de la atención y acción de la educación especial, para atender también los determinantes de los contextos social familiar y escolar.

Consecuencia casi natural de estas concepciones han sido las políticas de integración educativa, entendiendo que el ámbito “normal” para los niños y jóvenes en edad escolar es precisamente la institución educativa de su vecindad.

Se han desarrollado múltiples estrategias, con distinto grado de éxito, para hacer posible la integración en las escuelas. La experiencia internacional ha demostrado que las condiciones que influyen sustancialmente determinando el éxito de estos procesos son:

- ❖ Existencia de una legislación clara y precisa.
- ❖ Formulación de planes de integración.
- ❖ Apoyo de la comunidad en general y la educativa en particular, a través de actitudes y acciones que reflejen el consenso de sus integrantes.
- ❖ Diseños Curriculares y Proyectos Educativos Institucionales flexibles, amplios y equilibrados que contemplen la atención a la diversidad a través de cambios significativos en la organización y gestión escolar, la metodología de la enseñanza y las relaciones interpersonales.
- ❖ Existencia de recursos humanos especializados en cantidad y con calidad suficiente para brindar los apoyos necesarios.
- ❖ Provisión de recursos materiales de infraestructura y equipamiento que hagan posible las adaptaciones curriculares.
- ❖ Formación y capacitación adecuada de todos los involucrados para permitirles enfrentar los cambios y nuevas exigencias de la educación para la diversidad.

Como puede analizarse muchas de estas condiciones no son sino condiciones para la calidad educativa de cualquier escuela. Efectivamente los que hace que una escuela sea inclusiva no son otra cosa que sus componentes de calidad. Diversas investigaciones han indagado sobre las características esenciales de estas escuelas que por su calidad pueden ser exitosas en sus políticas inclusivas, y han encontrado que los indicadores de efectividad más constantes son:

- ❖ Reconocimiento de metas comunes, que involucren el compromiso de todos por compartir valores y experiencias, formuladas en términos curriculares claros y precisos, y que cuentan con un liderazgo institucional que trabaja con los docentes en las aulas.

- ❖ Se enfatiza sobre los aprendizajes de toda la comunidad educativa, con expectativas altas sobre los resultados, políticas de seguimiento permanente, enfocadas sobre los objetivos curriculares, y propuestas de colaboración y capacitación continua entre los docentes.
- ❖ Se trabaja sobre el clima institucional generado por el entorno físico, las diversas estrategias de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, las formas en que se brindan reconocimientos e incentivos, con énfasis sobre los comportamientos positivos de los estudiantes, y se implica en las tareas a los padres y la comunidad.

Estas consideraciones permiten sistematizar los vínculos entre la calidad educativa general de las escuelas y la inclusión, permitiéndonos comprender que es un proceso que se construye gradualmente en la educación general (incluida en ella la educación especial), y que estas metas parciales y temporales, son parte necesaria de este proceso, ya que permiten ir generando las condiciones para hacerlo posible. No se trata de esperar a que todas las condiciones estén dadas sino de ir creándolas.

Este es el camino que se han propuesto la mayoría de los países de Europa y América, a través de diferentes normativas, y de los procesos de reformas educativas generales, en donde invariablemente está incluida la educación especial.

2.1.La educación especial en Europa.

La discusión sobre la integración comenzó con la década del 60, acompañado de un lento pero persistente movimiento que produjo que las escuelas de los grandes ámbitos urbanos paulatinamente fueran aceptando niños discapacitados, instrumentando programas específicos para ellos, tendencia que se ha mantenido hasta la actualidad,

En el año 1975 la Ley de Educación de Noruega, sosteniendo el derecho de igualdad educativa dispone que la educación especial es para cualquier niño o joven que se le “juzgue como necesitado de ayuda”, independientemente que sea o no discapacitado, tomando como parámetro sus necesidades individuales. La implementación de un programa de educación especial requiere el informe de un equipo de expertos, e incluye (si es posible) la opinión del niño, de sus padres y del equipo docente de su escuela.

En Suecia, en los años 60 comenzó a aplicarse el principio de normalización, que había sido formulado a fines de los 50 por Niels Bank Mikkelsen en Dinamarca, tratando de crear una vida cotidiana y un entorno social para los discapacitados mentales, que se acerquen a la normalidad tanto como sea posible. En el año 1986 comienza a aplicarse la Ley de Normalización donde consagra la educabilidad de todas las personas, previendo la enseñanza integrada para la mayoría de los discapacitados. Esta ley consagra el derecho de que ningún retrasado mental tenga condiciones de vida peores que las de los otros miembros de la sociedad.

Otro hito consagrado en Europa ha sido el producido por el informe de Mary Warnok “Encuentro sobre necesidades de Educación Especial. Guía breve del Informe del Comité de Investigación sobre educación de niños y jóvenes deficientes” para

Inglaterra, Escocia y Gales. En este informe se desarrolla el concepto de necesidades educativas especiales y se destacan sus implicaciones, que se plasman en la Ley de Educación de 1976. Las principales recomendaciones de esta Comisión han sido aceptadas internacionalmente, en varios documentos y especialmente en la Conferencia de Salamanca, pudiendo sintetizarse en que: “Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son: primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida.” “La educación especial consiste en la satisfacción de las necesidades de un niño con el objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación”. “El comité consideró que las necesidades educativas forman un continuo, ya que son comunes a todos los niños, se definen como lo que él necesita para, individualmente, realizar progresos.” El comité destacó asimismo la necesidad de ampliar la educación especial a los niños menores de cinco años y a los mayores que con deficiencias o dificultades graves es necesario enseñarles cosas que otros niños adquieren sin necesidad de enseñanza. Asimismo previó la transformación de algunas escuelas especiales en centros de recursos para apoyar a docentes y alumnos en la integración escolar. También recomendó que un componente de educación especial sea incluido en todos los cursos de formación del profesorado, incluidos los posgraduados, y los cursos de perfeccionamiento del profesorado.

En Italia se comienza a afirmar el principio de la integración a comienzos de los 70, y continuó afianzándose a punto tal de generar experiencias, posteriormente generalizadas, de abolición de la escuela especial, como expresión de una política de desinstitucionalización, también aplicada a otras áreas (por ejemplo en salud mental). Los casos de extrema gravedad, que no pudieran concurrir a las escuelas comunes, son derivados al área de salud. El punto fundamental está puesto en que el maestro debe generar los recursos didácticos adecuados para posibilitar el acceso al curriculum, y aprovechar esta circunstancia para...”enseñar de otro modo, aprovechando el impulso de cambio que suscita la presencia en la clase de un niño discapacitado.” Se estableció que como máximo dos niños discapacitados podrían permanecer en cada aula, que la responsabilidad por el niño es de todos los profesionales de la escuela e incluso de sus propios compañeros, que la educación de todos los niños de la escuela es individualizada, siguiendo cada uno su propio ritmo. Todas las escuelas tienen un aula de recursos para apoyar esta tarea.

La Reforma Educativa española recogió y sistematizó en gran parte estas experiencias, plasmándolas en la Ley Social de Minusválidos de 1982 y en la Orden Ministerial acerca de la Educación Especial en los niveles preescolar y educación básica. La Ley afirma el principio de integración escolar, reservando la educación en centros especiales para aquellos casos “en que la profundidad de la minusvalía lo haga

imprescindible” La orden Ministerial refuerza la aplicación del principio de integración, proponiendo además la mejora de los sistemas de formación docente, la dotación de servicios y personal en las escuelas, la atención temprana, y garantiza la participación plena de las personas disminuidas, sus familiares y representantes. Se proponen un conjunto de apoyos en la educación especial, llevados a cabo por personal especializado, comprendiendo la valoración y la orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos y atenciones personalizadas. El procedimiento de integración de alumnos con necesidades especiales es definido por cuatro dimensiones: la pluralidad de experiencias, la implantación gradual, la integración no generalizada y la dinamización del cambio educativo.

2.2. La educación especial en América

En todas las provincias del Canadá se practican los principios de integración y normalización. En 1978 el Ministerio de Educación y Asistencia Social promueve la Ley General de Integración de Individuos Marginados. En ella se plantea la prevención, la estimulación temprana, la atención educativa hasta los 21 años siguiendo el principio de integración. Solamente el 25% de los alumnos de la Educación Especial concurren a escuelas especiales.

En los Estados Unidos la integración se encauzó a través de la lucha de los padres, en los tribunales, desde la perspectiva de los derechos humanos, contra la discriminación que a través de diversos instrumentos psicométricos imponían restricciones y regulaciones especiales. Ya en el año 1954 la Corte Suprema dictaminó que “... en el campo de la educación pública la doctrina de separados pero iguales no tiene lugar. La separación de los recursos educacionales es inherentemente desigual”. La educación para niños con discapacidad está regulada por dos leyes: Sección 504 of the Rehabilitation Act de 1973 y la Ley Pública 94.142, Acta de educación para todos los niños con discapacidad de 1975. En ellas se consagra el derecho de acceso a la educación pública de estos niños, educación que debe responder a los estándares de la agencia de educación estatal. La educación en aulas o escuelas separadas está reservada a aquellos casos en que la gravedad de los síntomas haga imposible la adaptación en las aulas regulares. La Corte ha declarado que la ley expresa una fuerte tendencia por colocar al niño con discapacidad en medio de la corriente principal (Mainstreaming).

En Latinoamérica y el Caribe también han ganado terreno las ideas antes explicitadas. Durante el Primer Encuentro Iberoamericano de Educación Especial realizado en Viña del Mar, Chile, los representantes de los Ministerios de Educación de la región respondieron a un cuestionario elaborado por la UNESCO sobre los temas centrales abordadas en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, de Salamanca, España. En el resumen informativo de las respuestas recibidas a las 85 preguntas formuladas, se dice entre otras cosas: “No existe

consenso entre los países en quiénes son los niños con necesidades educativas especiales. Todos los países consideran como alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos que presentan discapacidades físicas, mentales y sensoriales. En algunos países ese incluye además a los alumnos con problemas conductuales y emocionales. En menor medida se consideran los superdotados y a los que presentan dificultades de aprendizaje. En casos aislados se consideran a las poblaciones indígenas, a los alumnos que desertan de la escuela y los problemas de drogadicción....Respecto de la existencia de planteamientos diferenciados para atender a los diferentes tipos de discapacidad, doce países indican que cuentan con ellos. La puesta en práctica de estos planteamientos adopta diversas formas. Las dos estrategias más generalizadas son proporcionar servicios de apoyo a la escuela regular y propuestas curriculares por déficit.....Las mayores dificultades que se señalan para implementar la legislación en la práctica se relacionan con: la carencia de recursos humanos, la falta de financiamiento, los diferentes enfoques técnicos, la resistencia al cambio, la insuficiencia de la voluntad política, problemas de coordinación interministerial por centralismo. En menor grado, algunos países señalan otras dificultades como: falta de recursos materiales, desconocimiento de la población real de alumnos con necesidades educativas especiales, enfoque tradicional de la enseñanza y desconocimiento de la reglamentación. ...En la mayoría de los países se contempla la integración en la educación básica y en el preescolar y, tan sólo en algunos de ellos se plantea en la educación secundaria o superior. La mayoría de los países coincide en que el éxito en la integración es mayor en la etapa de educación básica y en preescolar....Los criterios más utilizados para decidir la integración del alumnos con necesidades educativas especiales son la posibilidad del niño o niña de acceder al curriculum común y la existencia de recursos humanos especializados y , en menor grado, la existencia de proyectos educativos institucionales favorables a la integración, el compromiso de los padres y la actitud favorable de la comunidad.”

La mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe han producido, en general en los marcos de profundas reformas educativas, modificaciones de fondo en la educación especial.

Algunos ejemplos de ello son Méjico, que en el art. 41 de la Ley General de Educación de 1993 dispone que: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.... Esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. ..”

El Proyecto General de Educación Especial (1993) establece como puntos esenciales: Terminar con un sistema de educación paralelo, asumir la condición de modalidad de Educación Básica, Operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa, Operar con el modelo educativo, Establecer una gama de opciones para la Integración Educativa, Procurar la concertación intersectorial.

Programa “la reorientación operativa de los servicios de educación especial” reduciéndolos a tres tipos: Unidad de orientación al Público, Unidad de servicio de apoyo a la educación regular y Centros de atención múltiple.”

Venezuela, en diciembre de 1996 estableció las “Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales”, donde establecen entre otras disposiciones que: “Art. 1. Los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar”.

Costa Rica dictó en mayo de 1996 la Ley 7600 sobre “Igualdad de oportunidades para la Persona con Discapacidad en Costa Rica”, y casi inmediatamente las “Políticas de acceso a la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales” y la “Normativa para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales” En las Políticas se establece:...”Los estudiantes con necesidades educativas especiales podrán ser escolarizados en instituciones de educación regular con los servicios de apoyo, técnicos, materiales y humanos requeridos. Cuando las necesidades de dichos alumnos no puedan ser satisfechas en el aula regular, se propondrá su escolarización en el ambiente educativo menos restringido y más apropiado para su caso particular”. En el mismo documento se define al alumno con necesidades educativas especiales como “..aquel estudiante que presenta condiciones de aprendizaje diferentes o dificultades en el aprendizaje mayores que el promedio de los alumnos, lo que le dificulta o impide acceder al currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere para compensar dichas diferencias, adecuaciones en una o varias áreas del currículo”.

El Ministro de Educación de la República de Cuba, aún después de reconocer diferencia de concepciones entre el modelo desarrollado en su país y el de la mayoría de las naciones de Latinoamérica sostuvo que: “El informe Warnok (1978) primero, y la Declaración de Salamanca (1994) después, son dos de los documentos que sirven de pautas para la implementación de las políticas actuales en la Educación Especial” (Dr. Luis I. Gómez. Discurso al II Congreso Iberoamericano de Educación Especial.)

El objetivo general de la Política Nacional de Educación Especial de Brasil (1994) es “..servir como fundamento y orientación del proceso global de educación de personas discapacitadas (“portadoras de deficiencia”) con trastornos de personalidad y de habilidosos, produciendo condiciones adecuadas para el desenvolvimiento pleno de sus potencialidades, con vistas al ejercicio consciente de la ciudadanía”. En el mismo documento, entre los objetivos específicos caben destacar: “.Expansión de la atención de los discapacitados en la red regular de enseñanza pública”, “ Ingreso del alumno discapacitado y de conducta atípicas en

grados de la enseñanza regular, siempre que sea posible”, “Apoyo al sistema de la enseñanza regular para crear las condiciones de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales”

En Paraguay, la Reforma Educativa, ha instaurado una serie de transformaciones que apuntan a sostener que : “los objetivos generales y específicos son los mismos, y se establecen para todos los alumnos. No hay por lo tanto modelos diferenciados entre unos y otros, ni hay en consecuencia sistemas educativos paralelos. El sistema educativo es único y las enseñanzas comunes deberán adecuarse a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva los fines y principios que conforman el sistema educativo han de estar presentes en la educación de estos alumnos, tanto si están integrados en instituciones comunes, como si lo están en centros de educación especial. En concordancia con esta nueva propuesta el Departamento de Educación Especial ha iniciado la ejecución del Plan Estratégico de Desarrollo de Educación Especial, concertado con la participación de los sectores políticos y sociales de la comunidad paraguaya, con el objeto de reducir el innecesario incremento de la población de educación especial, que por defectos en la planificación y el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, era signada como discapacitado para el aprendizaje, mediante acciones de carácter preventivo que incluyeran el proceso de reinserción a la escolaridad regular para la atención en la misma de sus necesidades educativas especiales”

DOCUMENTO MARCO
ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

JUNIO 2001

Este Documento
Ha sido elaborado por:

Lic. Haydeé Muslera
DIRECTORA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Dr. Oscar Dadamia
ASESOR ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

A LOS DOCENTES:

El documento que hoy se somete a consideración de la totalidad de los docentes del Área de Educación Especial, surge como consecuencia de una necesidad impostergable, cual es la concienciación del Nuevo Paradigma de la Educación Especial, en particular los conceptos de Integración y Necesidades Educativas Especiales.

Su aspiración es llevar a la comprensión de todos los que integramos esta Dirección de Área que , sin un compromiso claro con nuestras funciones, una capacitación adecuada y permanente, un ejercicio pleno y dinámico de nuestras capacidades creativas, unos recursos suficientes y una labor conjunta e interdisciplinaria; será muy difícil lograr nuestro más preciado objetivo: "**Una Escuela de Todos y para Todos**", que no es solamente una expresión de deseos, sino una realidad avalada y fundamentada en diversos documentos nacionales e internacionales, en una variada legislación jurisdiccional , nacional e internacional, y en múltiples experiencias pedagógicas de carácter local, nacional e internacional.

Este Documento Marco no pretende permanecer inmutable en el tiempo, sino que necesita ser acrecentado , ampliado y enriquecido, con los aportes de todos los docentes del Sistema comprometidos en la labor de dignificar y hacer valer los derechos que le corresponden, al menos en el área de la educación , a todas las personas con Necesidades Educativas Especiales del Sistema Educativo.

Por lo expuesto, necesitamos que todos quienes reciban este Documento Marco, trabajen sobre él y nos hagan llegar sus evaluaciones, sus comentarios y sus aportes

La Dirección del Área de Educación Especial

Junio 2001

DOCUMENTO MARCO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Dada la heterogeneidad de los servicios que configuran el Sistema de Educación Especial, la multiplicidad de técnicas, metodología y estrategias; así como la diversidad de recursos que son necesarios para abordar las necesidades de las personas, sujetos de la Educación Especial, se hace necesario puntualizar y precisar el concepto de **Necesidades Educativas Especiales**.

En los últimos años se observa una mayor coherencia en cuanto a los planteamientos teóricos, metodológicos, estratégicos y técnicos referidos a las necesidades educativas especiales.

Lo anterior supone la consideración de las necesidades educativas especiales no solamente como la resultante de patologías preexistentes, - de carácter genético, hereditario, orgánico funcional, psíquico y /o ambiental -, sino como déficits de aprendizajes provocados que pueden presentarse en cualquier momento de la escolaridad.

Es por ello imperativo, desde el punto de vista de la concienciación social, comprender esta problemática sin malas interpretaciones o prejuicios que impedirían el logro de **nuestro objetivo** pedagógico, la **integración** de los alumnos en una **Escuela de Todos y para Todos**.

Las Necesidades Educativas Especiales requieren de un marco que se inspire en los principios de integración y en el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "**Escuelas para Todos**". (Declaración de Beijing, 12.03.2000, "Cumbre Mundial sobre Discapacidad"; Ley Marco 447.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 27.07.2000, "Participación e Integración de personas con necesidades educativas especiales".

Se hace necesaria la existencia de **instituciones inclusivas**, que acepten las diferencias, que respalden los aprendizajes, y **que respondan a las necesidades de todos**.

Las prestaciones educativas especiales no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de educación, de políticas sociales y económicas y de una reforma considerable de la escuela común.

La integración surge de una pedagogía centrada en el niño y en el joven, capaz de satisfacer las necesidades "especiales" de ambos, para proporcionar una educación efectiva para la mayoría de los educandos y mejore la eficiencia y la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la **Constitución Nacional**; en una serie de Tratados Internacionales tales como la

Declaración Universal de los derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948, arts. 1, 2 y 7; en la **Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre**, aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana, Bogotá, Colombia, 1948, art. II; en la **Convención Americana sobre Derechos Humanos**, suscripta en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la **Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos**, arts. 1, 2 y 24; en la **Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial**, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965, entrada en vigor 4 de enero de 1969, de conformidad con el art. 19; en la **Convención sobre los Derechos del Niño**, adoptada y abierta a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, arts. 2 y 30. **Todos ellos Tratados Internacionales con Jerarquía Constitucional** (Art. 75 inc. 22 de la Constitución Nacional). En otros Tratados Internacionales, como por ejemplo la **Declaración de los Derechos del Niño**, proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959; la **Convención Relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza**, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, entrada en vigor el 22 de mayo de 1962, de conformidad con el art. 14; arts. 1 a 10. En orden a la **Legislación Nacional**, se pueden mencionar la **Ley 16.986**, Acción de Amparo; la **Ley 22.431** Institución del Sistema de Protección Integral de las Personales Discapacitadas, la **Ley 23.592** de Penalización de Actos Discriminatorios; **Ley 24.195**, Ley Federal de Educación, arts. 3, 4, 6, 8, 9, 12, 27, 28, 33, 39, 40, 43, 48, 49; entre otras. Respecto a la legislación jurisdiccional, la **Constitución de la Ciudad de Buenos Aires**, arts. 10, 11, 14, 23, 36, 38, 40, 42, 43, 137. Ordenanzas y leyes de la Ciudad de Buenos Aires, entre otras, **Ordenanza 17.858**, entradas gratuitas a teatros municipales, **Ordenanza 35.102**, sobre beneficios de la educación primaria para alumnos incapacitados para concurrir a escuelas comunes; **Ordenanza 39.892**, sobre construcción obligatoria de vados y rampas; **Ordenanza 48.868**, sobre talleres de análisis; **Ley 22**, sobre personas con necesidades especiales; **Ley 114**, sobre protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires; **Ley 120**, sobre empleo; **Ley 175**, sobre programa de reflexión y capacitación sobre igualdad de oportunidades; **Ley 223**, sobre sistema escolar de convivencia; **Ley 421**, sobre protección contra la discriminación por razones genéticas; **Ley 447**, **Ley Marco de las Políticas para la plena participación e integración de las personas con necesidades especiales**.

Asimismo el derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado y ratificado en diversas Declaraciones Mundiales; entre otras, la **Declaración de Salamanca y marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad**, Salamanca, España, 7 al 10 de junio de 1994; la **Declaración de Beijing**, 12 de marzo de 2000, producida en la Cumbre Mundial ONG sobre discapacidad; ese derecho incluye el que toda persona, con discapacidad y necesidades educativas especiales tiene, a expresar su deseo en lo referente a su educación, en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto.

Por lo anterior, el principio rector debe ser que las escuelas, en principio, deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (niños que viven en la calle y que trabajan; niños de poblaciones remotas; niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales; niños de otros grupos o zonas marginadas; etc.). Todas las condiciones plantean retos para el Sistema Escolar.

El término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades "especiales" derivan de las capacidades que poseen y/o de sus dificultades de aprendizaje.

El mérito de las escuelas inclusivas no es sólo sean capaces de dar una educación de calidad a todos los alumnos; sino cambiar las actitudes de discriminación, tanto por parte de Directivos y Docentes, como de Padres y Alumnos, para **crear comunidades que acepten a todos** y, por ende, colaboren en la construcción de una **Sociedad Integradora**.

Una pedagogía centrada en la persona es positiva para todos los alumnos y para toda la sociedad.

La experiencia demuestra que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores y, en consecuencia, es posible garantizar un mayor éxito educativo. También son beneficiosas para evitar una mala utilización de los recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias de la mala calidad de enseñanza y de la mentalidad que **"Lo que sirve para uno, sirve para todos"**.

Las **escuelas integradoras**, que se centran en el alumno, constituyen la base para construir una sociedad centrada en las personas, que respete tanto la **Dignidad** como las **Diferencias** de todos los seres humanos.

El principio general que debe regir las escuelas inclusivas o integradoras es que **todos los niños deben aprender juntos haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias**. Deben adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una atinada utilización de los recursos y una buena relación con la comunidad. Los alumnos **deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz**.

Las escuelas especiales para alumnos con discapacidades específicas suponen un valioso recurso para la potenciación de las escuelas integradoras, ya que el personal de dichas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para servir de formadores del personal de escuelas comunes, entendiendo por ello la transición de experiencias y conocimientos, trabajando coparticipadamente con el docente de grado de la escuela integradora, en la tarea de construir didácticas, métodos y contenidos adaptados a las necesidades educativas especiales de los alumnos, con la finalidad de dar respuestas eficaces a las mismas que permitan la integración educativa y social que dignifique la persona del educando.

Por ende, se considera que las escuelas especiales deben ofrecer una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que actualmente no pueden ser atendidos en las escuelas comunes, y deben constituirse en centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias, en el sentido expresado precedentemente.

Los cambios que el sistema necesita no se limitan a la integración de los alumnos con discapacidad, sino que los cambios forman parte de una reforma del proceso de enseñanza aprendizaje que mejore su calidad, su pertinencia y un mejor aprovechamiento por parte de todos los alumnos, por ello sería necesario la adopción de sistemas más flexibles y adaptables, capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de todos los niños, que contribuya a conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración, para responder a sus verdaderas necesidades; es por ello necesario que exista una interacción dinámica y permanente entre las escuelas de educación común y las escuelas de educación especial, de tal manera que no se configuren islas o continentes aislados, sino un universo a favor de la integración que pueda dar las respuestas pedagógicas adecuadas a la realidad actual.

Es también necesario rever los procesos de evaluación para mantener al alumno y al docente informados respecto de los logros alcanzados por ambos.

Lo hasta aquí expuesto hace que las personas integrantes de las plantas funcionales de los establecimientos escolares, puedan contribuir a que las escuelas atiendan a más niños con necesidades educativas especiales si se les brinda, y ese es nuestro compromiso, la capacitación adecuada para ello, invitándolos a establecer procedimientos de gestión flexibles, reasignar recursos pedagógicos, diversificar las opciones educativas, respaldar a los alumnos que presenten dificultades y establecer relaciones congruentes con los padres y con la comunidad. Es decir, instituir un trabajo en equipo que tenga como objeto satisfacer las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales, de esta forma la comunidad educativa será colectivamente responsable del éxito o fracaso de cada alumno.

Es el equipo docente, y no cada docente, quien debe compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los alumnos con necesidades educativas especiales. No obstante son los maestros quienes desempeñan un papel decisivo, como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles en el ámbito áulico y extra áulico.

Por lo anterior, la preparación adecuada de los docentes es uno de los factores claves para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras.

Es igualmente de capital importancia para el éxito del proceso de integración, que los servicios de apoyo puedan estar a cargo de centros de formación de recursos, de equipos inter o multi disciplinarios y/o transdisciplinarios, - entendiendo por interdisciplinariedad el conjunto de investigaciones de distintas disciplinas que, desde sus peculiares metodologías experimentales, permiten ampliar las perspectivas de conocimiento y establecer una articulación horizontal; por multidisciplinariedad un conjunto de disciplinas que se articulan para el logro de un objetivo común; por transdisciplinariedad la búsqueda de los principios que pueden superar los límites que

representan los distintos campos del saber -, prestados por distintos organismos o dependencias, que trabajen en forma coordinada y en red para lograr el objetivo de la integración en un escuela de todos y para todos.

Esta Dirección estima que para lograr una efectiva integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, se debe enfatizar como área de cuidado prioritaria, y como ahorro económico efectivo de ulteriores acciones, la importancia de la atención temprana y de la educación inicial, que por sus características permitiría, con asistencia adecuada, la identificación, evaluación y estimulación de niños con necesidades educativas especiales.

Por lo expresado anteriormente, es conveniente que estos niveles reconozcan los principios de integración y se desarrollen de forma integral. Lo expuesto exige técnicas de capacitación apropiadas y trabajados de coordinación con otras áreas.

Es asimismo intención de esta Dirección, contando con la participación y colaboración de otras áreas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, realizar acciones de sensibilización pública que reafirmen el compromiso de fomentar la integración y lograr una actitud positiva en el público en general, en los docentes, en los padres y en los alumnos en particular, hacia las personas con necesidades educativas especiales con el fin de corregir informaciones erróneas y prejuicios respecto del potencial de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

Como corolario de lo hasta aquí expuesto se considera, que nuestro accionar como profesionales del sistema debe basarse en:

- ▶ La consideración del proceso de enseñanza aprendizaje como un continuo que no se agota en un tiempo y un espacio predeterminado. Un servicio educativo que implica movilidad interinstitucional, interna y externa al sistema especial, e intrainstitucional que debe beneficiar el proceso de integración.
- ▶ La existencia de un currículum único, que hace necesaria un formación y capacitación adecuada por parte de los equipos educativos para lograr adaptaciones curriculares que se correspondan con las diversas necesidades educativas especiales.
- ▶ La particular y conveniente interconexión e interrelación entre todas las escuelas del área, y la necesaria y básica interrelación con todas las escuelas del Sistema Educativo, para poder lograr una "Escuela de Todos y para Todos".
- ▶ De esta manera especial, la formación, capacitación y actualización de todos los docentes y equipos del sistema.
- ▶ La autoevaluación, comprendida en una doble vertiente: por un lado, aquella vinculada con la relación que establecen todas las escuelas dependientes del Área con la Comunidad Educativa; y por otro, la referida a la posibilidad que

las escuelas del sistema brindan a los alumnos con necesidades educativas especiales que los habilite para una integración plena.

Durante mucho tiempo los problemas de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, han sido agravados por una sociedad invalidante que se fija más en la discapacidad que en su potencial, más en sus debilidades que en sus fortalezas; por ello, es imperioso que el Sistema Educativo, con su acción, impulse el cambio de la perspectiva social.

DISPOSICION N° 649

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES SECRETARIA DE EDUCACION DIRECCION GENERAL DE EDUCACION DE GESTION PRIVADA

Buenos Aires, 17 de agosto de 2001

VISTO:

La Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, el Acuerdo Marco para la Educación Especial - Documento para la Concertación N° 19 - las síntesis de las jornadas zonales de los años 1999 y 2000 y la Resolución de la Secretaría de Educación N° 1274/00, y

CONSIDERANDO:

Que a partir de la R.S.E. N° 1274/00 se hace necesario establecer mecanismos propios para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a institutos supervisados por la Dirección General de Educación de Gestión Privada;

Que la Comisión, integrada por miembros del Consejo de consulta y participación, constituida por representantes de diferentes instituciones y coordinada por personal de la D.G.E.G.P. para trabajar sobre normativa de Educación Especial se ha pronunciado al respecto;

Que la sistematización de mecanismos y criterios contribuirán para supervisar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales;

Que los Institutos Privados incorporados a la Enseñanza Oficial han de garantizar la calidad de los procesos, respetando el derecho de igualdad de oportunidades y de libertad de enseñanza;

Por ello,

EL DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION DE GESTION PRIVADA DISPONE:

Art. 1.- Establécense los criterios normativos para el seguimiento y supervisión de los procesos de integración en los institutos privados de enseñanza que se enumeran en el ANEXO I de la presente Disposición.

Art. 2.- Establécese que lo estipulado en la presente disposición es independiente de las tramitaciones relativas a la obtención de la contribución gubernamental.

Art. 3.- Comuníquese a las Coordinaciones de los Niveles Inicial y Primario, Medio y Terciario, Sector Técnico pedagógico para su conocimiento. Fecho, archívese.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION DE GESTION PRIVADA

ANEXO

CRITERIOS PEDAGOGICOS

Las instituciones que se definan como integradoras deberán acreditar:

- 1.- Identificación de la voluntad integradora en el Proyecto Educativo Institucional en el que deberá reflejarse la intención de elaborar adecuaciones curriculares.
- 2.- Organización de un Dispositivo Profesional mínimo que diagnostique, oriente y acompañe los procesos de integración.
- 3.- Según lo consignado en 1 y 2 la D.E.G.P. procederá a acreditar la condición de integradoras a las instituciones que cumplan tales requisitos.
- 4.- Solicitar el asesoramiento y la orientación necesaria para favorecer la interacción operativa entre los intervinientes e informar a la D.G.E.G.P a través de los relevamientos efectuados por la supervisión del organismo, sin afectar la autonomía institucional y la libertad de enseñanza, preservando la calidad de enseñanza en función del alumno destinatario del Proyecto.
- 5.- La D.G.E.G.P. facilitará la generación de convenios de redes de intercambio jurisdiccional e interinstitucional favoreciendo el aprovechamiento de experiencias y recursos desde la función de nexo para temas de Educación Especial entre Gestión Pública y Privada.
- 6.- Las situaciones que se presenten en el Nivel Medio y Terciario será evaluados interactivamente y por la Supervisión responsable del Sector Educación Especial y la del Nivel que corresponda.

CRITERIOS TECNICO-ADMINISTRATIVOS

- 1.- El alumno matriculado bajo la figura de "integrado" tendrá los mismos derechos y obligaciones que los demás con las especificaciones requeridas (Integrado con Necesidades Educativas Especiales) para el ordenamiento de la documentación oficial para la Dirección General.
- 2.- Se dispondrá de un libro de actas de reuniones entre las partes intervinientes en el proceso, que refleje la gradualidad y evaluación constante del mismo, dando flexibilidad a las instituciones para establecer la frecuencia de las reuniones.
- 3.- En los Registros de Asistencia, Boletines, Actas de Promoción y Certificados de terminación de grado y curso constarán:
 - Figura bajo la que fue matriculado (Alumno integrado con Necesidades Educativas Especiales)

- Expectativas de logro referentes para la evaluación bimestral, trimestral, cuatrimestral y final.
- Equivalencias de Nivel por año y ciclo alcanzado, estableciendo la acreditación de aprendizaje entre el curso promovido y el curso acreditado.

4.- Los Niveles Medio y Terciario mantendrán la normativa de referencia según los Planes de Estudio adoptados.

5.- Cada institución manejará criterios en relación con la cantidad de alumnos integrado por curso o división debidamente fundamentados, con la conformidad de la Supervisión del Nivel y del responsable del Sector Educación Especial.

6.- Planificación gradual de los procesos, apoyados por prescripciones profesionales acerca del tipo de escolaridad para cada alumno a integrar, en distintos momentos y niveles, debiendo quedar constancia de los mismos en los legajos de los alumnos.

7.- La D.G.E.G.P. se reserva la facultad de tramitar las excepciones a determinadas asignaturas curriculares, que deberán ser elevadas oportunamente cuando no exista normativa al respecto. En el caso de las adecuaciones curriculares en los Niveles Medio y Terciario se establecerán criterios en colaboración con el Sector Técnico Pedagógico.

8.- De igual manera se procederá cuando se establezca la necesidad de tramitar las excepciones por parte del organismo en los casos que requieren doble matriculación.

MARCELO PRIVATO
DIRECTOR GENERAL
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION
DE GESTION PRIVADA

RESOLUCION 1274/00

Buenos Aires 31 de Julio 2000

Visto los documentos elaborados por la Dirección del Área de Educación Especial y,

CONSIDERANDO:

Que la integración de alumnos con necesidades especiales en todas las escuelas del Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires, en pos de una educación de calidad para cada uno a partir de sus necesidades particulares, garantiza el derecho constitucional de igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación;

Que es prioridad del Gobierno de la Ciudad avanzar hacia una escuela inclusiva, comprometida en atender a la diversidad;

Que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires propicia transformaciones de la comunidad educativa, a través de todas sus instituciones;

Que la demanda de matrícula de alumnos con necesidades especiales ha aumentado en las escuelas comunes de todos los niveles y modalidades;

Que la Educación Especial amplía su campo específico, ejerciendo sus funciones profesionales insustituibles de apoyo, complemento y sostén, para la atención de la diversidad de situaciones que repercuten en cada alumno con necesidades especiales que concurren a establecimientos educativos;

Que los Acuerdos Marco N° 19 y N° 22, aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación orientan las transformaciones de la Educación Especial;

Que es necesario contar con principios básicos de integración educativa que garanticen, a los alumnos con necesidades especiales integrados, los mismos derechos y obligaciones del alumnado en general, con las consideraciones específicas derivadas de sus singulares requerimientos;

Por ello y en uso de sus facultades legales que le son propias;

EL SECRETARIO DE EDUCACION RESUELVE:

Artículo 1°.- Institúyanse los Principios Básicos de la Integración Educativa, que como Anexo I forman parte integrante de la presente Resolución, para todos los

establecimientos educativos dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Artículo 2°.- Encomiéndase a la Subsecretaría de Educación, a través de las Direcciones Generales y/o de Áreas según corresponda, llevar adelante las acciones inherentes a los procesos de Integración Educativa.

Artículo 3°.- Determinése que la organización de las escuelas especiales se adecuen a la estructura graduada, de ciclo u otras que se fijen en la jurisdicción para las otras modalidades educativas, como modo de favorecer la articulación necesaria entre todos los establecimientos del sistema.

Artículo 4°.- Extiéndase el uso de los diseños curriculares vigentes para la educación común, a los establecimientos de educación especial de todos los niveles y modalidades, autorizándose a realizar las adecuaciones curriculares necesarias, las que se expresarán en el proyecto educativo institucional.

Artículo 5°.- Establézcase la formulación de adecuaciones curriculares en todos los establecimientos educativos de la ciudad como estrategia necesaria para atender a la singularidad de los alumnos, sin que ello implique contradecir los propósitos fundamentales de cada ciclo, nivel o tipo de educación.

Artículo 6°.- Confirmanse los criterios de evaluación, promoción y acreditación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que como Anexo II forman parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 7°.- Regístrese. Publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad. Comuníquese a la Subsecretaría de Educación, Direcciones Generales de Educación, de Educación de Gestión Privada y de Planeamiento, Direcciones de Área de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Media y Técnica, Educación Especial y Dirección de Educación Superior. Cumplido, archívese.

Resolución N° 1274

Profesor Mario Alberto Giannoni
Secretario de Educación
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

ANEXO I

PRINCIPIOS BASICOS DE LA INTEGRACION EDUCATIVA

La Secretaría de Educación sostiene y garantiza los siguientes principios básicos de la Integración educativa:

- A) Todos los alumnos tienen derecho a concurrir a las Instituciones educativas de la Ciudad del nivel o la modalidad más conveniente para cada momento de su vida,

promoviéndose que la mayoría de ellos puedan aprender junto a quienes hubieran sido sus pares naturales si no mediara alguna necesidad especial.

- B)** Todos los alumnos con necesidades especiales integrados a escuelas comunes del sistema, tendrán los mismos derechos y obligaciones que el alumnado en general, con las consideraciones específicas imprescindibles derivadas de sus singulares requerimientos.
- C)** Los procesos de integración se concretarán en los ámbitos más favorables posibles, a través de la elección del establecimiento que en cada caso resulte adecuado, promoviendo interacciones operativas entre todos los intervinientes, profesionales, padres, comunidad educativa en plano, unidos por el compromiso de un objetivo común.
- D)** Las necesidades especiales detectadas se atenderán utilizando los recursos humanos y materiales apropiados, optimizando en todo lo posible el uso de los existentes.
- E)** El ingreso y/o pase de los alumnos de la modalidad común a la especial y viceversa, se hará dinámicamente, eligiendo siempre el ámbito menos restrictivo que sea posible, para que puedan continuar sus estudios.
Esto significa que no necesariamente el alumno deberá permanecer en el mismo tipo de educación durante toda su vida escolar, sino que se le ofrecerá en cada momento, el servicio que se considere más adecuado para seguir formándose.
- F)** La formación, capacitación y actualización de todos los profesionales de la educación tendrá como uno de sus propósitos lograr la concientización acerca de las implicancias que tiene el concepto de atención a la diversidad, así como el conocimiento de las normas reglamentarias vigentes, respecto de la integración educativa.
- G)** La sistematización del trabajo interdisciplinario, interinstitucional, y/o intersectorial será favorecido con el objetivo de respetar la singularidad de cada educando, la interacción con los otros, la búsqueda del consenso, generando estrategias y alternativas que privilegien el derecho de una educación de calidad para todos.
- H)** La evaluación diagnóstica de los alumnos con necesidades educativas especiales será realizada y/o avalada por profesionales especializados del sistema, en colaboración con los docentes a cargo, cuando correspondiere, evitando la superposición de acciones.
La misma deberá realizarse en interacción con el contexto escolar, informando acerca del nivel de competencia curricular, nivel general de desarrollo, factores propios del alumno que facilitan su aprendizaje, evaluación del contexto educativo, especialmente del aula y evaluación del contexto sociofamiliar.
- I)** La práctica educativa interdisciplinaria incorporará la realización de adecuaciones y adaptaciones curriculares que respondan a los proyectos institucionales, la planificación de aula y la atención de las necesidades de cada alumno.

- J) Los criterios de evaluación, promoción y acreditación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se adecuarán a los documentos preexistentes como se explicita en el Anexo II de la presente.

ANEXO II CRITERIOS DE EVALUACIÓN, PROMOCION Y ACREDITACION

EVALUACION DEL APRENDIZAJE: Supone apreciación, análisis y reflexión sobre la marcha de los diversos procesos de aprendizaje y los resultados alcanzados en función de las necesidades y expectativas individuales de logro.

Su función principal radica en ofrecer al equipo interdisciplinario información para ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Simultáneamente da a conocer al alumno y a su familia los resultados de dichos procesos. Por lo tanto no implica necesariamente certificación de aprendizaje.

PROMOCION: Supone permitir el avance de los alumnos en el sistema educativo, independientemente de la acreditación, en tanto asegure el progreso en sus procesos de aprendizaje y facilite la integración con el grupo de pertenencia, cuando esta beneficie socioafectivamente al niño con necesidades educativas especiales.

ACREDITACION: Supone certificar que se han alcanzados los objetivos establecidos para un grado, ciclo o nivel, haciendo constar las adecuaciones curriculares significativas que se hayan realizado en cada área del conocimiento.

Por lo tanto, es necesario tener en cuenta, como orientación, los siguientes criterios:

en la evaluación de los aprendizajes: el proyecto educativo elaborado para cada alumno según sus necesidades especiales.

en la promoción: las circunstancias en las que la integración al grupo pueda favorecer el desempeño del alumno, aunque no logre todos los objetivos de aprendizaje previstos para alumnos convencionales.

en la acreditación: el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos para el grado, ciclo o nivel, con las excepciones de áreas y dimensiones que resulten de la adecuación curricular.

El grado o año aprobado puede coincidir o no con el grado al que se promueve.

Se utilizará el documento de evaluación que actualmente se encuentra en vigencia con las siguientes modificaciones:

Donde dice "síntesis anual" se colocará "aprobó" (el grado cuyos contenidos acreditan).

Donde dice "promovido a" (se pondrá el grado en el que el alumno se integrará al grupo de pertenencia).

En todos los documentos de evaluación para el nivel medio se harán las aclaraciones necesarias para cada caso en su singularidad.

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE PEDIATRIA
SOCIEDAD ARGENTINA DE PEDIATRIA
Comité Nacional de Discapacidad
1° CONGRESOS LATINOAMERICANO DE DISCAPACIDAD EN PEDIATRIA
1° CONGRESO ARGENTINO DE DISCAPACIDAD EN PEDIATRIA

13 AL 16 DE JUNIO DE 2001
Buenos Aires, Argentina

COMPROMISO DE BUENOS AIRES

La **Asociación Latinoamericana de Pediatría (ALAPE)**, e **Inclusión Interamericana**, reunidos en Buenos Aires, Argentina, del 13 al 16 de Junio de 2001, en el marco del *Primer Congreso Latinoamericano de Discapacidad en Pediatría* y del *Primer Congreso Argentino de Discapacidad en Pediatría*, con el apoyo de la **Organización Panamericana de la Salud (OPS)** actuando como testigo de honor, ratificamos nuestro compromiso de defender los principios y derechos establecidos a favor de los niños con discapacidad, fundamentados en:

- ▶ *La Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se destaca la uniformidad de criterios frente a los derechos humanos.*
- ▶ *La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de La Organización de las Naciones Unidas, en la que se prohíbe la discriminación basada en la discapacidad, y donde se establece la adopción de medidas especiales para proteger los derechos de los niños con discapacidad.*
- ▶ *El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, aprobado por la Organización de las Naciones Unidas, en donde se consagran los principios rectores de "Prevención, Rehabilitación y Equiparación de Oportunidades", los que promovieron una nueva concepción de la discapacidad basada en los criterios de igualdad e integración social.*
- ▶ *Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de la Organización Mundial de las Naciones Unidas, cuya finalidad es la de "garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás".*
- ▶ *La Declaración de Managua, donde se propone trabajar conjuntamente hacia el desarrollo de políticas sociales a favor de los niños y jóvenes con discapacidades y sus familias, con base al propósito común de alcanzar una mejor calidad de vida y metas concretas que faciliten el alcance de este ideal.*
- ▶ *La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca, España, donde se proclamaron los principios fundamentales de la integración escolar, los que marcaron un hito en su efectivización y aplicación a nivel internacional.*

- ▶ *La Convención contra toda forma de discriminación por discapacidad, de la OEA, donde se propone a los gobiernos desarrollar acciones que eviten todo tipo de discriminación*
- ▶ *La Declaración de Montevideo de la Asociación Latinoamericana de Pediatría (ALAPE), realizada en Montevideo, Uruguay, en la que las Sociedades de Pediatría Latinoamericanas se comprometen al seguimiento y vigilancia del cumplimiento de los Derechos del Niño, reclamando ante los gobiernos de los estados miembros y participando en las diferentes instituciones afectadas a la temática.*
- ▶ *La Declaración de la Ciudad de Quebec, en la cumbre de las Américas 2001, donde se reafirma el compromiso de proteger los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de todos, incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad o marginalidad, los discapacitados o los que requieran protección especial.*
- ▶ *El Consenso de Kinstong-Jamaica, donde se propone asegurar los derechos de los niños y adolescentes con distintas habilidades, incluyendo a los que tienen discapacidad, a servicios apropiados, atención y enseñanza adecuada a sus capacidades.*

Y CONSIDERANDO QUE:

- ▶ La Asociación Latinoamericana de Pediatría (ALAPE) tiene entre sus principales objetivos promover la atención del niño en los aspectos bio-psico-sociales, integrado en la familia y en la comunidad, siendo el pediatra el médico de cabecera y, además integrante del equipo interdisciplinario cuando se trate de niños con discapacidad,
- ▶ Inclusión Interamericana tiene como objetivo fundamental, la integración plena de los niños con discapacidad en su comunidad.
- ▶ De acuerdo con datos estimados de la OMS, entre 300 y 500 millones de personas alrededor del mundo viven con condiciones discapacitantes significativas y de éstos, entre 120 y 150 millones son niños y adolescentes, situación que tiende a incrementar o a agravarse.
- ▶ Los recursos institucionales, económicos y humanos, para las áreas de salud, educación, acción social y seguridad social, destinados a las personas con discapacidad han sido muchas veces insuficientes, pero sobre todo mal distribuidos.
- ▶ La calidad de vida de la persona con discapacidad todavía no forma parte de los objetivos de muchos de los programas destinados a los mismos, y por ello en muchos países, aún no se ha establecido ni normatizado la calidad de los servicios de atención que éstos reciben.
- ▶ La detección precoz, la evaluación, la orientación y el tratamiento del niño con discapacidad, a través de equipos interdisciplinarios, especialmente capacitados para ello, y de acuerdo con los requerimientos que cada caso requiere, todavía resulta inaccesible para la mayoría de ellos.

NOS COMPROMETEMOS A:

- ▶ Aceptar la diversidad como un fundamento para la convivencia social y respetar la discapacidad como una condición humana.
- ▶ Promover y defender los derechos de los niños con discapacidad y sus familias.
- ▶ Trabajar conjuntamente en la divulgación nacional, regional y continental de la problemática de la niñez con discapacidad.
- ▶ Promover el mayor conocimiento de la temática de la discapacidad, para asegurar una mejor calidad de atención y por ende, una mejor calidad de vida para la niñez con discapacidad.
- ▶ Promover la inclusión de la temática de la discapacidad en sus diferentes aspectos, en la formación de los recursos humanos de grado y post-grado en las diferentes especialidades académicas.
- ▶ Fomentar la discusión de ésta temática en congresos, jornadas científicas y otras actividades de orden académico que se realicen a nivel nacional, regional y continental.
- ▶ Trabajar conjuntamente con otras entidades médicas y no médicas, nacionales, regionales y continentales que tengan los mismos intereses.
- ▶ Proponer la equiparación de la atención de los niños carenciados con discapacidad con la de aquellos que gozan de los beneficios de los regímenes de la seguridad social y/o del seguro de salud.
- ▶ Reconocer el derecho a una calidad de vida digna para el niño con discapacidad y su familia, garantizándoles el acceso a servicios de calidad, en forma adecuada, oportuna y eficiente, de acuerdo con el tipo y grado de discapacidad que cada caso requiere.
- ▶ Proponer la creación y desarrollo de grupos o comités de trabajos integrados en red, parra la promoción, estudio y divulgación de la problemática de la discapacidad en las asociaciones miembros de la Asociación Latinoamericana de Pediatría y de Inclusión Interamericana, propiciando la incorporación a la misma de otras organizaciones afines.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina, a los dieciséis días del mes de junio de 2001.

Dr. Teodor F. Puga
Por **ALAPE**

Dr. Gerardo Medía-Baldotano
Por **Inclusión Interamericana**

Dra. Helia Molina
Por **OPS**

DECLARACION DE SAN LUIS

Auspiciada por el Comité Directivo Internacional y aprobada por las Delegaciones Gubernamentales, Agencias y Organismos No Gubernamentales y Universitarios presentes

VII CONGRESO MUNDIAL SOBRE INCLUSION DE NINOS CON DISCAPACIDAD SAN LUIS - ARGENTINA - OCTUBRE 2002

PRINCIPIOS GENERALES

El interés superior del niño, claramente expresado en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, es el principio fundamental de todos los programas y servicios responsables del cuidado y la protección de la niñez.

La discriminación constituye una amenaza de todos los derechos.

Crea y perpetúa el círculo vicioso de la ignorancia, exclusión social y vulnerabilidad ante los abusos en contra de los derechos humanos.

Un nuevo concepto, que refuerza las ideas de inclusión y aporta estrategias y líneas de acción, es la llamada "Centralidad de la Infancia". Un tema clave para el Estado, en la formulación de las nuevas Políticas Públicas, es reconocer, explorar y valorar, el protagonismo y la participación de los niños y adolescentes, e invitar a las familias a transformarse en líderes y cuidadores de los planes estratégicos para la superación de prácticas de exclusión.

Los gobiernos y la Sociedad en general deben:

Asegurar que todos los niños con discapacidades de cualquier causa y origen, sean tratados igualitaria y equitativamente, como sujetos plenos de derecho, con respecto y dignidad, porque son miembros valiosos de la sociedad.

Reconocer que la segregación e institucionalización de los niños y adolescentes con discapacidad, general condiciones inaceptables, que niegan a ellos el derecho básico a la participación, al desarrollo de relaciones igualitarias con sus pares y a crear sus propias contribuciones culturales, sociales y económicas.

Reconocer la diversidad cultural y aceptar la idea que las actitudes, programas e instituciones que intervienen en la vida del ser humano con discapacidad, pueden adoptar diferentes formas en sociedades diferentes.

Valorar a todos los niños, niñas y adolescentes por igual ante la ley, en las decisiones de políticas y en la práctica diaria.

Asegurar que todos los servicios de la comunidad, públicos y privados, incluyendo escuelas, centros de salud, servicios de seguridad, servicios sociales, de transporte y de recreación, estén diseñados para permitir el libre acceso y disfrute de todos.

Adoptar y poner en práctica leyes y políticas verdaderamente inclusivas, que tengan un impacto positivo en la vida de los niños y niñas con retraso intelectual, madurativo u otra forma de discapacidad.

Asegurar que se otorgue una capacitación especial a los encargados de la aplicación de la ley, otros agentes sociales y padres de familias en cuanto a la protección de las niñas, niños y adolescentes con retraso intelectual u otro, especialmente en materia de protección contra la violencia, la explotación y el abuso sexual.

Ampliar, normatizar y calificar técnicamente los registros y estadísticas sobre discapacidad a través de un mejor diagnóstico de situación, con la finalidad de implementar cuanto antes, y más acertadamente, los programas inclusivos vigentes, y permitir su evaluación y monitoreo.

Asegurar que las familias, madres o padres y sus redes reciban la asistencia necesaria para brindar a sus hijos un ambiente cálido, reconfortable y seguro que contribuya al desarrollo integral del niño, garantice su nutrición pisco-física y una educación saludable.

Invitar a los Estados a crear Planes de Acción que contengan los propósitos de esta Declaración y formulen metas a corto y mediano plazo, cuyo seguimiento será acompañado por este Comité Internacional.

ESTUDIO TEMATICO EN RELACION Y EVOLUCION DE LA EDUCACION INCLUSIVA EN LA ARGENTINA

Organismo responsable del informe: Comité de Educación de la
Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas
Discapacitadas. Jefatura de Gabinete de Ministros. República
Argentina
Coordinadora: Lic. Ana Isabel Brusco

Aclaraciones: Dado el sistema federal que rige la organización de las estructuras políticas y organizativas de nuestro país, incluyendo la educación, resulta imposible brindar respuestas globales que incluyan la diversidad de situaciones provinciales.

Cada provincia tiene una larga historia de decisiones propias para la atención a la diversidad y extensión de la educación a todos sus habitantes. Durante aproximadamente ocho años no hubo orientaciones nacionales que guiaran estas políticas inclusivas para discapacitados, aunque si se realizaron importantes aportes a partir del Congreso Pedagógico Nacional, la Ley Federal de Educación, con relación a la inclusión de otros amplios sectores, generalmente no atendidos o relegados tempranamente de las escuelas.

La preocupación generalizada por el mejoramiento de la calidad educativa de todas las instituciones ha tenido como ejes de acción:

- ❖ En el currículum:
 - Contenidos Básicos Comunes que garantizan los mismos aprendizajes iguales para todos los alumnos.
 - Diseños Curriculares que permiten dar respuestas a la diversidad, ya que se van especificando en cada provincia, y para cada Institución, cada aula y cada alumno, posibilitando su adaptación y contextualización.
 - Modernas concepciones de evaluación que proveen estrategias permanentes y sistemáticas de recuperación de los aprendizajes.
- ❖ En la gestión institucional:
 - Flexibilizando las normativas y el uso de tiempos y espacios.
 - Comprometiendo el esfuerzo de todos los actores institucionales a través de la elaboración y aplicación de los proyectos educativos institucionales.
 - Generando nuevas relaciones colaborativas entre los docentes, propiciando el trabajo en equipos.
- ❖ En la Formación y Capacitación de los docentes:
 - Formando en competencias para la atención a la diversidad como parte de la Formación General, en todos los niveles educativos en que se vayan a desempeñar.
 - Con programas de capacitación conjunta de docentes de educación común y especial, en temas de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- ❖ En la infraestructura y el equipamiento:
 - A través de programas de políticas compensatorias.
- ❖ En la redefinición y transformación de la educación especial, mediante lo dispuesto por el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Consejo Federal de Educación,

Serie A, N° 19). Se comprometieron así los recursos más capacitados para la atención de la diversidad, convocando a la educación especial a trabajar conjuntamente con la educación común, superando la condición de sistemas separados o desintegrados.

- ❖ Políticas específicas dirigidas a sectores habitualmente excluidos o relegados:
 - Rural, Minorías aborígenes, Minorías lingüísticas, Sectores urbanos marginales, alumnos con necesidades educativas especiales, entre otros (aquí se responde a quienes experimentan barreras de aprendizaje o participación).

Ref. Acuerdo Marco para la Educación Especial, A 19 y Anexo II de ese documento.

2. CONCEPTO DE EDUCACION INCLUSIVA

El concepto de Educación Inclusiva es novedoso y todavía poco difundido en el panorama educativo nacional. Se ha comenzado a conocer a partir de publicaciones de organismos internacionales y por su difusión en encuentros académicos.

Sin embargo, a pesar de su novedad ya ha sido incorporado en distintos materiales tanto oficiales como de las ONG.

El Acuerdo Marco de la ref. en su pag. 2 detalla las funciones de la Educación Especial:

La educación especial tiene las siguientes funciones:

- Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.
- Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades de aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral.
- Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.

- Propiciar la participación activa de los padres, quienes están involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

Como puede advertirse se ha definido la inclusividad de manera amplia, excediendo a las condiciones personales de los alumnos, y centrándola en las disponibilidades de los contextos.

En la pag. 3 del mismo documento se dice respecto de las prestaciones y servicios:

A medida que mejore su calidad, las instituciones de la educación común serán más inclusivas desarrollando su capacidad para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el anexo que fundamenta este documento se sostiene en la pág. 3, ítem “El principio de inclusión: equidad con calidad”:

Por lo tanto, equidad con calidad significa escuelas inclusivas: escuelas que por la excelencia de sus prestaciones hagan posible que todos los niños de una comunidad puedan encontrar en ellas lo necesario para su desarrollo, tan pleno como sea posible.

Lograr este objetivo exige un proceso de cambio complejo que afecta la forma de pensar y hacer de los profesionales de la educación, tanto común como especial, y de los equipos de apoyo.

Se trata de ubicar responsablemente a los alumnos con necesidades educativas especiales, en escuelas capaces de atender una gama de necesidades garantizando a todos una educación de calidad. Esta propuesta implicará un proceso de aprendizaje de los docentes y el conjunto de la comunidad educativa, no sólo de nuevos conocimientos, sino también de actitudes y prácticas, de apoyo de ideas y acciones que no pueden llevarse a cabo sin el compromiso personal. Es un reto a las competencias psicopedagógicas de los actuales actores y requiere una modificación sustancial en las escuelas y en su gestión, ya que es en el ámbito de las prácticas educativas, curriculares y organizacionales donde se apreciara el impacto efectivo de la Transformación en la educación especial.

Hay varias barreras para el aprendizaje y la participación que han sido consideradas:

- La baja calidad educativa de muchas de las instituciones.
- La poca flexibilidad de las normativas y las reglamentaciones.
- La falta de servicios educativos para alguno de estos sectores.

- La falta (o mala distribución) de recursos materiales y humanos para atender los servicios para los sectores más necesitados. La educación especial es todavía un subsistema paralelo.
- Falta de conocimientos y prejuicios de muchos de los docentes.
- Barreras culturales, idiomáticas, lingüísticas, etc.

Recursos que pueden identificarse en todos los niveles del sistema.

El sector público ha atendido a través de los servicios de educación especial a los alumnos con discapacidad.

La mala calidad de las instituciones de la educación general, y distorsiones en la conceptualización de algunas discapacidades ha llevado a distorsionar fuertemente la oferta de la educación oficial en dos sentidos:

- Se ha hecho cargo de atender a la mayoría de los alumnos que han sido desplazados por las instituciones educativas comunes, que carecen de la calidad necesaria para el tratamiento de la diversidad. Casi el 40% de toda la educación especial del país está volcada a la atención de los llamados “discapacitados mentales leves”, categoría que no hace más que encubrir diferencias sociales y culturales. Claramente la mayoría de estos alumnos deberían permanecer, con los apoyos necesarios en el sistema escolar regular.
- Hay escasos servicios que atiendan las patologías más severas o a los multidiscapacitados.
- El sector privado ha tenido un desarrollo desigual, especialmente en las grandes ciudades y sus alrededores, siendo casi inexistente en el interior del país. Podrían distinguirse dos vertientes de este sector: la ligada a asociaciones de padres o de discapacitados, comunidades religiosas, etc. y la exclusivamente privada. Ambas tienen sectores de solapamiento con instituciones oficiales y otros que atienden la población que ha quedado sin cobertura oficial.

Las primeras se han desarrollado especialmente en el área de la formación y ocupación laboral, intentando resolver el proyecto de vida pos educativo de los alumnos. Algunas también funcionan como escuelas, especialmente de nivel básico. La característica fundamental ha sido cubrir necesidades que el sector público no asume. Las comunidades religiosas se han ocupado, en algunos casos, de la atención de las patologías más severas. El sector estrictamente privado está más superpuesto con la cobertura oficial, y en gran medida tiene sus mismos defectos. Cabe destacar que su desarrollo ha sido en gran parte sostenido por el Estado a través de políticas de subvenciones (por ej. de salarios de personal o equipamiento) y pago por servicios.

De acuerdo a los datos proporcionados por el Ministerio de Educación de la Nación, los Estados provinciales se hacen cargo del % del total de los servicios de la

educación especial. Es difícil la separación entre las instituciones privadas de aquellas que funcionan con o sin fines de lucro.

La educación informal (no formal) no ha tenido incidencia en la atención a personas con N.E.E.

Límites que imponen los sistemas educativos.

Estas decisiones son estrictamente provinciales, y presentan distinto grado de perfeccionamiento, dependiendo en gran medida de otras políticas educativas.

La mayoría de las provincias han dictado algún tipo de normativas respecto de la integración educativa de alumnos con discapacidad. Algunas tienen el carácter de la ley provincial (muchas de ellas son parte de leyes más amplias de protección y promoción de las personas con discapacidad, en constancia con la Ley Nacional), otras son disposiciones de la autoridad educativa.

De cualquier manera el índice nacional integrados (alrededor del 12% de la matrícula de educación especial) es muestra suficiente de la poca incidencia de estas disposiciones en el sistema educativo real).

Los límites a la participación se manifiestan a través de dos mecanismos concurrentes:

- La pervivencia de normativas escolares limitativas o restrictivas en algunas jurisdicciones.
- Las resistencias de algunos miembros de la comunidad educativa a ejercer políticas inclusivas más activas. Pervive en estos sectores el paradigma de la homogeneidad educativa, lo que los lleva a poner obstáculos, conscientemente o no, a las iniciativas de la inclusión. En muchos casos estas resistencias no se fundan tanto en cuestiones pedagógicas o ideológicas, como en el temor, especialmente en el sector de la educación especial, de que la integración de alumnos en las escuelas comunes lleve a la desaparición de sus fuentes de trabajo, en los marcos de una situación generalizada de desempleo creciente, que alimenta estas prevenciones.
- Rendimiento del sistema: buscar en PRISE
- Relación entre exclusión de alumnos con discapacidad con la de otros grupos vulnerables. Altamente correlacionada. Escuelas discriminatorias de orientadas por concepciones de homogeneización pedagógica y cultural, Otros grupos desfavorecidos en su inclusión educativa: niños de zonas rurales, población aborígen, grupos urbano marginales, minorías étnicas o lingüísticas.

Recientemente se está extendiendo la utilización de *Educación Inclusiva*, ya que los marcos normativos vigentes utilizan el concepto de *integración* escolar. A partir de la Ley Federal de Educación se ha comenzado un proceso sistematizado de

promoción de la integración escolar y esto se vio reafirmado mediante el Documento Marco sobre la Educación Especial aprobado por el Consejo Federal de Educación el 16 de diciembre de 1998 en el cual se introducen, analizan y se define el marco político conceptual y organizativo con respecto a la educación de personas con necesidades educativas especiales.

Podemos considerar, no obstante que la Argentina tienen una experiencia importante en integración escolar que no se pueden generalizar ya que las provincias han avanzado en forma dispar en este tema de acuerdo a las experiencias, recursos y trayectoria en el tema.

La política educativa actual tiende a la eliminación de barreras para el aprendizaje a través de las adecuaciones curriculares que es el concepto que guía las prácticas de los aulas integradoras.

Los recursos de apoyo que tiene el sistema educativo argentino provienen de diferentes ámbitos:

1. Apoyos propios de la escuela común: (Equipos de apoyo escolar, maestros recuperadores que atienden alumnos con problemas de aprendizaje del 1° ciclo EGB).
2. Apoyos específicos de la Escuela Especial: (Equipos interdisciplinarios, maestros integradores que acompañan el proceso de integración en todos los niveles del Sistema Educativo Inicial, E.G.B, Polimodal)

No solamente los alumnos con Necesidades Educativas especiales derivados de una discapacidad experimentan barreras de aprendizaje o participación, sino también una franja importante de alumnos provenientes de zonas marginales (pobreza, diferencias culturales, situación de alto riesgo, delincuencia, etc.)

Estas barreras se manifiestan sobre todo en los ciclos donde los contenidos son de mayor complejidad. Ej: E.G.B. (Especialmente 2° y 3° ciclo) y podimodal.

No hay acuerdo respecto a la extensión del concepto de Necesidades Educativas Especiales a otras problemáticas que presentan los alumnos en su escolaridad y que no derivan de una discapacidad específica.

En el avance hacia la educación inclusiva los organismos públicos Nacionales y Provinciales con participación de Comunidades Religiosas llevan adelante Proyectos de Integración Escolar.

Las ONG cumplen un rol muy importante en generar acciones que impulsen proyectos en este sentido.

Los servicios educativos privados recién han comenzado en los últimos años a integrar alumnos con diferentes discapacidades.

Hay que destacar que las Escuelas Católicas Parroquiales desde hace varios años han tenido una mayor apertura a integrar alumnos con distintas discapacidades en especial a niños con Síndrome de Down y han tenido muy buenos resultados.

Los límites que impone el Sistema Educativo para la integración de los alumnos se basan en la posibilidad de acceder al currículum con adecuaciones con diferentes grados de significatividad. Esto depende todavía de las normativas provinciales y de las decisiones de las autoridades de los que dependen los servicios, a pesar de que las políticas nacionales apuntan a la inclusividad. Actualmente hay disposiciones educativas en algunas provincias que exigen matriculación obligatoria de los alumnos integrados en las escuelas especiales a fin de darles los recursos de apoyo. Esta decisión es resistido por los padres y origina conflictos importantes que perjudican la flexibilidad del proceso de integración. Sin duda es un requisito administrativo burocrático que opera como barrera en algunas situaciones.

Las tasas de fracaso escolar son altas debido a la situación socio – económica.
(Se adjunta estadística)

A través de los avances en las políticas de capacitación docente en el marco de la transformación educativa se ha estimulado en la educación general la exclusión ya sea dentro de la educación regular sosteniendo a los alumnos con apoyo como promoviendo en la Educación Especial los procesos de Integración de su población en particular.

Las personas con discapacidad son consideradas dentro de la definición de grupos vulnerables y definiendo los términos de exclusión también has situaciones que las aquejan por igual.

Ejemplificando podemos decir que durante muchos años la Escuela Regular derivó a alumnos con retardo mental leve de dudosa caracterización clínica – pedagógica a las Escuelas de Educación Especial y esos alumnos provenían en su mayoría de zonas marginales.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD:

- a) Las discapacidades en Argentina se definen según la clasificación internacional de la OMS. El concepto de minusválido no es de uso corriente, en todos los ámbitos es el de discapacidad o persona discapacitada, la denominación utilizada.
- b) No existen estadísticas nacionales de personas con discapacidad, si bien en el último censo nacional de 1991 se incluyó un apartado pero no se pudo obtener datos confiables. La estadística que se utiliza proviene de diferentes fuentes: Ministerio de Educación de la Nación, Red de Información, respecto al alumnado con NEE.

Las Provincias y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de los conceptos de Discapacidad tienen datos estadísticos no sistematizados. Para definir políticas se aplica el 7 % al Censo Nacional de población y para las políticas de Desarrollo Social a fin de determinar la población prioritaria de los beneficios de programas sociales, se utiliza el mismo criterio, pero aplicado a la población de NBI (necesidades básicas insatisfechas – se adjunta estadística).

El Ministerio de Trabajo tiene registro de personas con discapacidad para la implementación de programas de capacitación laboral y empleo.

A partir de la efectivización de la Ley de Prestaciones Básicas, se crearán Juntas Evaluadoras para emitir certificados de discapacidad, lo cual permitirá tener un registro de personas con discapacidad en todo el país.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC), pondrá en ejecución una prueba de factibilidad para incorporar al Censo Nacional de Población del año 2000, información sobre personas con discapacidad. Esta Comisión Nacional interviene en este proceso.

Para otorgar las pensiones no contributivas, se utiliza el concepto de *discapacidad más carencia*.

4. POLITICAS PARA AUMENTAR LA INCLUSION EN LA EDUCACION:

En los últimos diez años se han producido significativos avances tanto en la legislación como en las políticas para promover la inclusión.

Respecto a las normas las provincias tenían hasta hace 10 años marcos legales para la integración escolar, pero solamente para personas con discapacidad física (sensorial y motora) pero no para personas con discapacidad mental.

A partir de esta década comienzan a elaborarse programas para la integración de alumnos con retardo mental, lo cual significa modificar requisitos de ingreso al nivel inicial que hasta ese momento requería CI normal. Respecto a la integración a EGB se hace en base a proyectos interinstitucionales (Escuela Común y Escuela Especial que apoya). Esta modalidad no se utiliza en todas las provincias, específicamente se trabaja así en Pcia. de Buenos Aires.

La Ley Federal de Educación a través de sus artículos, propone un sistema educativo abierto y flexible, respecto a la diversidad del alumnado asumiendo la heterogeneidad de los grupos escolares y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

En el año 1997 esta Comisión refuerza el marco conceptual integrador de la Ley a través del Documento “Equiparación de Oportunidades en la Educación de las

Personas con Necesidades Educativas Especiales” y propone como organismo de políticas vinculantes criterios para la escolarización y recomendaciones para la integración escolar tiene como finalidad eliminar actitudes discriminantes de hecho establecidas en la Constitución Nacional y en la Ley de Antidiscriminación

El Documento Marco sobre Educación Especial del Ministerio de Cultura y Educación progresa en la educación inclusiva definiendo a la Educación Especial como un “Sistema de apoyo de la Educación General” promoviendo la integración escolar, la adecuación del currículo común tanto para los alumnos de los servicios educativos especiales como para los integrados.

Se favorece el trabajo conjunto con las familias, a través del compromiso de los padres al proceso de integración y es de mucha significatividad el Art. que se refiere al derecho de los padres a elegir la escuela para sus hijos de acuerdo a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.

Las políticas sociales y educativas tienden al logro de la inclusión y tanto desde el Gobierno como desde las ONGs. Los esfuerzos realizados en este aspecto por las familias refuerzan el avance de las políticas.

Otro logro importante hacia las escuelas inclusivas, es el Programa de Subsidios para las escuelas que integran con un monto de 10.000 dólares para eliminar barreras arquitectónicas y material didáctico (año 1998). Este año se elevó el monto a 20.000 dólares para creación de aulas de recursos y materiales para el alumno integrado. A través del Programa de Ley de Cheques se lleva a cabo este Proyecto.

También cabe recordar, que el Instituto de la Función Pública, ha diseñado un curso a distancia para empleados y profesores de todo el país sobre *Introducción a la Temática de la Discapacidad*, y en la Unidad III se trata el tema de la educación con una orientación claramente integracionista, correspondiéndose con la conceptualización general del tema.

Las Iglesias también desarrollan acciones tendientes a favorecer la inclusión, escuelas judías, religiosas católicas se agrupan y trabajan para el mejoramiento del proceso de integración y empieza a ser una preocupación el tema de la atención de las necesidades educativas especiales en dichas escuelas.

Los esfuerzos empresarios, en ese sentido, son muy escasos, salvo en aquellas situaciones de formación profesional y pasantías que personas con discapacidad realizan en ciertas empresas. La falta de empleo que tiene el país es un obstáculo muy fuerte al que se enfrentan las personas con discapacidad.

La UNESCO a través de la OREALC ha tenido mucha influencia sobre todo en la realización de cursos de formación docente en necesidades educativas especiales en nuestro país y a través del apoyo a proyectos para desarrollar escuelas inclusivas, como así también la participación de esa agencia en congresos, jornadas y otros eventos significativos.

Las Obras Sociales a través del Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, promueve la integración escolar otorgando el pago a los afiliados del apoyo al proceso de integración incluso alumnos discapacitados carenciados también recibirán este beneficio.

En esta Comisión acuden padres disconformes, con la falta de respuesta de algunas administraciones educativas a la integración de sus hijos, sobretodo los problemas se presentan en la permanencia en el 3º ciclo de la EGB, en el cual las adecuaciones curriculares para alumnos con deficiencia mental debe ser muy significativa.

También hay confusión respecto a decisiones sobre la promoción, certificación y acreditación lo cual será una barrera para la consecución de estudios posteriores para alumnos con discapacidad.

Las propuestas de los Documentos y Conferencias Internacionales difundidos por Agencias Internacionales han colaborado en la efectivización de las acciones más importantes en este aspecto.

5. EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS:

Podría agregarse el incentivo de premios nacionales a propuestas de integración escolar organizado por empresas.

El desarrollo de escuelas inclusivas será lento ya que dependerá de múltiples factores como ser: la continuidad de programas de capacitación y de la renovación de los diseños curriculares de la formación docente tanto común como especial.

Es de suma importancia unir esfuerzos entre los Gobiernos y las Agencias Internacionales para este fin ya sea enmarcando económicamente programas y dando

Se han encarado varias vías de creación de escuelas inclusivas.

- Mejorando en general la calidad educativa de las escuelas, a través de distintas medidas que hacen al proceso de Transformación Educativa, como ya se ha mencionado en párrafo anteriores.
- A través de producir acuerdos nacionales sobre políticas que contemplan la situación de poblaciones en riesgo educativo (ruralidad, aborígenes, necesidades educativas especiales, etc.). Cabe mencionar los Acuerdos Marco del Consejo Federal de Cultura y Educación A 15 de Lenguas, donde se contempla la implementación de la alfabetización inicial en lengua materna para los hablantes que no tienen al español como primera lengua, y el A 19 sobre alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- También se han producido desarrollo curriculares a través de documentación específica, por ej.: adecuaciones curriculares, español como segunda lengua, módulos para el tratamiento de situaciones de diversidad y su valoración, etc.
- A través de la incorporación del tratamiento de la temática de la atención a la diversidad en la formación de grado de todos los docentes, y en los cursos de capacitación de muchos de los que están en servicio.
- Con los aprendizajes y contenidos curriculares específicos en el área de Formación Ética y Ciudadana, y como contenidos transversales vinculados a la convivencia, el respeto por los derechos humanos y la valoración de la diversidad. Se han editado materiales de desarrollo curricular desde el área de programas Transversales. Se ha realizado gestiones con la ONCE de España para financiar uno de estos materiales (libro de cuentos para niños de NI y EGB) en edición Braille.
- Hay una política activa para la promoción, a través de programas compensatorios de aquellos proyectos educativos institucionales que se proponen la integración y/o a la formación profesional de alumnos con discapacidad.
- Se han lanzado varios programas nacionales y provinciales para la detección, el seguimiento y sostén de poblaciones de riesgo educativo, algunos de estos programas incluyen la participación de los recursos de la educación especial.
- La mayoría de las provincias tienen normativa o legislación propia de integración escolar, que se cumple muy desigualmente.
- Está planificada la realización de reuniones regionales para la coordinación de recursos y apoyos en ese nivel.

Es de señalar que la crisis económica, reflejada en el sistema educativo repercute fuertemente en las posibilidades de las provincias de brindar los recursos humanos y materiales necesarios para la promoción de políticas globales y sistemáticas de inclusión.

7. DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS EN APOYO A LA INCLUSION

Se ha incluido contenidos relativos al tratamiento y valoración de la diversidad y la atención de las necesidades educativas especiales en los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de todos los niveles. Actualmente se están produciendo los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente en Enseñanza Especial, que incluyen un importante porcentaje de formación común con los maestros de EGB y Ni. Se incluyen contenidos procedimentales y actitudinales y prácticas para el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Dichas prácticas están contempladas tanto en instituciones comunes inclusivas, como en escuelas especiales.

La mayoría de las provincias del país ha realizado programas de capacitación sobre temas de educación especial, que han realizado conjuntamente docentes de

escuelas comunes y especiales. Estas provincias han declarado que este es un área de atención prioritaria.

Tanto el Acuerdo Marco como los materiales de desarrollo curricular enfatizan la necesidad de funcionamiento intersectorial para la atención de la diversidad.

Los progresos en la enseñanza media son todavía muy recientes, ya que está sufriendo un proceso de transformación intenso (duración, estructura, modalidades, currículum, gestión, etc.). Es un nivel que tradicionalmente ha sido selectivo, y en sus dos primeros años (según el esquema anterior) se produce la más importante tasa de deserción y repetición, a nivel nacional (en algunas provincias se produce en el nivel primario). Algunas disposiciones de la nueva estructura, tanto de la EGB 3 como del Polimodal deberían contribuir positivamente a posibilitar la inclusión:

- Currículos comunes, con adaptaciones curriculares.
- Creación de la figura del orientador, como parte de la estructura funcional permanente.
Algunas provincias han organizado la capacitación de recursos humanos que tenían otras funciones para cubrir estos cargos.
- Cambios en los criterios de evaluación, y programas para la recuperación permanente de los aprendizajes.

La participación en la enseñanza media como superior ha sido hasta ahora librada a la capacidad individual de los propios discapacitados, sus familiares y alguna ONG que los apoyan. Las disposiciones del Acuerdo Marco A19 comprometen a los estados provinciales a extender los apoyos de la educación especial a estos niveles superiores, aunque su implementación será necesariamente gradual.

Generalmente las ONG de personas con discapacidad han contribuido en gran medida a promover la equiparación de oportunidades en la educación de las personas con N.E.E. exigiendo legislación acerca de sus derechos, participando en eventos nacionales y extranjeros, favoreciendo la organización de jornadas y congresos, cursos de capacitación y apoyando todas las iniciativas que desde el área educativa o desde organismos tiendan a favorecer la inclusión.

Consideramos que las agencias internacionales deberían dar más apoyo a la participación de los padres y a las acciones que ellos realizan.

Los grupos de padres de personas con discapacidad (en menor medida las agrupaciones de sordos) han participado en forma conjunta cuando se trata de defender derechos a la educación, aunque hay que reconocer que algunos grupos como los padres de niños con Síndrome de Down, ejercen mayor presión.

Se han utilizado las vías judiciales excepcionalmente ya que se ha tratado de que se respete el derecho a elegir de los padres y de los jóvenes, no siempre con el éxito deseado. Esto depende de la actitud y compromiso de las autoridades del área educativa no siempre dispuesta a cumplir las normativas vigentes.

8. INTERVENCIONES INCLUSIVAS Y LA EDUCACION EN LA PRIMERA INFANCIA

En el nivel inicial es donde se ha encontrado mayor apertura a la inclusión de alumnos con N.E.E., no obstante aún los docentes no tienen en su formación el tema de la integración, éste ha sido incluido recientemente en los diseños curriculares.

La Ley Federal de Educación determina los objetivos en la educación inicial prevenir y atender desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas en otras instituciones comunitarias.

Es decir le da tanto a la educación como a otros organismos del Estado la responsabilidad de atender a la primera infancia y sobretodo a la de alto riesgo.

El área educativa también se obliga a concertar acciones para organizar planes asistenciales específicos para los niños atendidos en Educación Inicial (0-5 años) pertenecientes a familias con NBI, necesidades básicas insatisfechas, especialmente para aquellos que estén en Educación Especial desde la etapa de la estimulación temprana.

Organismos internacionales colaboran en la administración de los fondos para la ejecución de programas PNUD que tienden a poner en marcha el Sistema Unico de Prestaciones Básicas, eliminación de barreras, capacitación laboral.

Se deberían promover en los países en vías de desarrollo programas que apunten a la detección temprana y más aún determinar todos los esfuerzos financieros posibles para los programas de prevención.

No podemos decir que los servicios estatales sobretodo en materia de salud satisfacen las necesidades de la gente ya que los servicios tanto de salud como de educación se concentran en forma dispar en el país, las grandes ciudades gozan de mayores y mejores servicios, igualmente hay grandes diferencias entre las provincias que dependen de sus posibilidades económicas.

9. LA INCLUSION DE JOVENES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACION SECUNDARIA Y SUPERIOR Y EN INICIATIVAS DE EMPLEO

La formación profesional general esta subiendo una transformación similar por su profundidad y alcances a la descrita para la enseñanza media. Todavía no se han formulado todos los Trayectos Técnico Profesionales (es decir los currículos comunes básicos) que servirían de parámetro para las adaptaciones curriculares.

La actualidad de la formación profesional, salvo la brindada por algunas ONG, es muy limitada y no prepara realmente para la vida ni para el trabajo en ámbitos

sociales comunes, y por supuesto aislada de las exigencias del mercado laboral. En algunos casos esta formación profesional se prolonga casi indefinidamente, para evitar que el alumno quede excluido de todo circuito de contacto social, produciendo una profunda distorsión del circuito formativo. Una amplia mayoría de los egresados de las escuelas de formación profesional sólo tiene acceso a trabajos en talleres protegidos. Hay algunas ONG que se han ocupado de la colocación selectiva en áreas competitivas, con excelentes resultados, pero su acción es todavía muy limitada, tanto por el número de casos que pueden abarcar, como por las patologías comprometidas.

La formación de recursos humanos en esta área está limitado a las ONG.

El sector estatal está todavía muy atado a realidades ya perimidas de formación profesional.

En la actualidad, la Comisión de Educación de esta Comisión Nacional Asesora, está trabajando un equipo con representantes de varios ministerios nacionales y ONG, elaborando un marco para la formación profesional de las personas con discapacidad, a fin de promover una reorientación de las ofertas de formación profesional tendiente a lograr nuevas estrategias de formación que mejoren la situación de acceso al mundo del trabajo de las personas con discapacidad.

La Comisión Nacional Asesora y la Federación Argentina lleva adelante el PRONILAD Programa Nacional de Inserción Laboral para personas con Discapacidad.

Se lleva adelante la transformación de los Talleres Protegidos en dos fases: 1º Fase: Consolidar una red de Talleres Protegidos de Producción y una 2º Fase: Reconversión de Talleres Protegidos de Producción.

La 2º Fase está a cargo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. El financiamiento se otorga a través del Comité Coordinador de Programas para Personas con Discapacidad de la Ley de Cheques.

La discriminación para el acceso al mercado laboral es muy marcada, tanto por cuestiones históricas como por la crisis de desempleo que produce sobreexigencia de los empleadores respecto de la capacitación de los candidatos a los puestos de trabajo, situación que afecta a todos, pero muy especialmente a aquellos que más dificultades tienen con su formación.

La discriminación para el acceso al mercado laboral es muy marcada, tanto por cuestiones históricas como por la crisis de desempleo que produce sobreexigencia de los empleadores respecto de la capacitación de los candidatos a los puestos de trabajo, situación que afecta a todos, pero muy especialmente a aquellos que más dificultades tienen con su formación.

En estos últimos tiempos se ha puesto de manifiesto un marcado interés en el tema de la inclusión de personas con discapacidad en el nivel Superior y Universitario. A esta Comisión llegan consultas sobre casos de discriminación en esos niveles educativos y desde el Comité de educación se asesora e incluso ha intervenido ante autoridades judiciales que requieran informes técnicos para acciones legales.

Tal es así que el tema está instalado en Congresos y Jornadas y como esta Comisión tiene convenios con distintas universidades de todo el país se tratan todos los temas referidos a las personas con discapacidad, barreras arquitectónicas, promoción social, laboral, inclusión, aspectos legales, etc.

Los sindicatos y las ONG de y para discapacitados organizan Programas de Integración social: encuentros culturales, deportivos, de teatro, campamentos, concursos literarios, etc.

A través de los Servicios de Promoción Social de los Municipios se promueven acciones de participación comunitaria.

Respecto al ámbito laboral el Servicio de Intermediación Laboral es el encargado de la detección de oportunidades de empleo.

La inclusión de alumnos con discapacidad en los distintos ámbitos

La inclusión de alumnos con discapacidad en relación con otros grupos marginales encuentra mejores condiciones para su aceptación en los diferentes contextos.

10. CONCLUSION: PROCESO Y ANTICIPACION

En la última década se ha tratado desde las políticas de favorecer las prácticas inclusivas.

En las provincias ha habido un progreso importante respecto a sus políticas en este aspecto y las reuniones, jornadas interprovinciales han promovido acciones conjuntas o han suscitado otras como aprendizaje a través de las experiencias compartidas.

Las actitudes, la cultura y los prejuicios son las barreras más importantes para el logro de la inclusión de las personas con discapacidad, para superar la sensibilización constante de la comunidad y la decisión de efectivizar las leyes existentes serán las estrategias más efectivas para evitar las barreras. Las agencias internacionales deben tener un rol fundamental para promover la inclusión sustentando en diferentes aspectos las iniciativas de los países que hacen serios intentos al respecto.

Esta Comisión Nacional Asesora tiene conocimiento que grupos de padres han recurrido a organismos internacionales para apelar por encontrar barreras a la inclusión de sus hijos. Este dato es importante para considerar como brindar el apoyo a estas necesidades que expresan ante los organismos internacionales.

CIPPEC

IMPLEMENTANDO POLITICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO

SEMINARIO DIARIO LA NACION

EDUCACION PARA TODOS

HACIA UNA PLENA INTEGRACIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD

RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA CON LOS ASISTENTES

Durante el mes de junio, el diario La Nación organizó un seminario con el título "Educación para todos. Hacia una plena integración de la persona con discapacidad". El mismo contó con la participación de la Fundación Diario La Nación, FORO PRO (Foro Permanente para la promoción y Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad), FENDIM (Federación Argentina de Entidades pro Atención a las personas con Discapacidad Intelectual) y CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento).

Durante el encuentro, se entregó a los asistentes -alrededor de 80 personas- un cuestionario con el objeto de ampliar y actualizar la visión de la problemática de la integración de la persona con discapacidad en nuestro país. El interés principal del cuestionario está dado por la cualidad de los asistentes al evento, la mayoría de los cuales conoce en grados relativamente altos el tema, ya que sea porque se trata de profesionales vinculados a la temática o porque tienen relaciones estrechas con personas discapacitadas (por ejemplo padres o hermanos de discapacitados). A través de los resultados del cuestionario podemos conocer parte de la experiencia personal y de trabajo de quienes se vinculan con la temática desde distintas organizaciones y tareas profesionales. Así mismo, cabe aclarar que los resultados del presente cuestionario no deben ser considerados como una muestra representativa de la opinión referida a este tema en toda la sociedad y aún en el campo de los especialistas de la problemática, ya que el Seminario contó con una convocatoria específica, no necesariamente representativa de las personas e instituciones que tratan el tema de la integración de los niños y niñas discapacitados en el sistema educativo.

El cuestionario tenía por objeto ampliar y actualizar la visión de la problemática de la Educación en la temática de la integración de personas discapacitadas al sistema educativo de nuestro país. Sobre la base de las experiencias expresadas por los panelistas y las respuestas recogidas en las encuestas es que podremos acrecentar nuestro conocimiento y difundir las experiencias de los entrevistados, para que se tomen en cuenta en el diseño de las políticas que involucran a las personas con discapacidad y todos aquellos involucrados en el tema.

Los cuestionarios, cuyos resultados aquí presentamos, fueron contestados por 61 asistentes a la conferencia. A la misma asistieron docentes de escuelas comunes, docentes en escuelas especiales, profesionales vinculados a la educación especial, madres o padres de niños con discapacidad, etc.

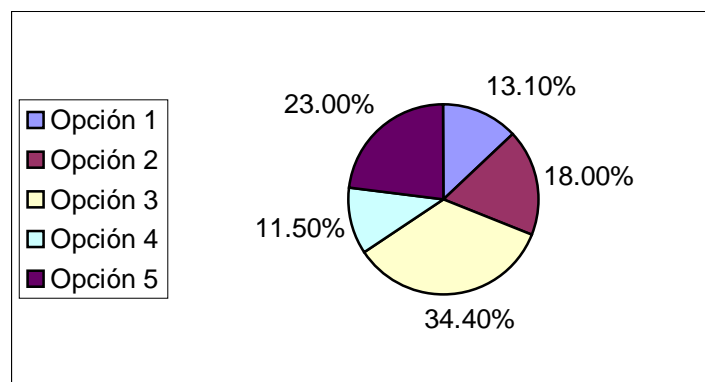
Relación personal con la problemática

La primera pregunta del cuestionario fue realizada con el doble objetivo de: en primer lugar, tener algún indicador del grado de experiencia y conocimiento relativo a la problemática de la integración en el sistema educativo de los niños con discapacidad, para mostrar más claramente el universo que representa la muestra. Y, en segundo término, la pregunta es útil para cruzar los resultados de las demás preguntas con este indicador, observando cómo cambian las opiniones y las percepciones para tratar las necesidades especiales dentro del sistema educativo. Este cruce enriquecerá nuestro

conocimiento acerca de las percepciones de las personas involucradas en el tema, agrupadas en las categorías mencionadas más abajo.

Como podemos ver en el cuadro la variedad de opciones fue equitativa, es decir que asistieron a la conferencia una amplia gama de personas interesadas, por distintos motivos, en la temática. Mayormente asistieron profesionales vinculados a la educación especial, siendo el 34% del total. El segundo porcentaje de asistentes correspondió a la categoría "Otros". Dentro de la misma, podemos encontrar a hermanos, hermanas, tíos, abuelos, estudiantes e investigadores. El 18% de los asistentes fueron docentes de escuelas especiales, el 13.1% correspondió a la categoría docentes de escuelas comunes, el 11.5% fueron madres o padres de chicos con necesidades especiales y el 23% restante estuvo compuesto por asistentes que correspondía a la categoría "Otros", cuya composición explicamos más arriba.

Gráfico 1 - Relación personal con la problemática convocante



Opción 1: Docente en escuelas comunes

Opción 2: Docente en escuelas especiales

Opción 3: Profesional vinculado a la educación especial

Opción 4: Soy madre/padre de un chico/a con necesidades especiales

Otros: Dentro de esta opción encontramos a estudiantes universitarios y terciarios, parientes (hermanos, tíos, abuelos, etc.), interesados en la problemática, discapacitados, funcionarios públicos.

Valoración y apoyo de la educación especial en las distintas jurisdicciones

La primer pregunta tenía por objetivo determinar en qué medida los encuestados creían que la educación especial es valorada y apoyada en el Estado Nacional a través del Ministerio de Educación, la Ciudad de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y otras jurisdicciones (de las que el encuestado tuviera conocimiento). tomando a 1 como el menor puntaje recibido en cada categoría y el 4 como el mayor, los resultados fueron los siguientes: en el Ministerio de Educación Nacional y en la Ciudad de Buenos Aires, el promedio obtenido fue de 1,8 puntos. La Provincia de Buenos Aires obtuvo un 1,5 y las demás jurisdicciones fueron calificadas con un 1,6. Si tomamos en cuenta que la calificación más alta era de 4 puntos, podemos ver que las notas recibidas fueron muy

por debajo de la media. Esto indica una escasa valoración acerca del apoyo, tanto en el ámbito nacional como provincial, destinado a la educación especial.

Medida de valor y apoyo a la educación especial en distintos niveles jurisdiccionales

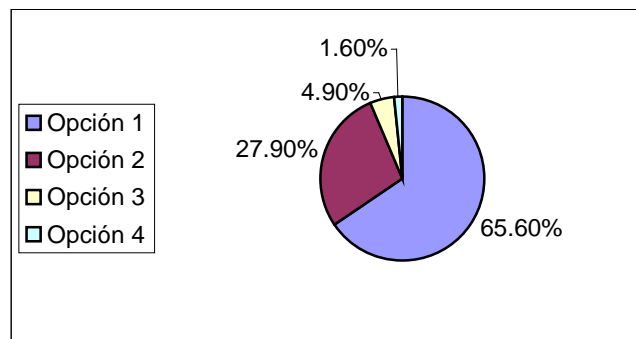
Desde el Ministerio de Educación	1,8 %
En la Ciudad de Buenos Aires	1,8 %
En la Provincia de Buenos Aires	1,5 %
En otro jurisdicción que conozco	1,6 %

- 1= Muy Baja Medida
- 2= Baja Medida
- 3= Alta Medida
- 4= Muy Alta Medida

Educación e integración

En esta pregunta se indagó a cerca de cuál se consideraba el medio más apropiado para tratar las necesidades especiales dentro del sistema educativo. El 65% de los asistentes opinó que la mejor manera de hacerlo era mediante la incorporación de los niños discapacitados a las escuelas comunes, mientras que el 28% consideró que su incorporación a las escuelas comunes era necesaria, pero generando aulas o espacios destinados integralmente a la educación especial dentro de las escuelas comunes. Sólo el 4,9% del total de los encuestados optó por la opción de propiciar instituciones específicas para atender las necesidades especiales dentro del sistema educativo, lo cual evidencia que la comunidad educativa es conciente de la importancia de la integración en un único sistema que abarque a todos los niños y adolescentes.

Gráfico 2 - Medio más apropiado para tratar las necesidades especiales dentro del sistema educativo



Opción 1: Buscar, siempre que sea posible, integrar a los/as chicos/as con necesidades especiales de escuelas comunes

Opción 2: Propiciar instituciones específicas para atender las necesidades especiales

Opción 3: Generar aulas o espacios destinados integralmente a la educación especial dentro de las escuelas comunes

Atención a niños y niñas con necesidades especiales

En esta pregunta se intentó conocer cómo es la atención destinada a los/as niños/as con necesidades educativas especiales en las distintas instituciones, de acuerdo con el conocimiento y la experiencia personal del encuestado. Es significativo notar que la calificación en ningún caso fue muy mala o mala, como podría haberse esperado si se toman en cuentas las respuestas acerca del grado de discriminación en la sociedad y en las escuelas, así como las respuestas que tenían en cuenta los problemas y urgencias en el ámbito político y social de la integración escolar.

Las percepciones respecto de la problemática de la discriminación y de las necesidades y urgencias de los discapacitados tienen peores calificaciones que esta pregunta, en la que se toma en cuenta el trato que reciben los niños discapacitados en las distintas instituciones. Las respuestas variaron de la siguiente manera: en las escuelas públicas y privadas comunes, la atención ofrecida a los/as niños y niñas con discapacidad fue calificada como regular. Esta respuesta se repitió en el caso de las escuelas públicas especiales. La atención recibida en las escuelas privadas especiales recibió la calificación buena.

Como dijimos anteriormente, cruzamos esta pregunta acerca de la atención que rigen los niños discapacitados en las distintas instituciones con la primer pregunta, que consideraba la experiencia personal con la temática. Los resultados de estos cruces fueron los siguientes:

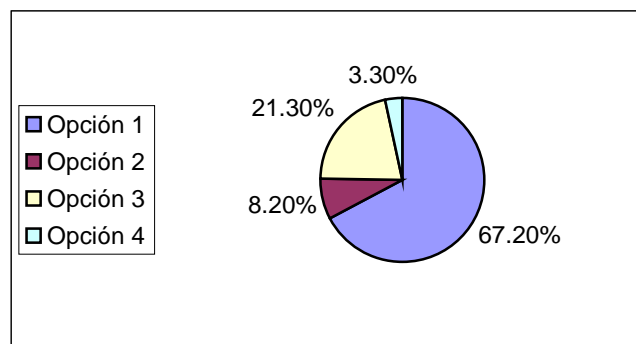
- 4 El 75% de los docentes de escuelas comunes considera que la atención es mala, mientras que el 25% cree que es regular
- 4 El 55,5% de los docentes de escuelas especiales cree que la atención de los niños discapacitados en escuelas comunes es regular, mientras que el 22,2% cree que es mala y otro 22,2% considera que es buena.
- 4 El 46,7% de los profesionales vinculados a la educación especial consideran que la atención es regular, mientras que un 33,3% cree que es mala y el 20% cree que es buena
- 4 El 75% de los padres creen que la atención de los niños discapacitados en las escuelas públicas comunes es regular, y el 25% cree que es mala.

Grado de discriminación en las escuelas

En este caso se preguntó acerca del grado de discriminación que existe en las escuelas respecto de las personas discapacitadas. El 54% de los encuestados respondieron que existe discriminación en un alto grado. El 25% cree que se discrimina en un bajo grado

y el 15% opinó que la discriminación se daba en un muy alto grado. El mayor porcentaje de las respuestas se ubicó entre las categorías de alto y muy alto grado de discriminación (aproximadamente el 69% del total de respuestas) y el 25% en la de bajo grado. Es llamativo que las respuestas correspondieran a estas categorías porque indican que está instalada la percepción que en nuestra sociedad se discrimina en alta medida a las personas discapacitadas. Apenas el 8% de las respuestas se ubicaron en la categoría de muy bajo grado de discriminación.

Gráfico 3 - Grado de discriminación de las personas discapacitadas dentro del sistema educativo



- Opción 1: alto grado
- Opción 2: bajo grado
- Opción 3: muy alto grado
- Opción 4: no sabe/no contesta

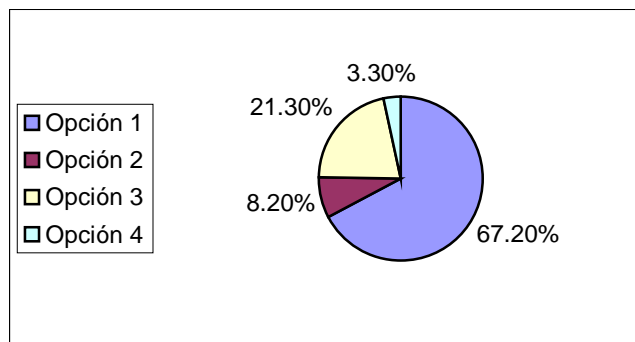
Grado de discriminación en la sociedad

Esta pregunta tenía como objetivo determinar cuál es el grado de discriminación existente en la sociedad respecto de las personas discapacitadas. El 63% de los encuestados respondió que se discrimina en alto grado a las personas discapacitadas, el 21% cree que se discrimina en un muy alto grado. Sólo el 8% respondió que la discriminación se da en bajo grado.

Es significativo notar que el 84% de los encuestados haya respondido que el grado de discriminación sea de un alto o muy alto grado, lo que se condice con las respuestas recogidas en la pregunta acerca de los problemas y urgencias en el ámbito político y social de la integración escolar, entre cuyas respuestas encontramos que un problema fundamental es el de la ignorancia respecto del tema de discapacidad, lo que dificulta la aceptación e integración del discapacitado. En cuanto a la valoración y apoyo al problema de la discapacidad en los distintos niveles jurisdiccionales, las respuestas habían sido que el apoyo era bajo o muy bajo, lo que reforzaría las respuestas recogidas acerca del grado de discriminación existente, que se considera como alto o muy alto. Acerca de los problemas y urgencias en el ámbito político y social de la integración escolar, se hizo un fuerte hincapié en el problema de la ignorancia respecto del tema de la discapacidad, lo que dificulta la aceptación e integración del discapacitado. Por otra

parte, cuando se les preguntó a los encuestados acerca del grado de consideración que la educación especial no era debidamente valorada y apoyada. Ambas respuestas estaría en concordancia con las respuestas recogidas acerca del grado de discriminación, que señalan que está instalada la percepción que existe un alto nivel de discriminación de los discapacitados en la sociedad.

Gráfico 4 - Grado de discriminación de las personas discapacitadas dentro de la sociedad



- Opción 1: alto grado
- Opción 2: bajo grado
- Opción 3: muy alto grado
- Opción 4: no sabe/no contesta

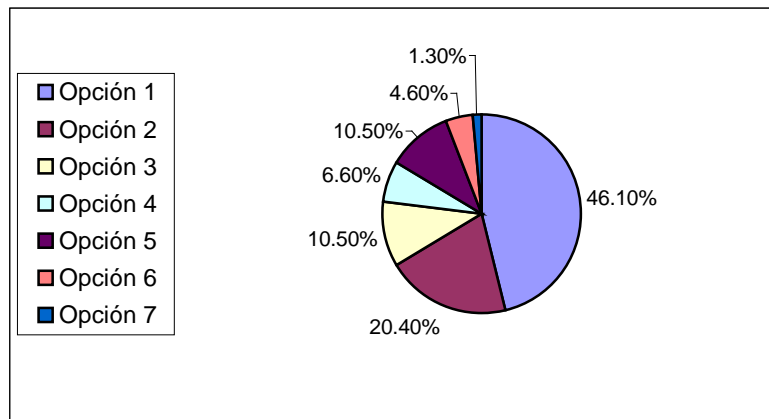
Problemas fundamentales para la integración

En escuelas públicas comunes

Dado que está instalada la percepción que existen trabas para la integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas públicas comunes, en esta pregunta se trató de identificar cuáles eran estas trabas. Para facilitar el entendimiento de las respuestas, se las representó en dos gráficos. El primero agrupa las respuestas por opciones y las clasifica de acuerdo con la importancia que tiene respecto del problema de la integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas públicas comunes. El segundo gráfico agrupa las respuestas de acuerdo al porcentaje que representan sobre el total de respuestas recibidas.

De acuerdo con las respuestas recogidas en la encuesta, la deficiente formación y capacitación de los docentes se considera la principal traba para lograr la integración de los niños y niñas discapacitados en las escuelas públicas comunes. Le sigue en importancia la traba que representa la falta de equipos profesionales y gabinetes. Las demás opciones están muy cerca del cero, es decir que se consideran como poco relevantes, o en todo caso, no son significativas a la hora de determinar qué impide la integración de los niños y niñas discapacitados.

Gráfico 5 - Porcentaje de respuestas afirmativas respecto de los problemas fundamentales para la integración de los discapacitados al sistema educativo. Escuelas públicas



Al cruzar la pregunta acerca de cuáles se cree que son los problemas fundamentales en la integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas públicas comunes con la primer pregunta, que indicaba la experiencia personal con la temática, obtuvimos los siguientes resultados:

Problema de la escasa formación y capacitación de los docentes de educación común: el 57,1% de los docentes en escuelas comunes consideró que era importante, así como el 70% de los docentes en escuelas especiales. Los padres consideraron que este punto era muy importante a la hora de significar un problema a la integración de los alumnos con necesidades especiales a las escuelas públicas comunes. Los profesionales vinculados a la educación especial coincidieron con los maestros, y consideraron que este punto era simplemente importante.

Respecto del punto de la falta de equipos profesionales y gabinetes, sólo los docentes en escuelas comunes lo consideraron como un importante punto a la hora de ser una traba para la integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas públicas comunes; los docentes en escuelas especiales, los profesionales vinculados a la educación especial y los padres de niños discapacitados creyeron que este era un punto no importante.

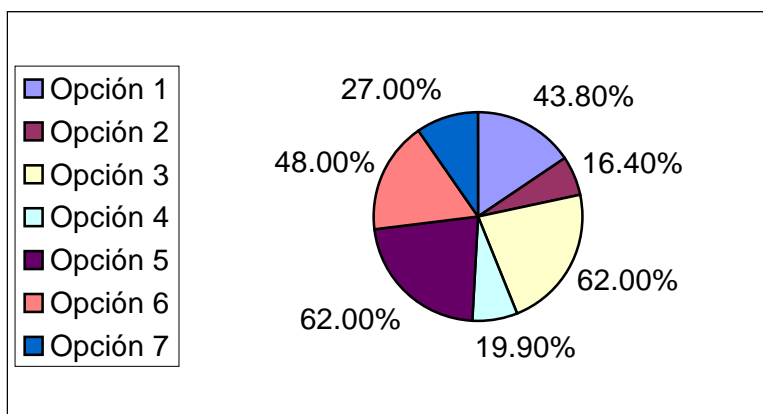
Finalmente, los temas que no se consideraron como importantes a la hora de significar una traba para la integración de los niños discapacitados fueron: las urgencias sociales y económicas de las escuelas, la renuencia de las autoridades de la escuela con referencia la temática, la resistencia de las propias escuelas especiales a la integración en escuelas comunes ni las dificultades de trabajo con los padres y la continuidad en el hogar de lo realizado.

En escuelas privadas comunes

Dado que está instalada la percepción que existen trabas para la integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas, también se tomaron en cuenta las escuelas privadas comunes y, al igual que en el caso de las escuelas públicas, se trató de identificar cuáles eran estas trabas. Para facilitar el entendimiento de las respuestas, se las representó en dos gráficos. El primero agrupa las respuestas por opciones y las clasifica de acuerdo con la importancia que tiene respecto del problema de la integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas públicas comunes. El segundo gráfico agrupa las respuestas de acuerdo al porcentaje que representan sobre el total de respuestas recibidas.

Básicamente, las trabas para la integración de los alumnos con necesidades especiales en las escuelas privadas comunes coinciden con los resultados obtenidos en el caso de las escuelas públicas comunes. Sólo hay pequeñas diferencias. La principal radica en que en el caso de las escuelas privadas se considera una traba importante la renuencia de las autoridades de la escuela con referencia a la temática. Otra diferencia es que en este caso las urgencias sociales y económicas no se consideran tan relevantes como en el caso de las escuelas públicas.

Gráfico 6 - Porcentaje de respuestas afirmativas respecto de los problemas fundamentales para la integración de los discapacitados al sistema educativo. Escuelas privadas



Opción 1: La escasa formación y capacitación de los docentes de educación común

Opción 2: La falta de equipos profesionales y gabinetes

Opción 3: Las urgencias sociales y económicas de las escuelas

Opción 4: La renuencia de las autoridades de la escuela con referencia a la temática

Opción 5: La resistencia de las propias escuelas especiales a la integración en escuelas comunes

Opción 6: Las dificultades en el trabajo con los padres y la continuidad en el hogar de lo realizado en la escuela

Opción 7: Otros

Respecto de los problemas de integración de los niños discapacitados en escuelas privadas comunes, al cruzarlo con la experiencia personal con la temática, obtuvimos los siguientes resultados:

La problemática de la escasa formación y capacitación de los docentes es el primer problema que los entrevistados señalan como importante o muy importante, coincidiendo con el caso de las escuelas públicas comunes. Los resultados fueron los siguientes: El 50% de los docentes es una importante traba para la integración de los niños discapacitados. El 55,6% de los docentes de escuelas especiales coincidieron con la respuesta ofrecida por los docentes de las escuelas comunes, así como los profesionales vinculados a la educación especial. Los padres (50%) creyeron que era una traba muy importante.

Llamativamente, el resto de los puntos no obtuvieron altos porcentajes de respuestas afirmativas, es decir que se distribuyeron en proporciones semejantes, y sobre todo bajas, entre el resto de las problemáticas.

Principales problemas y urgencias en el ámbito político y social de la integración escolar

Esta fue la única pregunta abierta de todo el cuestionario. El objetivo de esta pregunta era recoger las opiniones acerca de cuáles se consideran que son los problemas y urgencias en el ámbito político y social de la integración escolar de las personas con discapacidad. Las opciones recogidas, ordenadas por la frecuencia con la que aparecieron, fueron las siguientes:

- a) La ignorancia respecto del tema de discapacidad, que dificulta la aceptación e integración del discapacitado: los docentes y los alumnos muchas veces discriminan porque no tienen una formación respecto qué significa la discapacidad. Esto también es visto como un problema de la sociedad en general.
- b) Deficiencias edilicias: las escuelas no están condicionadas para cubrir las necesidades especiales de los discapacitados, por ejemplo en cuanto al tema de la movilidad, lo que dificulta aún más su integración.
- c) La cuestión de la doble matriculación exigida por parte de educación especial.
- d) Falta de cobertura, por parte de las obras sociales, de la educación especial que los niños precisan.
- e) Falta de una política estatal clara sobre educación especial: falta una política unificada desde el Ministerio de Educación y a escala jurisdiccional. Faltan leyes que regulen el tema y falla la implementación de las leyes existentes.

VIDA INDEPENDIENTE

Entre el 24 y el 26 de abril pasados se celebró en Tenerife un histórico Congreso sobre Vida Independiente en el que los pioneros y activistas de este movimiento reunieron a más de cuatrocientos participantes de Europa, EE.UU., México y Argentina.

Uno de los principales resultados del congreso fue el Manifiesto de Tenerife, un documento exhaustivo en el que se recoge la importancia de la Vida Independiente, y se solicita a los gobiernos de la UE, a la Comisión Europea y a las instituciones europeas que respalden su desarrollo en Europa. La declaración constituyó la culminación del congreso, y en su elaboración participaron un gran número de los delegados.

Manifiesto de Tenerife

Promovamos la Vida Independiente

Acabemos con la discriminación hacia las personas con discapacidad

Nosotros, los 400 participantes de varios países europeos reunidos en el primer Congreso Europeo sobre Vida Independiente, celebrado en Tenerife en el marco de 2003 como Año Europeo de la Discapacidad, requerimos que el Gobierno Insular de Tenerife, el Gobierno de Canarias y el Gobierno de España, tomen las riendas y aboguen por la aplicación de este Manifiesto en la política de la Unión Europea, específicamente en el trabajo sobre la Directiva de No Discriminación hacia las Personas con Discapacidad y el Plan de Acción Europeo de Personas con Discapacidad.

PRINCIPIOS DE VIDA INDEPENDIENTE

Nosotros, las personas con discapacidad, debemos contar con los medios para responsabilizarnos de nuestra propia vida y acciones, al igual que las personas sin discapacidad. La mayor parte de los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad no son médicos, sino sociales, económicos y políticos.

Tras una historia de marginación y exclusión, las personas con discapacidad demandamos AHORA, el derecho a elegir cómo vivir nuestras vidas en esta sociedad. Demandamos las mismas oportunidades y capacidad de elección, así como el mismo grado de control y orientación sobre nuestra vida diaria, hechos que las personas sin discapacidad tienen garantizados.

Nuestra participación plena e igualitaria en la sociedad, nos permitirá alcanzar las máximas posibilidades como seres humanos y de esta manera, contribuir a la vida social y económica de nuestra comunidad. Históricamente ésta participación nos ha sido negada.

Las personas con discapacidad deben ser apreciadas como expertos en sus propias vidas. Como tales, tenemos el derecho y la responsabilidad de hablar en nuestro

nombre. En este sentido, las personas con discapacidad necesitan dirigir sus propias organizaciones.

La Vida Independiente es un derecho humano fundamental para todas las personas con discapacidad, independientemente de la naturaleza y alcance de su deficiencia. Se incluye aquí a las personas con problemas de aprendizaje, usuarios y supervivientes de los sistemas de salud mental, niños con discapacidad y personas mayores. Toda vida y su diversidad debe ser valorada. Todo ser humano debe tener el derecho de elección en los temas que afecten a su vida.

Afirmamos

Las necesidades de las personas con discapacidad deben tenerse en cuenta en todas las actividades del sector público tales como la planificación de infraestructuras, la educación, el transporte, las medidas de empleo y otros servicios a través del Diseño para Todos o Universal y el Diseño Inclusivo. La aplicación y diseño de los servicios debe seguir los principios de Vida Independiente y centrarse en las necesidades individuales de cada personal.

Las personas con discapacidad deben tener control sobre los servicios relacionados con la discapacidad y la vida independiente. Estos servicios incluyen la financiación pública, defensa de derechos, formación y apoyo, para quienes no puedan o no quieran tener el control completo de sus vidas.

Es inaceptable que los ciudadanos europeos con discapacidad, sean reclusos en instituciones por falta de alternativas adecuadas de vida independiente en su comunidad.

Subrayamos que los servicios de apoyo de Vida Independiente, son esenciales para que las personas con discapacidad puedan disfrutar de sus libertades básicas y deben ser financiadas por todos los Gobiernos. Nosotros, personas con discapacidad de toda Europa, no aceptamos limitaciones en la financiación de nuestras libertades básicas, Si fuese necesario, estamos dispuestos a debatir en profundidad las tradicionales argumentaciones sobre la escasez de recursos.

Unión Europea

Instamos a la Unión Europea (UE) a que continúe ampliando las políticas de derechos humanos para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, a través de la libertad de elección y una mayor calidad de los servicios.

Condenamos cualquier tipo de segregación e institucionalización como violaciones de nuestros derechos humanos. Los Gobiernos deben aplicar y reforzar la legislación que protege los derechos humanos y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Instamos a la UE a que adopte medidas que garanticen y den prioridad a las soluciones basadas en la integración en la comunidad, ante otras basadas en la institucionalización, en el ámbito de los servicios de apoyo para las personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad deben tener la opción de convertir los servicios de apoyo relacionados con la discapacidad que se reciben en especie hoy en día, en el montante equivalente de pago directo.

De acuerdo con el Tratado de Roma, demandamos que los Gobiernos de la UE adopten un nivel mínimo de pago directo, destinado a servicios de asistencia personal en todos los países de la UE, con el fin de promover la libertad de movimiento. Además, las necesidades de las personas con discapacidad deben ser íntegramente tenidas en consideración en la promoción de estándares de interoperabilidad de bienes y servicios entre Estados.

Requerimos a la UE que exija que los gobiernos financien el desarrollo y apoyo de organizaciones dirigidas y gestionadas por personas con discapacidad a fin de promover la Vida Independiente.

Demandamos finalmente que la UE adopte las medidas necesarias para prevenir la discriminación de las personas con discapacidad en futuros avances de la genética, la ciencia y la tecnología.

Arona, Tenerife

26 de abril de 2003

LOS NUEVOS PARADIGMAS DE LA EDUCACION ESPECIAL, SU APLICACION EN EL CASO DEL D. F. EN MEXICO

ELISEO GUAJARDO RAMOS

MEXICO, D.F.

SEPTIEMBRE, 1998

VERSION PRELIMINAR

INTRODUCCION

El sistema mexicano de educación básica, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de (SEP, 1992), está federalizado. Esto implica, que cada uno de los 31 estados de la república se hacen cargo de la atención educativa de su población. Salvo la educación básica de la Ciudad Capital, México D. F., sigue bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública que depende del Ejecutivo Federal; pero, en breve también será federalizada.

El ANMEB (1992) Y LA REFORMA CONSTITUCIONAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN DEL Artículo 3º (PEF, 1993) y la actual Ley General de Educación (LGE) de (SEP, 1993) se llevaron a efecto bajo el espíritu de la educación para todos y la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, de Jomtien, Tailandia (PNUD, UNESCO, UNICEF, BM, 1990).

A partir de ello, la educación secundaria también es obligatoria, aun cuando el certificado de secundaria no sea prerrequisito para obtener empleo -sólo el de primaria,

como lo era antes de 1993-. Y en la educación preescolar -un año previo a la primaria-, el Estado se obliga de acuerdo a la LGE a otorgársela a quien la solicite -no es obligatoria-, y no es prerrequisito para ingresar al primer grado de educación primaria. No obstante, la educación básica en México se define como preescolar, primaria y secundaria.

La educación primaria es de seis grados y la secundaria de tres. Las cohortes de edad abarcan de 6 a 14 años de edad.

Existen, para estos niveles educativos, un sólo plan y programa nacional de estudios al que, oficialmente, tendrán que sujetarse las 32 entidades del país. La SEP conservó la normatividad educativa nacional, también, en materia de evaluación -y no existe promoción automática de niveles y grados- aunque los estados operan descentralizadamente los servicios educativos de educación básica.

El sistema educativo básico mexicano se ha caracterizado por la poca injerencia de los padres de familia en asuntos educativos de su escuela. De ellos se demanda la compra de lápices, cuadernos y algún otro material para sus hijos, así como el uniforme, que no es obligatorio. Se organizan en asociación por escuela y nombran anualmente una mesa directiva, que de acuerdo a su reglamento sólo pueden actuar en asuntos de mejoras materiales para el centro escolar. De entre estas asociaciones surge la mesa directiva de la asociación estatal y nacional de padres de familia.

No obstante la LGE (1993), permite la existencia de Consejos Escolares de Participación Social, así como estatales, municipales y uno nacional, que sí admite a los padres y a la comunidad involucrarse en asuntos educativos de las escuelas y del propio sistema, no se han puesto en marcha debido, entre otras causas, a que la SEP no ha emitido aún el reglamento constitutivo de dichos consejos para hacerlos vigentes.

Por lo que respecta a la educación secundaria, existe el régimen de secundarias generales, técnicas y telesecundarias. Además de que el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), quien se ha encargado de la alfabetización de adultos y primaria para adultos, ya ofrece cursos para quien tenga la secundaria incompleta o no la haya cursado, pueda regularizarse, una vez que ésta ya es obligatoria.

Todos los tipos de secundaria son propedeúicas. Las generales y técnicas tienen un sistema escolarizado y cuentan el mismo currículo nacional, salvo que los talleres y laboratorios en las secundarias técnicas son de más y mayor carga horaria que en las secundarias generares.

Las escuelas secundarias generales y técnicas cuentan con un director, un maestro de grupo por grado -pueden haber más de un grupo por grado en escuela- que lleva la estadística de los alumnos y la disciplina del grupo, y un maestro por materia en cada grupo.

En secundaria no existe la tradición de los libros de texto gratuitos. No obstante algunos gobiernos estatales y otros municipales se han responsabilizado de otorgarlos

gratuitamente a su población. El ejecutivo federal, ya estudia la posibilidad de extender este beneficio a nivel nacional.

Al momento, la cobertura nacional de secundaria es de 75.4% de acuerdo a cifras del Informe de Labores 1996-1997, (SEP, 1997).

La telesecundaria es semipresencial con un asesor por alumno y se tiene gran expectativa de esta modalidad para atender a las poblaciones dispersas y a la gran demanda de la población que no cuenta con su educación básica completa, en las ciudades y en el campo.

Los maestros de educación básica se forman específicamente, para la docencia en las escuelas normales, y cuentan con el grado de licenciatura (las generaciones del Plan de Estudios 1984, hacia adelante). Hay escuelas normales para maestros de preescolar, primaria, educación física, secundaria -egresan formados por áreas del conocimiento del contenido curricular para ejercer como maestros por materia- y, educación especial -egresan formados por áreas de discapacidad-.

Se tiene un sistema nacional de actualización del magisterio, con una red de Centros de Maestros para consulta y asesoría pedagógica opcional. Los cursos de actualización obligatoria son autogestivos y se imparten en sus centros de trabajo. Los cursos voluntarios y suplementarios forman parte de estímulos económicos adicionales que junto con la evaluación al desempeño docente les permiten ingresar al sistema de Carrera Magisterial; un sistema similar al de servicio civil de carrera para el magisterio público nacional.

Todos los maestros de educación básica del sistema público, a nivel nacional, así como sus trabajadores administrativos, son miembros de un sindicato único y nacional. Pertenecen al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), aproximadamente, 1 millón 300 mil trabajadores. Se estima que es el Sindicato más grande de Latinoamérica, tomando en cuenta a todos los sindicatos, no sólo los de docentes.

Por estatutos, deben realizar un Congreso Educativo, al menos cada trienio, que es la duración de su dirigencia nacional -sin reelección-. Esto, implica que el SNTE cuenta con propuestas para el proyecto educativo nacional y no sólo su actividad se reduce a reivindicaciones laborales.

Es importante señalar que la federalización del sistema educativo nacional básico, también descentralizó los servicios de educación especial en 1992, con el ANMEB. Y, como la reorientación de servicios de educación especial se inició poco antes que se promulgara la Ley (LGE) vigente de 1993. Cada entidad ha decidido los tiempos para operar la reorientación. Por lo que actualmente hay una heterogeneidad en su forma de aplicación en las entidades del país.

Antes de la reorientación de educación especial, los servicios operaban por áreas de discapacidad y con un currículo paralelo al de la educación básica, cuyos estudios eran certificados como primaria especial. Dicho certificado tenía validez legal para obtener

un empleo, pero no para continuar estudios en secundaria, ya que no amparaba el conocimiento de la primaria regular.

El currículo de educación especial era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un "currículo para la vida", no para la actividad académica. Existían escuelas por área de discapacidad, para ciegos, sordos, problemas neuromotores, deficiencia mental y, ya se iniciaban las de autistas.

Por otra parte, estaban los servicios de educación especial para los problemas de aprendizaje y para los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Que funcionaban como servicios de apoyo a la escuela regular. Los problemas de aprendizaje se atendían; para el primer grado, en grupos integrados a la escuela primaria en aulas separadas durante todo el ciclo escolar -los alumnos eran seleccionados mediante diagnóstico de entre los reprobados del primer grado- con un programa fuertemente orientado a la lecto-escritura y las matemáticas y, complementariamente, con el currículo regular para que continuaran en segundo grado en la escuela primaria de origen; de segundo a sexto grado, se les atendía en los gabinetes de los Centros Psicopedagógicos, en el turno alterno. Los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, después de un diagnóstico de verificación, se les atendía en aula de apoyo y en su salón de clase, junto con su maestro regular, y se trataba de una atención que consistía en intensificación curricular, esto es, no se les promovía de grado al de su cohorte de edad aún y cuando ya dominaran los contenidos de su grado correspondiente.

Los servicios de educación especial han sido para zonas urbanas y no eran obligatorios, se les prestaban a quien lo solicitar y debían pasar por una selección diagnóstica sofisticada. De tal suerte que podía ser rechazados algunos solicitantes -que no eran pocos-, justificadamente, por el perfil de ingreso que estaba definido por área de atención.

Cada área de atención contaba con maestros especialistas específicos. Además del equipo multidisciplinario, como el psicólogo, la trabajadora social y en ocasiones un médico.

La infraestructura de las escuelas especiales, contaban con un modelo de construcción de acuerdo al área de atención. Por ejemplo, las de neuromotores con tinas de hidromasaje; las de deficiencia mental con réplicas de un hogar tipo, con cocina, recámara, etcétera, en miniatura para "las actividades de la vida diaria".

Educación Especial siempre se declaró a favor de la integración. Más enfáticamente a partir de 1980 BASES PARA UNA POLITICA DE EDUCACION ESPECIAL (DGEE, 1980); no obstante, los casos de integración eran excepcionales y ocurrieron con alumnos ciegos y con neuromotores. Básicamente, porque en estas áreas era donde más se apoyaban en el currículo regular en sus programas escolares. Sin embargo, la integración ocurría en los grados superiores de la primaria o, incluso, hasta la secundaria regular. Hubo un caso célebre en la Ciudad de Mérida, donde se practicaba la "integración a la inversa", esto es, se admitían alumnos regulares en la escuela especial para ciegos, con resultados académicos aceptables para todos -alumnos ciegos y no ciegos-.

Con gran esfuerzo se llegó a tener los libros de texto gratuitos en sistema Braille. Lamentablemente, cuando esto ocurrió al poco tiempo cambió el contenido de los mismos, debido a la reforma de los planes y programas de estudio de 1992. A la fecha, no se cuenta aún con este material para todos los libros de texto vigentes.

Contradictoriamente, la educación especial -como sistema paralelo a la educación regular- era el principal obstáculo para la integración. Había que reorientarla -si bien no desaparecerla- desde el espíritu de la educación para todos de Jomtien. Para ello, se formuló un documento indicativo para todo el país Proyecto General de Educación Especial en México, (SEP, DEE, 1994) que se apoyó también en la Reunión Regional de Venezuela (UNESCO, 1992), dicho documento fue la base para el Artículo 41 de la Ley vigente (LGE, 1993), en materia de educación especial. Posteriormente, la Declaración de Salamanca de 1994 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, han sido las fuentes documentales para la reorientación de la educación especial en México. Y que se verá más adelante al detalle.

Esencialmente, la reorientación pretende considerar la educación especial como una modalidad de la educación básica y no como un nivel paralelo y excluyente para una población específica con discapacidad.

Atención a la Diversidad en la Educación Básica

México ha sido un país de injustas desigualdades sociales. Con la apertura comercial y el cambio estructural de la economía del país de los años ochenta y más decisivamente con la de los noventa, estas desigualdades se han acentuado aún más. En un informe de la Secretaría de Desarrollo Social (ROJAS, C. 1997) advierte que los resultados de estos cambios son complejos y que si bien en 1984, el 20% de los hogares más pobres recibieron el 4.83% del ingreso nacional y el 20%, en el otro extremo captó el 49% ; en tanto que en 1994 la población más pobre disminuyó su participación en el ingreso nacional a 4.3% y el 20% más rico lo aumentó a 54.5%. No obstante, en este mismo período la tasa de mortalidad infantil se redujo de 50.9 a 32.9 defunciones por cada mil niños nacidos; la esperanza de vida al nacer pasó de 66.7 a 72 años; los hogares con agua potable de 73 a 86%; con drenaje de 54 a 75%; con energía eléctrica de 77 a 93%; el analfabetismo se redujo de 16 a 10.5%; el grado promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años y más, aumentó de 5.3 a 6.6 años escolares.

Lo anterior, ante un aumento de la población para el mismo período de 66.8 millones a 91.1 millones de habitantes. El país pasó de 63.3 a 73.5% de urbanización. Pero, también, aumentó la población dispersa de 79 mil comunidades de menos de 100 habitantes en 1980, a 136 mil en 1995.

Por otra parte, en México ha habido un proceso gradual de apertura política y de transición a la democracia moderna. Como consecuencia de ello, la expresión política de la población se ha pluralizado y la exigencia de derechos colectivos e individuales han tomado un lugar preponderante y las políticas públicas deben de tomarlas en cuenta. De no hacerlo, el grupo político en el Gobierno no queda impune, lo paga en las urnas electorales.

Esto trae consigo un gran reto para la igualdad de oportunidades educativas del país. La educación básica tendrá que adecuarse a las condiciones de la población y no a la inversa, con resultados equivalentes en la calidad educativa para actuar con equidad. Se requirió una nueva concepción de educación básica para la diversidad para no excluir a poblaciones ni a individuos, como parte del criterio de calidad del sistema educativo,. Un sistema que no excluye es un sistema con calidad. Esta "ola" sobre el criterio de calidad educativa, no eficientista e incluyente, había de ser aprovechada para la integración educativa y escolar de una educación especial reorientada.

En México, la LGE (1993) reconoce, por primera vez, que en materia de educación básica existe desigualdad de oportunidades que es necesario combatirla. En dicha Ley, se destina un capítulo a la equidad (Capítulo II) LGE, 1993 donde el Gobierno Federal queda comprometido a asignar recursos compensatorios a poblaciones aisladas para garantizarles los servicios de educación básica. Estos Programas Compensatorios están destinados a abatir el rezago educativo, apoyando a los estados y los municipios del país con mayores indicadores en este rubro. Se trata que los estados más pobres no se vean perjudicados por la federalización (descentralización), y dar más recursos a los que menos tienen y producir un efecto compensatorio.

El apoyo ha consistido en un mecanismo de justicia distributiva en lo que se refiere a infraestructura educativa (construcción de aulas); materiales didácticos; capacitación a maestros; y apoyo a la supervisión escolar.

Modelo Urbano

La escuela primaria tipo que describimos anteriormente ya había desarrollado programas para el rezago. Es el caso del Proyecto de recuperación de niños con atraso escolar. Para alumnos de extraedad; que previene la reprobación en 1° y 2° grados; nivela a reprobados de primer grado (durante cuatro meses); y nivela a los alumnos de extraedad en los grados de 3° a 6°. También se opera la Educación Básica Intensiva, dirigida a niños de 11 a 14 años que se encuentran fuera de la escuela con un modelo curricular modular y flexible con criterios de aprendizajes significativos.

Los Programas Compensatorios al aplicar el criterio no sólo en los estados con mayor rezago, sino a los municipios y a las comunidades de 2 mil 500 habitantes, detectaron que en todos los estados se requiere de apoyo compensatorio. Por lo que actualmente todos los estados reciben este apoyo, con excepción del Distrito Federal -que tiene diez zonas con indicadores de alto rezago educativo, pero que lo combate con recursos regulares de la SEP-.

Lo anterior indica que la atención a la diversidad es un fenómeno cercano, no sólo para las zonas rurales con escuelas "unitarias", también, para las zonas urbanas de escuelas "completas".

Modelo Rural

Las localidades con más de 2 mil 500 habitantes -incluidas las indígenas- cuentan con una escuela primaria y más del 75% de las comunidades entre 100 y 2, 500, con 30

alumnos como mínimo, son atendidas por un maestro regular. Con 29 o menos -hasta cuatro alumnos- las atiende un instructor comunitario -no docente-.

El problema de la desigualdad en este caso, más que acceder y permanecer, es aprender. Estudios realizados muestran que un mismo certificado de educación primaria en zona urbana y rural no son equivalentes, representan diferencias de dos y hasta tres grados de discrepancia. No obstante, datos del CONAFE -no publicados aún- demuestran que algunos resultados de la escuela comunitaria son comparables a los de las rurales, atendidas por maestros regulares. Y otros datos, que los bajos resultados de las escuelas comunitarias se acercan a las de bajos resultados de las escuelas urbano marginadas.

No son datos alentadores porque se igualan a la baja, aunque nos muestran una realidad no evidenciable de primera intención sobre el hecho que las desigualdades entre las escuelas rurales regulares, comunitarias y urbano marginales no son uniformes y equidistantes de acuerdo al aislamiento social; el esfuerzo educativo hace la diferencia, pero no al grado de tener igualdad de resultados con el estándar a la alta.

Esto ha conducido a los expertos a una búsqueda cualitativa de la atención a la diversidad, porque la equidad distributiva de recursos es positiva y necesaria, pero no es suficiente, y, expresamente señalan que los programas basados en la diversidad cultural no deben pretender que los resultados sean iguales, pero sí equiparables para no ir contra la equidad (SCHMELKES, 1996).

Para ello, es fundamental la flexibilidad en la apertura curricular y la autonomía en la toma de decisiones educativas de los docentes, esto es, su profesionalización en la docencia para la atención a la diversidad. Cuya exigencia es mayor de como la imaginábamos, no es tan marginal. Consecuentemente, la escuela urbana tipo tendría mucho que tomar de las innovaciones educativas de las escuelas rurales y comunitarias del país.

Sin embargo, la apertura curricular y la profesionalización de la docencia hacen necesaria la vida colegiada entre pares. Contradictoriamente, el aislamiento profesional de los docentes en las escuelas rurales y comunitarias limitan la cooperación entre colegas, aunque cuentan con "la libertad" para la toma de decisiones; y, los docentes de las escuelas urbanas tipo que tienen posibilidades de no estar aislados, lo están, por el control administrativo que ejercen sobre ellos los directores y supervisores con el afán de uniformar decisiones educativas sin colegiarlas libremente con el cuerpo docente de cada centro educativo.

Hay suficientes razones para suponer que la gestión educativa de la supervisión es condición estratégica para una nueva visión de la calidad educativa que respete la equidad de las poblaciones rurales y urbanas (SCHMELKES, 1992, 1996).

Modelo Educativo de la educación especial

La atención a la diversidad y la no exclusión no es válida sólo para comunidades, sino para individuos, también. Es el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

La discapacidad en un alumno no es el origen de su desigualdad educativa, sino la consecuencia social que la propia discapacidad produce cuando no existe la equidad en las oportunidades de aprendizaje escolar (VIGOTSKI, 1989; M. AINSCOW, ET. AL. 1993; HEGARTY, 1991; R.BLANCO, CREE). Por eso, el capítulo de equidad de la LGE (1993) aún cuando se refiere específicamente a comunidades es aplicable todo a individuos con discapacidad.

La infraestructura instalada de educación especial en el país es eminentemente urbana. Para trabajar con éxito la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, la práctica ha demostrado, la teoría así lo indica, y la Ley (ART. 41, LGE, 1993) lo prevé, de la exigencia en la cooperación de padres, maestros, especialistas y alumno(s). Para ello, se hace necesaria la vida colegiada de la escuela regular. Aspecto que no está generalizado en nuestras escuelas regulares urbanas. Pero la interacción de educación especial con ellas tendrá que propiciarla y no esperar a que esta condición se dé por la iniciativa unilateral a su propio ritmo de transformación. Por eso suponemos que la educación especial con un modelo educativo cuadyuva a la implantación de la nueva visión de la calidad educativa con equidad en las escuelas regulares urbanas del país (GUAJARDO RAMOS, ELISEO, 1994).

Atención a las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Básica

El concepto de necesidades educativas especiales tiene un carácter interactivo y por lo tanto posee una connotación de relatividad que no ha sido fácil de comprender en la práctica educativa de los profesionales de la educación especial. Aún y cuando en el país ha habido una amplia difusión de documentos -y videos- fundamentales sobre el tema (UNESCO; COLL, C. J. PALACIOS Y MARCHESI, 1990, HEGARTY, S., 1991; AINSCOW, M., G. ECHEITA, C. DUK, 1993; R. ETCÉTERA). Incluso, conferencias de algunos célebres invitados internacionales en reuniones nacionales. Porque la cuestión no es un asunto sólo de paradigma teórico, sino de la construcción de evidencias que la práctica demostrativa puede ofrecer sobre la realidad escolar.

Sin que haya sido documentado sistemáticamente, la denominación de necesidades educativas especiales, primeramente, fue asimilada por los especialistas como un término más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje o a un derivado de éstos, esto es, una innovación al área o una nueva área de especialidad, como ya había ocurrido con los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes o con el autismo. Posteriormente, se asimiló como un eufemismo de la discapacidad, como una manera más noble y menos peyorativa para referirse a los discapacitados, incluso, más que la referencia de personas **con** discapacidad.

Estas formas de concebir las necesidades educativas especiales hacía suponer que la escuela regular era quien exclusivamente debía cambiar sobre su tradicional rechazo a los menores con discapacidad, siendo los únicos responsables de obstaculizar la integración escolar.

Luego, cuando se advirtió que no sólo la escuela regular debía cambiar su actitud, sino que había que reorientar la educación especial, no sólo en sus servicios de apoyo -áreas de problemas de aprendizaje-, sino también los escolarizados -el resto de las áreas-, se malinterpretó suponiendo que todos los alumnos de educación especial se incorporarían a la escuela regular y desaparecería la educación especial, como tal. Se pasó del extremo de no cambiar en nada, al otro, de cambiarlo todo, al grado de desaparecer. Generándose, colateralmente, una inquietud laboral innecesaria.

Es difícil que un concepto como las necesidades educativas especiales, con un fundamento de relatividad que comprende la interactividad social como en la teoría de la justicia y los derechos humanos, así como en la teoría curricular contemporánea, sea asimilado, espontáneamente, por profesionales de la educación especial cuya base formativa ha sido en los aspectos biológicos de la discapacidad con la tradición positivista del funcionamiento orgánico y de la psicometría. Y, cuya práctica ha justificado la conveniencia de la exclusión de esta población en la escuela pública, para centrarse en la aplicación de técnicas paramédicas rehabilitatorias, con el aislamiento casi total de la docencia.

Las necesidades educativas especiales tienen su expresión ante las dificultades que el alumno experimenta para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos; y que, para satisfacerlas, es necesario del apoyo técnico adicional o diferente al de los demás alumnos de la escuela, (pero que también se pueden beneficiar con dichos recursos y de la interactividad con tales alumnos). Aquellos, pueden o no tener alguna discapacidad.

Lo que quiere decir, que no cualquier dificultad escolar corresponde a las que comprenden las necesidades educativas especiales, sólo las que para satisfacerlas el alumno requiere de apoyo especial. De otro modo, se vanaliza el concepto y su utilidad se diluye opacando la visión de quienes realmente requieren del apoyo especial pertinente y oportuno. Lo mismo, estas necesidades se **experimentan** frente al ejercicio del currículo y no pueden ser "diagnosticadas" al margen o fuera de la práctica escolar. Tampoco, tienen su origen primario en la discapacidad. Y, no se resuelven aislada e individualmente, sino en su contexto escolar y con la colaboración de sus pares, el maestro regular del aula, los de la escuela, la familia, con la aceptación de los otros padres y el especialista.

Abundando un poco, se ha tenido la idea errónea que los menores con discapacidades severas no podrían integrarse a la escuela regular, sólo los que tienen discapacidades leves, o que algunas discapacidades no son susceptibles de integración, como la deficiencia mental franca. Esto no es exacto, primero, porque las necesidades educativas especiales no dependen directamente -sólo indirectamente- de la discapacidad, segundo, porque no se trata de cambiar una taxonomía exhaustiva por otra más general y simplificada, la de los integrables y los no integrables. Pero, sobre todo, porque la integración escolar depende más de las condiciones de la escuela -que es la que integra, y no el especialista o la educación especial, que sólo **apoyan** a la integración- que las del alumno. Un menor con discapacidad severa podría no integrarse a una escuela, pero a otra sí; lo mismo un alumno con discapacidad leve o sin discapacidad, podría no integrarse a diferentes escuelas. Nada garantiza de antemano, la integración o la no

integración escolar. Se trata de una construcción de la experiencia escolar fincada en las expectativas y su evaluación pedagógica continúa. Con este enfoque se acabaron los "diagnósticos", pero sobre todo los "pronósticos" providenciales. Esto es lo que han perdido y ha dolido en lo más íntimo a no pocos equipos diagnósticos y terapeutas de la educación especial.

No se insistirá lo suficiente en que la discapacidad no es el origen de la desintegración familiar, escolar, laboral y social; sino, las consecuencias sociales de la discapacidad. La integración o la desintegración de las personas con discapacidad no tiene un origen biológico, sino social; no es lo mismo origen biológico que consecuencia social.

Por otra parte, las necesidades educativas especiales no se expresan en el absoluto vacío, se concretan en relación al currículo básico. La atención de la educación especial que se prestaba al margen o paralelamente al currículo básico **no** tiene, en el sentido estricto, alumnos con necesidades educativas especiales. Para el caso de nuestro país el único currículo básico oficial y público es el de la educación básica. Otro, sería un currículo privado, extraoficial y no legal, aunque sea prestado en forma gratuita y con recursos públicos por la educación especial aún no reorientada.

La relatividad de las necesidades educativas especiales alcanza las condiciones de las políticas públicas de cada país. La misma definición de las necesidades educativas especiales no comprende la misma realidad en distintos países. Primero, porque cada uno cuenta con su currículo básico diferente. Es cierto que el currículo básico moderno en todos los países cuenta con contenidos universales, pero hay contenidos y valores curriculares propios de cada cultura nacional lo incluso regional. Pero, quizás, lo más importante, es que hay currículos abiertos, cerrados, rígidos o flexibles de acuerdo a cada política educativa de cada país. Y, un currículo rígido propicia mayor número de niños con necesidades educativas especiales que uno de carácter flexible. Entonces, las condiciones equiparables entre países, en materia de necesidades educativas especiales - incluso entre regiones-, habrán de tomar en cuenta estas determinantes porque no pueden ser simples y mecánicas.

Por otra parte, está el hecho de cuántos recursos adicionales o diferentes está dispuesto a destinar un país para satisfacer las necesidades educativas especiales de su población, de acuerdo a su política educativa o a las exigencias que su población le reclama por los cauces político democráticos que tenga diseñados. Porque, también, se tendrá que considerar que la definición de las necesidades educativas especiales, la forma de satisfacerlas; ya que, una necesidad no es independiente de su satisfacción, tienen una determinación recíproca -sobredeterminación, dirían los marxistas-.

La atención de las necesidades educativas especiales en educación básica tiene que ver con el conjunto del sistema educativo, no sólo con el subsistema de la educación especial y sus dificultades domésticas. Incluso, van más allá del sistema educativo, impactan los índices de bienes, los derechos humanos y las libertades colectivas e individuales de un pueblo.

No cabe duda que se trata de un proceso de construcción de la democracia política, de la economía y de las condiciones sociales. Por ahora el sistema educativo mexicano asume las necesidades educativas especiales como:

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Presenta necesidades educativas especiales el alumno que, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.

Y la discapacidad como:

DISCAPACIDAD

Restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño del rol que satisface las expectativas de su grupo social de pertenencia.

La definición de discapacidad no depende sólo del sistema educativo, sino del sector salud y del sector de asistencia social, que en nuestro país encabeza el DIF (SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA).

En los foros internacionales México defiende más una definición de la discapacidad en términos positivos que negativos. En la reciente REUNION DE EXPERTOS PARA EXAMINAR EL PROYECTO DE CONVENCION INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACION DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACION POR RAZONES DE DISCAPACIDAD, WASHINGTON, D.C., E.U.A., 1997 organizada por la OEA, nuestro país optó por una declaración que matizara los términos negativos de la no discriminación, con los de la integración social. Debido a que la definición positiva nos conduce a la aplicación progresiva de derechos y la de carácter negativo a consecuencias para la definición legal de delito en la discriminación. La primera recae en políticas oficiales para propiciar la integración, mientras que la segunda es la sociedad y los particulares quien paga los costos, liberando al estado de la responsabilidad de aplicar recursos, dejándole sólo facultades de vigilancia y aplicación

de penas a las instancias gubernamentales y a los particulares que cometan el delito de discriminación a las personas con discapacidad.

México como candidato a ser miembro de la OCED, entre otras gestiones internacionales, está dispuesto a ser evaluado en estudios de comparabilidad entre los países miembros sobre la atención a las necesidades educativas especiales en educación básica (OCED-CERI, 1998). Revisando el protocolo de aplicación, nuestro país estará en condiciones de responder a todos los indicadores en el ciclo escolar 98-99. Hasta entonces, debido a los ajustes que la estadística del sector educativo ha estado operando para reflejar cabalmente a los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad, en forma específica cada sector de población y con las definiciones para toda "la corriente principal -como dicen los sajones-" de educación y no sólo para la educación especial como se venía haciendo INFORME DE LABORES 1996-1997; (SEP, 1997).

No obstante, la atención a las necesidades educativas especiales es en el país una política pública de elite -no elitista-, donde participan expertos, políticos, planificadores educativos, funcionarios -incluidos el Presidente de la República y el Secretario de Educación Pública-, profesionales, comunicadores sociales y algunas ONG'S especializadas. Pero no ha sido una exigencia social clara y generalizada de los padres de familia.

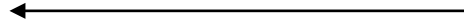
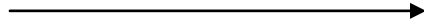
Lo anterior, incluso, cuando el Art. 41 ha sido el que mayor difusión ha tenido de toda la Ley (LGE, 1993). Un ejemplo, es cuando se levantó el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad en 1995, se distribuyeron 24 millones de cédulas en todas las escuelas del país a padres y maestros de educación básica, donde junto con ellas había un mensaje de la Primera Dama y del Secretario de Educación Pública haciendo referencia a los derechos educativos de los menores con discapacidad y la reproducción del Art. 41.

Seguramente, en el futuro los efectos de este esfuerzo educativo tendrán un impacto social importante. Para algunos investigadores educativos "sin duda una de las medidas más revolucionarias plasmadas en la Ley General de Educación de 1993, se encuentra en el Artículo 41 ..." (DE IBARROLA N., MARIA 1997).

Población objetivo

La atención de la educación especial ya no es a la población con discapacidad, sino la que presente necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Hay alumnos con discapacidad que presentan necesidades especiales, pero no necesidades educativas especiales, por lo tanto no requiere de los servicios de educación especial, se trata de un alumno, como cualquier otro, de la escuela regular. Anteriormente, por el sólo hecho de presentar alguna discapacidad era excluido de la escuela regular y remitido a una de educación especial.

El objetivo es que todos los alumnos cursen su educación básica. Los que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, podrán hacerlo en la escuela regular con el apoyo de educación especial en la propia escuela donde esté inscripto.



1. Ingreso de menores con algún signo de discapacidad
2. Alumnos con algún signo de discapacidad, con necesidades especiales, pero sin necesidades educativas especiales
3. Alumnos con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales
4. Alumnos con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales que es remitido a un **CAM** y, posteriormente, es integrado escolarmente a la escuela regular
5. Alumnos con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales, que ingresa a la escuela regular y se ve en la necesidad de cursar su educación básica en un **CAM**
6. Menores con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales que ingresa y permanece en un CAM, donde cursa su educación básica
7. Alumnos con algún signo de discapacidad, con necesidades especiales y sin necesidades educativas especiales que ingresa a un CAM y se integra escolarmente a la escuela regular
8. Alumnos con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales que ingresa a un CAM y es integrado escolarmente a la escuela regular
9. Alumnos sin discapacidad y con necesidades educativas especiales
10. Alumnos sin discapacidad y sin necesidades educativas especiales

HACIA UNA EDUCACION PARA TODOS: ALGUNAS FORMAS POSIBLES DE AVANZAR

Mel Ainscow

Desde la conferencia mundial sobre la Educación para Todos que tuvo lugar en 1990, en muchos países ha aumentado de forma patente la preocupación por la mejora de la escolarización. En el llamado mundo en vía de desarrollo, todavía se está trabajando para ampliar las oportunidades de participación en la educación básica. Sin embargo, esto es algo que todavía queda lejos para millones de niños a los que se les niega su derecho a la escolarización. Se ha expresado la preocupación acerca de la escasa calidad de la enseñanza impartida a los niños en las escuelas de muchos países en vías de desarrollo. Por supuesto, en el mundo desarrollado, suele haber suficientes plazas disponibles en las escuelas. En este caso, el problema consiste en cómo organizar las escuelas y las aulas para que todos los niños y los jóvenes puedan aprender con éxito. Desafortunadamente, para muchos alumnos, su asistencia a clase constituye una experiencia poco satisfactoria que les produce un sentimiento de depresión con respecto a sus capacidades y desilusión sobre el lugar que la educación ocupa en sus vidas.

En los últimos años, la UNESCO ha organizado un proyecto internacional que ha arrojado alguna luz sobre las formas en que la educación de los profesores puede contribuir a la mejora global de la escolaridad. Este proyecto, conocido como "Necesidades Especiales en el Aula", tenía como objetivo examinar diversas formas de preparar a los profesores para responder a los niños que experimentan dificultades a la hora de aprender, incluyendo a aquellos con discapacidades. Sin embargo, las actividades realizadas en unos 50 países muestran evidencias concluyentes de que los enfoques de educación del profesorado desarrollados en el proyecto pueden resultar significativos para que las escuelas y las aulas se conviertan en entornos que respondan más a las necesidades de todos los niños, independientemente de cuál sea el nivel de sus resultados.

En términos generales, hay dos estrategias importantes para ayudar a que los profesores desarrollen formas de trabajar que fomenten la participación de una amplia variedad de estudiantes y que faciliten su aprendizaje. Dichas estrategias son:

- ▶ Ofrecer oportunidades para considerar nuevas posibilidades: Al animar a los profesores a que exploren formas de desarrollar su práctica que faciliten el aprendizaje de todos sus alumnos, también les estamos invitando a experimentar con formas de trabajar que pueden parecer extrañas, si se tiene en cuenta su experiencia anterior. En consecuencia, es necesario emplear estrategias que mejoren la confianza y apoyen la toma de cierto grado de riesgo al emplear los nuevos métodos. Una estrategia importante en este

aspecto incluye la participación de profesores en experiencias que ilustren y estimulen una consideración de nuevas posibilidades de acción.

Dentro del proyecto de la UNESCO, se ha puesto especial énfasis en el aprendizaje mediante la experiencia. Con esto en mente, las sesiones de talleres están dirigidas por equipos de personas con mucha experiencia en la organización de sesiones en la que los participantes tienen la oportunidad de experimentar una variedad de enfoques educativos activos. De esta forma, se les anima a observar la vida del aula a través de los ojos de los estudiantes y, al mismo tiempo, a relacionar estas experiencias con su propia práctica en la escuela.

Estos talleres enfatizan tres elementos claves que parecen ser importantes en la creación de clases con un mayor índice de respuesta. El primero está relacionado con la importancia de planificar la clase como si fuera un todo, haciendo que todas las actividades sean "inconclusas". Segundo, resulta útil animar a los profesores para que reconozcan y usen de forma más eficaz esos recursos naturales que pueden ayudar a apoyar el aprendizaje de los niños. En concreto, hay una serie de recursos que se encuentran disponibles en todas las aulas y que, sin embargo, apenas se usan: los propios alumnos. En el aula, los alumnos representan una rica fuente de experiencias, inspiración, desafío y apoyo que, si se utiliza, puede inyectar una gran cantidad de energía adicional en la tarea y en las actividades que se realiza. Sin embargo, todo depende de la habilidad del profesor para aprovechar esta energía. Esto es, en parte, un problema de actitud, que depende de que se reconozca la capacidad que los alumnos tienen para contribuir al aprendizaje mutuo y que, de hecho, el aprendizaje es en gran parte un proceso social. Se puede facilitar si se ayuda a los profesores a desarrollar las habilidades necesarias para organizar clases que animen el proceso social del aprendizaje. A este respecto podemos aprender mucho de algunos países en vías de desarrollo en los que las limitaciones de recursos han llevado a un reconocimiento del "poder de los compañeros" mediante el desarrollo de programas en los que los niños trabajan y se ayudan entre sí. El reciente interés en el trabajo de grupo cooperativo en una serie de países de occidente también ha llevado al desarrollo de especificaciones de enseñanza que tienen un potencial enorme para crear entornos educativos más ricos. Sin embargo, la introducción de este tipo de enfoques parece requerir algo más que un conocimiento de las técnicas. Es importante que los profesores utilicen la información proporcionada por los alumnos mientras realizan las actividades.

Esto nos lleva a un tercer factor clave a la hora de crear aulas más inclusivas, es decir, la improvisación, en otras palabras, la habilidad de ser capaz de modificar la planificación y las actividades mientras tienen lugar de forma que éstas respondan a las reacciones de los individuos de la clase. Es en gran medida gracias a esos procesos como los profesores pueden fomentar la participación activa y, al mismo tiempo, ayudar a personalizar la experiencia de la lección para los individuos. Esta orientación se encuentra en línea con una gran parte del pensamiento actual en lo que se refiere a la educación del profesorado, en el que cada vez hay una mayor

aceptación de que la práctica se desarrolla mediante un proceso en gran medida intuitivo mediante el cual, los profesores "ajustan" la planificación de sus lecciones, su organización y su respuesta basándose en la retroalimentación que obtienen de sus grupos. Los cambios en la parte práctica, cuando tienen lugar, parecen implicar pequeños ajustes mediante los que los profesores tratan de refinar sus repertorios como respuesta a circunstancias poco usuales, es decir "sorpresas". Rara vez se dan cambios radicales y, comprensiblemente, los profesores se muestran reacios a abandonar métodos de trabajo que se han mostrado útiles en ocasiones previas. Como señalábamos con anterioridad, el cambio significativo representa un riesgo enorme para cualquier profesor y, por supuesto, dicho riesgo tiene que tomarse delante de una audiencia observadora y potencialmente amenazadora, la clase. Sin embargo, desde un punto de vista más positivo, las reacciones de esa audiencia también pueden constituir un estímulo para realizar esos ajustes que parecen ser un factor importante y necesario en el desarrollo de la práctica.

- ▶ Apoyo de la experimentación y de la reflexión: Además de enfatizar la necesidad de proporcionar a los profesores oportunidades para considerar nuevas posibilidades, la otra estrategia que ha resultado eficaz supone apoyar la experimentación en el aula de forma que fomente la reflexión sobre estas actividades. La clave de esto parece encontrarse en el área del trabajo en equipo. Dentro del proyecto de la UNESCO, se anima a los profesores a formar equipo y/o relaciones en las que los miembros acepten ayudarse mutuamente a explorar aspectos de su desarrollo práctico. En general, se ha observado que es preferible que ese tipo de equipos incluya a profesores que trabajan con niños de edades similares, o que enseñen la misma asignatura. Por ejemplo, se les puede pedir que seleccionen una lección o un tema y que piensen formas de planificarlo para incorporar algunos de los enfoques que se hayan discutido en las sesiones de talleres previas. También se les anima a establecer alianzas educativas que puedan serles útiles a la hora de implementar lo que se ha planificado. La función de los compañeros consiste en estar juntos en la misma aula durante las clases experimentales, a veces enseñando y ocasionalmente observándose mutuamente de manera más sistemática para luego poder aportar información a medida que se exploren nuevas posibilidades. Estas formas de apoyo en el aula han resultado ser métodos muy eficaces de facilitar el desarrollo de práctica en el aula, lo que ha servido para confirmar evidencias similares de otros estudios.

Durante estos procesos de trabajo en equipo y alianzas, se ha puesto un fuerte énfasis en los "diálogos". Estos van más allá de la mera conversación para así crear formas de interacción que fomenten una consideración de maneras alternativas de afrontar tareas o problemas concretos. Esto nos lleva a una "toma de riesgos crítica", donde una comunidad de profesores que participan en una actividad de desarrollo, usan sus múltiples perspectivas para proporcionar oportunidades que faciliten la reciprocidad de interpretación. Mediante esos diálogos se anima a los profesores a participar en formas de reflexión que van más de una consideración simple de si lo que hacen con

sus alumnos tienen éxito o no. En lugar de eso, pueden ayudar a los profesores a considerar por qué realizan alguna actividad, qué influencias les han llevado a esas respuestas y, como resultado, qué otras posibilidades de mejorar el desarrollo práctico se han pasado por alto, inclusive ha señalado la importancia de llevar las actividades para el desarrollo del profesor dentro de las escuelas y las aulas. En concreto, la experiencia del proyecto de la UNESCO indica que la búsqueda de formas para conseguir una educación para todos debe incluir una reflexión sobre cómo se pueden organizar las escuelas de forma que se apoye ese tipo de esfuerzo.

Existe una cantidad considerable de evidencia de que las normas de enseñanza se negocian cada día socialmente en el contexto escolar. Parece que la cultura del lugar de trabajo impacta en la forma en que los profesores ven su trabajo y, de hecho, también a sus alumnos. Sin embargo, el concepto de cultura es bastante difícil de definir. Se trata del nivel más profundo de asunciones y creencias básicas que son compartidas por los miembros de la organización, operando inconscientemente para definir una visión de la organización y su entorno. Se manifiesta a sí misma como normas que sugieren a la gente lo que deberían hacer y cómo.

Ciertamente, la experiencia en muchas de las escuelas que han participado en el proyecto de la UNESCO sugiere que cuando tienen éxito a la hora de avanzar en el desarrollo práctico, esto tiende a tener un impacto más general sobre la forma que los profesores tienen de percibirse a ellos mismos y a su trabajo. De esta forma la escuela comienza a asumir algunos de los rasgos de lo que Senge llama una organización de aprendizaje, es decir "una organización que está expandiendo continuamente su capacidad para crear su propio futuro". O, tomando prestada una útil frase de Susan Rosenholtz, se convierte en una escuela "en movimiento", que busca constantemente desarrollar y refinar sus respuestas a los retos con los que se encuentra.

Parece que a medida que las escuelas se mueven en estas direcciones, los cambios culturales que ocurren impactan en la forma en que los profesores (perciben a los alumnos de sus clases, cuyo progreso es un asunto preocupante, aquellos a los que actualmente llamamos alumnos con necesidades especiales). Lo que puede suceder es que a medida que el clima general de la escuela mejora, tales niños sean vistos gradualmente bajo una luz más positiva. Más que presentar problemas que hay que solucionar o que, posiblemente, precisan atención separada, tales alumnos deben ser percibidos como elementos que proporcionan retroalimentación respecto a la organización del aula. De hecho, se les debe ver como fuentes de entendimiento que ayudan a clarificar cómo se pueden mejorar estos arreglos de manera que beneficien a todos los miembros de la clase.

Entonces, cómo se puede ayudar a las escuelas a organizarse de manera que promuevan una cultura semejante? Por lo general, hay evidencia de que las escuelas encuentran difícil hacer frente al cambio, especialmente si esto implica cambios del desarrollo práctico en el aula. Cuando se intenta realizar este tipo de cambio, a menudo se producen problemas de organización. Esto puede tomar diferentes formas

tales como dimensiones organizativas, psicológicas, técnicas o micropolíticas. Sin embargo, en el fondo, están frecuentemente relacionados con nuevas ideas. Es interesante notar que hay evidencias que sugieren que, sin un período de problemas, el cambio exitoso y duradero no suele ocurrir. En este sentido los problemas pueden ser vistos como una indicación útil de que las escuelas están en movimiento. La cuestión es cómo se puede ayudar a los profesores a enfrentarse con esos períodos de dificultad? Qué disposiciones organizativas son provechosas para animar el desarrollo de la práctica?

Partiendo de nuestra experiencia en escuelas de una serie de países que han hecho un progreso tangible hacia políticas más inclusivas, es posible señalar la existencia de ciertas disposiciones organizativas que parecen ser provechosas a la hora de tratar con períodos de problemas. Estas proporcionan estructuras para apoyar a los profesores a la hora de explorar sus ideas y formas de trabajar mientras, al mismo tiempo, aseguran que no se sacrifican las disposiciones conservadoras. Más específicamente, buscan apoyar la creación de un clima que permita cierta toma de riesgos y dentro del cual tengan lugar estas exploraciones. Al intentar encontrar sentido a estas disposiciones, es posible formular una tipología de seis "condiciones" que parecen ser un rasgo de las escuelas en movimiento. Hay:

- ▶ Un liderazgo efectivo, no solo del director sino extendido a lo largo de toda la escuela.
- ▶ Participación del profesorado, estudiantes y comunidad en la política y las decisiones de la escuela
- ▶ Un compromiso para una planificación colaborativa
- ▶ Estrategias de coordinación
- ▶ Atención a los beneficios potenciales de la pregunta y la reflexión.

Una vez dicho esto, parece claro que hacer una escuela más inclusiva no es fácil. Mientras estas condiciones organizativas parecen ser eficaces a la hora de apoyar estos avances, no es fácil establecerlas en organizaciones que carecen de ellas. Lo que se necesita es un redireccionamiento bastante significativo de los recursos y del esfuerzo para cambiar las organizaciones que están estructuradas para facilitar el mantenimiento del estatus quo, hacia formas de trabajo que apoyen las actividades de desarrollo. La creación de convenios que fomenten las actividades de desarrollo. La creación de una organización que promueva el desarrollo ofrece oportunidades para que el profesorado aclare los propósitos y las prioridades, lo que conducirá a un mayor sentido de la confianza y la autoridad, y aumentará la disposición a experimentar con respuestas alternativas a los problemas experimentados en la clase. Cuando esto tiene lugar, se crea un contexto dentro del cual las actividades de educación del profesorado pueden contribuir de manera eficaz a la idea de educación para todos.

