



EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD, UN DERECHO DE TODOS



Grupo Artículo 24
Por La Educación Inclusiva



**Buenos Aires
Provincia**

**DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
GRUPO ART. 24 POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD, UN DERECHO DE TODOS

Septiembre 2019

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:
Gabriel Sánchez Zinny

Proyecto:

Dirección Gral. de Cultura y Educación junto a Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva

Dirección Provincial de Legal y Técnica de la DGCyE:

María José Adrogué

Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires:

Juan Pablo Eviner

Coordinación General del proyecto:

Juan Pablo Eviner

Daniel Del Torto

Gabriela Santucciono

Adriana Schnek

Autores:

Juan Pablo Eviner - Dirección de Educación Especial de la PBA

Daniel Del Torto - Dirección de Educación Especial de la PBA

Marcela Pérez - Dirección de Educación Especial de la PBA

Pilar Cobeñas - Asociación Azul

Celeste Fernandez - Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia

Verónica Grimaldi - Asociación Azul

Jimena Noziglia - Red Amparar Los Derechos de las PcD

Eduardo Quiroga - Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia

Gabriela Santucciono - Red Amparar los Derechos de las PcD

Adriana Schnek - Ciencia entre Todxs

Revisión Lenguaje Claro:

Natalia De Lucía

Diseño Editorial:

Micaela Noziglia

ÍNDICE

- 05. **P**rólogo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- 07. **P**rólogo del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva
- 09. **I**ntroducción
- 15. **A**lgunos conceptos básicos
- 27. **I**ngreso al Sistema Educativo Común
- 33. **T**rayectoria escolar
- 51. **G**estión de la escuela y de las aulas
- 61. **B**arreras para el acceso, el aprendizaje y la participación
- 69. **L**as potencialidades de los alumnos
- 75. **P**royecto Institucional
- 93. **B**oletines
- 97. **C**ertificación
- 103. **P**alabras finales
- 105. **G**losario de íconos
- 107. **B**ibliografía

PRÓLOGO

DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Estimada comunidad educativa de la provincia de Buenos Aires: docentes y personal no docente de escuelas, familias y, especialmente, alumnos y alumnas bonaerenses.

Tengo la alegría de dirigirme a ustedes para presentar y compartir el trabajo en conjunto que hemos realizado entre la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la coalición de organizaciones de la sociedad civil, Grupo Art. 24.

Este manual busca ser una herramienta de información y de gestión educativa para todos aquellos que trabajamos día a día por mejorar la calidad de la educación de nuestros estudiantes.

Encontrarán valiosos recursos prácticos, concretos y accesibles para que la normativa educativa bonaerense sea bien interpretada y utilizada por directivos, docentes, equipos institucionales, familias y alumnos.

Las transformaciones de los últimos años dan cuenta del foco en una política educativa centrada en la inclusión e igualdad social.

En esa línea, la educación inclusiva es uno de los pilares fundamentales de la política educativa bonaerense. En los últimos tres años, más de 15.000 estudiantes con discapacidad se han incluido en las escuelas de los distintos niveles; los estudiantes con discapacidad pueden acceder a su título secundario en igualdad de condiciones; los docentes cuentan con más herramientas de capacitación para generar entornos educativos inclusivos.

Deseo que todos aprovechen esta guía para seguir construyendo una escuela inclusiva, reforzando las bases del paradigma actual sobre la discapacidad, aquel que promueve un entorno educativo inclusivo, procurando dar a todos los alumnos las mismas y mejores oportunidades de acceso, participación y aprendizaje.

Gabriel Sánchez Zinny

Director General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

PRÓLOGO

DEL GRUPO ARTÍCULO 24 POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Con esta guía **“Educación Inclusiva y de Calidad, un Derecho de Todos”** nos proponemos acercar a directivos, docentes y familias las principales normas internacionales, nacionales y provinciales que rigen el tema y las previsiones incluidas en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires que habilitan, avalan y promueven prácticas inclusivas.

Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva nació hace 7 años con el propósito de incidir en las políticas públicas relacionadas con la educación. En el camino recorrido, las acciones de incidencia se diversificaron, ampliaron y complementaron: presentaciones administrativas y judiciales, capacitaciones para docentes, constitución de redes con otras organizaciones de América Latina (Red Regional por la Educación Inclusiva), jornadas para familias, publicaciones de informes y campañas de difusión de derechos. Todas esas acciones tuvieron un único objetivo: que todos los niños, niñas y adolescentes vayan a la escuela, a la misma escuela, con las mismas oportunidades de aprender y concretar sus proyectos.

La presentación de materiales de divulgación realizados de manera conjunta con diferentes organismos públicos busca evidenciar que la educación inclusiva debe ser una política pública que comprometa a todos los actores del sistema educativo y, al mismo tiempo, una práctica concreta en cada aula de cada escuela del país.

Nuestro objetivo es que el contenido de esta guía se convierta en más estudiantes en las escuelas comunes, en más inclusión y en más calidad educativa. ¡Esperamos que compartas ese objetivo!

Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación, reconocido por la Constitución Nacional y por diferentes tratados internacionales de Derechos Humanos, se sostiene por dos principios básicos: la universalidad y la no discriminación. Sin estos principios, el derecho a la educación perdería su significado y su esencia.

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos expresa que la educación inclusiva -modelo educativo que recibe a todo tipo de niños y que percibe la diversidad como un valor y no como una causa de exclusión- "... ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva¹".

En tal sentido, podemos decir que no existe educación universal ni existe respeto al principio de no discriminación cuando los sistemas educativos no aseguran entornos inclusivos de todas las personas.

En efecto, en el informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, leemos:

"La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes (...).

La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta,

1. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 3.

normalmente en un sistema de enseñanza especial.

Por último, la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente.

El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios. Como se indica en su prefacio, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (“Declaración de Salamanca”) está inspirada por el “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’ esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual²”.

Es importante destacar que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, la Convención) en su artículo 24 obliga a los Estados que la ratificaron a construir sistemas de educación inclusivos. La Convención tiene jerarquía constitucional otorgada por la ley 27.044 en el año 2014. Esto significa que es **superior a todas las normas internas**, es decir, es superior a las leyes, resoluciones o disposiciones nacionales o locales.

En consecuencia, no se pueden invocar normas del derecho interno para justificar el incumplimiento de la Convención. **Se debe derogar toda norma que niegue o restrinja** el derecho de las personas con discapacidad a estudiar en escuelas comunes. En caso de que estas normas no se deroguen de forma expresa, lo están de manera implícita porque la Convención prevalece sobre ellas.

2. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 4 y 5.



Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

11

Art. 3: Principios Generales:

“Los principios de la presente Convención serán:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad”.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD, UN DERECHO DE TODOS

Si bien, como vimos, Argentina al firmar la Convención se comprometió a garantizar sistemas educativos inclusivos para cumplir con el derecho de todas las personas a **asistir a las escuelas comunes** (artículo 24) y a prohibir que sean excluidas de estas, la implementación de este derecho está limitado aún por diversas barreras normativas, institucionales, económicas, culturales y actitudinales.

Reconociendo esos obstáculos, el Consejo Federal de Educación aprobó en diciembre de 2016 la **Resolución 311/2016 de "Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad"**, que recuerda la obligación de las distintas jurisdicciones de ajustar sus normas y prácticas a los lineamientos internacionales:



"Artículo 2°

Acorde a los lineamientos nacionales e internacionales en materia de inclusión, las jurisdicciones propiciarán condiciones y brindarán los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad que así lo requieran en vistas a brindar herramientas, saberes específicos, configuraciones de apoyo y ajustes razonables, en los términos de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, para favorecer la inclusión, en igualdad de condiciones con los demás y sin discriminación".

Siguiendo los lineamientos de esta resolución nacional, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprobó en diciembre de 2017 la **Resolución 1664/2017 sobre "Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires"**.

Este manual tiene como objetivo fomentar prácticas inclusivas de acuerdo con:

- » La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad;

» Los lineamientos internacionales de la iniciativa Educación para Todos (EPT);

» El objetivo N° 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), establecidos por las Naciones Unidas en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible orientado a: *“Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover **las oportunidades de aprendizaje permanente para todos**”.*

¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO ESTE MANUAL?

Está dirigido a docentes y a directivos de los distintos niveles de la educación obligatoria. También a los estudiantes con discapacidad y sus familias, porque les permite conocer sus derechos y cómo poner en práctica esos derechos en las escuelas.

¿QUÉ CONTIENE ESTE MANUAL?

Este manual contiene:

- » Nociones preliminares y conceptos básicos para la construcción de un sistema educativo inclusivo;
- » Los principios de la educación inclusiva, los documentos curriculares nacionales y de la provincia de Buenos Aires;
- » Los derechos que tienen las personas con discapacidad en las escuelas comunes –con indicación de las normas que los reconoce– para eliminar las barreras que impiden la educación en igualdad de condiciones.



En este manual, veremos que en la normativa y en los documentos curriculares vigentes, a nivel nacional y provincial ya están presentes muchas herramientas que permiten poner en práctica la educación inclusiva.

ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS

¿CUÁLES SON LOS TÉRMINOS ADECUADOS PARA REFERIRNOS A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

Cuando nos referimos a las personas con discapacidad, lo vamos a hacer de la forma en que este colectivo eligió denominarse: **“personas con discapacidad”**. Este término define un concepto avalado por la comunidad internacional y es necesario usarlo de modo adecuado para no crear confusiones.

No nos referimos a las personas con discapacidad como “discapacitados” porque una condición no define a la persona. Ante todo son **personas**. Tampoco es correcto usar términos como “personas especiales”, “alumnos con capacidades diferentes” o eufemismos similares, que ponen adjetivos innecesarios sobre la persona y remiten a una visión normalizante.

¿QUIÉNES SON PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad da la siguiente definición:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (art.1, párrafo 2).

Por consiguiente, la discapacidad es el resultado de la **interacción** entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la **sociedad**.

Entonces, si la discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con **una barrera u obstáculo para el ejercicio de sus derechos**, cuando eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad.

Por ejemplo:

- » En una ciudad con rampas –y ciudadanos que no las obstruyen– y con otras condiciones de accesibilidad, las personas que usan sillas de ruedas no tienen barreras físicas, por lo cual no pueden ser clasificadas como personas con discapacidad;
- » En una conferencia donde hay intérprete de Lengua de Señas, una persona sorda no enfrenta barreras en la comunicación. Por lo tanto, no tiene las limitaciones del entorno que viven las personas con discapacidad;
- » En una escuela donde hay apoyos para aprender y para participar y se modifican las estrategias de enseñanza, una persona clásicamente considerada con discapacidad intelectual, no va a ser excluida ni clasificada como persona con discapacidad.

En palabras de Terigi (2009):

“Seguramente es necesario aclarar que no estamos propiciando una mirada reductiva en el sentido de que no existan diferencias efectivas entre los individuos frente a las demandas del trabajo escolar. Lo que estamos diciendo es que estas diferencias resultan producidas por la propia escuela [...]. En términos de McDermott (2001): Obsérvese que no negamos que, por la razón que sea, algunos niños aprenden más lentamente que los otros o de una manera diferente. Se trata solo de que, sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría” (pág. 32).

Otras barreras que quedan por eliminar son: los prejuicios, las actitudes, las expectativas homogeneizadoras, la discriminación en general.

Como mencionamos, la discapacidad se produce cuando existen barreras contextuales. Para graficar este concepto de barreras y limitaciones, citamos a Rosángela Berman Bieler (2005):

“Para ilustrar el impacto del ambiente en la relación entre discapacidad y limitación funcional, desde una perspectiva “matemática”, se propone utilizar la siguiente ecuación:



Discapacidad = Limitación Funcional x Ambiente

17

Si se le asigna valor "cero" a un ambiente que no tiene barreras, el resultado de esta ecuación será siempre "cero", independientemente del peso atribuido a la discapacidad; sin embargo, si el ambiente tiene un peso mayor, incrementaríamos proporcionalmente el impacto funcional de la Discapacidad en la vida de una persona".



Limitación Funcional 1 x Ambiente 0 = 0 Discapacidad
Limitación Funcional 5 x Ambiente 0 = 0 Discapacidad



Limitación Funcional 1 x Ambiente 1 = 1 Discapacidad
Limitación Funcional 5 x Ambiente 5 = 25 Discapacidad



Una escuela con muchas barreras, produce mucha discapacidad. Trabajemos para levantarlas.

¿POR QUÉ UNA CONVENCIÓN ESPECÍFICA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

Porque las personas con discapacidad, a lo largo de la historia y hasta nuestros días, sufrieron la vulneración de sus derechos más elementales: desde el derecho a la vida hasta el derecho a la educación. Entonces, como en el caso de otros colectivos vulnerados, como mujeres, niños y niñas, migrantes, entre otros, se elaboró un tratado específico.

Los derechos que la Convención reconoce a las personas con discapacidad no son nuevos, especiales ni distintos a los de todos. Son los mismos derechos, pero su particular vulneración hizo necesario un reconocimiento específico.

Es importante destacar que en el proceso de elaboración y aprobación de la Convención, las organizaciones de personas con discapacidad tuvieron un rol protagónico en las Naciones Unidas.

La Convención adopta el Modelo Social de la Discapacidad y está inspirada en el enfoque de los derechos humanos. Fundamentalmente, reconoce que las personas con discapacidad son **sujetos de derecho** y ya no objetos de las políticas sanitarias, la asistencia social, la solidaridad o la caridad.

Naturalmente, las personas con discapacidad son sujetos de **todos los derechos humanos** y, por lo tanto, son sujetos del **derecho humano a la educación**.



Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

- » Aprobada en Naciones Unidas en 2006.
 - » Ratificada por Argentina por ley 26.378 en 2008.
 - » Primer tratado de derechos humanos de nuestro siglo.
 - » El tratado que logró mayor cantidad de ratificaciones en menos tiempo.
 - » En nuestro país tiene el mismo valor que la Constitución Nacional: ley 27.044, art. 75, inc. 22 de la Constitución Nacional.
-

¿QUÉ ES EL MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD?

La discapacidad es y fue objeto de diversas miradas a lo largo de la historia. Se puede resumir esas concepciones con una clasificación consolidada en 3 grandes modelos.



Modelo de prescindencia: es el que regía en la Antigüedad. En esta visión, las personas con discapacidad no tenían ningún valor y eran desechadas. A los niños considerados “deformes”, los arrojaban del monte Taigeto (Antigua Grecia) o los exponían para que murieran.

Como las personas con discapacidad no tenían valor, en muchos casos eran también usados como bufones o condenados a ser mendigos.

Es claro que en esta concepción, las personas con discapacidad no recibían ningún tipo de educación.

Modelo médico: la persona con discapacidad era considerada un objeto de la medicina, un paciente en todos los ámbitos y esferas de su vida. La persona con discapacidad tenía un problema y debía rehabilitarse para ser integrada en la sociedad.

En el modelo médico importan los diagnósticos y los tratamientos. Y esos diagnósticos determinan la vida de las personas con discapacidad, incluida su educación, su trabajo, su capacidad jurídica, política, etc.

El diagnóstico médico, psicológico, psiquiátrico de la persona es el que determina a qué escuela debe ir y qué educación debe recibir, independientemente de todo criterio didáctico y pedagógico. Incluso el diagnóstico médico puede indicar un determinado tipo de escolarización.

Modelo social: esta mirada considera que la discapacidad no es un problema de la persona ni de sus características, sino que es el resultado del encuentro entre sus características y la forma en que fue diseñada la sociedad.

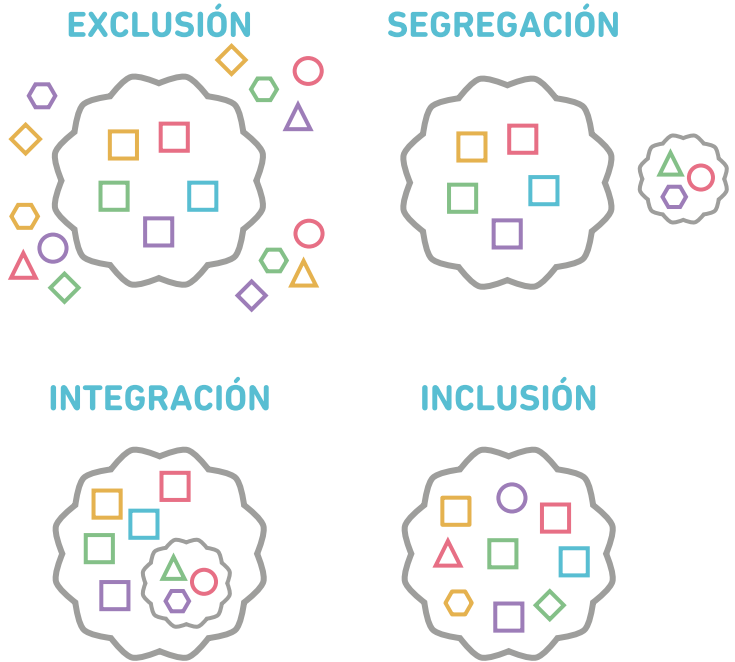
La sociedad fue pensada por y para personas con determinadas características y todas las que no responden a ese patrón, quedan afuera, no pueden participar, se encuentran con barreras. Resultado: tienen discapacidad.

Para este modelo, las características de las personas no son consideradas datos negativos que justifiquen la segregación social y educativa, sino que forman parte de la diversidad de la condición humana.

Desde el modelo social, todas las personas, independientemente de sus características, pueden hacer aportes valiosos a la sociedad y tienen dignidad en igualdad de condiciones. Este modelo propone remover las barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida, naturalmente, **la escuela**.

¿HAY DIFERENCIAS ENTRE EL CONCEPTO DE INTEGRACIÓN Y EL DE INCLUSIÓN?

En la introducción vimos que sí.



Descripción del gráfico: en el esquema se presentan cuatro sistemas o modelos, que sintetizan concepciones sobre la sociedad a lo largo de la historia, pero que aún subsisten. Arriba a la izquierda encontramos:

- 1) La exclusión: representada por un único pentágono con figuras cuadradas adentro mientras afuera quedan distintas figuras geométricas)
- 2) La segregación: representada por dos figuras circulares, uno de las cuales –la izquierda– es más grande que la otra. En la figura izquierda hay cuadrados adentro y en la de la derecha hay distintas figuras geométricas.

3) La integración: representada por dos figuras circulares, una más grande que contiene a otra más pequeña. En la figura más grande, se ven cuadrados adentro y en la más chica, distintas figuras geométricas.

4) La inclusión: representada por una única figura circular con cuadrados y diversas figuras geométricas adentro.

La **integración** se basa en el concepto de “normalización” en relación a un supuesto patrón estándar. En esta concepción, el peso está puesto en la persona. Es la persona quien tiene que adecuarse al medio que permanece inalterable frente a ella.

La integración exige que el estudiante, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como está propuesto. El resultado es que el estudiante puede estar en el sistema mientras cumpla con lo que se le exige.

El concepto de **inclusión** cambia esta lógica y parte de la idea de que todos somos diferentes y por eso no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera.

No se espera menos de algún estudiante sino todo lo contrario: **se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos escolares de una manera positiva y libres de todo tipo de discriminación.** La escuela es responsable de transformarse para educar a todos sus estudiantes, independientemente de sus características.

Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, especialmente de los que tienen riesgo de ser excluidos o marginados.

La educación inclusiva, entonces, implica:

- » Transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todo el estudiantado, incluyendo a los estudiantes con discapacidad;
- » Diseñar y desarrollar la enseñanza en función de las características de los estudiantes y no obligar ni esperar que los estudiantes se adapten a un modelo de enseñanza estandarizado;

- » Reemplazar las evaluaciones estandarizadas por métodos de evaluación flexibles y múltiples que permitan reconocer los progresos individuales hacia objetivos generales;
- » Eliminar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprender, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas³.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define educación inclusiva como:



“Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (“La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, UNESCO, 2008).

“La Educación para Todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con discapacidad, dentro del sistema común de educación” (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994).

Según el Comentario General N° 13 del Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (1999), **la educación debe tener 4 características fundamentales e interrelacionadas:**



- » **Asequibilidad o Disponibilidad:** las instituciones educativas tienen que funcionar y estar disponibles en cantidad suficiente.
- » **Accesibilidad:** las escuelas deben ser accesibles física, comunicacional y económicamente a todos, sin discriminación.
- » **Aceptación:** la forma y el contenido de la educación deben ser relevantes, adecuados culturalmente y de buena calidad y, por lo tanto, ser valorados por los estudiantes y familias.

3. Ver “Introducción a la Educación Inclusiva”, Mg. Magdalena Orlando, en Educación Inclusiva – Bases para la incidencia en políticas públicas, pág. 35.

» **Adaptabilidad:** la educación debe ser flexible para que pueda adaptarse a las necesidades de las sociedades cambiantes y de los alumnos en diferentes contextos sociales y culturales.

¿LAS ESCUELAS ESPECIALES SEGREGAN A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD?



No. Las escuelas no segregan por sí mismas. Es el sistema el que prevé espacios diferenciados.

Suele pensarse que para que un sistema sea inclusivo es suficiente tener algún tipo de escuela para las personas con discapacidad. Así, se alega que las personas con discapacidad están dentro del sistema educativo, aunque esas escuelas sean diferentes y estén separadas del resto de las escuelas.

Sin embargo, si nos detenemos en ello, también la organización rígida de un sistema educativo que fije de antemano la separación de alumnos con discapacidad en escuelas especiales se presenta como segregadora. El progresivo avance y desarrollo de la educación inclusiva invitan, entonces, a repensar el rol de la escuela especial, de modo que se convierta en un dispositivo para la inclusión y que la educación especial sea brindada en el ámbito de una escuela común compartida.

Al respecto, podemos agregar las conclusiones de la Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, elaborada en septiembre de 2016 por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas:



“La progresiva efectividad significa que los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24. Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial”.

4. Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, noviembre de 2016, Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, párr. 40.

¿LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ES SÓLO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD?

No. Un sistema de educación inclusiva es un sistema que tiene en cuenta la plena participación y desarrollo de todos los estudiantes. Es un sistema con más estrategias de enseñanza y de aprendizaje que todos pueden aprovechar y disfrutar.



“La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación⁵”.

Como lo establece la Resolución 1664/2017, anexo I, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:

“la educación inclusiva es un derecho de todas las personas que se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico que no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos”.

En el marco general para el Ciclo Superior del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires se expresa:



“La educación entendida como derecho social se define por su carácter público, en tanto es la educación de todos y garantiza a todos este derecho, asume plenamente la función de ser formadora de ciudadanía. La propuesta de una escuela se-

5. Marco conceptual sobre educación inclusiva, Rosa Blanco Guijarro, en “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, UNESCO, 2008, pg. 5.

cundaria pública, en tanto espacio de concreción del derecho social a la educación para todas y todos los adolescentes y jóvenes, toma en sus manos una responsabilidad sustancial en el futuro inmediato de este país: formar a la generación que debe ser protagonista en la construcción del destino colectivo". Págs 10 y 11.

¿A QUÉ FUENTES DE INFORMACIÓN O CONSULTA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA SE PUEDE RECURRIR?

Es probable que este manual no dé respuesta a todas las inquietudes que puedan surgir en la práctica de la inclusión de personas con discapacidad en la escuela. Para ello, es necesario conocer las vías de comunicación y de consulta que tienen tanto familias como estudiantes y miembros de la comunidad educativa.

En primer lugar, las fuentes de información web de los organismos provinciales:

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE)

www.abc.gov.ar

Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires

www.gba.gov.ar/derechoshumanos/subsecretaria_de_proteccion_de_derechos_humanos

Consejo Provincial de Discapacidad (COPRODIS)

www.coprodissg.gba.gov.ar/html/pase.html

Allí se podrá encontrar información sobre normativa y datos de contacto.

Es importante tener en cuenta que, en caso de ser necesario recurrir a autoridades territoriales (en cada distrito o municipio), debe accederse a la información de las jefaturas de inspección correspondiente a la localidad de cada uno.

Las organizaciones de la sociedad civil que forman parte del **Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva** tienen a disposición los siguientes canales de consulta:

Correo electrónico: info@grupoart24.org

Página de internet: www.grupoart24.org

Para inquietudes específicas, es recomendable recurrir a organizaciones especializadas en cada tema, como por ejemplo:

Educación inclusiva y Vida Independiente: Asociación Azul
www.asociacionazul.org.ar

Accesibilidad física: Acceso Ya
www.accesoya.org.ar

Educación inclusiva y derechos humanos en general:
Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia - ACIJ
www.acij.org.ar

Clínica Jurídica: Comisión Derechos Humanos y Comisión de Discapacidad de la Universidad Nacional de la Plata
clinicas.jursoc.unlp.edu.ar/index.php/derechos-humanos)

Tecnologías de apoyo: Centro Iberoamericano de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas - CIAPAT
www.ciapat.org

Discriminación: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI
www.inadi.gob.ar

Los invitamos a ser parte del cambio de culturas y prácticas para lograr que las siguientes generaciones afiancen su derecho a acceder a una educación inclusiva, de calidad y en igualdad de oportunidades.



La educación inclusiva, de calidad y en igualdad de oportunidades tendrá como resultado, sin dudas, una sociedad más justa y equitativa para todos.

INGRESO AL SISTEMA EDUCATIVO COMÚN

¿EXISTEN DIFICULTADES PARA INGRESAR AL SISTEMA EDUCATIVO COMÚN?

Sí. Las personas con discapacidad enfrentan muchas dificultades para ingresar al sistema educativo común.

Muchas veces, los fundamentos para no matricular a los niños con discapacidad son:

- » La “imposibilidad” de los niños con discapacidad para cumplir con las exigencias de las instituciones;
- » La falta de recursos para llevar a cabo un proceso de inclusión;
- » La inaccesibilidad de las instalaciones edilicias;
- » El “cumplimiento de un cupo por discapacidad”.

En ocasiones, la negativa para matricular a un niño con discapacidad se produce después de haber pedido a las familias distintos estudios médicos. Con frecuencia, los estudios médicos se consideran imprescindibles para determinar si el niño puede o no ingresar al establecimiento. La negativa para matricular al niño rara vez es documentada y justificada por escrito.

Estas conductas son **actos de discriminación por motivos de discapacidad**⁶, prohibidos por normas nacionales e internacionales. En particular, la Convención sobre los Derechos de las

6. El artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad define “discriminación por motivos de discapacidad” como “cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables”.

Personas con Discapacidad establece que los Estados deben asegurar que los niños con discapacidad no queden excluidos del sistema general de educación (artículo 24).

La Observación General del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece que:



“(...) se debe prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación mediante, entre otras cosas, disposiciones legislativas o reglamentarias que limiten su inclusión en razón de su deficiencia o grado de dicha deficiencia, condicionando, por ejemplo, la inclusión al alcance del potencial de la persona o alegando una carga desproporcionada o indebida para eludir la obligación de realizar los ajustes razonables⁷”.

Esto implica que **está prohibida** cualquier práctica que excluya a un estudiante con discapacidad por su supuesta imposibilidad para abordar los contenidos, por la falta de recursos para llevar a cabo un proceso de inclusión, por la inaccesibilidad de las instalaciones escolares o por cualquier otro motivo.

El derecho a la educación inclusiva debe estar asegurado en todos los niveles educativos, **no solo en las escuelas públicas, sino también en las privadas**⁸. Si una escuela privada no permite el ingreso de un niño por su discapacidad, el Estado debe intervenir para poner fin a esa práctica discriminatoria⁹.

A nivel interno, la resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación retoma en sus considerandos lo afirmado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y establece que:

⁷. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 18.

⁸. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 74.

⁹. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 38.



“Las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un/a estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo por motivo de discapacidad, de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación”.

También establece de manera expresa que las familias tienen derecho a elegir la institución educativa que prefieran (artículo 20).

La ley 23.592, conocida como Ley Antidiscriminación, dispone que

“quien arbitrariamente impida, obstruya restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en nuestra Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados” (artículo 1).

Sobre el ingreso y la matriculación al sistema educativo en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, la Resolución 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires dispone:

Respecto del nivel inicial:



Todos los niños con discapacidad, en el comienzo de su trayectoria escolar, tienen derecho a ser inscriptos en el Nivel Inicial.

Matriculación: Según el marco normativo establecido en el Reglamento General de Instituciones Educativas, ninguna institución educativa puede rechazar la inscripción por motivos de discapacidad”.

Respecto del nivel primario:



Matriculación: La inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes del Nivel resulta el primer acto por el cual se garantiza su derecho a la educación inclusiva y la matriculación constituye un procedimiento administrativo mediante el cual se lo garantiza. (...) Los postulantes que no hayan ingresado en la escuela deben ser matriculados en otra institución común de Nivel, según la decisión de la familia y el estudiante (...)

En este marco, se garantizará especialmente la matriculación de niños y niñas con discapacidad(...)”.

Respecto del nivel secundario:



Ingreso al Nivel Secundario: Todos los estudiantes con discapacidad que tengan una certificación emitida por una escuela de Nivel Primario, de Modalidad Educación Adultos o de Modalidad Educación Especial podrán ingresar al Nivel Secundario en cualquiera de sus modalidades”.

(...) El hecho de que el alumno haya cursado en escuela de Modalidad Especial y, por tanto, cuente con una certificación emitida por esa Modalidad, no será óbice para que el alumno ingrese en escuela común de Nivel Secundario.

La llamada “cláusula contra el rechazo” es la que prohíbe expresamente negar la admisión en la enseñanza general y garantiza

la continuidad de la educación¹⁰. Según el Estudio Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad de la Oficina de DDHH de Naciones Unidas, esta cláusula debe ser incluida en las legislaciones.



Descripción del gráfico: En la imagen se observa un gráfico de un círculo central con texto "Cláusula de no rechazo" unido por flechas a seis círculos que lo rodean con los siguientes textos: "Efecto inmediato", "No selección de escuela por diagnóstico", "Evaluación de necesidades de apoyo individual", "Prevista por ley", "Mecanismo y recursos de apelación ante el rechazo", "Aplica a todo estudiante con discapacidad".

10. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, op. cit., párr. 26.

A modo de síntesis, se debe destacar que **negar la matriculación por motivos de discapacidad es contrario a la Constitución Nacional** porque, como ya hemos visto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad tiene jerarquía constitucional.

Se responden a continuación algunos argumentos utilizados con frecuencia por las escuelas para impedir el ingreso de niños con discapacidad:

¿PUEDE UNA ESCUELA COMÚN NEGAR EL INGRESO DE UN NIÑO O JOVEN CON DISCAPACIDAD ALEGANDO LA SUPUESTA IMPOSIBILIDAD DEL NIÑO O JOVEN DE CUMPLIR LAS EXIGENCIAS DE LA ESCUELA?

No. Las escuelas están obligadas a dar los apoyos y a realizar las modificaciones curriculares y pedagógicas que sean necesarias para que el estudiante pueda continuar su trayectoria educativa en la escuela común.

¿PUEDE UNA ESCUELA COMÚN NEGARLE EL INGRESO A UN NIÑO O JOVEN CON DISCAPACIDAD ALEGANDO LA FALTA DE RECURSOS PARA REALIZAR EL PROCESO DE INCLUSIÓN?

No. La insuficiencia de recursos –sea real o supuesta– nunca puede vulnerar el derecho a la educación inclusiva del niño. Si las escuelas no tienen recursos para satisfacer los apoyos de un niño, deben articular acciones con la Dirección General de Cultura y Educación para obtenerlos.

En tal sentido, el Estudio Temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, dice:



“Las escuelas necesitan contar con fondos suficientes, pero la falta de recursos no debe servir de base para denegar a los estudiantes con discapacidad el ejercicio del derecho a la educación¹¹”.

Además, tal como lo establece la Observación General, las escuelas no pueden exigir tasas adicionales para garantizar la accesibilidad y realizar ajustes razonables¹².

¿PUEDE UNA ESCUELA NEGARSE A INCORPORAR A UN NIÑO O JOVEN CON DISCAPACIDAD INVOCANDO EL CUMPLIMIENTO DE UN “CUPO POR DISCAPACIDAD”?

No. Invocar el cupo por discapacidad para negar el ingreso es contrario a la Convención. Establecer que sólo puede haber una determinada cantidad de estudiantes con discapacidad por aula o por año es una forma más de discriminar.

¿PUEDE UNA ESCUELA O UN ORGANISMO DEL SISTEMA EDUCATIVO OBLIGAR A UNA FAMILIA A ENVIAR A SU HIJO A UNA ESCUELA ESPECIAL?

No. La educación inclusiva es un derecho, no una decisión de las escuelas ni del Estado. Es por ello que la Dirección General de Cultura y Educación, en su Resolución Nro.1664/2017 eliminó la antigua imposición de matriculación obligatoria de todos los chicos con discapacidad en escuela especial. Con ello se garantiza la libre elección del tipo de escuela para todos los alumnos.

El Estudio Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad que venimos analizando, establece:



“Deben eliminarse las evaluaciones basadas en la discapacidad para asignar la escuela y analizarse las necesidades de apoyo para una participación efectiva en la enseñanza general¹³”.

11. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 71

12. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General N° 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 76.

13. Párr. 26

TRAYECTORIA ESCOLAR

¿CÓMO TRANSFORMAR TODAS LAS ESCUELAS EN ESPACIOS INCLUSIVOS?

En la década del 70 las personas con discapacidad se unieron motivadas por la preocupación de las prácticas sociales que vulneraban sus derechos y consolidaron un pujante movimiento para su reivindicación.

Uno de los puntos centrales en el reclamo fue la segregación de las personas con discapacidad en instituciones educativas separadas del resto de los niños o jóvenes y su agrupación por tipo de patología. Esto supone 2 problemas: la asociación de la discapacidad a la enfermedad -cuestión desarrollada en el apartado sobre el modelo médico- y la idea de que las personas con discapacidad no pueden ser educadas o no pueden aprender en escuelas comunes.

En este marco, hace varias décadas se están desarrollando estudios en el campo de las ciencias de la educación que muestran los principales obstáculos **que las escuelas actuales presentan a los estudiantes. Se intenta dar herramientas para transformar todas las escuelas en espacios inclusivos. Estos estudios provocaron modificaciones en la legislación internacional** relativa a los derechos humanos, entre los que se cuenta el derecho a la educación. En palabras del Módulo de Educación Inclusiva del Diseño Curricular de Primaria:



Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio, la construcción de un modelo educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos (DC Primaria, pág. 22).

Es así que hoy la cuestión de la discapacidad es comprendida como un tema de derechos humanos, y el derecho a la educación de las personas con discapacidad es entendido como el derecho a la educación inclusiva. Pero como ya se ha establecido, ésta es una forma de educación que beneficia a todos los estudiantes. En términos del Módulo de Educación Inclusiva del Diseño Curricular de Primaria:



Partiendo de la noción de educación como derecho humano elemental, la educación inclusiva sustenta la posibilidad de una sociedad más justa a través de la eliminación de la exclusión social derivada de las actitudes y respuestas que se generan frente a la diversidad (DC Primaria, pág. 22).

Así, el eje está puesto en que las escuelas deben modificarse y no los estudiantes. Actualmente existe una concepción muy difundida en las comunidades educativas, de que son los estudiantes los que deben adaptarse a las instituciones. Esta concepción pretende que las personas con discapacidad, entre otros grupos históricamente excluidos de las escuelas comunes, respondan a las formas de enseñanza tradicional. Ello supone que todas las personas aprenden lo mismo en el mismo momento y de la misma forma. Por el contrario, desde el paradigma de la educación inclusiva, se plantea que son las escuelas las que deben transformarse para dar respuesta a los requisitos de todos los estudiantes, incluyendo a las personas con discapacidad.

En esta perspectiva, todos tienen derecho a aprender en las escuelas, independientemente de sus características. Tienen derecho a que la escuela identifique situaciones de desventaja social para que no se produzca desigualdad educativa.

Tal como menciona el Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires:



“En ocasiones en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano “aislado”, fuera de otras determinaciones más allá de las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan “aprender a ser ciudadanos”, para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otro lado, desde esta perspectiva también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se “transforman en ciudadanos” cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía. Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se

aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto central en la presente propuesta.

La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de interculturalidad se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales". (DC Secundaria, pág. 13)

Esta cita parte de la idea de que **todas las personas son capaces de construir conocimiento en todas las áreas si la escuela genera condiciones** para que esto ocurra. A su vez, para que la inclusión se convierta en realidad, las **políticas, culturas y prácticas institucionales y pedagógicas** deben transformarse en inclusivas.

En consonancia con esta idea, veamos la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación.

La Resolución 311/2016 establece:



“Artículo 5°

Las jurisdicciones, y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundizarán la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades.



Artículo 6°

El Instituto Nacional de Formación Docente y sus pares jurisdiccionales propiciarán las medidas necesarias para consolidar instancias de formación básica y permanente para acompañar dicho proceso.”

(Resolución 311/2016, CFE)

Una escuela inclusiva es una institución en constante proceso de **identificación y remoción de barreras al aprendizaje y a la participación** de todos sus estudiantes.



Pensar las prácticas educativas inclusivas supone partir de una mirada de la enseñanza superadora de modelos didácticos tradicionales y de escenarios áulicos o formatos rígidos y estáticos que devienen de paradigmas escolares históricos.

En este sentido, el desarrollo de las prácticas de enseñanza supone diseñar estrategias que favorezcan el acceso a los contenidos curriculares e identificar las particularidades del grupo-clase, la singularidad de cada estudiante y las barreras del entorno.

(Resolución 1664/2017, anexo II).

En palabras de Ainscow (2007), uno de los referentes mundiales actuales en educación inclusiva, la investigación mundial ha demostrado que si los sistemas educativos quieren transformarse en inclusivos deben tener en cuenta al menos los siguientes 4 puntos:

» **“La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a**

partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.

» *La inclusión se preocupa por la identificación y eliminación de barreras. Por consiguiente, implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica. La idea es utilizar evidencias de distintos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.*

» *La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes. El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y “logros” tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes.*

» *La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo” (pág. 12).*

La Resolución 84/2009 del Consejo Federal de Educación “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” determina:



“...las autoridades educativas deben asegurar todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes.”



“1. La Ley de Educación Nacional (LEN) define para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios.

2. A los efectos de dar cumplimiento a la finalidad señalada, las políticas educativas para los adolescentes, jóvenes y adultos deben garantizar:

2.1 El derecho a la educación de todos, siendo reconocidos como sujetos protagonistas de la sociedad actual, en el marco de diversas experiencias culturales, y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.

2.2 La inclusión de todas y todos, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, convirtiendo a la escuela secundaria en una experiencia vital y significativa, tanto en su desarrollo cotidiano como para sus proyectos de futuro.

2.3 Condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos.

8. En este sentido, las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.”

(Resolución 84/2009, CFE)

Con esta perspectiva, las escuelas inclusivas parten de **problematizar las lógicas individualistas y competitivas** propias de la enseñanza y el aula tradicional.

Así, en una escuela inclusiva todos los procesos se planifican y llevan a cabo en **forma de trabajo colaborativo**. Las prácticas inclusivas no suponen que un docente deba dar respuestas a todos sus estudiantes en forma individual sino que esta posibilidad se dará gracias a **la planificación conjunta** y a la relación con estudiantes, familias, docentes, equipo directivo, otros profesionales, organizaciones de la sociedad civil, didactas, entre otros. Es un trabajo articulado para favorecer la inclusión y dar las mismas oportunidades a todos los estudiantes.

En las escuelas inclusivas, los docentes de escuelas especiales, o los docentes de las escuelas comunes, así como todos los actores de la comunidad educativa trabajan de forma colaborativa para garantizar la identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esto es, trabajan juntos para que, no solo los estudiantes con discapacidad u otros estudiantes de grupos excluidos estén físicamente en la escuela común, sino para que todos sean valorados, apoyados, estimulados y aprendan juntos.

Así, debemos aclarar qué se quiere decir cuando en educación inclusiva se habla de formas de trabajo colaborativas. En palabras de Stainback y Stainback (2007):

“Colaboración” significa que el coordinador de apoyo, el maestro, los alumnos y demás personal escolar trabajan juntos sin que ninguno asuma las funciones de experto, supervisor ni evaluador. De este modo todos contribuyen a promover sistemas de apoyo y a adaptar la enseñanza a las necesidades individuales [y grupales].” (pág. 32)

Así, todos los miembros del equipo son igualmente valorados porque se considera que todos tienen saberes igualmente legítimos y valiosos. Cada miembro puede colaborar desde una perspectiva diferente para que el equipo revise, dialogue y avance hacia el diseño y desarrollo de clases, entre otras actividades escolares.

En este punto, es necesario resaltar que sólo dará frutos la actividad, trabajo en equipo o estrategia didáctica que parta de la convicción de que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, son estudiantes legítimos de la institución y tienen derecho a aprender en tanto se generen las condiciones didácticas para ello.

El trabajo colaborativo con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) está previsto en resoluciones del Consejo Federal de Educación. En efecto, la Resolución 84/2009 establece la importancia de las alianzas en los siguientes términos:



9. (...)en la construcción de alianzas con la finalidad de articular recursos para el reingreso y la permanencia de adolescentes y jóvenes que se encuentren fuera del sistema educativo, como así también desarrollar estrategias para el fortalecimiento de las trayectorias de quienes ya están escolarizados”.

(Resolución 84/2009, CFE)

A su vez, las escuelas inclusivas trabajan en forma permanente para **identificar y vencer** todas las formas de exclusión. Por exclusión entendemos, tanto la negación a un estudiante de su derecho a asistir a una escuela común, como a la eximición en materias o prácticas por considerarlo “incapaz”, “deficiente” o “ineducable”.

Es común encontrar prácticas que no son pertinentes. Por ejemplo, dar una versión “simplificada del contenido” que produce su descontextualización y empobrecimiento. En definitiva, se niega el derecho a aprender al estudiante con discapacidad, privándolo de expresar todas sus potencialidades y creatividad.

En este sentido, consideramos interesante el planteo de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, en tanto proponen atender a la singularidad sin ignorar la necesidad de una formación compartida:



“...será fundamental visibilizar la diversidad inherente a las historias de vida de los estudiantes que, siendo niños, niñas, adolescentes, jóvenes o adultos, llegan a las escuelas de los distintos niveles educativos y trazan trayectorias escolares cuya singularidad requiere ser considerada en el marco de los derechos comunes al aprendizaje señalados en estos acuerdos. Así, estos saberes se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza, en la que los maestros y profesores los resignifican y ponen en valor atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes a la vez que las orientan hacia un horizonte de mayor equidad educativa”.
(NAP, ME, 2011, pág. 9)

El Marco General del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires propone:



“Esta escuela secundaria se piensa para todos, para los estudiantes que la están transitando, para los que la abandonaron y es necesario que regresen, estudien y finalicen sus estudios, para aquellos otros jóvenes que nunca fueron a la escuela secundaria y pensaban que ese no era un lugar para ser ocupado por ellos. Pensar en una escuela para todos, es pensarla en las zonas urbanas, en las rurales, en las islas de nuestra provincia, en los barrios más pobres, en aquellos donde no hay oferta de educación secundaria, para los jóvenes que tienen conflicto con la ley, para aquellos que ayudan al sostenimiento familiar, para las mamás y los papás adolescentes, para los hermanos que cuidan a sus hermanos y dejan la escuela, para los que tienen enfermedades transitorias o prolongadas y no deben perder días de clase, para aquellos que tienen alguna discapacidad” (DC Secundaria, pág. 11).

Al mismo tiempo, las leyes nacionales y provinciales indican que **es el Estado** el que tiene la obligación de proveer una formación compartida. Esto supone el derecho de las escuelas a **recibir todo el apoyo y los recursos necesarios** para la inclusión de todos los estudiantes.

Tal como explica la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su artículo 4°:



“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. (*Ley 26.206, 2006*)

En el mismo sentido, la Resolución 84/2009 del Consejo Federal de Educación establece:



“**26.** El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores, e intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza”. (*Resolución 84/2009, CFE*)

Desde esta perspectiva, **todos los estudiantes tienen derecho** a que las escuelas encuentren los modos de darles **experiencias educativas significativas** en todos los contenidos definidos como comunes.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria son contundentes cuando expresan que:



“*Se trata de pensar qué debe enseñarse, qué se aspira que aprendan los alumnos y de qué manera se crearán las condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños*

y jóvenes accedan a experiencias educativas cuya riqueza aporte a revertir las desigualdades". (NAP, ME, 2005, pág. 10)

Son las escuelas, entonces, las que tienen la **responsabilidad de dar** determinadas experiencias educativas a todos sus estudiantes. Estas experiencias deben dirigirse a que **todos los estudiantes aprendan** los conocimientos que el Estado, a través de sus propuestas curriculares, definió como obligatorios para todos.

La evaluación de los aprendizajes cumple, en este sentido, una función central: identificar lo que los estudiantes han aprendido y también lo que no han logrado aprender y **debe ser reformulado desde la enseñanza**.

La Resolución 225/2004 del Consejo Federal de Educación es muy explícita:



“Los aprendizajes definidos [en los NAP] no deben ni pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos. Tal como lo señalado en el apartado anterior, deben considerarse como indicios de progreso de los alumnos, los que determinarán las intervenciones docentes pertinentes”. (Resolución 225/2004, CFE)

La Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación: “Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria” establece:



“14. El replanteo del modelo pedagógico escolar implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión. Propiciar la justicia curricular es la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan”. (Resolución 93/2009 del CFE)

¿EN QUÉ CONSISTEN LOS APOYOS?

Los estudios actuales sobre educación inclusiva cuestionan las propuestas diferenciadas para estudiantes que “no se ajustan” a ciertas formas de enseñanza.

Como ya hemos visto, no son los estudiantes quienes deben adecuarse a la escuela sino las escuelas las que deben **producir tantas modificaciones como sean necesarias** para asegurar que a todos los estudiantes se le den las experiencias educativas y el acceso a lo definido como “común” en el diseño curricular.

Así, no se consideran inclusivas las “adecuaciones” o “adaptaciones” curriculares que parten de la idea de un currículo fijo e inamovible, sino la construcción de apoyos para la enseñanza, comunicación o comprensión, entre otros.

De modo que una cuestión central para posibilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad es **la construcción de apoyos**. Este término **se distancia** del usualmente utilizado por el sistema educativo como “adaptaciones”, que responde a la concepción de que es el estudiante quien debe adecuarse a la escuela y no lo contrario.



El término apoyo alude a todas aquellas modificaciones que las escuelas producen para asegurar la plena participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Los apoyos pueden ser de varios tipos:



Apoyos comunicacionales: las formas de comunicación de todos los estudiantes deben estar presentes en los procesos de enseñanza e interacción. Deben tenerse en cuenta: el Braille, la lengua de señas argentina y las formas de comunicación aumentativo-alternativas.

Apoyos materiales: son las Tics, la tecnología asistiva y toda adecuación del entorno y los materiales de trabajo que eliminen las barreras a la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Apoyos para la enseñanza: es todo lo concerniente a la planificación y al desarrollo de la enseñanza. Incluye tanto los recur-

sos humanos en diferentes roles y funciones, como los desarrollos organizacionales, pedagógicos y didácticos para construir proyectos inclusivos:

» **Recursos humanos:** todos los miembros de la comunidad escolar involucrados en la planificación así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas. Pueden incluirse: recursos de la sociedad civil, equipos externos, maestros integradores, acompañantes personales no docentes, maestros de apoyo, acompañantes terapéuticos, miembros del equipo de orientación educativa, celadores, intérpretes de lengua de señas, etc. Todos estos actores constituyen apoyos para la enseñanza, en tanto que contribuyen a repensarla y reorganizarla para incluir a todos los estudiantes¹⁴.

» **Desarrollos para la enseñanza en aulas inclusivas:** todos los arreglos, dispositivos, proyectos y estrategias que se generen en las escuelas para que los docentes puedan enseñar a todos los estudiantes y que todos aprendan. Por ejemplo, agrupamientos flexibles, docentes que trabajan en equipo para planificar y dar clases en conjunto, organización de grupos de estudio sobre un mismo contenido con estudiantes de distintos grados, proyectos que incluyan a las familias; etc.

Es importante precisar que la construcción de apoyos está prevista para todos los estudiantes, con y sin discapacidad, en tanto es uno de los mecanismos que tiene la escuela para asumir su responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje. En tal sentido, la Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación, referida a la Escuela Secundaria, establece que las propuestas de apoyo:

14. Ver, por ejemplo, el nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Primaria, disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>



"54. Acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje. Su construcción parte de poner en cuestionamiento el supuesto de que la uniformidad está equiparada a la justicia y la diferenciación a la injusticia, y de asumir que las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social". (Resolución 93/2009 del CFE)

En la actualidad disponemos de algunas herramientas que pueden colaborar y, según cómo se utilicen, pueden construir prácticas de inclusión pero también pueden provocar mecanismos de exclusión. Todo depende de la **concepción de inclusión** con que se las utilice y de la **concepción de discapacidad** que se adopte. Si se parte de considerar que las personas con discapacidad son estudiantes "deficientes, incapaces", sin derecho legítimo a poblar las aulas de educación común, esas herramientas se usarán para producir o perpetuar procesos de segregación dentro de la escuela o incluso para justificar su derivación a instituciones de educación especial.

Si, por el contrario, se parte de pensar que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a aprender junto con sus compañeros sin discapacidad, y de entender que las diferencias nos enriquecen en tanto son inherentes a lo humano, **estas herramientas se usarán en forma beneficiosa**. De esta manera, se intentará construir nuevas estrategias para identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes, incluyendo a las personas con discapacidad.

Mencionamos en particular 2 herramientas: los recursos humanos destinados a trabajar como apoyos para la enseñanza en aulas que incluyen a estudiantes con discapacidad (acompañante externo, maestro integrador, etc.) y los proyectos educativos institucionales (PEI).



Descripción del gráfico: Se observa un esquema donde llamadas con texto se dirigen con flechas hacia un círculo central con el texto "Inclusión". Cada una de las llamadas contienen los siguientes textos: "Eliminar las barreras", "Incluye la cultura, la política y la práctica", "Relaciones interpersonales basadas en valores fundamentales", "Participación efectiva", "Enseñanza acorde a cada alumno", "Pedagogías inclusivas".

GESTIÓN DE LA ESCUELA Y DE LAS AULAS

EL EQUIPO DIRECTIVO DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

Existen numerosos estudios que ubican en la figura del equipo directivo un rol central para el desarrollo de prácticas y culturas inclusivas en las escuelas. Si bien las concepciones de inclusión varían de escuela en escuela y entre el personal de cada escuela, una característica de las escuelas inclusivas es que sus equipos directivos lograron construir algunas concepciones de inclusión que implican, entre otras cuestiones, concebir el lugar de las personas con discapacidad como estudiantes legítimos de la institución.

De forma que cuando una persona con discapacidad desea inscribirse en una escuela inclusiva, no encuentra barreras en la inscripción, y la institución despliega un conjunto de prácticas inclusivas con el fin de construir los apoyos necesarios y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes.

En este sentido, el equipo directivo tiene la responsabilidad de construir equipos con el fin de producir estrategias para la inclusión y también tiene la obligación de acompañar y guiar a los docentes en esta tarea. Al mismo tiempo, el equipo directivo es quien debe evaluar y construir redes con otras áreas del sistema educativo o incluso con figuras externas.

Las escuelas inclusivas se caracterizan por estar enmarcadas en procesos de tipo colaborativo, de modo que los docentes construyen apoyos con el aporte de los directivos, otros docentes, padres, estudiantes, maestros integradores, acompañantes, maestros de apoyo a la inclusión, etc. Estos apoyos son, además, revisados constantemente.

¿DE QUIÉN ES ALUMNO ESTE ESTUDIANTE?

En las escuelas inclusivas son todos estudiantes, incluidos los alumnos con discapacidad. Por lo tanto, el equipo directivo, así como el docente y el de orientación, son responsables de todos los alumnos. Esto implica que se debe planificar de manera

cooperativa y colaborativa sumando miradas e ideas para que todos puedan aprender.

En caso de que un alumno con discapacidad necesite un acompañante o un maestro integrador, éste debe definir y desarrollar sus funciones e intervenciones en el aula en colaboración con el equipo educativo (equipo directivo, profesores, maestros de grado, maestros de materias curriculares, bibliotecarios, asesores en TICs, etc.) Debe sugerir, acompañar, participar en la planificación y colaborar en el aula.

No es obligatorio contar con un maestro integrador o un acompañante externo al sistema educativo. Ello se define en función de cada etapa del alumno con discapacidad y en acuerdo con el equipo directivo, docentes, familia, equipo de apoyo y el alumno.

La ausencia circunstancial del maestro integrador o del acompañante externo **no debe impedir** que el estudiante asista a la escuela, ya que se entiende que la persona con discapacidad **es alumno legítimo de la escuela.**

La escuela común debe trabajar con colaboración de otros recursos, pero de ninguna manera estos recursos pueden reemplazar los construidos en el marco de la escuela común. De modo que la ausencia del maestro integrador o del acompañante se puede abordar modificando la conformación de agrupamientos, o incorporando una figura de apoyo del docente, como puede ser una pareja pedagógica.

¿QUÉ ES LO QUE DEBEN HACER LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS COMUNES Y ESPECIALES?

Tal como hemos venido señalando, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos establece que *"el derecho de las personas con discapacidad a ser instruidas en las escuelas convencionales figura en el artículo 24, párrafo 2 a), que establece que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad¹⁵".*

15. Consejo de Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Parágrafo 26.

Esto obliga al Estado argentino a que garantice que *“las escuelas convencionales no rechacen a alumnos por motivos de discapacidad”*.

Para que quede claro, recordemos lo que **no pueden** hacer los **equipos directivos de las escuelas comunes, públicas o privadas**:



- » No pueden negarse a inscribir a un estudiante con discapacidad como matrícula legítima de su escuela. Tampoco pueden negarse a renovar su matrícula por motivos de discapacidad.
- » No pueden utilizar evaluaciones para determinar la existencia de alguna discapacidad y/o condiciones y limitaciones derivadas de la discapacidad, que así condicionen la admisibilidad del alumno a la escuela por motivo de su discapacidad: *“Deben eliminarse las evaluaciones basadas en la discapacidad para asignar la escuela¹⁶”*.
- » No pueden negar la matriculación alegando que la institución o sus docentes *“no están preparados”* para enseñar a estudiantes con discapacidad.
- » No pueden negar la participación del estudiante con discapacidad si se ausenta su asistente, acompañante o maestro integrador.
- » No pueden aceptar que los docentes no se hagan responsables de la enseñanza a los estudiantes con discapacidad.

No se espera que las obligaciones que tienen los equipos directivos de las escuelas comunes las transiten en soledad y sin recursos. Los inspectores, supervisores y demás funcionarios del sistema educativo tienen la obligación de atender los pedidos de las escuelas y dar todos los apoyos necesarios para garantizar el derecho a la educación y al aprendizaje.

En este marco, **los equipos directivos de las escuelas comunes públicas o privadas**, apoyados por inspectores y supervisores, **deben**:

16. Consejo de Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Párrafo 26.



- » Inscribir a cualquier estudiante, con o sin discapacidad, como matrícula legítima de su escuela, sin ninguna restricción ni evaluación.
- » Buscar o elaborar las estrategias y los apoyos necesarios para garantizar que todo el equipo docente se haga responsable de la enseñanza a todos los estudiantes. Esto incluye la creación de nuevos espacios institucionales, la flexibilización de agrupamientos, el trabajo colaborativo entre pares, la convocatoria a especialistas que colaboren con la construcción de mejores estrategias, etc.
- » Rechazar cualquier acción del plantel docente, de equipos externos o de otras instituciones que atenten contra el derecho de los estudiantes con discapacidad a transitar su escolaridad en la escuela común.
- » Promover visiones positivas sobre la discapacidad y la inclusión.
- » Proveer formas de organización escolar que flexibilicen los espacios y tiempos escolares como un apoyo a estudiantes con discapacidad. Por ejemplo,: habilitar un aula silenciosa para cualquier estudiante que precise un momento de tranquilidad o relax o; flexibilizar los horarios en estudiantes que por diversas razones así lo requieran. De ninguna forma esto supone una reorganización basada en bajas expectativas sobre el estudiante ni supone una enseñanza segregada en aulas aparte o en la biblioteca, ni la reducción de la jornada o el horario, basadas en la teoría del déficit.
- » Ofrecer o habilitar momentos y espacios para el trabajo colectivo entre docentes y entre docentes y especialistas, familias, etc.

Describamos lo que **no pueden** hacer los **equipos institucionales** (directivos, docentes y otros profesionales) de **las escuelas especiales**:



- » No pueden imponer a las familias la matriculación del estudiante con discapacidad en la escuela especial.
- » No pueden evaluar la educabilidad de los estudiantes para establecer si tienen o no la capacidad de aprender, y así determinar que sólo algunos de ellos podrán recibir enseñanza y que

otros sólo recibirán entrenamientos o “preparación para la vida”.

- » No pueden determinar con ningún tipo de evaluación que algunos estudiantes son aptos para la integración y otros no.
- » Tampoco que algunos tendrán “integración social” y otros “integración pedagógica”.
- » No pueden imponer permanencias en una misma sala o un mismo grado.
- » No pueden imponer reducciones de la jornada escolar para el estudiante con discapacidad, que ponga en riesgo su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, **los equipos de las escuelas especiales**, apoyados por inspectores y supervisores de la Modalidad, **deben**:

Acompañar a los equipos institucionales de las escuelas comunes para co-elaborar y decidir sobre tipos de apoyo y ajustes razonables para garantizar a la educación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes. Debe tenerse presente que *“la sola presencia de un niño, niña, adolescente, joven y joven-adulto con discapacidad por sí sola no torna necesaria la intervención de la modalidad especial”* y que *“se considerará la articulación con la Modalidad de Educación Especial sólo cuando la niña, el niño, o adolescente con discapacidad lo requiera, con el acuerdo de su familia y la institución educativa del nivel y/o Modalidad”¹⁷*.

¿QUÉ ASPECTOS DEBERÍA CONSIDERAR LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN UNA ESCUELA INCLUSIVA?

El equipo directivo y docente debe planificar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) o Proyecto Curricular Institucional (PCI) desde el comienzo, considerando la diversidad de cada aula y de la escuela en general. Esto se refiere no solo a los espacios

17. Dirección General de Cultura y Educación, Anexo I de la Resolución 1664/2017.

curriculares sino también a los recreos, los ensayos, los actos escolares, las excursiones, las ferias de ciencias o de arte y cualquier otro evento.

Por ejemplo, para la Escuela Secundaria la Resolución 84/2009 del Consejo Federal de Educación establece:



“36. Constituye un eje estratégico la formación para una convivencia pluralista, basada en valores tales como la solidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo. Esta formación atañe a la experiencia escolar en su conjunto. No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.

37. En este sentido, es impensable que esta formación se produzca al margen de un cambio de modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad o, en otros términos, con el pleno ejercicio del derecho a la educación de nuestros adolescentes, jóvenes y adultos”
(Resolución 84/2009, CFE)

En las escuelas inclusivas, todos los estudiantes de todos los niveles participan de las actividades, aunque esta participación pueda ser diferente teniendo en cuenta cada caso particular. Por ejemplo, si un alumno tiene comunicación no verbal, en el

momento de la promesa de la bandera, todos los alumnos pueden hacerlo con carteles que digan “Si, prometo”, De este modo, ese alumno no queda expuesto y todos participan incluso en la confección previa de los carteles.

Los agrupamientos pueden ser flexibles. Esto implica que los estudiantes pueden participar de diversos grupos según el contenido o el área que esté desarrollando, y estos grupos pueden pertenecer a su mismo curso o a otro. Las razones para definir los diferentes tipos de agrupamientos se deben basar en decisiones didácticas y no en concepciones discapacitantes y deficitarias de los estudiantes.



98. La obligatoriedad de la escolaridad secundaria exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes. Requiere también revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva que implique expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los jóvenes con el aprendizaje.

99. Asimismo, resulta necesario otorgar centralidad en las políticas educativas a las trayectorias escolares reales de adolescentes y jóvenes. Esta tarea supone una acción institucional colectiva y sistemática que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes y las representaciones que de estos tienen los docentes.

100. Por lo tanto las políticas y regulaciones que se implementen tendrán por objeto habilitar a las instituciones para poner en juego diversos formatos y propuestas de trabajo para la atención a la diversidad. Para ello se promoverán estrategias de fortalecimiento institucional y el acompañamiento a los

equipos directivos y docentes, para diseñar estas variaciones y facilitar el intercambio entre las escuelas y sus docentes, no solo para compartir experiencias sino también dar visibilidad a los saberes que en ellas se produce respecto de la tarea de enseñar". (Resolución 84/2009, CFE)

En este sentido, algunos diseños curriculares de nuestro país¹⁸ incorporaron en los últimos años ciertas posibilidades en torno a la organización del proyecto institucional de enseñanza, entre las que se proponen:



- » Instancias de trabajo en grupos heterogéneos de estudiantes de diferentes grados;
- » Instancias de trabajo individual;
- » Instancias de trabajo grupal en la biblioteca;
- » Instancias de planificación y desarrollo de clases conjuntas entre diversos docentes, coordinadores de áreas, bibliotecarios, miembros de organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

La idea de planificar la enseñanza se trata no sólo de elegir, diseñar y secuenciar las propuestas, sino también de pensar los agrupamientos más convenientes en función de objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes y las interacciones que se buscarán favorecer para provocar avances. **Planificar desde esta perspectiva es necesariamente una tarea de equipo.**

Se trata de implementar diversas maneras de trabajar con los estudiantes según las necesidades de un momento determinado, partiendo de la problematización de las formas segregadas de gestión del aula, y avanzar hacia formas inclusivas. En esta línea, el Módulo de Educación Inclusiva propone como una estrategia posible:

18. Por ejemplo, los diseños curriculares para la Educación Primaria de las provincias de Entre Ríos y de CABA, y el Diseño Curricular de Primaria de la provincia de Buenos Aires actual y su predecesor.



Sistema de tutorías: elegir un compañero tutor del estudiante que requiere ayudas. Las explicaciones de un par pueden ser entendidas mejor porque hay un mayor acercamiento en el lenguaje y porque ambos pasan por procesos similares. En el transcurso de este proceso de tutorías debe haber un intercambio de roles en la pareja según las posibilidades de cada uno, de manera de que no sea siempre el mismo el que enseña. (DC Primaria, pág. 26)

Como lo señala el Módulo de Educación Inclusiva, el estudiante con discapacidad no debe ser apartado del grupo ni en un aula aparte ni en un sector del aula ya que se debe:



Favorecer la interacción entre los estudiantes para que puedan aprender unos de otros (y no solo con otros). En este sentido, resulta interesante revisar ciertas “tradiciones docentes” que terminan por constituirse en barreras. (DC Primaria, pág. 26)

Esto, además, es congruente con la perspectiva didáctica asumida en los Diseños Curriculares. Por ejemplo, se parte de proponer que la resolución de problemas es una condición necesaria para aprender matemáticas pero no suficiente: es preciso reflexionar sobre las ideas que se elaboran al resolver los problemas y, en este sentido, las interacciones con los otros –pares y docentes– es ineludible. Tal como se plantea en el Diseño Curricular del Nivel Inicial:



Los intercambios de ideas, la posibilidad de dar a conocer un modo particular u original de resolver una cuestión frente a otros compañeros, las instancias de discusión, de defensa de una posición, la oportunidad de contradecir a otro compañero, serán condiciones relevantes para la apropiación de nuevos conocimientos. (DC Inicial, pág. 86)

Generar condiciones de intercambio es una tarea específica del docente, tal como se explica en los propósitos de enseñanza:



Organizar la actividad a fin de propiciar el intercambio de ideas, la discusión y la argumentación generando instancias para que circule el conocimiento entre los niños. (DC Inicial, pág. 82)

Muchas veces son convenientes momentos de estudio o de reflexión fuera del aula, ya sea de manera individual o en pequeños grupos. Pero estos no deben ser los únicos momentos de trabajo. Es decir, el aula debe ser un lugar para todos los estudiantes en el que aprenden y se relacionan, independientemente de que se propongan otros espacios de manera complementaria a la actividad del curso.

Para muchos estudiantes, apropiarse del aula como un espacio de pertenencia y de producción de ideas implica un trabajo de construcción para el cual necesitarán **tiempo y apoyo** (Grimaldi et al., 2015).



“9. Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad”.

(Resolución 93/2009, CFE)

BARRERAS PARA EL ACCESO, EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Recordemos que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con ciertas condiciones y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de oportunidades con las demás.



Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan su autonomía y participación plena en la sociedad. La relevancia del modelo social apunta a la eliminación o reducción de las barreras que suponen en la práctica una dificultad significativa a la persona con discapacidad para mejorar su experiencia educativa y alcanzar un resultado personal. (Res. 1664/17, Anexo)

Sobre detección de barreras en las escuelas, la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación establece:



“Artículo 15°

En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad.

Artículo 16°

A partir de esa instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes,

y teniendo en cuenta la palabra del/la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva”.

(Resolución 311/2016, CFE)

¿QUÉ SON LAS BARRERAS Y CÓMO REMOVERLAS?

Tal como refiere el Módulo de Educación Inclusiva del Diseño Curricular de Primaria:



Resulta imposible hablar de educación inclusiva sin hacer referencia a las barreras para el acceso a la participación y al aprendizaje que impiden que los conocimientos sean accesibles a todos los estudiantes. Además de los obstáculos que suponen las condiciones edilicias que impiden el acceso físico, existen barreras culturales, actitudinales y didácticas que parten de las culturas escolares, las creencias docentes, la falta de variedad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas y la utilización de un currículo poco flexible, entre otras. (DC Primaria, pág. 23)

De modo que, como lo establece la citada Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación se deben identificar las barreras y obstáculos que existen en la Institución, tales como:



- » Barreras de acceso físico;
- » Barreras de la comunicación;
- » Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje;
- » Barreras sociales-actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

En respuesta a la necesidad de remover esas barreras, según cada caso particular, se deberá buscar:

- » Accesibilidad física: remover barreras arquitectónicas, analizar los recorridos escolares, ubicación, orientaciones a docen-

tes, modificaciones necesarias para el desplazamiento, necesidad de información a los adultos y pares.

- » Herramientas didácticas: analizar las perspectivas didácticas, la formación en didácticas específicas, el conocimiento y manejo de los diseños curriculares, los modos y tiempos de aprendizaje singulares, los materiales más apropiados, los vínculos y la interacción en la escuela, la evaluación, entre otros. Estas herramientas son necesarias para todos los alumnos del aula y no solo para los estudiantes con discapacidad.
- » Formas de comunicación: conocimientos básicos de Braille, Lengua de Señas Argentina y Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación, e implementarlos con recursos humanos y materiales. Aquí se consideran todos los recursos de la llamada tecnología asistiva.
- » Asesoramiento y orientación.
- » Capacitación.
- » Provisión de recursos.
- » Formas de trabajo colaborativo entre diversas figuras de la comunidad educativa.
- » Seguimiento de los progresos de los alumnos y de la institución.
- » Investigación para conocer y profundizar prácticas inclusivas.

Para destacar cuántas de esas barreras se deben a nuestras propias concepciones y prejuicios, citamos aquí un párrafo de la Observación General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas:



“4. Las barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a la educación inclusiva pueden deberse a numerosos factores, entre ellos:

a. El hecho de no entender o no aplicar el modelo de derechos humanos de la discapacidad, según el cual las barreras en la comunidad y la sociedad, en lugar de deberse a deficiencias personales, excluyen a las personas con discapacidad;

- b. La persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, agravada por el aislamiento de las personas que permanecen en instituciones residenciales de larga estancia, y las pocas expectativas que se depositan en las que se encuentran en entornos educativos generales, propiciando que los prejuicios y el miedo aumenten y no se combatan;*
- c. El desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad y de la diversidad, entre otros ámbitos en lo que respecta a la competitividad, en el aprendizaje para todos; la falta de divulgación entre todos los padres; y la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo, lo que genera temores y estereotipos infundados de que la inclusión provocará un deterioro en la calidad de la educación o repercutirá negativamente en los demás;*
- d. La falta de datos desglosados y de investigación (ambos elementos necesarios para la rendición de cuentas y la elaboración de programas), lo que impide la formulación de políticas eficaces y las intervenciones para promover la educación inclusiva y de calidad;*
- e. La falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente;*
- f. Los mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes para ofrecer los incentivos y realizar los ajustes razonables encaminados a la inclusión de alumnos con discapacidad, la coordinación interministerial, el apoyo y la sostenibilidad;*
- g. La falta de recursos legales y de mecanismos para obtener reparación por las violaciones.”*

Como ya hemos descrito, las escuelas inclusivas no suponen que los docentes deban resolver todas las situaciones ni planificar en la soledad del aula. Más bien, todo lo contrario. Los equipos docentes deben construir estrategias y herramientas de forma colaborativa con otros docentes más experimentados, con el equipo directivo, con otros miembros de la escuela, familias, estudiantes, organizaciones de personas con discapacidad, didactas, investigadores, otras escuelas, etc.

Por otro lado, resulta importante recuperar la idea de barreras relacionadas con el tiempo didáctico, cuando éste es concebido en forma rígida, estanca y lineal. El hecho de que el nivel primario está organizado por ciclos implica que está estructurado alrededor de cierta idea del **tiempo didáctico** y los ritmos de aprendizaje.

En el orden normativo, encontramos disposiciones relativas al tiempo de los aprendizajes:



“4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

21. Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares”. (Resolución 174/2012, CFE.)

Es importante recurrir al asesoramiento de escuelas interdisciplinarias, de equipos externos y de las universidades, entre otros, según cada caso. En forma conjunta, se pueden organizar charlas, ateneos, talleres, observaciones, intercambios, etc.



“17. Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:

- » Estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas,
- » Impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza,
- » Agrupen de distintos modos a los alumnos,
- » Transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella,
- » Permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos,
- » Sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar,
- » Planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente”.

(Resolución 93/09, CFE)

Al remover las barreras **se abren posibilidades** y debemos estar atentos y escuchar e interpretar los cambios que manifiestan los estudiantes. Esto **potenciará** aún más la trayectoria en la institución de **todo el grupo escolar**, y así pueden surgir nuevas posibilidades para cada estudiante. Por ello, es una tarea esencial promover situaciones de intercambio de todo el equipo con una mirada global. El Diseño Curricular para la Educación Secundaria para cada año escolar propone:



“...se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones”.

(DC Secundaria, pág. 10)

LAS POTENCIALIDADES DE LOS ESTUDIANTES

¿DÓNDE PONER LA MIRADA?

En la escuela se presentan diversas situaciones como tantos estudiantes, familias y docentes conviven en la institución, potenciados por sus interrelaciones. No necesariamente todas las situaciones devienen de estudiantes clasificados como “con discapacidad”:



A ningún estudiante se le puede poner un techo. Debemos estar atentos a los distintos modos de aprender, y esto puede dar pautas para el trabajo con los contenidos.

Tomemos como ejemplo una situación de lectura de números en matemáticas. En primer año es usual que se proponga el juego de lotería como contexto para interpretar escrituras de números naturales de 1 a 90. Supongamos que durante el desarrollo de este juego el estudiante encargado de cantar los números no logra leer la bolilla 76 que sale del bolillero. ¿Cómo podríamos interpretar este hecho?

Desde una perspectiva que se centre en el déficit, el hecho se interpreta como que el estudiante no sabe o no puede leer el número, no lo reconoce. Nos centramos en lo que no hace o no sabe. Pero un docente con formación didáctica sabrá que cualquier situación de aula es un espacio fértil para elaborar nuevos conocimientos, y tomará este hecho como una oportunidad.

En esta perspectiva, podría realizar ciertas intervenciones que apunten a que el estudiante pueda inferir cómo se llama ese número, apelando a otros conocimientos de los que sí disponga. Por ejemplo, podría intervenir ofreciendo:

» La serie de nudos (10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90) escribiendo mientras los va nombrando, y preguntarle al estudiante si alguno de ellos le sirve para saber cómo se llama este (señalando la escritura del 76).

- » El nudo correspondiente a la “familia” del número a interpretar (en este caso, ofrecer la escritura 70 y el nombre “setenta”), preguntando si le sirve para saber cómo se llama este (señalando la escritura del 76).
- » Algunos de los números de la misma “familia” (“Te voy a dar una pista: estos números (mientras los va escribiendo) se llaman setenta (70), setenta y uno (71), setenta y dos (72), setenta y tres (73)... ¿te sirve para saber cómo se llamará este (76)?”).
- » Ofrecer el anterior y el siguiente del número a interpretar (en este caso, 75 y 77, tanto su escritura como su nombre).

Todos estos modos de intervenir tienen la intención de que el estudiante pueda apoyarse en ciertos conocimientos matemáticos para elaborar otros, vinculando lo conocido con lo nuevo a conocer. De esta manera, no sólo se están generando buenas condiciones para que aprenda a leer el 76 (que sería un conocimiento pequeño y puntual, casi anecdótico) sino que se empieza a tomar conciencia de que nuestro sistema de numeración tiene un comportamiento regular y que hay relaciones entre las escrituras y las designaciones orales de los números. Por otro lado, se favorece el despliegue de modos de razonar propios de las matemáticas, en la que se elaboran ciertas conjeturas y se realizan inferencias a partir de poner en relación lo conocido con lo nuevo.

El ejemplo que damos no se reduce a considerar a los estudiantes con discapacidad. Esta escena podría darse con cualquier estudiante que esté en proceso de elaboración de ideas matemáticas. El caso resulta útil para poner el foco en la mirada del maestro sobre el aprendizaje de sus alumnos. Si el docente fija su atención en lo que el estudiante no sabe, solo puede asignarle una falla (no saber) y la enseñanza parece no tener ninguna responsabilidad. Si en cambio se enfoca en lo que quiere que el estudiante aprenda, va a elaborar actividades e intervenciones específicas para enseñarle.

Los desarrollos didácticos que se vienen produciendo desde hace muchos años en nuestro país hacen un fuerte hincapié en esta mirada en “positivo” acerca de los conocimientos de los estudiantes, que deposita en la enseñanza la responsabilidad de hacer que aprendan. **No se enfoca en lo que supuestamente no**

hay sino en lo que sí hay, para usarlo como punto de partida y así seguir avanzando.

Por supuesto, los caminos no son lineales y deben sortearse desafíos permanentes, **buscando con imaginación, de manera colaborativa y apoyados en una sólida formación didáctica**, formas diversas de resolver las situaciones que se presenten.

A su vez, partimos de considerar que no solo los estudiantes pueden aprender, sino que todos los docentes y las escuelas también.

La situación de un docente trabajando en soledad es un supuesto que debemos reconsiderar si nos situamos en un trabajo de equipo. Seguramente en conjunto se encuentren las respuestas acerca de cómo trabajar con un grupo específico de estudiantes o con un estudiante con ciertas características individuales.

Así, cualquier aula en la que el equipo docente ofrezca las condiciones adecuadas, puede avanzar hacia prácticas inclusivas, lo que implica vencer barreras al aprendizaje y facilitar la participación de todos los estudiantes.

Para la Escuela Secundaria, las normas del Consejo Federal de Educación establecen:



“9. Promover el trabajo colectivo de los educadores. El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad”.

(Resolución 93/2009, CFE.)

¿ESTÁN RECOMENDADAS LAS PERMANENCIAS EN UNA SALA SI EL ESTUDIANTE NO REALIZA CIERTAS ACCIONES O “NO ALCANZÓ” CIERTOS CONOCIMIENTOS?

No. Es importante poner la mirada en las posibilidades del estudiante, y así habilitar su evolución, la continuidad con el grupo y el avance escolar acorde a su edad. Sin embargo, pueden existir circunstancias que habiliten excepcionalmente la permanencia.

Si el estudiante aún no camina, no dejó los pañales, o no habla debe apostarse a que sí lo hará con su mismo grupo, que traccionará positivamente sobre ciertos aspectos de su vida social y cognitiva. El estudiante con discapacidad debe ser percibido como sujeto de aprendizaje, independientemente de sus características.

Es responsabilidad del equipo docente, directivo, y del resto de los miembros de la comunidad educativa poner a disposición las condiciones didácticas para que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, aprendan juntos. Así, el simple hecho de permanecer en una sala no garantizará el aprendizaje en la medida en que la enseñanza no esté al servicio de que esto ocurra. Los tiempos pueden no ser los mismos para un estudiante con discapacidad pero los grandes saltos se producen cuando se apuesta a todas sus potencialidades.

La Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades”, establece -en línea con la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación y 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires- que:



14. “La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello”.

Lo que posibilitará que los estudiantes adquieran aprendizajes efectivos y progresen en el sistema educativo día a día es el requerimiento y el apoyo en el momento, la imaginación, la disponibilidad, la formación rigurosa, la voluntad de investigación, de compartir espacios de formación, reflexión, planificación, el trabajo colaborativo con otros docentes u otros agentes, y la actitud ética de los docentes, del equipo directivo, de los auxiliares y maestros curriculares, y la de los otros padres y madres y compañeros.

En la escuela fluyen muchos aspectos de la vida: espectáculos, ferias, cumpleaños, recreos, salidas, etc. y cada uno de estos momentos son conocimientos y vivencias esenciales para la vida de cualquier estudiante. Por lo tanto, la inclusión no se limita al aula, sino que las didácticas inclusivas deben ser aplicadas en todo momento, incluidas las actividades extraescolares y sociales¹⁹.

19. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, op. cit., párr. 8.

PROYECTO INSTITUCIONAL

75

¿DESDE DÓNDE PARTIMOS?

La construcción de un Proyecto Educativo Institucional es una oportunidad para repensar y sistematizar los acuerdos, experiencias y estrategias de cada institución para construir aulas más inclusivas. También para abrir un espacio de debates sobre las formas de entender la inclusión de las personas con discapacidad como estudiantes legítimos de la institución, las diferencias como inherentes a los seres humanos y valiosas en cuanto tales, la enseñanza y necesidad de formación didáctica como responsabilidad de la escuela, entre otros. Es asimismo una instancia para identificar barreras institucionales a la participación y aprendizaje de los estudiantes, incluido aquellos con discapacidad, y en la elaboración de estrategias y apoyos para vencerlas.

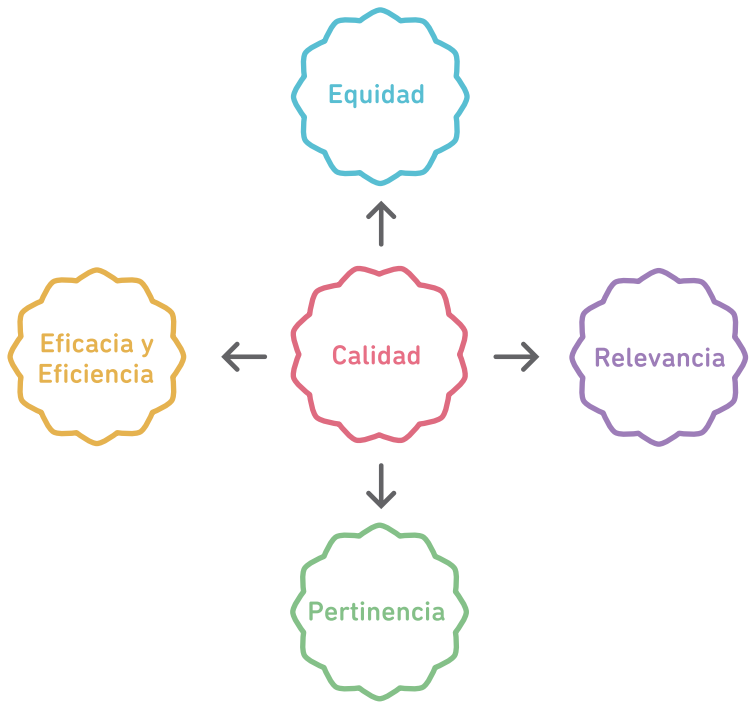


“La definición y concreción de dispositivos educativos de inclusión destinados a alumnos/as con discapacidad, requiere que las instituciones educativas propicien en su proyecto institucional la participación de todos los actores institucionales para que su materialización sea lo más beneficiosa desde sus inicios para los/las alumnos/as, sus familias y para los actores que la acompañan. Esto significa que **todas las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires deben incluir en su Proyecto Institucional el principio de Educación Inclusiva como rector de su proyecto educativo** sin que la omisión de esta inclusión en la documentación escolar las releve de la obligación de cumplimentar y prestar un servicio educativo inclusivo”. (Resolución 1664/2017, Anexo II)

Puede colaborar en la identificación de las barreras considerar las 5 dimensiones de la calidad educativa establecidas por la

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe²⁰. Esas 5 dimensiones, que deben ser evaluadas siempre desde la perspectiva del respeto por los derechos, son:

- » Equidad
- » Pertinencia
- » Eficiencia
- » Eficacia
- » Relevancia



Descripción del gráfico: El esquema es un círculo central con la palabra "calidad", del que salen 4 flechas hacia cinco círculos alrededor. El círculo que se encuentra en la parte superior contiene la palabra "equidad". Siguiendo el sentido

20. Estas dimensiones fueron adoptadas por los ministros de educación de América Latina y el Caribe, en la Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Buenos Aires en marzo de 2007.

de las agujas del reloj, es decir, hacia la derecha, el siguiente círculo contiene la palabra “relevancia”. El siguiente círculo contiene la palabra “pertinencia”. Y por último, ya completando todo el recorrido circular, un círculo dice “eficacia y eficiencia”.

A continuación definimos cada una de esas dimensiones, citando a Rosa Blanco Guijarro²¹:

Equidad: *“Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro. Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, proporcionando a cada persona las ayudas y recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas”.*

Pertinencia: *“La oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.”*

Eficacia: *“Implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación.”*

Eficiencia: *“Se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada.”*

Relevancia: *“Está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satis-*

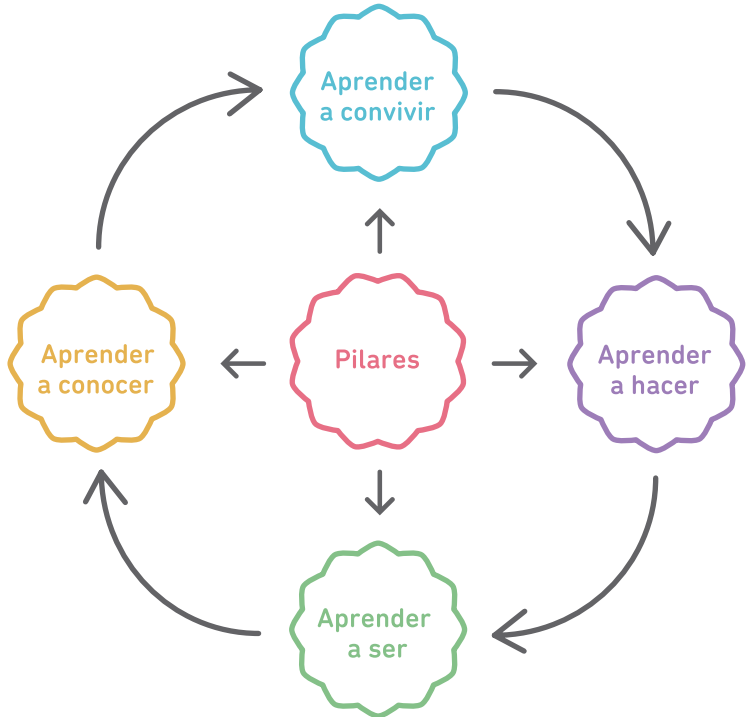
21. “Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación”, en Eficacia escolar y factores asociados en Latinoamérica y el Caribe, págs 12 y sgtes. Unesco, 2008.

face efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad. La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales atenta contra la calidad de la educación, por ello es necesario seleccionar cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar.”

La relevancia de la educación implica aprender a:

- a) Ser
- b) Hacer
- c) Conocer
- d) Vivir juntos

Estos son, según el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, “La educación encierra un tesoro”, los Pilares de la Educación, UNESCO, 1994²³.



Descripción del gráfico: Se observa un gráfico de un círculo central con texto "PILARES" rodeado por cuatro círculos unidos entre sí por flechas. En los círculos se leen los siguientes textos: "Aprender a Convivir", "Aprender a Hacer", "Aprender a Conocer", "Aprender a Ser".



Aprender a ser: para que aparezca mejor la personalidad y se actúe con mayor capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no se debe menospreciar las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar, etc.

Aprender a Hacer: para adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia para hacer frente a muchas situaciones y a trabajar en equipo. Implica aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes o bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional.

Aprender a conocer: combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Esto supone, además, aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión y paz.

Mientras los sistemas educativos formales tienden a priorizar la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, se debe destacar la importancia de concebir la educación como un todo. En esta concepción, deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, en la elaboración de los programas y en la definición de nuevas políticas pedagógicas.

22. Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

En este sentido, la Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación establece para el Nivel Secundario que:



“12. La revisión de las propuestas escolares institucionales en el marco de una propuesta educativa común para el nivel secundario constituye una apuesta política que pone en el centro de la toma de decisiones los aprendizajes y las trayectorias escolares reales de los alumnos. Rearticula, a partir de ello, los grandes componentes y variables que tradicionalmente funcionaron como organizadores del planeamiento: el currículum, la organización, la gestión y los recursos, así como las variables tiempo, espacio y agrupamientos. La tarea será no replantear cada uno de estos componentes por separado, sino incorporarlos como dimensiones presentes en la construcción de una propuesta escolar integrada”.

(Resolución 93/2009, del CFE)

¿QUÉ NOS DICE EL DISEÑO CURRICULAR DE CADA NIVEL RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD?

En el Marco Curricular Referencial encontramos que la educación inclusiva aparece como una dimensión transversal, y la comprende de la siguiente forma:



“(...) la inclusión educativa contempla el acceso y la participación de todos los estudiantes como condición para una educación de calidad, sin discriminación. No sólo significa el acceso a una educación obligatoria, sino que implica una participación efectiva para apropiarse de los contenidos que circulan en la escuela, contando con prácticas pedagógicas inclusivas. (...) Nuestra tarea nos interpela diariamente a pensar, armar, desarmar, construir, reconstruir e incluir dispositivos específicos, acordes a las trayectorias reales de los estudiantes.

Nos implica necesariamente proyectar cómo responder con justicia educativa a la diversidad”.

(Marco Curricular Referencial, DGCE, 2019, pág. 19)

Asimismo, refuerza el lugar privilegiado que tiene el vínculo entre las escuelas y las familias en esta tarea, al afirmar que:



“Una escuela inclusiva y de puertas abiertas debe considerar el fortalecimiento del vínculo escuela, familia y comunidad. El trabajo con familias es nodal a la hora de intervenir en las trayectorias escolares de los estudiantes, ya que las mismas constituyen redes intersubjetivas, en las que la comunicación favorece que lo cognitivo, lo social y lo afectivo actúen como capital que permite recrear las condiciones para la inserción social de sus miembros”.

(Marco Curricular Referencial, DGCE, 2019, pág. 19)

En esta línea, el Diseño Curricular de Educación Inicial señala:



“La educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, en espacios comunes y en el que cada sujeto necesite, con el fin de desarrollar al máximo sus posibilidades, teniendo en cuenta sus condiciones personales, sociales o culturales. Desde esta perspectiva, que contribuye a reconocer las diferencias en los procesos, es que se plantea reemplazar la antigua meta de homogeneidad por prácticas educativas simultáneas y diversas, que contemplan y capitalicen las diferencias individuales”.

(DC Educación Inicial, DGCE, 2018, pág. 16)

Además, avanza en presentar a la enseñanza en las aulas de educación Inicial,



“desde un enfoque en que el docente y/o los docentes, en pareja pedagógica, puedan personalizar la propuesta didáctica y ofrecer distintas alternativas, modelos y metodologías para cada niño, contemplando los diferentes modos de aprender, de expresar el conocimiento y de implicarse en el propio aprendizaje”. *(DC Educación Inicial, DGCE, 2018, pág. 16)*

Si consideramos el Diseño Curricular de Primaria podremos encontrar que:



“(…) se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas. Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio, la construcción de un modelo educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos”.
(DC Educación Primaria, DGCyE, 2018, pág. 22)

Asimismo, el Diseño expresa que:



“Partiendo de la noción de educación como derecho humano elemental, la educación inclusiva sustenta la posibilidad de una sociedad más justa a través de la eliminación de la exclusión social derivada de las actitudes y respuestas que se generan frente a la diversidad. Una institución verdaderamente inclusiva debe dar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas de sus alumnos. Lejos de esperar que todos desarrollen el mismo nivel de competencia de la misma manera, al mismo tiempo y valiéndose de las mismas estrategias, la escuela inclusiva debe proporcionar el apoyo necesario para cada alumno dentro del aula, de manera de procurar que todos tengan éxito en el aprendizaje y participen de él en igualdad de condiciones”.
(DC Educación Primaria, DGCyE, 2018, pág. 22)

En el Marco General para la Educación Secundaria se especifica:



“En este marco, la acción política de la inclusión educativa con aprendizaje se convierte en mandato. Por ello, no es lo mismo la cultura escolar que concede a algunos el beneficio de pertenecer a la escuela, que aquella otra que entiende que se trata del reconocimiento de un derecho.

(…) El Diseño Curricular del Ciclo Superior se propuso discutir la tensión entre inclusión y calidad, ya que con dicha tensión aparecen aquellos discursos que combinan la expansión educativa con el deterioro de la calidad. Desde una perspectiva democrática esta es una tensión inaceptable, porque el compromiso de la gestión pública de la educación es trabajar por una educación de calidad para todos.

La escuela secundaria en general, y este Diseño Curricular en particular, se enmarcan en la categoría de inclusión con calidad, categorías definidas en términos políticos y a partir de la matriz teórica que se señala. Entender la escuela secundaria en términos de inclusión con calidad necesariamente interpela el formato escolar tradicional. Trabajar en este sentido implica un replanteo del espacio y el tiempo escolar, la centralidad de la enseñanza para la incorporación de los jóvenes al conocimiento. (DC Secundaria, pág. 12)

(...)

» *La centralidad de la enseñanza como política de inclusión. La inclusión de todos los adolescentes y jóvenes en la Secundaria es uno de los principales objetivos. Pero no es suficiente con la asistencia de estudiantes a la escuela, la inclusión es legítima cuando estar en la escuela significa aprender. En este sentido inclusión es permanencia y aprendizaje. Por esto hay que intervenir en lo que acontece en las aulas para que los estudiantes elijan quedarse en la escuela, encuentren allí el reconocimiento de sus saberes, el desafío que produce la búsqueda del conocimiento y la posibilidad de proyectarse en el futuro. (DC Secundaria, pág. 15)*

¿EVALUAMOS? ¿CALIFICAMOS? ¿CLASIFICAMOS? ¿ENSEÑAMOS? ¿REGULAMOS?

Si bien la evaluación es parte del proceso de enseñar y aprender, le dedicaremos un punto específico. Esto se debe a que en la práctica la evaluación aparece disociada, como algo autónoma y con finalidades lejanas a los propósitos de enseñanza.

La evaluación pensada como “premio o castigo”, que premia a los que tienen notas más altas y penaliza a los que tienen notas más bajas, en ocasiones parte de considerar que existe una relación causal y lineal entre mayor capacidad y mayor nota y viceversa. Esto está asociado a ciertas concepciones de la inteligencia que suponen que constituye un “don”, es decir, que se posee o no se posee. Esta concepción, además de ser altamente discapacitante y discriminatoria, tiene como consecuencia que niega la enseñanza a las personas consideradas “menos capaces”, vulnerando su derecho a ser educadas. Al mismo tiempo deja vacía de sentido a la enseñanza, al entender el aprendizaje como efecto de la inteligencia y no como resultado del tránsito por la escuela.

A partir de la problematización de estas concepciones, las didácticas contemporáneas entienden que la evaluación está orientada a la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. En este sentido, informa a estudiantes y docentes para tomar decisiones didácticas y mejorar la enseñanza.

La Resolución 84/2009 del Consejo Federal de Educación es muy explícita al establecer que:



“43. Es necesario poner en el centro del debate el problema de la calidad y de la exigencia en los procesos de enseñanza, desde una perspectiva política. La evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema. Existen claras evidencias de que el “fracaso escolar” no constituye un problema estrictamente individual de quienes no manifiestan los signos de éxito académico tipificados, y que dicha distancia entre lo esperado y lo logrado no depende en exclusividad de razones extra escolares, como la procedencia social.

45. Se requiere, entonces, producir un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos.

48. Para ello, urge revisar los dispositivos de evaluación generalizados, orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los alumnos y estableciendo pautas de trabajo con los alumnos sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza”.

(Resolución 84/2009, CFE)

Como expresamos en una sección anterior, es importante reflexionar acerca de ciertas formas de pensar que usan la evaluación como un castigo, sanción o como una herramienta que permite definir quién aprendió y qué aprendió en relación a una lista de contenidos estática. Muchas escuelas toman a los contenidos prescriptos en sus diseños curriculares como criterios para acreditar los aprendizajes y decidir si un estudiante sabe o no sabe y, por lo tanto, si pasa o no de año. Sin embargo, el documento que establece los contenidos que deben enseñarse en todo el país (los NAP), expresa todo lo contrario:



“Los aprendizajes definidos no deben ni pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos. Tal como lo señalado en el apartado anterior, deben considerarse como indicios de progreso de los alumnos, los que determinarán las intervenciones docentes pertinentes”. (NAP, ME, 2011, pg. 10)

En relación con el tema evaluación, la Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación, establece en su punto 66 y siguientes:



66. Una primera aproximación al concepto de evaluación educativa es comprenderla como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Este encuadre tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora. Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico.

67. En las escuelas suelen aparecer asociadas a la evaluación, otras cuestiones como la calificación, la acreditación y la promoción. La calificación es una cuestión relativa al orden pedagógico en la cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro alcanzado por los alumnos.

68. La acreditación es el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado. La promoción, por su parte, es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional.

69. En el interior de los establecimientos estos dos órdenes de cuestiones aparecen poco diferenciados y no resultan suficientes para explicitar la complejidad de las múltiples situaciones evaluativas que se llevan a cabo y que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos.

71. Es un rasgo común que las decisiones relativas a la evaluación de cada asignatura se tomen exclusivamente bajo la responsabilidad del docente que la tiene a cargo. Sin embargo, si se parte de concebir la enseñanza como un proyecto común, sería deseable que éstas se sustenten en acuerdos del colectivo docente de la institución organizados en departamentos, equipos de conducción, equipos docentes, tutores u otras formas.

72. La reflexión conjunta sobre el propósito formativo de cada asignatura en la propuesta general de formación enriquece la perspectiva de la evaluación y supera concepciones parciales o fragmentarias. Así concebida, la evaluación es responsabilidad del docente pero también producto de la reflexión y los acuerdos institucionales.

135. Debe existir correspondencia o adecuación entre la evaluación y la enseñanza, tanto en lo relativo al contenido como al modo de abordarlo.

136. La información debe ser recabada durante los mismos procesos de enseñar y de aprender, a través de instrumentos diversos, aplicados en diferentes situaciones y oportunidades. No es justo calificar a un estudiante si no se cuenta con la información suficiente. La diversidad de instrumentos y situaciones de evaluación facilita mejores condiciones para una valoración válida y confiable. *(Resolución 93/2009, CFE).*

Las instancias de evaluación se deben considerar en forma conjunta. Pueden contribuir a encuadrar a un grupo de estudiantes según sus características, centrándose en lo que cada uno puede hacer, poniendo énfasis en lo que cada estudiante sabe y no en sus supuestos “déficits”.

Según la **Resolución 311/2016** “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” **estos serán calificados en concordancia a lo propuesto en su Propuesta Pedagógica de Inclusión.** (Arts. 27 y 37)

¿QUÉ ES UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE INCLUSIÓN (PPI)?

En todos los niveles de escolaridad, el estudiante con discapacidad **debe tener la oportunidad** de acceder a todos los espacios curriculares, desde idiomas, educación física, áreas de lógica matemática, prácticas de lenguaje, etc.

“9. En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden”.

(Resolución 84/2009, CFE)

“Dar la oportunidad” significa no optar por eximir a un estudiante en un área. Por el contrario, se deben dar todos los apoyos y recursos para que pueda transitarla.

La Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación establece:



“Artículo 17°

En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de: (...) contar con Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) que considerará los ejes detallados en el Anexo II. La PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo de la PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro”. (Resolución 311/2016 CFE)

Así, se considera a la PPI como una herramienta de planificación y de sistematización de los acuerdos dinámicos entre el estudiante, su familia y sus docentes para garantizar su proceso de aprendizaje.

En otras palabras, elaborar una PPI no es sinónimo de eximir de materias ni implica tener bajas expectativas de logro en relación a un estudiante. El art. 24 de la Convención es claro cuando obliga a los Estados a tener sistemas de educación inclusiva con miras a:

“b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas”.

En este sentido, la construcción de una PPI debería basarse en la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes y en la construcción de acuerdos y apoyos para eliminar esas barreras. Por eso, la PPI no implica reducción de contenidos u horario, sino, por el contrario, se trata de la sistematización de las estrategias que la escuela implementará en un período determinado para efectivizar el derecho a la educación de sus estudiantes con discapacidad.

No todos los estudiantes con discapacidad requieren una PPI. Los estudiantes pueden necesitar apoyos, por ejemplo en los recreos, en la sociabilización, en la asistencia personal, pero ello no necesariamente implica la confección de una PPI.

El Diseño Curricular para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires expresa:



“En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto y cada institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.



Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de los otros como uniformización u homogeneización ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación del diferente y no la aceptación de la diferencia ha traído como consecuencia la anulación, la negativización o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera mejor o ha logrado instalarse como legítimo....”

(DC Secundaria, pág. 14)

(...)

“En este sentido se cuestionan la idea de “tolerancia” porque implicaría aceptar y compartir con los otros “diferentes”, “diversos”, siempre y cuando nadie cambie de lugar, y la idea de “riesgo educativo”, que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectados para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son “tolerados”. Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica”

(DC Secundaria, pág. 15)

La Resolución 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires recoge los principios enunciados y define a la Propuesta Pedagógica para la Inclusión (PPI) como

“un organizador importante del Dispositivo educativo de inclusión que, en caso de ser necesaria, se diseña para el niño/a con discapacidad que lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo, y que conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados por todos los actores educativos responsables de su construcción” (Res. 1664/17, Anexo I).

Según la resolución provincial, la PPI en el nivel primario implica, entre otras cosas, incluir configuraciones de apoyo y didácticas a partir de la propuesta del maestro de grado, y generar comunicación con la familia y definir espacios institucionales de intercambio y trabajo interdisciplinario de los equipos docentes intervinientes.

De acuerdo con esta norma, la PPI no puede implicar una currícula paralela ni una reducción de contenidos. Debe atender a la implementación de estrategias para que el estudiante pueda construir el aprendizaje y apropiarse de los conocimientos que circulan en la escuela. La propuesta se debe evaluar de forma sistemática y permanente a fin de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas.

Para el nivel secundario, la resolución establece que el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de la PPI contará con la participación del estudiante y su familia y deberá contemplar los propósitos y contenidos de las materias del nivel, y el proceso de evaluación de los procesos implementados.

¿PUEDE UN ESTUDIANTE DESAPROBAR SU PPI?

Esta pregunta, encierra una trampa, ya que la PPI es una sistematización de los apoyos en un período para generar las mejores condiciones de aprendizaje. Si un estudiante aparenta no responder a lo propuesto en la PPI, esto significa que la herramienta está mal construida y debe revisarse.

La PPI no es un instrumento estanco, como una lista de procedimientos o de conceptos a ser aprendidos, incorporados y evaluados mediante observaciones parciales. La PPI debe involucrar todas las instancias de apoyos y en cada paso el equipo docente debe evaluar si se están dando todas las herramientas posibles y acordes, es decir, incluye la autoevaluación docente.

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires nos invita a reflexionar:



“Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente inviste los conocimientos que transmite transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética”. (pág. 16)

Es importante considerar que la PPI debe guardar relación con los contenidos de la currícula. Aunque a la hora de la evaluación y acreditación no se deberían equiparar linealmente uno a uno los contenidos sino que se deberían considerar todos los logros del estudiante en forma global, teniendo en cuenta todo lo expresado en esta guía.



Los alumnos con discapacidad que cursan con una PPI deben ser evaluados, calificados y promovidos de acuerdo con esa PPI. *(Resolución 311/2016 del CFE)*

Si bien son escasos los materiales o artículos que definen qué es un boletín, sabemos que es el documento que comunica al estudiante, la familia y al sistema la situación en la que supuestamente se encuentra un estudiante.

Por la forma en que están concebidos, los boletines pueden **alentar, animar, proponer, propiciar** pero también pueden ser elementos punitivos.

Los boletines deberían reflejar los cambios, en una observación global, con actitud de alentar a seguir aprendiendo. Y esto debería aplicarse a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.

Alentamos a las instituciones a registrar estos cambios en los estudiantes (cognitivos, comportamiento, actitud, procedimientos, emotivos, físicos, etc.) que para muchos chicos significan **saltos enormes**.

El concepto de calificar sin perder de vista el proceso de aprendizaje está contemplado en la normativa del Consejo Federal de Educación:



“138. Los procedimientos actualmente vigentes para calificar a los estudiantes recurren a una escala numérica para valorar la complejidad de los procesos del aprendizaje, que resulta insuficiente para dar cuenta de los mismos. La escala numérica responde, entre otras cuestiones, a una exigencia organizacional propia de la masividad de la institución escolar. Sin embargo, resulta inadecuado simplificar una decisión de vital importancia para la trayectoria escolar de los jóvenes a una cuestión de operaciones con cantidades que representan momentos particulares y no el desarrollo completo de un proceso. La calificación que el estudiante obtiene en cada período o año

escolar no debe limitarse a una operación cuantitativa como es el promedio aritmético”.

(Resolución 93/2009, CFE)

En relación a los boletines, la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación establece:



El boletín debe ser confeccionado por la escuela a la que el alumno concurre. *(arts. 26 y 36 de la Resolución 311/2016).*

Para el nivel primario:

Artículo 27°

Los estudiantes con discapacidad que hayan contado con una PPI contarán con calificaciones en su boletín, que se registrarán por la presente Resolución. El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en la PPI, el cual da cuenta de su trayectoria educativa.

Para el nivel secundario:

Artículo 37°

Los ajustes razonables para el acceso al currículum que requieran los estudiantes con discapacidad habilitarán a recibir el boletín de acreditación de los espacios aprobados, al igual que al resto de la población escolar. El estudiante con discapacidad será calificado en concordancia a lo propuesto en la PPI.

En similar sentido, la Resolución 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires establece en relación al nivel secundario que los estudiantes con discapacidad *“recibirán boletín al igual que el resto de la población escolar”* (Anexo I).



Descripción: El gráfico muestra un círculo que dice: "Escuela inclusiva", rodeado de otros cuatro círculos. El círculo superior izquierdo dice: "Valora la diversidad. No separa a sus alumnos." El círculo superior derecho dice: "Tiene más estrategias de enseñanza-aprendizaje". El rectángulo inferior derecho dice: "Valora a todos sus alumnos y alienta la participación de cada uno". El rectángulo inferior izquierdo dice: "Da apoyos para que todos los alumnos aprendan".

En conclusión, debemos garantizar a todos los estudiantes la posibilidad de experiencias enriquecedoras, con sentido, incluyendo diferentes modalidades de enseñanza y diferentes recursos técnicos.

Los equipos escolares en su conjunto deben identificar cuáles son las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en su propia escuela, entre sus propios docentes, e implementar las medidas necesarias para superarlas. Sin duda es un trabajo complejo y dinámico, que nunca está acabado, que siempre está en revisión y ajuste, y que precisa ser abordado de manera conjunta (Grimaldi et al, 2015).

CERTIFICACIÓN

La certificación igualitaria –además de ser condición necesaria para la participación plena de las personas con discapacidad en la vida comunitaria– constituye una dimensión fundamental del derecho a la educación inclusiva. No se puede hablar de un sistema educativo inclusivo cuando las escuelas o el Estado permiten que las personas con discapacidad asistan a escuelas comunes pero paralelamente se niegan a reconocer o validar los conocimientos que adquieren en ellas.

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obliga a los Estados a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de toda la vida y prevé que:



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

El acceso a la educación superior y el aprendizaje sólo es posible si el Estado da instrumentos que sirvan para acreditar los saberes que las personas con discapacidad han adquirido durante su educación primaria y secundaria.

En ese entendimiento, la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación dispone que los estudiantes con discapacidad que estudien en escuelas comunes –aun cuando lo hayan hecho con Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI)– tienen derecho a obtener un título primario y secundario al igual que el resto de sus compañeros. Esos títulos deben ser otorgados por la institución educativa en la que hayan cursado su último año.

La Resolución 311/2016 establece respecto del nivel primario que la PPI habilita a los estudiantes con discapacidad a **recibir la certificación del Nivel**, al igual que el resto de la población escolar (artículo 28) y que dicha certificación permite **la continuidad en el nivel secundario** (artículo 31). Este derecho se reconoce incluso en el caso de Propuestas Pedagógicas de Inclusión que no guarden gran proximidad con la currícula general. En efecto, el artículo 32 es claro al prever que:



“Todos los/as estudiantes con discapacidad que certificaron el Nivel Primario, aunque sus aprendizajes hayan guardado escasa referencia con el diseño curricular jurisdiccional del Nivel Primario, ingresarán al Nivel Secundario en cualquiera de sus modalidades con las configuraciones de apoyo, los ajustes razonables y el acompañamiento de la Educación Especial, si resultara necesario”.

(Resolución 311/2016, CFE)

La PPI también habilita la certificación del nivel secundario (artículo 39) . En consecuencia, los alumnos deben recibir su título y su analítico en igualdad de condiciones con los demás (artículo 40).

Similares disposiciones contiene la Resolución 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires:



En el nivel primario:

Todos los alumnos de sexto año que hayan finalizado el nivel acreditando las áreas previstas en el Diseño Curricular en concordancia con la PPI, tienen derecho a recibir la certificación correspondiente para garantizar la prosecución de los estudios secundarios.

El alumnado con PPI recibirá la certificación de Nivel Primario que los habilitará para continuar su trayectoria educativa en el Nivel Secundario sin otro requisito que la finalización del Nivel Primario.



En el nivel secundario:

La certificación de los estudios será responsabilidad de la institución del Nivel Secundario en la que se encuentre inscripto el estudiante con discapacidad.

El título o certificado analítico será otorgado por la institución educativa del Nivel en la que los/as estudiantes con discapacidad haya/n cursado su último año.

La PPI habilita a los estudiantes con discapacidad a recibir el título o certificado analítico del Nivel, al igual que el resto de la población escolar e implica el cumplimiento de este nivel obligatorio de educación en los términos de la Ley Nacional de Educación.

Los títulos que no tengan validez nacional o no permitan la continuidad educativa no son válidos a la luz de la Convención y de las resoluciones 311/2017 del Consejo Federal de Educación y 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. También vulneran el artículo 7 de la ley 24.521, según el cual:

“Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior”.

Asimismo, la Resolución 18/2007 del Consejo Federal de Educación –a la cual remite la Resolución 311/2016 del mismo organismo– deja en claro que el certificado de educación secundaria

“habilitará para el ingreso a cualquier oferta educativa de nivel superior” (artículo A.3 del Anexo I).

Por otro lado, la Resolución 2945/2017 del Ministerio de Educación de la Nación otorga validez nacional a los títulos y certificados emitidos de conformidad con la Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación.

En diciembre de 2018, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires aprobó la Resolución 4891/18, en la que se establece cómo deberán ser los títulos. Esta norma dispone que aquellos alumnos que hayan cursado sus estudios sin PPI o con una PPI que no haya impactado de forma significativa en su trayectoria escolar ni en el acceso al plan de estudios obtendrán un título final correspondiente a dicho plan, sin distinciones. Quienes hayan tenido ajustes significativos en su trayectoria escolar, también tienen derecho a contar con el mismo título y analítico, pero se consignará en el espacio de validez nacional la leyenda "RM N° 2945/17", que alude a la resolución ministerial mencionada en el párrafo anterior.

En conclusión, que los estudiantes con discapacidad no solo tienen derecho a obtener la certificación del nivel primario y secundario, sino que también tienen derecho a acceder a la educación superior en igualdad de condiciones con los demás y así ingresar a universidades o a otros institutos de educación superior sin discriminación alguna.

Para concluir, si queremos graficar la trayectoria de un estudiante con discapacidad dentro del sistema educativo según la reciente Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación, podemos hacerlo así:



Nivel Inicial:

- » Todos a la escuela común (art. 19)
- » No hay permanencia (Res. 174 , parr. 14 - Res. 311/16, art. 22)
- » Pasan a la primaria

Nivel Primario:

- » Ingreso a los 6 años (art. 23)
- » Contar con apoyos (arts. 17 y 24)
- » Calificados, promovidos y certificados según PPI (arts. 27, y 28)
- » Reciben certificado de Primaria (arts. 38, 30 y 31)
- » Pasan a la secundaria (arts. 31 y 32)

Nivel Secundario:

- » Ingresan todos los alumnos que terminaron la primaria, aunque sus aprendizajes guarden escasa referencia con el diseño curricular de la primaria (art. 32)
- » Reciben título y Certificado del Nivel Secundario (art. 39)

¿QUÉ SUCEDE CON LA NORMATIVA ANTERIOR A LAS RESOLUCIONES 311/2016 Y 1664/17?

Según la Resolución 4891/2018, en el caso de personas que iniciaron su trayectoria en el marco de la Res 4635/2011 (actualmente derogada) con PPI y egresaron a partir del 2017, deben recibir el título y certificado analítico en igualdad de condiciones, teniendo en cuenta las siguientes pautas:

- a) En los espacios curriculares cursados hasta 2016, respecto de las modalidades que se acreditaban por la modalidad de educación especial o se exceptuaban, deberá consignarse: "nota: APROBADO", "condición: PPI", mes y año que corresponda y "establecimiento: NORM. VIGENTE".
- b) En los espacios cursados a partir de 2017, el certificado será confeccionado según los criterios aplicables en la actualidad.

Aquellos estudiantes que egresaron con anterioridad al 2016 y recibieron un certificado "No Homologable" pueden solicitar la revisión de su titulación en la escuela secundaria en la que finalizaron sus estudios. La escuela deberá evaluar su trayectoria y su PPI en base a los marcos normativos vigentes. Si estima viable la petición, debe emitir el nuevo título y anular el anterior. En caso contrario, deberá elevar al nivel secundario y/o a la Dirección de Educación de Gestión Privada el legajo de la trayectoria, la PPI desarrollada oportunamente y expresar su criterio para que este sea analizado.

En el caso de que estos organismos consideren que al alumno no le corresponde un título homologable, esa decisión puede cuestionarse judicialmente, en tanto la certificación igualitaria es un componente esencial del derecho a la educación inclusiva, reconocido hace años por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que -como mencionamos- es superior a toda normativa local. Además, debe tenerse presente que el derecho a recibir el título secundario existe en el presente, y produce una violación del derecho a continuar estudiando, a trabajar, a incluirse en la comunidad y a elegir el propio proyecto de vida, con prescindencia del momento de finalización de los estudios. La educación es un continuo y nunca puede considerarse agotada.

PALABRAS FINALES

Es importante explorar si las actividades específicas que se desarrollan en cada institución alientan el acceso, el aprendizaje y la participación de todos.

La construcción de comunidades colaborativas permite formar redes de apoyo, confianza y seguridad, para conformar un tejido sólido y bien entrelazado donde todos los actores tengan participación: profesores, estudiantes, familias, voluntarios, profesionales externos. Esto implica también que los estudiantes colaboren con sus pares, que los docentes compartan sus saberes prácticos, que las escuelas se abran a otras escuelas y a la comunidad, conformando un verdadero sistema inclusivo.



Las escuelas constituyen realidades complejas y serán sus mismos actores quienes promuevan el cambio imprescindible y necesario para hacer de la escuela un lugar para todos.

GLOSARIO DE ÍCONOS



LIBRO CON CINTA

Indica la cita de una normativa, ley, resolución, etc.



LIBRO ABIERTO

Indica otros documentos escritos que nos son normativa.



FOCO

Indica una idea.



RUEDA DENTADA

Indica ejemplos.



PLUMA

Indica desarrollo de contenido.



ESTRELLA

Indica un resumen de contenido.

BIBLIOGRAFÍA

107

DOCUMENTOS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES:

Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993). Resolución Aprobada por la Asamblea General, en el cuadragésimo octavo período de sesiones, de 20 de diciembre de 1993. Naciones Unidas.

Declaración de Salamanca (1994). Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. UNESCO.

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2007). Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Buenos Aires.

La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008). UNESCO.

Eficacia escolar y factores asociados en Latinoamérica y el Caribe (2008). UNESCO.

Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4.

Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organización de Naciones Unidas.

LEYES Y RESOLUCIONES NACIONALES:

Ley 23.592. **Ley Antidiscriminación.**

Ley 24.521. **Ley Nacional de Educación Superior.**

Ley 26.206. **Ley Nacional de Educación.**

Resolución 225/2004 Consejo Federal de Educación.

Resolución 18/2007 Consejo Federal de Educación.

Resolución 84/2009 del Consejo Federal de Educación.

Resolución 93/2009 Consejo Federal de Educación.

Resolución 174/2012 Consejo Federal de Educación.

Resolución 311/2016 Consejo Federal de Educación.

Resolución 3034/2013. Anexo I.

Resolución 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución 4891/2018 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

DISEÑOS Y DOCUMENTOS CURRICULARES:

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Segundo Ciclo (2005). Ministerio de Educación.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciclo Básico. Educación Secundaria (2011). Ministerio de Educación.

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y segundo ciclo (2018). Dirección General de Cultura y educación.

Diseño Curricular para la educación Inicial (2018). Dirección General de Cultura y educación.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA Y SUGERIDA:

Ainscow, M. (2004). **El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?** Journal of educational change, 5(4), 1-20.

Blanco Guijarro, R. (2008). **La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.** UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). **Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.** Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK.

Cobeñas, J. (2011). **Conferencia en las III Jornadas de Difusión y Seguimiento de la CDPD.** III Foro sobre Discapacidad y Desarrollo y Reunión de la GPPD – LI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Discapacidad de Argentina.

Cobeñas, P. (2014). **Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes.** Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

Delors, J (1994). **Los cuatro pilares de la educación.** En: La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.

Freire, P. (1994). **Cartas a quien pretende enseñar.** Siglo XXI.

Freire, P. (2006). **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.** Siglo XXI.

Grimaldi, V. Cobeñas, P., Melchior, M., Battisuzzi, L. (2015). **Construyendo una educación inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y las prácticas docentes.** La Plata: Asociación Azul.

Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (2016). Educación Inclusiva. Bases para la incidencia en políticas públicas. Grupo Art. 24.

Orlando, M. (2015). **Introducción a la Educación Inclusiva. En: Grupo Artículo 24. Educación Inclusiva – Bases para la incidencia en políticas públicas.** CABA: Editorial.

Palacios, A. (2008). **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.** CERMI.

Peters, S. (2010). **Un abordaje de Educación Inclusiva para Todos los niños y jóvenes en el sur: esquema de un aporte-proceso-resultado-contexto.** Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Año 4, N° 4, 4a época, La Plata, UNLP.

Rosangela, B. B. (2005). **El desarrollo inclusivo, un aporte universal desde la discapacidad.** Banco Mundial.

Skliar, C. (2000). **Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente.** En: Gentili, P. (2000) Códigos para la ciudadanía. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Skliar, C. (2002). **Alteridades y Pedagogías. O ¿Y si el otro no estuviera ahí? Educação & Sociedade.** 23(79), 85-123.

Stainback, S., & Stainback, W. (2007). **Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.** Madrid: Narcea Ediciones.

Terigi, F. (2009). **El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional.** Revista iberoamericana de educación, 50, 23-39.

Valdez, D. (2009). **Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas.** Buenos Aires: Paidós.

La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires es el organismo constitucional encargado del gobierno y la administración del sistema educativo bonaerense.

Tiene a su cargo garantizar la calidad de un servicio educativo inclusivo en los distintos niveles y modalidades, a lo largo de los 135 distritos de la provincia.

Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva es una coalición de más de 170 organizaciones de la sociedad civil –organizaciones de personas con discapacidad, sus familias, de derechos humanos y de promoción social– unidas por la efectiva vigencia en todas las aulas del país del derecho a la educación inclusiva reconocido por el art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.



Disponible en Audiolibro, Lengua de Señas Argentina y Libro Electrónico.

Grupo Artículo 24
Por la Educación Inclusiva



Buenos Aires
Provincia