



EDUCACIÓN ESPECIAL

UNA ESCUELA PARA TODOS

Hacer públicas
buenas prácticas
de educación inclusiva



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Una escuela para todos.
Hacer públicas
buenas prácticas
de educación
inclusiva



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Dr. Juan Manuel Abal Medina

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

Modalidad de Educación Especial

Coordinadora: Ana María Moyano

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente Editorial: Cecilia Pino

Edición: Gabriela Laster

Corrección: Milena Sesar

Diseño y diagramación: Macarol-Stambuk MZMS

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Palabras del ministro

Desde este Ministerio sabemos que quienes trabajan en las escuelas lo hacen comprometiéndose diariamente con la tarea de enseñar, generando condiciones y brindando herramientas para que la justicia y la equidad se efectivicen en las aulas y fuera de ellas.

Estamos convencidos, asimismo, que la sanción de la LEN ha sido un instrumento de política muy importante para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que habitan la Argentina. Por su parte, la Resolución N° 155 de la Modalidad de Educación Especial aprobada por el Consejo Federal de Educación constituye otro paso en este sentido, al establecer las condiciones de base para que los alumnos con discapacidad reciban la educación de calidad, que, como Estado, tenemos la obligación de brindar.

Para colaborar en la construcción de una sociedad inclusiva, la Educación especial cumple un rol fundamental en tanto es garante de brindar propuestas pedagógicas para las personas con discapacidad que les permitan el máximo desarrollo de sus posibilidades y aseguren su derecho a la educación, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

La configuración de apoyo que se elaboran en vistas de cuidar las trayectorias escolares, la participación de la comunidad escolar, la articulación y la complementariedad en el trabajo de distintas instituciones educativas y otros organismos, se ven expresadas en las narrativas que forman parte de esta publicación.

Nos enorgullece entonces poder presentar estas experiencias, para hacer públicas aquellas prácticas que hoy, con el compromiso de los alumnos, sus docentes, las familias, directivos, supervisores, equipos técnicos y autoridades educativas, se están desarrollando en el país respetando las diversas identidades que nos convocan a construir un marco común con más educación, inclusión y justicia.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación

Presentación

Sabemos que enseñar es hoy una tarea ardua, llena de interrogantes y de dificultades; también es una labor profundamente esperanzada, que no cesa jamás de reinventarse y transformarse. Entendemos la enseñanza como una tarea vital, que demanda a quienes la realizan sostener cotidianamente la pregunta sobre el sentido y el efecto de su tarea. Educar, en suma, es un trabajo apasionante que se sostiene desde la construcción colectiva que maestros y maestras realizan en conjunto en el cotidiano de sus aulas, en los recreos, en los vínculos que tejen con los alumnos y las alumnas, con las familias y otros miembros de la comunidad.¹

La convocatoria “Una escuela para todos. Hacer públicas buenas prácticas de educación inclusiva”, que realizamos desde la Coordinación Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación con el apoyo de la Fundación MAPFRE y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), ha sido una valiosa oportunidad para reflexionar sobre las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas de Educación Especial de nuestro país.

Las experiencias que presentamos dan cuenta del compromiso de los equipos escolares, con el apoyo y acompañamiento de los equipos jurisdiccionales, para avanzar en el camino de una cultura inclusiva.

Se presentan aquí aportes en torno al diseño de configuraciones de apoyo para modificar las barreras al aprendizaje y la participación, la articulación con la comunidad educativa y la mirada puesta en la centralidad de la enseñanza y en las trayectorias educativas por medio del trabajo en red con la comunidad, y la construcción de acuerdos en el interior del sistema educativo, entre otras dimensiones que atraviesan las narrativas. Estos insumos pueden servir de punto de referencia e incentivo para plantear alternativas innovadoras en las distintas instituciones educativas del país.

Hemos puesto especial énfasis en que las experiencias seleccionadas intervinieran en la realidad educativa con una intencionalidad de transformación, que tuvieran un impacto positivo y sustentable en el tiempo, tal como se expresaba en la Base de la Convocatoria.²

En el esfuerzo por hacer más significativas y relevantes las propuestas pedagógicas, muchas veces se producen reflexiones y acciones que no se encuentran documentadas. El transcurso de marchas y contramarchas, de nuevos aprendizajes, de construcción de conocimiento colectivo, es una práctica de enorme valor que pocas veces tiene la oportunidad de ser sistematizada, ordenada y transmitida a otros.

Para finalizar, queremos agradecer a los responsables de la modalidad, a los supervisores, a los equipos docentes y fundamentalmente a los estudiantes de todas las escuelas por el trabajo que realizan actualmente para que el discurso se entrelace y dialogue en las prácticas educativas que acontecen en las instituciones.

Lic. Ana Moyano
Coordinadora Nacional de la Modalidad Educación Especial
Ministerio de Educación de la Nación

.....
¹ Alberto E. Sileoni. Ministro de Educación, presentación de *Entre docentes de Escuela Primaria. Cuadernillo para equipo directivo y/o coordinadores de las jornadas*, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

² Ver Anexo.

Índice

Introducción /p.11

Un lugar para todos /p.13

Jardín de Infantes Nucleado N° 12 y Escuela Especial N° 5 José Facio, Formosa, Formosa

Construyendo caminos en la primera infancia /p.23

Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPI), Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Escuela: el lugar de lo posible /p.33

Escuela Especial Dr. Jorge Loinas, Marcos Juárez, Córdoba

Atravesando fronteras /p.39

Escuela N° 2-009 Angélica Zapata de Catena, Departamento de Rivadavia, Mendoza

Una escuela: la organización de los grupos sobre la base de las competencias pedagógicas /p.47

Escuela N° 517, La Matanza, Buenos Aires

Asumir la diversidad en la escuela no es tarea fácil /p.61

Escuela N° 5 Bartolomé Mitre y Centro Educativo N° 21 Puerta de Cuyo y Servicio N° 10 Jean Piaget, San Luis, San Luis

Construyendo ciudadanía: inclusión en el Nivel Medio de alumnos con discapacidad visual /p.69

Escuela Especial N° 2075 Dr. Edgardo Manzitti, Santa Fe, Santa Fe

Todos juntos caminamos hacia la inclusión /p.77

Escuela Especial Dr. Julio B. de Quirós y Fundación para las Américas, Banda del Río Salí y San Miguel de Tucumán, Tucumán

El camino hacia la autonomía personal /p.83

Centro de Capacitación Laboral (CeCaL), Resistencia, Chaco

Una escuela para todos. Acompañando trayectorias, hacia nuevos horizontes para crecer /p.93

Escuela de Educación Especial y Capacitación Laboral N° 521 Comodoro Martín Rivadavia,
Comodoro Rivadavia, Chubut

Educación intercultural: un acontecimiento en la escuela media /p.103

Escuela de Sordos N° 7 y Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos N° 2 José Martí,
Paraná, Entre Ríos

Anexo: Reglamento para la convocatoria /p.113

Introducción

A fines del año 2009, durante el Encuentro Nacional de Educación Especial, la Coordinación Nacional de Educación Especial, con el apoyo de la Fundación MAPFRE y la OEI, lanzó la iniciativa “Una escuela para todos. Hacer públicas buenas prácticas de educación inclusiva”, mediante una convocatoria a la presentación de proyectos educativos que pusieran el acento en el sentido de lo público y en la construcción de proyectos comunes dentro del sistema educativo argentino.

En muchas escuelas de nuestro país se desarrollan proyectos e iniciativas que ameritan ser compartidos. Con este fin, se pidió a los responsables jurisdiccionales de Educación Especial que convocaran a las escuelas a presentar proyectos que dieran cuenta de estas valiosas experiencias. Cada jurisdicción realizó una preselección y 83 proyectos llegaron a la instancia de selección nacional. Allí fueron evaluados por un equipo conformado por integrantes de la Coordinación Nacional de Educación Especial, la OEI y la CONADIS, sobre la base del reglamento incluido en la convocatoria y fueron seleccionadas doce narrativas, de las cuales once se incluyen en esta publicación.¹

El 31 de mayo y el 1 de junio del 2010, con la apertura a cargo del Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, y del Secretario General de la OEI, Álvaro Marchesi, se realizó el Encuentro Nacional para que los protagonistas de estas narrativas compartieran las experiencias que se llevaron a cabo en los establecimientos educativos. También se contó con la presencia de expertos, quienes enmarcaron el debate sobre “Hacer Públicas las Buenas Prácticas” como aporte a la formación docente y a las políticas de educación inclusiva.

Esta es precisamente una oportunidad de hacer públicas y compartir algunas de estas experiencias y escuchar la voz de sus protagonistas, al tiempo que se genera un banco de experiencias que “hace públicos” los esfuerzos que en la actualidad se desarrollan en las escuelas de nuestro sistema educativo.

Como sostuvo el propio Álvaro Marchesi al ser indagado sobre las características de una educación inclusiva durante la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación realizada en la ciudad de México en noviembre de 2010:

Supone un proceso en el que hay que enfrentarse a desafíos continuos, entre otros, crear oportunidades para que todos, en especial para que los grupos habitualmente excluidos, se sientan reconocidos, capacitar a los profesores y cuidar sus condiciones de trabajo, así como también favorecer la participación familiar.

Por otra parte, el respeto a las diferencias se aprende desde pequeños, conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias, la convivencia de todos los niños –con o sin discapacidad– aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la solidaridad.

¹ Por razones de correcciones necesarias y de tiempos, una de las narrativas no llegó a ser entregada por la jurisdicción correspondiente para su publicación.

Un lugar para todos

“Todos somos iguales, no importan nuestras diferencias. No andar, no ver, no escuchar ni sentir, estas no son limitaciones, la verdadera limitación es no tener una oportunidad”.

Jardín de Infantes Nucleado N° 12 y Escuela Especial N° 5 José Facio. Formosa, Formosa

Surgimiento y contextualización de la experiencia

La experiencia surge como inquietud de la Escuela Especial N° 5 en el año 2008 con el objetivo de asegurar la trayectoria educativa de alumnos con necesidades educativas asociadas con la discapacidad, que transitan su etapa de atención temprana y requieren de un jardín maternal que no los segregue.

Las características del contexto barrial y las limitadas oportunidades de acceso a jardines maternales generaron también la búsqueda de una modalidad diferente desde el ámbito de la Educación Especial para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. La demanda de la sala de 3 años es compartida por familias del barrio que se enfrentan a otras barreras –la dificultad de acceso, la no gratuidad, etcétera–. ¿Es posible para una escuela especial ofrecer un espacio común para todas y todos?

La Escuela Especial N° 5, desde una perspectiva inclusiva, intenta responder en forma proactiva a la diversidad de alumnos con y sin discapacidades, concibiendo las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. El Departamento de Educación Especial efectúa las gestiones correspondientes ante el Ministerio de Cultura y Educación, el cual autoriza (por Resolución N° 4083/06), a partir del período escolar 2009, el funcionamiento de una sección del Jardín de Infantes en la Escuela Especial N° 5, dependiente del Jardín Nucleado N° 12 del Barrio Venezuela, ambos establecimientos educativos de esta ciudad capital.

La Escuela Especial N° 5 es, desde sus inicios, una escuela para sordos e hipoacúsicos. El proceso de transformación que se ha implementado en ella no sólo implica la articulación hacia fuera, sino también la apertura a la atención educativa de otros niños con necesidades educativas diversas para quienes la escuela es accesible por distancia, y en la cual se garantiza una educación adecuada con docentes capacitados. Con la apertura de la sala se inicia una experiencia educativa basada en la aceptación y valoración de las diferencias en una escuela que es de todos y para todos de forma sostenida, con la responsabilidad de las autoridades educativas de ambas instituciones y del sistema educativo.

Normativa. Educación: una cuestión de derechos

Hacemos nuestros los lineamientos de la política educativa provincial y la Ley provincial, que considera la educación como:

Un derecho social que garantiza la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, con equidad, y se concreta en acciones que garantizan aprendizajes de calidad que, independientemente de la procedencia de los alumnos, promueve la movilidad e integración social y la jerarquización de sus docentes, resignificando a nivel de la sociedad el rol de la educación.

Tiene como objetivo, entre otros, garantizar el acceso a la educación en todos los niveles, modalidades y orientaciones a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada. Fortalecer la función de la educación para viabilizar la formación integral del hombre formoseño, rescatando los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, cooperación, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia (Ley de Educación Provincial N° 1470).

Objetivos

Para el logro de esta premisa, la Escuela Especial N° 5 se ha planteado los siguientes objetivos:

- Asegurar las trayectorias educativas para que los niños encuentren un espacio propio y compartido dentro del Jardín maternal.
- Facilitar la implementación de criterios comunes que permitan la inclusión socioeducativa del niño con discapacidad y su familia.
- Acompañar institucionalmente, mediante configuraciones de apoyo a la docente del jardín maternal y en los procesos de inclusión de niños con discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales.
- Evaluar el proceso de inclusión y de la trayectoria educativa integral en distintos momentos del aprendizaje del niño.

Desarrollo de la experiencia

El 9 de marzo de 2009 comienza a funcionar el Jardín de Infantes para niños de tres años a cargo de una docente del jardín.² Acuden a él niños que recibieron atención y educación temprana en distintas escuelas especiales. El grupo está conformado por diez niños, de los cuales cinco poseen discapacidades sensoriales, mentales y motrices. Se conforma de esta manera un grupo heterogéneo en cuanto a sus necesidades educativas.

El proyecto se sustenta en el respeto a las diferencias, el reconocimiento del otro como tal, con potencialidades también únicas y valiosas. El trabajo se realiza en torno a la facilitación del camino para que, juntos, familia e institución puedan encontrar para el niño un lugar digno dentro de la sociedad.

.....
2 Jardín de Infantes Nucleado N° 12 del Barrio Venezuela, provincia de Formosa, en las instalaciones de la Escuela Especial N° 5.

Se realizan entonces los acuerdos interinstitucionales pertinentes teniendo como base una **cultura inclusiva** desde las dos instituciones; se definen responsabilidades entre niveles y modalidades y se hace énfasis en el trabajo colaborativo entre los actores involucrados.

El equipo de trabajo de la Escuela Especial N° 5, junto con la docente jardinera, organizan las configuraciones de las prácticas de apoyo que se priorizarán durante la experiencia, considerando las tareas que se pueden realizar, los contenidos propios sobre los que se habrá de trabajar y, fundamentalmente, las necesidades educativas de los niños con discapacidad.

En la reunión del equipo de trabajo se acuerdan y precisan las configuraciones de apoyo posibles para el proceso de aprendizaje de todos los alumnos de la sala. En este sentido, y luego de la identificación de necesidades, las configuraciones de apoyo se orientan a asegurar la **atención** al alumno con discapacidad contemplando instancias, procedimientos y/o programaciones que les permitan a todos acceder a los saberes propios de su edad y garantizando un proceso de seguimiento y acompañamiento. De esta forma, la modalidad de apoyo incluye también a las docentes que participan en la experiencia de inclusión mediante instancias de **asesoramiento y orientación**, por parte de los equipos directivos y del equipo interdisciplinario, en la tarea de promover y diseñar estrategias educativas para el logro de capacidades de los alumnos. Asimismo, se contempla la coordinación con autoridades y redes para la **provisión de recursos** de acuerdo con las necesidades o barreras detectadas, como medios o herramientas de apoyo educativo para los alumnos que presenten discapacidad. Consideramos, además, como estrategias de apoyo, la **cooperación** y la **acción coordinada**, sobre cuya base se establecen programaciones y diseños de trabajo conjunto como plan de generación de una cultura inclusiva. De este modo, se precisan las condiciones de **seguimiento** de las trayectorias educativas integrales de cada alumno del grupo: programación de tiempos y objetivos, participación de la docente de apoyo, uso de los espacios y la evaluación integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta experiencia, la docente de apoyo realiza su trabajo en el aula y es acompañada por todo el equipo responsable en las actividades de orientación y acompañamiento.

El jardín maternal inicia sus actividades sostenido por **acuerdos** que configuran apoyos mediante equipos, instituciones, familias, en relación con las políticas y leyes que los propician.

La búsqueda de respuestas alternativas a las necesidades de los alumnos planteadas desde posiciones dicotómicas –escuela común-escuela especial– nos lleva a plantear la pregunta de cuál es la *escuela para todos*. En estas reflexiones, la mayoría de las veces el conflicto se resuelve definiendo la escuela común como la escuela inclusiva; mientras que la escuela especial, debido a las representaciones sociales –generalmente negativas–, queda desplazada. De esa forma, se define el dilema de la inclusión más por el “lugar” que por los procesos que allí suceden. Frente a esta concepción, hacemos nuestras las palabras de Gerardo Echeita Sarriónandia:

La educación inclusiva no tiene que ver, de entrada, con los lugares. Es, antes que nada, un valor y una actitud personal de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades (Echeita Sarriónandia, 2006: 107).

Voces de la experiencia

En una entrevista, la directora del Jardín N° 12, nos cuenta:

La apertura de este jardín fue vivida por la comunidad del JIN N° 12 como un desafío que demandó un trabajo de concientización de todo el personal nucleado para entender la idea de inclusión de niños con discapacidad.

La docente a cargo, la señora Karina, es una persona que cubre las expectativas del nuevo proyecto por ser tranquila y muy predispuesta al trabajo, al asesoramiento y, si bien no estamos en forma permanente en el jardín porque somos jardines nucleados, quedamos deslumbradas con el resultado obtenido en oportunidad del Muestreo de las Áreas Especiales y de Ciencias, en el que la respuesta de alumnos y padres fue altamente positiva y se pudo evidenciar el apoyo constante de todo el grupo de padres.

Es importante remarcar que la docente siempre está en contacto con la sede, ya que recurre al JIN N° 12 en horarios de la mañana para nutrirse de las experiencias de las colegas que prestan servicio en Sala de 5 años y también por cuestiones administrativas.

Durante todo el año lectivo, los aspectos que más se trabajaron fueron el tema de las adaptaciones curriculares individuales para los alumnos de la sala que presentaban mayores necesidades.

Finalmente, podemos decir que los resultados fueron óptimos y para ello se conjugaron la buena predisposición de la docente, de los padres y también la buena asistencia de los alumnos.

Si bien a lo largo de la historia de los jardines maternos se vienen realizando experiencias de inclusión de niñas y niños con diferentes discapacidades, es importante señalar que estos procesos o experiencias, en sus inicios, se llevaron a cabo con pocas instancias o espacios para la coordinación y la articulación, y muchas veces sin los recursos de apoyo necesarios para garantizar la participación de todos los niños y niñas. Es por ello que, en esta oportunidad, se resalta el apoyo cooperativo, el trabajo coordinado y en red, para asegurar las trayectorias educativas a esta población de alumnos.

En cuanto a la infraestructura, es importante señalar que este jardín maternal cuenta con un salón totalmente equipado con mobiliario y material didáctico adaptados para los niños que asisten.

Además de la docente del grupo, los niños cuentan con una docente de apoyo, un equipo técnico y docentes de áreas especiales (Educación Física, Folklore), que forman parte del personal de la Escuela Especial N° 5 y están trabajando en forma sistemática con el jardín maternal. La docente de aula, con la constante colaboración de la docente de apoyo, realiza un diagnóstico inicial para la elaboración de la propuesta pedagógica con los niños en la salita, planteándose objetivos conjuntos.

En las palabras de la maestra de jardín se observa cómo esta experiencia produjo cambios a nivel de representaciones y prácticas:

Desde marzo del 2009 estoy viviendo una experiencia diferente en mi práctica profesional, pero muy enriquecedora y que me hace crecer como persona y como docente. Hay niños con discapacidad incluidos en la sala del Jardín Maternal que actualmente funciona dentro de la Escuela Especial N° 5.

El inicio fue confuso desde mi rol, pues nunca trabajé con niños con estas características, pero nunca estuve sola. La docente de apoyo, el equipo técnico, los equipos directivos de ambas escuelas y los docentes de áreas especiales de la Escuela Especial siempre estuvieron acompañando y orientando mi trabajo.

Hoy, después de un año de trabajo, puedo decir que tengo una visión más amplia de lo que constituyen las posibilidades de vida de las personas con discapacidad, y esto es gracias a estos pequeños, que me enseñaron a priorizar la autonomía, a confiar en sus capacidades y a creer en que la inclusión con igualdad es posible.

En palabras de la docente de apoyo:

Como docente de Educación Especial de la Escuela Especial N° 5 José Facio de la ciudad de Formosa, me desempeñé en la tarea de acompañar a niños incluidos en el Jardín Maternal. La experiencia fue muy fructífera para todos, y un desafío desde lo personal, ya que asistían al grupo niños con necesidades especiales derivadas de diferentes discapacidades: hipoacusia, síndrome de Down, discapacidad física. El grupo, en general, pudo aceptar e incluir muy bien a todos los niños. Los tres niños con necesidades especiales se adaptaron a sus compañeros, a su docente y a mí como colaboradora junto a su seño, a las actividades y propuestas que se iban realizando en la sala día a día.

Mi trabajo consistió en asesorar y acompañar a la docente de la sala en lo que hace a poder comprender cómo aprenden los niños, sus tiempos, sus necesidades, y la instruí acerca de otras estrategias posibles de inclusión, socialización y juegos que permitieran la participación de todos y que beneficiaran a todos los niños de la sala. Desde el trabajo en equipo se consideró muy oportuno el vinculado con las familias, que permitió conocer y trabajar los aspectos vinculares, de aprendizaje y sus posibilidades, temores y expectativas con respecto al jardín maternal [...]. Viví la experiencia como un desafío. Los logros obtenidos me permitieron crecer profesionalmente y corroborar la idea de que todos los niños pueden aprender en un espacio común. Un espacio que los convoque a una experiencia diversa y enriquecedora desde los valores, actitudes y vivencias, protagonistas de su propio crecimiento como futuros ciudadanos con derechos y oportunidades.

Conocer a cada uno de los niños que acuden al jardín es una tarea muy importante para que cada uno sea reconocido en sus propias características, sus posibilidades, sus tiempos, su propio ritmo de aprendizaje, sus identidades culturales.

Tenemos la convicción de que es fundamental respetar a cada niño con sus gustos e intereses. Es parte de nuestra tarea observar en la cotidianidad que algunos pueden manipular, moverse, armar y desarmar, poner y sacar, apilar, ensartar, arrastrar y empujar, imitar y contactar físicamente para luego dramatizar, construir modelar, inventar historias... En síntesis, expresarse a su manera, ser aceptado, respetado, ser escuchado y tenido en cuenta.

Nuestro trabajo, encarado en este camino de aprendizajes y nuevas experiencias, se ha visto corporizado en los destinatarios de esta propuesta. Así, los niños con discapacidad, junto con el resto de sus compañeritos, durante 2009, plasmaron esta intención y pudieron acceder en 2010 a una Sala de 4 años en otros ámbitos educativos.

Las familias cuentan con guías y asesoramiento del equipo técnico escolar, ya que se efectúan reuniones constantes para tratar temas comunes a todo el grupo escolar y entrevistas individuales cuando los padres demandan intervenciones específicas. Los padres demostraron total apoyo y acuerdo para que sus hijos compartieran experiencias con otros chicos con discapacidad, cuestión que nos llevó a la reflexión acerca de “las representaciones de la escuela especial como un lugar negativo”.

Un jardín para Sol

La madre de María Sol, una niña sin discapacidad, cuenta cómo ha sido la experiencia de que su hija haya compartido su escolaridad (durante 2009) con otros niños, con y sin discapacidad, en un contexto en el que tienen lugar la diversidad y la inclusión:

La experiencia del jardín en el inicio de la escolaridad de Sol, para nosotros como familia, fue exactamente igual que para el resto, creo, porque generalmente lo que los padres buscamos cuando nos organizamos en horarios es comodidad, sin duda, debido a los tiempos con los que contamos para responder a nuestras actividades diarias y la ubicación geográfica del jardín era conveniente para llevarla de ida al trabajo...

Gracias a la buena predisposición de la dirección de la escuela especial donde el jardín funcionaría, conseguimos lugar... No puedo dejar de aclarar que, además de ser la mamá de Sol, que no tiene ninguna discapacidad, soy docente de Educación Especial, por lo que de hecho no puedo borrar con el codo lo que escribo con la mano a diario. Sin embargo, considero sumamente importante para la educación de mi hija que crezca aprendiendo no sólo contenidos, sino también valores. Eso creo que no se aprende sólo de palabra, sino con la práctica real... Por los tiempos diarios, debía dejar a Sol con la señora unos minutos antes de la entrada, y la retiraba el papá, lo que me imposibilitaba conocer a los compañeritos, pero a diario ella me contaba sobre lo que hacía con ellos y, de esta manera, los conocía por sus nombres... Entonces, para Sol y para mí, algunos de sus compañeritos eran Patri, Juli, Mauri, Angelito... Un día, lo recuerdo por lo que me hizo entender tan claramente, había en el aula una pequeña exposición de fotos de algunas actividades que venían realizando. Sol me muestra quién es Patri... Juli... y veo que Patri tenía discapacidad motora, Juli, síndrome de Down. “¡Qué bueno!”, pensé. Crecer viendo ante todo a la persona sin importar cómo sea... eso era exactamente lo que yo buscaba para mi hija... O, en otra oportunidad, cuando ingresaba a la escuela, Sol saludó a una persona en lengua de señas con total naturalidad...

... No puedo dejar de mencionar que siempre las representaciones sociales me hicieron preguntar: “¿Por qué no otra escuela? Ella, que es tan inteligente...”. Realmente, los invito a vivir la misma experiencia como padres y a dar oportunidad a todos nuestros hijos sin mirar más allá de lo que uno necesita saber para compartir y aprender con alguien... Muchas gracias a quienes nos permitieron vivir esta experiencia con ellos, un placer.

Currículo

Los niños participan activamente en todos los eventos escolares, galas gimnásticas, muestras de arte, actos, etc. Se elaboran propuestas de actividades y juegos que promueven experiencias motrices, sensoriales, afectivas y de lenguaje. Se tienen en cuenta cuidadosamente las actitudes de los niños en sus juegos, en sus desplazamientos, en sus posibilidades comunicativas, como elementos que posibilitan el desarrollo de sus capacidades, de crecer y encontrar su lugar dentro del mundo que los rodea.

La institución y su contexto

Esta experiencia nos permitió, en primera instancia, pensarnos como escuela, y también pensar en nuestro lugar y participación dentro de una comunidad, en términos de qué aportamos nosotros como agentes educadores a favor de la participación y la inclusión social de nuestros alumnos en su propia comunidad y en la comunidad formoseña toda.

En segunda instancia, nos permitió pensarnos como espacio para garantizar derechos de igualdad y compromiso mutuo, intentando romper con el mito de que sólo se garantiza inclusión cuando los alumnos salen del espacio de la escuela especial, y tomar conciencia de que la inclusión es, en los hechos, el respeto por las diferencias, con igualdad de oportunidades, e implica confiar en las capacidades y potencialidades de todos y cada uno de nuestros alumnos, y proyectarlos en su crecimiento hacia la autonomía y en sus propias elecciones de vida como ciudadanos con derechos y participación.

En este sentido, fue muy importante para cada uno de los actores conocer qué piensan y qué les pasó en esta experiencia, y por eso la compartimos con todos.

Comenzamos un nuevo año

Tal como lo comenta la docente de apoyo del año 2010:

Empezamos el ciclo lectivo con un aumento importante de matrícula. Grande fue mi sorpresa al observar que día a día llegaban al jardín niños con y sin discapacidad. Algunos niños asistieron el año anterior y por su edad todavía continúan en la sala, otros son niños que recién ingresan al jardín, muchos de ellos con hipoacusia y síndrome de Down. Los niños que participaron el año anterior se encuentran en su mayoría en salas de 4 y 5 años con servicios de apoyo en los jardines de modalidad común.

Fue una sorpresa cuando me convocaron para ser docente de apoyo del grupo de jardín maternal; inmediatamente consulté con la docente de apoyo del año anterior para conocer su experiencia, me sentí apoyada por el equipo técnico y la docente del grupo, con quienes pude conocer las historias de los niños y sus familias.

Durante los primeros días de clase, las familias eran parte de las actividades ya que permanecían mucho tiempo dentro de la escuela. Mi acercamiento a ellos me permitió darme cuenta de actitudes positivas con respecto a la experiencia de sus hijos. La docente del grupo se mostró muy segura en sus propuestas de trabajo, y en el grupo de niños sólo se veían ganas de jugar y compartir con otros.

La experiencia sigue siendo fascinante porque cada niño tiene algo importante y valioso que enseñarnos.

Algunas conclusiones

Los resultados obtenidos al finalizar el año 2009 fueron muy positivos en relación con la igualdad de oportunidades sociales y educativas para todos los niños. Entre ellos se destacan:

- Incluir a niños con discapacidad en los jardines maternales.
- Resignificar el concepto de discapacidad en el marco de la diversidad educativa.
- Promover la construcción de herramientas conceptuales que faciliten los procesos de integración/inclusión.
- Lograr la aceptación, por parte de los niños, de las diferencias en un grupo común tratando de buscar para cada uno la mejor respuesta posible y garantizando la participación de todos.
- Asegurar la trayectoria educativa de los niños en el Nivel Inicial.

Estos logros nos permiten iniciar el ciclo lectivo 2010 convencidos de que los niños con discapacidades, como cualquier otro niño, pueden desarrollar experiencias de aprendizaje en diferentes ámbitos o espacios; y que la escuela, creando las condiciones necesarias, puede garantizar resultados educativos de calidad. Actualmente, el Jardín Maternal cuenta con una matrícula de veinte alumnos, incluidos ocho niños con discapacidad sensorial y síndrome de Down.

Este crecimiento de la matrícula dentro del marco de una educación para todos nos sigue confirmando que la aceptación y la valoración de las diferencias garantizan el desarrollo del sentido de solidaridad y pertenencia, el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos.

Proyectamos el trabajo sabiendo de dónde partimos y adónde queremos llegar... La experiencia continuará sostenida por la Escuela Especial N° 5 José Facio y el JIN N° 12. Se seguirá trabajando en el jardín maternal acompañando el proceso de inclusión para que ningún niño en situación de desventaja pierda la posibilidad y la oportunidad de aprender en un contexto de derechos.

Bibliografía

Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A-19, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1998.

Booth, Tony y Mel Ainscow (2000): *Index for inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, UNESCO, Santiago de Chile.

Echeita Sarrionandia, Gerardo (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.

García Pastor, Carmen (1995): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar* España, EUB.

López Melero, Miguel y José F. Guerrero (1993): *Lecturas sobre integración escolar y social*, Buenos Aires, Paidós.

- Marchesi, Álvaro, César Coll y Jesús Palacios (comps.) (1994): *Desarrollo psicológico y educación, 3: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999): El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales: orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*.
- Puigdemíll, Ignasi (1993): *Programación de aula y adecuación curricular*, Barcelona, Grao.
- Romeu, Nuria Illán (coord.) (1999): *Didáctica y organización en educación especial*, Málaga, Aljibe.
- Sánchez Palomino, A. y José A. Torres González (1997): *Educación especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, Pirámide.
- Tejeda, Patricia (2008): *La integración escolar y desarrollo cognitivo*, Córdoba, Del Boulevard.
- Verdugo Alonso, Miguel A. (1994): *Evaluación curricular; una guía para la intervención psicopedagógica*, España, Siglo XXI.

Un lugar para todos (Formosa)

Instituciones educativas participantes:

JIN Nº 12 (Jardines de Infantes Nucleados) y Escuela Especial Nº 5 José Facio.

Responsables:

Equipos directivos, equipos técnicos, docentes de grupo y docentes de apoyo.

Construyendo caminos en la primera infancia

Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPI)

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Introducción

Los Centros Educativos de Prevención y Atención a la Primera Infancia (CEPAPI), pertenecientes a la Dirección de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, comenzaron sus funciones en el año 1994 y acumularon, a lo largo de este tiempo, experiencias particulares acordes con la especificidad de sus acciones.

Las actividades de estos centros se inician en el DE N° 19 de Villa Soldati con la creación del CEPAPI N° 1 –que funcionaba en la Escuela Infantil N° 5 de dicho distrito– a partir de un acuerdo realizado entre el Área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (como se la denominaba en ese momento) y el Área de Educación Inicial.

En aquel momento se visualizó la necesidad de crear este nuevo servicio de Educación Especial a partir del conocimiento de las particularidades del colectivo al que iban a ir dirigidas sus acciones, considerado por los indicadores socioeconómicos y educativos como una población de alta vulnerabilidad social y con una importante cantidad de migrantes de países limítrofes y de provincias del Noroeste argentino. Y por otro lado, por la distribución geográfica en la ciudad de los servicios de Educación Especial dedicados a la primera infancia, los cuales se encontraban alejados de estos barrios con una población con necesidades básicas insatisfechas.

Teniendo como meta la inclusión educativa, se dirigió el accionar no sólo a niños pequeños con discapacidad, sino también a niños en situación de “riesgo biológico y/o socioambiental”.

En el año 1995 comienza a funcionar el CEPAPI N° 2, en el Distrito Escolar (DE) N° 5 de Barracas y, a partir del año 2006, se crean los CEPAPI N° 3 y N° 4 en las zonas del DE N° 1, de Retiro, y del DE N° 21, de Villa Lugano.

Los equipos se conformaron con docentes profesionales (psicólogas, psicopedagogas, fonoaudiólogas, psicomotricistas, terapistas sociales, especialistas en estimulación temprana), lo cual permitió aportar una mirada interdisciplinaria.

Para llevar a cabo la tarea se establecieron articulaciones interinstitucionales, intersectoriales y comunitarias.

Marco normativo

Desde el inicio, el marco legal que sustentó nuestro accionar estuvo relacionado con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, ya que consideramos a todos los niños como sujetos de derecho y nuestras intervenciones siempre tienen como objetivo que las oportunidades de todos ellos se puedan ampliar durante su primera infancia con el propósito de que alcancen su pleno potencial.

Los niños y niñas de corta edad son especialmente vulnerables en las situaciones de crisis, inestabilidad y violencia. Los años formativos de los niños, desde el nacimiento hasta los seis años, y en especial los primeros dos años de vida, tienen una importancia fundamental para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social.³

Otro fundamento legal que guió la labor de estos centros es el elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación en 1998. Durante ese año, el Consejo Federal de Cultura y Educación elaboró documentos para la concertación (*Acuerdo Marco para la Educación Especial*, serie A N° 19). Al referirse a las prestaciones y servicios, señala en su punto 2:

2. Servicios educativos para personas con necesidades educativas especiales
2.1. Servicios de atención y educación temprana

Se ocuparán de la prevención, la detección precoz y la atención de los niños con alto riesgo psicológico y/o biológico y/o social, desde su nacimiento hasta su incorporación a la educación inicial. Para facilitar esa incorporación funcionarán en estrecha articulación con las escuelas comunes de educación inicial. Su acción educativa se realizará con un enfoque interdisciplinario (y/o transdisciplinario) e intersectorial, con profesionales de otros sectores (especialmente salud y acción social), y con la participación activa de los padres. Están orientados a posibilitar la integración desde el nivel inicial. Funcionarán en los espacios que resulten más accesibles y significativos para la comunidad usuaria, que faciliten el intercambio entre los profesionales responsables del apoyo, y fomenten el contacto e interacciones con otros niños. Será necesario reorientar los centros existentes, previendo que tengan la capacidad suficiente para contemplar todo tipo de riesgo (atención múltiple) y cubrir las necesidades de la población.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, que rige en la actualidad, destaca en su artículo 43:

Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.206, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

Asimismo, nos referenciamos actualmente con el siguiente párrafo de *Educación Especial. Una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*: “La educación especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje” (MEN, 2011).

Atención Temprana

Los CEPAPI constituyen un conjunto estructurado y organizado de acciones y recursos para alcanzar objetivos definidos, que tienen que ver con la atención y prevención en la primera infancia, y trabajan con las escuelas infantiles y la población correspondiente a sus zonas de influencia.

.....
3 Documento Unicef: Primera Infancia en: http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40745.html.

La atención temprana se fundamenta en los principios científicos de disciplinas como la pediatría, la neurología, la psicología, la lingüística, la pedagogía, entre otras. Tiene como finalidad ofrecer a los niños con déficit, o con riesgo de padecerlo, un conjunto de acciones optimizadoras que faciliten el máximo desarrollo e integración social.

A partir de la demanda de la comunidad educativa y con la participación de equipos de salud, en los CEPAPI se realizan las siguientes prácticas:

Prevención: Talleres con docentes y familias de jardín maternal y salas de 4 y 5 años en los que se aborden diferentes temáticas: “Acompañamiento al desarrollo”, “Bebés en la escuela”, “Lactancia materna y complementaria”, “Crianza”, “Lenguaje y aprendizaje”, “Juego y conocimiento”, “Juegos y juguetes”, “Detección temprana de alteraciones del desarrollo”, entre otros.

Atención: De bebés y niños pequeños mediante los abordajes específicos del equipo interdisciplinario. La atención temprana incluye intervención temprana e intervención oportuna, entendidas ambas como abordajes preventivos. La intervención temprana se refiere al acompañamiento del desarrollo, que implica llevar a cabo un proyecto pedagógico de atención sistematizado y singularizado en lactantes y niños pequeños. La intervención oportuna, por su parte, es un conjunto de actividades que realiza el equipo interdisciplinario para detectar tempranamente posibles alteraciones del desarrollo y orientar a la familia y a los docentes en vistas a favorecer al máximo las potencialidades de cada niño mediante talleres, jornadas y encuentros de reflexión sobre educación y salud.

Algunas intervenciones oportunas podrían modificar factores desfavorables del ambiente en el que se cría el niño, con lo cual podrían evitarse efectos secundarios, y propiciar de esta forma un desarrollo más armónico, orientado a mejorar su calidad de vida.

En la población de alta vulnerabilidad, a la cual van dirigidas las acciones de los centros, los factores socioambientales complican, potencian, e incluso son causales asociadas con las alteraciones del desarrollo infantil de orden biológico.

La atención temprana no es una superposición de tratamientos, es una tarea encarada por un profesional con el apoyo y acompañamiento de todo el equipo, con el que comparte objetivos comunes y toma decisiones en conjunto. El equipo interdisciplinario es una construcción organizada en función de un problema que se debe resolver en un contexto específico y para destinatarios específicos. Es una respuesta a la complejidad. Es importante que se interactúe y se decida en equipo, suponiendo que existe una subjetividad que aún está en tiempos de constitución psíquica y neurológica.

El diálogo interdisciplinario incluye intercambios que producen enriquecimiento mutuo y transformación, reconocimiento del otro, confrontación y recuperación de las ideas del semejante, reciprocidad e integración de los puntos de vista.

... el eje de la interdisciplina es incorporar distintos enfoques sobre un problema para complejizar y enriquecer la mirada sobre las implicancias de las decisiones que se toman. [...] es la búsqueda de una comprensión compartida de los problemas, en función del reconocimiento de su interdependencia [...] (Lejarraga, 2004).

Primera infancia

En los primeros cinco años de vida se fundan las bases del psiquismo infantil, se constituye la estructura, el soporte interno de lo que resultará la personalidad en un proceso de subjetivación marcado por una matriz relacional. Así, esta etapa es un período crítico y de gran vulnerabilidad; por ello, nuestra intervención apunta a la primera infancia.

Para que haya un sujeto es necesario que haya un otro que ejerza las funciones parentales, que ofrezca un lugar de sujeto, que lo ingrese al mundo de la cultura y que lo haga sentir partícipe de la comunidad a la que pertenece. La estructuración subjetiva es un proceso acuñado por una matriz relacional y vincular en la cual el niño será significado por y desde lo familiar, los objetos, la cultura y otros significativos hasta llegar a la institución escuela, donde continúa su proceso de socialización primaria y secundaria.

En estos primeros años, la cuestión no es sólo satisfacer las necesidades materiales, sino también proporcionar oportunidades para desarrollar el potencial, ya que, como hemos mencionado, es un período crítico por su plasticidad y vulnerabilidad. Cuando pensamos en primera infancia y hablamos de vulnerabilidad es porque sabemos que entre lo saludable y lo no saludable hay un abanico de situaciones menos visibilizadas.

Es necesario agregar que la plasticidad neuronal es mayor en los primeros años de vida. El aprendizaje y la recuperación se verán potenciados si se proporcionan experiencias adecuadas. En los niños pequeños, las estructuras nerviosas se encuentran en un proceso madurativo en el que continuamente se establecen nuevas conexiones sinápticas y tiene lugar la mielinización creciente de sus estructuras y la conformación de las redes neuronales.

Debido a que la ausencia de un adecuado aporte del medio tiene importantes consecuencias futuras, se imponen acciones que tengan en cuenta a la primera infancia, a fin de mejorar su calidad de vida apuntando al desarrollo de las potencialidades de cada individuo y su familia para garantizar así el principio de igualdad de oportunidades del sector más indefenso de la población.

A partir de los talleres, las sugerencias y la reflexión conjunta con los maestros en relación con la detección temprana y con los aspectos del desarrollo se van logrando cambios en las representaciones de los docentes que generan modificaciones en la cultura institucional y que constituyen a los maestros como parte de un dispositivo para la inclusión educativa.

Población vulnerable

En los últimos años, amplios sectores de la sociedad han visto modificadas y pauperizadas sus condiciones de existencia. Como consecuencia de ello, se evidencian fracturas en los vínculos sociales, pérdidas del sentimiento de pertenencia, incertidumbre e inestabilidad que generan, entre otras situaciones de vulnerabilidad social, migraciones masivas, desocupación y empleo precario.

La vulnerabilidad es una zona intermedia inestable que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad (Castel, 1995).

Es vulnerable quien no accede al mercado de trabajo o percibe un ingreso insuficiente para garantizar su existencia, lo cual obstaculiza su inserción en los sistemas de salud, educación y vivienda. Esta fragilidad penetra en los soportes relacionales del individuo y dificulta la posibilidad de ascenso social intergeneracional. Esta situación de vulnerabilidad también conlleva inconvenientes para lograr la apropiación de conocimientos y aptitudes que permitan participar en forma plena en la vida ciudadana y en el mercado de trabajo.

Así, los grupos más desfavorecidos socialmente están sometidos en mayor medida a factores de riesgo que comprometen su futuro. Al hablar de riesgo, se habla de la factibilidad de establecer un nexo entre las características de una persona o grupo y un resultado que no se desea.

La licenciada Cecilia Moise, al referirse a la vulnerabilidad de ciertas poblaciones, la caracteriza como un concepto “que permite examinar el conjunto de los avatares en que se desenvuelve la vida de una persona para verse expuesta a los riesgos que producen enfermedad” (Moise, 1998).

El doctor Tallis, en relación con el cruce de riesgos biológicos con no biológicos, expresa:

... desde el punto de vista socioeconómico hemos visto que los niños provenientes de medios menos favorecidos están expuestos a un continuo de riesgos biológicos, pero aun dentro de cada uno las consecuencias difieren, hay un doble peligro, mayor exposición y secuelas mas graves (Tallis, 1997).

De este modo, sostenemos que el medio puede acentuar o atenuar el impacto de los factores biológicos. A partir del concepto de población en riesgo, pensamos en la necesidad de la prevención como un conjunto de medidas que limitan la progresión de una alteración o el riesgo de padecerla, entendiendo la prevención como la posibilidad de ver de manera anticipada. Pero para ello se hace necesario tener claro desde dónde se mira, qué se mira y para qué. El accionar de los centros no actúa sobre los factores de riesgo socioeconómicos, políticos o históricos, sino que apunta a realizar “intervenciones en franjas intermedias” (Galende, 1994) y entiende como tales los abordajes dirigidos a la primera infancia y su contexto.

Consideramos la acción preventiva como un elemento que facilita el logro de una sintonía relacional entre padres y niños o lactantes apuntando a su reposicionamiento. Con el propósito de poder sostener las funciones parentales, además de los talleres mencionados la atención temprana, se realizan entrevistas y encuentros con los padres en el espacio de abordaje de los niños.

Las situaciones cotidianas en las que se encuentran las poblaciones vulnerables hacen que se vean afectados los recursos psíquicos de los adultos, las funciones de apoyo, sostén y contención necesarias para promover el desarrollo armónico de los niños.

La previsibilidad del medio ambiente le permite al niño construir el sentimiento de sí. Por distintas circunstancias, en los colectivos que abordamos este elemento suele estar ausente. Encontramos en estos sectores cierta resignación, una vivencia del tiempo que tiene que ver con el presente y cierta dificultad para proyectarse en el futuro, que, consideramos, tiene relación con las constantes migraciones, mudanzas, pérdida de vínculos básicos, crianza al cuidado de diferentes personas, determinantes que afectan la configuración de la personalidad.

Redes

En la complejidad de estos colectivos se impone la necesidad del trabajo en red con el propósito de superar de manera paulatina la fragmentación.

El efecto de este tipo de trabajo tiene respuestas novedosas y creativas. Si bien no se pierde la singularidad, se potencia el accionar conjunto y se construye desde la diversidad.

Elina Dabas define la red como “un sistema abierto que, a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, posibilita potencializar los recursos que posee” (Dabas, 1995).

Esta interconexión o red social –grupo de personas miembros de una familia, amigos y otros, pequeños grupos e instituciones de salud, educación, sociales y judiciales– por la que se circula en el devenir vital es capaz de aportar una ayuda y un apoyo tan reales como duraderos a un individuo o familia. La red permite dar respuesta a las contingencias que todo grupo atraviesa en alguno de sus tramos vitales por su vulnerabilidad, al articular actividades e información, y al intercambiar y potenciar los recursos institucionales para viabilizar con mayor efectividad la participación social y mejorar la calidad de vida, promoviendo la adecuada utilización de los recursos de la comunidad.

Los CEPAPI, al establecer acuerdos intersectoriales, interinstitucionales y comunitarios, evitan superposiciones en la medida en que crean y consolidan lazos que resultan un eficaz instrumento.

Si bien se partió del acuerdo interinstitucional entre el Nivel Inicial y la Educación Especial, paulatinamente se fueron armando redes con distintos sectores de la comunidad en respuesta a las necesidades que se plantearon en nuestro trabajo.

Situación de la discapacidad en contextos de pobreza

Un elevado número de niños y adolescentes discapacitados no posee cobertura sanitaria ni educativa en los contextos de pobreza urbana. Algunas posibles causas de este hecho podrían estar relacionadas con el desconocimiento acerca de la discapacidad y de los recursos sociales en relación con ella, con la existencia de barreras de tipo cultural, con el desencuentro entre el sistema formal de educación y salud, con el capital cultural de estas comunidades, con las representaciones sociales acerca de la educación especial y con la imposibilidad de proyectarse en el futuro (inmediatez, resignación). También existen dificultades sociales, económicas y aquellas vinculadas a la dinámica familiar como, por ejemplo, el alto porcentaje de indocumentados, los problemas económicos para viajar, la distancia geográfica a los centros de atención, las dificultades para mantener tratamientos a largo plazo, la significación particular de ese niño discapacitado en la familia, en el caso de las familias numerosas en las que se repite la situación y deja de ser preocupante para pasar a ser habitual.

De acuerdo con lo antedicho, consideramos que a la labor comunitaria de los centros debe sumarse también la función de:

- a. Acercar los recursos existentes en el área de Educación Especial a sectores de pobreza urbana e incorporar en el sistema educativo a los niños con discapacidad.
- b. Construir redes sociales en el interior de la comunidad y concientizarla en relación con lo que un discapacitado –dentro de su singularidad– puede o no puede realizar.

Intervenciones

Las intervenciones en la niñez tienen que tener la flexibilidad necesaria a fin de adecuarse a las características de la comunidad y a las necesidades y circunstancias del niño y su familia.

Es importante tener en cuenta las peculiaridades de la población que nos ocupa, sus producciones simbólicas, valores, creencias, concepciones de la infancia, de la salud y la enfermedad, su modo de crianza, sus códigos lingüísticos, con el propósito de no ejercer violencia simbólica y aprovechar su capital cultural y su sistema de representaciones.

Sostenemos que las representaciones sociales que cada colectivo tiene sobre la infancia en los diferentes momentos de su historia conforman el contexto en el que los niños viven y crecen. Por ello, se deben proporcionar condiciones para que las capacidades del individuo se desarrollen de la mejor manera posible en su ámbito, propiciando la creación de redes sociales y una adecuada utilización de los recursos de la comunidad con el fin de superar la fragmentación.

La comunidad educativa a la que se dirige la acción de los centros está constituida en su gran mayoría por migrantes con diferentes lenguas maternas, formas de crianza y concepciones sobre la salud y la enfermedad. En suma, con un universo simbólico diverso.

Nuestra experiencia nos muestra que el lenguaje se halla atravesado por matices sociales y culturales que se manifiestan en variedades lingüísticas propias de la comunidad y cuyas particularidades podríamos describir como una restricción semántica (vocabulario) para la cultura escolar; construcciones morfosintácticas diferentes que llevan a provocar ciertas limitaciones en la comunicación. Estas características lingüísticas no siempre son registradas por las instituciones escolares

como un conflicto lingüístico y sociocultural, y se ven como una dificultad que se debe señalar y que implica atribuirle al niño cierta incompetencia comunicativa. Nuestra experiencia nos ha mostrado que una adecuada intervención permite que emerja ese potencial lingüístico que favorecerá la apropiación del código compartido.

Esta situación se trabaja con los docentes y las familias proponiendo estrategias lúdicas para enriquecer los procesos y niveles del lenguaje de los niños. De este modo, se generan espacios de reflexión con el docente a fin de analizar las producciones lingüísticas, lo que permite enriquecer y desplegar un mayor dominio del lenguaje que potencia los futuros aprendizajes.

Las acciones del centro educativo se irradian hacia la comunidad y en esta se encuentran hechos y situaciones sumamente complejas que obligan a la reflexión conjunta sobre prácticas y saberes, y a la creación de nuevas estrategias que permiten dar respuesta, aunque sea parcialmente, a la complejidad encontrada.

Nos parece importante incluir algunas experiencias muy simples que nos marcaron y nos hicieron pensar y modificar algunos de nuestros prejuicios.

Una integrante del CEPAPI cuenta:

En la comunidad en la que trabajo es muy frecuente ver a niños y niñas de un año con el pelo muy cortito, peladitos, que en ocasiones usan sombreritos o gorros. Cada vez que los veía me invadía una sensación de tristeza, me daba la impresión de que habían sido agredidos al cortarles el pelo de esa manera, hasta pensé que era por los piojos. Indagando sobre esta costumbre descubrí, para mi asombro, que se trata de todo lo contrario, el corte de pelo es un ritual llamado “rutichico”, es el bautismo que marca el ingreso a la niñez, el signo de que estos bebés han pasado sanamente su primer año de vida. El cierre de la “mollera” se festeja con alegría y amor realizando una gran fiesta.

Otra integrante comenta que frecuentemente se atribuye la dificultad de un niño a un “susto”. Indagando en los mitos, el “mal del susto” es una creencia que persiste a lo largo del tiempo. A partir de un susto, el niño presenta dificultades en el lenguaje, retraimientos, temores. En sus inicios, este mito implicaba el robo del alma. Por ello, en ocasiones hemos compartido nuestras intervenciones con integrantes de la comunidad reconocidos por sus saberes no formales en salud.

Podríamos agregar la situación de una niña derivada por manifestar, según la docente, una “marcada inhibición”: “no participa”, “no habla”, “juega poco”. Observamos la particular constitución familiar: ambos padres son bolivianos, uno habla aymara y el otro, quechua, y ambos desean transmitirle su cultura, por lo que le hablan en su idioma e intentan enseñárselo. A esto se le suma la singularidad de la costumbre que supone que la palabra circula “sólo” cuando es necesario: el padre dice “mientras se come está prohibido hablar, ponemos la radio”, la madre conversa con su esposo “sólo cuando hace falta”. Esto nos permitió comprender qué le pasaba a esta niña. Para ello se trabajó con los padres en entrevistas que permitieron reflexionar acerca del valor y la importancia de la circulación de la comunicación en la familia.

Otra señora se acerca al CEPAPI con su hija de 5 años y 3 meses. La niña está en una silla de ruedas, atada con un pedazo de tela para que no se caiga:

Vine porque una vecina me dijo que acá me podían ayudar... ya no puedo más yo sola... a mi marido y a mis hijos no les importa nada, ni la miran, sólo yo ando pa'todo y quiero ver si me pueden mirar a la nena. Desde que vine de Bolivia (hace tres años) no la llevé más al médico... una vez quise ir y ni sé lo que me dijeron... ni entendí, y ahí nomás me largaron.

Intentamos escuchar, cambiar nuestra actitud hacia el otro, acompañar a cada uno en su singularidad. Nuestro trabajo se ve enriquecido y fortalecido en los encuentros mensuales de todos los CEPAPI, en los cuales, a modo de reflexión sobre nuestras propias prácticas, intercambiamos ideas sobre el accionar de los diferentes equipos. Podemos mencionar la situación de un niño derivado por el Equipo de Orientación Escolar a un CEPAPI (cuyo equipo no cuenta con una fonoaudióloga) porque manifestaba dificultad para integrarse y adaptarse a las normas institucionales y, aparentemente, por su bajo rendimiento en relación con lo esperado para su edad. Iniciamos el trabajo enfrentándonos a la dificultad de comunicación con el pequeño de cuatro años y seis meses que aún no había estructurado el lenguaje. En el establecimiento del vínculo surgió la comunicación mediante otros niveles: gráfico, gestual e intención comunicativa. Se presentó la situación en las reuniones mensuales, y la reflexión conjunta, junto con el aporte de los conocimientos específicos de las fonoaudiólogas de los otros CEPAPI, permitieron encontrar estrategias que beneficiaron la atención del niño.

Conclusiones

Por medio de las acciones se logró promover la detección temprana, prevenir factores sobreagregados a las problemáticas de los niños y favorecer los distintos procesos de aprendizaje.

Otro objetivo alcanzado fue el de sostener, acompañar e ir entretejiendo lazos, armando puentes, redes solidarias entre los distintos grupos que desarrollan acciones en relación con la discapacidad en los barrios en los que los centros realizan su actividad. Las redes intersectoriales e interinstitucionales posibilitaron, además, superar la fragmentación al implementar intervenciones innovadoras.

A lo largo de los años de trabajo se consolidó progresivamente la articulación entre los Centros de Salud (CESAC) y los de Educación, vínculo fundamental para abordar problemáticas complejas.

Las intervenciones de los CEPAPI siempre están guiadas por el respeto a la singularidad de los niños, más allá de la diferencia.

Bibliografía

- Bruner, Jerome (1990): *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- Castel, Robert (1995): “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, *Archipiélago* N° 21, pp. 27-36.
- CEPAPI (2009): *De huellas y piedras*, Dirección de Educación Especial, GCBA.
- CEPAPI (2007): Documento interno, Dirección de Educación Especial, GCBA.
- Chadi, Mónica R. (2000): *Redes sociales en el trabajo social*, Buenos Aires, Espacio.
- Colombo, Jorge (2007): *Pobreza y desarrollo infantil*, Buenos Aires, Paidós.
- Dabas, Elina y Denise Najmanovich (comps.) (1995): *Redes. El lenguaje de los vínculos: hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Buenos Aires, Paidós.
- Galende, Emiliano (1994): *Psicoanálisis y salud mental*, Buenos Aires, Paidós.

- Grupo de Atención Temprana (2000): *Libro blanco de la atención temprana*, Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Lejarraga, Horacio (2004): *Desarrollo del niño en contexto*, Buenos Aires, Paidós.
- Levin, Esteban (2002): *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*, Buenos Aires.
- Moise, Cecilia (1998): *Prevención y psicoanálisis. Propuestas en salud comunitaria*, Buenos Aires, Paidós.
- Pereira, Marcela (coord.) (2003): *Intervenciones en primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación*, Buenos Aires, Noveduc.
- Redondo, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza*, Buenos Aires, Paidós.
- Tallis, Jaime (dir.) (1997): *Retardo mental. Apuntes sobre la deficiencia mental. Reflexiones interdisciplinarias*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Construyendo caminos en primera infancia (Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Instituciones educativas participantes:

CEPAPI I, II, III y IV y escuelas infantiles

Responsables:

Equipo interdisciplinario y equipo directivo.

Escuela: el lugar de lo posible

“Confianza en las posibilidades... obtuvimos resultados positivos”.

Escuela Especial Dr. Jorge Loinas

Marcos Juárez, Córdoba

Los orígenes

A fines del siglo XIX surgieron en nuestro país las llamadas *escuelas normales*, que fueron una construcción de la modernidad. Su propósito fue homogeneizar las diferencias de saberes, costumbres y tradiciones suscitadas a raíz del masivo proceso inmigratorio que se estaba llevando a cabo. Con motivo de ello, en el año 1884 se sancionó la Ley N° 1420, cuyo objetivo fue la integración nacional.

Las denominadas *escuelas especiales* surgieron a la luz del paradigma positivista predominante en la época, sustentado en enfoques médicos y psicométricos. Como efecto de procesos de exclusión y del apartamiento de lo “anormal” dentro de las escuelas comunes, las personas portadoras de alguna discapacidad eran clasificadas y categorizadas para luego ser ubicadas en las escuelas especiales.

Así, el surgimiento de las Escuelas de Educación Especial conllevó un proceso con aristas contradictorias. Siguiendo las afirmaciones de Lus, Valasina y Brusco (1994), este origen significó, por un lado, el reconocimiento de la posibilidad de educar a las personas con discapacidad brindando procedimientos y materiales específicos para mejorar sus aprendizajes, al tiempo que también produjo la marginación de los alumnos respecto de las pautas sociales brindadas en el sistema educativo en general. Esta segmentación, polarización y segregación convirtió a la Educación Especial en un parasistema con escuelas, alumnos, docentes y currículos diferentes.

Sin embargo, con el correr del tiempo, la Modalidad de Educación Especial fue modificando su accionar dentro del sistema educativo a medida que las leyes y las concepciones iban cambiando. En este proceso surge la Escuela Especial Dr. Jorge Loinas, en el año 1981, para brindar educación a niños y jóvenes. Su refuncionalización se produce en el año 2001 y llega hasta nuestros días, coherente con los marcos normativos que se han sancionado en los ámbitos nacional y provincial.

Las normativas que rigen nuestras prácticas

Cabe destacar que la provincia de Córdoba ha sido pionera en materia de elaboración de normativas que enmarcan y sustentan los procesos de integración escolar.

Así, la Reforma Educacional de Córdoba (1983) explicita el mejoramiento, la actualización de la Educación Especial y los principios de igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discriminación. La Ley de Educación N° 8113, de 1993, define la Educación Especial como un conjunto de servicios y recursos destinados a la educación de personas con discapacidad, que procure, cuando sea posible, su integración a los centros educativos comunes.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación, y a raíz de la transformación educativa realizada en la provincia de Córdoba en 1996, se comenzó a dar respuesta a diferentes problemáticas. Entre ellas, las que no podían ser atendidas en el circuito de la educación común.

Si bien esta transformación no fue acompañada por los recursos humanos y económicos ni por la infraestructura necesarios, la escuela especial modificó su estructura valiéndose del Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A-19. Emitido en el año 1998 por el Consejo Federal de Cultura y Educación, dicho acuerdo redefine los roles y funciones de la Educación Especial y convoca a la reorganización de prestaciones y servicios, al tiempo que promueve estrategias de integración de alumnos con discapacidad a la escolaridad común.

Por su parte, la Resolución Ministerial N° 1114/00 dispone que toda certificación final de estudios extendida a los alumnos con discapacidad integrados a los niveles Inicial y Primario para los que se hayan implementado adecuaciones curriculares significativas, esté acompañada por una leyenda y por un Informe (parcial o final) de Competencias Adquiridas, debidamente cumplimentado por la dirección del centro educativo interviniente.

La Resolución Ministerial N° 33/01 avanza en disponer que las escuelas especiales de la provincia de Córdoba dependientes de la Dirección General de Regímenes Especiales (DGRE) realicen el diagnóstico de orientación escolar, el apoyo y la orientación a docentes y padres para la integración de alumnos con discapacidad a la escuela común, a través de un equipo interdisciplinario de profesionales, conformado por fonoaudiólogos, profesores en psicología y psicopedagogos.

Con la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada en el año 2006 por el Congreso de la Nación, se plantea como meta avanzar hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Aquí, la Modalidad de Educación Especial se encarga de la atención educativa de aquellos estudiantes con discapacidades temporales o permanentes en todas las modalidades y niveles del sistema educativo, tal como lo establece el artículo 42.

Asimismo, el artículo 45 dispone la creación de instancias institucionales y técnicas para orientar la trayectoria escolar de estos alumnos, y las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.

Impacto en la escuela

A partir de la última Resolución Ministerial, N° 33/01, que mencionamos anteriormente, la escuela fue refuncionalizada con el objetivo de ampliar la oferta educativa y efectuar innovaciones y cambios en pos de la atención a la diversidad.

Para ello fueron seleccionados por la directora, y asignados con tiempo completo, dos maestros de la planta funcional de la institución, que se desempeñan como docentes integradores y forman parte del equipo interdisciplinario.

Cada quince días, dentro del horario escolar, se habilita el espacio para realizar reuniones conjuntas en las cuales confrontar, debatir y acordar el proceso de integración llevado a cabo en las instituciones. Consideramos que la integración educativa no es algo rígido, con límites bien precisos y definidos. Por el contrario, es un proceso dinámico y cambiante cuyo objetivo central es encontrar la situación más adecuada para que un alumno se desarrolle de la mejor manera posible.

Desde nuestro posicionamiento, planteamos la condición de pensar al alumno con discapacidad y a todos los niños como sujetos de derecho y de brindarles posibilidades para favorecer la construcción de sus aprendizajes en un espacio social próximo, en el que el intercambio con otros sujetos con distintas posibilidades permita un mejor desarrollo de las propias.

Así, el alumno con discapacidad aprende que, a pesar de sus dificultades, es aceptado en un espacio común, en el cual se irá constituyendo como sujeto, reconociéndose y afirmándose con sus posibilidades y limitaciones.

Considerando el diagnóstico, teniendo en cuenta las potencialidades, reconociendo las barreras contextuales y brindando las configuraciones de apoyo necesarias, incluimos y acompañamos las trayectorias escolares de cada uno de los niños con discapacidad en algunas de las escuelas primarias de nuestro medio, mediante un trabajo conjunto y continuo, que favorece el establecimiento de vínculos positivos y recíprocos de acción.

Las escuelas en los procesos de integración

Luego del diagnóstico, instancia en la que se presta fundamental atención a las posibilidades pedagógicas en detrimento de aquellas concepciones que están más vinculadas al paradigma médico-psicométrico, y teniendo en cuenta las características de cada alumno, se brindan las configuraciones de apoyo que permiten dar respuesta a las demandas.

El desafío de la integración en las escuelas comunes posibilitó aprender a comprender, aceptar, conocer, compartir y vivir con las “diferencias”. Estos aprendizajes, más allá de ser contenidos curriculares, constituyen la esencia misma de una sociedad abierta, democrática y progresista.

Las escuelas con las que trabajamos en forma conjunta son: J. B. Alberdi (seis niños integrados), Emilio Andrés (una niña integrada), San Martín (dos niños integrados), Patricias Argentinas (cuatro niños integrados) y Mariano Moreno (cuatro niños integrados). Estas instituciones son las que realizan la detección y la derivación de los alumnos a nuestra escuela.

Este desafío también es positivo para la Escuela Especial, ya que le permite abrir sus puertas y salir hacia otras instituciones, cuestionando y poniendo en crisis paradigmas de “normalidad” y enriqueciéndose con otros aportes.

Las condiciones para la integración

Tal como ha sido señalado, actualmente estamos trabajando los procesos de integración de manera articulada con cinco escuelas. A partir de ello, nos preguntamos qué características tienen en común estos establecimientos en los que, a diferencia de otras escuelas, se llevan a cabo estos procesos.

Luego de la reflexión conjunta, entendemos que hay determinadas condiciones que posibilitan estos vínculos: por un lado, la disponibilidad del personal directivo y docente para trabajar con la diversidad, sin discriminación, y para ser lo suficientemente flexibles en la organización de la rutina escolar; por otro lado, los criterios de evaluación y promoción para dar respuesta a las demandas de cada niño en particular.

En el caso de los alumnos con discapacidad, la integración como estrategia para la inclusión educativa tiene como condición indiscutible una profunda revisión de los modelos institucionales vigentes y de los fundamentos y las prácticas educativas. Este análisis implica una toma de conciencia y reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica, que permitan comprometerse con la necesidad de un cambio en las prácticas escolares que las haga cada vez más plurales y democráticas.

La integración no es una tarea exclusiva de las escuelas especiales, sino que es un proyecto interinstitucional en el que todos los docentes, de cada uno de los establecimientos educativos que intervienen, están involucrados. Cada uno de ellos, desde su lugar y según sus posibilidades, aportará al proyecto. Así, será necesario tener una clara distribución de tareas y responsabilidades en el marco de un trabajo colectivo en el que cada uno hace suma y aporta para alcanzar los fines previstos.

Las bases de la integración están apoyadas en una tríada formada por la escuela, la familia y los profesionales. El funcionamiento armónico y coordinado de las partes favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje necesarios para lograr una adaptación al medio en el que el niño debe desempeñarse.

Para que un alumno pueda transitar por la escuela, hay que tener en cuenta su desarrollo cognitivo y socioafectivo, y la capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

La integración como proyecto interinstitucional

La integración, reiteramos, no es una tarea exclusiva de las escuelas especiales. El proyecto de integración debe estar incluido en el proyecto institucional de ambas escuelas y tiene que ser consensuado por todo el personal. Para trabajarlo, el equipo técnico de la escuela especial realiza el diagnóstico individual del alumno, elemento fundamental para organizar la tarea.

Luego se firma, junto con la escuela común, el contrato/acuerdo de integración, en el cual todos los que están involucrados en esta tarea (alumnos, docentes y familia) definen y acuerdan objetivos, estrategias, acciones y responsabilidades de cada parte.

Mediante la planificación conjunta de las orientaciones pedagógicas que requiere cada alumno, realizadas por la maestra integradora y la maestra de grado, se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del currículo común. Esas adaptaciones se plasman en el Plan Individual de Adaptaciones Curriculares, en el que se registran los objetivos y los contenidos que se quieren modificar, mantener, eliminar o introducir de acuerdo con las características de aprendizaje del alumno. Allí también quedan señalados los criterios de evaluación, de manera de poder monitorear la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello permite realizar ajustes y decidir acerca de la calificación y la promoción del alumno.

Un ejemplo de integración como camino a la inclusión

La inclusión educativa supone que los niños, niñas, jóvenes y adultos deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus condiciones sociales y culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades. Ahora bien, tener oportunidades de aprendizaje equivalentes no implica que ellas deban ser homogéneas. Por el contrario, se trata de proveer una oferta educativa que atienda a la diversidad en el marco del currículo común, pero que a la vez sea adecuada a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo. Esto admite la búsqueda constante de los caminos adecuados para lograr dicho objetivo.

Tales aspectos son motivo de debate, reflexión y reuniones periódicas entre ambas escuelas para analizar los paradigmas teóricos que sustentan nuestras prácticas.

A continuación queremos contar una experiencia concreta en la que nuestros principios se ponen en práctica. Específicamente, el trabajo con la Escuela Mariano Moreno, que se caracteriza por la disponibilidad del personal directivo y docente para trabajar con la diversidad, que es lo suficientemente flexible para realizar cambios, consensuados y orientados por el equipo interdisciplinario de nuestra escuela, que den respuesta a las demandas surgidas de la práctica cotidiana.

La idiosincrasia de esta institución permitió que Fernando transitara su escolaridad en ella. Este chico, luego de diversas situaciones, se encontraba en un hogar sustituto que alberga a menores en guarda judicial. Ingresó a nuestra escuela en el año 2005 para dar continuidad a su escolaridad, que había transcurrido en una escuela especial.

En un primer momento, el equipo de la escuela realizó una entrevista con la tutora del hogar y se tomó conocimiento de su historia familiar y su contexto socioafectivo (aunque sin datos suficientes de su historia vital y de la escolaridad anterior, como libretas e informes orientadores).

Posteriormente, se realizó un diagnóstico psicopedagógico para determinar el nivel cognitivo de Fernando, en el que se evidenció hiperactividad, déficit de atención, dificultad para acatar límites y fatigabilidad, lo que condicionó su rendimiento en las diferentes técnicas aplicadas. A partir de este diagnóstico, se consideró que el área más descompensada era la visoconstructiva, que incide en la percepción de las formas y su reproducción en el plano gráfico. Su nivel de escritura era pre-silábico y en la grafía de los números se observaban inversiones. En el aspecto comprensivo del lenguaje, se observaba pobreza conceptual, mientras que el pensamiento en función lingüística estaba conservado.

Este diagnóstico fue un referente que nos permitió buscar las estrategias para garantizar una trayectoria escolar que partiera de considerar sus aprendizajes previos para brindar una propuesta adecuada a sus necesidades.

Con los apoyos y el acompañamiento necesario, se decidió inscribirlo en 2º grado de la escuela común antes mencionada para que iniciara una nueva modalidad de escolaridad.

Con el fin de garantizar su trayectoria educativa, se realizó un trabajo corresponsable entre la escuela especial, la escuela común y la tutora responsable del alumno, que se encuadró en la Resolución Ministerial N° 1114/00 ya mencionada, que establece la firma de Acuerdos para la Integración y la Certificación de Estudios respaldados por un Informe de Competencias Adquiridas por el educando una vez que egresa del nivel que corresponde.

Las orientaciones pedagógicas, elaboradas de acuerdo con las competencias y saberes que se debían desarrollar en ese grado, fueron guiadas por un plan individual con adaptaciones significativas, consensuadas con la docente responsable del grado de la escuela ordinaria, en cuanto a contenidos, objetivos y evaluación, tendientes a favorecer la alfabetización a partir del currículo oficial.

El plan de actuación, que se elaboró a partir de la puesta en acto de la Resolución antedicha, es un encuadre que legitima nuestro accionar, pero no garantiza que todos los docentes actúen en consecuencia. Más allá del marco normativo, en las prácticas cotidianas hay barreras que se pueden modificar fácilmente y otras que requieren tiempos más prolongados y atentan contra la trayectoria y la calidad de vida del alumno.

En el caso de Fernando, concretamente, un docente no lo registraba ni lo aceptaba en el aula, se quejaba constantemente y la situación se tornaba muy conflictiva, por lo que no lo habilitaba al aprendizaje. Se buscaron diferentes alternativas: talleres de reflexión, entrevistas con la dirección; pero esta situación no se modificó y se decidió cambiarlo de turno, y por ende de docente, al año siguiente.

Con un docente que trabajó cooperativamente y una institución contenedora, en el transcurso de 5º y 6º grados se notó una evolución significativa en sus aprendizajes; Fernando escribía y leía convencionalmente todos los tipos de letras y podía extraer significados de los textos leídos; y, en el área de Matemática, realizaba mentalmente las cuatro operaciones.

Los contenidos eran los mismos que los que veían sus compañeros, se diversificaban las estrategias curriculares y, con los apoyos necesarios, Fernando pudo transitar su escolaridad sin mayores inconvenientes.

Conclusiones

La experiencia ha dejado como legado determinadas marcas acerca de cómo trabajar para que pueda tener lugar una sociedad más inclusiva.

La integración, como estrategia para la inclusión, implica un cambio de paradigma en la educación; generar las condiciones para que dicha modificación tenga lugar es tarea de todos. Entendemos que las normativas actuales ayudan a nuestras prácticas educativas, pero en la realidad de los establecimientos educativos se precisan cambios actitudinales, de organización y flexibilización institucional, y criterios acerca de la trayectoria educativa para que la diversidad sea considerada un valor y para que las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación se vean modificadas.

Esta escuela, tal como lo marcan la Ley de Educación Nacional y las normativas jurisdiccionales, ha avanzado en el camino de la transversalidad de manera que cada niño reciba las configuraciones de apoyo que requiere para que su trayectoria sea integral y completa, independientemente de la institución a la que asista. De esta manera, entendemos, estamos andando camino para que la brecha entre el discurso y el hecho educativo sea cada vez menor.

Bibliografía

Ley N° 1.420, Ley de Educación Común, 1884.

Reforma Educacional de Córdoba, 1983.

Ley N° 24195, Ley Federal de Educación, 1993.

Ley N° 8113, Ley de Educación, provincia de Córdoba, 1993.

Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A-19, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1998.

Resolución Ministerial N° 1.114, Ministerio de Educación de Córdoba, 2000.

Resolución Ministerial N° 33, Ministerio de Educación de Córdoba, 2001.

Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

Lus, María Angélica, Sara Valasina y Ana Brusco (1994): *Panorama de Educación Especial en Argentina*, Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Cooperación Internacional. Organización de los Estados Americanos.

Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*, 2011.

Escuela: el lugar de lo posible. Confundiendo en las posibilidades obtuvimos resultados positivos (Córdoba)

Instituciones educativas participantes:

Escuela Especial Dr. Jorge Loinas

Responsables:

Equipo directivo, equipo técnico y docentes integradoras

Atravesando fronteras

“El camino de una práctica educativa inclusiva en zonas rurales”.

Experiencia piloto: “Prevención y detección de alumnos en riesgo, de zonas rurales”

Escuela N° 2-009 Angélica Zapata de Catena
Departamento de Rivadavia, Mendoza

Surgimiento

Empezamos a observar que muchos de los niños que asistían a nuestra escuela, la única en la zona que cuenta con servicio de integración, pertenecían a la región rural. Estos chicos eran acompañados por sus madres u otros familiares que, debido a la insuficiencia de medios de transporte y a los kilómetros que separaban la escuela de sus respectivos hogares, los esperaban hasta que concluyera la jornada escolar. Esta situación también provocaba que los adultos se ausentaran largos períodos de tiempo de sus actividades diarias; por ejemplo, debían dejar en casa a sus otros hijos o ausentarse de su lugar de trabajo.

Así, esperar esa respuesta pedagógica pertinente y adecuada para las necesidades de sus hijos ocasionaba dificultades en la vida cotidiana de las familias, sin contar lo que implicaba para ese niño ser desarraigado de su lugar, de sus pares, de sus vecinos, de su entorno, de la escuela de su zona rural.

Esta problemática fue marcando nuestro rumbo. Así, nos aventuramos a emprender nuevos y desafiantes caminos. ¿Cómo dar respuestas a esta población con derechos vulnerados? ¿Cómo llegar hasta las escuelas rurales de las que provenían estos niños? ¿Cómo dar respuesta a una realidad para nosotros poco conocida? ¿Cómo entender a un niño y a su familia si no alcanzábamos a vislumbrar su contexto?

Sabíamos que algo más había y que valía la pena arriesgar. Emprendíamos un viaje diferente, un camino no transitado, comenzábamos a ser partícipes de esta transformación. Salir del ámbito conocido que nos daba seguridad era la primera barrera.

Presentación y contextualización de la experiencia

Rivadavia es un departamento que se caracteriza principalmente por su producción vitivinícola y frutihortícola, entre otras, tarea que se desarrolla a grandes distancias de las ciudades y que configura a esta como zona rural. Una gran parte de la población está abocada a estas tareas y presenta particularidades distintivas tales como las configuraciones familiares, la cultura del trabajo rural

que se desempeña como actividad familiar, la distancia de todo lo que implica la ciudad y sus servicios.

En el Departamento de Rivadavia, la Escuela N° 2-009 Angélica Zapata de Catena brinda, desde el año 1996, el servicio de Integración Escolar a las escuelas cercanas a la institución.

Ahora bien, ¿cuántos de los alumnos que residen en zonas rurales (alejadas en distancias y recursos) tienen la posibilidad de acceder a este servicio para el cual el compromiso familiar y el acompañamiento son prácticamente condición indispensable? ¿Qué sucede con el alumno cuya familia no puede dejar de trabajar para viajar, a veces con conexiones de más de un colectivo de línea, para acercar al pequeño al Centro de Educación Especial más cercano? ¿Qué sucede frente a la voluntad de acompañar al niño sin recursos económicos para sostenerlo?

Frente a este panorama, el Proyecto Piloto “Detección y prevención de alumnos en riesgo, de zonas rurales, en el departamento de Rivadavia” se propone favorecer cambios vinculados con la justicia social y el crecimiento individual y colectivo de todos los actores institucionales para responder al contexto social y personal de los alumnos. El proyecto atiende a la población de las escuelas comunes de la zona de Los Campamentos, La Central y El Mirador (la distancia hasta la sede del edificio de nuestra escuela va desde los 35 hasta los 60 kilómetros de ida y vuelta).

Normativa

En Mendoza, la integración escolar se inicia en el año 1986 con prácticas formales enmarcadas en proyectos específicos. Dicho hecho paulatinamente fue creando un espacio para avanzar hacia lo que hoy se encuentra aceptado y legalizado con:

- Resolución N° 676/04: Reglamenta la estructura de apoyo que requiere el alumno integrado y las adaptaciones curriculares.
- Resolución N° 4146/06: Establece el régimen de evaluación, promoción y acreditación, así como estrategias para sostener procesos de integración educativa.

Los grandes fines de la educación deben ser los mismos para todos. Se trata de hablar de una diversidad de alumnas y alumnos que requieren respuestas diferentes. Para determinar esas respuestas, es necesario realizar un exhaustivo diagnóstico relacional del alumno y de la situación social, cultural e histórica familiar y escolar.

En términos de igualdad de oportunidades y equidad, se deben dar respuestas ciertas y concretas a los alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidad que se encuentran alejados de las escuelas de educación especial. Los sistemas de apoyo y ayuda deben estar disponibles para todos aquellos que los requieran, con los recursos materiales y humanos necesarios.

Para la elaboración de la propuesta se ha tomado la siguiente idea del documento de la Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1 (2011). Allí se expresa que:

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria.

Objetivos

A partir de la información obtenida mediante una encuesta, se define como meta:

Detectar, evaluar y retener en Educación Común a los alumnos con trastornos de aprendizaje y/o discapacidad mental, motora o sensoriales de escuelas rurales de Rivadavia que actualmente cursan en el Nivel Inicial Sala de 4 y 5 años; 1° y 2° año de EGB.

Se plantean los siguientes objetivos:

- Establecer configuraciones de apoyo con diferentes instituciones involucradas en la atención integral del niño.
- Brindar los recursos específicos necesarios para asegurar una trayectoria educativa con calidad a cada alumno con trastornos en el desarrollo y/o discapacidad.
- Detectar los indicadores de posibles dificultades de aprendizaje para prevenir en forma oportuna el trastorno de aprendizaje.
- Evitar el desarraigo del alumno en la búsqueda de atención especializada para su trastorno de aprendizaje.

Desarrollo de la experiencia

La desventaja social de los grupos más vulnerables y marginales no siempre se compensa con la educación, sino que, por el contrario, en muchos casos se acentúa.

En ocasiones, debido a una falta de abordaje de las dificultades de aprendizaje y/o sensoriales no detectadas oportunamente, llegan a la escuela especial niños o niñas que no han recibido los contenidos curriculares correspondientes a su edad y que, por ello, son percibidos como “discapacitados”.

Esto afecta a los sectores más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad. Para dar respuestas concretas a la situación de estos alumnos de escuelas rurales, la Escuela N° 2-009 María Angélica Zapata de Catena pone en marcha, en el mes de septiembre de 2009, el proyecto denominado “Prevención y detección de alumnos en riesgo de zonas rurales”. Dicho proyecto propone la apertura de la escuela especial hacia la escuela común rural.

A partir de la demanda recibida de tres escuelas rurales de Los Campamentos, departamento de Rivadavia, se realizó, por medio de una encuesta, el relevamiento del número de alumnos que presentaban problemáticas tales como discapacidad o trastornos de aprendizaje general y específico. Además, se pretendía conocer si los docentes estaban familiarizados con los conceptos de inclusión, adaptación curricular, discapacidad, necesidades educativas especiales, calidad educativa, entre otros, y si sabían aplicarlos en la práctica pedagógica cotidiana.

Para llevar a cabo los objetivos planteados, el equipo de profesionales (profesora terapeuta de discapacitados mentales y motores, profesora terapeuta de ciegos y disminuidos visuales, profesora de sordos y terapeuta del lenguaje y psicóloga) se desplaza diariamente hacia los centros educativos rurales para trabajar la problemática de cada institución in situ. Así, se convierten en agentes multiplicadores de la atención a la diversidad al capacitar y dar respuestas concretas al docente que se enfrenta al desafío de educar hoy para la diversidad.

En la actualidad, el radio de atención se ha ampliado a seis escuelas, lo cual implica recorrer, en vehículos particulares, largas distancias que, como ya hemos mencionado, varían entre los 35 y los 60 kilómetros (ida y vuelta) desde la escuela especial hasta los centros educativos rurales.

En la cotidianidad de la tarea realizada, encontramos aulas superpobladas, exigencias de contenidos mínimos acreditables que se deben desarrollar, docentes con escaso manejo de técnicas específicas para la recuperación del alumno con trastornos de aprendizaje y con una gran necesidad de formarse e intercambiar propuestas y estrategias. Para superar estas barreras fue necesario:

- Establecer canales de comunicación, intercambio, consulta, información y apoyo entre: profesionales de educación especial, educación común, centros de salud, hospital, Grupo de Alto Riesgo (GAR) y municipalidad (área departamental de Salud, Desarrollo Social, Discapacidad).
- Intercambiar información y estrategias con la comunidad educativa: supervisores, directivos y docentes de las escuelas involucradas.
- Acercar recursos para la inclusión y retención de alumnos con trastornos de aprendizaje en su escuela de origen.
- Identificar a los alumnos en riesgo para su evaluación, intervención y seguimiento en una tarea conjunta con los docentes.
- Aplicar estrategias pedagógicas y terapéuticas para la prevención del fracaso escolar.
- Contribuir a la adaptación de las prácticas profesionales de los docentes en pos de facilitar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de sus alumnos.
- Realizar adaptaciones curriculares, para los alumnos que requieren condiciones especiales (de acceso o de modificación de contenidos), contemplando la normativa vigente en la provincia de Mendoza.

Estas acciones permiten que los alumnos con trastornos de aprendizaje o discapacidad puedan permanecer en el sistema de educación común y, consecuentemente, desarrollar su propio proceso de aprendizaje en las condiciones especiales que requieran para lograrlo.

El apoyo situado en las escuelas rurales de la zona promueve, además:

- **La inclusión social** del alumno a su propia comunidad y familia para evitar el desarraigo desde pequeño.
- **La integración del núcleo familiar:** la mamá ya no debe salir en busca de la respuesta pedagógica adecuada para uno de sus hijos y dejar al resto de sus pequeños a cargo de terceros que muchas veces ni siquiera pertenecen a su grupo familiar.
- **La equidad educativa**, dado que la familia no necesita trasladarse grandes distancias en busca de educación individualizada (esta situación de desarraigo genera gastos de traslado y comida; además, muchas veces el mayor que se encarga del traslado pierde horas de trabajo, lo cual repercute directamente en la economía del hogar).
- **El asesoramiento y capacitación** a los docentes de cada institución frente a su realidad concreta y cotidiana.
- **La detección y atención oportuna** de alumnos que, con apoyo específico, disminuyen el riesgo de tener trastornos de aprendizaje.
- **La inclusión o retención de alumnos** con trastornos de aprendizaje o retardo mental leve en la educación común y la promoción de la zona de desarrollo próximo a partir de la interacción con sus pares.
- **La adecuación de estrategias o contenidos** por parte del docente integrador en su propia aula, que se convierte así en agente multiplicador en su lugar de trabajo.
- **La reformulación del concepto** de calidad educativa.

Concretamente, se realizaron talleres con los directivos y supervisores a fin de acordar criterios, metodologías y conceptos transversales al proyecto.

Se continuó luego con la capacitación e intercambio con docentes de las seis escuelas involucradas, que supuso el acuerdo de criterios conceptuales y metodologías de abordaje pedagógico en relación con los trastornos de aprendizaje y la discapacidad, con el objetivo de promover una mirada integral respecto del alumno, lo cual permite la detección e intervención oportunas.

Además, en cada escuela involucrada en el proyecto se realizaron reuniones con padres:

- De los alumnos retenidos, o con apoyos específicos en relación con el trastorno de aprendizaje, para informar y dar a conocer las tareas y acciones que se llevaban a cabo.
- De los alumnos de Nivel Inicial, salas de 4 y 5 años, con el objetivo de orientar acciones en pos de la estimulación y el desarrollo de conductas y conocimientos.

Para iniciar la atención de los alumnos que presentaban mayores dificultades de aprendizaje, se solicitó a los docentes la elaboración de un **informe pedagógico** en el que debían detallar las fortalezas y dificultades observadas en los niños, así como las estrategias empleadas para fortalecer el proceso individual de cada uno de ellos.

Posteriormente, el equipo de detección y prevención realizó la evaluación psicológica, cognitiva, pedagógica, visual y fonoaudiológica de los niños. Luego se realizó una devolución al docente en la que se incluyeron, además, orientaciones, estrategias y adaptaciones necesarias para sostener la trayectoria educativa de cada alumno con dificultades. También se realizaron orientaciones a los padres para efectuar las articulaciones pertinentes con salud, acción social y discapacidad, y se coordinaron las interconsultas necesarias.

En el ciclo lectivo 2010 se realizaron nuevas **jornadas de capacitación e intercambio** de conceptualizaciones acerca de las siguientes temáticas: atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, estilos de aprendizaje, indicadores para la detección de factores que obstaculizan el acceso al aprendizaje (visuales, cognitivos, auditivos, emocionales, etcétera).

Se sostuvo que la mejor herramienta para prevenir, y la más importante, es la detección precoz. El equipo que llevaba adelante el proyecto elaboró un protocolo y material de evaluación en el cual se valoraron los siguientes aspectos: motricidad general, motricidad fina, cognición, funciones visuales, funciones auditivas y lenguaje.

Esta evaluación se aplicó a la totalidad de la matrícula de los niños de Nivel Inicial, Salas de 4 y 5 años, de las seis escuelas involucradas en el proyecto, de forma individual y multidisciplinariamente. Se procesó y sistematizó estadísticamente la información obtenida en las evaluaciones, lo cual nos permitió acceder a datos que marcaron tendencias individuales, grupales e institucionales que nos orientaron hacia un abordaje más ajustado y propicio para cada realidad.

A partir de ello, se establece la siguiente configuración de apoyo para hacer posible una trayectoria educativa integral que favorezca una experiencia educativa exitosa. Se propone una configuración de apoyo flexible, complementaria al sistema y contextualizada a la zona, que favorezca la selección de estrategias apropiadas para cada sujeto. La trayectoria educativa de cada estudiante requiere diversos apoyos, y la configuración de prácticas que se basan en:

- Itinerario personalizado, atención a las necesidades educativas y sociales, adopción de un modelo social de la discapacidad, que reconozca a los niños con discapacidad como sujetos de derecho.
- Conformación de un equipo que trabaje cooperativa y coordinadamente.

El abordaje in situ en las escuelas rurales de la zona promueve, además:

- **La detección** de casos en los que, por la complejidad del abordaje pedagógico que requiere el alumno con discapacidad, resulte beneficiosa su inclusión en la escuela especial.
- **La evaluación y atención de los alumnos** con retardo mental leve o trastornos de aprendizaje en su escuela habitual, promotora de inclusión social.
- **La orientación y contribución para la toma de decisiones educativas** mediante el desarrollo de potencialidades de las instituciones y sus actores sociales.

Para hacer realidad y concretar estas concepciones se cree necesaria una modificación intrínseca como modalidad y una modificación extrínseca como sistema.

Lo descrito con anterioridad, y desde el plano teórico, es lo que se quiere hacer *posible en esta práctica educativa inclusiva*, convencidos de que es la mejor propuesta.

De esta manera, se pone en funcionamiento el proyecto en distritos del departamento de Riva-davia que se encuentran alejados. Desde ya, la distancia es la primera barrera que se debe superar.

En relación con las dificultades de acceso a la educación que tenían estos niños, nos preguntá-bamos: ¿estos niños de las poblaciones rurales no son sujetos de derechos en igualdad de condicio-nes que aquellos que acceden a todos los recursos en las proximidades de sus domicilios en zonas urbanas? ¿Nuestro sistema educativo no garantiza también a estos sujetos el principio de equidad?

Hablar de inclusión implica hablar de participación, y generalmente en estos desempeños y de-safíos educativos es necesario acceder a todos los recursos que se encuentran cerca de las escuelas, pero que muchas veces parecen lejanos.

Es necesario conjugar el verbo *accionar*. Accionar implica despertar en las instituciones este contagioso movimiento de acercar los recursos a aquellos que se sienten excluidos porque se sienten cansados de andar y andar, de preguntar sin encontrar respuestas, sumergidos en laberintos desco-nocidos de términos, palabras, instituciones, y de desconocimiento de las problemáticas. A un papá o una mamá que viven ocupados en conseguir trabajo, en encontrar lo que necesitan para sus hijos, les parece imposible tener que enfrentar algún diagnóstico de trastornos, dificultades, y mucho más lejano e imposible es mencionar la palabra discapacidad.

Crear accesos es incluir, este es el desafío del proyecto. Por eso es necesario trabajar de manera conjunta. Así que se vio que era indispensable acercarse a los centros de salud y desde allí contribuir a prácticas de acercamiento a las familias.

Además, desde el ámbito de la salud es necesario crear lazos dentro del área educación para buscar así un trabajo conjunto y diferenciado junto con la Dirección de Orientación y Apoyo Pedagó-gico y Comunitario (DOAPC) para poder acceder desde diferentes lugares a la problemática. De esta manera, se pusieron en marcha trabajos con las familias dando charlas, armando talleres para los padres y, de manera conjunta, asumiendo a los alumnos que se debían atender.

El trabajo del municipio es imprescindible para la inclusión, tanto por su rol de apoyo y promo-ción como por su lugar de promotor de la acción social. Hay que destacar que la zona donde se lleva a cabo el proyecto es netamente rural y que en el último año sufrió las inclemencias del tiempo y, como consecuencia, quedaron sin trabajo muchas personas sostén de familia, lo que acarreó serias dificultades en los hogares de la zona. En este contexto, se recurrió al municipio para que se aten-dieran y resolvieran las problemáticas.

Así se comenzó a construir un espacio común de todas las instituciones, un espacio nuevo en el que cada uno, desde su rol específico, asumió el desafío común de crear redes en las que cada nudo sostiene y conforma una trama sólida, cuyos fines son incluir, sumar, proteger y crear en la cultura de la colaboración, y así incorporar a la familia y al niño tanto a la vida social como a la escolar.

Comenzar a construir un espacio en el que las diferencias son aceptadas crea resistencia, pro-vo-ca miedo; y se intenta permanecer en viejas estructuras que reafirman eslogans o conceptos como el de calidad educativa, la utilización de la repitencia como herramienta de exclusión, como así tam-bién la derivación a la escuela especial como un destino de marginación de los alumnos y no como una acción articulada del sistema.

Refugiarnos ahí sería sencillo, cómodo, pero netamente excluyente, porque implica desarraigar de su entorno social a aquel que no posee las capacidades esperadas y dejar al margen de la educa-ción, la salud y la vida comunitaria a aquel que requiere apoyos específicos. Desde esta perspectiva nos gestamos y desde ella nos acercamos a cada escuela.

Lo curricular

Nos preguntamos entonces cómo llevar a cabo distintas actividades curriculares para el desarrollo de diversas competencias, destrezas, habilidades y valores.

Se buscó la manera de que los alumnos y alumnas que plantean dificultades lograran superar este obstáculo sin enfatizar el déficit, sino buscando la manera de crear propuestas para que esto no sea planteado como una desventaja.

Se buscó compensar la dificultad detectada posibilitando el acceso al currículo en igualdad de condiciones. Por ejemplo: se observa de manera significativa la cantidad de dificultades en el lenguaje en cuanto al vocabulario y la pronunciación, que se ven traducidas en dificultades para nominar personajes de la fantasía, para producir textos orales o escritos, para expresarse de forma oral.

Las acciones realizadas tuvieron los siguientes ejes:

- Acercar **recursos humanos** y materiales a las escuelas rurales del departamento Rivadavia para retener e incluir a los alumnos con trastornos de aprendizaje y/o discapacidad y favorecer trayectorias educativas exitosas (trabajo in situ).
- Establecer **canales de comunicación**, intercambio, consulta, información y apoyo entre los profesionales de educación especial y la comunidad rural.
- Promover **prácticas inclusivas** que favorezcan la participación de todos.
- Potenciar **agentes multiplicadores** de buenas prácticas.

Obstáculos

La propuesta de llevar adelante el proyecto generó expectativas, desafíos y/o resistencia en las instituciones, ya que algunos de los actores poseen una mirada diferente del sujeto y contraponen al concepto de calidad educativa (desde un paradigma que asocia al niño sólo a notas, resultados y estadísticas) el de atención a la diversidad.

Cultura institucional (cambios)

Como modificación interna comprendimos que es posible ser modalidad, y esto implica la apertura del área de Educación Especial a la comunidad.

Concretamente, se propone acercar el recurso de la escuela especial hacia la escuela común rural. En efecto, serán los profesionales de las diferentes disciplinas quienes se desplacen hacia los centros educativos rurales para trabajar la problemática de cada institución in situ. De esta manera, se convertirán en agentes multiplicadores de la atención a la diversidad al acompañar y construir junto con los docentes que se encuentran con el desafío de re-crear una escuela inclusiva, al enriquecerse con la mirada y los saberes pertinentes que tiene la educación común, al abrir el camino hacia una cultura inclusiva, al crear comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras, estimulantes, en las que cada uno sea valorado; fundamentalmente para que todos los alumnos alcancen un mayor nivel de logros al promover valores inclusivos compartidos por todos los actores de la comunidad escolar.

En este camino que se comenzó a transitar observamos que cada institución se posiciona de manera diferente frente a los condicionamientos de sus alumnos. Mientras que para algunas instituciones la pobreza y las dificultades de aprendizaje se transforman en un atributo estigmatizante, para otras, estas características representan un desafío o una oportunidad en la que la escuela pue-

de torcer los destinos que, como tales, se presentan, en apariencia, inevitables. Entonces... ¿cómo nos posicionamos para poder trabajar e intervenir sobre esas barreras?

Conclusiones

Uno de los desafíos del tercer milenio es construir una sociedad en la cual las diferencias no sean un problema, sino que se constituyan como una posibilidad para generar sociedades más justas, más solidarias, más democráticas, más humanas. *Universalizar la educación significa no dejar excluido a nadie de este proceso.*

Desde nuestro rol de educadores, debemos generar acciones concretas orientadas a respetar los derechos del niño, incorporados a nuestro derecho, haciéndolos conocer, respetar y cumplir. Sólo así lograremos que los niños y la sociedad en su conjunto tengan una mejor calidad de vida.

Bibliografía

APSIQUE (2001): “Psicología en la Universidad de Concepción. Informe de Felipe del Real”. Disponible en: www.apsique.com

Camps, Victoria, “Compartir responsabilidades”. Disponible en: <http://www.march.es/conferencias/>

DSM-IV, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, American Psychiatric Association. Disponible en: www.psych.org

Gimeno Sacristán, José (1992): “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Alliaud, Andrea y Laura Duschatzky (comps.), *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Guajardo, Eliseo, *La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales*. Disponible en http://www.ulavirtual.cl/courses/TECPARV15/document/Iquique-_Elena_II/La_inclusi%F3n_e_integraci%F3n_educativas_en_el_mundo.doc

Minujin, Alberto y Gabriel Kessler (1995): “Empobrecimiento y educación”, en *La nueva pobreza en la Argentina*, Buenos Aires, Planeta.

Solé, Isabel y César Coll: “Los profesores y la concepción constructivista”. Disponible en <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/7/biblio/constructivismo3.pdf>

University of Virginia. Health System. “2008 by the Rector and Visitors of the University of Virginia”. Disponible en: www.virginia.edu

Atravesando fronteras. El camino de una práctica educativa inclusiva en zonas rurales (Mendoza)

Instituciones educativas participantes: Escuela Nº 2- 009 Angélica Zapata de Catena, Escuela Nº 1 de la sección 26 y escuelas de la sección 27.

Responsables: Supervisores, equipo directivo, equipo técnico y docentes, Municipalidad del Departamento de Rivadavia.

Una escuela: la organización de los grupos sobre la base de las competencias pedagógicas

Escuela N° 517

La Matanza, Buenos Aires

Orígenes

A comienzos del año 2006 se crea la Escuela N° 517 en La Matanza. Se trata, de acuerdo con su clasificación original, de una escuela para chicos con retardo mental, que cuenta con servicios agregados para sordos e hipoacúsicos, para ciegos y disminuidos visuales y para discapacitados motores.

En abril de 2006 la escuela se pone en marcha mientras el edificio escolar estaba en construcción. El Jardín N° 977 cede un aula para que funcione como sede hasta tanto se termine la construcción, prevista para el año 2007.

Siempre sentimos que éramos escuela aunque no teníamos edificio.

(Reflexión del primer grupo de maestras de la escuela)

Frente a la demanda de las escuelas de la zona de trabajar con Proyectos de Integración, los docentes comienzan a desenvolverse en distintas escuelas de los diversos niveles y alcanzan a poner en marcha en ese primer año 58 Proyectos de Integración (Resolución Ministerial N° 2543/03 de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires). Así comenzábamos a transitar la integración en el marco de una escuela inclusiva.

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. Entonces, la inclusión es principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, y contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. Proponemos pensar la integración como *un medio estratégico-metodológico*. La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común (Ministerio de Educación de la Nación, 2011: Anexo 1).

En ese momento comienza la historia. En este primer momento de vida de la escuela, el equipo transdisciplinario (docentes, equipos técnicos y la dirección) comienza a pensar en la futura sede, en su estructura, en su organización.

Aparecen entonces los primeros sueños, las primeras discusiones, las primeras conjeturas, las primeras dudas, las primeras certezas...

¿Cómo sería construir la sede de una escuela a la que concurrirían niños, sujetos de derecho, con distintas discapacidades?

¿Cuál sería la estrategia para dejar de lado la concepción de “servicios agregados” y pensar en una escuela cuya clasificación involucre a distintos niños, distintos docentes, distintas familias, más allá de las discapacidades?

¿Cómo pensar la escuela enmarcada en la cultura inclusiva sin que esta sea sólo una declamación? ¿Qué sería lo especial de esta escuela especial?

¿Cómo romper con las representaciones del sujeto de la educación especial que ponen el énfasis en la deficiencia, y desplegar un sujeto que aprende más allá de las profecías?

Así el sujeto de la Educación Especial fue clasificado, ubicado en categorías según la deficiencia que portaba, deficientes psíquicos, sensoriales y físicos.

Esta mirada sobre el Sujeto, puesta en la deficiencia, en lo que no está, en lo que no puede, llevó a pensar la Educación en función de desarrollar el “Resto”, el resto de razón, el resto de palabra o de mirada, el resto físico.

En esto se asienta la perspectiva técnico-científica positivista en relación con la Educación y a la tarea docente: el Sujeto-Docente Fragmentado pasa a ser Sujeto Objeto de diagnóstico, clasificación, pronóstico y de tratamiento (“plan de tratamiento”). Este Sujeto-Alumno, así definido desde la mirada, está conectado con nuestro ser Sujeto-Docente, lo cual definirá el sentido y dirección de la enseñanza.

Esta “mirada” sobre el sujeto lo define de la siguiente manera:

-El Sujeto con discapacidad es igual a la deficiencia diagnosticada [...]

-Es un objeto de tratamiento específico, separado, escindido y además, siempre un “niño eterno”.

-Es un sujeto pasivo, sin demanda, sin palabra y sometido a las decisiones de otros (“expertos”, especialistas, docentes, padres).

Aquí sería oportuno repensar este tipo de pedagogía, basada en supuestos saberes expertos: un diagnóstico exacto y definitivo que termina en un pronóstico ineludible, que elimina lo inesperado, lo imprevisible, donde nada podrá cambiar salvo lo pronosticado, condenándose al sujeto a cumplir con su diagnóstico y pronóstico; anulándose también posibles acciones creativas del medio, de los maestros y del propio sujeto (Carasa, 2008).

¿Cómo sería pensar la escuela poniendo en primer plano los procesos de enseñanza-aprendizaje para luego, en función de ellos, pensar en las estrategias y especificidades necesarias para el trabajo con cada niño?

¿Cómo pensar la organización para crear una escuela y no un espacio donde convivan cuatro?

Lo fácil, lo previsible, era pensar en armar grupos conformados por niños y jóvenes con la misma discapacidad. Lo fácil, lo previsible, era pensar que la escuela había sido creada con estas características, por una cuestión simplemente de distancia, para que los niños y jóvenes no tuvieran que trasladarse tan lejos de sus casas para llegar a las distintas escuelas especiales.

Posiblemente, algo de esto haya sido pensado para dar respuesta a las comunidades de González Catán y Virrey del Pino. Pero ¿sería esta una escuela o tal vez estaríamos hablando de cuatro escuelas que comparten un edificio, una dirección, un equipo técnico, pero que funcionan aisladamente?

Allí estaba el desafío...

No queríamos eso para la Escuela N° 517. Apuntábamos mucho más allá de las estructuras y organizaciones preestablecidas. Soñábamos con una escuela, algo que parece obvio, natural, pero que parece no ser tan común. Tratamos, entonces, de:

Sostener el SENTIDO como eje del trabajo. Se discute la futura conformación de los grupos. Se ponen en juego distintos criterios: patología, edad, competencia curricular, intereses, etc. Se propone intentar armar los grupos según la competencia curricular de los alumnos teniendo en cuenta la edad e intereses y las NEE que se desprenden de

sus patologías. Se considera la posibilidad de trabajar en parejas pedagógicas cuando sea necesario según las características de los grupos. Queda abierta la discusión para seguir pensando juntos la organización de la sede (04/09/06 Libro de perfeccionamiento docente, Escuela N° 517, La Matanza, fojas 15-16).

Lo complejo, lo no previsible, era pensar una escuela para niños y jóvenes, no para diagnósticos médicos.

Lo complejo, lo no previsible, era pensar que las barreras las ponemos los adultos, que clasificamos, sobre otras clasificaciones, que podría ser un camino sin fin, de servicios y de componentes agregados.

Lo complejo, lo no previsible, era pensar *una escuela* con su sede organizada en nivel inicial y primario, sobre una estructura ciclada (Resolución Ministerial N° 3972/02 DGCyE, provincia de Buenos Aires) con grupos conformados con niños y jóvenes agrupados según sus niveles de competencia pedagógica y sus edades y con evaluaciones permanentes que permitan realmente dar cuenta de los procesos de aprendizaje.

El de la evaluación y la planificación de las tareas fue un trabajo muy importante y arduo

A mediados de 2007, la entrega del edificio escolar era inminente, un compromiso por parte de la empresa constructora. Comienzan entonces las evaluaciones pedagógicas de los niños que desde 2006 habían comenzado a inscribirse.

Se define el comienzo de las citaciones. Se prevé la presencia de integrantes del Equipo Técnico, docentes y la Directora para acompañar y evaluar a los niños. Se propone planificar estos encuentros con una propuesta atractiva. Para la mayoría de los niños serán sus primeros encuentros con maestros, para muchos el primer encuentro con una escuela. Para otros, el primer acercamiento a una escuela especial. Para otros, un cambio de escuela acercándose a sus hogares. Las mismas situaciones son las transitadas por las familias. Es necesario acompañar y respetar cada situación en particular. Esto implica una planificación del trabajo, distintas estrategias, conocernos y evaluar en un clima placentero. La forma de "Hacer Escuela" y relacionarnos tiene que ver con la identidad de Una escuela.

A continuación se trabaja con la 8va Carta de *Cartas para quien pretende enseñar* de Paulo Freire (070/09/07 Libro de perfeccionamiento docente, Escuela N° 517, La Matanza, fojas 32-38).

Había mucha ansiedad por parte de todos, de los chicos, de las familias, de nosotros, por hacer realidad una nueva escuela especial.

Cuando iba a la otra escuela siempre preguntaba cuándo iban a terminar esta. Esa primaria no me gustaba, no tenía amigos. Me gustó venir a esta escuela. Creo que ayudé a mis compañeros a aprender, fui útil. Ahora estoy contento con ir a adultos. Yo ya puedo hacer la secundaria.
(Emmanuel, alumno)

Cuando las familias se acercaban a la escuela, les íbamos comentando las características que tendría y la organización que habíamos definido. En general, aceptaban la propuesta, aunque para algunas familias era impensable en ese momento, con lo cual preferían continuar o buscar escuelas "puras", de una sola especialidad.

Finalmente, a una semana de haber comenzado el ciclo lectivo 2008, la sede de la Escuela N° 517 abrió sus puertas. Los sueños y los proyectos de todos podrían encontrar un lugar para hacerse realidad.

Instrumentos y estrategias para dar participación a los diferentes actores e indagar sobre saberes y representaciones

Para llevar a cabo la experiencia desplegamos diferentes instrumentos y estrategias:

- Reuniones del equipo transdisciplinario
- Reuniones por ciclos
- Reuniones por grupo
- Reuniones con las familias
- Trabajo áulico
- Fiestas
- Paseos
- Campamentos

Propósitos y resultados esperados relacionados con las barreras, los sujetos y las configuraciones de apoyo

Conectarnos con el deseo de aprender es conectarnos con lo más profundo de la memoria y conectarnos con el poder de enseñar es conectarnos con lo más legítimo de nuestra profesión. Carlos Cullen (1997)

Para emprender el trabajo nos posicionamos en la teoría socioconstructivista del aprendizaje. Aprendemos con otro, en relación, en acción... en situaciones de comunicación.

Si la escuela es una preparación para la vida (de fuera de la escuela), es válido, entonces, que se presenten los mismos obstáculos que aparecen siempre... el sordo con los oyentes, el ciego con los videntes, el impedido motriz con el que no lo es... Decidimos, así, que estos “obstáculos” se transformarían en objetos facilitadores de la tarea educativa. Los grupos estarían conformados por niños con distintas características y singularidades en el marco de una escuela inclusiva.

La inclusión es:

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

Los niños aprenden en relación con el medio. La tarea fundamental del docente es la de facilitador, alguien que no le da todas las respuestas al niño, porque esto le impide buscarlas por sus propios medios; es el que le facilita el camino para que los obstáculos, los conflictos cognitivos tengan lugar, puedan aparecer. El docente propone desafíos que cuestionen los conocimientos previos de los niños y que, a la vez, puedan ser resueltos por ellos mismos solos o con la intervención de pares y docentes.

Partiendo de esta concepción, ponemos en cuestionamiento: en los niños con discapacidad ¿el proceso de aprendizaje es distinto? ¿Existe una didáctica especial?

A partir del camino realizado en la institución, y de las decisiones que fuimos tomando, partimos de la hipótesis de que los sujetos de la Educación Especial aprenden con la misma heterogeneidad que se puede observar en distintos grupos escolares. Lo que sí es distinto es el acceso a la propuesta, las estrategias, las formas; con lo cual definimos que nuestra propuesta de organización de los grupos según las competencias pedagógicas es posible.

El objetivo fundamental de nuestro proyecto era y es construir una escuela en la que niños y jóvenes puedan aprender en una estructura ciclada con grupos conformados según los niveles de competencia pedagógica y la edad, en la que el aprendizaje pueda retroalimentarse, en la que este aprendizaje sea el eje principal sobre el cual se realicen las adaptaciones necesarias para que el proceso sea posible.

El trabajo con niños y jóvenes trasciende las clasificaciones y es uno de los modelos que se muestran como posibles de seguir en relación con el entramado grupal y con las propuestas pedagógicas que posibilitan los aprendizajes más allá de las caracterizaciones.

Una configuración de apoyo utilizada es el trabajo con parejas pedagógicas conformadas por maestros de distintas especialidades. Esperábamos que este modo de trabajo se constituyera en una práctica metodológica apropiada para abordar la tarea. Esta metodología permite atender algunas barreras que se encuentran en el acceso al aprendizaje de los distintos niños que conforman los grupos.

El objetivo de trabajo en cada grupo es, justamente, poder conformar un grupo, planificar en forma conjunta y adaptar la propuesta según las características de aprendizaje de cada alumno.

Las parejas pedagógicas se conformaron según distintos criterios, por áreas, con trabajos conjuntos, por proyectos compartidos de acuerdo con las áreas.

Dentro de las aulas se observaron experiencias sumamente interesantes. Se trabajó en las distintas áreas del currículo, para lo cual se llevaron a cabo proyectos colectivos que permitieron poner en juego distintas situaciones de aprendizaje curriculares.

Cabe aclarar que la experiencia no existe sin conflictos o dificultades inherentes; muchas veces la incertidumbre invadió nuestra tarea.

Por ejemplo, una maestra asumía el rol de conducir y la otra el rol de acompañante; los informes no siempre se confeccionaban en forma conjunta; en algunos momentos se observaba a dos grupos que funcionaban en el mismo salón compartiendo el espacio, pero no la propuesta de trabajo en parejas pedagógicas. Estas situaciones se abordaron en distintos momentos, tanto en forma grupal como en el momento del asesoramiento personalizado.

Pero sostenemos que: “La educación del futuro debe velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad, y que la diversidad no borre la de la unidad” (Morín, 2001).

En el momento de evaluar la tarea, consideramos haber logrado muy buenas experiencias. El trabajo fue evaluado en forma altamente positiva, en relación tanto con sus procesos como con sus resultados; tanto en lo individual como en lo grupal, aunque no en todos los grupos la apreciación es la misma.

La escuela ha ido tomando decisiones que han sido fundantes y que se sostienen en las prácticas culturales institucionales. Ahora bien, no todos los actores consideran lo mismo, y estas diferentes concepciones son puestas en juego en la discusión y en el trabajo institucionales.

Algunas de estas concepciones sostienen que cierta heterogeneidad “complica” la tarea porque la formación docente y la experiencia laboral no han otorgado herramientas para abordar dicha diversidad.

La decisión institucional de abordar la complejidad (no como “complicación”), de insistir en la riqueza de los agrupamientos y del criterio pedagógico más allá de la presencia de determinados

“déficits” específicos es la apuesta que la institución sostiene y fundamenta. Y la tensión y los conflictos inherentes son también parte del crecimiento institucional, pero es un crecimiento que va en una dirección determinada.

El trabajo en parejas pedagógicas es un desafío en sí mismo, más allá de las conformaciones de los grupos. Pensar con otro, planificar en forma conjunta no fue ni es un hecho natural ni lineal en todas las parejas pedagógicas. Aquí encontramos distintas posturas que implicaban, en algunos casos, un trabajo en subgrupos que no respondía a la propuesta.

Aun con las dificultades que se plantearon y que fuimos trabajando, este es un punto de claro proceso de crecimiento individual y colectivo que favorece la práctica pedagógica y se convierte en una configuración de apoyo fundamental para llevar adelante la propuesta.

Uno de los puntos que evaluamos con distintos resultados son los grupos conformados por niños y jóvenes oyentes y sordos e hipocúsicos. Hemos sostenido muchas discusiones respecto de si es posible o no realizar propuestas de aprendizaje conjuntas.

Hubo grupos en los que la experiencia fue más positiva que en otros. Si bien no podemos afirmar específicamente los motivos de dichas diferencias en los resultados, sí creemos que las propuestas se conformaron de diferente forma. En los grupos en los que las parejas pedagógicas trabajaron realmente como tales, la experiencia fue más positiva. También se notó una diferencia positiva en los grupos en los que los alumnos ya manejaban la LSA.

En relación con los alumnos con discapacidad motriz, podemos afirmar que no es esta la condición que define sus aprendizajes. En algunos grupos en los que hay chicos con esta discapacidad, hay docentes del área, y en otros no. En estos últimos son la terapeuta ocupacional y la kinesióloga quienes se conforman como configuraciones de apoyo y aportan algunas adaptaciones para el acceso a la tarea cuando es necesario. Hemos discutido en distintas evaluaciones si las dificultades en los aprendizajes tienen o no que ver con la discapacidad motora.

Algo similar ocurre con los alumnos con discapacidad visual. Las dificultades en los aprendizajes van más allá de la disminución visual o la ceguera. Hasta el año 2008, el único docente de la especialidad que se desempeñaba en un grupo lo hacía en pareja pedagógica con niños con multidiscapacidad. Una maestra de contraturno, configuración de apoyo en esta área, trabajaba con niños que estaban integrados y también con los niños con discapacidad visual que conformaban los distintos grupos. Su trabajo tenía dos ejes: uno era la tarea conjunta con la maestra de grupo, tanto para asesorar en las actividades como para transcribir el material producido en braille a vidente; y el otro con los alumnos, particularmente en la enseñanza del braille. Aquí teníamos, y aún tenemos, una necesidad, ya que por la cantidad de alumnos que debía atender, no le quedaba tiempo suficiente, por ejemplo, para el trabajo en Estimulación Visual y Orientación y Movilidad, que es personalizado y se realiza dentro y fuera de la escuela. Si bien dentro de ella se abordan cuestiones básicas de conocimientos y desplazamientos, queda pendiente un trabajo específico fuera del edificio escolar para el cual esperamos contar a la brevedad con otro maestro de la especialidad.

En el área prelaboral, las experiencias son muy satisfactorias. En las distintas evaluaciones realizadas durante estos dos años, los docentes acuerdan en que el trabajo está más allá de las discapacidades de los niños.

En las orientaciones manuales predomina el área artística, que complementa y enriquece la propuesta. Se sostiene la idea de la formación para el trabajo, en contraposición al aprendizaje sólo de un oficio, como si las áreas prelaboral y laboral fueran sólo instrumentales.

Al conformar grupos de ambos sexos en los distintos pretalleres también se plantea una cuestión de género. Se planifica y trabaja por proyectos. Los docentes de las distintas especialidades son configuraciones de apoyo que acompañan y ayudan para el acceso al trabajo cuando los docentes de los pretalleres lo requieren. En esta área en particular, los resultados de las agrupaciones elegidas son óptimos.

El equipo técnico trabaja transversalmente con todos los grupos de la escuela, tanto de sede como de integración. Ellos también funcionan como configuraciones de apoyo fundamentales para la tarea diaria. Trabajan en el aula acompañando la tarea docente y realizando reuniones de seguimiento y asesoramiento en los distintos grupos.

En relación con la integración, los resultados han desbordado nuestros objetivos. Ya contamos con 13 docentes y con 80 alumnos integrados en los niveles de Inicial, Primario y Secundario. En esta área, la mayoría de los docentes trabaja con alumnos según las distintas caracterizaciones. Aun así, hemos llegado a acuerdos y, si es necesario, por ejemplo, porque no hay docentes del área disponibles en el turno para trabajar en el proyecto, algunas de las docentes de retardo mental trabajan con niños con discapacidad motora y viceversa. En algunos proyectos de integración, según las necesidades del alumno y del grupo, es indistinta la especialidad del docente que acompaña estos proyectos.

Con las escuelas en las que se llevan a cabo los proyectos de integración se realiza un acuerdo inicial del cual participan la familia, la institución en la que se llevará a cabo el proyecto y la escuela especial. En esta primera reunión se discuten y establecen las condiciones necesarias para llevar a cabo el proyecto y los roles y funciones de los distintos actores intervinientes. En general, se realizan tres reuniones anuales de seguimiento. En algunos proyectos, de acuerdo con las necesidades evaluadas por cualquiera de las instituciones intervinientes, se realizan otras reuniones para ajustar la propuesta, el modo de intervención y las posibles modificaciones que se consideren necesarias.

En general, trabajamos en todas las escuelas de la comunidad, si bien no en todas ellas la experiencia transcurre de la misma manera. Hay escuelas más abiertas que otras para trabajar con proyectos de integración. Siempre se intenta priorizar que los alumnos concurran a la escuela que sus familias eligieron, la escuela de su barrio.

En relación con la integración en escuelas de adolescentes y adultos de Nivel Primario, la experiencia muestra diferencias importantes. En algunos casos, los proyectos tenían una función importante en el momento de ingreso a dichas escuelas. El acompañamiento de los alumnos en el pasaje de la escuela especial a la de adolescentes y adultos fue muy importante. Una vez que los jóvenes encontraban su lugar en el grupo, el rol de la maestra integradora perdía especificidad, ya que las propuestas estaban al alcance de los alumnos. En esos casos, se propuso un trabajo distinto: los alumnos concurren una vez por semana a la escuela especial, donde trabajan el apoyo necesario para su escolaridad.

Dentro de los aspectos que valoramos como satisfactorios, luego de dos años de transitar la experiencia podemos nombrar algunos referidos a los alumnos, a los docentes y las familias.

Los chicos han conformado la escuela sin dejar que las diferencias y particularidades de cada uno fueran una barrera para aprender. Al contrario, han aprendido a ayudarse unos a otros en distintas situaciones tanto en actividades pedagógicas curriculares como en actividades recreativas.

Yo no sé cómo mi mamá no se dio cuenta antes de traerme a esta escuela.

(Gaby, alumno)

A lo largo de estos dos años de trabajo han logrado avanzar en los procesos tanto de alfabetización como de socialización. Los docentes nos hemos enriquecido a partir del trabajo colectivo, transdisciplinario, en el que cada uno aporta saberes relacionados con su formación y con los distintos recorridos pedagógicos transitados.

Las familias han encontrado un lugar de participación, y día a día vamos buscando distintas formas de interacción que favorezcan los recorridos educativos de los chicos. La escuela es un lugar de referencia constante para ellas.

En relación con la evaluación, trabajamos en dos direcciones. Una tiene que ver con lo grupal, con los aprendizajes no formales relacionados con lo social, el hecho de compartir distintas actividades en las que se ponen en juego diversos aprendizajes formales y no formales.

La otra tiene que ver con la evaluación personalizada de cada alumno, sus avances en la construcción del conocimiento y en la apropiación de los contenidos propuestos tanto por el diseño curricular como por otros proyectos áulicos e institucionales.

En relación con el pasaje de ciclo y la acreditación, la evaluación es muy particular y tiene que ver con los proyectos puestos en marcha para los distintos grupos y las posibilidades de los alumnos de apropiarse de nuevos contenidos. El acceso a la alfabetización tiene distintas vertientes y distintos caminos. Para algunos alumnos, pensamos la alfabetización desde el acceso a distintos contenidos culturales, más allá de la posibilidad de acceso a la lectura y escritura y al manejo de los saberes matemáticos formales.

La edad es un criterio que se tiene en cuenta tanto para la conformación de los grupos como para el pasaje de ciclo y la acreditación. Los alumnos egresan del Nivel Primario con 16 años, aunque siempre se tienen en cuenta particularidades que pueden extender su escolaridad por uno o dos años más.

La escuela certifica el Nivel Primario en los alumnos que concurren a la sede. Los alumnos integrados obtienen su certificación de nivel en la escuela en la que cursan su escolaridad.

Actividades curriculares realizadas o que se están ejecutando. Competencias, destrezas, habilidades y valores desarrollados

La Educación Especial impulsa la posibilidad de armar proyectos innovadores, con lo cual las escuelas encontramos un camino allanado para crear nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El currículo actual es una base importantísima para el desarrollo de la tarea. Acordamos con la postura pedagógica, filosófica, social y política que lo sustenta.

En las actividades que se llevan a cabo desde la propuesta escolar a nivel institucional participan los grupos más allá de la caracterización de la discapacidad de los alumnos. No es esta la que define los agrupamientos.

Tanto los festejos como las actividades en los espacios comunes –la biblioteca, por ejemplo– y las salidas o campamentos son abordados por grupos de docentes y alumnos poniendo en juego las interacciones propias de niños y jóvenes con sus diferencias.

Nos gusta venir a esta escuela. Nos gusta aprender a cocinar.

A mí me gusta aprender a escribir.

A mí me gusta hacer cuentas.

Queremos volver a hacer un campamento.

(Noelia y Noelia, alumnas)

Las propuestas que presentan lenguajes artísticos (por ejemplo, plástica) pueden ser abordadas pedagógicamente para los niños y jóvenes oyentes y sordos sin establecer estrategias diferenciadas significativas.

En relación directa con los niños en el marco de la cotidianidad de las actividades que se llevan a cabo en la escuela, esperábamos no encontrar obstáculos. Es muy interesante observar cómo los chicos juegan, aprenden, discuten, se pelean, como cualquier niño. Los chicos actúan básica y espontáneamente como chicos.

Es interesante también poder aprender que no son ellos los que ponen barreras; al contrario, demuestran que no existen. Los chicos son los principales facilitadores de la propuesta, ya que cada día nos demuestran que es posible.

Una cuestión que hoy nos lleva a redefinir algunos trabajos tiene que ver con la educación secundaria. En la escuela hay distintos Proyectos de Integración, tanto en escuelas secundarias comunes como en escuelas de la Modalidad de Adultos. Este es un camino en construcción para el cual tenemos una base importante, que es la propia experiencia en los proyectos en marcha.

Resolución de algunos problemas surgidos durante la experiencia

De los problemas que enfrentamos, los que más hemos abordado son el trabajo en parejas pedagógicas y el desafío de pensar en la posibilidad de que oyentes y sordos e hipoacúsicos pudieran compartir experiencias de aprendizaje.

El trabajo en parejas pedagógicas se constituyó en una configuración de apoyo fundamental para la tarea. En las evaluaciones, todos coincidíamos en que este recurso era necesario para facilitar la propuesta educativa, pero en la práctica se podía observar que en algunas ocasiones se conformaban subgrupos de trabajo de acuerdo con la modalidad. Aquí sí surgían distintas apreciaciones en relación con qué significa este tipo de propuesta.

Trabajamos en distintas reuniones de evaluación, y una forma de avanzar al respecto fue compartir las experiencias de los maestros de los distintos grupos, que pudieron mostrar diferentes caminos para conformar el trabajo en parejas pedagógicas.

Sostenemos que la forma de aprender es la misma en todos los sujetos, pero una gran diferencia que aparece es la adquisición del lenguaje. El lenguaje es la puerta de acceso al conocimiento, al mundo, a la cultura, a la comunicación.

Tener una lengua es tener poder, tener poder sobre los demás y sobre uno mismo.
Solemos tener tan incorporado el uso de la lengua, fluye de una manera tan natural, simple, cotidiana que nos cuesta dimensionar su poder (Havlik, 2004).

Para los oyentes, la lengua es algo que aparece en forma cotidiana, desde el nacimiento, se adquiere naturalmente en la interacción con el mundo que los rodea. Para los sordos e hipoacúsicos, la lengua primaria es la LSA. Esta les permite establecer una comunicación más efectiva, en la que pueden tener un rol más activo y creativo. Para los hijos de padres sordos o hipoacúsicos, la LSA es algo cotidiano y natural; en el caso de otros chicos, esta lengua se aprende en la escuela.

Aparece aquí un obstáculo, un problema que se debe abordar, para el cual pensamos distintas estrategias. El aprendizaje de la LSA requiere de un tiempo específico y particular. La alfabetización de los chicos sordos e hipoacúsicos se pone en juego a partir de su adquisición de la LSA, con lo cual la lengua escrita lleva un tiempo y un proceso particular.

Una propuesta de trabajo para los grupos en los que hay alumnos oyentes y alumnos sordos e hipoacúsicos es disponer de tiempos compartidos y de tiempos particulares. El trabajo de la maestra articuladora es fundamental en estos grupos. Dado que la escuela no cuenta con el cargo de Maestro de Enseñanza de la Lengua de Señas Argentina (MELSA), la maestra articuladora colabora con las

maestras de ciclo en la enseñanza de la LSA y organiza talleres con los chicos sordos e hipoacúsicos de distintas edades, que les permiten compartir su lengua desde distintos roles.

Ya durante el primer año de trabajo pudimos ver el interés de los chicos oyentes por aprender la LSA de sus compañeros. Tomando esto como algo muy positivo para la cultura institucional, desde el año 2008 pusimos en práctica un taller de LSA para los chicos oyentes que desearan participar, que está a cargo de la maestra articuladora, quien se convirtió así en una configuración de apoyo.

Las maestras de sordos e hipoacúsicos participan de la capacitación organizada por la Dirección de Educación Especial. Este es un aporte fundamental para llevar a cabo la tarea didáctica del bilingüismo en el marco de nuestra propuesta.

Este año la escuela organizará un taller de aprendizaje de LSA para las familias, ya que estas lo han solicitado. Tienen mucho interés en ampliar sus conocimientos para poder entablar una mejor comunicación con los chicos.

Además, algunas de las maestras que no son de la especialidad participan, desde 2009, de una capacitación en LSA organizada por la Jefatura de Educación Especial Distrital.

Es en ese fluir cotidiano de la comunicación donde se encuentra el “milagro” de la lengua y ese “milagro” surge cuando compartimos la lengua con nuestros alumnos (Havlik, 2004).

Reflexiones sobre la cultura institucional y sobre la contribución a la educación integral e inclusiva de estudiantes con discapacidad

Luego de todo lo propuesto, lo discutido, lo acordado, lo vuelto a poner en duda, creemos válido poner en juego, dentro de estas reflexiones finales, las palabras de los distintos actores institucionales que ayudaron y ayudan a construir una escuela inclusiva, integradora, en la que todo es posible.

¿Será posible pensar una forma de organización escolar diferente de la conocida en nuestras propias historias vitales y profesionales? Las incertidumbres, las dudas...

Es una experiencia enriquecedora que nos motiva a investigar nuevas estrategias que permitan a cada uno, desde su posibilidad, disfrutar al máximo y vivenciar el aprendizaje. Esto nos permite tener una mirada amplia manteniendo el común denominador que es la educación de los pibes y su integración.

Nuestro paso por la institución fue creciendo, enriqueciéndose. Aún recordamos los primeros tiempos de incertidumbre, ansiedad y cómo, poco a poco, fuimos construyendo juntos este presente que día a día nos trae satisfacción.

(Sabrina y Noelia, docentes)

Me gustó mucho la escuela. Al principio extrañé un poquito, después me quise quedar.

Me gusta cómo es esta escuela, me gusta aprender a leer, a escribir y a cocinar. Me gustan mis maestras. Me gusta mucho jugar con mis amigas en los recreos.

(Soledad, alumna)

En el año 2008 llegó Pamela a la escuela 517. Yo, como mamá, tenía miedo al cambio de institución, ya que mi hija, desde los cuatro años, había asistido a la misma escuela, la 507 (de atención exclusiva para discapacitados motores).

Los docentes hicieron que esa inquietud, con una sombra de miedo que me envolvía, desapareciera y quedara atrás.

Las veces que han convocado a padres y madres, nos hacen sentir cómodos en estas reuniones en las que se expresan todas las inquietudes, que son escuchadas por los docentes y directivos. Los paseos que realizan los docentes con los alumnos son muy agradables. He tenido la oportunidad de ir con ellos al teatro y fue una experiencia que vivimos con mi hija con mucha alegría.

Aquí, en la escuela, le dan diversos trabajos a mi hija; el año pasado experimentó en el taller, donde aprendió labores de pintura y a trabajar la madera. Este año está en economía doméstica y experimenta actividades todos los días con la cocina y las labores que en ella se realizan. Tanto en un taller como en el otro, las cosas que los chicos realizan las traen a casa. Esto hace que Pamela se sienta plena y feliz, reconocida por su trabajo; además, tiene una clara percepción de sí misma y sus logros.

En resumen, destaco el grupo humano que existe en “esta escuela”, sin estos docentes sería sólo un edificio frío y vacío o sólo otra escuela...

(Mamá de Pamela)

Todo el cambio fue pensado como un desafío pero, al llegar a la 517, fue un primer momento de impacto y luego de aprendizajes. Sentí y siento que no sólo los chicos aprendieron y aprenden, sino también yo; que nuestras experiencias vividas en otros ámbitos escolares con determinadas estructuras pueden vincularse con experiencias nuevas y llevarnos a un espacio o momento de flexibilidad enriquecedora para trabajar en grupos en los que solamente jhay chicos, niños!

(Marisol, docente)

Llegué a la escuela 517 para cumplir con un servicio provisorio durante un año. Mi primer acercamiento a los alumnos, desde mi preparación anterior, fue desde la lectura de los legajos. Para mi sorpresa, en la hoja inicial de cada legajo no figuraba la patología de los alumnos... y empecé entonces a indagar, es decir, a aprender a poner el acento en una metodología participativa con respecto a los alumnos, a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje, posicionándome mas allá de la certidumbre. Este posicionamiento –moneda corriente para mis compañeras, pero para mí, una novedad– muestra que a partir de una construcción colaborativa, de una comprensión más cercana de las relaciones entre el conocimiento y la práctica, se puede permitir una valoración más certera de los saberes contextualizados de los alumnos y de los aportes de los otros sujetos intervinientes en el proceso de aprendizaje. Se escuchan y se valoran las voces de los otros, se constituye un “nosotros” como colectivo que piensa y repiensa la práctica cotidiana estableciendo un compromiso colectivo y transformador con la tarea educativa, evitando la rotulación y la fragmentación y favoreciendo el aprendizaje colaborativo.

Rescato, comparto y fundamento mi nueva postura ante la atención a los alumnos... aprendí que en la educación inclusiva en y para la diversidad, lo esencial es invisible a los ojos...

(Ana, docente)

El trabajo diario nos muestra accionando en la diversidad, nos abre nuevos caminos, nuevos desafíos, nuevas estrategias que día a día vamos aprendiendo.

Nacen palabras tales como leer, escribir, dibujar, pintar, aprender, enriquecer, soñar, imaginar, crecer, formar, educar. Son parte de nuestros objetivos, metas. Hoy podemos decir que sí. Dado que están a nuestro alcance y dentro de nuestra labor.

(Roxana y Jorge, docentes)

¿Sordos y oyentes pueden compartir experiencias educativas?

Esta fue la primera experiencia en la que pude trabajar durante todo el año. El primer encuentro con alumnos sordos y con retardo mental dentro del salón primero me llenó de miedos; tenía muchas inseguridades, a cada rato le preguntaba a mi pareja pedagógica si me estaba haciendo entender. Fueron los alumnos los que me sacaron esas inseguridades, quienes me enseñaron más de una vez su lenguaje, también quienes se reían de mí cuando hacía mal alguna seña.

Pensar una escuela en la que todos los alumnos sean pensados como sujetos que aprenden, sin importar el diagnóstico, es quitar de antemano las barreras que impedirían su libre tránsito por la vida.

(Verónica, docente)

Cuando decidí mi movimiento de cargo a la escuela 517, sabía que era todo un desafío que estaba dispuesta a atravesar, me interesaba el trabajo con otras disciplinas, el aprendizaje constante de cómo trabajar con la diversidad. No voy a negar que no todo fue fácil, llevó un tiempo, ya que era mucho lo que necesitaba aprender. El intercambio es sumamente rico e interesante, el clima de trabajo con otros compañeros es solidario, cada uno desde su conocimiento y experiencia va realizando aportes muy valiosos y se construye pensando en las necesidades de cada alumno. La diversidad se trabaja desde todos los ámbitos, desde los profesionales que intervenimos formando parte de una gran comunidad educativa.

Si la evaluación de nuestro hacer diario se ve reflejada en nuestros alumnos, ellos son los que nos enseñan que no hay diferencias ni barreras difíciles de atravesar. En ellos, en sus familias, se vive la aceptación de nuestro trabajo, y las ganas de seguir apostando y sumando para seguir construyendo el lugar especial para todos.

(María, docente)

Bibliografía

- Convención sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas, 1989.
- Resolución Ministerial N° 3972, Provincia de Buenos Aires. Transformación Educativa de Educación Especial, 2002.
- Resolución Ministerial N° 2542, Provincia de Buenos Aires “Aprobar el Documento referente al tema Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el contexto de una escuela inclusiva”, 2003.
- Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.
- Ley N° 13.688, Ley de Educación Provincial, Provincia de Buenos Aires, 2007.
- Ley N° 26.378, Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008.
- Ley Provincial de Discapacidad.
- Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.
- Carasa, Néstor (2008): *El sujeto y el currículo en Educación Especial*. Suplemento electrónico de *La Educación en nuestras manos*, N° 45, Suteba.
- CTP N° 1,2 y 3 Educación Intercultural Bilingüe LSA-Español, 2007.
- CTP N° 5 Orientaciones y contenidos de las propuestas de la Educación Técnico Profesional en E.E., 2007.
- CTP N° 9 La integración escolar de los alumnos sordos, 2007.
- Cullen, Carlos A. (1997): *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Freire, Paulo (2005): *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- Havlik, Jarmila (2004): “Integración. Desde la apología a la mirada crítica”, en *Necesidades especiales. ¿Cuándo es posible la integración?*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Libro de Perfeccionamiento Docente, Escuela N° 517, La Matanza.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*.
- Morín, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós Studio.

Una escuela: La organización de los grupos en base a las competencias Pedagógicas (Pcia. de Buenos Aires)

Instituciones educativas participantes
Escuela N° 517 La Matanza

Responsables:
Equipo directivo, equipo transdisciplinario y docentes.

Asumir la diversidad en la escuela no es tarea fácil

Escuela N° 5 Bartolomé Mitre y Centro Educativo N° 21 Puerta de Cuyo, Servicio N° 10 Jean Piaget
San Luis, San Luis

Surgimiento

La primera experiencia que vamos a contar es la de un niño llamado Jorge, quien nos acerca a la discapacidad. Este hecho nos hace pensar, como escuela común, en la posibilidad de integrar en la sociedad, por medio de la educación, a niños que, por su discapacidad, tienen una necesidad educativa diferente del resto.

En marzo de 2002 se abrió un nuevo capítulo en la vida de la escuela N° 5 Bartolomé Mitre, que se inicia cuando concurre una madre con el objetivo de plantear la situación traumática por la que estaba atravesando su familia. Su hijo, Jorge, de 10 años, había perdido la vista a causa de un accidente y ella necesitaba ayuda para mantener a su hijo en la escuela común aprovechando “los saberes” ya adquiridos por su experiencia de vida como vidente.

La directora se puso en contacto con sus docentes, a quienes les planteó el desafío de iniciar un proceso nuevo para la institución: la integración de un alumno ciego. Frente a la sorpresa –pero también la buena disposición del grupo de maestros–, se solicita ayuda al Servicio Jean Piaget, que tenía a su cargo la educación de los niños con discapacidad visual (disminuidos visuales y ciegos) en San Luis.

Los docentes de la institución tenían sus representaciones previas sobre la posibilidad de la inclusión en la escuela común. Citamos a continuación algunas de ellas:

Son muchos los miedos que aparecen y en principio paralizan... Luego aparece lo humano y uno se plantea qué me gustaría que pasara si ese niño fuera mi hijo o mi nieto. Todas estas sensaciones de miedo, impotencia, desconfianza, fueron desapareciendo cuando lo hablamos entre las colegas, y con la dirección tomamos la decisión de embarcarnos en la aventura. Al principio no fue fácil, pero la presencia diaria en la escuela de la profesora de ciegos fue disipando las dudas.

Los objetivos de Lengua se cumplieron sin inconvenientes y el grupo actuó como mediador en muchas actividades. Las salidas y viajes fueron también muy enriquecedores, pues le permitieron participar, sin presentar inconvenientes, integrándose en los chistes, canciones, etcétera, y ayudado por el grupo para sortear las dificultades, por ejemplo, cruzar una acequia muy ancha.

(Docente del área de Lengua)

Hice un recorrido de mis experiencias anteriores y tomé conciencia de que, aunque había trabajado con niños con discapacidad, nunca lo había hecho con un niño que padeciera ceguera. En este contexto y con mi convicción de que las diferencias no se deben convertir en desigualdades, sentí temor de no poder estar a la altura de las circunstancias. Por otro lado, me sentí más calmada al enterarme de que la responsabilidad iba a estar compartida con una escuela especial para niños ciegos, ya que él, por la tarde, concurriría a esa escuela con una maestra de apoyo para reforzar todos los temas dados. El grupo también jugó un rol importante, ya que aceptó al niño inmediatamente. Los contenidos de 6º se han complejizado, sobre todo en un área tan abstracta.

(Docente del área de Matemática)

Mi primer interrogante, cuando se presentó la posibilidad de integrar, era cómo iba a poder transmitir los conocimientos para que el niño me entendiera y cómo lo iban a recibir sus compañeros. Paradójicamente, cuando la directora nos transmitió la posibilidad de integrar a un niño ciego, pensé en mi curso, pues eran jóvenes con problemas de conducta, desunidos, poco solidarios; enfrentarse con otra realidad podía despertar nuevas conductas.

(Docente de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales)

Entre las dos instituciones (nuestra escuela y el Servicio Piaget), se elaboró un plan de trabajo que consistió en la doble escolaridad para todos los alumnos con discapacidad sensorial que se fueron incorporando, a quienes se les brindaron, en la escuela común, las mismas condiciones de trabajo y acreditación de los aprendizajes que a sus compañeros y desde el Servicio J. Piaget, el acompañamiento de una maestra integradora y el apoyo diario y en contraturno del Centro de Apoyo (especialistas en braille, profesor de Educación Física, asistente social, psicóloga).

Contextualización de la experiencia

La Escuela N° 5 Bartolomé Mitre es una escuela céntrica, de educación común, ubicada a dos cuadras de la Casa de Gobierno de la ciudad de San Luis. Concurren niños de la Primera Sección desde el Nivel Inicial hasta adolescentes de 3º año del Ciclo Básico Secundario.

El Servicio Jean Piaget pertenece al Centro Educativo N° 21, que se encuentra en un barrio de las afueras de la zona céntrica de la ciudad de San Luis. Este centro incluye varios servicios, cada uno con especialidades para la atención educativa especial de alumnos con distintas discapacidades. En el caso del Servicio Jean Piaget, la especialidad es la educación para discapacitados sensoriales: disminuidos visuales, ciegos, hipoacúsicos y sordos.

Los niños que participan en nuestra experiencia son discapacitados sensoriales (ciegos, sordos y motores) que concurren en contraturno al Servicio Jean Piaget, donde reciben el apoyo específico en braille y LSA.

Institucionalmente, sostenemos que la integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión en la escuela común de muchos sujetos con discapacidad. La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se benefician de una educación de calidad. Esta supone un sistema integrador y unificado para todos, lo que implica la exigencia de un currículo común, con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares para atender las diferencias y las particularidades de cada estudiante.

Normativa

De acuerdo con el artículo 24 de la Ley N° 26.378, que aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU), intentamos en esta institución que los alumnos no queden excluidos de la enseñanza Inicial, Primaria y Secundaria por motivos de discapacidad, y hacemos que se respete el derecho de los estudiantes a ser admitidos, a estar en los mismos espacios, y que todos disfruten de los mismos servicios.

Objetivos

Como escuela inclusiva buscamos dar respuesta a las necesidades educativas de cada sujeto; las adecuaciones curriculares y la revisión del concepto de evaluación y acreditación son los pilares fundamentales de la inclusión.

Desarrollo de la experiencia

El primer acuerdo que se firmó entre las dos instituciones, en el año 2002, establece los roles que le corresponderán a cada una:

Rol del equipo docente de la escuela común integradora:

- Incorporar al alumno con discapacidad visual como alumno regular de la escuela.
- Pedir asesoramiento, toda vez que lo necesite, al equipo interdisciplinario del Servicio Jean Piaget.
- Realizar todas las adaptaciones curriculares, estrategias y recursos educativos que favorezcan el acceso y progreso del alumno al currículo común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática y profundidad. Las modificaciones que involucren cambios en las expectativas de logro podrán implicar modalidades distintas de acreditación y, consecuentemente, de certificación de los aprendizajes.
- Colaborar con los docentes del Servicio Jean Piaget en las tareas de programación e implementación de las adecuaciones curriculares.

Rol del equipo docente del Servicio Jean Piaget:

- Evaluar, a través de su equipo interdisciplinario, las necesidades educativas del alumno, luego de determinar los recursos, apoyos necesarios y adecuaciones curriculares.
- Acompañar y evaluar permanentemente al alumno, procurando su integración y/o el sostenimiento de esta.
- Colaborar y asesorar a los docentes de la Escuela N° 5 Bartolomé Mitre en las tareas de programación e implementación de las adaptaciones curriculares.
- Establecer canales de comunicación, consulta y apoyo a los padres para orientar su participación.

Cuando empezamos con la experiencia de integración había muchas incógnitas, muchas preguntas, diríamos demasiadas, para las que no teníamos respuestas.

Sentimos a diario la difícil tarea de la integración educativa y deseamos levantar más que nunca la bandera de la “escuela inclusiva”.

Pensarnos como escuela inclusiva no supone la salida generalizada, sin programas de articulación, con la mera ubicación física o emplazamiento en la escuela común, a cargo de un docente común que deba asumir la plena responsabilidad educativa de los alumnos. Implica una labor de decisión interactiva del equipo multidisciplinario, con la escuela especial, la escuela receptora, la familia, el alumno, el grupo de aula y los docentes (especial y común). Constituye una modalidad de trabajo en el aula, en la escuela, con la sociedad, partiendo del derecho a la educación más adecuada y de la igualdad de oportunidades. En resumen, la escuela inclusiva debe procurar que la integración escolar de ciertos alumnos con distintas necesidades sea un derecho y no un deber.

Actualmente integramos a tres niños ciegos (dos en Nivel Primario y uno en Nivel Secundario), cuatro niños hipoacúsicos (uno en Nivel Inicial y tres en Nivel Primario), nueve niños sordos (cinco en Nivel Inicial y cuatro en Nivel Primario), dos niños con mielomelinocele (en Nivel Primario) y una niña con mioclonía (en Nivel Secundario).

Fueron momentos difíciles, pero con la ayuda del Servicio Jean Piaget, que estuvo siempre a nuestro lado, fuimos conociendo las maneras de trabajar, e investigamos y compartimos con nuestros colegas. Implicó, por supuesto, trabajo extra, lecturas adicionales, reuniones, etcétera. Pero cada uno de esos momentos nos enriqueció y abrió las posibilidades a nuevos aprendizajes.

Desarrollo curricular

Las actividades curriculares de los alumnos ciegos, son las mismas que las del resto de sus compañeros. Las mayores complicaciones son la traducción de todo el material bibliográfico al braille y la preparación del material didáctico, como mapas, dibujos, etcétera. De ello se ocupa la maestra integradora en estrecha colaboración con la maestra de grado común. Decimos “complicación” porque, a medida que los alumnos avanzan en los grados, las lecturas y textos de estudio son más largos y, al pasarlos al braille, ocupan mucho espacio y las carpetas y libros quedan muy grandes y resultan incómodos.

Los niños ciegos participan activamente de las clases diarias. Incluso tienen expresiones tales como “... anoche no vi el partido de Argentina porque estaba en un cumpleaños...”, lo que en muchas ocasiones resulta raro para el que lo escucha, pero no así para sus compañeros, con quienes comparten no sólo las tareas escolares.

En el caso de los alumnos sordos o hipoacúsicos, es preciso que entendamos que el acercamiento a la lectura y la escritura es un proceso complejo, pues implica la apropiación de otra lengua; para ellos, que poseen solamente la lengua de señas, significa desentrañar la lengua escrita correspondiente a la lengua oral de la comunidad en la que están insertos. Aplicamos algunas estrategias favorecedoras: la lectura como necesidad para comunicarse, para lo cual promovemos la creación de talleres de narración de cuentos, llenamos las aulas de material escrito y valorizamos todas las producciones, ya sean escritas u orales, ya que estas dan cuenta de sus saberes. Destacamos que el apoyo del maestro de escuela común es, en todo momento, la maestra intérprete en LSA.

Además, todos los alumnos, oyentes y no oyentes, comparten espacios de aprendizaje de lengua de señas, sobre todo con la preparación de eventos especiales, como canciones y pequeñas obras de teatro. Esto les permite entablar una comunicación diferente a la establecida por los oyentes, ya que si en alguna circunstancia la intérprete no asiste, oyentes y no oyentes se comunican entre sí.

Las adecuaciones curriculares y las evaluaciones están a cargo de la maestra integradora, quien, a partir del diseño que confecciona la maestra del grado común, realiza las adecuaciones pertinentes, especialmente en el espacio curricular de Lengua.

¿Cómo evaluamos?

Teniendo en cuenta la diversificación curricular, los qué, los cómo y los cuándo enseñar y evaluar, hemos debido adoptar también diferentes criterios y procedimientos de evaluación. Es imprescindible no perder de vista que, si bien el currículo responde a una cultura a partir de la cual se transmiten ciertos saberes, el quehacer docente necesita de la participación del sujeto de aprendizaje desde sus propios deseos y su propio proyecto de vida.

Atender a la diversidad también implica hacer ajustes priorizando algunas capacidades y, por tanto, determinados contenidos y criterios de evaluación. Es importante remitirse al Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC) de cada alumno y respetar la necesidad de una atención particular en el momento de la evaluación.

El intento de nuestra propuesta es que los criterios de la evaluación sean lo más cercanos posibles a los del resto de los alumnos, por supuesto, teniendo en cuenta el DIAC.

Al finalizar cada trimestre, se realiza el mismo Documento de Evaluación que para el resto de sus compañeros; con la aclaración, en la sección de observaciones, de las adaptaciones que debieron realizarse (de acceso, curriculares y en qué área). Consideramos importante hacerlo, ya que la historia escolar de cada niño se construye cada año, y en este documento queda constancia de ella.

Observamos que la mayor dificultad que se presenta en los ciegos y sordos es la lengua escrita, ya que, en el caso de los ciegos, aprenden dos lenguajes al mismo tiempo; y en el caso de los sordos, la estructura gramatical de la lengua de señas es diferente de la nuestra, lo que dificulta el aprendizaje de la escritura tal como los oyentes la aprendemos.

Obstáculos

Los obstáculos enfrentados a lo largo del desarrollo de las experiencias son varios.

La primera dificultad que se planteó es la formación de los profesores de enseñanza Primaria para enfrentar la escuela inclusiva. El temor a lo desconocido, a no saber cómo actuar, resultaba un problema a la hora de la integración. Pero esto fue al comienzo, porque con el tiempo nos dimos cuenta de que el niño ciego en el aula trabaja igual que el resto, sólo necesita la ayuda de la máquina Perkins y de la maestra integradora, quien traduce sus escritos, el material de lectura y las tareas de la maestra común. Es fundamental el trabajo de la maestra integradora junto con el docente común para disipar dudas y favorecer el proceso de aprendizaje del niño con discapacidad.

Otro problema que vivimos es la dificultad para conseguir material didáctico para ciegos, las hojas de escritura y las máquinas Perkins. Estos son recibidos por donaciones de empresas u organizaciones como el Rotary Club a pedido de los docentes, que constantemente buscan ayuda. En esto, vemos que las políticas educativas no están dirigidas a apoyar la educación especial, porque la mayoría de las veces son entes externos los que colaboran y ayudan.

En la educación de todos los niños intervienen la escuela y la familia. En la educación del discapacitado se necesita a la familia mucho más. En el caso del ciego, es fundamental que algún familiar aprenda braille, ya que los tiempos escolares no son suficientes para completar las tareas diarias. Si esto no sucede, el rendimiento del alumno respecto del grupo no es el mismo. Vivimos una seria dificultad cuando la colaboración de la familia no es la necesaria.

En esos casos, las maestras integradoras redoblan esfuerzos, ya que deben duplicar su trabajo de traducción del material de estudio al braille. Por suerte, ahora se puede acceder con mayor facilidad a aparatos de grabación (MP3, teléfonos, grabadores de periodista, etcétera), lo que complementa la tarea.

En el caso de los alumnos sordos, la mayor dificultad que se presenta es establecer comunicación cuando no está la maestra integradora, lo que ha movilizó al personal para realizar cursos de LSA y solicitar ayuda para resolverla. En estos casos, son de mucha ayuda los alumnos con resto auditivo, que en muchas ocasiones hacen de intérpretes; en el 4º grado colabora un compañerito oyente que tiene un hermano sordo y maneja con mucha fluidez la LSA.

Con respecto a los niños con mielomelingocele, uno de ellos usa un aparato que lo ayuda a caminar (andador terapéutico) y, debido a la cantidad de alumnos en la escuela, a la hora del recreo se hace difícil su circulación, aunque sus compañeros colaboran mucho para que pueda participar de los juegos sin problemas. En el otro caso, la atención más importante a la diversidad es respetar las necesidades de cambio de pañal por la falta de control de esfínteres, a pesar de que el edificio no tiene un espacio disponible para ello, ya que nunca se había pensado en esa necesidad. En cuanto a lo pedagógico, los dos niños trabajan al ritmo de sus compañeros, aunque se deben hacer adaptaciones en la hora de Educación Física o en los paseos que impliquen caminatas.

Cambios en la cultura institucional

El panorama de nuestra escuela se modificó, desde el año 2002, con el correr del tiempo, ya que fue un proceso en el que las puertas se abrieron a la diversidad, a pesar de los escollos en la tarea diaria, a pesar de la falta de preparación de los docentes de escuela común, a pesar de las incertidumbres.

La lengua de señas fue un dispositivo de cambios en la institución. Cada mañana, en la ceremonia de la Bandera, junto a la maestra de turno se encuentra la maestra intérprete, quien, por medio de la lengua de señas, comunica a los alumnos las novedades. Las maestras comunes se han interesado por aprender y usar la nueva lengua para saludar a toda la escuela. Asimismo, tanto en la hora de clases como en los recreos, es posible observar el intercambio gestual entre alumnos sordos y oyentes.

Los docentes, a partir de ese momento, tuvimos que aprender a saludar en LSA, el izamiento de la insignia patria se acompaña entonando aurora y también con LSA; y el sonido de la máquina Perkins pasó a formar parte de los sonidos escolares.

Nuestra escuela, centenaria, se caracterizó por un fuerte arraigo en las tradiciones, sin siquiera pensar en la posibilidad de un cambio de tipo pedagógico. Muchos fueron los momentos de cuestionamientos, de preguntas sin respuestas, con la aparición de la discapacidad en la escuela común. ¿Por qué nosotros? ¿Por qué esta escuela? ¿Estamos preparados? ¿Qué van a decir los padres?

Conclusión

La integración de los niños ciegos en la escuela común no es un hecho natural, sino que implica una problemática compleja que se debe transitar en nuestra sociedad. Incluir las diferencias en los ámbitos educativos hace a la recuperación de los derechos de los niños y adolescentes en una sociedad que valora su futuro. El esfuerzo en el proceso de aprendizaje que debe hacer el niño discapacitado es mayor que el que realiza el resto de sus compañeros. Sólo si llega a conocer su hábitat, el niño tendrá confianza en sí mismo para poder vivir en un mundo del cual sea partícipe.

Por desconocimiento, durante años ha habido resistencia de las instituciones educativas a abrir el espacio de sus aulas para incluir.

Trabajar desde la diversidad no es una especialidad sino que implica la construcción de humanidad. La integración, como estrategia para la inclusión, depende de pequeños actos que tienen lugar en lo cotidiano. En el acto de confiar en el otro, ese otro construye confianza en sí mismo. Sin

confianza hay un presente precario. En cambio, cuando el sentido que podemos construir se encuentra con otros sentidos en una trama simbólica, somos partícipes de la construcción de sentidos compartidos. Sentidos que nos ayuden, en un contexto cambiante y poco hospitalario como el de nuestra sociedad, a poder pensarnos y vernos con el otro, aquí y ahora, pero también en otros lugares posibles y en otros tiempos, sobre todo, futuros.

La experiencia de inclusión de niños con discapacidades sensoriales (ciegos, sordos) y discapacidades motoras es muy compleja y genera en los actores sociales de la escuela un desafío permanente para llevar a cabo con éxito la tarea.

Esta nueva experiencia se suma a una variedad de complicaciones, propias de la escuela común, como es atender la diversidad de los niños respetando el tiempo y el modo de aprender de los alumnos comunes.

En esta experiencia priorizamos la formación, la información y el trabajo compartido con los docentes de la escuela especial, quienes están un paso adelante de los docentes de la escuela común en cuanto a la formación y el trabajo con la discapacidad.

No es una tarea sencilla y por ahora requiere un trabajo “extra”. Tal vez, necesitamos estar muy atentos hasta que empiece a ser parte de la tarea diaria, ya que lo que no se conoce genera incertidumbre y desconfianza, y puede provocar el desaliento a continuar con la experiencia. Necesitamos reuniones de trabajo, de estudio, de intercambio, de evaluación de lo que se está haciendo. Al comienzo del año, es indispensable el encuentro del equipo de apoyo y las maestras de la escuela común. Se acuerda la modalidad de trabajo que se va a iniciar o a continuar, según sea cada caso. Todas las semanas, las maestras integradoras hacen circular un cuadernito de novedades, en el que se intercambian inquietudes; y, al finalizar cada trimestre, el equipo completo se reúne para realizar la evaluación correspondiente.

Al comienzo, el trabajo estuvo plagado de inseguridades, y es el quehacer diario la instancia en que se van revisando las acciones que ponen en juego el “saber hacer” del maestro.

Son muchos los obstáculos que nos quedan por saltar, pero contar con políticas educativas que apoyan nuestras prácticas nos brinda mayor seguridad y se fortalecen las acciones planificadas.

Bibliografía

- Ainscow, Mel (1994): *Necesidades especiales en el aula*, Madrid, Narcea.
- Borsani, María José (2003): *Adecuaciones curriculares del tiempo y del espacio escolar. Organización institucional y NEE*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Corvalán de Mezzano, Alicia N. y María E. Leone (2006): “Las instituciones: entre lo líquido y lo sólido”, en Triolo Moya, Felipa y María F. Giordano (comps.), *La cultura actual. Su impacto en distintos campos disciplinares*, San Luis, Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE)-Universidad Nacional de San Luis, pp. 33-39.
- Divito, María Isabel y María Fernanda Pahud (2004): *Las prácticas docentes en educación especial*, San Luis, LAE.
- Fernández, Lidia (1994): *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.
- Luz, María Angélica (1997): *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós.

Ministerio de Cultura y Educación (1999): *El aprendizaje en alumnos con NEE. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*.

Asumir la diversidad en la escuela, no es tarea fácil (San Luis)

Instituciones educativas participantes:

Escuela de enseñanza primaria Nº 5 Bartolomé Mitre y Centro Educativo Nº 21 Puerta de Cuyo, Servicio Nº 10 Jean Piaget

Responsables:

Equipo directivo, docentes de las escuelas comunes y especiales participantes, equipo técnico y docentes Integradoras de la escuela especial.

Construyendo ciudadanía: inclusión en el Nivel Medio de alumnos con discapacidad visual

Escuela Especial N° 2075 Dr. Edgardo Manzitti
Santa Fe, Santa Fe

Surgimiento

Con el relato de la experiencia que presentamos a continuación pretendemos comunicar un proceso de cambio generado en la Escuela Especial para Niños y Adolescentes con Discapacidad Visual de gestión pública de la ciudad de Santa Fe; experiencia que lleva cuatro años de aplicación e involucra a supervisores, equipo directivo y psicopedagógico, docentes de educación especial, docentes de escuelas secundarias y docentes de la Universidad Nacional del Litoral. Esta propuesta institucional propone atender la trayectoria educativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad visual que cursan el Nivel Secundario, y dio origen a una necesaria reorganización de la escuela especial para la construcción de un proyecto que no sólo atienda a los alumnos, sino que además se constituya en un proceso de intercambio con las escuelas medias.

Esta descripción presenta las características del contexto en el cual surge la experiencia, los fundamentos normativos en los cuales se sustenta, los objetivos, el desarrollo, las estrategias, los aspectos positivos y negativos. Finalmente, se incorpora una conclusión que nos conduce a seguir pensando nuevas y permanentes reformulaciones de la tarea pedagógica.

La historia, desde sus inicios, ha sido la siguiente:

2006: Comienzo de la experiencia con una alumna que cursaba 1º año de Polimodal como prueba piloto.

2007: Implementación del Centro de Apoyo y Recursos. Se visualizan las dificultades de aprendizaje en las Áreas Matemática y Físico-Química, en las cuales las barreras se refieren a las adecuaciones de acceso a los contenidos.

Firma de un acuerdo con la escuela técnica vecina en el que se aprueba el proyecto interinstitucional por medio del cual se asignan horas de Matemática y Físico-Química para el trabajo de apoyo al alumno en la escuela especial.

Definición de la Modalidad de acompañamiento de la trayectoria escolar por parte de la Escuela Especial en las instituciones a las que concurren los alumnos. Reestructuración en la escolaridad primaria de la Modalidad de Maestro Integrador, sostenido en la sala por un profesor con función tutorial.

2008: Realización de talleres con profesores de Matemática de las escuelas comunes para la elaboración conjunta de estrategias de enseñanza. Producción de material escrito sobre adecuaciones curriculares en el Área de Matemática.

2009: Incorporación de profesores y estudiantes de la Carrera del Profesorado de Matemática de la Universidad Nacional del Litoral por medio del Proyecto de Voluntariado Universitario: Apoyo al trabajo personalizado en el Área de Matemática a alumnos ciegos y disminuidos visuales integrados en escuelas secundarias.

El siguiente cuadro muestra el aumento de la matrícula de alumnos que se incorporaron a la propuesta educativa:

Presentación y contextualización de la experiencia

Hasta 2006, la Escuela Especial N° 2075 Dr. Edgardo Manzitti llevaba adelante proyectos de integración escolar con escuelas de los niveles Inicial y Primario. Sólo a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación en 1993, la EGB completa se consideró obligatoria. Cuando los alumnos culminaban el nivel primario, egresaban de la escuela especial y quedaba como responsabilidad de las familias procurar en forma particular los recursos humanos y materiales necesarios para poder asegurarles la continuidad en la escolaridad del Nivel Polimodal.

Normativa

Las instituciones educativas constituimos la herramienta del Estado Nacional para garantizar el derecho de los niños y los jóvenes a la educación, por lo que el análisis e interpretación de las normas requiere de un ejercicio permanente. Implementar las propuestas pedagógicas que sostengan dicho derecho es una responsabilidad ética del colectivo docente.

La Constitución Nacional sanciona, en su Artículo 14, el derecho de enseñar y aprender, que es consolidado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que contiene artículos específicos relativos al derecho a la educación.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Asimismo, menciona que la obligatoriedad escolar se extiende desde los cinco años hasta la finalización del Nivel Secundario. Y define, a su vez, las modalidades del sistema educativo y establece que la Educación Especial es la modalidad destinada a asegurar el derecho a la educación en todos los niveles y modalidades de las personas con discapacidades temporales o permanentes. Postula que se debe garantizar la integración educativa de los alumnos y alumnas con discapacidades en todos los niveles y modalidades de acuerdo con las posibilidades de cada persona (Art. 42.).

Si bien la escuela Manzitti es definida como Escuela Especial Primaria, se aborda la situación de los alumnos que cursan el Nivel Secundario al tomar la Convención sobre los Derechos del Niño, que especifica que: “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad”.

Este marco normativo favoreció la toma de conciencia del desafío para dicha escuela, ya que hasta ese momento los adolescentes y jóvenes con discapacidad no estaban contemplados en la estructura organizativa y no existía en la región otra institución educativa que garantizara el cumplimiento de los derechos sancionados.

Largas discusiones se suscitaron en el interior del equipo docente en relación con las posibilidades reales de intervenir en un nivel desconocido y para el cual la formación docente actual no prepara.

La escuela reconoció esta situación como un problema de envergadura y comenzó a trabajar en la búsqueda de una alternativa institucional para dar respuesta a esta problemática. En este sentido, dicha respuesta se fue construyendo con la participación de los docentes y directivos que habían tenido a su cargo a los alumnos del 3° Ciclo de la EGB.

La propuesta se focalizó en los alumnos con ceguera y/o con baja visión, tanto de la ciudad como del interior de la provincia, que cursaban el nivel medio.

Las expectativas se centraron en que el alumno participara activamente de la dinámica escolar posibilitándole instrumentos y estrategias para que lograran competencias y habilidades que les permitan apropiarse de los aprendizajes de las disciplinas de la forma más autónoma posible.

Objetivos

El propósito es la inclusión y mayor participación ciudadana de los alumnos con discapacidad visual que transitan el nivel medio, lo que implica promover más y mejores aprendizajes.

Los ejes de la experiencia se centran en:

- La democratización del gobierno escolar con la instauración de los espacios simbólicos y materiales para la toma de decisiones que afectan la vida institucional en forma colectiva. El encuentro con el otro para la reflexión, la escucha, el debate, la autocrítica, la construcción conjunta de acuerdos, partiendo de la consideración de que el docente hace la escuela, que puede pensar, que puede revertir rumbos, que puede encontrar sentido en la tarea y construir conocimiento. Los espacios instaurados –tales como los plenarios, el trabajo entre pares, las reuniones por áreas, los talleres con docentes de las escuelas en las que están integrados los alumnos– abren la posibilidad de objetivar lo que se va haciendo.
- La centralidad pedagógica de la escuela especial como modalidad que atraviesa el sistema común para definir sistemas de apoyo.
- La reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas. La tarea pedagógica está atravesada por decisiones “previas”, decisiones durante el trabajo y, fundamentalmente, de las decisiones que se van tomando después de este trabajo. Las prácticas pedagógicas son concebidas como prácticas sociales, históricas, políticas e ideológicas.
- La evaluación y autoevaluación como instrumentos para obtener información que permita redimensionar decisiones tomadas en torno a los apoyos seleccionados, implementados y puestos a disposición de los alumnos, que atiendan a superar las barreras al aprendizaje.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta metodológica se basa en dos líneas de acción

Focalizada en los procesos de integración escolar: Como estrategia de inclusión, la condición fundamental está dada por el trabajo en redes interinstitucionales. A partir de estas se configuran modos de identificar las barreras al aprendizaje, de definir y aplicar estrategias de enseñanza, como así también de evaluar los procesos de integración.

Como metodología se generan –junto con directivos, equipos psicopedagógicos y docentes de las instituciones– espacios de reflexión, intercambio y debate que posibiliten la construcción de aprendizajes acerca de la inclusión educativa. Se ponen en cuestión las concepciones de los docentes sobre la discapacidad que orientan la aplicación del currículo. En esta misma línea de trabajo, se busca promover el reconocimiento de las potencialidades para el desarrollo pleno de las competencias en todos los alumnos. Estos espacios permiten ir hacia un proceso de construcción de otra mirada acerca del lugar que tiene la escuela en la vida de los sujetos.

Desde la firma de un convenio marco para la integración escolar, las instituciones, orientadas por el principio del derecho a la educación, asumen el compromiso de sostener la trayectoria

educativa obligatoria y adoptan las medidas que contribuyan al desarrollo integral del alumno con discapacidad.

		NIVEL SECUNDARIO				
<i>Ley Federal de Educación</i>		<i>Implementación de la Ley de Educación</i>				
		<i>Nacional</i>				
2006		2007	2008	2009	2010	
<i>Alumnos en 3 8° y 9° (EGB)</i>						
<i>Ciclo Básico</i>		5	6	4	6	
<i>Alumnos en 1 Polimodal</i>						
<i>Ciclo</i>		2	3	5	5	
<i>Orientado</i>						
<i>Finalización del Nivel</i>			1	2		

Focalizada en el apoyo al alumno: Desde un espacio denominado Centro de Apoyo y Recursos, que la escuela especial ofrece para que los alumnos superen las barreras que encuentran en el acceso a los aprendizajes curriculares en la escuela común debido a su condición de personas con discapacidad visual (ligadas a aspectos contextuales, metodológicos, vinculares, etcétera).

Se brindan a alumnos, docentes y padres, orientaciones, estrategias, recursos materiales y simbólicos para el logro de los objetivos.

El alumno, protagonista de su aprendizaje, plantea las dificultades que encuentra para la comprensión de los contenidos y, por propia decisión, puede concurrir a la escuela especial cuando reconoce situaciones que no puede resolver. La comunicación con el docente es una herramienta relevante en este proceso y se puede realizar a través de distintos medios (teléfono, correo electrónico, etcétera).

La participación activa de los alumnos es posibilitada y orientada por los docentes, y en ella se valorizan la reflexión, la revisión de los errores y la construcción de nuevos aprendizajes. Asimismo, se instituyen espacios de diálogo para la autoevaluación del alumno y de los docentes en forma conjunta, lo que permite construir otros modos de llevar adelante la tarea.

Se promueve la solidaridad mediante información que es compartida, puesto que los recursos tiflotecnológicos (software, libros, referencias sobre links de utilidad, etcétera) no se encuentran en el mercado local. También se reciben donaciones de libros, CD, esquemas, gráficos, mapas, etcétera, para la biblioteca de la escuela.

Características generales de la experiencia

Alicia de Alba define currículo como:

... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos así como dimensiones generales particulares que interactúan en el devenir de lo curricular en las instituciones sociales educativas (tomado de Caruso y Dussel, 1996: 82).

Aspectos facilitadores y obstaculizadores

Aspectos facilitadores

La experiencia lleva cuatro años de implementación. Se incorporaron docentes de las disciplinas en la que los alumnos evidencian mayores dificultades para el acceso a los contenidos (Matemática y Físico-Química). Esto permite un trabajo coordinado con los docentes de educación especial para la búsqueda de adecuaciones específicas a la discapacidad que son sumamente relevantes ya que los contenidos se complejizan a medida que avanza su escolaridad.

Si bien en la provincia de Santa Fe no existe la figura del Docente Tutor en Educación Especial, se asignaron tres horas a un docente de la escuela especial para que cumpliera esta función y acompañara el proceso de escolarización de los alumnos en las escuelas de Nivel Medio.

También fue aprobado el Proyecto de Voluntariado de la Universidad Nacional del Litoral en el Profesorado de Matemática. De acuerdo con él, los alumnos de 4º año que cursan la cátedra Didáctica de las Matemáticas apoyan al docente de la escuela especial en los contenidos del Área, y a los docentes de la escuela común observando y sugiriendo estrategias de acuerdo con la experiencia observada y desarrollada en la escuela especial.

Se promovió la reestructuración de los recursos humanos dentro de la institución para asignar docentes que trabajaran en el Nivel Primario, para lo cual sus funciones fueron replanteadas, y se realizó un corrimiento: de ser guía y formador de ciertas acciones para la adquisición de los aprendizajes, pasaron a constituirse en referentes que construyen, junto con sus alumnos, modos de transferencia e intercambio fundados en la lógica de funcionamiento que el mismo proyecto tiene. Esto es posible porque conocen el recorrido que los alumnos hicieron respecto de sus experiencias de aprendizaje.

Para ello se comenzó con la capacitación docente en contenidos del Nivel para diseñar y acompañar los apoyos específicos.

Aspectos obstaculizadores

Hubo dificultades para generar espacios de intercambio con los profesores de las escuelas medias para sostener y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En muchos casos, la apertura de estos espacios está supeditada a los equipos de conducción de cada institución. Se entiende que habilitarlos favorecería los apoyos necesarios, ya que el docente podría intercambiar dudas, inquietudes, estrategias de enseñanza, entre otras ventajas.

También constituyó un obstáculo la ausencia de instancias de articulación entre el Nivel Medio y la Modalidad Educación Especial. Asimismo, las capacitaciones para docentes del Nivel Medio propuestas por el Ministerio no contemplan la convocatoria a los docentes de la Escuela Especial que se encuentran desempeñando su función con alumnos que cursan dicho Nivel.

La formación docente de la especialidad está dirigida al trabajo en Nivel Inicial, Primario y de Adultos, pero entendemos igual de necesaria la capacitación en el Nivel Medio, dada la complejidad de los recursos específicos necesarios. El sistema de suplencias por escalafón no contempla la capacitación en este Nivel para cubrir reemplazos de los docentes a cargo del Centro de Apoyo y Recursos, ni de los que acompañan los procesos de integración en las escuelas medias.

Cambios en la cultura institucional

Durante el proceso de la experiencia se evidenció la innovación surgida a partir de la identificación de una problemática vinculada con el derecho a la educación de los alumnos de la institución. Dicha experiencia se sostiene por el compromiso que tienen los docentes con ella.

El trabajo en este Nivel implica capacitarse no sólo en los contenidos de las disciplinas, sino también en lo relativo a las subjetividades de los adolescentes.

La subjetividad es un concepto relacional que va cambiando con el contexto histórico. Es situacional, por lo que es necesario prestar atención en los distintos contextos en los que se expresa la condición juvenil como posición dinámica, cambiante, laberíntica, fruto de la interacción social y de los signos que en ella se producen. El docente debe poder mirar primero al joven para luego ver al alumno. Es decir, conocer los procesos de subjetivación de los jóvenes, las formas en las que se apropián de los ideales, símbolos, significaciones de la sociedad en la que viven, las maneras en que las interiorizan e incorporan a la dinámica escolar para intervenir a partir de propuestas pedagógicas que se sostengan también en los procesos de transmisión de la cultura.

La implementación de nuevas prácticas escolares no se realiza sin un proceso de cambio de valores y representaciones. [...] alterar los valores presentes en la lógica escolar significa desacomodar ciertas tradiciones a las cuales estamos acostumbrados (Skliar, 1997, en Lino Gomes, 2000).

La escuela se encuentra hoy en el cruce de diversos mundos: familiar, profesional, afectivo, cultural, [...] debe estar atenta a las diferentes culturas, a los procesos de cambio histórico, a las nuevas realidades de simbolización en curso, presentes en la vida, en la historia de los sujetos de la educación. Esa realidad exige de nosotros [...] no sólo un cambio de prácticas y valores, sino también un perfeccionamiento de la mirada (Lino Gomes, 2000).

Esa mirada es la que da lugar a romper estructuras, flexibilizar espacios y tiempos de los participantes para dar respuesta a este proyecto institucional. La confianza en los docentes que lo llevaron a cabo y la búsqueda conjunta de recursos permitieron solucionar los problemas que se suscitaban.

Las redes se fueron intensificando y el trabajo interinstitucional se fortaleció con el hallazgo de nuevos modos de generar propuestas educativas para los adolescentes y jóvenes, quienes respondieron satisfactoriamente al logro de los objetivos planteados.

Conclusión

Entendemos que la experiencia ha demostrado dar respuesta a un vacío educativo que se presentaba en el Nivel Secundario para los alumnos con discapacidad visual. También nos demuestra que los docentes podemos generar propuestas innovadoras cuando encontramos sentido a la tarea y reconocemos las posibilidades del sujeto destinatario de nuestras prácticas, cuando pensamos el cambio como inherente a la tarea educativa.

Consideramos que esta experiencia se podría ajustar e implementar en las escuelas secundarias de educación común con alumnos con problemas de aprendizaje. Advertimos cómo estos estudiantes aprenden a vincularse con su propio proceso de aprendizaje y a tomar decisiones para superar las dificultades cuando saben que están orientados y sostenidos por un proyecto que los involucra y los considera jóvenes capaces y responsables. En esto ya hay un camino recorrido y muchas instituciones que están trabajando, aunque, reconocemos, los procesos tienen sus propios tiempos para la adhesión y la acción. No obstante, habla de un espíritu común que anima la acción, guiado por la convicción del significado de la inclusión.

La inclusión educativa es una responsabilidad que debemos asumir conjuntamente las instituciones educativas y los estamentos que definen las políticas. Entendemos que el proceso iniciado es una construcción colectiva que requiere de otros tiempos y espacios para la interacción entre los involucrados en el trabajo con los alumnos con discapacidad que ya están cursando el nivel. También entendemos que se debe promover la articulación entre los niveles y las modalidades para que cada docente se involucre con la tarea de educar a todos, más allá de sus condiciones personales, lo que implica generar rupturas con las tradiciones educativas sostenidas desde una concepción homogeneizadora.

Pensamos que el trabajo en el Nivel Superior, desde la formación docente, es aún una tarea pendiente. Se entiende dicha tarea como el lugar para habilitar la discusión acerca de la concepción sustentada sobre la discapacidad y cómo esta define el currículo.

Si bien reconocemos que las normativas abren un nuevo camino, y que nos encontramos en un proceso de cambio de culturas institucionales en relación con el acceso a la educación de las personas con discapacidad, se visualizan las dificultades del sistema para dar respuestas concretas y acordes con las necesidades que se presentan en el cotidiano de las instituciones. Aquí hacemos referencia a arbitrar los medios para generar recursos humanos y materiales.

También sostenemos que será necesario crear otros dispositivos, que promuevan la inclusión educativa como un bien para esta sociedad, para la integración escolar de adolescentes y jóvenes con discapacidad en el Nivel Secundario. El Nivel Medio presenta una dinámica propia y educa sujetos con una subjetividad inherente a la etapa de la vida por la que estos transitan, atravesados por los procesos históricos y sociales. Estos sujetos a los que acompañamos en sus trayectorias educativas hasta la finalización del Nivel Secundario, en su mayoría, han ingresado a la institución desde etapas muy tempranas.

Nuestra tarea es “crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás, con el mundo” (Meirieu, 1996).

Bibliografía

Ley Nº 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

Caruso, Marcelo e Inés Dussel (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

Lino Gomes, Nilma (2000): “La formación ética como práctica de la libertad”, en *Códigos para la ciudadanía*, Buenos Aires, Santillana.

Meirieu, Philippe (1996): *Frankestein educador*, Barcelona, Laertes.

Construyendo ciudadanía: Inclusión de alumnos con discapacidad visual en el nivel medio (Santa Fe)

Instituciones educativas participantes:

Escuela Especial Nº 2075 Dr. Edgardo Manzitti.

Responsables:

Equipo directivo, equipo técnico y docentes.

Todos juntos caminamos hacia la inclusión

Escuela Especial Dr. Julio B. de Quirós y Fundación para las Américas

Banda del Río Salí y San Miguel de Tucumán, Tucumán

Surgimiento y contextualización

El proyecto institucional que aquí se presenta surge inicialmente con la denominación “Taller Gastronómico”, y se fortalece por la articulación con el programa provincial “Complemento Nutricional”, otorgado por el Ministerio de Desarrollo Social. Este programa consiste en la distribución diaria de una ración alimentaria para los alumnos, que garantiza una dieta equilibrada de alto contenido proteico indicada por nutricionistas del Ministerio. El equipo interdisciplinario consideró que la configuración práctica de apoyo más ajustada a los objetivos pedagógicos que persigue el establecimiento era implementar que los alumnos del Taller Gastronómico elaborasen comidas simples usando los fondos transferidos. Con esto se lograba el mayor aprovechamiento de los recursos y se mejoraba la calidad y el rendimiento de los alimentos. De esta forma, los recursos económicos se constituyeron en una herramienta de apoyo al quehacer pedagógico de la Modalidad Educación Especial.

La Escuela Especial Dr. Julio Bernaldo de Quirós se encuentra emplazada en la ciudad Banda del Río Salí, Departamento Cruz Alta, Provincia de Tucumán. Esta ciudad es cabecera departamental y se erige como una continuación de la aglomeración urbana del Gran San Miguel de Tucumán. Creció desorganizadamente a la vera del río homónimo y se caracteriza por tener una población de alta vulnerabilidad social, de la que proviene un gran porcentaje de la población escolar.

Nuestra institución pertenece a la Modalidad Educación Especial y actúa como configuración de apoyo del sistema educativo asegurando el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Está conformada por personal directivo, profesores de Educación Especial, equipos técnicos y docentes de Tecnología, Música y Educación Física.

La mayor parte de la población escolar está representada por alumnos con discapacidad intelectual. La escuela posee una matrícula total de 120 alumnos, que se distribuyen en dos turnos de acuerdo con sus edades cronológicas, y cuenta con los servicios de Integración Escolar, Educación Inicial, Educación Primaria Especial y Educación Integral Secundaria Especial.

Nuestro equipo interdisciplinario cuenta en la actualidad con el apoyo y confianza de los padres, aunque esta actitud no estuvo presente siempre, sino que se logró a través de un trabajo arduo y continuo en el que se implementaron como configuraciones prácticas de apoyo talleres, charlas, espacios de escucha y atención.

El objetivo de la escuela es preparar a los alumnos ofreciéndoles las herramientas y los conocimientos necesarios para la construcción de su propio proyecto de vida. Cuenta con el Servicio de Educación Integral Secundaria Especial, que ofrece talleres de fabricación de trapos de piso y rústicos en telar, fabricación de bolsas de polietileno, fabricación de alpargatas (en ejecución) y taller de actividades de la vida doméstica, del que se desprenden jardinería, costura, huerta y gastronomía. Estos se sustentan en las propuestas de la educación técnica, con una estructura organizativa en talleres

integrales. Sus líneas de acción tienen como eje la formación ciudadana, el trabajo y la educación para la salud, tal como lo establece el proyecto “Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Normativa

La Constitución Nacional, en su Artículo 14, establece el derecho a enseñar y aprender. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 expresa, en su Artículo 11: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas que aseguren condiciones de igualdad y respete las diferencias entre las personas”. También garantiza el desarrollo de capacidades y oportunidades de estudios necesarios en la educación a lo largo de toda la vida.

El accionar institucional está basado en el principio de inclusión educativa planteado en estas leyes y en los postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Objetivos

El objetivo fundamental planteado desde la escuela de Educación Especial fue **la inclusión social de los alumnos**. Hablar de inclusión significa identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos del aprendizaje y hallar la mejor manera de eliminarlos, utilizar estrategias para que diferentes situaciones sociales cambien de posicionamiento y situación, es decir, puedan ser superadas.

Este compromiso también fue asumido por la Fundación para las Américas, lo cual dio lugar a la participación comprometida de todos los actores.

Desarrollo de la experiencia

Esta configuración práctica de apoyo se constituyó como acción pionera y dio paso a la posibilidad de incluirnos en el Programa Nacional “Educación Solidaria”, a cuyas líneas de acción respondíamos. Las líneas de dicho programa propiciaron la generación de nuevas configuraciones prácticas de apoyo ya que los alumnos del Taller de Gastronomía no sólo aprendieron a cocinar, sino que, al implementarse la elaboración en dicho taller de los alimentos para todos los alumnos del establecimiento, pudieron solidarizarse con el resto de la matrícula de la escuela. Esto significó que la estrategia educativa se transformara en una experiencia de aprendizaje-servicio.

La nueva situación requirió ampliar el espectro de recetas, entre las que se incluyeron comidas típicas, dietas individuales por prescripción médica y sencillos catering para acontecimientos especiales (tortas, tartas, etcétera).

La experiencia hizo evidente el deseo de aprender de los alumnos y les posibilitó la sistematización de nuevos aprendizajes; entre ellos, la adquisición de hábitos de trabajo, una actitud de resistencia a la fatiga y un evidente entusiasmo por asistir con regularidad a las clases.

Esos logros comprometieron al equipo interdisciplinario de la institución en el diseño de nuevos horizontes que favorecieran un mejor nivel de formación integral de las alumnas. Este desafío se constituyó en una preocupación constante para la institución. Para darle respuesta, y con la intención de dar cumplimiento a los objetivos de inclusión planteados por la Ley de Educación Nacional, se estableció contacto con una institución perteneciente a la Modalidad Educación Permanente para Jóvenes y Adultos: la Fundación para las Américas. Ubicada en el radio Capital, esta institución

otorga capacitación a jóvenes y adultos por medio del dictado de carreras cortas con rápida salida laboral. En la comunidad, dicha fundación logró reconocimiento por su propuesta educativa, adecuada a la demanda en el rubro gastronómico.

Esta interacción resultó en una configuración práctica de apoyo que permitió trascender las fronteras del aula y proyectar la escuela especial hacia la comunidad. Posibilitó también un espacio de crecimiento, una fuente de aprendizaje y la interacción de los alumnos con discapacidad con grupos de jóvenes de edades cronológicas semejantes que compartían espacios e intereses comunes en un mismo ambiente de trabajo.

En el marco de esta acción interinstitucional se definió otra configuración práctica de apoyo: el trabajo en pareja pedagógica (docente de educación común-docente de educación especial), la cual requirió de un acuerdo en la programación de objetivos y acciones.

Configuraciones para acceder al currículo

Para que el grupo de alumnos que integran el Taller de Gastronomía de la escuela de Educación Especial pudieran acceder a los contenidos impartidos fueron necesarias configuraciones de apoyo a nivel curricular. Se utilizaron estrategias y recursos educativos específicos para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos en el currículo. Nos referimos a modificaciones de interacción, de individualización de contenidos y de flexibilización en relación con el uso del tiempo y espacio.

Con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas complejas derivadas de discapacidad se trabajó con un plan con programación asistida. Estos alumnos fueron incluidos, de acuerdo con sus posibilidades, en diferentes fases de la tarea.

Cambios en la cultura institucional

No hay dudas de que el trabajo en conjunto generó cambios en las culturas de ambas instituciones, entre ellos, se pueden destacar los siguientes:

En la Escuela Quirós, la organización se flexibilizó para convertirse en facilitadora de espacios, tiempos y recursos. Propició interacciones entre docentes, directivos, padres y otras instituciones. Fundamentalmente, se descubrieron las posibilidades de las alumnas con discapacidad. Se podría decir que estamos en el inicio del cambio de una postura proteccionista, tutelar, propia del anterior paradigma de la educación especial, a una actitud realmente inclusiva, coherente con lo señalado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En la fundación, el equipo directivo y docente demostró apertura y una actitud positiva frente a la propuesta. Esta actitud se manifestó, entre otras cuestiones, en la cesión de espacios físicos, la adecuación de horarios de clases y la disponibilidad de tiempos de los docentes. El equipo interdisciplinario de la escuela de Educación Especial otorgó un gran valor a esta actitud, sin dejar de ver que inicialmente la fundación se sumó al proyecto desde una postura solidaria y proteccionista con la “escuelita especial de la Banda del Río Salí”. Puesta en marcha la experiencia, la actitud del personal de la institución de adultos se modificó sustancialmente, ya que pudieron observar las capacidades y competencias sociales de los alumnos con discapacidad.

Modificaciones en las percepciones y prácticas de los actores implicados

Las alumnas de la escuela, por su parte, lograron mayor independencia personal y social, reforzaron sus hábitos de higiene, se incluyeron en un ámbito diferente al escolar y transfirieron los aprendizajes adquiridos a su vida cotidiana y familiar. La experiencia promovió actitudes manifiestas de entusiasmo e interés, elevó su autoestima y les permitió descubrir, innovar y generalizar los aprendizajes. Las alumnas no sólo manifestaron su agrado a través de la palabra, sino que también –por vía de la expresión gestual y corporal– dieron cuenta de la satisfacción que les generaba participar de la experiencia.

Los alumnos de la fundación, en cuanto jóvenes, se erigieron en modelos o arquetipos en relación con las manifestaciones conductuales y actitudes laborales. Esta tarea se desarrolló de manera natural y espontánea durante las situaciones de trabajo, puesto que pudieron descubrir las capacidades de las alumnas de la escuela especial.

En los alumnos de ambas instituciones, se posibilitó la socialización y la aceptación de las diferencias mediante la adopción de actitudes y la visibilización de similitudes de intereses conjuntos, todo lo cual favoreció notablemente el vínculo entre ellos.

En las docentes de la Escuela Quirós, permitió generar un espacio nuevo para enseñar a los alumnos, un espacio más para seguir incluyéndolos en la sociedad y darles nuevas oportunidades. Sirvió también para cuestionar prejuicios acerca de la relación entre género y ocupación, ya que, al socializarse el proyecto en la comunidad educativa, los varones, que inicialmente no participaban de la experiencia, quisieron ser incluidos. Esto, que no había sido pensado desde un principio, producto de una matrícula escolar mayoritariamente femenina, implicó un proceso de retroalimentación permanente en la acción interdisciplinaria.

En los docentes de la fundación, se realizó el trabajo en pareja pedagógica (docente de educación común-docente de educación especial). La profesora de adultos se consustanció con las acciones y objetivos del proyecto. Demostró interés en realizar los ajustes razonables para impartir los contenidos y las actividades que habrían de desarrollar los alumnos con discapacidad. Asumió con responsabilidad las distintas acciones, lo que posibilitó el cumplimiento de las tareas en los tiempos previstos; modificó sus prejuicios acerca de la discapacidad y se enriqueció con una experiencia diferente.

Los padres de la Escuela Quirós, en el momento de plantear la puesta en marcha del proyecto, las familias no mostraron una actitud colaborativa y presentaron actitudes resistentes que se materializaron en los siguientes planteos: dificultad de traslado de las alumnas a otra institución, costo del boleto para quienes no disponían de pase libre y desconfianza de los objetivos que se proponían. Estos obstáculos fueron trabajados por el equipo interdisciplinario mediante reuniones informativas y talleres de reflexión con los padres, que permitieron despejar las dudas y los miedos que la nueva experiencia generaba. Poco a poco, las familias se fueron integrando y se comprometieron en el desarrollo del proyecto, valoraron los deseos e intereses de sus hijos y el significado que tiene para ellos la independencia personal y social. Así, el cambio de actitudes fue evidente.

A modo de conclusión

La propuesta y puesta en marcha del proyecto fue satisfactoria. Se cumplieron dos grandes premisas: por un lado, se propició la educación integral apostando a que los jóvenes ejercieran sus derechos y obligaciones como ciudadanos activos; por otro, se ofreció una trayectoria educativa articulada con otra modalidad del sistema educativo con el propósito de cumplir con la educación obligatoria establecida en la Ley de Educación Nacional.

Durante el período lectivo 2011 se tenía previsto incorporar al proyecto a jóvenes del sexo masculino, acrecentar el número de participantes, ampliar el espectro de recetas, incluir experiencias en comercios relacionados con el rubro gastronómico (restaurantes, panaderías, etcétera).

Por otra parte, se considera que el grupo de alumnas participantes se encuentra en condiciones para realizar prácticas y pasantías laborales en espacios reales de trabajo. Se proyecta que el Centro de Adultos certifique las competencias adquiridas por los participantes. En cuanto a los alumnos con necesidades educativas complejas derivadas de discapacidad, se tiene conocimiento de que la Modalidad Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia se encuentra abocada a elaborar las certificaciones que acrediten las competencias adquiridas.

La experiencia no sólo pretende evaluar los conocimientos, sino también el progreso que cada joven con discapacidad alcanzó desde lo personal y social. La tarea educativa debe continuar reorientando y fortaleciendo la articulación con otras modalidades del sistema educativo. Debe fomentar nuevos ámbitos de inclusión y participación que promuevan la aceptación de la diversidad. Debe promover, además, el diseño de otras configuraciones de apoyo que amplíen espacios para la construcción de redes.

Una reflexión final

Llevar a cabo esta experiencia no sólo significó cumplir con la legislación vigente, responder a los nuevos paradigmas educativos y posibilitar la trayectoria educativa más ajustada a las posibilidades del alumno, sino que también significó ver cumplido el objetivo fundamental que la Educación Especial propone desde otrora: la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad.

Para finalizar, nos gustaría agradecer a los padres por confiar en nosotros, a los alumnos por su entusiasmo, al equipo directivo y a las compañeras de trabajo por su apoyo, al presidente de la fundación por su apertura y solidaridad, a la profesora de Gastronomía de la fundación, por su tiempo y dedicación. También a los Ministerios de Educación de la Provincia y de la Nación, a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y a la Fundación MAPFRE por brindarnos un espacio para poder compartir nuestra experiencia.

Bibliografía

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Organización de las Naciones Unidas, 1948.

Convención sobre los Derechos del Niño, Organización de las Naciones Unidas, 1989.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas, 2006

Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, 2006.

Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino*. Orientaciones 1.

Parrilla Latas, Ángeles (2009): *Apoyo a la escuela: un proyecto de colaboración*, Buenos Aires, Mensajero.

Todos juntos caminamos hacia la inclusión (Tucumán)

Instituciones educativas participantes:

Escuela Especial Dr. Julio B. Quirós y Fundación para las Américas.

Responsables:

Equipo directivo, equipo técnico y docentes.

El camino hacia la autonomía personal

Centro de Capacitación Laboral (CeCaL)

Resistencia, Chaco

Presentación y resumen

El Taller de Apoyo a la Autonomía Personal tuvo su inicio con la creación del Proyecto Centro de Capacitación Laboral (CeCaL) con el objetivo de fortalecer habilidades sociales y comunicativas de jóvenes que presentaban una notoria dependencia de sus familias y, a la vez, dificultades para la interacción social y la toma de decisiones, lo que disminuía sus posibilidades de participación en ámbitos formativos y en actividades sociales. Es decir, era necesario garantizar que la oferta institucional estuviera a la altura de lo que demanda la formación en capacitación laboral en espacios comunes para toda la población.

En 2005 se habilitó un segundo taller, destinado exclusivamente a la población con discapacidad visual; en 2008 se integran ambos grupos (con diferentes discapacidades). La planificación de 2009 estuvo a cargo del docente Bruno Fernández, quien contó con el acompañamiento del equipo técnico profesional y de conducción de la institución.

Contextualización de la experiencia

El Centro de Capacitación Laboral (CeCaL) es una institución educativa de gestión pública de la provincia del Chaco, creada como proyecto especial en 1999. Tiene como objetivo brindar formación laboral a jóvenes y adultos con discapacidad.

Surge para dar respuesta a la demanda de alumnos que egresan de escuelas de educación especial o que han cursado procesos de integración escolar y necesitan apoyo para el aprendizaje de un oficio.

Para garantizar el acompañamiento de los alumnos, el perfil de los docentes que ingresan a la institución es diverso: contamos con preparadores laborales con formación técnico-profesional, formación en educación especial (en sus distintas modalidades); profesionales de la informática y un equipo técnico-directivo focalizado en la cultura juvenil y el tránsito a la vida adulta. Como referencia para la propuesta institucional, se toman las demandas del mercado laboral vigente.

En este marco, en el CeCaL se establecieron diferentes líneas de acción:

● **Formación laboral:** dentro de esta línea se sitúan las siguientes propuestas:

- Taller de Apoyo a la Autonomía Personal;
- Taller de Autogestión y Búsqueda de Empleo;
- Taller de Orientación en Oficios y Oficios del Arte;
- Curso de Informática adaptada para personas con discapacidad visual;

- Curso de Operador de PC;
- Apoyo a alumnos que realizan cursos de formación laboral en escuelas de formación profesional o en organizaciones educativas privadas;
- Acompañamiento a alumnos que realizan pasantías en empresas privadas u organismos gubernamentales.

- **Trabajo con la comunidad:** incluye a las familias de los alumnos, al entorno cercano al Centro y la llegada a medios de comunicación masiva para la sensibilización con respecto a la inserción social y laboral de las personas con discapacidad, como así también para el emprendimiento de acciones conjuntas.
- **Coordinación interinstitucional y gestión asociada:** por medio de la articulación con diferentes establecimientos educativos, organizaciones de la sociedad civil, empresas privadas y organismos estatales y la articulación con organismos gubernamentales de Trabajo, Salud y Desarrollo Social.

Es necesaria una amplia red de trabajo implementada desde la institución educativa, que permita garantizar ofertas de enseñanza para hacer posible la inserción de los alumnos en diferentes espacios de capacitación, ya sea en cursos dictados en escuelas comunes de formación laboral o en pasantías en diversas empresas.

En consonancia con esta mirada, consideramos que no es suficiente ofrecer capacitaciones tradicionales (como la herrería o la carpintería, entre otras), sino conocer las demandas del mercado laboral actual, real y cercano, y los nuevos oficios que surgen a partir de ellas. Sólo así podemos decir que promovemos la inserción laboral de nuestros educandos.

El Taller de Apoyo a la Autonomía Personal

Este taller es un complemento de la oferta educativa del Centro de Capacitación Laboral, inscripto en la propuesta de educación integral para jóvenes y adultos con discapacidad.

El CeCaL –en el marco de su organización institucional como Proyecto Especial– tiene la posibilidad de definir espacios como el del Taller de Apoyo a la Autonomía Personal en consonancia con las leyes y convenciones vigentes, aun cuando no estén establecidos en un currículo jurisdiccional. Por este motivo, resulta imprescindible tener presente la normativa actualizada que, además de ser una guía, se convierte en el principal argumento a la hora de defender el posicionamiento institucional con respecto a la propuesta de trabajo con nuestros alumnos.

El grupo de alumnos que integran el Taller de Apoyo a la Autonomía Personal está compuesto por jóvenes de entre 16 y 24 años con diferentes problemáticas, tales como discapacidad visual pura asociada con dificultades motrices o discapacidad intelectual.

Cada uno de ellos tiene diferentes historias de vida y ha recorrido distintas trayectorias educativas: jóvenes que actualmente cursan la escuela secundaria y han participado de procesos de integración escolar desde el Nivel Inicial; grupos que iniciaron su escolaridad en la educación especial y luego fueron incluidos en la escuela común; otros alumnos que egresaron de escuelas especiales, e incluso, uno de ellos no concurrió sistemáticamente a ninguna oferta educativa hasta su ingreso al taller. Más allá de la diversidad de trayectorias, todos tienen en común la necesidad de ampliar sus experiencias de interacción social y de superar la situación de dependencia de sus familias y de escasez de relaciones sociales para la realización de sus actividades cotidianas.

Normativa

Tanto la Ley de Educación Nacional como el Proyecto de Ley de Educación Provincial fijan como uno de sus objetivos garantizar “una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona” (Art. 11 de la Ley Educación Nacional N° 26.206/06 y Art. 17.2 del Proyecto de Ley de Educación Provincial del Chaco). También coinciden en que desde la Educación Especial se debe “Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales”.

Objetivos

El propósito del Taller de Apoyo a la Autonomía Personal es brindar a los jóvenes la posibilidad de potenciar y fortalecer su autonomía personal en los desplazamientos, la toma de decisiones y la realización de tareas cotidianas y sociales.

Desarrollo de la experiencia

La duración del taller es de un año, de acuerdo con las posibilidades de los alumnos, aunque su participación en él se puede extender. Esta variación está relacionada con la necesidad de ofrecer diferentes configuraciones de apoyo de acuerdo con las demandas de cada destinatario.

Es más, el mismo taller puede ser considerado una configuración de apoyo mediante la cual los jóvenes adquieren las competencias necesarias para acceder a otros espacios de aprendizaje, tanto formal como informal.

Sobre las barreras y las configuraciones de apoyo

Para alcanzar nuestro propósito fue necesario sortear diferentes barreras; los miedos y las limitaciones de cada familia, la escasa participación de los jóvenes en actividades sociales y espacios públicos, el desconocimiento de la comunidad de las necesidades de las personas con discapacidad. Para eliminarlas, se pusieron en funcionamiento las siguientes configuraciones de apoyo:

- **Planificación del taller con una visión integral del proceso:** la planificación partió del diagnóstico individualizado de cada alumno y tuvo en cuenta la visión aportada por los diferentes integrantes del equipo técnico y de conducción.
- **Sistematización de jornadas con las familias:** se realizaron en cada momento del proceso para dar a conocer los objetivos y el trabajo del taller. Se entregaron fichas de seguimiento para ejecutar tareas en el hogar y evaluar los logros alcanzados. Con esto se propició un espacio en el cual los miembros de cada familia pudieran compartir las experiencias y sugerencias cotidianas. Las reuniones se efectuaron cada dos meses, con las evaluaciones correspondientes de cada ficha.
- **Conformación de espacios públicos comunes:** se trabajó con la Municipalidad de la Ciudad de Resistencia para concientizar a la comunidad sobre las diferentes adaptaciones que presentan los espacios comunes públicos: semáforos sonoros, carriles de referencia en todo el trayecto de la peatonal, plazas y espacios verdes. En las prácticas cotidianas, los alumnos encontraban que no se respetaban estas adaptaciones (por falta de conocimientos o de responsables) para lo cual se coordinó, junto con la municipalidad, la realización de folletos explicativos, demostraciones y experiencias vivenciales para la comunidad. Estas acciones

coordinadas fueron declaradas de interés municipal. Los alumnos también asistieron a medios de comunicación (radios y TV) para dar a conocer estas adaptaciones y la importancia de que sean respetadas. En cada una de las acciones puestas en práctica, los jóvenes tuvieron una participación activa que favoreció el ejercicio de habilidades sociales y, a la vez, el conocimiento y la defensa de sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

- **Articulación con empresas privadas:** se concretaron diferentes visitas y experiencias en supermercados y negocios locales, lo cual posibilitó que cada joven realizara el proceso completo de una compra (elegir, seleccionar, preguntar, pagar).
- **Uso de medios de transporte público:** se realizaron diferentes recorridos utilizando las diversas líneas de colectivos de la ciudad y se acordó con las empresas el cumplimiento de los pases libres.
- **Articulación con la Asociación de apoyo al CeCaL de organizaciones sin fines de lucro:** el trabajo con la asociación fue constante ya que participó en cada actividad propuesta y realizó gestiones con diferentes miembros de la comunidad.

Planificación y evaluación

La planificación del taller para el período lectivo 2009 propuso experiencias variadas con el objetivo de que cada joven pudiera lograr la adquisición paulatina de autonomía y responsabilidad. Se planteó el desafío de que cada uno tomara conciencia de su propia existencia mediante el ejercicio de la iniciativa personal, la aceptación y la decisión con responsabilidad.

Se diseñó una planificación que propició la participación activa de los jóvenes en situaciones de la vida cotidiana, que abarcó trabajos colaborativos en el taller, propuestas de trabajo articuladas con las familias y salidas recreativas y formativas. En todo momento, la iniciativa del taller se convierte en una especie de laboratorio social dinámico en el cual la impronta inclusiva está presente. Por ende, la oferta educativa tiene como base un modelo educativo abierto, comprensivo y transformador, cuyo principio de intervención es el desarrollo de habilidades, destrezas, contenidos culturales y vivenciales, de modo que los alumnos tengan oportunidades para adquirir y ampliar estrategias que les permitan resolver los problemas de la vida cotidiana.

En este sentido, se planificaron y se llevaron a cabo visitas a instituciones de la comunidad y a servicios sociales para tomar conocimiento tanto del espacio geográfico como de la finalidad y funciones, y para poner en práctica las habilidades aprendidas y adquiridas durante el desarrollo del taller. Se visitaron lugares como la Municipalidad de Resistencia, la Casa de Gobierno, el hipermercado Libertad, diferentes supermercados, la Plaza Principal 25 de Mayo, y se recorrió la peatonal de la ciudad, entre otras actividades.

En cada salida, los jóvenes debieron establecer las referencias necesarias para orientarse y poner en práctica habilidades sociales y comunicativas trabajadas con el docente, las cuales se planificaron para promover la participación no sólo en el horario del taller, sino durante la vida cotidiana.

Estas experiencias fueron muy significativas para cada uno de ellos, ya que se encontraron en un mundo en el que tenían un lugar y una responsabilidad.

Todas ellas fueron posicionando a cada uno de los jóvenes en un rol protagónico en los diferentes espacios de la comunidad. Le dieron la posibilidad a cada uno de reconocerse como sujeto de derecho remarcando la perspectiva de que es factible dirigir su propia vida y lograr una autonomía que les permita decidir cómo, dónde y con quién utilizar su tiempo libre, vivir o trabajar.

A partir de estas vivencias se planearon convivencias para realizar experiencias en contextos desconocidos para fortalecer su autoestima y, de alguna manera, poner “a prueba” las habilidades adquiridas en el taller.

La evaluación del proceso se realiza de manera continua mediante el monitoreo sistemático y la observación de la relación y transferencias de contenidos en los ambientes naturales. Para estas evaluaciones, se utilizan fichas y registros de cada momento del proceso.

La experiencia de convivir

La primera convivencia se realizó durante la visita a una localidad de la provincia distante 30 kilómetros de Resistencia, durante todo un día, y la segunda durante una visita de dos días a una localidad turística en la provincia de Corrientes.

Convivencia en Margarita Belén

La localidad de Margarita Belén fue el primer destino elegido debido a su característica de pueblo tranquilo, con espacios que permitían poner en práctica todas las habilidades entrenadas. Se contaba, además, con una casa quinta para pasar el día.

Así comenzaron los preparativos: una vez confirmada la disponibilidad de la casa quinta, el equipo técnico de la institución se encargó de realizar los relevamientos de las líneas de colectivo para establecer los horarios de salida y regreso y conocer el recorrido hasta la localidad. Además, el equipo se ocupó de la organización de los trámites administrativos necesarios para poder realizar la salida.

Se gestionó, con la Empresa de Transporte Público de Pasajeros Bermejo, el traslado de todos los alumnos en el micro de línea.

Los alumnos y docentes realizaron una investigación sobre el lugar que iban a visitar: las autoridades, los espacios verdes, los comercios y recorridos posibles a realizar. Se trazó así el itinerario para pasar el día.

Cada alumno se responsabilizó de estar en el horario y lugar fijado para la partida y de llevar los elementos que se habían acordado para cada momento: dinero para hacer las compras de los alimentos, elementos de higiene personal y algunos artículos alimenticios para compartir.

Llegó el día y los alumnos acudieron en el horario establecido con mucho entusiasmo y con una gran emoción de las familias que los fueron a despedir (no se puede dejar de mencionar que, para la mayoría, era la primera vez que realizaban un viaje sin un familiar cercano que los acompañara).

Al abordar el colectivo, fue notoria la sorpresa de los demás pasajeros al ver a este grupo de personas con discapacidad que, con desenvolvimiento y soltura, emprendieron el viaje. Durante el recorrido se propiciaron charlas entre algunos alumnos y ocasionales pasajeros, en las cuales los chicos relataban hacia dónde se dirigían y para qué; una verdadera práctica de habilidades sociales.

Llegados a destino, alumnos y docentes realizaron un reconocimiento del lugar, establecieron referencias, reconocieron negocios y espacios públicos. Cada uno cumplió con el compromiso adquirido antes de viajar: unos realizaron las compras para el almuerzo, la responsable del pago era una alumna no vidente, ya que sus compañeros no tenían conocimiento del dinero; mientras tanto, otro grupo, en la casa, se dispuso a organizar la mesa con los utensilios correspondientes; por último, el grupo encargado del almuerzo, guiado por un docente, encendió el fuego y preparó la parrilla para que cada uno colocara la carne para su hamburguesa.

El momento del almuerzo en particular fue una situación de aprendizaje y colaboración; cada uno debía preparar su hamburguesa. Para muchos, esta era la primera experiencia y lo hicieron con gran satisfacción. Podemos hablar de un trabajo cooperativo y solidario.

Todos los espacios vividos fueron propicios para que los jóvenes tomaran conciencia de que, lejos de su familia y en un lugar desconocido, podían valerse por sí mismos y valoraran la colaboración de una comunidad que, al reconocer sus necesidades, podía ayudarlos.

Fue una jornada completa vivida en esta localidad; hubo tiempo para compartir charlas in-

formales, temas de interés, momentos para el ocio y también para la recreación. El regreso fue sumamente emotivo; el reencuentro con la familia dispuso a cada uno de los jóvenes a expresar la satisfacción de haber concretado esta experiencia.

Esta primera convivencia reforzó en ellos y en sus familias la conciencia de que la discapacidad no es un obstáculo para llevar adelante la vida cotidiana, siempre y cuando encuentren en la sociedad recursos de apoyo que faciliten el desenvolvimiento diario.

Un nuevo desafío: Paso de la Patria

Como instancia final del taller en el ciclo lectivo 2009, se planifica la convivencia de formación y recreación en Paso de la Patria, Corrientes, la cual se denominó: “Un nuevo desafío”.

El objetivo de esta experiencia fue ofrecer a los alumnos un contacto directo con el medio natural y turístico a partir del conocimiento del lugar y de sus posibilidades, lo cual propició a la vez el desarrollo de las habilidades y técnicas necesarias para desenvolverse en él. La experiencia programada consistía en pasar dos días en la localidad de Paso de la Patria, en la provincia de Corrientes, distante 60 kilómetros de la ciudad de Resistencia.

La organización de la salida implicó un trabajo coordinado con el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco para gestionar la autorización correspondiente y, además, para realizar el pedido formal para el transporte del contingente.

Una vez organizado el trayecto y relevadas las necesidades para su ejecución, se realizó una reunión con los padres para informarles lo que iba representar el viaje para cada uno de los jóvenes. Los familiares ya no manifestaron mayores temores porque sus hijos les habían demostrado con la primera experiencia que no había nada que temer, y este viaje representaba mayores responsabilidades personales para cada uno de ellos.

A partir del consentimiento de las familias, docentes y alumnos armaron normas de convivencia y responsabilidad personal teniendo en cuenta que cada uno, en esta experiencia, asumía un rol fundamental.

Para esta convivencia se decidió invitar a otros alumnos de la institución. Nos pareció un momento crucial para la autonomía el hecho de poder compartir con otros jóvenes este espacio. Se trataba de alumnos de diferentes cursos de capacitación laboral y talleres, algunos de los cuales se conocían entre sí y otros no.

Se diseñaron así los momentos de cada actividad con la convivencia como punto de partida fundamental.

La experiencia propiciada por el campamento fortaleció los valores de cada uno de los jóvenes que participaron de él, y también el trabajo en equipo y la colaboración de unos con otros. Participaban con mucho entusiasmo en el orden de las habitaciones, el armado de camas y la preparación del lugar para iniciar el campamento. El interés de cada participante en ayudar a sus compañeros era constante y desinteresado. Eran los verdaderos protagonistas de los momentos de esta experiencia.

Por la noche se realizó un fogón que sirvió para que cada uno pudiera expresar los disgustos que guardaba en su corazón y pudiera dejarlos en aquella dinámica en la que el fuego representaba quemar las cosas que nos hacían mal. Fue muy movilizador vivenciar los momentos de silencios de cada uno, ver los gestos, las expresiones que describían las sensaciones de estos jóvenes. Para el cierre de este primer día, compartimos un mini recital de una de las jóvenes que, con voz potente, entonó varias canciones que sus compañeros acompañaron con gran entusiasmo. Cuando llegó el momento de ir a dormir, comenzó un trabajo solidario y colaborativo; un grupo de jóvenes varones armaron las bolsas de dormir, otros compartieron las sábanas y almohadas. El grupo de las jóvenes mujeres preparó la distribución de las camas y ropas.

Antes de dormir, cada uno decidió la ropa que usaría, los horarios en que se bañaría, las opciones para el desayuno y qué actividades de las propuestas para el día siguiente realizaría.

Por la mañana, cada participante que se levantaba, luego de la rutina de higiene, preparaba su desayuno. Fue muy emocionante ver las caras de los jóvenes al encontrarse uno con el otro, describían sensaciones de satisfacción por el hecho de compartir todos estos momentos. La gratificación de que cada uno pudiera haber pasado la noche lejos de su hogar.

Llegó el momento de reconocer la localidad: visitamos la playa, hicimos un recorrido por un vivero acompañados por sus dueños; también paseamos por el centro comercial, donde los alumnos compraron los regalos para llevar a familiares y amigos. Todo se hizo siguiendo normas de respeto y responsabilidad, y se demostró una gran madurez y compromiso por el espacio común compartido.

En el almuerzo, cada uno preparó lo que deseaba comer; los que tenían alguna dificultad para prepararlo siempre tenían la ayuda de un compañero. No hizo falta que el docente lo señalara.

Al caer la tarde, llegó el cierre y había que volver, cada joven expresaba su interés por quedarse un día más, pero no se podía. Un joven pidió la palabra y fue contundente: “Me cansé de ser feliz”.

La experiencia del campamento permitió cumplir con el cierre del proceso de Taller de Apoyo a la Autonomía Personal, con experiencias directas reales y cotidianas, que significaron para cada alumno la oportunidad de vivir plenamente su vida.

Estas vivencias, si bien fueron sólo un aporte a la constitución de los sujetos, que debe ser completada y continuada en el seno familiar, han permitido a cada alumno saber que puede llevar adelante una vida independiente a partir de pequeños grandes pasos.

Nuestra perspectiva es que, en un futuro, los jóvenes puedan llegar con mayores herramientas para el desarrollo de una mejor calidad de vida, que aspiren a potenciar una vida autónoma, entendiendo que ser autónomo no significa estar solo ni hacer todo solo. Quiere decir recibir y reconocer los apoyos, tanto espontáneos como sistemáticos, que cada uno demanda y necesita en las diferentes situaciones o actividades en la vida cotidiana.

Planificación centrada en la persona

El proceso del camino hacia la autonomía debía continuar y, a partir de evaluaciones realizadas, se planificó trabajar demandas específicas de algunos alumnos en particular.

Como marco de referencia se tomó el modelo de planificación centrada en la persona, lo que sirvió para determinar específicamente qué ayudas o elementos se les podrían brindar a estos jóvenes para satisfacer sus demandas más urgentes y primordiales.

Por ejemplo, en el caso de una alumna se detectó que su mayor demanda tenía que ver con la posibilidad de trasladarse sola en colectivo para garantizar su asistencia a los diferentes lugares de capacitación a los que concurría. Se hizo una propuesta a la alumna y a su familia para la realización de tareas en conjunto con la institución. Se trabajaron las orientaciones en el seno del grupo familiar con una docente y una asistente social, lo que despejó las dudas planteadas por la madre con respecto a las posibilidades de orientación de la alumna y esclareció las técnicas específicas de orientación y movilidad que se utilizarían.

Se realizó la experiencia bien planificada y con seguimiento personalizado, y esta fue superadora y gratificante para la alumna, así como para su familia, que nunca había pensado en la posibilidad de que la joven pudiera manejarse sola en líneas de colectivos para hacer sus recorridos cotidianos. La muchacha, además, pudo realizar la transferencia de ese conocimiento para trasladarse hacia otros lugares.

Es importante señalar que la planificación centrada en la persona tuvo también a otros jóvenes como protagonistas, quienes llevaron adelante trabajos específicos, tales como la expresión oral, postural y de comunicación.

Obstáculos y cambios institucionales

El trabajo con las familias fue uno de los aspectos presentes en la planificación del Taller de Apoyo a la Autonomía. Fue fundamental iniciar este proceso con el compromiso de todo el grupo familiar, pero no fue sencillo concientizar acerca del rol que cumplen las familias en este espacio y en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Surgieron miedos, inquietudes, desconocimiento acerca de cómo ayudar, y también la desconfianza en las posibilidades de sus hijos para llevar adelante su propia vida. Para esto se programaron reuniones informativas, se realizaron fichas específicas de acompañamiento y evaluación de los contenidos del taller.

Si bien en un principio la participación no fue la esperada, el tiempo y las significativas demostraciones de los mismos jóvenes posibilitaron que cada uno de los miembros de las familias creyera en sus hijos y en sus capacidades. De esta manera, pudieron brindar seguridad y confianza en las actividades propuestas. Las fichas de acompañamiento y evaluación presentaban consignas claras y específicas para cada etapa del proceso. En el inicio se presentaron los apoyos necesarios para la autosuficiencia en actividades de la vida cotidiana y luego, con las actividades en los espacios de la comunidad, los relacionados con los desplazamientos y toma de decisiones. Finalmente, se realizó una evaluación en conjunto con padres e hijos.

Cada una de las actividades constituyó un gran desafío para las familias que, de a poco, fueron concientizándose de la responsabilidad que debían afrontar en esta etapa de la vida de sus hijos.

Las propuestas de campamentos y excursiones, por ejemplo, requirieron diversos encuentros para explicar las actividades que se realizarían y organizar la participación de los jóvenes con la menor intervención posible de los padres en cada salida. Así, el acompañamiento estuvo a cargo de docentes del CeCaL y se solicitó la menor cantidad de “interferencias” mientras duraban las experiencias; por ejemplo, se estableció que no se abusara del uso del celular.

En todos los casos, los padres y madres de los alumnos expresaron al final del taller que habían notado grandes avances en la capacidad de relación de los jóvenes, y el aumento de su independencia personal (desde hacerse el desayuno, algunos, hasta el traslado en ómnibus sin acompañante, otros) y que esto les permitió “ver” otras posibilidades para sus hijos.

No se pueden negar los avances en la normativa con respecto a la afirmación de los derechos de las personas con discapacidad, pero para lograr que esto se refleje en la vida de cada uno de estos jóvenes hay aún barreras por derribar y, a la vez, terreno firme sobre el que se puede construir.

Conclusiones

Los resultados nos indican que el taller es una notable contribución al desarrollo integral de los alumnos, lo cual supone resignificar las propuestas educativas inclusivas partiendo de modelos educativos abiertos que consideren la realidad como un sistema en el cual cada componente debe tener su aporte. El CeCaL, como parte de ese todo, mediante esta propuesta educativa, logra cotidianamente hacer efectivo el lema de una educación para todos al propiciar la revalorización de la diversidad como un punto de partida que enriquece las posibilidades de aprendizaje.

Entendemos que el Taller de Apoyo a la Autonomía se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los alumnos que a él asisten para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito. Es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y respaldados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad educativa para que logren satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

Del relato de las experiencias realizadas en el taller se desprende uno de los rasgos esenciales de la educación inclusiva: el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la

respuesta a las necesidades individuales de los alumnos, que supone que lo diverso, lo distinto, no constituye un problema, sino una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano: a nuestro juicio, ser incluido, valorado y respetado por quién uno es en un mundo plural por naturaleza.

Bibliografía

- Caballo, Vicente E. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Caballo, Vicente E. (1991): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid, Siglo XXI.
- Dirección General de Educación Básica Especial del Perú (2007): *Manual de adaptaciones curriculares para atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación básica alternativa*, Programa PAEBA.
- Fundación San Francisco de Borja para personas con discapacidad intelectual (FEAPS) (2009): “Planificación Centrada en la Persona”. Disponible en: http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/planificacion_persona.pdf.
- Goldstein, A.P. et al. (1980): *Clasificación de habilidades sociales en adolescentes*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*.
- Mura, Silvia (s/r): *Instrumentos, estrategias y contenidos para la atención a la diversidad*. Editorial elaleph.com. Disponible en: www.elaleph.com.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel y Cristina Caballo Escribano (2005): *Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*, Organización Nacional de Ciegos de España, Madrid.

El camino hacia la autonomía personal (Chaco)

Instituciones educativas participantes:

Centro de Capacitación Laboral (CeCal),

Responsables:

Equipo directivo y profesor de Taller de Apoyo a la Autonomía Personal.

Una escuela para todos. Acompañando trayectorias, hacia nuevos horizontes para crecer

**Escuela de Educación Especial y Capacitación
Laboral N ° 521 Comodoro Martín Rivadavia**
Comodoro Rivadavia, Chubut

Presentación

La preocupación por la revisión de las propuestas pedagógicas en las que se inscriben los jóvenes viene siendo una constante en el contexto de la escuela. Los nuevos planteamientos de cambios hacen que la innovación, como transformación del escenario socioeducativo en el que acontece la educación, adopte en este marco su sentido más profundo. La experiencia que presentamos constituye un paso adelante, un desafío a superarnos en esta etapa de cambios, y es el fruto de una actitud inquieta y preocupada por parte del equipo docente que la piensa, la concibe y la desarrolla. A ella se suma el trabajo invaluable de los otros protagonistas: los alumnos y las alumnas, los directivos y docentes de las instituciones incorporadas a la experiencia, las personas con las cuales los jóvenes se relacionan en espacios de pasantías laborales; y los responsables de otras entidades –públicas y privadas– involucradas, tales como la municipalidad, la universidad, los comercios y empresas de la comunidad.

Mientras brindábamos apoyo profesional a las escuelas comunes, tanto para acompañar la integración como para ayudar a los alumnos en riesgo de fracaso escolar de la escuela común, se consensuaron los criterios básicos de integración y prestación del servicio de integración.

En esta narrativa explicitamos el modo en que se desarrolló esta tarea y los aportes que ofrece este tipo de trabajo para la producción de nuevos conocimientos y para la formación de los sujetos involucrados.

A partir de un trabajo articulado y conjunto, se brindan pautas y dimensiones que deben considerarse en la cultura institucional para que la integración, como estrategia de inclusión, se concrete y favorezca la trayectoria educativa de los alumnos.

Con respecto a la escuela común, se incluyó en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el respeto por la diversidad para hacer realidad una escuela de todos y para todos; esto permitió en la comunidad docente instaurar debates acerca de un modo de planificar y evaluar que fuera respetuoso de las diferencias. Esta experiencia nos permitió realizar un vasto trabajo interinstitucional e interdisciplinario.

La escuela, mirar su historia y pensar-nos en nuevos desafíos

La Escuela de Educación Especial y Capacitación Laboral N° 521 Comodoro Martín Rivadavia está ubicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, en la provincia de Chubut, cerca del límite con la provincia de Santa Cruz, de cara al mar, y tiene una geografía de cerros y mesetas que cruzan la ciudad. En el horizonte se funden el cielo y el mar; a diario nos acompaña el viento para recordarnos que estamos en la Patagonia.

Para esta experiencia nos remontamos al año 2006, tiempo en el que comenzamos a repensar la propuesta educativa institucional y a planear las actividades a las que hoy hacemos referencia en la búsqueda de un mayor protagonismo y participación de los jóvenes en la comunidad. Podemos mencionar, en primer lugar, las *pasantías laborales*, un proyecto que fue diseñado por directivos y docentes –en su gran mayoría jubilados en la actualidad– y se inició allá por 1984, que se fue revisando y forjando con el transcurso del tiempo. El espacio de *articulación con la escuela de jóvenes y adultos* fue iniciado en 2003 como una experiencia piloto, que quedó suspendida en el tiempo por falta de recursos humanos que posibilitaran el sostenimiento y apoyo y que fue retomada en 2009 con la creación de un cargo y la designación de una docente para el acompañamiento en otros espacios, en primera instancia, escuelas de jóvenes y adultos. Otro de nuestros proyectos fue el *centro de formación profesional*, con la convicción de la necesidad de abrirlo en forma gradual a mayor cantidad de jóvenes de la escuela.

Continuamos en el año 2007 con la implementación de los *talleres de expresión artística*, pensados como el camino más apropiado para expresarse, comunicarse, encontrarse, mostrarse, escucharse, moverse, ser otros. Las artes implican, tanto en su aprendizaje como en su práctica, el desarrollo de diferentes procesos cognitivos, que permiten también ampliar la capacidad para cambiar estrategias a medida que nos vamos haciendo conscientes de las exigencias estructurales de cada ámbito, y la capacidad de activar los medios apropiados para afianzar el significado o la comprensión. Para ser flexibles, es preciso un repertorio de estrategias a partir del que puedan hacerse las elecciones, y muchas de ellas se aprenden en las artes. La importancia de las artes radica en que promueven la capacidad de construir interpretaciones.

Surgimiento y contextualización de la experiencia

Los alumnos de la institución que participan de estas ofertas son adolescentes y jóvenes de entre catorce y veintiún años con necesidades educativas derivadas de una discapacidad cognitiva, motora o sensorial.

Para llevar adelante esta experiencia, la escuela trabaja en articulación con otras instituciones: las Escuelas para Jóvenes y Adultos N° 610, N° 611 y N° 614, el Centro de Formación Profesional N° 652, instituciones públicas –municipio y universidad local– y privadas –Sociedad Cooperativa Popular Limitada, Hogar de Ancianos– y comercios de diferentes rubros y empresas con los que desarrollamos pasantías laborales.

La experiencia que llevamos adelante como respuesta a una problemática identificada y construida como tal se recupera en la dimensión real y concreta de las tareas, de su saber-saber, saber-ser y saber-hacer; es decir, del trabajo cotidiano de los alumnos, alumnas y docentes de la institución educativa, que recuperan su propia “voz” en la situación de experiencia, con la convicción de poder mejorar las posibilidades de inclusión de los jóvenes.

Nos interesa abordar la complejidad de la educación integral de los adolescentes de la escuela

para desarrollar una trayectoria educativa que posibilite la inclusión en otros ámbitos educativos, culturales, deportivos y de formación profesional que coadyuven a la construcción del rol de ciudadanos para la vida en sociedad en los actuales contextos.

Partimos de la realidad cotidiana buscando un sostén en el soporte teórico y en la reflexión que se plantea en las acciones que se ponen en marcha. A partir de estas informaciones y saberes, problematizamos nuestra práctica y efectivizamos la propuesta.

Los profesionales de la Educación Especial asistimos a tiempos de revisión que implican re-situarnos para favorecer las trayectorias educativas de los jóvenes con propuestas educativas que generen culturas más inclusivas. Estamos trabajando con nuestros alumnos, tal como lo enuncia el objetivo de nuestra institución, en un espacio de formación integral.

Normativa

En relación con la normativa jurisdiccional, se puede señalar que se enuncia un marco de lineamientos de política educativa provincial centrado en la inclusión educativa. Las normativas nacionales que otorgan el marco son la Declaración de los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución de la Nación Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el Documento *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1* del Ministerio de Educación de la Nación.

Por otra parte, en el ámbito local se necesita avanzar en una normativa que brinde un marco legal a los avances respecto de la implementación de los cambios, las certificaciones en las ofertas de talleres, entre otras, y también respecto de las trayectorias con un currículo diversificado cuando se avanza en los niveles y modalidades del sistema educativo obligatorio. Las metas son brindar una real oportunidad en el sistema educativo común a los niños, niñas y jóvenes con los apoyos requeridos desde la Educación Especial, y avanzar hacia escuelas con culturas cada vez más inclusivas en todos los niveles y modalidades.

La normativa hace referencia a la necesaria apertura de las instituciones educativas a cambios orientados por un marco de derechos de los niños, niñas y jóvenes, que puedan avanzar para dar respuestas a acciones que promuevan la inclusión y el derecho a la educación integral. En este sentido, nuestra propuesta despliega líneas de trabajo institucional que recuperan esta visión.

En cuanto a la Educación Especial, se hace necesario revisar las propuestas pedagógicas destinadas a los niños y niñas y avanzar, en concordancia con las orientaciones actuales del documento nacional, para propiciar la formación para una ciudadanía plena y que posibilite desarrollar un proyecto de vida.

Objetivos y resultados esperados

Rescatamos la importancia de tener una visión de trabajo que apunte a labrar un camino de concientización acerca de la riqueza que significa el trabajo con otros aceptando que cada ser es singular y que nos enriquecemos mutuamente en el intercambio en un marco de respeto mutuo.

En esta línea, los objetivos que nos planteamos son:

- Ampliar el trabajo de articulación interinstitucional para favorecer y potenciar la educación de los jóvenes con necesidades educativas derivadas de una discapacidad, que les permita incluirse en otros espacios formativos junto con otros jóvenes y con igualdad de oportunidades.
- Concientizar a adultos docentes, adolescentes y jóvenes sobre la aceptación de las diferencias en el marco de los aprendizajes compartidos, lo que implica crear entornos sociales amplios, cooperativos y solidarios.

- Favorecer el desarrollo de las posibilidades expresivas y de comunicación de los jóvenes por medio del arte.

Los resultados esperados se relacionan con desarrollar aún más las posibilidades que tiene cada joven a fin de ampliar de manera progresiva el número de adolescentes que participen en diferentes ofertas educativas culturales, deportivas, de pasantías laborales, de formación profesional y en otras instituciones de la comunidad como parte de su crecimiento como ciudadanos. También, se busca favorecer el desarrollo de aquellas potencialidades expresivas y comunicativas que brindan el arte y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. En fin, develar todo el potencial que cada uno tiene como persona para interactuar como parte de una sociedad.

En este sentido, se trabaja para favorecer que organismos públicos y privados tengan una apertura a las instituciones de Educación Especial; implicarlos, articular y reclamar el cumplimiento de la legislación vigente en materia de salud, educación, en lo laboral, en la movilidad y en el derecho que, como ciudadanos, tienen las personas con necesidades educativas derivadas de discapacidad a que se les brinden los apoyos necesarios para una mejor calidad de vida en sociedad.

Desarrollo de la experiencia

La concienciación se desarrolla en el proceso de implementación de la experiencia, con los docentes de las escuelas de jóvenes y adultos, los instructores del centro de formación profesional y los tutores laborales en los espacios de pasantía.

En cuanto a los jóvenes, es muy importante revalorizar su autoestima, la autoconciencia, desarrollar la autonomía, escuchar sus preocupaciones y propuestas, trabajar sobre sus temores, propender a que se sientan valorados y apoyados desde la institución y por sus familias; básicamente, se trata de tener confianza en ellos.

En cuanto a la articulación interinstitucional, en el caso de las pasantías laborales se redactan y firman convenios con instituciones de la comunidad local y se toman acuerdos sobre la propuesta de desarrollo de la experiencia educativa y los apoyos que se brindan. Estos acuerdos han sido modificados a lo largo del tiempo, se han actualizado de acuerdo con las normativas provinciales vigentes, para lo cual se elaboró una resolución que da marco a esta acción, y/o con las normativas nacionales.

Las trayectorias educativas acontecen siempre entre sujetos e instituciones, nos indican un recorrido, una dirección, un “hacer con otros”, crean subjetividad. Las trayectorias se despliegan entre espacios, sujetos e instituciones. Desde ellas, se recupera lo que dicen los docentes en relación con lo que han podido observar en el acontecer de los jóvenes y la implicancia mutua.

Decía N.:

saben los tiempos, conocen los horarios, saben adónde tienen que ir, los talleres de expresión, el horario de apoyo, de gimnasia; uno se rompe la cabeza pensando adónde tienen que ir y ellos lo saben.

y continúa M.:

...desde lo vincular es muy importante. Los chicos escuchan, piden fundamentos, son críticos, piden el porqué. Me siento bien y ellos se dan cuenta, uno ha pasado por experiencias en otras escuelas. Acá se siente bien, y los chicos están bien.

Comentaba M.:

... me conmovió, es un joven con perspectivas de vida, piensa qué va a hacer. Un ejemplo, trabaja y viene. [...] La maestra de apoyo es su referente, conmigo es muy respetuoso, yo traté de acercarme, supo aprovechar este espacio, traté de alentarlos, que aproveche, a veces venía cansado, lo entendía, el sacrificio que hacía, lo ponía de ejemplo.

Decía D.:

... cuando iniciamos este año nos propusimos trabajar en forma integral con los chicos, primeramente nos propusimos evaluarlos en contenidos para poder integrarlos en una escuela de adultos, también quisimos entre las dos entrar en confianza con ellos, conocerlos más íntimamente, que ellos nos conocieran más a nosotras, el trabajo que hicimos entre las dos, en realidad, fue para que nos tuvieran más que nada confianza, y si nos ponemos a evaluar ahora a fin de año, podemos decir que con todo lo que hemos hecho, lo hemos logrado.

Comentaba D.:

... el grupo que quedaba en apoyo pedagógico hizo que los chicos se prepararan para el año próximo, se vieran entusiasmados, incentivados, con curiosidad para preguntar y en esto mejoraron la experiencia que tuvo cada uno en las otras escuelas.

Agregaba D.:

... rescato cómo se trabaja con los jóvenes; cuando yo entré no se trabajaba como ahora. Me gusta mucho más y estoy de acuerdo en cómo se trabaja ahora, desde que un chico ingresa a la escuela y el proceso que se va realizando acá, que muchas veces es muy arduo en el día a día. Muchas veces no se dan cuenta, pero cuando están egresando y ven los frutos, los logros que tuvieron ellos mismos, te lo agradecen; y vos decís: acá se está trabajando.

Comentaba P.:

... la pasantía va dejando su grano de arena y hace a la concientización, trata de mostrar lo que pueden al ver y explorar una inserción laboral, ya que en el taller protegido terapéutico hay muchas posibilidades, hay desconocimiento de la gente, prima lo que no pueden hacer.

Más allá de los acuerdos, hay un compromiso colaborativo y de trabajo con los directivos de las instituciones intervinientes, con el seguimiento y monitoreo, el apoyo a los docentes desde la cooperación y acción coordinada, con orientación y asesoramiento a los alumnos en sede y con una evaluación de seguimiento en el proceso para ajustar los apoyos que se requieran desde esta institución.

También contamos con el acompañamiento de las familias, que conocen cuál es la propuesta educativa, que implica que cada joven pueda pensarse a sí mismo en otros espacios educativos y también la autodeterminación que les posibilite proyectarse en la vida en sociedad.

Evaluación

Luego vino el tiempo de la evaluación, que podríamos llamar de cierre, de síntesis, para ver cómo llegamos a ese momento, qué hicimos, qué logramos (todos: alumnos y docentes). La evaluación

nos permite hacer los ajustes, es una constante, es la tarea que nos posibilita seguir poniendo “los pies sobre la tierra” y nos incentiva para continuar con esta propuesta. Y seguimos asombrándonos, conmoviéndonos y, sobre todo, desafiándonos a *habilitar oportunidades*.

Es muy importante la desmitificación de los prejuicios, ayudar a los jóvenes a descubrir su potencial; para lo cual es necesario realizar una evaluación inicial adecuada del espacio de inserción, de la propuesta educativa y de los apoyos que se brindan, hacer partícipes a los alumnos de la evaluación procesual y de los ajustes en las propuestas desde un trabajo compartido y colaborativo.

Decires y voces que constituyen la experiencia

Un joven menciona:

aprendí un montón de cosas, a regar, contar, viajar solo. Papá confía en mí, me deja salir solo.

Algunas expresiones de los docentes:

P. dice:

... desarrollan la creatividad, la colaboración, lo actitudinal, trabajar en equipo, dar cuenta de un proceso realizado.

... y continúa N...

... desarrollan la autonomía, darse cuenta de que esta posibilidad de reorganizarse fue favorable, que tengan autonomía, que se ubiquen; están pensando a qué taller ir, lo toman como propio y está ganado por ellos.

Aporta que:

se muestran muy desenvueltos con ese medio, preguntan, plantean interés.

Según M.J.:

desde lo oral no se expresaban, y con los títeres hablaban.

Otra docente nos dice:

Los chicos proponen el compromiso, los invitamos a que se involucren en la propuesta y lo hacen, se sienten parte de la propuesta, y desde lo vincular también se observa. Se sienten acompañados en la escuela.

Según A.:

Se incluyó la utilización de nuevas tecnologías de la comunicación, uso de Internet, manejo de software, filmación, fotografía digital, edición de pequeñas producciones multimediales; se utiliza mucho la imaginación, uno plantea y los va asesorando en el uso de las herramientas, lo que desarrollan en el equipo es propio.

Para M.:

Algunos empleadores ya saben en qué consiste. En otros prima la novedad, lo nuevo, arrancan con duda, temor, inquietud. Después se van abriendo y soltando. Es importante el acompañamiento que hacemos y se sorprenden con todo lo que pueden hacer los chicos.

P nos dice:

Además hay que decir la responsabilidad que los alumnos tomaban con la otra institución: ir a la otra escuela; cuando tenían que ir, iban, no esperaban que se les dijera que tenían que ir; lo mismo pasó en la primera oportunidad, cuando teníamos terminalidad, ellos estaban entusiasmados. Iban solos, ahora están entusiasmados y lo toman con responsabilidad.

Currículo

La propuesta educativa aporta al proceso de pasantía. En el caso de los empleadores, el hecho de conocer la escuela, a las personas responsables del acompañamiento y a los directivos, sumado a saber que hay personal de la escuela que se compromete seriamente en este proceso a lo largo del año para trabajar en forma conjunta, les brinda un marco de seguridad en el sostenimiento de los jóvenes.

Por otra parte, se trabaja con las familias, a las que mediante reuniones grupales o entrevistas individuales se les brinda información sobre la marcha de las actividades propuestas o se trabajan algunas dificultades y, más allá de los miedos iniciales, se logra el apoyo necesario para los jóvenes que realizan esta experiencia como parte de su proceso de aprendizaje.

Los espacios curriculares pertenecientes a los talleres expresivos fueron difíciles de acordar, como institución, atendiendo a los intereses de los jóvenes y a la posibilidad que les brindan las artes. Por un lado, emergieron los miedos de algunos docentes al trabajo conjunto con otro docente (si bien la escuela cuenta con profesores de Artes Visuales y Música, no contábamos con profesor de Teatro).

Así, rediseñar la propuesta curricular, buscar la afinidad artística de quien acompaña al que coordina el taller como conformación de pareja pedagógica fue, en un comienzo, una tarea compleja. Con el correr de los encuentros, la evaluación y la reformulación, trabajamos y fuimos revisando los aciertos y desaciertos en el transcurso del año. Incluimos muestras de las producciones de los talleres abiertas a la comunidad; en este caso, también nos encontramos con el temor a mostrar lo que se hizo, situación que se revirtió con las manifestaciones positivas de quienes nos visitaron y también con la alegría de jóvenes y docentes en el armado de las que le sucedieron a la primera.

En cuanto al currículo, se venía trabajando con cambios graduales en la revisión del proyecto curricular institucional desde 2001; inicialmente en relación con el apoyo pedagógico y los contenidos que se trabajaban en los talleres. Durante 2006, la provincia y el Ministerio de Educación de la Nación comienzan a trabajar de manera conjunta en el marco de la experiencia del Proyecto Nacional de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, cuya denominación fue “Derechos, Expresión y Comunicación por la Inclusión de los Jóvenes Comodorenses”. La recuperación de esta experiencia, que llevó tiempos de encuentros, de trabajo con otras instituciones, de discusiones, de pensamiento en conjunto, nos ha permitido rediseñar la propuesta curricular institucional. Desde los espacios de apoyo pedagógico se toman como ejes los derechos del adolescente y del joven a la ciudadanía, la salud y el trabajo como directrices de la propuesta curricular, y, como ejes transversales, la paz, la democracia, la justicia y la verdad, la libertad, el respeto por el otro, por las diferencias, la solidaridad, la cooperación, la participación. Se implementaron como cambio curricular distintos talleres: de expresión artística, expresión plástica, teatral, musical, vestimenta y maquillaje, medios y comunicación como camino de construcción de la ciudadanía.

La dinámica propuesta para la puesta en marcha nos desafió a flexibilizar el proyecto curricular, los tiempos, los espacios, y a encontrar en cada uno de los docentes las potencialidades y la forma-

ción específica para coordinar cada uno de los talleres propuestos y trabajar con el otro en la coordinación y desarrollo. En la actualidad se plantea dar continuidad al trabajo con ejes y contenidos que hacen a la promoción de los derechos, la salud, el trabajo y la ciudadanía desde los apoyos pedagógicos y recuperar el planteo desde los talleres de expresión artística. También, reorganizar la propuesta de talleres con que cuenta en la actualidad la escuela con niveles de complejidad creciente, en los que se aborden proyectos articulados entre los talleres y el apoyo pedagógico. Todas estas acciones se realizan teniendo en cuenta el desarrollo de competencias comunicativas, tecnológicas, prácticas, sociales e intelectuales, de habilidades sociales de interacción con otros en diferentes situaciones cotidianas y en distintos ámbitos sociales, habilidades instrumentales básicas, la transferencia de los aprendizajes en otros ámbitos educativos, de la vida cotidiana y para favorecer la autonomía.

Una de las docentes nos plantea:

... el desafío más grande es retomar que se integren en las escuelas 600 de adultos en pasantías. Es un logro y hay que seguir como escuela [...] proyectar la escuela un poco más a la comunidad, habría que pensarlo más entre todos [...] construyamos, sigamos construyendo.

Obstáculos

Es pertinente realizar algunos comentarios sobre los problemas enfrentados en el desarrollo de la experiencia y la manera de resolverlos. Nos referimos a las marchas y las contramarchas, que fueron varias en cada uno de los ejes que de alguna manera caracterizan esta experiencia, lo que nos lleva a hacernos planteos diversos acerca de la propuesta teniendo en cuenta a los jóvenes a quienes dirigimos el proyecto.

Aunque como escuela venimos desarrollando pasantías laborales desde hace mucho tiempo, nos enfrentamos a los temores que en principio sentía cada joven en el momento de encontrarse fuera de la institución y de enfrentarse a otras personas, desplazarse por la ciudad, concurrir a otro espacio que no fuera el escolar. Los apoyamos desde la revalorización de su autoestima, los acompañamos a lo largo del año con visitas al lugar de trabajo, con reuniones en las que ellos comentan sus experiencias, y también con el trabajo con la familia para que los apoye y pueda ver al joven desde sus posibilidades. Siempre se les dijo qué era lo que no podían lograr o hacer: nos toca desmitificar y mostrar lo que sí pueden.

Fue arduo el inicio. Una de las problemáticas era empezar a trabajar con el otro colega. Nos encontramos con el egoísmo de algunos y la generosidad de otros, la dificultad para el cambio de unos pocos que no participaron directamente en la construcción de estos nuevos espacios, las nuevas docentes y alumnos que se fueron incorporando en el transcurso de estos últimos años, el sostenimiento de la propuesta en el convencimiento de los primeros logros que pudimos observar en los jóvenes, y en aquellos por acontecer.

Cambios en la cultura institucional

Se produjo una flexibilización en la organización institucional para que todos los alumnos tuvieran la oportunidad de contar con los talleres expresivos. Hoy, el espacio de los talleres de expresión artística está instituido y son los mismos alumnos quienes demandan, proponen y participan.

En cuanto al proceso de inclusión de los jóvenes en las escuelas para jóvenes y adultos, al comienzo teníamos que pensar de qué forma trabajaríamos en el interior de la escuela y con las otras

instituciones. El abordaje dentro de la escuela fue una forma de trabajo con el grupo de alumnos, que implicó la participación de dos docentes que interactuaron en forma conjunta desde el inicio del ciclo lectivo, momento en que nos asignan un cargo de maestra de apoyo a la integración para la evaluación inicial y los apoyos en la institución y en las otras instituciones. Trabajamos simultáneamente con el grupo de jóvenes, las familias para el apoyo y con las tres escuelas a las que acudirían los estudiantes, en diferentes puntos de la ciudad y con modalidades diferenciadas de trabajo en multiciclo y en terminalidad de jóvenes y adultos.

Se fortaleció el trabajo con los jóvenes en las áreas curriculares, en las actitudes de interacción social, en la verbalización, argumentación y en la autoestima. Se pensaron acciones de acompañamiento a los jóvenes y docentes de las otras instituciones, en su participación en las trayectorias educativas y en la reflexión sobre avances y necesidades de apoyos. Se mantuvieron reuniones con la supervisora de educación de jóvenes y adultos, quien brindó información de toda la oferta educativa y su localización. Luego de la evaluación de los requerimientos para cada una de las ofertas educativas, buscamos favorecer la proximidad a los domicilios de los alumnos, en algún caso, y los horarios, en otros. Inicialmente se hizo contacto con las directoras de cada escuela, se encontró apertura y buena recepción, disposición para el trabajo conjunto, sobre todo en aquella escuela con la que habíamos trabajado en forma conjunta en un proyecto con asistencia técnica de los Ministerios de Educación de Nación y Provincia. Realizamos visitas previas con la maestra de apoyo a la integración a todas las escuelas a las que concurrirían los jóvenes y nos entrevistamos con directoras y docentes.

Iniciamos la experiencia. En todo momento se plantearon el diálogo y la comunicación con todas las instituciones. También participamos de actos y eventos de las escuelas de jóvenes y adultos.

En cuanto a los rasgos y condiciones institucionales para la revisión de las propuestas educativas de formación integral para los jóvenes, se recuperan como rasgos positivos, al decir de los docentes, la posibilidad del planteo de problemáticas, la discusión, el diálogo, la cantidad de proyectos y la posibilidad de proyección con otros; el hecho de tener un rumbo que recupera la formación integral de los jóvenes desde el objetivo institucional hasta la puesta en práctica de las propuestas educativas.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta respecto de las condiciones institucionales es la posibilidad de reorganización de tiempos y espacios para el desarrollo de propuestas diversas. La vitalidad está marcada por la aspiración a nuevos rumbos y a proyectarnos en nuevas acciones, siempre contemplando una visión renovada de la oferta educativa para los jóvenes. Así, nos encontramos convocados a la interrogación acerca de nuestras prácticas y con la posibilidad de problematizarlas.

Lo significativo de la propuesta de trabajo en los talleres artísticos para los adolescentes provoca la movilización de toda la escuela. Los docentes se reencontraron en otros espacios y con nuevas propuestas, en la alegría de momentos esperados por unos y otros, en el encuentro de una posibilidad de ser con otros.

Conclusión

Se recupera el acompañamiento en la experiencia como espacio de construcción, de pensamiento con otros, en el que se inscriben los jóvenes con necesidades educativas derivadas de una discapacidad en una trayectoria que va abriendo caminos, surcando nuevos rumbos y con la posibilidad de forjar juntos un nuevo destino, con más oportunidades.

Bibliografía

- Cornu, Laurence (2004): “Una ética de la oportunidad”, en Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Efland, Arthur (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*, Barcelona, Octaedro.
- Graeme Chalmers, F. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*, Barcelona, Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones I*.
- Nicastro, Sandra y María Beatriz Greco (2009): *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Toscano, Ana G., Alejandra Serial, Andrea V. Pérez y María Mercedes López (2008): “Experiencias escolares: nuevos sentidos, invenciones posibles”, en Baquero, Ricardo, Andrea V. Pérez y Ana G. Toscano, *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Una Escuela para todos. Acompañando trayectorias, hacia nuevos horizontes para crecer (Chubut)

Instituciones educativas participantes:

Escuela de Educación Especial y Capacitación Laboral N° 521 Comodoro Martín Rivadavia, Escuelas para Jóvenes y Adultos N° 610, N° 611 y N° 614 y Centro de Formación Profesional N° 652.

Responsables:

Equipo directivo y docente de la escuela especial; supervisora de jóvenes y adultos.

Educación intercultural: un acontecimiento en la Escuela Media

“Una propuesta de accesibilidad al secundario para jóvenes y adultos sordos”.

Escuela de Sordos N° 7 y Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos N° 2 José Martí Paraná, Entre Ríos

El Hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza u otra: Dígase hombre; y ya se dicen todos los derechos; hombre es más que blanco, más que mulato, más que negro. José Martí

Surgimiento y contextualización

Cuando empezamos a pensar en este proyecto, allá por el 2003, abrimos una puerta hacia lo desconocido. Pensar en la posibilidad del secundario para sordos, con el apoyo de profesoras de sordos que oficiaran de intérpretes de lengua de señas, implicaba de alguna manera traspasar las fronteras de la Educación Especial.

Así se dio inicio a una experiencia de integración grupal de los jóvenes sordos, egresados recientes y de años anteriores, de la escuela de sordos en una escuela de Nivel Medio para adultos.

Tiempo de proyectarse, de traspasar estructuras, de soñar que otro futuro para nuestros alumnos era posible... y surgió la propuesta: sordos en la escuela secundaria con intérpretes de lengua de señas que acompañaran al profesor en sus clases.

En el marco de nuestro reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina (LSA) como lengua de la comunidad sorda y teniendo en cuenta el derecho de los sordos a educarse en su lengua⁴ y a continuar su educación, surge esta propuesta como consecuencia de nuestras búsquedas, de nuestras preguntas constantes, y como consecuencia también de reinstalar una mirada positiva sobre nuestros estudiantes sordos.

La característica central fue –y sigue siendo– la presencia de tres docentes de la escuela especial, hablantes de LSA, que interpretan de manera simultánea las clases que los diferentes profesores del nivel dictan. Desde el año 2004 hasta la fecha han transitado por esta experiencia 32 jóvenes sordos, de los cuales 21 han egresado y el resto cursa actualmente. De los 21 egresados, ocho ingresaron al Nivel Universitario.

.....
4 Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. En España, en junio de 1996, expertos de todo el mundo se reunieron con el aval de la UNESCO para asegurar los derechos lingüísticos y el respeto de todas las lenguas sin discriminación, entre ellos: el derecho a ser considerado como miembro de una comunidad lingüística y el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura.

Nuestra escuela de sordos, como tantas otras en el país y en el mundo, estaba regida por un fuerte modelo médico-oralista. Así, el aprendizaje del habla de la mayoría oyente primaba sobre la adquisición de contenidos.

Debido a ello, la mayoría de los estudiantes que terminaban la escuela de sordos no continuaban sus estudios, porque no existían propuestas que garantizaran una buena comunicación en la que se respetara su lengua. Por lo tanto, los alumnos obtenían una certificación de finalización de 7° año a los diecisiete años o más. Una vez obtenido el título de Nivel Primario, la escuela de sordos ofrecía una capacitación en diversos talleres laborales.

El alumno que, por un lado, era integrado, por otro, permanecía incomunicado. Muchas veces, en la práctica, la inclusión se transformó, para los sordos, en una experiencia sistemática de exclusión, o mejor dicho, de inclusión excluyente.

Luego de un cambio de gestión, los docentes de la escuela de sordos recibimos una importante capacitación del Programa de Extensión Universitaria “La producción social de la discapacidad” de la Facultad de Trabajo Social, que nos permitió de-construir saberes y poner en cuestión las prácticas anteriores a través de las cuales nos miramos a nosotros mismos para instalar la pregunta acerca de lo que sucede con nosotros en esa relación.

Hoy los docentes de la escuela de sordos estamos aprendiendo a problematizar la normalidad oyente y en lugar de entender a la *sordera* como *deficiencia*, adherimos a la definición de Skliar (2002), quien considera a la “sordera como diferencia política y experiencia visual, con una identidad múltiple y multifacetada que se constituye en una diferencia políticamente reconocida y localizada”.

Normativa

Desde las nuevas perspectivas de la Educación Especial (MEN, 2011), nuestro proyecto empieza a tener encuadres legales. Un ejemplo de esto queda claramente expresado en los actuales documentos oficiales en los que se afirma que la Modalidad de Educación Especial comprende una perspectiva de transversalidad en el sistema educativo y que, por eso, la articulación y la coordinación son requisitos centrales para su propio funcionamiento, en pos de hacer posibles trayectorias educativas integrales.

En este sentido, es preciso mirar aquellos procesos que surgen de las necesidades y dar respuestas a las formas de validar derechos, que encuentran eco en las políticas públicas que se van gestando.

Los “otros sordos” han sido diferentes y han determinado diversas posiciones subjetivas en relación con la diferencia.⁵

Esto se debe a que la ideología de la normalidad⁶ legitima una noción de discapacidad que toma cuerpo y se materializa a través de prácticas sociales, laborales, escolares, y que genera así procesos de exclusión de ese “otro”, alejado de la norma, clasificado como discapacitado, y que origina, de esta manera, una serie de demarcaciones y marcas en los sujetos.

.....
5 “La diferencia no tiene valor en sí misma, pero a pesar de hablar de la diferencia se vuelve sistemáticamente a hablar de los otros como diferentes” (Skliar, 2002:7).

6 Tomamos este concepto de la producción del Equipo de Investigación sobre la temática discapacidad de la Facultad de Trabajo Social, con quienes compartimos desde hace años un trabajo en conjunto.

Objetivos

Los objetivos de nuestro proyecto estuvieron y siguen estando vinculados a la necesidad de garantizar la continuidad dentro del sistema educativo,⁷ para todos aquellos estudiantes que finalizaron el Nivel Primario y como un derecho que los jóvenes sordos tienen,⁸ en un marco fundamental de respeto y reconocimiento de la lengua de señas, la lengua de la *comunidad sorda*.⁹

Desarrollo de la experiencia

Posible para algunos, imposible para otros. Como siempre, romper reglas genera miedos, resistencias, que también encontramos dentro de nuestra misma institución: “¿Secundario? ¿¡Nuestros alumnos?! Más adelante...”.

Los padres, e incluso los mismos alumnos sordos, pensaban que era “Muy difícil...” y en sus rostros se leía la duda sobre la propuesta que se empezaba a gestar con mucha ilusión y confianza por parte de algunos docentes.

Podríamos decir que:

... las relaciones y significaciones –producto de la ideología de la normalidad– no sólo construyen a los discapacitados como diferentes a partir de la evidencia del déficit, sino que ubicándolos en distintos espacios y posiciones, también los configuran como desiguales (Angelino, 2009: 141).

Nos pusimos en contacto con quien entonces era Directora de Educación Especial de la provincia y le presentamos nuestra propuesta. A partir de la aprobación, dos docentes de la escuela de sordos, que en ese momento eran las maestras de los alumnos ingresantes, oficiarán de intérpretes de lengua de señas en la escuela secundaria elegida. Seríamos afectadas directamente al nuevo proyecto.

La trayectoria educativa integral de los estudiantes sordos requería configuraciones de apoyo para acceder al Nivel Secundario, para romper las barreras, fundamentalmente, las culturales.

¿Dónde podíamos implementar un proyecto que implicaba que un grupo de sordos jóvenes y adultos concurriera a las clases con intérpretes de lengua de señas?

El lugar elegido fue la Escuela “José Martí”, que cuenta con una trayectoria en integración y está destinada a alumnos mayores de 18 años.

Esta escuela ya había tenido experiencia con alumnos sordos que habían egresado unos años antes, sin intérpretes, y contaba con la buena voluntad de profesores y compañeros. Muchas veces sin entender de qué se hablaba, los alumnos sordos habían logrado obtener su título de secundario.

7 “La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Cap. IV, Art. 29, Educación Secundaria).

8 “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. [...] Los Estados Partes asegurarán que: Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. [...] los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas [...]” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Art. 24).

9 Cumbre de LSA – Declaración de Patrimonio Lingüístico y Herencia Cultural de la Lengua de Señas Argentina, 9 y 10 de junio de 2007, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El director nos abrió las puertas de par en par y se organizaron las primeras reuniones entre los equipos directivos y técnicos de ambas instituciones.

Luego de esta primera apertura institucional, se firmó la primera Acta Acuerdo, de la que participaron los equipos directivos y técnicos de ambas instituciones y las supervisoras de los dos niveles.

Esta escuela, que funciona en horario nocturno, nos ofrecía, además, tres especialidades: Instalaciones Eléctricas, Electrónica y Dibujo Publicitario. Se optó por Dibujo, dado que la mayoría de los ingresantes sordos eran mujeres, y sólo se contaba con dos profesoras –intérpretes designadas porque en ese momento eran maestras de los jóvenes sordos–. En ese momento, los estudiantes tenían un promedio de 20 años. Este era otro motivo por el cual esta escuela para adultos era la indicada.

Los comienzos, como siempre, no fueron fáciles. Teníamos más dudas que certezas.

Aquellos primeros ingresantes cargaban en sus espaldas la idea de sentirse “incompletos”, conocían cómo era sentirse lejos de la norma impuesta, sentirse rehenes de la normalidad oyente. Eso lo habían vivido desde su ingreso a la escuela especial. En aquellos años, el objetivo de la escuela era rehabilitar, “oyentizar” a los sordos. Lo habían vivido desde aquel contexto de la colonialidad oyente, en el que debían repetir palabras que no entendían y en el cual, además, “su palabra” siempre había sido silenciada. Al comienzo, con miedo y vergüenza, se expresaban en los pasillos y en las aulas, pero poco a poco fueron conquistando este nuevo territorio y, en esa mezcla de historias y experiencias, surgieron las propias para contar, y pudieron resignificar los vínculos, los espacios, los discursos.

En estasseudointegraciones, la inclusión determinó su exclusión del sistema, se inventó un espacio inclusivo que acabó por controlar, regular, imponer y expulsar a un otro pensado desde una supuesta normalidad.

Mudarnos de institución significó para nosotras establecer nuevos vínculos, en otro nivel de la educación, lo que nos demandó nuevos aprendizajes.

Como en todas las prácticas, las construcciones fueron colectivas, discutidas: los alumnos fueron ganando autonomía, se afianzaron y empezaron a creer en ellos mismos. Nosotros fuimos y somos responsables de fomentar esa práctica, que supone otorgar y fortalecer su confianza.

Desde la mirada de los profesores de la escuela, las intérpretes eran amigas, secretarías, cómplices de los sordos. De a poco fuimos construyendo, también con los profesores, los preceptores, los directivos, una relación de confianza, de compañeros de trabajo. Muchos de ellos se interesaron por aprender la lengua de los sordos y asistieron a los cursos de Lengua de Señas organizados por la Facultad de Trabajo Social en el marco del Programa de Extensión Universitaria “La producción social de la discapacidad” y por la misma escuela.

Desde la mirada de los sordos, la actitud era otra. Al no estar acostumbrados a la figura del intérprete de lengua de señas, sobre esta recaían todos los reclamos y críticas de una comunidad entera: “Las intérpretes no saben bien lengua de señas”... “no me dicen bien las consignas del examen”... “no me ayudaron en el examen”. No nos olvidemos de que éramos nosotros, los oyentes, quienes les habíamos limitado la entrada y permanencia en la escuela pública al ofrecerles sólo la primaria, y de algún modo ese reclamo tenía que emerger.

Desde nuestra mirada, fue como apostar por algo en lo que creíamos con lo que teníamos. Nuestra lengua de señas no era la que es hoy, después de casi siete años de práctica cotidiana y de seguir aprendiendo esta lengua tan distinta a la nuestra. Y así lo hicimos, enfrentando las miradas de sospecha, las críticas de los sordos, la incertidumbre de lo desconocido, pero también el desafío de animarse a empezar.

Es muy importante la presencia del intérprete. No sé si hay posibilidad de enseñanza ni de aprendizajes sin su participación.

(M., profesora de Lengua de 1º Año)

El rol –nuevo para nosotras– de interpretar una lengua nos llevó a profundizar un debate sobre el desafío de emparentar lenguas, no sólo por medio de palabras, sino por su sentido y significado últimos.

En este nuevo contrato de traducción, nos atrevimos a reflexionar desde otro lugar, y nosotras mismas nos sentimos como figuras de extranjería, como viajeras sin salida, en un ir y venir: ¿qué es lo traducible?, ¿para quién?, ¿desde qué lugar?, ¿cómo se puede traducir una experiencia si el otro es irreductible a mi experiencia, como afirma Skliar?

Y comenzamos a investigar y a leer temas sobre los que nunca antes habíamos pensado, que no habían existido en nuestras formaciones. Profundizar sobre algunos puntos de nuestra experiencia nos llevó a comunicar nuestro proyecto a otros luego de participar en distintos congresos y jornadas de la educación; y en la medida en que la experiencia fue creciendo, fue indispensable la difusión en otros lugares para que otros sordos también pudieran acceder de esta forma al secundario.

Además, en cada acto de exponernos no sólo nos fortalecíamos, sino que el hecho de tener que armar algo para transmitirlo nos disponía nuevamente a la reflexión, a pensar cosas para mejorar el proyecto, pero fundamentalmente, nos enriquecía en la práctica educativa. Y, por supuesto, esto tenía impactos positivos sobre el propio proyecto y sobre los sordos involucrados directamente y sobre los otros, los potenciales participantes.

De esta manera, visitamos escuelas y asociaciones de sordos con los alumnos para fomentar la propuesta, que en primer término fue de las docentes de la escuela de sordos, pero que ahora era de todos, estudiantes oyentes y profesores de la secundaria, que también nos acompañaron en alguna exposición.

Los desafíos eran una constante diaria, pero nos enseñaron a forjar la **escuela nueva** que es hoy, ya no sólo la escuela de sordos, sino la propia escuela secundaria, la escuela José Martí. A veces pensamos que el propio nombre de esta institución, en honor al poeta cubano, nos brindó esa energía de la transformación, esa fuerza que nos otorga la historia de otros que también imaginaron formas diferentes y desafiantes de entender lo social y de construirlo de un modo nuevo.

Poco a poco, la fascinación que producía la lengua de los sordos –que provocaba las miradas extrañadas de los oyentes– fue envolviendo aulas y pasillos: las lenguas se empezaron a mezclar y los espacios se empezaron a transformar.

Los sordos conquistaron un nuevo lugar, que se tornó accesible para ellos sólo con la presencia de los intérpretes,¹⁰ lo cual implicó reconocer políticamente, en la práctica, el valor de la lengua propia para los aprendizajes y el derecho a hacer uso de ella.

El enigma de la lengua de los sordos se fue develando a medida que transcurría el tiempo.

En 2005, ocho nuevos alumnos sordos ingresaron en la escuela y otra intérprete se sumó al proyecto, con lo cual la propuesta se enriqueció para todos.

El camino, para este segundo grupo, fue distinto. La comunidad educativa, directivos, profesores, ordenanzas y los alumnos ingresantes los estaban esperando sin tantos prejuicios. Y les permitieron ser, mostrarse y hasta diferenciarse del grupo anterior.

En el año 2007, un profesor, motivado por esta experiencia, organizó el primer viaje de estudios de la escuela. Esto reforzó los vínculos que se iban creando, en los cuales la comunicación no se veía limitada sólo al uso de las lenguas.

Hitos, marcas, huellas que se arraigaron en un proceso que ya echaba sus primeras raíces.

El egreso de ocho jóvenes sordos en 2006 fue una marca que significó la conquista del ejercicio pleno del derecho a la educación y a educarse en su propia lengua.

Ya son tres las promociones de estudiantes sordos egresados de la escuela secundaria y ocho los estudiantes que decidieron continuar estudiando en el Nivel Universitario.

10 "Toda comunidad lingüística tiene derecho a gozar de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de los derechos recogidos en esta Declaración" (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, Art. 11).

Esto escribían ex alumnos del proyecto con motivo de presentar una ponencia en el I Encuentro Nacional de Escuelas de Sordos con Proyectos Educativos Bilingües (Paraná, 2007):

Un año pasado diploma escuela secundaria termina. Dante y yo piensan que futuro quieren continuar para la facultad para que elegir Arquitectura primaria vez acceso la facultad. Pienso a necesita que interprete porque comunicación docente y sordo. Cuatro personas visual interprete, luego si comprende para la facultad. Cada uno depende para que algunos trabajar o continua la facultad.

Hay personas de sordos 4 cada uno: un sordo lic en Psicología de la facultad de la UADER, un sordos hay abogado la facultad de UNL, los sordos dos Arquitectura la facultad UNL.

(Dante y Damián, estudiantes de Arquitectura, egresados 2006, Primera Promoción del Proyecto)

Cuando los sordos llegaron a la Facultad, luego de la experiencia que habían vivido, con una batalla ganada a favor de su lengua y de su educación, la misma universidad necesitó transformarse para alojar a los nuevos estudiantes. Hoy hay intérpretes en las facultades en las que están cursando ¡y esta es otra victoria para los sordos!

La necesidad de crear *configuraciones de apoyo* con redes interinstitucionales resulta indispensable para que los sordos puedan acceder a diferentes ámbitos: laborales, educativos, de participación ciudadana. Y aún queda mucho por hacer.

Currículo

En 2008, un grupo de sordos ingresantes decidió seguir la especialidad Instalaciones Eléctricas, lo que para nosotras significó un nuevo desafío, nuevos aprendizajes, nuevas materias para estudiar, nuevos profesores para conocer. Pero aquí estamos: este año serán cuatro los nuevos egresados sordos en esta especialidad.

Un reconocimiento de las autoridades significó la asignación de diez horas cátedra a las profesoras, con lo cual se aseguró el apoyo escolar que se venía realizando, además de la interpretación de las clases, y fue una forma de fortalecer el proyecto.

La cuestión de la lengua escrita y la lectura fue una inquietud permanente. Cómo acceden los sordos a los textos escritos era una pregunta que surgía constantemente en las clases. Los primeros sordos tenían una relación muy lejana con la escritura.

Aparece el celular y vemos que se comunican a través de él. Entonces, la pregunta se vuelve furiosa sobre nuestras prácticas educativas.

Si los sordos, que hablan una lengua que es ágrafa, lo cual dificulta la relación con el español escrito, pueden escribir mensajes de texto, quiere decir que casi sin dificultad se han apropiado de la escritura como una práctica social. Algo tenemos que hacer. Tenemos que volver a pensar en este tema, tenemos que estudiar, tenemos que seguir buscando para dar mejores respuestas.

La relación de los sordos con los textos escritos se fue transformando significativamente y así se animaron a crear y experimentar con las palabras hasta componer poesías y odas o narrar en lengua de señas el *Martín Fierro*. Fue una experiencia muy emocionante para nosotras y muy emancipadora para los sordos.

Hice algunas adaptaciones, pero los sordos tienen ganas de aprender, se interesan por los temas, opinan y dan ejemplos. Se integran muy bien en las aulas comunes, muchos de los oyentes aprenden lengua de señas para comunicarse con ellos. Me parece importante la igualdad de oportunidades para todos.

(A., profesora de Lengua de 3º Año)

Cultura institucional

Un curso de LSA organizado por el proyecto en horario extraescolar interesó a docentes y estudiantes de la escuela, cautivó a todos los que participaron de él, y ayudó a que la comunicación traspasara las fronteras de las lenguas.

Yo busqué desde el principio relacionarme con los chicos sordos y encontré enseguida cómo llegar a ellos.

(Marta, alumna de 3º Año “A”)

Muy pocas veces no se entendieron. Al principio, con la ayuda de la intérprete como mediadora, después, solos, se animaron a cruzar los límites.

Comunicarme con ellos no fue un problema, me comunico de todas formas. Además, mis compañeros sordos me enseñan en todo momento y es genial.

(Gustavo, alumno de 3º Año “B”)

La integración de sordos y oyentes en el aula se fue dando lenta pero constantemente. Todos teníamos que aprender a habitar este nuevo espacio en formación. La amistad, el compañerismo, el amor y el respeto surgieron como una simple consecuencia de compartir trabajos, lugares, actos, recreos...

Cada uno de nosotros necesita estar integrado a un sistema que se presenta como único, y esa es la dificultad.

(M., profesora de Lengua de 1º Año)

El espacio se transforma y es susceptible de múltiples lecturas en función de los “decires y los saberes”, de los poderes, de los actores, de los tiempos, de este escenario educativo que hoy esta sufriendo una metamorfosis y ya no es el mismo.

Conclusión

Conquista al fin. Para este primer grupo y para los nuevos ingresantes sordos, aunque para ellos es diferente porque saben del camino recorrido; sus actitudes son distintas, más desinhibidas, más directas, transitan el espacio áulico e institucional como cualquier estudiante.

Las relaciones, los vínculos entre unos y otros son más espontáneos. Los sordos ya no son mirados como extraños y ellos no sienten como extrañas las miradas de los otros, se atreven a la amistad, a formar parejas.

Socializar nuestras experiencias, compartir nuestras inquietudes, nuestras dudas y nuestros aciertos nos permite profundizar nuestro desafío y compromiso respecto del lugar que debe tener la educación de los sordos dentro del sistema educativo.

La educación de los sordos, hasta ahora considerada como subeducación, se limitó a prácticas más relacionadas con el asistencialismo o la rehabilitación que con la educación misma. Y esta primera discriminación dentro del sistema educativo fue seguida consecuentemente por otras discriminaciones derivadas de la primera. De esta forma, la educación de los sordos naturalizó las bajas expectativas, el vaciamiento de contenidos, lo cual determinó la ausencia de estudiantes sordos en escuelas secundarias y universidades.

Resulta imprescindible que pongamos en movimiento, en acción, las ideas que hoy circulan respecto de la Educación Especial. En este sentido, las escuelas, los maestros, los actores sociales involucrados en el acontecimiento educativo, debemos asumir la tarea de hacer realidad lo que expresan las políticas sociales para el sector. Así, debemos hacer nuestras las palabras del Ministro de Educación de la Nación:

La Educación Especial debe pensarse en el marco de un contexto mayor, real y factible en cuanto a expectativas y logros, coordinando acciones al interior de cada nivel de enseñanza y haciendo posible trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad en el Sistema Educativo (Sileoni, en MEN, 2011).

Sabemos que nuestras acciones se constituyen en un motor para potenciar relaciones, para estrechar o para distanciar, para promover o para conquistar y callar; y que la posición que tomamos con respecto a la diferencia se transforma en barrera o puente.

La escuela, entonces, puede ser repetidora de un modelo hegemónico o liberadora. Sabemos que una de las funciones principales de la escuela es formar estudiantes que sean capaces de transformar la sociedad en la que viven. Los 21 alumnos que egresaron y los 11 que están estudiando nos demuestran que son capaces.

En el actual contexto educativo, partiendo de las leyes de Educación, tanto nacional como provincial, los lineamientos educativos que avalan una política de inclusión vinculados a pensar una educación integral, y que sostienen la autonomía de los sujetos, otorgan un marco para continuar con esta experiencia y para imaginar otras en las que se conjugue la educación en general para ser parte de un sistema único.

Más allá de palabras y señas, para sordos y oyentes, este es un tiempo de pensar y pensarse no como un sujeto individual, sino como partícipe real de una comunidad y de una sociedad que debe transformarse para alojar a todos y todas.

Bibliografía

- Burad, Viviana (2005): *La deontología al servicio de una nueva profesión: interpretación en lengua de señas*, disponible en <http://www.sitiodesordos.com.ar/mientras.htm>.
- Freire, Paulo (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela y otros (2003): *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*, Buenos Aires, Ensayos y Experiencias.
- Massone, María I. y Emilia Machado (1994): *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*, Buenos Aires, Edicial.

- Massone, María I., Marina Simón y Juan C. Druetta (2003): *Arquitectura de la escuela de sordos*, Madrid, Libros en Red.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1*.
- Pérez de Lara, Nuria (1998): *Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta*, Barcelona, Laertes.
- Producción del Equipo Institucional de la Escuela de Sordos de Paraná en relación con la Circular Nº de la Dirección de Enseñanza Especial del CGE, febrero de 2008.
- Resignificación de la Escuela Secundaria Entrerriana, Documentos Nº 1 y Nº 2 Curricular-Epistemológico, Consejo General de Educación, Gobierno Entre Ríos.
- Rosato, Ana y Alfonsina Angelino (2009): *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires, Noveduc.
- Sánchez, Carlos M. (2003): *Los sordos, la alfabetización y la lectura*, Mérida, APRI.
- Sánchez, Carlos M. (1990): *La increíble y triste historia de la sordera*, Venezuela, CEPROSORD.
- Skliar, Carlos (2003): *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Skliar, Carlos (1998): “Repensando la Educación Especial”, entrevista con Violeta Guyot, en *Debates actuales en educación especial, Nº 13 de Revista Alternativas*. Serie Espacio Pedagógico.
- Veiga Neto, Alfredo (2001): “Incluir para excluir”, en Larrosa, Jorge y Carlos Skliar (comps.), *Habitante de Babel. Política y poética de la diferencia*, Barcelona, Laertes.

Educación intercultural: un acontecimiento en la escuela media (Entre Ríos)

Instituciones educativas participantes:

Escuela de Sordos Nº 7 y Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos Nº 2 José Martí.

Responsables:

Supervisión, equipo directivo, docentes y equipo técnico de ambas instituciones.

ANEXO

Una escuela para todos. Hacer públicas “buenas prácticas en educación inclusiva”

Reglamento para la convocatoria

Capítulo 1. De la convocatoria

- Art. 1.- El Ministerio de Educación de la R.A. y la Organización de Estados Iberoamericanos con el patrocinio de la Fundación MAPFRE realizan la presente convocatoria, con la que se pretende hacer visible el esfuerzo realizado por toda la comunidad educativa (directivos, equipo docente, alumnos, familias, etc.), a favor de los alumnos con discapacidad que presentan necesidades de apoyo. En esta etapa se realizará una selección de trabajos para una publicación de experiencias representativas de todas las regiones de la R. A.
- Art. 2.- El objetivo esencial es hacer públicas experiencias escolares en educación inclusiva, Se entiende que este proceso de elaboración de conocimiento y recuperación de la experiencia constituye una “buena práctica”. Ella implica una actuación educativa, a partir del compromiso del profesorado, del alumnado y de las familias, para promover la presencia, la participación y los logros educativos de todo el alumnado, sobre todo de aquellos más vulnerables.
- Art. 3.- Una buena práctica desde la modalidad educación especial conlleva la construcción de acuerdos al interior del Sistema Educativo y con otras instituciones para identificar, minimizar y abordar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes a través de una diversidad de configuraciones de apoyo.
- Art. 4.- Se invita entonces a las instituciones a participar teniendo en cuenta este reglamento para hacer públicas sus experiencias en educación inclusiva tal como se entiende en las leyes vigentes y en los documentos producidos desde los Ministerios de Educación. Para ello deberán presentar un escrito siguiendo las bases que se exponen a continuación.
- Art. 5.- Esta convocatoria cuenta para su ejecución con el apoyo financiero de la OEI, la Fundación MAPFRE y del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Capítulo 2. Bases para la participación

- Art. 6.- La participación es institucional. Algunos representantes de la escuela deben asumir la responsabilidad de realizar la presentación del documento escrito sobre una experiencia de inclusión educativa que responda al contexto social y personal de los alumnos y que se fundamente en legalidades, teorías y políticas abordadas en la jurisdicción.
- Art. 7.- Se trata de hacer públicos saberes, conocimientos y procesos reflexivos que den cuenta de un accionar cotidiano por el derecho social a la educación de las personas con discapacidad. Al mismo tiempo, el proceso de escritura de la experiencia se convierte en un espacio de exploración, búsqueda y descubrimiento, un proceso de conocimiento.
- Art. 8.- Los trabajos deben relacionar las experiencias con la reflexión sobre las trayectorias educativas integrales de los estudiantes en uno de los diferentes niveles del sistema educativo, desde la educación temprana a la de adultos –según corresponda en cada experiencia-. La reflexión sobre las prácticas educativas implica desarrollos en relación con las dimensiones: (a) normativas, (b) curriculares y (c) de trabajo en red, en cada institución educativa.
- Art. 9.- La reflexión sobre la práctica, implica poner en cuestión los horizontes normativos –lo que se debe o no se debe hacer-, muchas veces implícitos en cada estrategia y en cada propuesta de enseñanza. De esta manera, por un lado, deben explicitarse herramientas y procesos de indagación que dan lugar a la expresión de diferentes voces; y por otro lado, esa reflexión sobre la práctica, lleva a desarrollar y sistematizar fundamentos, conceptos, críticas y autocríticas.
- Art. 10.- El escrito a partir de la reflexión de la práctica incluye la organización de narrativas que expresan imaginarios y discursos acerca de cómo pensamos las posibilidades de las personas, dando cuenta de identidades y de procesos de cambio en las culturas institucionales.
- Art. 11. Una cultura inclusiva conlleva una actitud indagadora hacia la práctica, significa una crítica transformadora, una postura vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes; también a los cambios relacionados con la justicia social, el crecimiento individual y colectivo de todos los actores institucionales.

Capítulo 3. De su alcance y categorías

- Art. 12. La convocatoria es de alcance nacional.
- Art. 13. La convocatoria es a los tres Niveles del S.E: Inicial, Primaria, Media (Educ. Integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad). Y en la Modalidad de Artística.
- Actividades en escuelas de gestión estatal. Incluye una experiencia representativa de una institución o de un trabajo conjunto entre nivel y modalidad.

- Actividades en educación no formal. Incluye una experiencia realizada con alumnos con y sin discapacidad entre 12 y 18 años, ya se trate de actividades extraescolares o en tiempo de ocio, en instituciones educativas públicas que fomentan el desarrollo integral de los alumnos, sus valores cívicos, éticos y estéticos y su integración social y educativa.

Capítulo 4. De los procedimientos de participación

- Art. 14. La convocatoria estará abierta desde el 18 de noviembre de 2009 hasta el 15 de marzo de 2010 y la recepción de las presentaciones de las narraciones de experiencias se realizará a través de correo postal.
- Art. 15 La inscripción está abierta a toda experiencia iniciada antes del año 2009 y que aún esté en curso en el momento de la inscripción.
- Art. 16. Las experiencias deberán remitirse por envío certificado a: CONVOCATORIA UNA ESCUELA PARA TODOS - Hacer públicas “buenas prácticas en educación inclusiva” Coordinación de Educación Especial Ministerio de Educación PIZZURNO 935, 5to piso, oficina 302 A, Interno 1519/1515 C1020ACA Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Art. 17. Se aceptará sólo un trabajo por institución/es participantes.

Capítulo 5. De la presentación de la experiencia

- Art. 18. La presentación de la experiencia no deberá superar las diez páginas en formato electrónico con letra de tamaño 12, tipo de fuente Arial, con interlineado sencillo y podrá incluir material digital en carácter de anexo, que den cuenta de la experiencia.
- Art. 19. La presentación deberá responder las siguientes cuestiones, integrándolas en el esquema propio del trabajo:
- Nombre de la experiencia.
 - Identificación de los responsables: Nombre completo de la Institución/es, responsables del diseño, conducción o evaluación de la experiencia, dirección, teléfono, página web, correo electrónico.
 - Ubicación de las instituciones. Datos.
 - Descripción de los participantes. Identifique los individuos, grupos, organizaciones o instituciones que intervienen en la experiencia.
 - Instrumentos y estrategias para dar participación a los diferentes actores y para indagar sobre saberes y representaciones.
 - Orígenes: Definir cómo y por qué surgió la necesidad de realizar la experiencia (quiénes la diseñaron, qué información utilizaron, qué problemática esperaron atender, desde cuándo se aplica la experiencia y para cuándo tienen programada una evaluación).
 - Propósitos y resultados esperados atendiendo a las barreras, a los sujetos y a las configuraciones de apoyo. Descripción de los resultados esperados y no esperados en el momento del diseño y desarrollo de la experiencia, los aspectos que se valoran como satisfactorios, los logros obtenidos por los beneficiarios, los facilitadores y la comunidad.

- Actividades curriculares que se han llevado a cabo o que se están ejecutando. Competencias, destrezas, habilidades y valores desarrollados.
- Comentarios sobre los problemas enfrentados en el desarrollo de la experiencia y la manera de resolverlos. Síntesis de debates relevantes en torno a leyes, normativas y enfoques curriculares.
- Reflexiones y narrativas sobre la cultura institucional y sus cambios; y sobre la contribución a la educación integral e inclusiva de estudiantes con discapacidad.

Art. 20. - El trabajo escrito debe presentarse con un esquema claro a través de la correspondiente organización de los títulos. Debe incorporar las pautas y sugerencias de esta convocatoria. La bibliografía debe estar mencionada e incluir materiales de referencia que se hayan trabajado dentro de la jurisdicción para la modalidad educación especial –en tanto resulten pertinentes para la inclusión educativa–.

Capítulo 6. Del proceso de selección

Art. 21. Instancias de selección.

Habrán dos instancias de selección:

- 1. Primera instancia: Nivel provincial: serán evaluadas por un Comité provincial. Las experiencias seleccionadas por el comité pasarán a la siguiente instancia.
- 2. Segunda instancia: Nivel Nacional: Luego de la primera evaluación, hasta 30 de marzo de 2010, se llevará a cabo la segunda etapa de selección.
- Se realizará una preselección a cargo una Comisión de Selección integrada por el equipo técnico del Ministerio de Educación. Dos representantes de las diez experiencias seleccionadas las presentarán en el Encuentro Nacional de Educación Especial de mayo 2010.
- 3. Se publicarán aquellas narrativas de experiencias que hayan sido distinguidas por el Jurado.

Art. 22. Del comité de selección.

- 1. Primer Comité. El comité de selección estará integrado por dos representantes de los Ministerios de Educación de las provincias que participen. La tarea de este Comité será la de realizar una evaluación técnica teniendo en cuenta aquellas presentaciones que se ajusten a los criterios estipulados en esta convocatoria.
- 2. Segundo Comité. El Comité estará conformado por la Equipos Técnicos del Ministerio Nacional Comisión Nacional y un representante de la CONADIS.¹¹

Su tarea será la de evaluar las experiencias presentadas por los Comités provinciales y seleccionar un máximo de diez experiencias.

Art. 23. Para la selección de experiencias se considerarán especialmente todos los criterios de esta reglamentación.

Art. 24. La comisión de selección podrá solicitar a los participantes informaciones complementarias.

.....
11 Comisión Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad.

Capítulo 7. De la publicación de las experiencias seleccionadas

Art. 25. En la primera quincena de abril 2010 la Comisión Nacional hará público los resultados de esta convocatoria con los datos de las 10 experiencias seleccionadas.

Capítulo 8. De la celebración del encuentro de las experiencias seleccionadas

Art. 26. Las experiencias distinguidas por el Jurado serán presentadas en el Encuentro Nacional de Educación Especial que se celebrará en Buenos Aires, en mayo de 2010. Por cada experiencia participará del encuentro nacional una representación de docentes de los niveles inicial y primario y de docentes y alumnos adolescentes y jóvenes de formación integral.

Art. 27. En el momento de hacer públicas las experiencias, se informará del lugar y la fecha de dicho Encuentro Nacional.

Art. 28. Los gastos de viaje y estancia de los representantes de las experiencias seleccionadas para el Encuentro Nacional correrán a cargo del Ministerio de Educación de la Nación y de la OEI.

Art. 29. Las experiencias seleccionadas se incluirán en el banco de experiencias significativas de educación inclusiva que organizará la OEI en colaboración con los Ministerios de Educación y Cultura de Iberoamérica.

Capítulo 9. De las consideraciones finales

Art. 30. La Comisión de selección podrá optar por no adjudicar ningún premio en el caso de que ningún trabajo cumpla con los criterios establecidos en el presente reglamento.

Art. 31. Los impuestos relativos a los derechos autorales de textos, imágenes y otros medios que acompañen el trabajo son de entera responsabilidad de los inscriptos.

Art. 32. Los participantes de las experiencias seleccionadas autorizan automáticamente a los organizadores a utilizar, editar, publicar, reproducir, a través de publicaciones, revistas, televisión, radio e Internet, imágenes, contenidos y cualquier otra información, sin restricción de ninguna especie, las que tengan que ver con menores de edad, será necesaria la autorización previa por parte de los padres/tutores o de la institución legalmente habilitada al efecto.

Art. 33. Las experiencias presentadas no serán devueltas por los organizadores. Sin embargo, aquellas no seleccionadas podrán ser recogidas en el plazo de dos meses después de la decisión del comité de selección en el lugar al que fueron enviadas.

Art. 34. La participación en este concurso implica la aceptación completa de este reglamento. Para ello, junto con la presentación de experiencia, deberá enviarse una declaración jurada aceptando este reglamento, de acuerdo al siguiente modelo:

Quien suscribe N° de DNI en mi carácter de..... declaro tener conocimiento del reglamento correspondiente a la Convocatoria UNA ESCUELA PARA TODOS Hacer públicas “buenas prácticas en educación inclusiva” y doy mi conformidad a todo lo allí se establece.

Firma: (debe coincidir con la presentación de la experiencia)

Sello: (institución o centro que representa)

Art. 35. Cualquier instancia no contemplada en el presente reglamento, quedará a consideración de las entidades convocantes.

Art. 36. Los trabajos podrán ser retirados por la misma dirección de envío hasta 60 días después de finalizado el Encuentro Nacional. Luego de esa fecha, las entidades organizativas no se responsabilizarán por las mismas.

